

## L'ORA DI LESSICO. DALL'INDAGINE SULLE COMPETENZE DEGLI STUDENTI AL CURRICOLO DELLE PAROLE

Nicola Zuccherini<sup>1</sup>

### PREMESSA

Il progetto “Quante parole conosci?” consiste in un percorso di ricerca sulla competenza lessicale rivolto agli studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Le attività sono in corso dal 2015 presso l'Istituto Comprensivo n. 11 di Bologna, con il coinvolgimento delle classi seconde primarie, quarte primarie e seconde secondarie di primo grado (13 classi e 233 studenti nel 2017, 12 classi e 210 studenti nel 2018). Le scuole di riferimento sono caratterizzate da un'elevata incidenza di studenti di madrelingua non italiana (il 47% dei partecipanti alla ricerca nel 2017, il 57% nel 2018).

Nelle pagine che seguono, dopo un esame degli strumenti di lavoro del progetto, si presentano gli esiti di osservazioni e rilevazioni analitiche sulle strategie di risposta adottate dagli studenti. Sarà quindi delineata un'ipotesi di curricolo del lessico per la fascia 8-12 anni, che tiene conto di tali esiti e insieme dei risultati di un seminario di progettazione didattica realizzato dagli insegnanti delle classi partecipanti.

L'iniziativa ha preso le mosse da sollecitazioni emerse nel lavoro d'aula con gli studenti<sup>2</sup>. Alla base del progetto non ci sono dunque motivazioni di natura speculativa né un quadro teorico da mettere alla prova, quanto un'esigenza di carattere didattico: complessificare il lavoro sul lessico, problematizzando l'idea di “arricchimento”<sup>3</sup>. Si è ritenuto che realizzare un percorso di indagine sulla propria competenza lessicale, definita in termini radicalmente quantitativi (numero di parole conosciute), avrebbe consentito agli studenti di *studiare le parole* come campo di conoscenza e riflessione e non solo come singoli “oggetti” di apprendimento. Si poteva così aprire uno spazio concreto di lavoro metalinguistico: agli studenti non è stato proposto infatti solo di apprendere nozioni sul lessico, ma di calcolare le dimensioni del proprio vocabolario<sup>4</sup>. Queste

<sup>1</sup> Scuola Primaria Romagnoli (Istituto Comprensivo n. 11), Bologna.

<sup>2</sup> Ho discusso le circostanze e le ragioni originarie del progetto in *Quante parole conosci? Un'esperienza di ricerca linguistica nella scuola primaria*, in Vedovelli, 2017: 493-504.

<sup>3</sup> Si rinvia qui alla sintetica definizione del problema di Ferreri (2005: 80): «La parola intesa singolarmente, sia nel suo significante sia nel significato, è destinata a perdersi e a non radicarsi se non è posta in relazione con altre parole»; e alla discussione delle implicazioni del carattere “continuo” e “trasversale” della didattica del lessico nello stesso volume (Ferreri, 2005: 95-99), oltre a quanto richiamato più oltre, n. 25.

<sup>4</sup> Esperienze cui fare riferimento sono quelle presentate in Gensini, Vedovelli, 1983; poi Russo, 2005; Carloni, Vedovelli, 2005; Sobrero, 2009, a patto però di tener conto della diversa natura delle attività: in tutti questi casi si tratta di ricerca, non di educazione, e di conseguenza è differente il ruolo degli studenti. Va ricordato anche, almeno per l'affine orientamento didattico, il percorso di Giscler Calabria, 2008; in

ipotesi di lavoro fondano i caratteri didattici qualificanti del progetto: è ancorato alla effettiva realtà linguistica degli studenti; si svolge su dati reali e non fabbricati appositamente per il compito – anzi, i dati sono, come vedremo tra poco, il prodotto delle attività degli studenti; non è infine vincolato a un esito predeterminato, poiché non prevede risultati “giusti” o “sbagliati” ma solo la stima valutativa delle conoscenze lessicali del singolo e, in media, di una classe, di una classe di età, di una scuola, di un determinato gruppo<sup>5</sup>.

## 1. STRUMENTI PER ESPORARE IL LESSICO

Agli studenti viene proposto di dimostrare la conoscenza di 50 parole estratte tra le 20 mila del lemmario del *Daic - Dizionario avanzato dell'italiano corrente*<sup>6</sup>. Il lessico conosciuto viene calcolato in base al numero di parole riconosciute, dopo convalida delle risposte da parte dell'insegnante. La scheda di lavoro (Figura 1), ideata perché gli studenti possano usarla il più possibile in autonomia, contiene:

- una sommaria descrizione del progetto didattico;
- le indicazioni operative per completare l'attività;
- la tabella per il calcolo del vocabolario conosciuto.

Figura 1. *La scheda di lavoro*

**Quante parole conosci?**  
Campione 2

Abbiamo progettato un esperimento per calcolare quante parole conosce ognuno di noi.

Hai un elenco di 50 parole, tratto da un dizionario scolastico con circa 20 mila voci (una parola ogni 400). Devi trovare tutte quelle che conosci.

Alcune delle parole sono contrassegnate con "⊕": sono le parole più comuni, che la maggior parte delle persone conoscono. Altre sono contrassegnate con "⊖": sono parole meno diffuse.


**Come faccio a far vedere che conosco una parola?**  
Per dimostrare che conosci una parola devi usarla: spiegarla, usarla per scrivere una frase, presentare il significato con un disegno. Le altre parole, quelle che non conosci, cancellale con un tratto di penna.

Esempio:

~~ammiccare~~

~~bolettino~~

basare     *ti devi basare solo sui dati del problema*

~~doccia~~ 

Quando hai controllato tutte le parole, bisogna fare alcuni calcoli.

Moltiplicare:

1) il numero di parole "⊕" che hai riconosciuto x 250  
2) il numero parole "⊖" che hai riconosciuto x 600  
E poi sommare i due risultati. Il risultato indica approssimativamente il numero di parole che conosci.

Puoi usare questa tabella

Contrassegno	Parole riconosciute			
⊕		x 250 =		+
⊖		x 600 =		=
Totale parole conosciute				

Read (2000: 7-13) uno schema di analisi della ricerca sulla competenza lessicale, basato sui tre assi discrete/embedded, selective/comprehensive, context-independent/context-dependent.

<sup>5</sup> Un modello può essere riconosciuto, con gli opportuni adattamenti, nel “laboratorio di italiano” proposto in Bertocchi, 2015: 283-289.

<sup>6</sup> De Mauro, 1997. La parte del campione relativa al vocabolario di base (vedi oltre) è stata armonizzata con il “nuovo Vocabolario di base” pubblicato da Tullio De Mauro nel dicembre 2016 (De Mauro, 2016).

Le istruzioni per la compilazione delle risposte non impongono di dare definizioni astratte delle parole: non si chiede al partecipante di “definire” le parole o “spiegare” i significati, ma di *usare* i vocaboli del campione. La spiegazione del significato non è dunque che una delle modalità di risposta suggerite, insieme all’esempio d’uso e al disegno. Coerentemente (Figura 2), i campioni sono presentati in spazi relativamente ampi e parzialmente indivisi per favorire la scelta e la diversificazione delle strategie di risoluzione.

Figura 2. *La presentazione del campione sulla scheda di lavoro*

1 ☉ <b>accompagnare</b>	5 ☼ <b>altresì</b>
2 ☼ <b>accomunare</b>	6 ☉ <b>alunno</b>
3 ☉ <b>accontentare</b>	7 ☼ <b>anguria</b>
4 ☉ <b>altopiano</b>	8 ☼ <b>angusto</b>

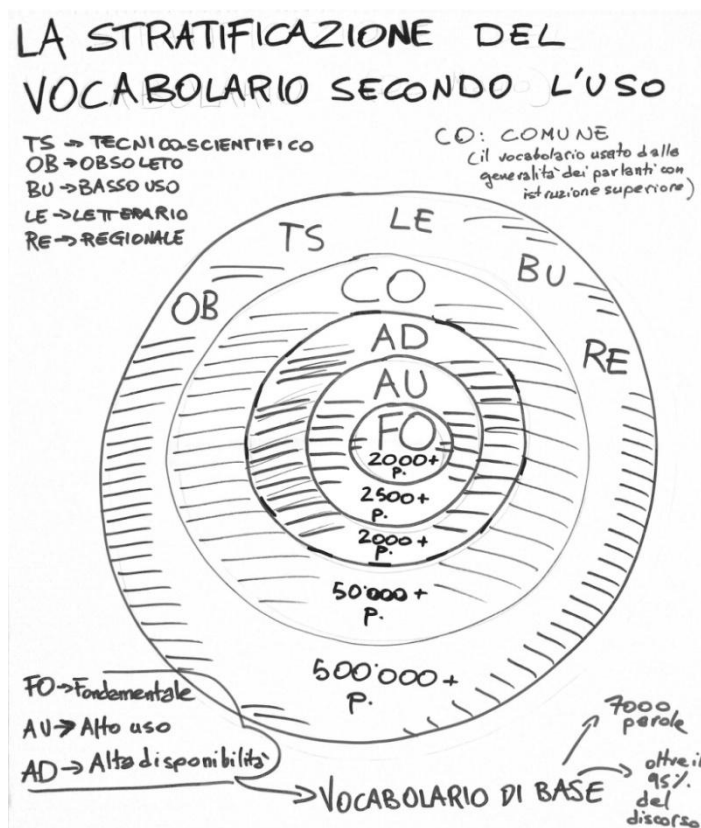
Lo studente dunque viene chiamato a esplorare la propria competenza lessicale per produrre un risultato conoscitivo inedito (la stima del vocabolario conosciuto, il proprio e quello medio della classe, della scuola, di un determinato gruppo): si è scelto perciò di parlare di una vera e propria esperienza di ricerca didattica<sup>7</sup>.

Il campione lessicale proposto agli studenti è strutturato in base alla stratificazione del vocabolario individuata da Tullio De Mauro negli anni '80 e codificata nelle marche d'uso del *Grande dizionario italiano dell'uso*: vocabolario fondamentale (marca FO), formato dalle duemila parole circa più frequenti nell'uso; vocabolario di alto uso (AU), formato dalle successive tremila parole in ordine di frequenza; vocabolario di alta disponibilità (AD) in cui si trovano duemilacinquecento parole di uso non frequente ma conosciute dalla maggior parte dei parlanti; vocabolario comune (marca d'uso CO), costituito da circa cinquantamila parole conosciute nel loro insieme dai parlanti con istruzione superiore; infine vocabolari tecnici, specialistici, letterari, regionali, termini obsoleti e rari (vocaboli marcati TS, LE, RE, OB ecc.): centinaia di migliaia di parole che formano l'area periferica del lessico nella ben nota rappresentazione sferica (Figura 3). Le prime tre categorie (marche FO, AU, AD) costituiscono il vocabolario di base<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Ho preferito questa definizione a “ricerca azione”, pure più diffusa e accreditata, perché questa si usa prioritariamente in riferimento a ricerche sui metodi e sulle tecniche dell'educazione, mentre nel caso del progetto “Quante parole conosci?” la ricerca è utilizzata come strumento didattico e ha per oggetto i dati di realtà raccolti anziché le modalità dell'intervento didattico in sé. Si rinvia ancora al citato scritto in Vedovelli, 2017.

<sup>8</sup> Sul vocabolario di base: De Mauro, 1980; De Mauro, 2016; Chiari - De Mauro, 2010; Ferreri, 2005: 56-58.

Figura 3. *La stratificazione del vocabolario secondo l'uso*



Il lemmario del *Daic* (De Mauro, 1997) è stato scelto come base per l'estrazione dei campioni proprio perché costruito sulla stratificazione del vocabolario secondo l'uso, in modo tale da poter ottenere informazioni analitiche sulla competenza del parlante (e anche un più preciso controllo dei risultati). Nel campione le parole del vocabolario di base sono sovrarappresentate per poter ricavare dati analitici sulle diverse categorie che lo compongono: il campione contiene 28 parole di base (contrassegnate dalla faccina) e 22 di vocabolario comune (contrassegnate dal sole; il contrassegno serve a facilitare il conteggio analitico delle parole riconosciute)<sup>9</sup>. In tabella 1 la distribuzione delle parole campione fra le diverse categorie d'uso e la ponderazione per il calcolo della stima del lessico conosciuto.

Tabella 1. *Distribuzione e ponderazione per marca d'uso dei campioni lessicali proposti*

Marca d'uso	Lemmi Daic	Parole campione	Rapporto campione/corpus	Valore ponderato
FO - Fondamentale	2.049	9	1 a 228	250
AU - Alto uso	2.576	10	1 a 258	250
AD - Alta disponibilità	1.897	9	1 a 211	250
CO - Comune	13.478	22	1 a 613	600
TOTALE	20.000	50	1 a 400	-

<sup>9</sup> Gli studenti di seconda primaria ricevono un campione ridotto di 25 parole.

I valori per FO, AU, AD sono quelli indicati in Ferreri (2005); il valore per CO è stato calcolato per differenza sul totale dichiarato di 20 mila lemmi. Il valore massimo raggiungibile nella prova è 20.200 (=28\*250+22\*600).

Si è inoltre tenuto conto della distribuzione delle parole per classe grammaticale (sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi) a partire dai dati attestati nel *Lessico italiano di frequenza* (Bortolini, Tagliavini, Zampolli, 1971) e nel *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993)<sup>10</sup>.

Tabella 2. *Distribuzione dei campioni lessicali per classi grammaticali*

Classe	% in LIP*	% in LIF*	Parole campione (%)
Sostantivi	29	41	18 (36%)
Verbi	37	20	16 (32%)
Aggettivi	16	32	12 (24%)
Avverbi	18	7	4 (8%)
TOTALE	100	100	100

\* Percentuale relativa alle sole quattro categorie incluse.

Qui di seguito la tabella di distribuzione dei campioni.

Tabella 3. *Distribuzione marche d'uso/classi grammaticali*

	Sostantivi	Verbi	Aggettivi	Avverbi	Totale
FO - Fondamentale	3	3	2	1	9
AU - Alto uso	4	3	2	1	10
AD - Alta disponibilità	3	3	3	0	9
CO - Comune	8	7	5	2	22
TOTALE	18	16	12	4	50

La tabella è stata quindi riempita con parole estratte casualmente dal dizionario.

A titolo di esempio si danno qui di seguito i primi dieci termini di ciascuno dei due campioni utilizzati nelle prove del 2018 (tra parentesi la marca d'uso):

- *campione 1*: accreditato (CO), accrescere (AD), accuratamente (CO), accusa (FO), aggravare (AD), agiato (AD), autonomia (AU), autopompa (CO), carne (FO), carnefice (CO).
- *campione 2*: accompagnare (FO), accomunare (CO), accontentare (AU), altopiano (AD), altresì (CO), alunno (AU), anguria (CO), angusto (CO), anima (FO), annacquare (AD)<sup>11</sup>.

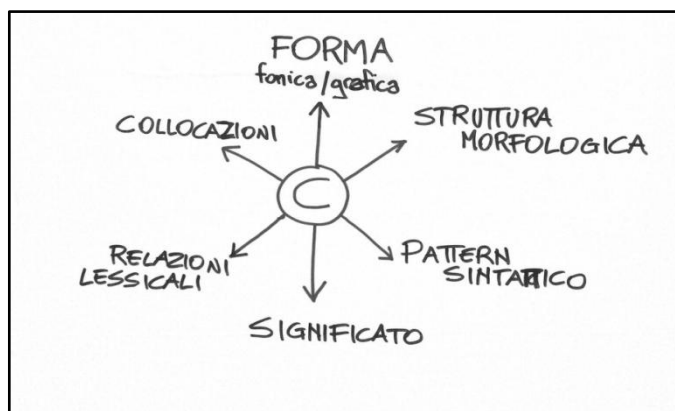
<sup>10</sup> La distribuzione delle classi grammaticali nel campione non tiene conto dunque della quantità di parole di ogni singola classe presente nel vocabolario di riferimento, ma della diffusione nell'uso.

<sup>11</sup> Nel 2017 sono stati utilizzati tre campioni, distribuiti casualmente tra i partecipanti; i campioni sono stati successivamente rivisti e ridotti a due, utilizzati nel 2018. Nel 2017 la distanza media dalla media degli esiti dei tre campioni è stata del 3,9%; tra i due campioni usati nel 2018 è stata dell'1,3%.

## 2. I PROCESSI RISOLUTIVI: STRATEGIE DEGLI STUDENTI NELLA DECODIFICA, NELLA COMPrensIONE E NELLA RESTITUZIONE DEL SIGNIFICATO

Nell'analisi delle risposte degli studenti si terrà presente un modello di competenza lessicale sintetizzato da Silvana Ferreri (2005: 68-69), per cui conoscere una parola richiede la conoscenza di una serie di proprietà: forma fonica e forma ortografica; struttura morfologica e costituenti; pattern sintattico; significato semantico, affettivo e pragmatico; relazioni semantiche; collocazioni e ambiti d'uso privilegiati (vedi Figura 4).

Figura 4. *Le dimensioni della competenza lessicale (Ferreri, 2005)*



Prima di esaminare le risposte, conviene prendere conoscenza degli esiti complessivi dell'indagine relativamente agli ultimi due anni, riportati in tabella 4.

Tabella 4. *Esiti della ricerca*

Anno	Partecipanti	Classe	Stima parole VdB* conosciute	Stima parole non VdB conosciute	Stima parole conosciute totali
2017	233	2° primaria	3.653	1.027	4.680
		4° primaria	4.798	2.598	7.396
		2° secondaria	5.184	4.888	10.072
2018	210	2° primaria**	3.758	non rilevato	non rilevato
		4° primaria	4.877	3.077	7.954
		2° secondaria	5.037	3.688	8.726

\* Vocabolario di base.

\*\* Nel 2018 per le seconde primarie è stata rilevata la conoscenza del solo vocabolario di base.

La ricerca ha permesso il confronto tra i risultati ottenuti dagli studenti di madrelingua italiana e non italiana. In tabella 5 i dati relativi alle quarte primarie e alle seconde secondarie per il 2018<sup>12</sup>.

Tabella 5. *Esiti studenti madrelingua italiana e non italiana (2018)*

	<b>Stima media, studenti IL1</b>	<b>Stima media, studenti IL2</b>	<b>Stima media, tutti gli studenti</b>
4° primarie	9.076	7.472	8.548
2° secondarie	8.980	8.668	8.726

Il dato evidenzia il divario tra studenti madrelingua e non madrelingua (-18% per questi ultimi nelle classi primarie, - 3% nella secondaria); il fatto che la stima per le classi secondarie sia inaspettatamente bassa (e per gli studenti IL1 anche più bassa di quella delle quarte primarie) è riconducibile a specificità della situazione locale.

Sono state inoltre rilevate informazioni sulla conoscenza delle diverse categorie lessicali. In tabella 6 sono presentati i dati relativi alla diffusione delle diverse categorie dell'uso (vocabolario fondamentale, di alto uso, di alta disponibilità e comune).

Tabella 6. *Diffusione della conoscenza delle parole per marca d'uso, classi quarte primarie e seconde secondarie*

<b>Anno</b>	<b>FO</b>	<b>AU</b>	<b>AD</b>	<b>CO</b>
2017	90%	67%	50	29%
2018	91%	79%	47%	27%

Sul piano qualitativo, osservare le modalità di elaborazione delle risposte degli studenti fornisce informazioni sulle strategie e sulle risorse linguistiche attivate nella soluzione del problema di decodificare e comprendere parole isolate per poi restituirne il significato.

Il primo compito che lo studente deve affrontare nel processo di elaborazione della risposta è la comprensione: si tratta di capire parole isolate, quindi di un compito che si presenta raramente nell'uso spontaneo della lingua. Osservando alcuni errori di decodifica, selezionati tra quelli che presentano almeno due occorrenze nel *corpus* delle risposte, si indovinano in controtuce gli approcci adottati<sup>13</sup>:

1a. *calotta* = \*carota (es. “una verdura”) (2° e 4° primaria)

1b. *eccome* = \*eccomi (2° e 4° primaria)

1c. *duttile* = \*utile/\*di utile (4° primaria)

<sup>12</sup> I dati delle classi quarte primarie si riferiscono a quattro classi (76 studenti) delle cinque partecipanti a causa della mancata rilevazione del dato per la restante classe. Per la scuola secondaria il dato si riferisce ai 27 partecipanti delle due classi coinvolte.

<sup>13</sup> Nelle citazioni degli elaborati la parola assegnata è in corsivo, la risposta degli studenti è tra virgolette solo se citata letteralmente, l'asterisco premesso indica risposta non convalidata.

- 1d. *angusto* = \*senza gusto (4° primaria)
- 1e. *repubblicano* = \*pubblicare di nuovo (4° primaria)
- 1f. *coreografia* = \*fotografia / =\*correzione (4° primaria)
- 1g. *corista* = \*uno che corre (4° primaria)
- 1h. *tastare* = \*premere un tasto (4° primaria e 2° secondaria)
- 1i: *riappare* = \*prendere/\*riprendere (4° primaria e 2° secondaria)

Il processo decodifica-comprensione si basa su un evidente criterio di economicità: una volta identificati elementi sufficienti a attribuire un significato alla parola, quel significato viene attribuito anche a costo di ignorare o adattare interpretativamente gli elementi in contrasto.

Nei casi 1a, 1b, 1c la comprensione è basata sulla selezione dei caratteri alfabetici sufficienti a individuare una forma nota (in 1c c'è però anche la fusione in un unico lemma di un sintagma preposizionale); in 1i un risultato analogo è ottenuto con la soppressione, in un caso, e la modifica, nell'altro, del prefisso *ra-*; in altri casi (1e, 1h) il costituente guida per la comprensione è un di tipo morfologico (nel caso di 1e, l'errata identificazione di una desinenza verbale sembra rinforzata dall'associazione con il supposto prefisso *re-*); un processo di riconoscimento e selezione di costituenti fonda anche le ipotesi risolutive 1g e 1f (in quest'ultima si osserva che il termine, peraltro piuttosto conosciuto all'età di riferimento, è qui diversamente interpretato a seconda che siano stati selezionati i formanti di destra o di sinistra). I fenomeni qui esemplificati possono essere considerati probabili spie di una natura processuale della comprensione lessicale, con caratteri analoghi a quelli della comprensione testuale: selettività, integrazioni successive, interferenza tra decifrazione e comprensione, intervento di modelli, schemi e *script*<sup>14</sup>.

Una volta identificate le parole, le risposte sono state formulate utilizzando tutte e tre le modalità proposte nella scheda di lavoro (spiegare, usare in una frase, ricorrere a un disegno), con interpretazioni anche estensive, come vedremo. Su un campione di 2.284 risposte di alunni di quarta primaria, le definizioni semantiche sono 922 (40%), gli esempi d'uso 916 (40%) e i disegni 446 (20%)<sup>15</sup>.

Le risposte mostrano come l'elaborazione del significato, una volta riconosciuta la parola, sia un processo tutt'altro che automatico. Le risposte classificate come "definizione" mostrano una sensibile diversificazione interna: su un sottocampione di 603 risposte di questo tipo<sup>16</sup>, oltre 450 presentano i contorni di una vera e propria descrizione semantica, che in molti casi appare esemplata sulle voci del dizionario (2a, 2d); altre manifestano un evidente carattere narrativo (2b; molto frequente è la "strategia del quando" di 2c, diffusa soprattutto nella primaria e tra gli studenti di secondaria meno competenti):

<sup>14</sup> Sui fenomeni di selezione e successiva integrazione dell'informazione: Lumbelli 2009: 4-9; sul ruolo di script e schemi nella comprensione del testo: Lumbelli 2009: 19-23. Sull'interazione tra decodifica e comprensione: Colombo, 2002: 10-11 e 14. Processuale è la visione della comprensione lessicale nell'ipotesi della *Lexical quality* di Charles Perfetti (Perfetti, 2007).

<sup>15</sup> Nella classificazione delle risposte ho tenuto presente indicazioni ricavate da De Mauro, 2005: 80-86.

<sup>16</sup> Si tratta delle risposte di due delle quattro classi quarte primarie su cui sono stati fatti i rilievi per queste analisi.



- 2a. *pavimento*: “superficie che si utilizza nelle strutture” (2° secondaria di primo grado)
- 2b. *gratis*: “prendi qualcosa senza pagare” (4° primaria)
- 2c. *autonomia*: “quando una persona fa le cose da sola” (4° primaria)
- 2d. *cornacchia*: “uccello nero” (4° primaria)

Nel 17% dei casi considerati in questo gruppo di risposte lo studente si limita a richiamare un sinonimo o un iperonimo, senza chiarire la relazione semantica con la parola da spiegare e senza aggiungere altre informazioni.

- 3a. *cornacchia*: animale (4° primaria, come tutte le successive del gruppo)
- 3b. *durare*: resistere
- 3c. *carnevale*: una festa
- 3d. *differente*: diverso

Il restante 7% delle definizioni semantiche esaminate è formato secondo un modello che si allontana da quello del dizionario e che possiamo definire “ricorso all'enciclopedia”: la parola non viene spiegata mediante altre parole, affini o di significato più generale, né descrivendone i valori semantici, ma richiamando conoscenze connesse al significato noto.

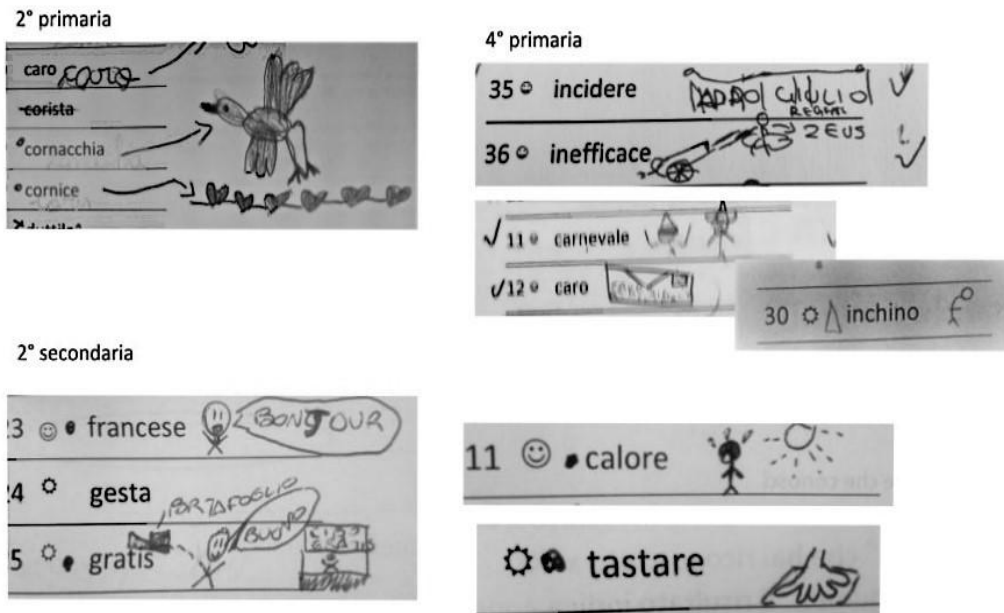
- 4a. *chiave*: per aprire la porta (4° primaria, come tutte le successive del gruppo)
- 4b. *frenare*: quando c'è il semaforo
- 4c. *male*: cadere
- 4d. *durare*: fossili (con disegno)

Questo per quanto riguarda le definizioni. Gli esempi d'uso sono altrettanto diffusi (40% delle risposte): qui di seguito alcuni casi prototipici che mostrano tra l'altro il ricorso a espressioni idiomatiche (5e) e a narrazioni (5f) insieme al persistere, anche in questo tipo di risposta, del ruolo dell'enciclopedia dei parlanti (5c, 5d).

- 5a. *carne*: mangia tutta la carne (4° primaria)
- 5b. *durare*: la gomma è durata molto (4° primaria)
- 5c. *inchino*: inchinatevi alla regina Elisabetta! (4° primaria)
- 5d. *inchino*: nelle arti marziali l'inchino è segno di rispetto (2° secondaria)
- 5e. *mollare*: finalmente hai mollato la presa (2° secondaria)
- 5f. *male*: ieri mi sono fatto male cadendo da una collinetta (2° secondaria)

La categoria “disegno” (che include il 20% delle risposte) è piuttosto arbitraria: le soluzioni grafiche adottate infatti vanno da semplici illustrazioni a veri e propri fumetti, e ripropongono tutte le risorse e le strategie già viste per le opzioni testuali: si riconoscono le frasi fatte, i ricorsi all'enciclopedia, le vere e proprie micronarrazioni, come si vede negli esempi raccolti in Figura 5.

Figura 5. *Risposte con disegni e fumetti*



Il ricorso alle diverse modalità di risposta non è stato uniforme per le diverse categorie di parole. Nei grafici 1 e 2 la frequenza di tipologia di risposta per marca d'uso e per classe grammaticale (solo risposte accettate).

Grafico 1. *Tipologia di risposta per marca d'uso*

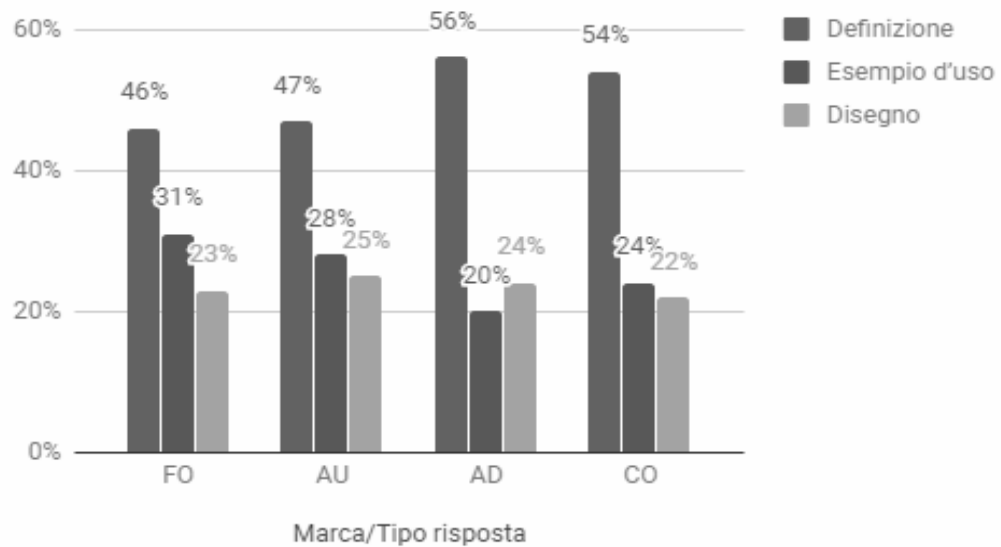
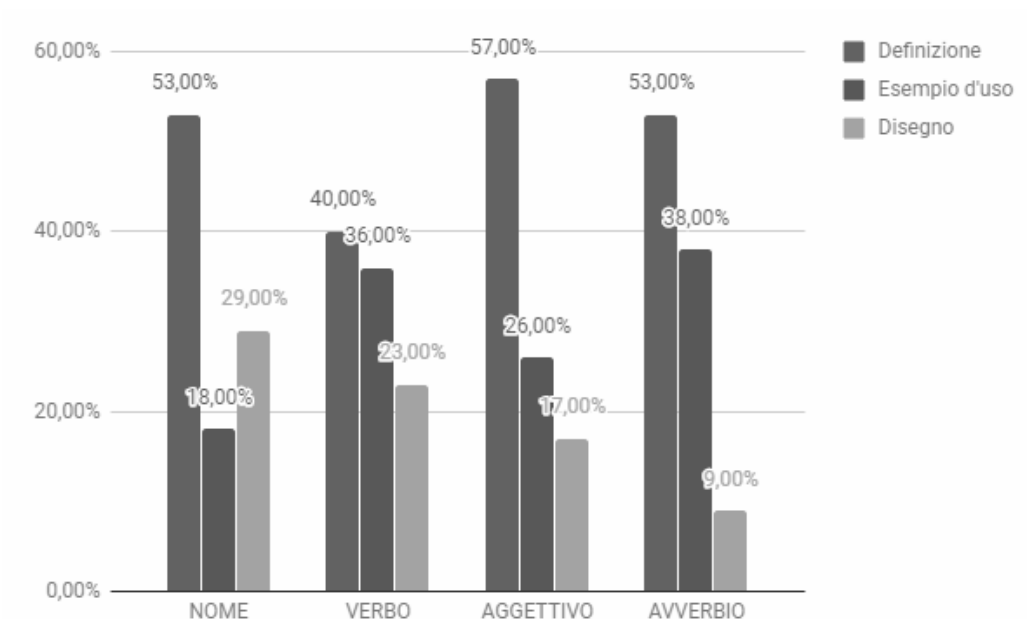
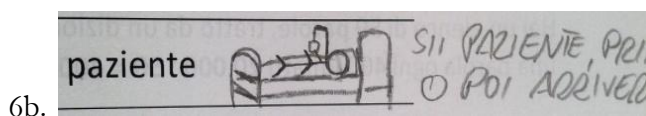
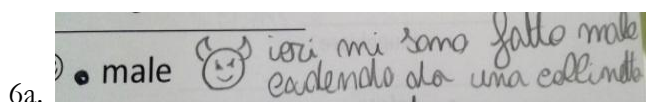


Grafico 2. *Tipologia di risposta per classe grammaticale*



Dal punto di vista della frequenza d'uso (Grafico 1), gli studenti privilegiano la modalità della definizione per le parole meno diffuse e l'impiego in frase per le parole più diffuse. Si può ipotizzare che l'esempio d'uso sia preferito nei casi in cui la competenza produttiva consente di integrare la parola in questione in una frase, e che si ricorra alla definizione per i vocaboli meno conosciuti e quindi meno immediatamente utilizzabili. Anche l'incidenza del ricorso alla semplice indicazione di un sinonimo e al richiamo all'enciclopedia sembrano coerenti con la manifestazione di una difficoltà a dare un contesto a parole di cui si conosce in qualche misura il significato senza essere in grado di usarle produttivamente.

La capacità degli studenti di selezionare gli strumenti di volta in volta più adatti è particolarmente evidente nella gestione delle polisemie. Se ne danno qui due esempi (di seconda secondaria):



Quanto osservato sembra confermare l'attivazione di tutte le dimensioni della competenza lessicale: gli studenti riconoscono, sfruttano e spesso integrano le proprietà semantiche (esempi 2a, b, c; 4c, d; 6a), morfologiche (1d, 1e), sintattiche (5c, 5d), e collocazionali (4b, 5c, 5e, 5f, 6b nella parte testuale) delle parole.

### 3. PRIME RISPOSTE DIDATTICHE: UN LABORATORIO DI PROGETTAZIONE

Mettere in luce le caratteristiche di molteplicità, flessibilità, reattività delle strategie risolutive elaborate dagli studenti è stato forse il risultato didattico più significativo di tutto il progetto. Da questo risultato, riconosciuto dagli insegnanti partecipanti, ha preso le mosse il lavoro di progettazione curricolare di cui si dà conto qui di seguito.

Al termine del terzo anno di attività (2017), quando il progetto era stato esteso a tutto l'Istituto comprensivo, alcuni degli insegnanti hanno posto il problema di integrare la ricerca sulle conoscenze lessicali degli studenti con una didattica specifica per rafforzare le relative competenze. In seguito a queste sollecitazioni è stato organizzato un seminario di progettazione didattica<sup>17</sup> in cui, a partire da un incontro con Matteo Viale<sup>18</sup> sulla didattica del lessico e su esperienze e strumenti didattici disponibili, sono stati messi a punto e poi sperimentati in classe cinque percorsi verticali, dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado:

- “Scoprire le parole”: sull’acquisizione del vocabolario di base con particolare riferimento ai primi anni della scuola primaria;
- “Trovare le parole”: sull’arricchimento del vocabolario oltre il lessico di base tra scuola primaria e secondaria di primo grado;
- “Studiare con le parole – scienze” sul vocabolario disciplinare di scienze tra scuola primaria e secondaria;
- “Studiare con le parole – storia” sul vocabolario disciplinare di storia tra scuola primaria e secondaria;
- “Il dizionario per imparare” sull’uso del dizionario nella didattica della lingua.

I primi due gruppi hanno centrato il lavoro sulla scoperta della polisemia, utilizzando testi di Gianni Rodari per lavori di sostituzione lessicale, giochi linguistici e scrittura a ricalco, con apertura alla costruzione di campi lessicali nel caso del laboratorio sull’arricchimento del vocabolario<sup>19</sup>. Anche il gruppo sul vocabolario disciplinare di scienze ha messo a fuoco il tema della polisemia, producendo giochi e attività sul tema delle parole che acquisiscono significati specifici in determinati campi disciplinari (*forza, raggio*). Il gruppo sul lessico della storia, occupandosi di insiemi lessicali relativi a un nucleo tematico (le forme di governo), ha individuato una specifica difficoltà: quella di tenere distinte le “parole e le “cose”, il lessico e i contenuti concettuali della materia. Il gruppo che si è occupato del dizionario ha progettato attività per favorire l’uso attivo e non solo strumentale del dizionario, inteso come libro di studio, dal reperimento della parola allo studio della voce e dei contenuti informativi che veicola, anche su dizionari diversi<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Il seminario “L’ora di lessico” si è svolto presso l’Istituto Comprensivo 11 di Bologna da gennaio a maggio 2018, con tre incontri intercalati da lavori nelle classi. Hanno partecipato 44 insegnanti, in gran parte dello stesso Istituto. Le figure 3, 4 e 6 riproducono materiali di lavoro utilizzati nel seminario.

<sup>18</sup> Matteo Viale è professore associato dell’Università di Bologna, dove insegna Didattica dell’italiano.

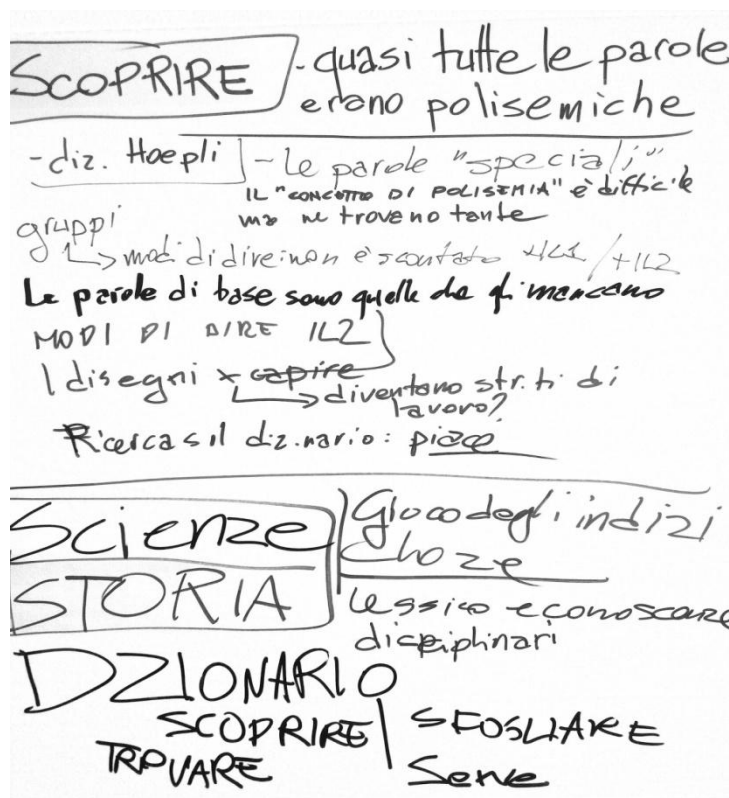
<sup>19</sup> Il lavoro dei gruppi ha preso le mosse da spunti contenuti in Corda, Marelli, 2004.

<sup>20</sup> Sia consentito qui ringraziare i coordinatori dei gruppi di lavoro Paolo Bosco, Laura Dondi, Pasqua Marziliano, Gerardo Silvestri, e con loro Francesca Matrà per il contributo al percorso sul dizionario.

In un incontro di verifica al termine dei lavori sono state raccolte indicazioni e stimoli per l'elaborazione di un curricolo di lessico. In breve, e un po' alla rinfusa (in Figura 6 una traccia della discussione):

- il lavoro sulla polisemia si è rivelato motivante e produttivo (“quasi tutte le parole erano polisemiche”), soprattutto quando si è passati dalla definizione astratta al riconoscimento del fenomeno nei testi;
- le attività hanno messo in luce lacune nell'acquisizione del vocabolario di base (lo stesso fenomeno è stato osservato negli esiti del lavoro di ricerca)<sup>21</sup>;
- sono diffuse difficoltà nella comprensione e spesso anche nel riconoscimento di modi di dire, frasi fatte e polirematiche, soprattutto (ma non solo) tra gli alunni parlanti italiano seconda lingua;
- il lavoro di studio attivo sul dizionario è stato apprezzato dagli studenti, che hanno iniziato a usare autonomamente lo strumento;
- gli esercizi di *cloze* e i giochi di riconoscimento e indovinamento lessicale a indizi sono stati produttivi;
- si avverte la necessità e insieme la difficoltà di tenere distinti lessico e conoscenze disciplinari nel lavoro sui vocabolari disciplinari.

Figura 6. *Appunti collettivi dalla discussione finale del seminario “L'ora di lessico”*



<sup>21</sup> Dati in proposito nel citato scritto raccolto in Vedovelli, 2017: 500-501. Le successive annualità della ricerca didattica hanno confermato gli esiti lì indicati.

#### 4. FUORI DALLA CULTURA DELLA DEFINIZIONE. UN CURRICOLO DEL LESSICO PER LA SCUOLA DI BASE

Questi esiti del lavoro di progettazione, per quanto parziali possano sembrare, rispondono in misura sensibile alle esigenze didattiche emergenti nella ricerca sulle competenze degli studenti, e per questo offrono un buon punto di partenza per costruire di un curricolo del lessico per la scuola di base che abbia un carattere innovativo e si differenzi dalle pratiche didattiche più diffuse e in particolare da quelle veicolate dai manuali.

Le proposte elaborate dagli insegnanti, infatti, affrontano le ambiguità e le difficoltà della decodifica e della comprensione lessicale anziché evitarle o nasconderele dietro “regole” e etichette. Sono, poi, orientate all’attivazione della competenza degli studenti: l’osservazione di polisemie, i *cloze*, gli indovinelli, il riuso del materiale linguistico, l’estensione dei campi lessicali non sono stati impostati come “esercizi”, ma come strumenti di conoscenza diretta da cui risalire poi, induttivamente, all’esplicitazione e alla formalizzazione di un sapere metalinguistico<sup>22</sup>. In terzo luogo, il ricorso a tutto il set delle competenze lessicali fa sì che la conoscenza di una parola venga presa in carico nella didattica come fenomeno complesso, non riducibile al “sapere che cosa vuol dire”<sup>23</sup>. Quarto, l’attenzione al problema dell’acquisizione incompleta del vocabolario di base pone una questione e una serie di obiettivi poco frequentati nella pratica e nei libri di scuola, in cui prevale l’insegnamento del significato delle parole “difficili”. Lo stesso avviene con lo sviluppo di una certa consapevolezza (in termini di difficoltà e di opportunità) del ruolo che polirematiche, frasi idiomatiche e collocazioni rivestono nell’insieme del vocabolario, e dei problemi di comprensione che questi fenomeni pongono ai parlanti.

I partecipanti al seminario hanno dichiaratamente avvertito l’innovatività e la differenza di questi approcci, con riferimento alla propria esperienza di insegnamento. Questa differenza consiste nel trattare il lessico in una logica diversa da quella dell’accumulo, nel considerarlo in modo integrato con altre dimensioni della lingua (per esempio la sintassi, come abbiamo visto), nel dare rilievo ai fenomeni lessicali complessi (come polirematiche e espressioni fisse) e ai rapporti tra le parole. Tutte pratiche normalmente ostacolate da quella che chiameremo qui “cultura della definizione”, per cui lo studio di ogni fenomeno si considera esaurito quando se ne è data una definizione in astratto e se ne sono enumerate le caratteristiche distintive, indicati i casi, dati gli esempi<sup>24</sup>. È probabilmente proprio a causa di questo tipo di impostazione – così diffuso da sembrarci *naturale*, scontato e senza alternative – che nei manuali e in tante pratiche didattiche le parole vengono considerate come blocchi unitari e separati, privi di

<sup>22</sup> Si tratta ancora una volta di riprendere la sfida degli *Esperimenti grammaticali* di Maria G. Lo Duca: «Attuare percorsi di ‘scoperta’ [...] su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all’opera nella loro testa [...]. Una volta ‘ritrovata’ questa conoscenza sarà scomposta nelle sue strutture, studiata nelle sue connessioni, verificata nella sua coerenza» (Lo Duca, 2002: 22). Sul tema dell’attivazione di risorse multiple, sia pure in una diversa chiave, ci sembra che il progetto qui discusso trovi importanti consonanze con l’utilizzo del software *Addizionario* (elaborato dall’Istituto di linguistica computazionale del Cnr) con studenti di madrelingua italiana presentato in Bosc, 2006.

<sup>23</sup> La direzione ci sembra la stessa indicata dal nuovo quadro di riferimento Invalsi per l’italiano, che per la prima volta dedica al lessico uno spazio specifico (Invalsi, 2018).

<sup>24</sup> Si vedano su questo fenomeno, che peraltro va ben oltre i confini della didattica della lingua, le ricerche di Adriano Colombo sulle grammatiche scolastiche (Colombo, 2012: 12-14; Colombo, 2015: 218 e 219-220).

articolazione interna e non integrati in un sistema<sup>25</sup>, con proprietà formali, semantiche e grammaticali viste isolatamente, tanto da rendere difficile trattare fenomeni pure ben conosciuti come le polirematiche, le collocazioni, le appartenenze grammaticali multiple, i rapporti derivativi tra parole di diverse classi grammaticali.

Un'ipotesi di curricolo fondata su questi orientamenti didattici è in fase di elaborazione. Sono presentati qui di seguito, per punti, i passaggi principali del percorso didattico, con brevi chiarimenti e qualche essenziale esemplificazione.

### 1. *Associazioni libere e costruzione di campi lessicali aperti*

È un punto di partenza, tra i tanti possibili, che può servire a attivare le competenze linguistiche degli studenti e a mettere al centro dell'attenzione il tema del lessico. Formare associazioni di parole e riflettere sui meccanismi che portano a accostare proprio certe parole può essere un positivo stimolo iniziale, seguito dalla formazione e dall'osservazione di campi lessicali tematici (la cucina, lo sport, per fare degli esempi). Le osservazioni servono a preparare la riflessione esplicita sui fenomeni semantici (sinonimia, inclusione, polisemia) e a introdurre il tema delle scelte lessicali in relazione al registro e alle condizioni pragmatiche della produzione linguistica<sup>26</sup>.

### 2. *Ricostruzione della dimensione strutturale delle parole e dei rapporti derivativi*

È la sezione di didattica del lessico più presente e organica nella prassi scolastica e nei manuali: in una prospettiva curricolare specifica occorre tuttavia dare rilievo alla derivazione con cambio di classe grammaticale (ancora in recenti testi scolastici la derivazione è trattata come una caratteristica del nome)<sup>27</sup>. All'incrocio tra questa parte del curricolo e la precedente può trovarsi la costruzione di campi lessicali orientati, con evidenziazione dei rapporti derivativi e semantici tra le parole.

### 3. *Polirematiche, espressioni idiomatiche, collocazioni*

Le osservazioni raccolte con la ricerca sulle competenze lessicali degli alunni suggeriscono che questa sezione sia quella in cui è più ampio il divario tra conoscenze implicite e capacità di riflessione sulla lingua: polirematiche e frasi fatte vengono utilizzate – anche in funzione metalinguistica, come abbiamo visto – ma difficilmente riconosciute come tali. Le stesse caratteristiche di rigidità, aggiunta semantica e cristallizzazione delle forme fisse suggeriscono le tracce di lavoro per sviluppare attività di osservazione e esperimenti<sup>28</sup>.

### 4. *La “zona grigia” e il lessico della conoscenza*

Gli esiti della ricerca didattica sulle competenze e il confronto tra gli insegnanti hanno dato corpo all'ipotesi che la didattica dell'italiano tenda a concentrarsi

<sup>25</sup> Sul “convincimento che ogni parola sia un atomo a sé stante, quasi una monade isolata che non ha rapporti con le altre parole vicine per significato o per ambito di appartenenza” che è sotteso a questo tipo di didattica e sui relativi “effetti distorsivi”, vedi le considerazioni di Ferreri a proposito dell'uso scolastico dei dizionari (Ferreri, 2005: 44-45).

<sup>26</sup> Sull'efficacia didattica delle associazioni libere vedi Ambel, 1998. Le linee di una possibile didattica dei rapporti lessicali, orientata alla scelta delle parole, in Ferreri, 2002: 1096-1099 e in De Mauro, 2002: XI.

<sup>27</sup> Colombo, 2012: 22-23.

<sup>28</sup> Su questo tema si fa riferimento alle pagine dedicate alla nozione di *parola* e alle polirematiche da De Mauro, 2005: 11-19; 88-91.

prevalentemente su due strati del vocabolario: le parole di base, ma solo nei primi anni di scuola, e in seguito il vocabolario comune, per l'arricchimento lessicale e per l'acquisizione delle terminologie disciplinari. Resta scoperta un'area intermedia – una “zona grigia”, come è stata chiamata – in cui si collocano le parole di una “lingua formale” di cui si dà per scontata la conoscenza, al punto che “vengono utilizzate spesso per spiegare nuovi termini di lingua”, mentre “sono spesso nuove per i parlanti in L2” (e non solo per quelli, come è agevole verificare ripercorrendo i risultati degli studenti nella prova di conoscenza del lessico)<sup>29</sup>. C'è però un rischio: la zona grigia è per sua natura difficile da delimitare (si rischia di trovare tante zone grigie quanti sono i parlanti). Ci si propone perciò di dare sostanza a questa sezione concentrandosi sul “lessico della conoscenza”, cioè sulle parole che – come *inferenza, dimostrare, identificare* – si usano nello studio e che ricorrono in ogni disciplina perché riguardano le operazioni e le modalità della riflessione, del ragionamento, dell'esposizione<sup>30</sup>.

### 5. I lessici disciplinari

Se l'acquisizione del vocabolario specifico resta compito dell'insegnante di ciascuna delle singole materie di studio, nel curricolo del lessico possono trovare posto due dimensioni trasversali delle terminologie. La prima è l'esistenza di numerosissime parole compresenti, con diverso significato, nella lingua comune e nei linguaggi disciplinari (per esempio *forza, raggio, rivoluzione*): conoscere e saper riconoscere queste parole, riflettere sul fenomeno e imparare a selezionare l'accezione adatta al contesto sembrano compiti linguistici idonei a essere inseriti nel percorso che stiamo tracciando. La seconda è l'opportunità di insegnare a *riconoscere* il lessico specialistico nei testi disciplinari<sup>31</sup>.

### 6. L'uso del dizionario

Il dizionario si presenta a moltissimi studenti come un repertorio opaco, in cui è difficile anche solo localizzare e individuare le informazioni di cui si ha bisogno. In questa sezione del curricolo si raccolgono attività che mirano a sviluppare capacità come: reperire la parola, cogliere il senso degli esempi d'uso, sciogliere le abbreviazioni, comprendere la definizione, orientarsi fra le diverse accezioni. Questo in vista di una capacità di usare le diverse potenzialità del dizionario in modo definito e coerente, per studiare la lingua e non solo per cercare il significato di singole parole sconosciute<sup>32</sup>.

Questo, a grandi linee e beninteso in forma ancora provvisoria, il disegno di un curricolo del lessico che si vuole inferito dalla risposta degli alunni al questionario di “Quante parole conosci?” e dal lavoro di progettazione degli insegnanti. È uno schema che si potrà verificare solo riempiendolo di attività coerenti con l'impostazione laboratoriale e sperimentale che tutto il progetto si è dato fin dall'inizio<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> Lundt, 2018: 149 e 152.

<sup>30</sup> Sulla lingua della conoscenza Ferreri, 2016; Ferreri, 2005: 133-138.

<sup>31</sup> Si veda la discussione in Ferreri, 2005: 125-132.

<sup>32</sup> Sulla didattica del dizionario indicazioni di base nei già citati contributi di Ferreri, 2005: 44, Ferreri, 2002 e gli apparati di De Mauro, 1997.

<sup>33</sup> Si fa riferimento qui alla discussione sui modelli didattici del progetto, del laboratorio e del modulo proposta da Bertocchi, *Apprendere l'italiano: alcune prospettive, qualche problema e qualche riproposizione generale*, in Bertocchi, 2015: 55-60.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel M. (1998), "Pacchettini di parole nella mente. Attività di riflessione e di consapevolezza metacognitiva sul lessico nella scuola media" in Prat Zagrebelsky M. T. (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-108.
- Bertocchi D. (2015), *I fili di un discorso. Scritti di Educazione linguistica*, a cura di Colombo A., Lugarini E., Pozzi S., Aracne, Roma.
- Bortolini U., Tagliavini C., Zampolli A. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Garzanti, Milano.
- Bosc F. (2006), "Il favoloso mondo di stra-addizionario", in Bosc F., Marellò C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione tra università e scuola*, Loescher, Torino, pp. 274-285.
- Carlóni F., Vedovelli M. (2005), "Il vocabolario di base dell'italiano degli stranieri", in Chiari I., De Mauro T. (2005), pp. 247-275.
- Chiari I., De Mauro, T. (a cura di) (2005), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma.
- Chiari I., De Mauro. T. (2010), "The new basic vocabulary of Italian: problems and methods" in *Statistica applicata, Italian Journal of Applied Statistics*, 22, 1, pp. 23-36: [http://sa-ijas.stat.unipd.it/sites/sa-ijas.stat.unipd.it/files/22\(1\)\\_ChiariDeMauro.pdf](http://sa-ijas.stat.unipd.it/sites/sa-ijas.stat.unipd.it/files/22(1)_ChiariDeMauro.pdf).
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (2012), "Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua (parte I)", in *Grammatica e didattica*, n. 4, pp. 10-24: <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf>.
- Colombo A. (2015), "Applicazione? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche" in Favilla M. E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, AItLA, Milano, pp. 213-230: <http://www.adriancolombo.it/rifelin/rifelin08.pdf>.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1997), *DAIC. Dizionario avanzato dell'italiano corrente*, Paravia, Torino.
- De Mauro T. (2002), *Il dizionario dei sinonimi e contrari. Con sinonimie ragionate e tavole nomenclatorie*, Paravia, Torino.
- De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, UTET Libreria, Torino.
- De Mauro T. (2016), "Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana", in *Internazionale*, edizione online del 23 dicembre 2016, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS, Milano.
- Ferreri S. (2002), *Scegliere i sinonimi parlando e scrivendo*, in De Mauro T. (2002), pp. 1092-1105.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferreri S. (2016), "Parole per riflettere" in Corrà L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma.
- Gensini S., Vedovelli M. (1983), *Teoria e pratica del glotto-kit. Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.

- Giscler Calabria (2008), “Livello di conoscenza del vocabolario comune negli studenti delle elementari e delle superiori”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 187-201.
- Invalsi (2018), *Quadro di riferimento delle prove Invalsi di Italiano*, documento pubblicato il 30.08.2018: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf).
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Lundt K. (2018), “Le sfide dell'apprendimento delle competenze professionali e scolastiche attraverso la lingua seconda - La lingua della per scopi specifici e la lingua della zona grigia”, in Braddell A., Grünhage-Monetti M. (a cura di), *Lingua e lavoro. I quaderni della ricerca 40. Lingua e lavoro*, Loescher, Torino.
- Perfetti C. (2007), “Reading Ability, Lexical Quality to Comprehension”, in *Scientific Studies of Reading*, vol. 11, n. 4, pp. 357-383:  
[http://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/Reading%20Ability%20\(SSR\)%20scanned.pdf](http://www.lrdc.pitt.edu/perfettilab/pubpdfs/Reading%20Ability%20(SSR)%20scanned.pdf)
- Read J. (2000), *Assessing vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Russo D. (2005), *La rilevazione dei gradi di notorietà dei lemmi del vocabolario di alta disponibilità*, in Chiari I., De Mauro T. (2005), pp. 233-246.
- Sobrero A.A. (2009), “L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 211-225:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/441>.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX convegno Giscler*, Aracne, Roma, 2017.