

## ‘INDICAZIONI PER IL CURRICOLO’ E OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO SULLE CATEGORIE LESSICALI: IL RICONOSCIMENTO DEL NOME<sup>1</sup>

Maria G. Lo Duca, Martina Ferronato, Elena Mengardo

### *1. Le Indicazioni per il Curricolo e gli obiettivi della ricerca*

Le *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione* sono un documento ministeriale pubblicato di recente (settembre 2007) dal ministro Fioroni dell’ultimo governo Prodi. Si tratta di un libretto di poco più di 100 pagine che è stato distribuito a tutti i docenti dei cicli scolari coinvolti.

Fin dalle prime pagine le *Indicazioni* si autodefiniscono come “il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole”, ponendosi come “un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione” (p. 23). Dunque sono le scuole, le singole scuole che predispongono il curricolo, ma nel rispetto delle finalità indicate dallo Stato, finalità generali (*Traguardi per lo sviluppo delle competenze*), e finalità più specifiche (*Obiettivi di apprendimento*), le une e le altre poste al termine di certi snodi formativi. I *Traguardi* sono individuati per tutti i segmenti scolari, quindi al termine della scuola dell’infanzia, al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria (elementare), al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado (scuola media). Gli *Obiet-*

---

<sup>1</sup> Il lavoro è frutto dell’impegno comune delle tre autrici. Si deve comunque a M. G. Lo Duca la stesura dei paragrafi 1., 2., 3., 7; a M. Ferronato la stesura dei paragrafi 4. e 5.1.; a E. Mengardo la stesura dei paragrafi 5.2. e 6.

tivi, già orientati ai saperi disciplinari, riguardano invece solo il ciclo elementare e medio: è in questo ambito che si colloca il primo incontro sistematico con la riflessione grammaticale (per un'analisi dettagliata di questo aspetto del documento si veda Lo Duca 2008).

In questa sede limitiamo le nostre considerazioni ad una sottoarticolazione degli *Obiettivi* listati sotto un paragrafo specifico dal titolo *Riflettere sulla lingua*. All'interno di questo ambito, che comprende obiettivi relativi a tre livelli – il testo, il lessico, la morfosintassi – viene suggerito già per la fine della III elementare l'obiettivo di condurre i bambini a “Conoscere le parti variabili del discorso”, che diventa in V elementare “Riconoscere e denominare le parti principali del discorso”. Tale obiettivo viene poi dato per acquisito nella scuola media, dove infatti non viene più riproposto. Dobbiamo pertanto supporre che vi sia, dietro questa scelta, un'assunzione implicita, e cioè che ragazzi fra gli 11 e i 14 anni siano in grado di riconoscere con sufficiente sicurezza le categorie lessicali, e dunque non sia più necessario proporre questo obiettivo alla specifica attenzione dei docenti. Ma è davvero così?

Abbiamo voluto controllare questa assunzione focalizzando la nostra attenzione solo su una categoria, e abbiamo volutamente scelto una categoria ‘facile’, quella probabilmente più facile in assoluto, vale a dire la categoria del nome (cercheremo di spiegare, in 2.1., alcune delle ragioni di tale supposta ‘facilità’). Ci siamo detti: ormai tutti dovrebbero aver imparato. Indipendentemente dalle spiegazioni che hanno ricevuto e dal metodo a cui sono stati esposti – non entreremo nel merito di queste pur importanti questioni – abbiamo voluto verificare se l'esercizio ripetuto e le usuali correzioni degli errori, uniti ad una maggiore maturazione cognitiva e concettuale, avessero prodotto un sufficiente grado di sicurezza nel riconoscimento di questa categoria. In realtà, avevamo molti dubbi in proposito, e li esplicheremo nel paragrafo 3. Per ora basti dire che questa ricerca si inserisce in un progetto più ampio, che mira ad estendere questo genere di investigazioni anche ad altri gruppi di studenti, delle fasce scolari inferiore e superiore, e ad altre categorie lessicali.

## 2. La categoria del nome

### 2.1. Il nome è davvero una categoria ‘facile’ da riconoscere?

Qualcuno potrebbe essere tentato di rispondere di sì, e avrebbe le sue buone ragioni. Intanto, ragioni linguistiche: “nelle lingue del mondo, che

presentano diversi sistemi di classi lessicali, alcune classi non mancano mai (a parte rare e discusse eccezioni ...). Queste classi sono quella del nome e del verbo, che possono essere considerate delle classi basiche o, quantomeno, più basiche di altre” (Ježek 2005, pp. 99-100). Esse sono infatti, per usare la terminologia di Lyons (1977, pp. 438 e segg.) l’esito linguistico delle due categorie ontologiche di ‘entità’ (per i nomi) ed ‘evento’ (per i verbi), o anche, con diversa terminologia, il riflesso di una fondamentale distinzione tra tipi di concetti diversi, quelli “che classificano persone, animali e cose”, e concetti “che classificano qualità che possono essere attribuite ai diversi tipi di esseri, o processi nei quali i diversi tipi di esseri possono essere coinvolti” (Prandi 2006, p. 63). I primi (concetti classificatori) “sono tutti contenuti di nomi”, i secondi (concetti relazionali) “sono tipici dei verbi – i processi – e degli aggettivi: le proprietà” (ivi, p. 64).

Questa basicità o universalità è riflessa anche nella quantità di nomi e verbi presenti nelle lingue. Ad esempio Iacobini e Thornton (1994, p. 278) hanno lavorato sulla distribuzione percentuale dei lemmi, scorporati per categoria lessicale, presenti nel *Vocabolario di base* (VdB) messo a punto da Tullio de Mauro (De Mauro 1991<sup>2</sup>). In questo repertorio che, com’è noto, raccoglie il ‘cuore’ del lessico dell’italiano (vi sono elencate poco più di 7000 parole), i nomi costituiscono il 66,6% del totale, i verbi il 19,6%, gli aggettivi il 14,9%, gli avverbi il 2%, tutte le altre classi (pronomi, preposizioni, congiunzioni ecc.) sono ciascuna sotto l’1% del totale. Come si vede, la presenza di lemmi che appartengono alla categoria del nome è imponente e di gran lunga superiore a tutte le altre categorie messe assieme.

Se guardiamo al nome dal punto di vista dell’acquisizione della lingua materna, scopriamo che la categoria più rappresentata nel vocabolario dei bambini italiani tra gli 8 e i 30 mesi (Caselli-Casadio 1995) è il nome: su un totale di 527 parole prodotte dai bambini sotto osservazione, il 67% sono nomi, il 20% sono verbi, il 12% sono aggettivi (elaborazioni in Rinaldi-Barca-Burani 2004, pp. 126-127), con percentuali che richiamano molto da vicino le distribuzioni già annotate per il VdB. Questa sequenza di acquisizione nomi-verbi è confermata per l’italiano dalla maggior parte degli studi, e si ritrova in molte delle lingue studiate (per una rassegna si vedano Rinaldi-Barca-Burani cit. e Ferreri 2005, pp. 20-25). “Il prevalere dei nomi sui

---

<sup>2</sup> Quella del 1991 non è né la prima (1980) né l’ultima edizione dell’opera (2003), ma quella cui si riferiscono i dati e le percentuali analizzati dai due autori.

verbi [e su tutte le altre categorie] ha indotto i ricercatori a considerarlo come un possibile stadio universale nel costituirsi e comporsi del vocabolario individuale, in quanto riflesso di vincoli cognitivi e sociali propri del linguaggio umano” (ivi, p. 25).

Sembra dunque che i bambini abbiano da molto presto una grande familiarità con quegli oggetti linguistici che chiamiamo nomi, e se ne servano comunemente e con grande naturalezza. Non solo: l’incontro con la lingua scritta avviene spesso attraverso la scrittura del proprio nome. “I bambini amano scrivere il proprio nome: molto spesso, è la prima cosa che chiedono di imparare” (Pascucci 2005, p. 18). Analogamente le prime esperienze di scrittura/lettura sono spesso relative a nomi concreti, che rappresentano linguisticamente entità del mondo di cui si danno contestualmente immagini (disegni, foto) e sequenze scritte (ivi, pp. 97-99).

Una domanda differente, e molto più impegnativa, è invece la seguente: i bambini ‘sanno’ che certe sequenze sono nomi, altre verbi e così via? Detta in altre parole, dobbiamo supporre che faccia parte della competenza lessicale dei parlanti di una certa lingua la capacità di distinguere le differenti classi di parole, o parti del discorso? Non è questo il luogo per rispondere in modo esauriente a questa domanda, che riconosciamo però cruciale per il nostro lavoro di insegnanti. Qui basti dire che in ambito acquisizionale si dà a questo quesito una risposta generalmente positiva. Ad esempio Ellis (1997) presenta e discute alcuni studi che sembrerebbero avvallare l’ipotesi che il bambino estragga dai frammenti di lingua cui è esposto informazioni pertinenti alla individuazione delle classi di parola, necessarie alla costruzione della sua grammatica. Dal canto nostro consideriamo una prova di tale abilità la corretta individuazione della categoria della base nelle neoformazioni infantili di parole derivate prodotte da bambini italiani, per cui ad esempio il suffisso *-mento* viene sempre correttamente applicato a basi verbali (*sposamento* per ‘matrimonio’) mentre *-aio* viene altrettanto correttamente applicato a basi nominali (*stoffaio* o *palloncinaio* per ‘venditore di stoffe’ o ‘venditore di palloncini’) (Lo Duca 1990).

Altri studi di ambito linguistico, psicolinguistico e neurolinguistico spingono nella medesima direzione. Schmitt (2002, p. 60) ad esempio nota il fatto che nei malapropismi gli scambi avvengono sempre all’interno della stessa classe lessicale. Tra i linguisti è diventato usuale parlare di ‘lessico mentale’ come di quella “sottocomponente della grammatica dove sono immagazzinate tutte le informazioni (fonologiche, morfologiche, semantiche e sintat-

tiche) che i parlanti conoscono relativamente alle parole della propria lingua. Con lessico mentale intendiamo dunque non solo la conoscenza delle parole prese una ad una, ma anche le conoscenze relative al funzionamento delle parole e dei complessi rapporti tra le varie parole, tra varie classi di parole, ecc. (Graffi-Scalise 2002, p. 144). Più o meno negli stessi termini Laudanna e Voghera (2002), pur riferendosi alla sola discriminazione nomi/verbi nel lessico mentale degli individui, dopo un ampio resoconto della letteratura di settore affermano: “we assume that grammatical knowledge is represented in the lexicon and plays the role of an organizational principle. The basic grammatical knowledge relates to the words’ syntactic category, or grammatical class, and its major function is to provide the means by which words can be combined in syntactic frames” (pp. 16-17). Come dire che se non ‘sapessero’ riconoscere le categorie lessicali, bambini e adulti non saprebbero come combinarle in sequenze significative, e dunque non avrebbero accesso al linguaggio verbale.

Ovviamente, come ci hanno spiegato i linguisti acquisizionali e soprattutto gli psicologi dell’apprendimento, si tratta di una conoscenza particolare, inconsapevole, irriflessa, che precede e rende possibile una forma successiva di conoscenza, consapevole, esplicita e verbalizzabile. L’accesso a questo secondo tipo di conoscenza è uno dei compiti fondamentali della scuola, e lo è certamente per lo specifico grammaticale (per una presentazione più dettagliata di questa posizione si veda Lo Duca 2004). L’esercizio di riconoscimento delle categorie lessicali proposto dalla scuola può dunque essere visto come un tentativo di innestare una conoscenza di livello superiore su una preesistente conoscenza di livello inferiore. Ma non è detto che questo innesto sia un’operazione facile.

## *2.2. Che cosa fa di una parola un ‘nome’?*

Sono stati ovviamente i linguisti e i grammatici che, ragionando sulle caratteristiche e sui confini delle classi di parole, hanno indagato sui criteri necessari alla corretta discriminazione tra le classi. Le loro investigazioni hanno spesso messo in crisi le tranquille partizioni tradizionali (Graffi 1994, pp. 35-73), investendo del problema anche le pratiche scolastiche connesse (Wittwer 1969, Renzi 1977, Pinto 1995). Ježek (2005, p. 99) sintetizza bene lo stato della questione: “la classe di parole costituisce un fascio di proprietà di tipo diverso... l’appartenenza di una parola a una classe si manifesta generalmente a più livelli contemporaneamente”. Questo significa che ogni pa-

rola si presenta come un fascio di molteplici proprietà appartenenti ai diversi livelli della lingua: fonologico, morfologico, semantico, distribuzionale, sintattico. Nel descrivere le classi di parola dunque, i linguisti devono spesso ricorrere contemporaneamente a più criteri, perché uno solo non basta quasi mai per differenziare chiaramente una classe dall'altra.

Dunque l'operazione di categorizzazione è complessa, e nell'attribuzione di una parola ad una classe piuttosto che ad un'altra vengono attivati contemporaneamente più criteri. Ad esempio il nome in italiano: a) è, come si dice generalmente, una parte variabile del discorso, perché perlopiù flesso per genere e numero (criterio morfologico); b) designa perlopiù 'entità', vale a dire persone, animali e cose (criterio semantico); c) può essere preceduto da articoli e da altri determinanti, vale a dire dimostrativi, numerali, indefiniti, interrogativi ed esclamativi (sui determinanti si vedano Graffi 1994, p. 43; Salvi-Vanelli 2004, pp. 133-137) (criterio distribuzionale); d) può comparire come 'testa' in unità sintattiche aventi funzione referenziale e può essere modificato da aggettivi, da altri sintagmi nominali, da sintagmi preposizionali, da vari tipi di proposizioni (criterio pragmatico-sintattico).

Ciascuna di queste caratteristiche può risultare assente o disattesa per certi sottoinsiemi di nomi o per ciascun nome in certi usi peraltro del tutto regolari. In questi casi entrano in gioco le altre proprietà, le quali orientano il riconoscimento e le decisioni esplicite del parlante su questa materia. Ad esempio nel caso di *la vittoria dei Romani nella battaglia di...*, *vittoria* è un nome sulla base del criterio morfologico (*vittoria, vittorie*), del criterio distribuzionale (è preceduto da articolo), del criterio sintattico (è la testa del sintagma nominale, ed è modificato dal sintagma preposizionale *dei Romani*), del criterio pragmatico (il sintagma di cui è testa ha funzione referenziale). Ma risulta disatteso il criterio semantico, dal momento che *vittoria* non designa una entità ma piuttosto un evento. Poiché questa distinzione si rivelerà cruciale nella prova cui abbiamo sottoposto i bambini, vale la pena di chiarire questo passaggio.

Lyons (1977), ragionando sulle basi ontologiche delle categorie lessicali, nota come i nomi si riferiscano in prima istanza a quelle che chiama "first-order entity", vale a dire persone, animali e cose, oggetti fisici più o meno discreti che hanno la caratteristica di poter essere osservati e cui possiamo riferirci direttamente tramite il linguaggio (ivi, pp. 442-443). Esistono però anche nomi che si riferiscono ad eventi, prototipicamente espressi da verbi, con i quali sono spesso morfologicamente relati: ad esempio *vittoria, tra-*

*monte, nomina* sono nomi che indicano degli eventi che accadono nel tempo, e non degli oggetti fisici. A questi vanno aggiunti dei nomi che si potrebbero definire di stato, o di qualità, quali *stanchezza, ritardo, pace*, che sono tra i nomi di evento quelli che assomigliano di più ai nomi di entità (ivi, p. 441). Dei tre tipi di nomi, i primi, quelli che si riferiscono alle entità di primo ordine, sono i nomi più tipici, dal momento che “their ontological status is relatively uncontroversial” (ivi, p. 445). Ježek (2005, p. 129) rifacendosi alla medesima distinzione suggerisce un test per evidenziare se un nome si riferisce a un’entità o a un evento: *che cosa è avvenuto/ c’è stato/ ci fu?...*, *una festa, un colpo, un concerto, un arresto* (nomi eventivi), ma non *\*una casa, una borsa, un gatto* (nomi di entità).

Torniamo all’esempio dal quale siamo partiti. Nonostante in *vittoria* non siano soddisfatte tutte le proprietà che vengono comunemente associate alla categoria del nome, nessun parlante esperto di cose grammaticali avrà dubbi sul fatto che *vittoria* sia un nome.

Un’altra questione su cui non hanno mancato di riflettere i linguisti è la evidente disponibilità di molte parole ad appartenere contemporaneamente a più classi. Nel caso specifico del nome, sembra che, in determinati contesti, possano diventare nomi e subire dunque un processo di conversione (“procedimento che consiste nel cambiamento di categoria sintattica di una parola senza l’intervento di un affisso”, Thornton 2004, p. 501) molti elementi appartenenti al resto del discorso: certamente gli aggettivi (*gli italiani, i vecchi*), i verbi (*il potere, il cantante, i pentiti, i laureandi*), gli avverbi (*un adagio, l’oggi*), le congiunzioni (*il perché*). Dal canto loro i nomi sembrerebbero invece abbastanza indisponibili a transcategorizzare, se si eccettuano i casi, peraltro molto discussi, della conversione in aggettivo a) dei nomi derivati in *-ista* (*un collega fascista*) 2) del secondo membro di composti del tipo *busta paga, parola chiave*, sul cui grado di ‘aggettività’ però è più che lecito nutrire dubbi (per una discussione di questi casi si veda il già citato Thornton 2004, pp. 527-529).

Tutto il ragionamento condotto fin qui ci aiuta a mettere a fuoco un problema, di cui gli insegnanti non sono forse sempre consapevoli. Quando chiediamo ai bambini di individuare le classi di parole, chiediamo loro di mettere in atto delle operazioni mentali molto complesse. Essi devono essere in grado di ‘vedere’, ‘confrontare’ e tenere contemporaneamente sotto controllo i diversi tipi di proprietà delle parole: fonologiche, morfologiche, semantiche, pragmatiche, sintattiche e, nel caso di elementi policategoriali, de-

vono sapersi muovere all'interno della sequenza proposta all'analisi, riconoscere le funzioni sintattiche attivate e da qui risalire alla categoria lessicale che può assolvere quelle funzioni. Come dire che devono 'lavorare' su due piani, paradigmatico (confronto fra elementi e accorpamento di elementi che condividono 'qualcosa') e sintagmatico (individuazione delle relazioni attivate fra elementi presenti nella sequenza). Il punto è: sono in grado i bambini del ciclo elementare (fino a 10-11 anni) di accedere a questo esercizio così complesso? Un vecchio studio (Wittwer 1969), per molti versi superato (nel tipo di analisi linguistiche che propone), sostiene con molta convinzione di no, affermando che prima dei 12 anni non è possibile accedere alle operazioni formali richieste dall'analisi tradizionale (ivi, p. 59, 126). Secondo questo studioso la progressione ottimale di riflessione sulla lingua è quella che si inserisce nella, e si adatta alla, progressione mentale del bambino (pp. 48-49). Questa opinione è del tutto condivisibile. Ma qual è questa progressione, relativamente ai concetti grammaticali? Esistono studi che possano aiutarci a rispondere a questa domanda? Le nostre ricerche hanno avuto finora esito negativo, nel senso che non abbiamo trovato, neppure nella letteratura di stampo psicologico, delle risposte anche parziali a questa domanda, che riconosciamo molto impegnativa. La ricerca che qui si presenta vuole dunque essere un tentativo non già di rispondere a quella domanda, per la quale ci riconosciamo del tutto incompetenti, ma di provare ad orientare gli insegnanti, almeno sul punto indagato, a partire dalle possibilità degli studenti, rivelate dalle loro prestazioni.

### *3. L'esercizio di riconoscimento del nome: criteri di costruzione*

Per verificare la riconoscibilità della categoria del nome abbiamo costruito un semplice esercizio di riconoscimento, una serie di frasi, esattamente 30, che contengono al loro interno 99 nomi sicuramente noti ai bambini ma diversi quanto a caratteristiche morfologiche e semantiche, e inseriti in contesti diversi quanto a posizione e funzione sintattica. Ai bambini veniva richiesto di "cerchiare tutti i nomi o le parti del discorso usate come nomi" presenti nelle frasi.

Per verificare il peso che nell'esercizio di riconoscimento hanno le diverse proprietà di cui si è detto, la lista contiene nomi aventi caratteristiche morfologiche diverse: nomi maschili e femminili, singolari e plurali, numerabili e non numerabili; nomi comuni e nomi propri; nomi semplici e nomi derivati o morfologicamente collegati ad altri nomi (*paesaggio*, *zampette*), ad agget-



tivi (*poveretto, bellezza*), a verbi (*sconfitte, viaggio*); nomi composti (*sala giochi, lavastoviglie*); nomi polirematici<sup>3</sup> (*scarpe da tennis*); nomi non prototipici, vale a dire elementi normalmente appartenenti ad altre categorie lessicali usati come testa di sintagmi nominali (*bugiardi, il perché*).

Per quanto riguarda le caratteristiche semantiche, la prova contiene nomi di entità, aventi o non aventi i tratti [+ umano], [+ animato], [+ collettivo]; nomi di stato o aventi il tratto [+ qualità] (*ritardo, stanchezza*); nomi di evento (*nomina, nascita, festa*); nomi generici (*fatto, tizio*).

Per quanto riguarda le caratteristiche distribuzionali, abbiamo costruito frasi con: nomi preceduti da articoli determinativi, indeterminativi, partitivi; nomi senza articoli; nomi preceduti da preposizioni articolate; nomi preceduti da determinanti e possessivi, da aggettivi qualificativi, da più modificatori (*alcuni dei miei più cari amici*); nomi seguiti da aggettivi; nomi preceduti e seguiti da aggettivi (*grande poeta italiano*); nomi contenuti in collocazioni fisse (*in ritardo, avere freddo/fame*); nomi coordinati senza articolo (*madre e figlia*); nomi seguiti da frasi relative (funzione attributiva) (*un poveretto che dormiva sotto i portici*).

Abbiamo tenuto conto anche delle funzioni sintattiche svolte dai nomi presenti nella prova, e quindi abbiamo costruito frasi con: nomi inseriti in sintagmi nominali aventi funzioni di soggetto, anche posposto al verbo, di complemento diretto, di complemento preposizionale; nomi aventi funzione attributiva (*donna poliziotto*), appositiva (*ho visto un tizio, un poveretto...*), predicativa (*Gianni è un cantante*), vocativa (*Signora, scusi...*); nomi senza struttura argomentale e nomi a struttura argomentale, con esplicitazione o meno degli argomenti (*...la distribuzione delle pagelle da parte del professore...*)<sup>4</sup>.

Nel costruire questo tipo di prova avevamo molte curiosità e qualche aspettativa: ad esempio pensavamo che le variabili ‘genere’ e ‘numero’ dei nomi fossero ininfluenti; che i nomi costituiti da parole semplici fossero in

---

<sup>3</sup> Analogamente alla scelta terminologica di Grossmann-Rainer 2004, chiamiamo ‘composti’ le formazioni a due membri e con una semantica componenziale, ‘polirematiche’ le formazioni a tre membri, o a due membri con una semantica idiosincratica (del tipo *tavola rotonda*).

<sup>4</sup> Vorremmo a questo proposito ricordare come, a differenza di quanto accade per i verbi, per i nomi “l’espressione degli argomenti è sempre *opzionale*” (Salvi-Vanelli 2004, p. 154).

qualche misura più facilmente riconoscibili dei nomi costituiti da parole complesse (derivate e soprattutto composte), da polirematiche, da nomi non prototipici; che la presenza di determinanti e soprattutto di articoli fosse un elemento facilitante; che i nomi di entità fossero più ‘facili’ dei nomi di stato e di evento; che i nomi a struttura argomentale, quasi tutti nomi eventivi, fossero più ‘difficili’; che i nomi con funzione referenziale fossero più ‘facili’ dei nomi con funzione predicativa o attributiva. L’analisi delle risposte ha in parte confermato queste aspettative. In questa sede ci limiteremo comunque a commentare i dati più eclatanti, riservando un’analisi dettagliata alla versione on-line.

#### *4. Scelta del campione, somministrazione della prova, tabulazione dei dati*

Per lo svolgimento dell’indagine sono state scelte due Scuole Secondarie di I grado della provincia di Padova: l’Istituto Comprensivo di San Pietro in Gu e l’Istituto Comprensivo di Correzzola, sez. Agna<sup>5</sup>. Gli studenti coinvolti sono stati in totale 150, equamente suddivisi nelle classi prima, seconda e terza.

Nel questionario sono state richieste alcune informazioni generali, tra cui il nome (senza il cognome, nel rispetto della privacy), la classe frequentata, l’anno e il luogo di nascita, la nazionalità dei genitori e, in caso di nazionalità non italiana, il numero di anni di scolarizzazione in Italia. Il campione è risultato comunque costituito, per la grande maggioranza, da studenti italiani (87%) o nati in Italia (92%), e dunque, anche a causa dell’esiguità dei numeri, nell’analisi dei dati si è deciso per il momento di non tener conto di questa variabile. Qui basti dire che in generale le risposte di questo piccolo sottogruppo di alunni sono risultate non molto difformi da quelle dei coetanei italiani.

La prova è stata somministrata nel mese di novembre 2007 in entrambi gli Istituti; per lo svolgimento dell’esercizio è stato assegnato un tempo massimo di 30 minuti, sebbene la consegna da parte degli alunni sia avvenuta in tempi anche più brevi. Nella presentazione si sono precisati i fini della ricerca e il carattere statistico e privo di valutazione della prova stessa, in modo

---

<sup>5</sup> Si ringraziano i Dirigenti, dott.ssa Bruna Borin e prof. Mario Fiorin, e i colleghi di Lettere per la gentile collaborazione.

da motivare alla serietà e all'impegno, evitando nello stesso tempo eventuali timori relativi ai risultati.

Per la tabulazione dei dati è stato utilizzato il programma Microsoft Excel. Tutte le informazioni sono state inserite in un unico foglio di lavoro. In ordinata sono stati inseriti i nomi degli studenti suddivisi per classe (I, II, III) di appartenenza; in ascissa tutti i dati da esaminare: anno e luogo di nascita<sup>6</sup>, classe, nazionalità dei genitori<sup>7</sup>, anni di scolarizzazione in Italia e tutti i nomi presenti nell'esercizio (tot. 99), indicandone l'avvenuto riconoscimento (SI/NO). Nelle ultime colonne sono stati riportati i dati relativi alla percezione della difficoltà dell'esercizio e le parole riconosciute erroneamente come nomi (v. par. 5.).

Si è lavorato con i dati in percentuale relativi sia al riconoscimento dei singoli nomi da parte dell'intero campione (es. *poeta* è stato riconosciuto dall'89% del campione), sia ai nomi complessivamente riconosciuti da ogni singolo alunno (es. Andrea, classe I<sup>a</sup> ha riconosciuto il 93% dei nomi presenti nell'esercizio).

## *5. Analisi dei dati*

### *5.1 Osservazioni sui nomi 'facili'*

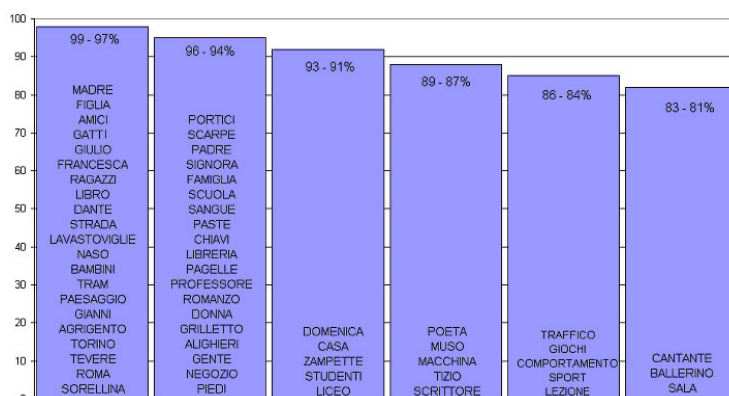
Chiamiamo 'facili' i nomi che sono stati riconosciuti da un'alta percentuale di studenti (81% - 100%), senza prendere in considerazione le differenze fra le tre classi, che non sono risultate particolarmente rilevanti.

---

<sup>6</sup> Sono state utilizzate le sigle IT (=Italia) / AL (Altre nazioni).

<sup>7</sup> IT (=entrambi italiani); IT/STR (=padre italiano, madre straniera); STR/IT (=padre straniero, madre italiana); STR (=entrambi stranieri).

Tav. 1: I nomi più “facili” (percentuale di riconoscimento 81-100%)



Rispettando i criteri utilizzati nella costruzione dell’esercizio (v. par. 3), le osservazioni sui risultati prendono in considerazione il piano semantico, morfologico, distribuzionale e sintattico, anche se, come si potrà notare, le caratteristiche semantiche hanno un maggior peso nel riconoscimento.

Tra i nomi ‘facili’ emergono innanzi tutto i nomi propri di persona (*Francesca, Giulio, Dante Alighieri, Gianni*) e di luoghi (*Agrigento, Torino, Tevere, Roma*) riconosciuti dalla quasi totalità degli studenti, che non hanno trovato alcuna difficoltà, sia grazie alla presenza della lettera maiuscola come elemento meramente grafico, sia perché i nomi propri si riferiscono a entità singole chiaramente definite. Di fatto una caratteristica comune dei nomi ‘facili’ è il loro riferirsi ad entità piuttosto che ad eventi. All’interno della categoria ‘entità’ sono poi presenti tutte le ulteriori suddivisioni indicate da Jezek (2005)<sup>8</sup>, anche se, nel caso della distinzione ‘oggetto fisico/oggetto astratto’, prevalgono, numericamente, gli oggetti fisici: in effetti, le aspettative sono state confermate, in quanto “ciò che è fisico esiste nello spazio, in un dato momento del tempo e può essere toccato” (Jezek 2005, p. 121) e quindi risulta più facilmente riconoscibile.

<sup>8</sup> Oggetto fisico/oggetto astratto (*portici/comportamento*), oggetto animato/oggetto non animato (*gatti/libro*); oggetto naturale/manufatto (*nasos/casa*); massa informe/oggetto delimitato (*sangue/tram*); oggetto di una classe/individuo singolo (*madre/Francesca*).

Le caratteristiche semantiche dei nomi sono determinanti anche quando si incrociano con caratteristiche morfologiche, distribuzionali, sintattiche.

Ad esempio, se si osservano alcuni nomi che presentano una struttura morfologica più complessa (nomi composti: *lavastoviglie*; nomi derivati: *libreria*, ecc.), si può notare che non vi sono state difficoltà di riconoscimento (*lavastoviglie*: 98%; *libreria*: 95%) dal momento che, sul piano semantico, tali nomi designano entità facilmente riconoscibili.

Osservazioni simili sono possibili per un'altra sottocategoria di nomi presenti nell'esercizio, cioè i nomi derivati da verbi: i nomi di agente, cioè di entità aventi il tratto [+ umano] (*cantante, ballerino, professore, scrittore, studenti*) sono stati riconosciuti molto più facilmente rispetto a nomi di evento come *vittorie, sconfitte, nascita, nomina, distribuzione*. Evidentemente ciò che facilita o meno il riconoscimento è proprio il piano semantico, che in questo caso distingue i nomi di entità dai nomi di evento: "l'opposizione tra il primo tipo e il secondo tipo di nomi costituisce dal punto di vista semantico una delle distinzioni più pregnanti, forse la più basilica, nell'ambito della classe dei nomi". (ivi, p. 129).

Anche le caratteristiche distribuzionali si sono rivelate meno influenti rispetto alle nostre aspettative. Pensavamo infatti che la presenza dell'articolo avrebbe facilitato il riconoscimento anche di nomi più 'difficili', visto che in genere, nelle pratiche didattiche, si fa notare lo stretto legame tra queste due categorie e la possibilità di sostantivare altre parti del discorso proprio attraverso l'articolo. Eppure, anche in questo caso, ci sono stati risultati inaspettati: ad esempio *bellezza, stanchezza, nomina, nascita, distribuzione*, tutti nomi accompagnati dall'articolo, non sono certo tra quelli più facilmente riconosciuti. Viceversa, nomi senza articolo o preceduti da altri determinanti o modificatori ma con determinate caratteristiche semantiche (*madre, figlia, amici, gatti*, ecc.), sono stati identificati dal 99% del campione.

Per quanto riguarda, poi, il piano sintattico, si nota un riconoscimento poco omogeneo anche per i nomi che hanno funzioni sintattiche teoricamente più semplici, come quella di soggetto (anche preposto al verbo), sempre a causa del diverso 'peso' semantico: abbiamo, ad esempio, percentuali molto alte per nomi come *Dante* (98%) *Alighieri* (94%), *madre* (99%), *figlia* (99%) nelle seguenti frasi: *Dante Alighieri è il più grande poeta italiano; madre e figlia non fanno che litigare*; e, invece, percentuali molto inferiori per *nascita* (50%) e *nomina* (37%) nelle frasi: *La nascita della mia sorellina è stata*

*una festa per tutta la famiglia; la nomina di Francesca... ha sorpreso tutti i presenti.*

### 5.2 Osservazioni sui nomi 'difficili'

I nomi più 'difficili', che hanno avuto una percentuale di riconoscimento inferiore al 40%, sono, in ordine crescente: *perché* (riconosciuto dal 14% del campione), *ritardo* (19%), *distribuzione* (25%), *fortuna* (29%), *fatto* (34%), *bellezza* (35%), *nomina* (37%). Il più 'difficile' in assoluto è risultato, come forse era prevedibile, *perché*, cui non è bastata la presenza dell'articolo per segnalare agli studenti il processo di avvenuta nominalizzazione: nelle tre classi abbiamo il 12% di riconoscimento in prima media, il 4% in seconda, il 26% in terza.

Per quanto riguarda gli altri nomi dell'elenco, nessuno di questi designa entità di primo grado (riprendendo la terminologia di Lyons, 1977), ma piuttosto degli eventi o delle qualità (*nomina*, *bellezza*, ecc.).

Inoltre, per *ritardo* e *fortuna* il dubbio degli studenti può essere considerato legittimo se si considerano le sequenze in cui i due nomi sono inseriti (*in ritardo* e *per fortuna*), etichettate come locuzioni avverbiali.

Lo stesso si potrebbe dire per *fatto* inserito nella frase: *Non riesco ad accettare il fatto che tu debba partire domenica prossima*. Si tratta di un nome generico preceduto dall'articolo, ma all'interno di una locuzione (*il fatto che*) molto frequente in italiano come introduttore di frase soggettiva o oggettiva.

In questo gruppo di nomi 'difficili' non è stato preso in considerazione lo scarso riconoscimento come conglomerati dei nomi composti in grafia staccata (*sala giochi*, *donna poliziotto*) e dei nomi polirematici (*scarpe da tennis*). Nell'analisi dei risultati relativi a questi nomi abbiamo tenuto conto del riconoscimento soltanto dei 'singoli' nomi coinvolti, rinviando altre osservazioni ad approfondimenti futuri. In questa sede basti supporre che la consegna dell'esercizio possa aver indirizzato i ragazzi a non tener conto dell'unitarietà di tali conglomerati.

Gli altri nomi risultati 'difficili' sono inseriti in sintagmi 'pesanti', che evidenziano le reti argomentali dei nomi coinvolti: *la distribuzione delle pagelle da parte del professore di lettere; la bellezza del paesaggio; la nomina di Francesca a presidente dell'associazione*. Sono dunque dei nomi di evento o di stato a struttura argomentale, dunque in un certo senso vicini al verbo da cui spesso sono derivati. In più nelle frasi riportate presentano una chiara

‘saturazione’ di alcuni legami valenziali. Viceversa i nomi ‘facili’ sono tutti nomi a struttura non argomentale (su questo si veda Giorgi 1988).

In conclusione generalmente i nomi ‘difficili’ sono nomi non prototipici, ma che presentano evidenti legami con altre categorie lessicali.

#### *6. Difficoltà, percepite e reali, dell’esercizio*

Al termine dell’esercizio è stato chiesto agli studenti di indicare il grado di difficoltà percepito, scegliendo tra quattro possibilità: *Questo esercizio mi è sembrato: facile, abbastanza facile, abbastanza difficile, difficile*. La scelta di dare quattro opzioni è stata effettuata in modo che fosse necessario per gli studenti ‘sbilanciarsi’ da una parte o dall’altra, cosa che più difficilmente sarebbe avvenuta se avessimo indicato solo tre possibilità: in tal caso sarebbe stata più probabile una concentrazione di risposte nella fascia centrale.

Il riconoscimento del nome viene percepito come un esercizio facile o abbastanza facile dalla maggioranza degli studenti in tutte e tre le classi (98% in prima, 90% in seconda, 94% in terza). È interessante, tuttavia, notare che il numero di studenti che ha trovato l’esercizio più difficile aumenta in seconda e terza media. Come interpretare questo dato? Probabilmente è necessario tener conto di due fattori: da una parte una maggiore consapevolezza e attenzione nell’affrontare il compito assegnato; dall’altra il timore, da parte dei bambini più grandi, che un esercizio di riconoscimento generalmente affrontato nella scuola elementare e in prima media, possa risultare già almeno in parte ‘dimenticato’. In realtà, i dati dicono il contrario: in media sui 99 nomi presenti nell’esercizio i 50 bambini di prima media ne riconoscono 73, in seconda media si sale a 75, in terza media a 85, con un costante miglioramento delle prestazioni.

Infine varrebbe la pena di analizzare anche le errate attribuzioni alla categoria del nome di elementi appartenenti ad altre parti del discorso, ma per ragioni di spazio ci limitiamo a poche osservazioni.

Intanto, solo il 5% del campione non ha commesso questo genere di errori, tutti gli altri, invece, hanno cerchiato anche ‘non nomi’. Si tratta però, per la maggior parte, di articoli (cerchiati assieme al nome) e aggettivi, come nel caso di (*studenti italiani, rumeni, albanesi*, dove gli etnici sono stati spesso classificati come nomi. Altre errate attribuzioni riguardano i verbi, specialmente participi passati nei tempi composti e infiniti: (*ho conosciuto; non fanno che litigare*; gli avverbi di tempo *ieri e oggi*; i pronomi *tu, alcuni (dei miei amici più cari)*, ecc.; preposizioni inserite in sintagmi nominali (*profes-*

*sore) di (lettere); (paste) alla (crema)*. Per questa tipologia di errori, contrariamente alle aspettative non si notano differenze significative nell'arco del triennio.

### *7. Conclusioni*

Per adesso siamo arrivate a questo punto: adesso 'sappiamo' che l'esercizio di riconoscimento delle categorie, che questi bambini sicuramente praticano da anni, non risulta perfettamente acquisito neppure nell'ultimo anno della scuola media, e neppure per la categoria del nome che abbiamo supposto più facile. Adesso sappiamo che esistono nomi di facile riconoscibilità, e nomi 'difficili' per gli studenti, e questi nomi difficili sono esattamente i nomi che la linguistica descrittiva ha definito 'non prototipici', e dunque su questi ultimi va allertata l'attenzione degli insegnanti.

E tuttavia, nonostante tutto, nel passaggio dalla prima alla terza classe si registra un costante e significativo miglioramento nelle prestazioni. E poiché, per ammissione degli stessi insegnanti, generalmente non accade che nelle tre classi medie l'esercizio del riconoscimento delle categorie venga fatto oggetto di specifica attenzione, dobbiamo concludere che dopo quasi mezzo secolo continua ad avere ragione Wittwer (1969) quando afferma che in questo tipo di analisi i progressi dei ragazzi sono non già il frutto della didattica ma il principale risultato dello sviluppo, e dunque si producono "a dispetto dei procedimenti difettosi dell'analisi tradizionale" (p. 45).

Ci chiediamo: che cosa succede con le altre categorie, quelle notoriamente più problematiche (avverbio, congiunzione, preposizione) perché spesso polifunzionali? Sarebbe interessante accertarlo. Comunque già adesso possiamo dire che gli obiettivi posti dal documento ministeriale, che sembra confinare l'esercizio del riconoscimento delle classi lessicali al solo ciclo elementare, sono troppo ambiziosi, anzi, nei termini proposti, irrealizzabili. Crediamo invece che per costruire un curriculum credibile di riflessione grammaticale su questo specifico tema bisogna entrare nel dettaglio, individuare gli elementi più semplici e proporre solo questi per primi all'attenzione dei bambini, introducendo i casi più complessi e/o problematici in momenti successivi attentamente pianificati.

Per delineare un programma siffatto le riflessioni dei linguisti sono preziose, e costituiscono il punto di partenza imprescindibile di ogni ipotesi didattica. Ma a nostro parere possono essere utilmente integrate e supportate da indagini del tipo qui proposto, che ci permettono prima di verificare se le



descrizioni dei linguisti hanno un qualche riscontro nelle capacità di analisi dei bambini, poi, in sede didattica, di disporre i contenuti grammaticali secondo un piano credibile e documentato di difficoltà.

### *Bibliografia*

- Caselli M. C. - Casadio P., 2002, *Il primo vocabolario del bambino*, Franco Angeli, Milano.
- De Mauro T., 1991, *Vocabolario di base*, in *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma (ultima edizione 2003).
- Ellis N. C., 1997, "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning", in Schmitt N. - McCarthy M., *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 122-139.
- Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Giorgi A., 1988, *La struttura interna dei sintagmi nominali*, in Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A. (a cura di), 1988-1995, *Grande grammatica italiana di consultazione*, I, il Mulino, Bologna, pp. 273-314.
- Graffi G., 1994, *Sintassi*, il Mulino, Bologna.
- Graffi G.-Scalise S., 2002, *Le lingue e il linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- Iacobini C. - Thornton A.M., 1994, *Italiano in quantità*, in "Italiano e Oltre", 9 (5), pp. 276-285.
- Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma settembre 2007.
- Ježek E., 2005, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Laudanna A. - Voghera M., 2002, *Nouns and verbs as grammatical classes in the lexicon*, in "Rivista di Linguistica", 14, pp. 9-26.
- Lo Duca M. G., 1990, *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Lo Duca M. G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano* (2004), Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G., 2008, "Riflettere sulla lingua" in Colombo A. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-124.

- Lyons J., 1977, *Semantics*. 2, Cambridge University Press, Cambridge - London-New York - New Rochelle - Melbourne- Sydney.
- Pascucci M., 2005, *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*, Carocci Faber, Roma.
- Pinto M.A., *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione*, "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata", 3, 1995.
- Prandi M., 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET Università, Torino
- Renzi L., 1977, *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in Berruto G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Stampatori, Torino, pp. 14-56.
- Rinaldi P. - Barca L. - Burani C., 2004, *Caratteristiche semantiche, grammaticali e di frequenza delle parole del «primo vocabolario del bambino»*, "Psicologia clinica dello sviluppo", VIII, 1, pp. 115-139.
- Salvi G. - Vanelli L., 2004, *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Schmitt N., 2002, *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Thornton A.M., 2004, "Conversione", in Grossmann M. - Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer, Tübingen, pp. 499-533.
- Wittwer J., 1969, *Psicopedagogia dell'analisi grammaticale*, Armando, Roma (ed. orig. *Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale*, 1964, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel).