



La tua  
**Campania**  
cresce in  
**Europa**

*Lessico e lettura per imparare a comprendere e a scrivere:  
due progetti di ricerca-azione per le scuole campane*

**Atti della giornata di presentazione, 26 settembre 2016**

**Università di Napoli "L'Orientale"**

## 1. **Presentazione.**

I due progetti didattici, *Parole per leggere e comprendere* e *Saper leggere per saper scrivere*, sono stati realizzati dall'Università di Napoli "L'Orientale" e da undici scuole campane in risposta al bando della Regione Campania relativo alla realizzazione di progetti di ricerca-azione per la valutazione degli apprendimenti degli studenti campani in *literacy* e *numeracy* (Decreto Dirigenziale n. 765 del 03.10.2014). I progetti, sviluppati nell'anno scolastico 2015-2016, hanno coinvolto alunni e insegnanti del primo biennio delle scuole secondarie superiori e hanno avuto entrambi due principali obiettivi: 1) migliorare la competenza lessicale degli alunni, quindi la loro capacità di leggere, comprendere, usare e produrre testi scritti in italiano; 2) aggiornare e migliorare le competenze didattiche generali e specifiche degli insegnanti di italiano. Quanto al primo dei due obiettivi, il progetto *Parole per leggere e comprendere* ha focalizzato l'attenzione soprattutto sullo sviluppo della competenza lessicale e dell'abilità di lettura, mentre il progetto *Saper leggere per saper scrivere* ha avuto, oltre a questo stesso scopo, anche quello più specifico di migliorare la capacità degli alunni di scrivere testi estesi e formali.

Nel rispetto delle indicazioni date nel bando regionale i due progetti sono stati impostati secondo lo stile della ricerca-azione, che implica la partecipazione attiva e diretta di tutti i soggetti coinvolti nell'individuazione e nella soluzione di particolari problemi operativi (Benvenuto, 2015, pp. 160-8). Pertanto, i progetti hanno previsto fin dall'inizio il coinvolgimento attivo soprattutto degli insegnanti delle scuole selezionate e dei loro alunni.

Sempre sulla scorta delle indicazioni contenute nel bando regionale, per attuare i progetti è stato formato un gruppo di lavoro con la funzione di suggerire, orientare e assistere la ricerca-azione degli insegnanti nelle

classi. Il gruppo, formato da docenti e ricercatori dell'Università di Napoli "L'Orientale" e da docenti delle scuole secondarie superiori, è stato organizzato come segue:

- Rita Librandi (Università di Napoli "L'Orientale"): responsabile scientifico dei progetti;
- Roberto Velardi (Università di Napoli "L'Orientale"): responsabile amministrativo dei progetti;
- Daniele D'Aguanno (Università di Napoli "L'Orientale"): tutore didattico (strutturazione e coordinamento della somministrazione dei materiali didattici);
- Patrizia Nappa (Liceo Scientifico "Giuseppe Mercalli", Napoli), Adriana Oliviero (Liceo Statale "Eleonora Pimentel Fonseca", Napoli), Loredana Palma (Liceo "Pasquale Villari", Napoli): tutori didattici (realizzazioni e somministrazione dei materiali didattici, assistenza ai referenti scolastici).
- Maria Elena Capuano (Istituto Tecnico Economico Statale "Enrico Caruso", Napoli); Dario Garribba (Liceo Ginnasio Statale "Vittorio Emanuele II", Napoli); Anna Milella (Liceo Scientifico Statale "Renato Caccioppoli", Napoli); Santa Mileto (Liceo Scientifico Statale "Elio Vittorini", Napoli); Lucia Sammartino (Istituto Professionale di Stato per i Servizi dell'Enogastronomia e dell'Ospitalità Alberghiera "Ippolito Cavalcanti", Napoli): docenti referenti per le scuole partecipanti al progetto Parole per leggere e comprendere.
- Patrizia Cuomo (Liceo scientifico "Enrico Fermi", Aversa); Giovanna D'Agostino (Liceo Classico Scientifico Statale "Vittorio Imbriani", Pomigliano d'Arco); Elisabetta Fiordiliso (Istituto d'Istruzione Superiore "Alfonso Maria de' Liguori", Sant'Agata de' Goti); Linda Mercurio (Liceo Classico "Pietro Giannone", Benevento); Norma Pellegrino (Liceo Statale

“Silvio Pizzi”, Capua); Antonio Rea (ITS "Michelangelo Buonarroti", Caserta): docenti referenti per le scuole partecipanti al progetto Saper leggere per saper scrivere.

## **2. I progetti**

### 2.1 Fase preliminare

Idee, tempi e strumenti relativi alle varie fasi dei progetti sono stati concordati in una serie di riunioni preparatorie del gruppo di lavoro. Durante le riunioni è stata prima di tutto discussa e sviluppata la proposta di centrare entrambi i progetti di ricerca-azione sulla valutazione formativa e l'insegnamento intenzionale del lessico (data la strettissima correlazione esistente tra la competenza lessicale e la capacità di capire e scrivere testi, e la scarsa attenzione che in genere riceve una parte essenziale dell'educazione linguistica come l'insegnamento esplicito del lessico nella didattica scolastica). Inoltre, è stata presentata una prima bibliografia orientativa perché fosse diffusa tra tutti i docenti coinvolti nel progetto (in particolare, si sono presentati i quadri di riferimento presupposti dalle misurazioni della capacità di comprendere e usare testi scritti nella propria madrelingua – nazionali e internazionali: INVALSI e OCSE-PISA – , e alcuni recenti saggi dedicati alla teorizzazione e allo sviluppo della abilità di comprensione dei testi scritti e ad alcuni progetti didattici simili condotti in altre scuole italiane (ad esempio Schoonen, 2014 e GISCEL Sicilia, 2014). In seguito, sono stati via via illustrati ai docenti referenti alcuni strumenti che avrebbero accompagnato insegnanti e alunni nelle varie unità di lavoro: i dizionari dell'uso più aggiornati, i dizionari delle collocazioni o combinazioni lessicali e i dizionari fraseologici; il lessico italiano accademico (Spina, 2010); il Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS). Durante gli incontri ci si è più volte

soffermati a considerare con i docenti referenti anche alcuni aspetti relativi all'insegnamento del lessico e delle abilità di lettura e scrittura, per far arrivare presto agli insegnanti coinvolti nelle scuole selezionate, alcuni suggerimenti in merito all'aggiornamento delle competenze glottodidattiche.

Inoltre, durante questa fase preliminare ai docenti referenti è stato chiesto di selezionare e proporre all'intero gruppo di lavoro un certo numero di testi scritti, vari per genere e argomento, allo scopo di formare un corpus condiviso dal quale attingere per sviluppare le attività didattiche dei due progetti. I testi sono stati discussi dal gruppo di lavoro durante le riunioni della fase preliminare e si è così arrivati ad archiviare un corpus condiviso. Tra i testi scelti sono stati inseriti i brani proposti nelle prove di lettura dei test INVALSI relative all'ultimo quinquennio di rilevazioni e quelli dell'indagine OCSE-PISA 2003-2006. Dei testi inseriti in questi test, grazie al programma di trattamento automatico dei testi TalTAC2, è stato estratto il lessico più frequente, che si è poi tenuto presente nella fase di costruzione degli esercizi e delle attività didattiche dei due progetti.

Alle riunioni preparatorie è seguito un incontro a cui ha partecipato gran parte dei docenti coinvolti nella realizzazione della ricerca-azione. In quest'occasione sono stati presentati i due percorsi didattici ed è stato fatto compilare il questionario informativo INVALSI (*Questionario Insegnante 2014/2015*), per raccogliere informazioni sulle conoscenze iniziali dei test strutturati, sulle pratiche didattiche abituali e sul livello di aggiornamento glottodidattico dei docenti partecipanti ai progetti.

## 2.2 Fase iniziale.

Stabilite le fasi e gli strumenti per la ricerca iniziale, si è dato inizio alla ricerca-azione nelle classi. Per verificare l'esistenza di particolari difficoltà relative all'abilità di comprensione scritta, in tutte le classi sono stati somministrati inizialmente due test di lettura inseriti

nei passati esami di Stato elaborati dall'INVALSI per le scuole secondarie di primo grado (che in teoria sarebbero dovuti essere senz'altro alla portata degli studenti del primo biennio delle superiori). La somministrazione dei test è stata proposta in forma aperta: si è chiesto agli alunni non solo di rispondere ai vari quesiti ma anche di spiegare per iscritto quali fossero le ragioni delle loro risposte, in modo da permettere ai docenti di raccogliere più facilmente informazioni sui ragionamenti fatti dagli alunni per comprendere il testo e la richiesta dei quesiti. Nelle classi prime sono stati proposti i test di lettura che costituivano la prima parte dell'esame dell'anno scolastico 2012-2013. Nelle classi seconde, quelli proposti nella prima parte dell'esame del 2011-2012. La selezione dei testi per questi primi test è stata anche l'occasione di mostrare ai docenti referenti l'utilità del programma di lettura *Corrige* elaborato dalla società Èulogos, che dà rapidamente informazioni sia sull'indice di leggibilità di un testo (secondo la formula GULPEASE, fondata sul calcolo della lunghezza delle parole e delle frasi che formano il testo), sia sulla consistenza lessicale del testo. I testi per questa prima osservazione, infatti, sono stati scelti anche in base alle informazioni restituite dalla lettura automatica fatta con questo programma, proposto come strumento di lavoro a scuola.

Successivamente, è stato chiesto ai docenti delle classi di analizzare i test dei loro alunni alla luce delle risposte date alle domande aggiunte ai quesiti originali del test INVALSI e della descrizione dei ragionamenti attesi disponibile nelle *Guide alla lettura* delle prove (messe a disposizione sempre dall'INVALSI). Le analisi, prime osservazioni della ricerca-azione, sono state raccolte dai docenti in brevi relazioni e sono state discusse con i tre tutori e con i docenti referenti, che hanno aiutato i colleghi a riconoscere i particolari problemi relativi alla comprensione del testo scritto nelle loro classi.

La ricerca degli insegnanti è proseguita con l'analisi della conoscenza di circa centoventi parole appartenenti al Vocabolario di

base (il gruppo della circa 7000 parole più frequenti nella realizzazione di qualsiasi tipo di testo, orale o scritto, in italiano cfr. De Mauro 2007<sup>12</sup>). La scelta delle parole da verificare è stata fatta in primo luogo intuitivamente, selezionando elementi del lessico astratto appartenenti alle fasce *di alto uso* e di *alta disponibilità* del Vocabolario di base, e guardando anche alla relazione tra i contesti d'uso. In seguito, la selezione è stata raffinata tramite il controllo nel corpus di italiano scritto CoLFIS e la lista delle parole appartenenti al lessico accademico italiano. La lista delle parole, infine, è stata discussa e concordata insieme ai docenti referenti.

La conoscenza delle parole da parte degli alunni è stata verificata adoperando la seguente scala (tratta da quella proposta in Schmitt, 2012, con adattamenti):

Scala per la verifica

1. Non conosco questa parola.
2. La conosco: significa (spiega i suoi significati, dai una definizione e indica i suoi possibili sinonimi)  

---
3. La conosco e la so usare quando parlo o scrivo. Per esempio: (scrivi una frase di almeno 10 parole per dimostrare che sai usare questa parola)  

---

---

---

\_(se scegli questa risposta indica e completa anche 2).

Come si può intuire, la scala, rispetto a un test lessicale con risposte chiuse, ha offerto ai docenti la possibilità di ottenere più informazioni sulle conoscenze dei ragazzi; ad esempio, su quelle relative alla loro competenza definatoria (punto 2) e alla completezza dell'informazione lessicale presente nel loro lessico mentale (punto 3).

Oltre a nomi, verbi e aggettivi è stata verificata anche la conoscenza di alcuni connettivi e di alcune espressioni polirematiche. L'analisi della conoscenza delle parole appartenenti al vocabolario di base è continuata per diverse settimane, con cadenza e intensità varia tra classe e classe. Ciò ha permesso agli insegnanti di registrare in brevi relazioni le lacune più ricorrenti, che sono state comunicate al gruppo di lavoro perché potessero essere sfruttate come risorse per la costruzione di attività didattiche mirate. Molte di queste attività, dunque, hanno avuto anche lo scopo di consolidare questa fondamentale fascia di vocabolario nel lessico mentale degli alunni.

### 2.3 Attività didattiche.

Il confronto tra le esigenze organizzative delle diverse scuole, condotto soprattutto grazie all'impegno dei tre tutori didattici, ha consigliato di proporre attività didattiche distinte in unità della durata di 90 minuti per il lavoro in orario curricolare e di 150 minuti per quello in orario extracurricolare (fatta eccezione per alcune delle prime attività proposte), come anche di far svolgere entrambe le unità ogni settimana. Inoltre, si è scelto di differenziare il più possibile le attività didattiche proposte agli alunni delle classi seconde che hanno avuto buoni risultati nei primi due test di ingresso, da quelle per gli alunni delle classi prime o delle classi seconde che nei test di ingresso avevano dimostrato di avere difficoltà di lettura e diverse lacune quanto alla conoscenza delle parole appartenenti al vocabolario di base.

Le attività proposte nell'ambito del progetto *Parole per leggere e comprendere* hanno compreso letture e esercizi di comprensione guidati di testi con focus di attenzione sul lessico ritenuto rilevante per il tema o il dominio scelto; lo svolgimento guidato di diversi test di lettura inseriti nelle prove INVALSI o OCSE-PISA, per osservare i ragionamenti degli alunni e per far familiarizzare i ragazzi con le

tecniche di misura usate nei test strutturati; specifici esercizi di sviluppo del lessico, anche ludici, e della capacità di consultare i dizionari. Si è cercato sempre di mettere al centro delle attività testi, vari per genere e soprattutto per argomento, che dessero la possibilità di incontrare più volte la maggior parte delle parole del vocabolario di base e di quelle appartenenti ad altro lessico rilevante, quello ad esempio *accademico*, perché strettamente legate allo studio delle materie curriculari più condivise. La scelta degli argomenti, dunque, è stata orientata non solo dalla rilevanza sociale ma anche dalla connessione alle materie curriculari (perciò sono stati scelti e proposti articoli e saggi relativi a temi di grande rilevanza sociale, come quello della diversità etnica e della migrazione, e articoli di giornali, settimanali e siti di divulgazione scientifica, geografica, storica o artistica). Va messo in rilievo che alcune delle attività sono state elaborate dai docenti referenti sulla base delle informazioni che la ricerca restituiva dalle classi e dei modelli di lavoro discussi insieme ai membri del gruppo di lavoro provenienti dall'università. Diverse sono state le attività costruite dai docenti stessi sul modello di quelle proposte nel percorso del progetto, svolte in orari esterni a quelli curriculari ed extracurriculari previsti.

Le attività per il progetto “Saper leggere per saper scrivere” hanno invece compreso perlopiù attività di scrittura, con attenzione a tutte le fasi di produzione del testo scritto (pianificazione, trascrizione, revisione). Si è proposta la scrittura di racconti, istruzioni, presentazioni di grafici, parafrasi, riassunti, recensioni e scritture d'invenzione. Anche per questo gruppo, beninteso, sono state previste spesso specifiche attività di lettura e di sviluppo del lessico ricettivo e produttivo. È parso sempre importante raccogliere e condividere informazioni sulle caratteristiche dell'interlingua scritta degli alunni. Quest'osservazione ha fornito diverso materiale per la costruzione di varie attività di revisione dei testi (quindi della loro lettura critica), spesso focalizzate sul lessico.

Quando è sembrato opportuno, i due progetti hanno condiviso alcune unità di lavoro. Le esercitazioni non hanno quasi mai comportato per gli alunni valutazioni di profitto. Va detto, inoltre, che i tre tutori hanno elaborato anche esercizi lessicali mirati al consolidamento delle parole appartenenti al vocabolario di base. Quanto all'uso delle piattaforme on line si è dovuta registrare la difficoltà di molte scuole a organizzare sessioni di lavoro al computer nelle proprie aule. Ad ogni modo, i materiali didattici, con le relative istruzioni usati, sono stati messi a disposizione in una cartella condivisa con Dropbox.

### 3. Test finali

Alla fine dei percorsi sono stati composti e somministrati tre test lessicali, formati da quesiti relativi alla conoscenza delle parole più volte incontrate e insegnate durante i percorsi. Inoltre, per le classi del progetto *Parole per leggere e comprendere* si è scelto di far svolgere ai ragazzi la prova di lettura proposta nella rilevazione INVALSI del 2016, per poter contare su un test di valutazione affidabile e del tutto esterno al progetto. Per il progetto *Saper leggere per saper scrivere* sono stati composti due test di scrittura: uno per le prime (il racconto di una storia sulla base della visione di alcune vignette), uno per le seconde (un compito più accademico: la presentazione in un breve test dei dati presentati in alcuni grafici relativi alle abitudini di lettura in Italia). Si è chiesto di far fare gli stessi test finali, come del resto anche quelli iniziali, anche in classi che non avevano partecipato al progetto, per avere un termine di paragone che potesse dare prime informazioni sull'efficacia dei percorsi didattici.

Daniele D'Aguanno

## BIBLIOGRAFIA

Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

De Mauro T., *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti, 2007<sup>12</sup>.

Schmitt N., *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, London, Palgrave Macmillan, 2010.

Schoonen R., *Saper leggere nella prima e nella seconda lingua*, in A. Colombo, G. Pallotti (2014), pp. 49-60.

Giscel Sicilia, *Le competenze lessicali tra autovalutazione e uso: un'indagine nelle scuole di Palermo*, in A. Colombo, G. Pallotti (2014), pp. 169-80.

Colombo A., Pallotti G., (a cura di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne, 2014.

Spina S., [AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico](#),

in Sergio Bolasco

Isabella Chiari, Luca Giuliano, edd., *Statistical Analysis of Textual Data Proceedings of 10th International Conference, Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles 9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome*, Milano, LED, 2010.

PATRIZIA NAPPA  
LICEO SCIENTIFICO “GIUSEPPE MERCALLI”, NAPOLI

## IL RUOLO E LA FUNZIONE DEL TUTORE

### *La ricerca azione come volano: approccio osservativo e operativo*

I progetti “Parole per leggere e comprendere” e “Saper leggere per saper scrivere”, attuati dall’Università di Napoli “L’Orientale”, sono stati occasioni e opportunità per le scuole per il miglioramento di esiti e risultanze nelle prove OCSE PISA e INVALSI.

Il modello, complesso e articolato in una rete di istituzioni e figure professionali, ha previsto responsabili scientifici, tecnici e di coordinamento dell’Università di Napoli “L’Orientale”, oltre ai referenti delle singole scuole, ai docenti, ai tutor, deputati a seguire ognuno quattro scuole.

Parlare di tutoraggio implica, *in primis*, considerare le varie tipologie di tutor presenti nella scuola e nelle università, tenuto conto delle specificità. Esistono, infatti, varie tipologie di tutor con compiti e responsabilità differenti. Mi riferisco al tutor nella formazione finalizzata alla valutazione nel primo anno di incarico a tempo indeterminato, previsto dalla legge 107/2015, art.1, comma 129, n. 4; al tutor facilitatore che affianca un docente esperto in progetti PON, gestiti dalle varie istituzioni scolastiche; al tutor con funzione di supervisione nel tirocinio formativo attivo TFA.

Il tutoraggio comporta, in genere, funzioni di comunicazione, coordinamento, informazione, organizzazione, supporto.

Focalizzare ruolo e funzioni tutoriali nei progetti finalizzati al miglioramento delle prove OCSE PISA e INVALSI significa puntualizzare il rapporto saldo con la ricerca-azione, scelta come strategia del cambiamento nel modello progettuale proposto per le scuole.

La metodologia della ricerca-azione si configura come volano sul piano formativo per le sue intrinseche caratteristiche di riflessività e

sperimentazione, richiamate dalla normativa dalla fine degli anni Novanta a oggi.

Ricerca e ricerca-azione attraverso il capitale professionale sono catalizzatori di innovazione nella scuola dell'Autonomia.

Si considerino i rilevanti riferimenti legislativi:

- 1) La Legge sull'Autonomia delle istituzioni scolastiche, L. 15 marzo 1997, n. 59, art. 21, comma 10 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" recita:

Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa.

- 2) Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, art. 6" tratta di autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo:

Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro: la progettazione formativa e la ricerca valutativa; la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; l'innovazione metodologica e disciplinare; la ricerca didattica; la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola; gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici; l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e, d'intesa con i soggetti istituzionali competenti, fra i diversi sistemi formativi.

- 3) Il CCNL 29 novembre 2007 all'art.88 "Indennità e compensi a carico del fondo di istituto" ribadisce l'importanza della ricerca da retribuire con il fondo per il «particolare impegno professionale in aula connesso alle innovazioni e alla ricerca didattica» (comma 2);
- 4) La legge 107/2015 precisa che la formazione in servizio è «obbligatoria, permanente e strutturale» (art.1, comma 124);
- 5) Il Comitato di valutazione (comma 129) individua i criteri per la valorizzazione dei docenti sulla base:
  - a) Della qualità dell'insegnamento e del contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché del successo formativo e scolastico degli studenti;
  - b) Dei risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché della collaborazione alla ricerca didattica, alla

documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;

- c) Delle responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione e ricerca-azione.
- 6) Innovativo è il D.M. 27 ottobre 2015 n.850 su formazione e ricerca-azione;
- 7) La nota del 7 gennaio 2016, prot. n. 35, fornisce indicazioni orientative su come definire il piano triennale per la formazione del personale;
- 8) La nota del 15 settembre 2016, prot. n. 2915, definisce priorità e aree strategiche;
- 9) Nella recente presentazione del Piano nazionale per la formazione obbligatoria dei docenti in base alle indicazioni della legge 107/2015 l'impegno dei docenti prevede oltre ad attività frontali (40 ore), attività di ricerca e riflessione sulla professionalità (85 ore), articolate in cinque unità formative di 25 ore da espletare in tre anni mediante reti di scopo. In questa ottica la sperimentazione didattica diviene fondamentale con la ricerca-azione, la documentazione, la rendicontazione, la ricaduta nella scuola.

L'evoluzione della normativa in merito alla formazione è attualmente *in fieri*, suscettibile di mutamenti e di flessibilità sul numero delle ore effettive da svolgere. Resta comunque salda a nostro avviso, l'importanza della ricerca-azione come prassi elettiva sul piano didattico e auto-formativo.

I progetti "Saper leggere per saper scrivere" (Liceo Scientifico "Enrico Fermi", Aversa e Liceo Statale "Silvio Pizzi", Capua) e "Parole per leggere e comprendere" (Liceo Ginnasio Statale "Vittorio Emanuele II", Napoli e Liceo Scientifico Statale "Renato Caccioppoli", Napoli) progettati e attuati attraverso laboratori didattici di ricerca-azione sui territori hanno realizzato tante esperienze di formazione partecipata e collaborativa.

L'osmosi tra scuola (docenti delle scuole, referenti, tutor) e università (professori responsabili del progetto, del coordinamento a livello scientifico, esperti, personale amministrativo e tecnico) è stata foriera di un iter di ricerca-azione e sperimentazione assistita con docenti professionisti riflessivi. Protagonisti a scuola in classe sono stati gli studenti, tre docenti, un referente. I referenti e i docenti sono stati artefici della formazione divenuta ricerca didattica.

Il tutore, inteso come osservatore, testimone, *coach*, *mentor*, ha accompagnato il processo operando anche nella tenuta del progetto.

Il tutoraggio ha comportato incontri nelle varie istituzioni all'inizio, in itinere, al termine del percorso. Ogni tutore ha operato in quattro scuole, con due scuole per tipologie di progetto.

Il ruolo del tutorato è stato di mediazione tra scuole e università, di conoscenza e condivisione degli intenti dei progetti, dei materiali, degli strumenti e dei momenti di formazione con incontri di coordinamento, riunioni periodiche con gli altri tutori e i docenti responsabili dell'università.

Si sono configurate molteplici funzioni del tutore, comprensive di assistenza a docenti e docenti referenti, in presenza e *online*, accompagnamento nel percorso, attività di tenuta del progetto mediante il rispetto di fasi, tempistica, cronoprogramma.

Le funzioni del tutorato si sono estrinsecate in osservazione di processo in situazione, chiarimenti su strumenti (*Èulogos*, *ExploraCoLFIS*, *GRADIT*) e strategie di lavoro, sensibilizzazione su utilità di buone prassi, trasferibilità di buone prassi e strumenti, come l'uso del dizionario internazionale di Tullio De Mauro o il dizionario delle collocazioni.

Altre funzioni del tutore hanno implicato il supporto nella preparazione e somministrazione di materiali, la lettura e l'invio di materiali, le comunicazioni relative alle varie fasi di ricerca-azione, il controllo di fasi e la tempistica.

Gli incontri con referenti e docenti sono serviti a stimolare la riflessione sui bisogni e sul processo in atto, a capire insieme i punti forti e le criticità dell'esperienza, a supportare la documentazione e la raccolta dati.

L'approccio osservativo ha focalizzato buone prassi trasferibili e disseminabili, situazioni e ambienti di apprendimento, risvolti positivi e deboli dei contesti, possesso e uso di risorse tecnologiche, efficacia e qualità nella relazione.

I laboratori di ricerca-azione hanno comportato un'attenta conduzione affidata a referenti e docenti, in grado di interagire nei gruppi classe, di somministrare i materiali linguistici predisposti, di fornire gli stimoli necessari, di rispettare le consegne.

In sostanza, gli intenti dei progetti sono stati perseguiti con il sostegno e l'indirizzo nella prassi didattica e nell'innovazione dell'offerta curricolare, lo sviluppo della professionalità nelle scuole, lo stimolo all'innalzamento di competenze degli studenti in *literacy*, la facilitazione di percorsi formativi, l'attenzione a contesti, processi, esiti.

## BIBLIOGRAFIA

- S. Auriemma, *Codice della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2014, vv.1-2.
- A. Biamonti, *Learning environments. Nuovi scenari per il progetto degli spazi della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- P. G. Bresciani, *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.
- Id., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2010.
- G. Cerini, *Una mappa per la riforma*, a cura di M. Spinosa, Napoli, Tecnodid, 2015.
- Id., *Legge di riforma*, in *Voci della scuola*, a cura di M. Spinosa, Napoli, Tecnodid, 2015.
- Id., *Anno di formazione e Formazione in servizio per tutti*, in *Voci della scuola*, a cura di M. Spinosa, Napoli, Tecnodid, 2016.
- Id., *I criteri per il merito*, in *Voci della scuola*, a cura di M. Spinosa, Napoli, Tecnodid, 2016.
- F. Da Re, *La didattica per competenze*, Milano, Pearson, 2013.
- M. Faggioli, *Migliorare la scuola*, Parma, Junior Spaggiari, 2014.
- B. Losito, G. Pozzo, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma, 2005.
- D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- M. Orsi, *La comunità che fa crescere la scuola*, a cura di M. B. Orsi, C. Natali, Napoli, Tecnodid, 2013.
- P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio della complessità sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

## IL RUOLO E LA FUNZIONE DEL TUTORE

Nel salutare i presenti e, in particolar modo, gli amici che hanno condiviso con me questa esperienza, esprimo la mia gioia nel partecipare alla giornata odierna che conclude un lavoro che ci ha visto impegnati per molti mesi in un attento confronto intorno ai due progetti di ricerca-azione "Parole per leggere e comprendere" e "Saper leggere per saper scrivere".

Nel determinare il taglio del mio intervento, ho scelto di portare la mia personale testimonianza e di parlare di come siano stati interpretati il ruolo e la funzione del tutor in questa particolare circostanza. Proverò, pertanto, a tracciare un primo bilancio dell'esperienza e a condividere con voi le mie riflessioni su quelli che, dal mio punto di vista, sono stati gli elementi di criticità e i punti di forza che hanno caratterizzato il percorso appena terminato.

Senza dubbio, la prima difficoltà per noi tutor è nata dalla necessità di configurare in maniera adeguata il nostro ruolo e di adattarlo alle esigenze del progetto da realizzare, viste le scarse indicazioni operative fornite dal bando regionale che aveva invitato le università campane ad avviare una cooperazione con le scuole statali di secondo grado per favorire l'innalzamento dei livelli di competenza degli alunni in *literacy* e *numeracy*. Era necessario innanzitutto evitare il rischio di sovrapposizioni con altre figure operanti nel gruppo di ricerca-azione e, in particolare, con i docenti referenti, incaricati di coordinare la partecipazione delle loro scuole al progetto.

Il ruolo del tutor è stato perciò interpretato come un ruolo di collegamento a più ampio raggio: tra i responsabili del progetto de "L'Orientale" (nelle figure dei professori Rita Librandi e Roberto Velardi) e le scuole; tra il tutor D'Aguanno, incaricato di strutturare il materiale didattico da somministrare agli alunni e i docenti referenti dei singoli istituti scolastici; tra gli operatori del progetto "Parole per leggere" e quelli del progetto "Saper leggere"; tra le esigenze amministrative e quelle didattiche, passando, naturalmente, per il coordinamento interno al nostro stesso *team* di tutor.

Partecipando sia al momento della progettazione delle attività all'università, che a quello della realizzazione delle stesse al fianco dei referenti, noi tutor abbiamo mirato essenzialmente a rinsaldare quelli che troppo spesso nel nostro sistema educativo rimangono scollegati, vale a dire il momento della ricerca e quello dell'azione, favorendo la reciproca interazione. Non è stata solo la prima a guidare la seconda ma anche il contrario. Le risposte che giungevano dai docenti e dai discenti alle attività via via proposte dall'università costituivano, infatti, un

importante *feed-back* su cui misurare, calibrare e migliorare il successivo lavoro di preparazione del materiale didattico.

Al di là delle competenze richieste per seguire i molteplici aspetti implicati nella realizzazione dei due progetti, credo che il nostro essere docenti ‘militanti’, quotidianamente a contatto con le difficoltà dell’insegnamento dell’italiano nella scuola secondaria, sia stato, alla fine, il maggior punto di forza nello svolgimento del nostro compito. Tale caratteristica, infatti, ci ha messo in condizione di dialogare con i nostri colleghi operanti all’interno delle scuole, ben consapevoli sia delle aporie poste dalle mutate esigenze formative degli alunni di oggi, sia, in pari misura, delle difficoltà operative che la realizzazione del progetto comportava.

Certamente uno dei problemi più ardui da affrontare è stato rappresentato dal fattore-tempo con la necessità di conciliare le istanze della ricerca da un lato con le esigenze dell’organizzazione scolastica – orari, tempi, tecnologie a disposizione dei singoli istituti – dall’altro. Tuttavia, proprio il dover fare i conti con una realtà tanto complessa, costituita da molteplici punti di vista, e, al contempo, favorire lo scambio di vedute tra i diversi agenti del processo ha rappresentato forse la sfida più stimolante per noi tutor.

In conclusione, le positività estrinsecatesi dallo sviluppo del progetto, a mio avviso, hanno superato nettamente le criticità, grazie soprattutto alla messa in essere di una rete reale e non unicamente formale. Gli scambi sono stati costanti e il confronto continuo, attraverso riunioni (settimanali per il *team* dei tutor e periodiche per tutto il gruppo), incontri all’interno delle scuole e contatti quotidiani attraverso lo scambio di e-mail (e persino di *whatsApp*) che hanno consentito un incessante ripensamento delle esperienze e una tempestiva rimodulazione dei percorsi, laddove necessario.

La conduzione del progetto si è pertanto progressivamente arricchita del valore aggiunto della relazione umana che ha contribuito in maniera fondamentale alla condivisione dell’esperienza e alla sua riuscita. Da parte di ognuno degli istituti coinvolti si è registrata una crescente acquisizione del ruolo di protagonisti del progetto nonché un’accresciuta autonomia e propositività che ha condotto alla giornata di oggi a cui ogni scuola ha aderito con slancio, con proposte originali e aderenti ai propri interessi di ricerca.

Siamo partiti come distinte componenti e siamo diventati, durante il nostro viaggio, un collaudato *team* di ricerca-azione.

FARE SCUOLA DA UN’ALTRA PROSPETTIVA  
*Il ruolo del referente nelle lezioni in copresenza*

Il progetto “Parole per leggere e comprendere”, come è noto, è l’attuazione di parte di un più ampio intervento messo in campo dalla Regione Campania con l’intento di innalzare i livelli di base nelle competenze di base (italiano e matematica). Il Liceo Classico Vittorio Emanuele II di Napoli ha aderito al progetto interessando tre classi del IV Ginnasio (sez. A, D, E) e coinvolgendo, oltre al sottoscritto in qualità di Referente, le docenti Tiziana Di Matteo, Annamaria Pasolini e Federica Rosiello, insegnanti di italiano nelle classi predette.

Intento del mio intervento è quello di mettere a fuoco il ruolo del docente-referente, soffermandomi su alcuni effetti collaterali – o meglio indiretti – a cui questo percorso ha dato vita.

Non credo sia qui necessario richiamare in dettaglio gli aspetti organizzativi che hanno interessato l’avvio del progetto. È bene però precisare che il bando regionale, seppur non fumoso, si offriva a più interpretazioni e lasciava sorgere qualche dubbio sull’esatta definizione di tempi e ruoli. Uno dei punti apparentemente certi era però la figura del *referente scolastico*. Gli organi collegiali di ogni istituto scolastico coinvolto nel progetto aveva l’obbligo di individuare un referente che avrebbe seguito l’attuazione del progetto stesso, curando i rapporti didattici e amministrativi con l’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale” – qui urge una piccola, ma a mio giudizio, preziosa precisazione: sin dal primo momento “L’Orientale”, attraverso Daniele D’Aguanno, Rita Librandi e Roberto Velardi, ha inteso il referente come figura da coinvolgere attivamente nella fase di *progettazione* didattica, oltre che di attuazione, cosa che potrebbe apparire ovvia, ma che, a quanto mi risulta, in altri analoghi progetti non è avvenuto –. Una volta individuato, il referente, d’accordo con il proprio Dirigente Scolastico e con i responsabili dell’“Orientale”, aveva alcuni precisi compiti da svolgere: indicare i docenti e le classi da coinvolgere nel progetto; informarli della natura, degli intenti e delle fasi del progetto; partecipare alle riunioni preparatorie delle attività d’aula; rappresentare ai coordinatori del progetto eventuali specifiche esigenze della scuola di appartenenza; assolvere ad alcuni obblighi amministrativi. Aspetti, questi appena elencati, comuni a molti altri corsi. Chi ha avuto modo di seguire corsi PON-FESR sa bene che le figure di accompagnamento ai progetti si occupano di cose molto simili, che esaltano la componente ‘burocratica’ del referente. Vi era però nella convenzione che “L’Orientale” ha stipulato con le varie scuole aderenti al progetto una fondamentale quanto singolare condizione: l’articolo 4 così recitava:

I docenti di classe, affiancati sempre dal docente referente di scuola, svolgeranno 30 ore di attività formative in orario curricolare e 20 ore di attività formative in orario extracurricolare.

Al referente era dunque fatto obbligo di essere presente *in classe* con il docente titolare e questo ha costituito, anche per chi avesse vissuto altre esperienze progettuali, una novità.

È subito apparso, credo a tutti i referenti, un compito non facile, prima di tutto sul piano organizzativo: garantire la compresenza in orario curricolare è significato infatti per alcuni apportare spinose e conflittuali modifiche all'orario scolastico, per altri rinunciare al proprio giorno libero, per altri ancora entrambe le cose. Ma non solo. Ovviamente di ogni norma si può dare un'interpretazione e non escludo che nelle intenzioni di chi scriveva ci fosse la sola volontà di precisare che il referente dovesse essere presente in classe per sbrigare faccende amministrative. È però innegabile che, così formulato, l'articolo sembrerebbe voler dire che il referente *deve insegnare* al fianco del docente, è, cioè, un docente in compresenza, esperienza tra le più pericolose sul piano squisitamente professionale: fare lezione con un collega nella *sua* classe, per un numero così elevato di ore, può essere difficile: può creare confusione o sovrapposizione di ruoli o generare competizione e gelosie tra docenti; può, ancora, essere avvertita come un'occasione di controllo o di giudizio da parte del docente titolare o come una lezione 'meno importante' dagli studenti. Non può essere infatti trascurato che, a differenza delle normali co-docenze, la posizione degli insegnanti, in questo progetto, era leggermente asimmetrica a vantaggio del referente: dal momento che interveniva su un progetto specifico, che occupava solo una porzione di un più ampio programma, il referente aveva una responsabilità circoscritta nei confronti della classe e allo stesso tempo, rispetto al collega, di quanto si faceva in classe ne sapeva di più, esercitando un controllo maggiore di tutti gli aspetti legati al progetto; non doveva infine in nessun modo rispondere di eventuali momenti di indisciplina degli alunni, problemi che ricadevano, eventualmente, nella piena responsabilità del docente titolare.

L'auto-gestione del ruolo di referente si rivelava, quindi, sin da subito se non difficile, quantomeno delicata. La co-docenza non è ovviamente una novità e sempre più, nei vari processi di sperimentazione didattica, si invitano gli insegnanti ad avvalersi delle competenze di altri colleghi, interni o esterni. Essa dà un apporto senza dubbio positivo e da più parti si sottolinea come sia importante per l'acquisizione dei saperi l'uso flessibile degli spazi, delle risorse materiali e umane con docenti diversi dai propri. Sui benefici che la presenza simultanea di due docenti offre c'è un'ampia letteratura: offre infatti la possibilità di una doppia lettura di quel sistema complesso che è la classe valorizzando le differenti abilità e le diverse intelligenze; raddoppia la capacità di osservazione delle dinamiche alunno-alunno e alunno-docente; permette ai docenti di osservarsi reciprocamente in classe (art. 9 del D.M. 850/2015). È quest'ultima un'esperienza tanto utile quanto rara che rivela una

notevole incidenza sul miglioramento delle pratiche didattiche, sullo scambio di buone prassi, sulla condivisione dell'azione di insegnamento. Ovviamente, nella definizione dei ruoli – nel mio caso facilitato dalla straordinaria disponibilità dei colleghi – il referente si ritrovava a occuparsi del cosiddetto *scaffolding*, 'ponteggio', si impegnava cioè a migliorare il clima di apprendimento e di coinvolgimento, a promuovere la dimensione empatica e a stimolare lo sviluppo delle potenzialità individuali e di gruppo. Il progetto, al di là dell'arricchimento professionale che offriva con contenuti didattici e prospettive sulla disciplina Italiano innovative, ha così offerto un'occasione di sperimentazione didattica e relazionale che andava, probabilmente, oltre gli intenti primari del progetto.

Accanto alla co-docenza, al docente-referente era implicitamente affidato un altro compito che vorrei qui richiamare, proprio per la sua natura implicita e quindi non immediatamente evidente: il progetto "Parole per Leggere e Comprendere" di fatto prevedeva che l'azione didattica si svolgesse per classi parallele, non soltanto nella programmazione, ma anche nell'attuazione e nel rispetto dei tempi. La situazione creatasi offriva una prospettiva più che rara nella comune vita scolastica: la possibilità di osservare simultaneamente i diversi processi di ricezione e decodifica da parte delle diverse classi dei medesimi stimoli didattici – e questa possibilità era una prerogativa specifica del referente. È vero che ognuno di noi, nel corso degli anni di insegnamento constata come lo stesso argomento, riproposto in nuove classi, venga recepito e rielaborato in modi differenti – è in fondo il *panta rei* eracliteo. Ma è altrettanto vero che quasi mai ci è concesso di osservare – e sottolineo *osservare*, proprio perché co-docente – in simultanea come uno stesso stimolo didattico potesse prendere pieghe diverse e dare vita a riflessioni e/o divagazioni diametralmente opposte. E qui mi preme muovere un bonario appunto agli estensori della attività – cioè prevalentemente a Daniele –: l'abbondanza di materiale fornito, talora non pienamente calibrato sui tempi realmente a disposizione, ha forse penalizzato alcuni momenti di spontaneo desiderio di approfondimento che scaturivano dalla discussione con gli alunni, che costituisce in sé un naturale viatico alla scoperta e all'arricchimento linguistico e lessicale.

Chiudo questo mio intervento con una notazione personale, che può forse valer anche per le mie insostituibili colleghe e amiche: i docenti della classe di concorso A052 spesso vivono l'insegnamento dell'italiano (svolto, fino a tempi recentissimi, quasi esclusivamente al ginnasio) alla luce e in funzione di quello del latino e greco, il che riduce – esagero un po' – il lessico italiano a una sorta di prodotto di risulta delle lingue classiche. In fondo al nostro cuore sappiamo che non è così, ma, spinti dall'esigenza di avvicinare gli studenti al latino e al greco, finiamo molto spesso col 'sacrificare' l'italiano sull'altare delle lingue classiche. Questa esperienza ha avuto, almeno per me, un ulteriore merito: l'avermi offerto un'occasione di ribilanciamento delle giuste proporzioni con un inesauribile ampliamento delle prospettive didattiche sulla lingua italiana.

ANTONIO REA  
ISTITUTO TECNICO STATALE "MICHELANGELO BUONARROTI",  
CASERTA

## COMPETENZA LESSICALE E APPRENDIMENTO: IPOTESI DI SVILUPPO DELLE PRATICHE DIDATTICHE SPERIMENTATE

### ***1. La valutazione dell'esperienza realizzata: il "filo rosso" della sperimentazione***

La sperimentazione a cui abbiamo partecipato ha prioritariamente dato la possibilità di focalizzare la *competenza lessicale*, nell'ambito delle competenze linguistiche, *in funzione dei bisogni degli studenti*, cioè come condizione necessaria tanto per l'accesso alla comprensione che per la produzione dei testi, vale a dire come componente fondamentale delle abilità di studio; ma essa è stata intesa anche come ripresa e sviluppo delle esperienze già realizzate dalle scuole, in particolare con la partecipazione di queste alle rilevazioni INVALSI.

Come *descrittori di questa competenza*, sono stati assunti, infatti, gli stessi che vengono considerati anche nella costruzione delle prove INVALSI<sup>1</sup>, quindi già noti ai docenti: essi sono diventati gli obiettivi

---

<sup>1</sup> "Alcuni descrittori della competenza lessicale connessa in modo specifico con la comprensione della lettura sono:

1. saper comprendere un numero di parole del vocabolario di base adeguato al livello di scolarità (anche quando usate in accezioni diverse);
2. saper ricavare dal contesto il significato di parole che non si conoscono;
3. saper comprendere vocaboli appartenenti al lessico specifico di un determinato campo di discorso o "situazione";
4. saper comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni;
5. saper riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale, valida cioè solo in quello specifico testo), antinomia, iperonimia/iponimia, ecc.;
6. saper ipotizzare il significato di una parola attraverso il riconoscimento di fenomeni di derivazione."

(Quadro di Riferimento della prova di Italiano – La prova di Italiano nell'Obbligo di Istruzione - versione aggiornata il 02-04-2013", p.7)

da cui si è partiti per la realizzazione delle attività, nonché spunto di riflessione sull'uso produttivo di questi riferimenti per un'autonoma elaborazione di percorsi da parte delle scuole stesse.

La competenza lessicale, però, è stata considerata all'interno della sperimentazione anche in funzione della maturazione di una *attenzione/sensibilità particolare verso la 'parola'*, in quanto veicolo di significati. Da qui la proposta di attività per l'apprendimento lessicale che sono partite da stimoli per promuovere proprio l'*incontro* con le parole, considerate nei loro contesti d'uso, a volte quotidiani, spesso specifici, per passare poi alla loro indagine/comprendimento, per farle divenire quel patrimonio linguistico personale, attraverso la memorizzazione, a cui attingere in modo consapevole per i propri scopi comunicativi (dal *lessico passivo* al *lessico attivo*).

Se le attività proposte hanno inteso fornire una serie di strumenti che hanno interessato, quindi, una molteplicità di aspetti della competenza linguistica, e di quella lessicale in particolare, il che ha permesso ai docenti di costruire una panoramica delle questioni implicate nell'acquisizione di queste competenze, possiamo affermare che *proprio la maturazione di una sensibilità verso la lingua*, e in particolare il lessico, è stato *il filo conduttore e l'elemento di coesione di tutto il percorso*. È proprio su questo terreno che è possibile individuare elementi di sviluppo, focalizzando in modo specifico le necessità dell'apprendimento a scuola, cioè un nodo ineludibile dell'insuccesso scolastico.

## ***2. Sviluppi possibili***

A partire dalle esperienze della sperimentazione d'aula, volendo sinteticamente identificare una difficoltà emersa in merito all'efficacia dell'apprendimento del lessico, si può affermare che questa è risultata la memorizzazione; il problema (e la sfida), infatti, è non solo quello di come arricchire il bagaglio lessicale ma anche come renderlo stabile, soprattutto quando si ha a che fare con il lessico disciplinare (accademico), che nella scuola rappresenta appunto uno degli ostacoli principali per l'apprendimento.

Una competenza lessicale limitata non può che compromettere ogni forma di apprendimento, certamente quando questo trova i suoi veicoli soprattutto nei testi scritti, ma non solo: la mancanza di un lessico determinato ostacola comunque l'acquisizione di conoscenze disciplinari specifiche poiché compromette la capacità di rielaborazione e sistemazione di queste, ma agisce anche sullo sviluppo dei processi di astrazione, crea difficoltà a *'parlare di ...'* (*prof., lo so, ma non riesco a dirlo*). Pensiamo, ad esempio, a quanto pesa nel campo degli apprendimenti scientifici – ma di ogni apprendimento inteso come costruzione di conoscenze – la capacità di descrivere, rappresentare

esperienze, formulare e discutere ipotesi, cioè la capacità di verbalizzazione ma anche di scrittura, che implica a sua volta la capacità di revisione dei testi prodotti.

L'apprendimento è processo di costruzione a partire da quanto già di conosce e si sa fare; tutto ciò che di nuovo si incontra in un percorso di conoscenza va a interagire con il bagaglio già acquisito: modifica i quadri dei saperi già posseduti, ma ne è anche condizionato.

L'obiettivo che possiamo porci, quindi, è far sì che anche il lessico nuovo, quello che s'incontra nello studio delle discipline, si integri nel bagaglio di conoscenze già posseduto, rendendosi disponibile per la comunicazione e per nuovi percorsi di apprendimento.

In definitiva è forse questo il limite anche della didattica del lessico, cioè la difficoltà a sedimentare apprendimenti stabili, e questo è tanto più vero se si parla del lessico 'accademico', con cui i ragazzi entrano in contatto solo nel 'recinto' esclusivo degli apprendimenti scolastici, ed è vero soprattutto per quelli tra di loro, e sono la maggioranza, che non solo non lo ritrovano al di fuori di questo recinto, ma sono destinati a non proseguire gli studi, quando non a interromperli prematuramente, e sappiamo quanto le carenze in campo linguistico contribuiscano proprio a determinare questo tipo di esiti.

A questo si aggiungono le 'interferenze' della lingua comunemente usata, quella 'nota', e le resistenze a mutare prospettiva di significazione, tanto più se consideriamo quelle forme di comunicazione a cui i ragazzi sono abituati, spesso 'guidate' dalle modalità e dai tempi degli strumenti multimediali, che tendono a sintetizzare, semplificare, a *non far perdere tempo*.

È proprio in considerazione di questi ostacoli che possiamo parlare della necessità della maturazione di una *sensibilità* verso la lingua che si usa e s'incontra, intesa come 'attenzione', 'curiosità', acquisizione di una *abitudine* a interrogarsi e a esplorare il campo dei significati.

Le attività proposte, allora, possono essere recuperate per costruire moduli su aspetti diversi della competenza di lettura in generale (*competenza lessicale generale*), ma anche per un approccio specifico alla lingua delle discipline (*competenza lessicale specifica*).

## **2.1 Apprendere il lessico in modo stabile e sicuro**

Come per ogni conoscenza, anche per quella lessicale è necessario trovare la strada perché possano realizzarsi apprendimenti stabili e significativi, superando il muro dell'indifferenza che separa i ragazzi dagli oggetti dell'apprendimento scolastico, indifferenza che nasce spesso da un senso di estraneità (mancanza di senso per sé), che gli impedisce di apprendere o che crea apprendimenti superficiali ed estremamente labili. È chiaro che in questo processo entrano in gioco una serie di problematiche più vaste e complesse delle difficoltà che

pone l'apprendimento linguistico in sé, che riguardano il rapporto con l'apprendimento in generale; questioni che possiamo definire propriamente di 'senso', e che investono naturalmente le dinamiche relazionali, le modalità di conoscenza degli studenti, ecc.; si tratta, in definitiva, di individuare i modelli didattico-relazionali più efficaci (*la didattica laboratoriale?*). Ma se vogliamo realizzare apprendimenti *significativi*, si tratta anche di abituare ad 'abitare' le parole, come ogni altro campo del sapere, che in questo caso significa proprio sviluppare la sensibilità verso il 'significato'.

Si è chiamati, quindi, ad agire proprio in questa direzione, cercando di sviluppare contemporaneamente, come si è detto, quella competenza lessicale che potremmo definire 'generale', e una 'specificata' che attiene ai linguaggi disciplinari. È chiaro che si tratta di un lavoro che non può avvenire che in maniera integrata, ma con una focalizzazione particolare di quelle che si individuano come le difficoltà maggiori degli studenti quando affrontano compiti di studio.

## **2.2 Apprendere il lessico delle discipline come lessico 'nuovo'**

Parlare di lessico disciplinare significa parlare di *lessico nuovo*, perché tale è per gli studenti. Quali sono le caratteristiche di questo lessico? Questo è sicuramente un aspetto da affrontare, perché consente di entrare nel merito dei bisogni linguistici degli studenti, cioè delle difficoltà che incontrano ad apprendere lessico nuovo.

Si può parlare di lessico disciplinare nei termini di un lessico 'tecnico' formato da un repertorio (parole, unità polirematiche) specifico di un determinato campo del sapere e da accezioni 'tecniche'.

È proprio per questi aspetti che possiamo parlare di lessico 'nuovo'. Se ogni campo del sapere ha un suo bagaglio lessicale specifico, spesso si tratta anche di un lessico condiviso con quello della lingua dell'uso quotidiano, ma con vincoli d'utilizzo. Allora nasce la necessità di analizzare il rapporto tra la lingua dell'uso quotidiano e quella disciplinare e guidare gli alunni a coglierne le differenze. La questione diviene ancora più complessa se per lingua dell'uso quotidiano intendiamo quella effettivamente usata dai ragazzi, cioè i vari 'gerghi' che, proprio perché rappresentano lo strumento privilegiato della comunicazione, vanno ancor di più a limitare le capacità di comprensione, anche della lingua non tecnica, per la povertà di questi o per il gioco delle interferenze a cui prima si è accennato.

Si tratta di aspetti sui quali la sperimentazione ha portato l'attenzione dei docenti e sono problematiche che meritano di essere approfondite, perché rappresentano la condizione per sviluppare una sensibilità particolare verso il 'significato', aiutando a far emergere e rendere consapevoli gli studenti degli automatismi che portano a interpretare in modo acritico i testi, adattandoli inconsapevolmente alle proprie

conoscenze (o pseudo-conoscenze) e che producono apprendimenti scadenti.

### ***2.3 Per una reale interdisciplinarietà della didattica della lingua***

L'individuazione delle difficoltà potenziali non esaurisce il discorso; l'obiettivo principale, come detto in precedenza, è come produrre apprendimenti significativi, cioè stabili e duraturi, in sostanza come realizzare un arricchimento reale del bagaglio linguistico/lessicale. Diventa essenziale, allora, capire come far sì che gli studenti 'abitino' *la casa della lingua*, come far sì che possano sentirla propria e non sentirsene ospiti occasionali e per 'dovere'. Questo implica lavorare sul *contesto degli apprendimenti*, cioè sulle condizioni utili a creare un ambiente di apprendimento efficace; il che può avvenire attraverso un'apertura della didattica della lingua, in questo caso del lessico, in direzione interdisciplinare, che significa rendere effettivo il principio della *trasversalità della lingua attraverso l'interdisciplinarietà della didattica*: solo se il lavoro che ha come oggetto la lingua, l'attenzione verso il 'significato' e la specificità dei linguaggi disciplinari, diviene prassi comune di tutti i docenti, si può sperare che anche gli studenti acquisiscano questo 'abito'.

Si tratta di un compito non semplice da realizzare, al di là delle affermazioni di principio, perché chiama il docente di italiano, ma anche di lingua, ad assumere il ruolo di guida e coordinatore delle attività di apprendimento della lingua.

Nel caso dell'apprendimento del lessico, se si parla di lessico accademico, il coinvolgimento dei docenti di materie non linguistiche può avvenire fin dalla fase della *selezione* del repertorio lessicale da apprendere, insieme a tutti gli altri aspetti che caratterizzano sul piano linguistico e testuale un testo disciplinare, per proseguire con la *progettazione e realizzazione* delle attività stesse e la *verifica* dei risultati. Ma si tratta anche di analizzare insieme, docenti di lingua e non, quanto lo studio di una disciplina possa contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche, in una relazione, quindi, di *reciprocità tra apprendimento disciplinare e sviluppo delle competenze linguistiche* stesse, pur nella consapevolezza che queste ultime, benché necessarie, non sono comunque sufficienti alla costruzione di conoscenze disciplinari. È necessario, però, distinguere le competenze del docente disciplinare da quelle del docente di lingua, che deve operare come 'esperto' e 'regista', quindi come promotore della sensibilità verso la lingua anche presso gli altri docenti.

## **2.4 La metodologia della ricerca-azione**

Sulla scia della sperimentazione compiuta, che ha inteso rivolgersi tanto agli studenti che ai docenti, e conservandone la metodologia della ricerca-azione, pertanto in un'ottica di studio e sperimentazione d'aula, uno sviluppo del progetto non può che muoversi in direzione di entrambi i soggetti: gli studenti e i docenti.

Se prima si sono evidenziate delle priorità per gli studenti, in termini di obiettivi per lo sviluppo delle competenze, per quanto riguarda i docenti si pone la necessità di focalizzare prioritariamente (in termini di *formazione da promuovere*) le competenze del docente di lingua implicate nella costruzione di percorsi (moduli, attività) finalizzati allo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti; esse attengono in particolare a:

- l'analisi della competenza linguistica (a partire, ad esempio, dal quadro di riferimento INVALSI), in funzione dei bisogni linguistici degli studenti;
- le modalità di individuazione dei bisogni linguistici, da tradurre in obiettivi didattici;
- la valutazione e la selezione/costruzione di strategie e metodologie didattiche, con un'attenzione particolare alle potenzialità del digitale e del multimediale;
- la costruzione di attività funzionali alla promozione e verifica delle competenze oggetto di apprendimento, in una dimensione anche interdisciplinare;
- una formazione specifica sul lessico: nel caso del lessico disciplinare, sono implicate conoscenze relative al vocabolario di base, i fenomeni di derivazione e composizione delle parole, le diverse 'accezioni', le tipologie e l'uso dei dizionari, la 'storia' delle parole, etc.;
- la proposizione di materiali essenziali (ben selezionati e strutturati) per lo studio individuale, in una reale ottica di 'ricerca-azione';
- la formazione 'mirata' dei docenti all'uso delle TIC, cioè funzionale alle necessità di una didattica della lingua efficace.

## **3. Quale progettualità?**

Quelle indicate in precedenza possono essere indicazioni utili a recuperare quanto fatto nella sperimentazione e renderlo produttivo, nel senso di promuovere buone pratiche, ma è necessario che queste risultino efficaci e questo può avvenire se trovano opportunità per sedimentarsi. Per tale scopo, la condizione è dare a questi interventi una dimensione progettuale più ampia e continuità alle azioni intraprese (Cfr., in tema di formazione e formulazione dei piani di formazione, D.M. 797/2016, "Piano Nazionale per la Formazione dei docenti").

Alcuni suggerimenti in questa direzione possono essere:

- coinvolgere gruppi più ampi di docenti nelle scuole coinvolte (a partire dai dipartimenti di lingua);
- la formazione di 'reti', magari di ordini diversi (almeno di scuola secondaria di 1 e 2 grado), in un'ottica di verticalizzazione del curricolo;
- attivare una piattaforma per la formazione, la condivisione e la collaborazione (anche tra le scuole);
- progettare e implementare una piattaforma didattica per la realizzazione delle attività con/degli studenti.

In conclusione, la strada per proseguire il percorso avviato con la sperimentazione si colloca sia sul piano della *ricerca didattica*, in forma collaborativa e laboratoriale, sia sul piano della *sperimentazione d'aula*, sulla scia di quanto già fatto, ma in un'ottica progettuale ampia e con tempi adeguati e certi.

INSEGNAMENTO DEL LESSICO  
E  
STRUMENTI PER LA RICERCA DIDATTICA

**1 La comprensione del testo come 'bisogno linguistico' del futuro cittadino**

*Literacy*, in lettura, significa comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità, di svolgere un ruolo attivo nella società<sup>2</sup>.

La comprensione del testo è, dunque, un bisogno linguistico del futuro cittadino. Eppure, sebbene saper leggere e comprendere sia una condizione *sine qua non* per prendere parte attiva nella società, non sempre i livelli di comprensione di semplici testi, da parte di giovani e adulti, appaiono adeguati ai bisogni dell'attuale società. I risultati medi in *literacy*, ottenuti dai quindicenni in Italia, sono inferiori alla media OCSE, come rivelano le indagini PISA<sup>3</sup>, i cui risultati sono pressoché stabili dal 2000 a oggi. Neppure gli adulti sembrano cavarsela meglio. Secondo specialisti internazionali, sulla base di indagini comparative svolte nel 1999-2000 e nel 2004-2005 in diversi paesi:

soltanto il 20 per cento della popolazione adulta italiana possiede gli strumenti minimi indispensabili di lettura, scrittura e calcolo necessari per orientarsi in una società contemporanea<sup>4</sup>.

Estesa e massiccia risulta, allora, la presenza di persone incapaci di leggere e comprendere, di usare in modo efficace le abilità di lettura nelle situazioni della vita quotidiana. Numerosi sono, infatti, oggi, coloro che non riescono né a usare né a interpretare le conoscenze, come paventava, già nel 1995, Edith Cresson. Ella, in qualità di commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, tracciò, nel libro bianco, alcune linee d'azione per le politiche scolastiche europee<sup>5</sup> evidenziando

---

<sup>2</sup> OCSE (2007).

<sup>3</sup> PISA, *Programme for International Student Assessment*, è una indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, OCSE, per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati nelle aree della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze.

<sup>4</sup> De Mauro (2008). Le fonti di questo articolo sono due indagini internazionali i cui risultati sono stati pubblicati da Gallina, (2000) e (2006).

<sup>5</sup> Cresson, 1995. Il testo del libro bianco è disponibile su Internet al seguente indirizzo: <http://www.cec.lu/en/comm/dg22/dg22/html>.

la necessità di riflettere sulla multiforme, caotica, parcellizzata società odierna e sulle caratteristiche dello scenario generale, indotte dalla diffusione delle tecnologie e dal rinnovamento scientifico e tecnologico.

Senza dubbio l'odierna *illiteracy* risente di una società, quella odierna, fluida e multirete, in continua trasformazione ed evoluzione permanente, una società complessa, poliedrica, non più immobile, che ha perso i connotati delle certezze, che non ha più un volto unico e definibile, che non è semplificabile, rappresentabile in modo univoco ma è il risultato, temporaneo e modificabile, delle interazioni tra soggetti, perciò, in quanto tale, volatile, priva di consistenza nello spazio e di durata nel tempo<sup>6</sup>.

Nella rete complessa della società ipermoderna è facile smarrirsi, perdersi nel fluire magmatico, essere travolti da milioni di informazioni discordanti e sfuggenti. Urge, dunque, fornire ai giovani del XXI secolo gli strumenti idonei per comprendere la complessità che evolve in modo imprevedibile, insegnare loro a gestire cumuli di informazioni di ogni genere, affinché essi possano, una volta adulti, esercitare a pieno la loro cittadinanza, muovendosi con consapevolezza negli intricati "boschi" della vita.

Perciò è importante che gli alunni imparino a esplorare i complessi labirinti testuali, a orientarsi in essi e nei boschi della vita in modo da acquisire la capacità autonoma e consapevole di orientarsi anche in altri boschi<sup>7</sup>.

Pertanto, non serve fornire ai giovani soluzioni predefinite, illustrare loro la 'strada' per uscire dal bosco, bensì è opportuno fornire gli strumenti giusti perché essi possano decodificare autonomamente la complessa testualità ipermoderna e districarsi da soli in questo magma indistinto che è il labirinto della vita.

Non è più possibile ignorare la debole capacità di *literacy* in lettura di giovani e adulti nella multiforme e complessa società postmoderna. Abbiamo il dovere, in quanto docenti, al servizio del pubblico, di attivare percorsi per aiutare le giovani generazioni a migliorare la comprensione<sup>8</sup>.

Perciò noi docenti del Liceo R. Caccioppoli di Napoli abbiamo, con entusiasmo e prontezza, aderito all'iniziativa proposta dall'Università Orientale, al progetto "Parole per leggere e comprendere" con l'intento di promuovere nei discenti la capacità di comprendere e di usare testi

---

<sup>6</sup> Lotman, 1992.

<sup>7</sup> Cfr. Eco, 1994, p.33

<sup>8</sup> Cfr. <http://www.dueparole.it>. Come un monito all'azione devono risuonare, per noi, operatori nella scuola, le parole del noto linguista Tullio De Mauro:

Le parole sono fatte, prima che per essere dette, per essere capite: proprio per questo, diceva un filosofo, gli dèi ci hanno dato una lingua e due orecchie. Chi non si fa capire viola la libertà di parola dei suoi ascoltatori. È un maleducato, se parla in privato e da privato. È qualcosa di peggio se è un giornalista, un insegnante, un dipendente pubblico, un eletto dal popolo. Chi è al servizio di un pubblico ha il dovere costituzionale di farsi capire.

scritti e orali e con lo scopo di riflettere sulle difficoltà relative alla *literacy* degli alunni del primo biennio. Tre sono le classi seconde che, nell'anno 2015/16, hanno partecipato ai laboratori di ricerca-azione: la 2 B, la 2 C e la 2 G guidate rispettivamente dalla sottoscritta, dalla Prof.ssa Vannini e dalla Prof.ssa Tramaglino, sotto il coordinamento organizzativo della Prof.ssa Milella, referente della scuola.

Oggi, a distanza di un anno dal progetto, i docenti del Liceo Caccioppoli di Napoli hanno trasformato l'esperienza sul lessico, maturata nel corso del progetto universitario, in un percorso di autoformazione per i docenti del Liceo, al fine di consentire a tutti gli insegnanti e alunni di sperimentare attività sul lessico attraverso percorsi consapevoli e sistematici e di trasformare il bagaglio esperienziale di pochi in patrimonio collettivo.

## **2 Ruolo e spazio dell'insegnamento del lessico nell'educazione linguistica**

Implementare il bagaglio lessicale può aumentare la capacità di comprendere testi scritti, *tout court* la competenza di *literacy* in lettura. L'insegnamento del lessico ha, quindi, un'importanza fondamentale al fine di aiutare i giovani a svolgere un ruolo attivo nella società.

La competenza semantica, che riguarda prevalentemente la comprensione dei significati lessicali, è, infatti, come ha sottolineato anche Daniela Bertocchi, ricercatrice del Giscel, una delle sottocompetenze che presiedono alla competenza di lettura<sup>9</sup>. Tra gli aspetti che maggiormente creano difficoltà nella comprensione testuale, la ricercatrice annovera gli elementi di 'coesione lessicale' (ripetizione, sinonimia, iponimia, antitesi) e il riconoscimento di rapporti semantici tra unità testuali a partire da indicatori interni al testo.

Il ruolo preminente del lessico nella comprensione testuale è sottolineato anche dal linguista Mario Ambel, il quale afferma che è proprio a partire dall'accesso lessicale che il lettore comprende i dati testuali sulla base di processi inferenziali che gli consentono di capire o di fraintendere il testo, attraverso ipotesi e deduzioni formulate sulla base delle proprie conoscenze. Tra le cause che fanno cadere la

---

<sup>9</sup> Bertocchi, 1983. Queste le sottocompetenze rubricate da D. Bertocchi: competenza tecnica: comprende le capacità di decifrazione dei segni grafici; competenza semantica: riguarda prevalentemente la comprensione dei significati lessicali; competenza sintattica: capacità di comprendere i rapporti tra gli elementi della frase, di dare giudizi di accettabilità sintattica, di recuperare gli elementi sottintesi e i rinvii testuali; competenza testuale: include le capacità di cogliere i rapporti di coesione lessicale e grammaticale, di riconoscere le unità testuali e i loro rapporti semantici (coerenza di un testo); competenza pragmatico-comunicativa: riguarda la capacità di 'situare' un testo in termini di emittente, destinatario, intenzioni ecc., di coglierne le idee centrali e la struttura ideativa; competenza rielaborativa e valutativa: riguarda la capacità di utilizzare un testo per scopi determinati, applicando strategie di lettura differenziate e selezionando le informazioni pertinenti a uno scopo.

comprensione il linguista annovera le carenze di comprensione letterale ovvero la capacità di attribuire significati a parole e frasi<sup>10</sup>.

Esisterebbero, dunque, repertori mentali che il lettore riutilizza per riconoscere e capire le parole. È ovvio che più questi repertori sono vasti e organizzati in modo da consentirne una gestione flessibile, più è agevole l'accesso lessicale al testo.

Perciò è importante promuovere, nell'ambito dell'educazione linguistica, il consolidamento dei suddetti repertori mentali, sulla base di criteri di organizzazione diversi (la lunghezza della parola, la frequenza d'uso, i rapporti con altre parole sia di tipo gerarchico che di campo o settore, la ricorrenza in sintagmi e frasi).

I laboratori di ricerca azione proposti dall'Università degli Studi di Napoli "l'Orientale" hanno reso possibile nei discenti l'apprendimento del lessico come interazione tra strutture mentali e nuove informazioni, con ristrutturazione dell'organizzazione delle conoscenze lessicali e ampliamento dei repertori mentali.

Detti laboratori si sono rivelati subito un'opportunità imperdibile per superare la pratica quotidiana nella quale l'insegnamento del lessico, per quanto non assente, appare confinato in attività estemporanee di riconoscimento, all'interno di un testo, del significato di un lessema già noto, della formulazione di ipotesi a partire dal testo, del riconoscimento globale di una sequenza verbale compiuta.

Il progetto proposto dall'Università ha dato l'opportunità di realizzare un percorso finalizzato, regolare e controllato, atto a trasformare modalità operative, più o meno consuete, in strategie consapevoli e intenzionali per comprendere e apprendere<sup>11</sup>. Ricette antiche, rivisitate in chiave sistemica, hanno consentito, attraverso la ricerca, di costruire in modo innovativo.

I discenti hanno sperimentato attività ricorsive, strutturate, sistematiche, hanno preso consapevolezza dello scopo delle attività, hanno potuto meta-riflettere sulle produzioni linguistiche proprie e altrui, attraverso un uso consapevole di adeguati strumenti di controllo, pedagogici linguistici. Da protagonisti hanno imparato a esplorare boschi labirintici, testi via via sempre più complessi, senza tuttavia perdersi, proprio perché guidati da strumenti di controllo che, non più appannaggio dei soli docenti, sono divenuti bagaglio degli stessi alunni che hanno cominciato a usarli strategicamente e consapevolmente per misurare, autonomamente, l'accettabilità e inaccettabilità di una sequenza verbale e per coglierne il senso. Un'educazione linguistica democratica, dunque, collaborativa, costruttiva, ma non anarchica<sup>12</sup>, in quanto sempre 'regolata', 'normata'.

---

<sup>10</sup> Ambel, 2006.

<sup>11</sup> Mazzoni, 2009.

<sup>12</sup> La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza

Nel prossimo paragrafo rifletteremo su alcuni di questi strumenti ‘regolatori’, che il percorso progettuale “Parole per leggere e comprendere” ha reso patrimonio condiviso e che i discenti tutti dovrebbero imparare a usare, con autonomia e competenza, in modo che questi strumenti possano fungere da bussola per la funzionalità comunicativa di un testo. In particolare, rifletteremo sull’ indice *Gulpease* e sulla pratica della ri-scrittura, intendendo con questo termine non la riscrittura come sintesi, ma la riscrittura volta ad ampliare un testo per semplificarlo e rendere esplicito il non detto.

### **3 Strumenti per la ricerca didattica e l’insegnamento del lessico**

Accertato che esiste una forte correlazione tra una solida ed estesa conoscenza del lessico e una buona capacità di comprendere, come può chi, come noi, svolge il delicato ruolo di docente, facilitare l’incontro tra il lettore e il testo?

Le vie, a mio avviso, più efficaci, anche alla luce della esperienza maturata, consistono, nell’ attrezzare il lettore degli idonei strumenti e nell’usare strategie quali la semplificazione del testo.

Tra gli strumenti che il lettore competente deve possedere ci sono, senza dubbio, l’indice *Gulpease* e il Vocabolario di Base.

L’indice *Gulpease* è un indice di leggibilità ovvero una formula matematica che consente di misurare la difficoltà di un testo in base a una scala predefinita di valori.

Tra i valori che, generalmente, vengono presi in considerazione negli indici di leggibilità ci sono la lunghezza media delle parole e la lunghezza media delle frasi, tutte variabili linguistiche che non dipendono dal contenuto del testo e, perciò, sono misurabili quantitativamente e risultano semplici da calcolare, attraverso un calcolo statistico.

Queste variabili sembrerebbero avere una incidenza nel determinare la maggiore o minore leggibilità di un testo. Frasi molto lunghe e parole molto lunghe rendono, infatti, poco leggibile un testo, che, invece, risulta di più agevole lettura se intessuto di frasi brevi e parole brevi.

Vari sono gli studi sulla leggibilità dei testi e varie le formule matematiche elaborate sulla scorta di questi e altri parametri. Tra queste formule ricordiamo la formula matematica di Rudolf Flesch, elaborata negli Stati Uniti d’America negli anni 20-30, che prende in considerazione, quali variabili linguistiche, la lunghezza media delle parole espressa in sillabe per parola, e la lunghezza media delle frasi espressa in parole per frase. La formula è stata poi rielaborata dal

---

può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare (GISCEL, 1975)

gruppo linguistico e pedagogico della Sapienza (gruppo linguistico afferente alla cattedra di Filosofia del Linguaggio di Tullio De Mauro e gruppo pedagogico afferente alla cattedra di Pedagogia di Maria Corda Costa). Il gruppo GULP (Gruppo Linguistico e pedagogico) ha riadattato la formula alla lingua italiana, lingua per la quale il conteggio delle sillabe sarebbe risultato particolarmente complesso. Da questo lavoro di ri-adattamento ha avuto origine la formula *Gulpease*:

$$\text{Facilità di lettura} = 89 - \text{LP}/10 + \text{FR} * 3,$$

LP= lettere per 100/totale parole,  
FR= frasi per 100/totale parole.

Essa, diversamente dalla formula americana, si basa sulla lunghezza delle parole in lettere, non più in sillabe<sup>13</sup>. I valori restituiti dalla suddetta formula, compresi tra 0 e 100 (dove il valore "100" indica la leggibilità più alta, "0" la leggibilità più bassa), sono messi in relazione con il grado di scolarizzazione del lettore come si evince dalla Fig. 1. Testi con un indice di leggibilità inferiore a 80 sono difficili da leggere per chi ha la licenza elementare; testi con un indice inferiore a 60 sono difficili da leggere per chi ha la licenza media; testi con un indice inferiore a 40 sono difficili da leggere per chi ha un diploma superiore.

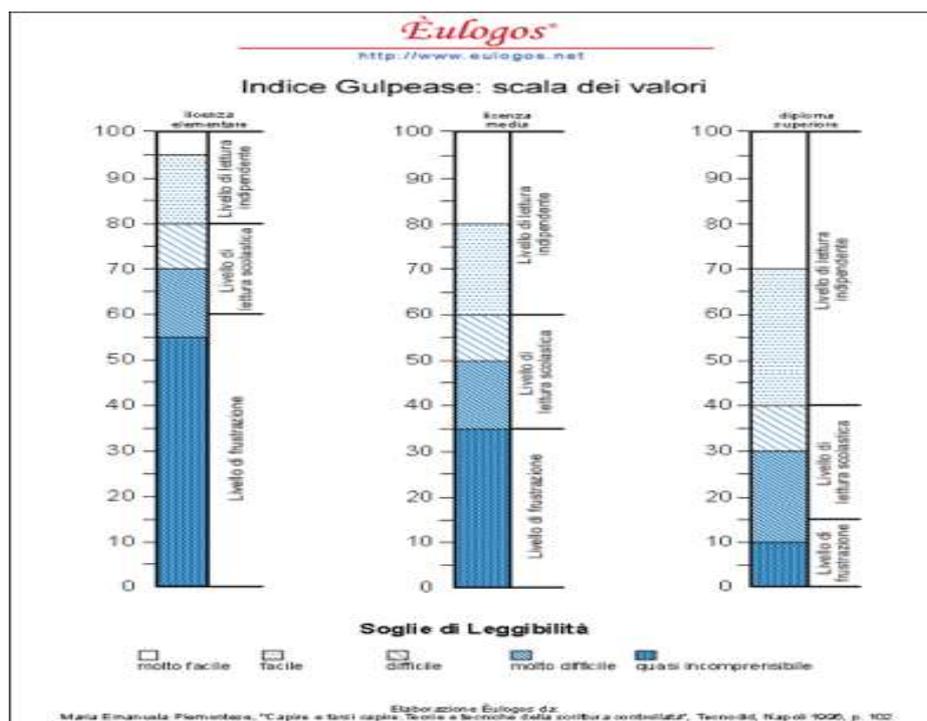


Fig.1

<sup>13</sup> Lucisano, Piemontese, 1988.

Per poter calcolare l'indice di leggibilità di un testo non è necessario effettuare complessi calcoli; esistono, infatti, programmi che calcolano automaticamente il valore delle formule. *Èulogos Censor*<sup>14</sup> è uno di questi, è un servizio che analizza la leggibilità del testo secondo l'indice *Gulpease*. Funziona per posta elettronica in modo molto semplice ed è sufficiente un file TXT come allegato e *Censor* restituisce il file scansionato in formato HTML con i dati di leggibilità.

Una volta chiarita la natura degli indici di leggibilità, non resta che chiedersi perché può essere utile conoscere questi strumenti e soprattutto a chi questi strumenti possono servire.

L'indice *Gulpease* può, senz'altro, essere utile a noi docenti per selezionare testi che siano adeguati al livello di scolarizzazione degli allievi, in modo da avvicinarli, gradualmente, a testi sempre più complessi.

Può servire, però, anche agli allievi come strumento di auto-controllo della capacità di costruire testi 'leggibili'. Riflettere insieme agli alunni sulla organizzazione dei testi, individuando, alla luce dell'indice *Gulpease*, elementi che ne facilitano e ne ostacolano la leggibilità, può essere una proficua ginnastica linguistica, capace di aiutare i discenti a orientarsi nei meandri labirintici della testualità.

Gli indici di leggibilità potrebbero essere utili anche a governi e aziende per produrre testi chiari, sulla falsariga di quanto accade negli Stati Uniti dove il *Plain Language Act*, la "legge sul parlar chiaro" impone che tutti i documenti pubblici debbano avere un indice di leggibilità non inferiore a 45, calcolato sulla base dell'indice di Flesch.

Se l'indice *Gulpease* fosse usato costantemente e meticolosamente dai governi italiani, forse i testi della nostra pubblica amministrazione non risulterebbero veri esempi di antilingua, come li definisce Calvino, a causa di arcaismi, forme dotte, tecnicismi, formule stereotipate, periodi caotici. Non basta riconoscere ai cittadini il diritto di ignorare la legge se formulata in modo non comprensibile (sentenza della Corte Costituzionale 364 del 23 marzo 1988). È opportuno che i testi della pubblica amministrazione diventino, davvero, testi di pubblica fruizione. Un primo passo in questa direzione è stato fatto: dal 1992, su iniziativa del ministro della funzione pubblica Cassese, il VdB è stato assunto a riferimento del Codice di stile delle comunicazioni dell'amministrazione pubblica ma la strada da percorrere in Italia è ancora lunga.

Intanto, chi, come noi, lavora nella scuola, al servizio del pubblico non può esimersi dal farsi capire e dal promuovere il "diritto a comprendere".

*Èulogos Censor* è uno strumento interessante e utile per promuovere questo diritto, non solo perché fornisce i dati di leggibilità del testo, secondo l'indice *Gulpease*, ma anche perché fornisce, grazie alla lemmatizzazione automatica, il dato statistico della collocazione di ogni

---

<sup>14</sup> Cfr: <http://www.corrige.it/>

singolo termine rispetto al vocabolario di base di Tullio de Mauro. Il vocabolario di base della lingua italiana, pubblicato in appendice a Tullio De Mauro nel 1980<sup>15</sup>, è un vocabolario di circa 7.000 parole che Tullio De Mauro ha creato sulla base di ricerche statistiche da lui stesso condotte, racchiudendo in esso le parole che più usiamo, quelle che più ci sono familiari, quelle che hanno la maggiore frequenza statistica nella nostra lingua.

Sulla base dell'effettiva frequenza delle parole italiane nell'uso si è visto che il vocabolario di base di un italiano contiene mediamente 7050 parole, laddove un vocabolario di medie dimensioni contiene circa 120.000 parole. Di qui è nato il vocabolario di Tullio De Mauro, un elenco delle parole più usate, tripartito, in funzione del relativo grado di diffusione e uso, in vocabolario di alta disponibilità, vocabolario di alto uso, vocabolario fondamentale. Nel primo caso, *tout court* per quanto concerne il vocabolario ad alta disponibilità, abbiamo circa 2.300 termini che capita di usare raramente ma che sono legati a referenti ben noti nella vita quotidiana, nel secondo caso, nel caso cioè del vocabolario di alto uso, abbiamo circa 2.750 termini usati con altissima frequenza, con i quali, cioè, è scritto il 99,7 % dei testi in lingua italiana; infine, con il vocabolario fondamentale, che comprende circa 2.000 termini, si intendono quelle parole con le quali si può parlare di tutto e con tutti, a prescindere dalla provenienza geografica, sociale, a prescindere dal livello di istruzione e dall'età.

Il sistema *Èulogos* restituisce ogni occorrenza con una sottolineatura diversa secondo il livello del vocabolario di base. Gli alunni, quindi, possono non solo misurare la leggibilità dei testi che si apprestano a comprendere o dei testi da loro stessi prodotti, ma possono anche misurare il numero di parole del vocabolario di base contenute in ogni testo.

Gli alunni, dunque, possono servirsi di *Èulogos Censor* come strumento di auto-controllo dei testi da loro prodotti per verificare la competenza lessicale (vocabolario di base posseduto). Possono, cioè, essi stessi misurare il grado di progressione del proprio apprendimento lessicale e monitorare il lessico di volta in volta adoperato.

---

<sup>15</sup> La prima versione del vocabolario di base (VdB), costruito alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, fu pubblicata come appendice in un libro che ha avuto una certa fortuna editoriale (cfr. De Mauro, 1980) ed è stata poi utilizzata in diverse opere lessicografiche come, in particolare, il Grande dizionario italiano della lingua dell'uso (GRADIT).

A più di trenta anni di distanza è stato pubblicato il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana (NVdB) fondato su un rinnovato, aggiornato e ampliato campionamento di testi e sulla miglior classificazione delle parole risultante dal GRADIT e dal dizionario online di Internazionale. Alla nuova versione hanno lavorato Isabella Chiari e Tullio De Mauro e ha collaborato alla redazione anche Francesca Ferrucci.

Cfr. <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.

I docenti possono, infine, servirsi di *Èulogos Censor* per costruire un curriculum verticale sul lessico che accompagna il bambino sin dalla più tenera età sino all'acquisizione di una competenza lessicale matura, che si presuppone raggiunta al termine del biennio delle superiori, con la certificazione delle competenze dell'obbligo scolastico.

Secondo quanto stabilito dal testo delle "Indicazioni nazionali del 2012" per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, che rappresenta il testo di riferimento per ogni progettazione didattica in questi ordini di scuola, l'alunno, sin da piccolo, sin dalla scuola dell'infanzia, deve *arricchire il proprio lessico*.

Nella scuola primaria deve poi, come recita il testo delle Indicazioni nazionali, «saper usare i vocaboli fondamentali e di alto uso».

Nella scuola primaria, dunque, l'alunno comincia a cimentarsi con due delle tre categorie di cui si compone il lessico di base, i vocaboli fondamentali e di alto uso cioè quelle parole con le quali si può parlare di tutto e quelle parole che ricorrono con altissima frequenza nella nostra lingua. Dal generico *arricchisce il proprio lessico* si passa, allora, all'acquisizione di quei circa 2.000 termini che chi parla una lingua ed è uscito dall'infanzia conosce, capisce e usa, cioè quelle parole con le quali si può parlare di tutto (vocaboli fondamentali) e all'acquisizione di quei circa 2.750 termini usati con altissima frequenza, con i quali cioè è scritto il 99,7 % dei testi in lingua italiana (vocaboli ad alto uso). La differenza tra l'apprendimento lessicale di un bambino della scuola dell'infanzia e un bambino della scuola primaria sembra essere quantitativamente rivelante; essa, però, non si riduce a una differenza quantitativa. Si tratta anche di una differenza qualitativa. Da un generico "arricchisce" nella scuola dell'infanzia, che implica una semplice conoscenza dei vocaboli si passa, nella scuola primaria, all'"uso", in un processo di complessità crescente. Non basta, infatti, conoscere le parole, bisogna possederle, usarle.

Nella scuola secondaria di primo grado l'alunno, poi, non solo deve usare parole del vocabolario di base, ma deve saperlo fare "in modo appropriato". Si precisa, inoltre, che le parole del vocabolario di base che deve saper usare in modo appropriato non sono, solo, quelle del vocabolario fondamentale e di alto uso, ma anche quelle di alta disponibilità cioè quelle parole che si usano raramente ma che sono legate a referenti ben noti nella vita quotidiana.

Considerato quanto le Indicazioni nazionali prescrivono, è possibile, anche attraverso l'ausilio del sistema *Èulogos*, costruire un curriculum verticale sul lessico, a partire dalla scuola dell'infanzia sino alla scuola del secondo ciclo nella quale, come stabilito dal D.M. 2007 sull'obbligo scolastico, l'alunno deve *saper utilizzare il lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali* ma deve anche, nel leggere, comprendere e interpretare testi di vario tipo, *padroneggiare varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti*

*diversi*. Grazie al sistema *Èulogos* è possibile selezionare testi che presentino un numero sempre maggiore di vocaboli del vocabolario di base e testi che presentino anche vocaboli che esulano dal vocabolario di base.

È possibile, altresì, misurare il progressivo ampliamento del lessico degli alunni, monitorando i testi da loro prodotti, sino a verificare il pieno raggiungimento e l'uso consapevole e appropriato di tutte le categorie del vocabolario di Tullio De Mauro.

#### **4. Strategie per la ricerca didattica e l'insegnamento del lessico**

Se è vero che, tra gli attrezzi che il lettore competente deve possedere, l'indice *Gulpease*, senza dubbio, riveste un ruolo di rilievo, al fine di poter monitorare costantemente la leggibilità di un testo, è altrettanto vero che un testo, indipendentemente dalla sua leggibilità, può essere più o meno comprensibile.

Per comprendere veramente un testo il lettore deve seguirne la coerenza interna, cogliere i nessi coesivi, fare inferenze. Deve guardare alla struttura profonda di esso, alla coerenza, alla coesione testuale, fattori che dipendono dal sistema di relazioni che si vengono a instaurare tra il lettore e il testo, e, pertanto, per la loro natura qualitativa non possono essere valutati in modo oggettivo, non possono essere quantificati.

Non accade di rado che nei testi vengano eliminate tutte una serie di espansioni laterali che avrebbero potuto fornire spiegazioni, informazioni capaci di arricchire e spiegare meglio gli enunciati sovraordinati. Senza tali informazioni non resta a chi legge se non un distillato di "fantasmi concettuali"<sup>16</sup> di difficile comprensione. Non accade di rado che vengano eliminate informazioni intermedie<sup>17</sup>, la cui assenza crea un buco nella linea verticale del testo. Non meno infrequente è l'aggiunta di specificazioni a margine che intendono limitare la validità di una affermazione o problematizzarla e che, invece, si rivelano essere traverse cieche, propaggini del testo non funzionali<sup>18</sup> alla comprensione.

Tutti questi fenomeni sono, oggi, sempre più frequenti. In nessun testo si può dire tutto e si deve invece, necessariamente, per motivi di spazio, sottintendere alcune informazioni. Se il lettore è in grado di integrare le informazioni mancanti e di eliminare quelle non funzionali, la comprensione del testo funziona ugualmente; se il lettore, invece, non è in grado di sopperire alle mancanze/disfunzioni del testo, ne conseguono inevitabili errori di comunicazione che inficiano la comprensione.

---

<sup>16</sup> È quello che Chiara Amoruso chiama distillazione dei concetti; i concetti cioè sono distillati, forniti a gocce, non espansi, sono compressi, non hanno una estensione tale per essere trattati adeguatamente (Amoruso, 2010).

<sup>17</sup> Amoruso (ivi, pp. 102-103).

<sup>18</sup> Lumbelli, 1989.

Per capire il testo quindi il *lector in fabula*<sup>19</sup> deve integrare le informazioni assenti. A volte, però, si presuppongono nel lettore informazioni, che egli, portatore di un bagaglio linguistico spesso asimmetrico rispetto a quello di chi scrive, non possiede e ciò rischia di causare problemi di incomprensione, finendo per limitare il diritto di tutti a comprendere.

Il lettore che possiede un discreto bagaglio linguistico-lessicale può, contrariamente a chi non possiede quelle informazioni linguistiche, attraverso un processo *bottom up*, valorizzare segnali testuali (es titolo, *incipit*, strutture testuali) e fare previsioni e, poi, attraverso un processo *top down*, richiamare alla mente le proprie conoscenze e i propri repertori mentali per usarli, in modo strategico, per comprendere.

Il lettore che ha un lessico ampio e che lo usa strategicamente ha la possibilità di comprendere un numero sempre maggiore di testi, testi sempre più complessi in un processo generativo di arricchimento lessicale e conoscitivo.

È importante, dunque, che il lettore sappia fare al testo le giuste domande e sappia usare, strategicamente, i repertori mentali in suo possesso, ampliandoli e ristrutturandoli continuamente.

Fare inferenze e ricostruire i significati nascosti nel testo non è una abilità innata, ma una abilità che può essere esercitata, può crescere, se correttamente allenata, con la conseguenza di evitare processi inferenziali anomali, ipotesi fuori luogo che portano alla mancata comprensione o al fraintendimento

È possibile stimolare questa capacità di fare inferenze spingendo i ragazzi ad attivare una lettura rallentata in cui chiedersi, attraverso un processo di meta-lettura, a ogni passo del testo quali siano le informazioni implicite, le inferenze, i microragionamenti da fare. È possibile allenarsi riscrivendo i testi, aggiungendo tutti quegli elementi che risultano sottintesi, riorganizzando i contenuti secondo un ordine chiaro, progressivo, senza salti concettuali, licenziando “testi a scrittura controllata”, cioè efficaci e funzionali in relazione al lettore.

Personalmente non credo tanto nella validità pratica dell’utilizzo di testi già ri-scritti, semplificati per un lettore indifferenziato, quanto ritengo, invece, efficace il processo di riscrittura come “strategia” operativa.

L’uso di testi già ri-scritti, già semplificati come strumento per rendere accessibili contenuti che, altrimenti, non sarebbero per niente accessibili è una pratica che rischia di fossilizzare il lettore e privarlo di stimoli<sup>20</sup>, per quanto in certi casi può essere utile, soprattutto in

---

<sup>19</sup> Eco, 1979.

<sup>20</sup> Arici, Cristofori, Mariotti (2006), pur sostenendo la necessità di testi semplificati, sottolineano i rischi di un uso diffuso e prolungato nel tempo di testi ad alta leggibilità. (Arici, Cristofori, Mariotti, 2006): pericolo di una fossilizzazione linguistica a livello basso, pericolo di non cogliere le caratteristiche dei diversi tipi di testo che vengono annullate e semplificate, pericolo di un minor sforzo cognitivo, dovuto al non esercizio delle competenze logiche, pericolo di diminuire l’autostima dei soggetti destinatari di testi semplificati.

presenza di alunni stranieri, o alunni con difficoltà apprenditive e *deficit* cognitivi. Non può essere, però, una soluzione; può essere uno strumento da usare in via transitoria, una scelta, dunque, che va dosata e graduata, per condurre gli studenti, attraverso livelli di difficoltà crescenti, gradualmente, a comprendere testi scolastici complessi.

Se l'uso di testi già semplificati può fossilizzare il lettore e privarlo di stimoli, la 'costruzione' di testi semplificati, come strategia operativa, invece, può stimolare enormemente il lettore, costringendolo a manipolare la lingua e, manipolandola, a possederla. Si tratta di integrare le informazioni che il testo presuppone, di fare ricerche collaterali, di riscrivere *ex novo* il testo secondo regole esplicite.

Questo processo implica un ruolo attivo del lettore che coopera alla co-costruzione dei significati dei testi, inferendo e portando a galla i passaggi nascosti, rendendo accessibile la scrittura, semplificandola.

Non si tratta di sintetizzare un testo, anzi in molti casi si procede per espansione aggiungendo ciò che non è chiaro, riformulando il testo. Il testo di arrivo, quindi, è una ricodificazione, in diversa forma, dei contenuti informativi del testo di partenza allo scopo di semplificare il linguaggio e rendere chiari i contenuti. A tal fine è possibile prevedere diversi livelli di intervento: lessicale, sintattico e logico-concettuale<sup>21</sup>.

Si procederà utilizzando parole del vocabolario comune, disarticolando la sintassi in frasi frammentate, di più agevole lettura, costruendo frasi molto brevi. Si eviterà quella eccessiva densità espositiva che caratterizza molti testi, rendendo esplicito ciò che è implicito, ricostruendo i passaggi logici e gli elementi di contesto sottintesi, identificando ed esplicitando i termini cui pronomi e sostituenti lessicali (sinonimi, iperonimi, iponimi, incapsulatori) rimandano<sup>22</sup>, sciogliendo le nominalizzazioni, trasformando in attive le frasi passive e impersonali, snocciolando le informazioni secondo un ordine logico. Si tratta di una vera e propria operazione traduttiva, dal testo complesso al testo semplificato dove ciò che conta non è il prodotto, bensì il processo.

Proprio nel processo i ragazzi sperimentano la lingua, la vivono non in una dimensione monolitica, bensì come materia plasmabile e, attraverso la manipolazione, attraverso un processo di ginnastica linguistica, attraverso un riscaldamento graduale, ne scoprono le più profonde strutture e si appropriano dei suoi reconditi meccanismi.

Si tratta di un compito sfidante che mette in gioco le abilità produttive dei discenti attraverso un coinvolgimento attivo che porterà gli alunni,

---

<sup>21</sup> Si può, a tal proposito, fare riferimento all'esperienza del mensile di facile lettura "Due Parole" (1986), frutto di studio e ricerche, di passione, di impegno, per portare il giornale e la lettura davvero a tutti, anche ai lettori più "dimenticati" come racconta M. Emanuela Piemontese, professore ordinario di Glottodidattica e Sociolinguistica nell'Università di Roma "La Sapienza". Cfr. <http://www.dueparole.it/>.

<sup>22</sup> Lumbelli (*ibid.*) parla di identità ostacolata ogni volta che la ripresa di un termine effettuata attraverso pronomi o sostituzioni lessicali non appare chiara per cui il lettore non identifica il termine b come sostituito del termine a.

prima in maniera guidata, poi autonoma, a gestire testi via via più complessi e orientarsi, con consapevolezza strategica e competenza, nei labirinti testuali e nei meandri della vita.

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- M. Ambel, *Quel che ho capito*, Roma, Carocci, 2006.
- C. Amoruso, *In parole semplici*, Palermo, Palumbo, 2010.
- M. Arici, S. Cristofori, P. Maniotti, *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*, Trento, IPRASE, 2006.
- D. Bertocchi, *La lettura*, Lecce, Milella, 1983.
- E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Unione europea, Bruxelles, 1995.
- T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti, 1980.
- T. De Mauro (a cura di), *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET, 1999-2007.
- T. De Mauro, *Analfabeti d'Italia*, "Internazionale", n.734, 6 marzo 2008.
- U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Harvard University, Norton Lectures 1992-1993, Milano, Edizione Bompiani, 1994.
- U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.
- V. Gallina (a cura di), *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*, Roma, Franco Angeli, 2000.
- V. Gallina, *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando, 2006.
- GISCEL, *Principi dell'educazione linguistica democratica*, TESI VIII, Roma, 1975.
- P. Lucisano, M. Piemontese, *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in *Scuola e città*, La Nuova Italia, 31, marzo 1988.
- J. Lotman, *La cultura e l'esplosione, prevedibilità e imprevedibilità*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- L. Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Torino, Editori Riuniti, 1989.
- OCSE, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando, 2007 [versione italiana di Oecd (2006a)].
- G. Mazzone, *L'apprendimento*, Roma, Carocci, 2000.

<http://www.dueparole.it/>

<http://www.corrige.it/>

<http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

ORNELLA CLEMENTE, ANNAPINA D' AGOSTINO,  
MARIATERESA DEL CORE, LINDA MERCURO  
LICEO CLASSICO "PIETRO GIANNONE", BENEVENTO

L'INSEGNAMENTO A SCUOLA  
*dall'italiano alle lingue classiche*

**1. L'importanza del saper leggere per saper scrivere**

Il progetto *Literacy* "Saper leggere per saper scrivere", che ha coinvolto noi docenti del Liceo Classico "Pietro Giannone" di Benevento e gli studenti delle nostre quinte ginnasiali, ci ha guidato in un percorso progressivo e costruttivo, rafforzando la consapevolezza che il saper scrivere non è un dono innato, né un atto immediato e spontaneo, ma il punto di arrivo di un processo lento, lungo e faticoso, segnato da piccole conquiste che, come pietre miliari, simboleggiano le competenze acquisite, attraverso l'esercizio continuo e l'applicazione sistematica. Per pervenire alla produzione di un testo ortograficamente e sintatticamente corretto, non si può prescindere da un prerequisito fondamentale: il saper leggere. La lettura ci propone modelli, storie, esempi, ci proietta in mondi lontani e immaginari, dà concretezza ai nostri pensieri, ci trasmette strutture linguistiche, modi di dire ed espressioni che non potremmo acquisire diversamente. L'atto del leggere è la finestra aperta sul mondo, è esperienza insostituibile, è interazione con quanto ci circonda. È emersa, nel percorso formativo, la necessità di una lettura consapevole, che focalizzi l'attenzione sulle singole parole e sul loro specifico significato, per poterle poi connettere logicamente nella più ampia tessitura di un discorso orale o di un testo scritto<sup>23</sup>. Il progetto ci ha implicitamente suggerito che vale la pena di

---

<sup>23</sup> Barattelli, 2015, pp. 13-6.

sviluppare, avvalendosi di strumenti opportuni, quali il Dizionario della lingua italiana online di De Mauro, il Dizionario delle Collocazioni della Zanichelli e il Dizionario dei Modi di Dire della Lingua Italiana della Hoepli, una didattica della lettura che consenta di inquadrare ogni termine e contestualizzarlo. Focalizzare ogni termine nella rete delle parole tra loro interconnesse, attraverso un'intelaiatura sintattica, è il volano per la comprensione dei concetti. Se si legge e si ritiene con cognizione di causa, si capisce, si interpreta, si rielabora, si partecipa da soggetto attivo alla “discussione virtuale” con l'interlocutore (il giornalista, lo scrittore, l'autore del testo).

## **2. La centralità del lessico**

Il lessico è divenuto da oggetto di considerazione fugace, di osservazione momentanea, di studio distratto, a elemento centrale della riflessione linguistica, mettendo a nudo incongruenze e debolezze degli alunni e inducendo noi docenti a un approccio diverso, razionale, metodico, sostenuto da adeguati strumenti linguistici. Sono emersi i limiti dei nostri studenti, che, se pur capaci di usare in modo appropriato un vocabolo in una frase di facile comunicazione, inevitabilmente mostrano difficoltà all'atto di fornirne una definizione, di esplicarne il significato, di sostituirlo con un sinonimo. Attraverso le attività del progetto gli allievi hanno familiarizzato con queste operazioni o, più esattamente, competenze, riscoprendo l'utilità di una rubrica su cui registrare parole nuove o il piacere di giocare con i vocaboli per scoprirne altri e creare frasi e modi di dire originali. Senza dubbio un'acquisizione determinante è stato l'approccio con le espressioni polirematiche, a prima vista difficili da definire e comprendere, ma poi divenute familiari e piacevoli nell'uso grazie anche al supporto dell'etimologia greca del termine: espressioni lessicali composte da più parole, dotate di coesione strutturale e semantica. L'acquisizione di questa consapevolezza ha animato la lettura stessa del dizionario, portando gli alunni alla scoperta di modi di dire, di espressioni colorite,

delle numerose potenzialità insite nella nostra lingua. Tale riflessione, o meglio pratica linguistica, ha indirizzato gli alunni alla comprensione e all'assimilazione del linguaggio figurato, in particolare di quello metaforico, presente nei testi poetici, che sono oggetto di studio nel secondo anno della scuola superiore.

### **3. Nuove metodologie**

La metodologia di studio del lessico, sperimentata attraverso *Literacy*, apre la strada a scenari nuovi, applicabili in contesti sia letterari che afferenti ad altre discipline, tanto più significativi in un istituto a indirizzo classico. La riflessione linguistica fondata su 1) scala d'uso, 2) collocazioni, 3) scomposizione della parola nei suoi elementi costitutivi, 4) sinonimi e contrari, si può estendere alle lingue classiche, applicando una pratica didattica focalizzata sul rapporto funzionale tra lessico, lingua e civiltà e finalizzata alla comprensione testuale. Dunque, un approccio metodologico certamente non nuovo, ma fondato su un'inversione della prassi abitualmente applicata, e con scarsi risultati, nelle aule scolastiche: un approccio che parta dalla competenza lessicale italiana, più naturale e familiare all'allievo, e ricada sulla lingua classica.

La decodifica e l'inquadramento strutturale delle parole in italiano ci consente, quindi, di avvicinare il latino o il greco con lo stesso abito mentale indossato per la nostra lingua. Insistendo sull'etimologia dei termini italiani, sull'evoluzione della parola e del suo significato nel tempo, si può impostare una didattica delle lingue classiche più accattivante per gli allievi e perciò più proficua; e si persegue, al contempo, l'obiettivo prioritario di un uso più corretto e consapevole della lingua italiana. In concreto, potremmo ad esempio partire dal testo "Saluto a Venezia" di Mattia Butturini<sup>24</sup> ed evidenziare i vocaboli

---

<sup>24</sup> Te saluto, alma dea generosa, /O gloria nostra, o veneta regina;/ In procelloso turbine funesto/ Tu regnasti sicura: mille membra/ Intrepida prostrasti in pugna acerba. / Per te miser non fui, per te non gemo, / Vivo in pace per te: Regna o beata,/

passati in italiano senza subire modifiche rilevanti, sia nella forma che nel significato (gloria nostra, veneta regina, mille membra etc. ), per riflettere poi sulle parole che hanno subito un mutamento fonetico, come <aqua> acqua, <laus; laude> lode, <victoria> vittoria, o un mutamento semantico, come <cura> affanno<sup>25</sup>, preoccupazione, o che, come *nauta*, continuano invece a esistere in parole come nautica, natante. Il processo di riflessione sulla lingua ha come fine ultimo il saper leggere i classici, perché la collocazione del termine e l'inquadramento formale e semantico mirano all'acquisizione del pensiero dell'autore classico.

#### **4. Lingua, lessico e ITC (tecnologie della formazione e della comunicazione)**

Le attività svolte sono state un'opportunità per potenziare le competenze linguistiche, già più o meno sedimentate nel corso degli anni attraverso lo studio della lingua italiana. Di grande efficacia si sono rivelati l'uso della *peer education* e del *cooperative learning*, non sconosciuti a noi docenti, ma in questa occasione adottati in maniera esclusiva e continuativa. L'aspetto più accattivante del percorso è l'aver reso gli alunni protagonisti del loro apprendimento. La scelta di non formulare valutazioni li ha posti in una condizione di espressione e di sperimentazione della lingua italiana più libera e proficua, rafforzata dalla possibilità di lavorare in piccoli gruppi, di confrontarsi più apertamente tra loro e con noi insegnanti, dalla facoltà di poter agire tra pari e di poter ammettere- senza remore- di conoscere o non conoscere determinate parole. Punti di forza particolarmente grati agli alunni sono, inoltre, stati la familiarità acquisita con nuovi strumenti di studio (dizionari online, dizionari cartacei analogici ed etimologici, siti

---

Regna in prospera sorte, in pompa augusta,/ In perpetuo splendore, in aurea sede!/ Tu severa, tu placida, tu pia,/ Tu benigna, me salva, ama, conserva.

<sup>25</sup> Gardini, 2016, p. 75.

Internet di consultazione) e la facoltà di associare all'attività di scrittura il supporto informatico. Compagni di viaggio quotidiani sono stati i dizionari online di Tullio De Mauro, della Treccani e del "Corriere della Sera"<sup>26</sup>, da cui sono state lette le definizioni e desunti gli esempi di uso nelle varie accezioni e nelle varie situazioni comunicative sia per i vocaboli sconosciuti che per quelli noti. Applicando il modello metodologico-operativo illustrato dai responsabili scientifici del progetto, insegnanti e allievi abbiamo ricercato esempi d'uso delle parole in oggetto in contesti già esistenti, attraverso l'indagine online da quotidiani e riviste. Con l'ausilio del Dizionario delle Collocazioni gli allievi, attraverso prove di combinazioni lessicali, hanno esercitato l'abilità di associare correttamente termini e di utilizzare le diverse reti semantiche, facendo riscontrare in tempi brevi una maggiore padronanza della lingua italiana.

Tali modalità operative si vanno a conciliare perfettamente con gli orientamenti e le disposizioni delle ultime riforme scolastiche, quelle che hanno sancito la scuola delle competenze in cui, nello specifico dei licei classici e del relativo portfolio di uscita, si richiede espressamente che l'alunno associ alla padronanza della lingua italiana (in termini di grammatica, sintassi, ortografia, produzione scritta e orale) il saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca e comunicare.<sup>27</sup> Indicazioni rafforzate e potenziate dal PNSD (Piano Nazionale della Scuola Digitale) nell'ambito della Legge 107 – la cosiddetta "Buona Scuola" – da cui emergono due indicazioni salienti: 1) l'ambiente di apprendimento, per il quale si intende un luogo di condivisione di esperienze di studio, fondato sul dato relazionale, l'operatività, la costruzione e il confronto dei saperi; 2) il raggiungimento degli obiettivi formativi degli alunni, che richiede

---

<sup>26</sup><http://dizionario.internazionale.it>; [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano); <http://www.treccani.it/vocabolario/>.

<sup>27</sup> Le indicazioni nazionali e le Linee guida. Regolamenti di revisione e riordino dei Licei, emanati dal presidente della Repubblica il 15 marzo 2010.

lo sviluppo di competenze digitali da applicare non in un contesto acritico e separato, ma da integrare nella didattica quotidiana. Il profilo delle attività condotte nel nostro percorso di ricerca-azione ci sembra che abbia perfettamente coniugato i numerosi input esaminati, consentendo l'utilizzo di nuove tecnologie informatiche, di innovative metodologie di lavoro e moderne modalità di apprendimento in un ambiente stimolante e costruttivo, libero dalla formalità della valutazione, ma proprio per questo meglio finalizzato a sperimentare forme di espressione e a mettere in luce qualità spesso silenti nei nostri alunni.

## **5. La creatività**

Grande entusiasmo hanno suscitato nei ragazzi tutte le iniziative, ma in particolare quelle che hanno loro offerto la facoltà di dare sfogo alla fantasia, alla creatività, alla riflessione, quali ad esempio la libera interpretazione di un filmato o la lettura di un'opera d'arte, o ancora la riscrittura della poesia meta-semantica di Fosco Maraini "Il lonfo". Proprio di quest'ultimo riportiamo un esempio, che dimostra l'acquisizione della padronanza linguistica nel saper usare vocaboli inizialmente adoperati in modo improprio, nonché la competenza acquisita nel rielaborare testi in modo originale e personale:

Il chiassoso rumore delle auto, che circolano in città, non svanisce e non si addolcisce durante la giornata. Solamente in pochi istanti si attenua e, quando soffia un vento impetuoso e assordante, il suono delle auto si affievolisce. Il rumore è fastidioso! È pieno di sgomento e trasmette una sensazione di paura. Se osi spostarti in un angolo silenzioso della città, ti stupirai di quanto potrai restare assorto nei tuoi pensieri. Eppure, ascolterai sempre il rumore di un motore vecchio e arrugginito che fatica ad accendersi. E quasi resterai ignaro di ciò che ti succede attorno, ma lui astuto continuerà a risuonare nella tua mente, finché tu deciderai di spegnerlo.

## 6. La ricaduta sulle lingue classiche: la pratica del latino

Un'ulteriore ricaduta didattica, attraverso l'acquisizione del concetto linguistico di "collocazione", si è registrata nel miglioramento delle abilità traduttive dal greco e dal latino, lingue nelle quali l'individuazione delle reggenze verbo+ caso e di particolari costruzioni sintattiche, in cui è fondamentale applicare le funzioni logiche, risulta essenziale per la comprensione del testo. Esempi emblematici le diverse accezioni del diffusissimo verbo *peto* che, pur conservando l'associazione con lo stesso caso, esprime significati diversi in base alla parola associata: *petere aliquid*, 'chiedere qualcosa'; *petere urbem*, 'dirigersi verso la città'; *petere consulatum*, 'aspirare al consolato'; *petere hostem*, 'assalire il nemico'; *petere salutem*, 'cercare la salvezza'. Altro supporto dal latino può venire, in un discorso esemplificativo, dal verbo *afficio/afficio*, che di solito risulta agli alunni più ostico - sia nel riconoscimento che nella traduzione - rispetto a *peto*: difficoltà determinata dalla più ampia varietà dei significati dettata proprio dalla collocazione del verbo con il caso e con il significato della parola associata e dall'essere, di per sé, un verbo anomalo in quanto composto di *facio*. Lo stesso verbo *facio*, nell'ampia gamma delle sue composizioni (ad es. *conficio*, *deficio*, *efficio*, *perficio*) si propone come un valido strumento di riflessione sull'importanza dei prefissi, che perfezionano, intensificano, definiscono il significato dell'azione, entrando in concorrenza con l'uso generico e polivalente del verbo *fare* italiano che, associato a sostantivi o aggettivi, origina un ampio numero di combinazioni<sup>28</sup>. E anche in tale contesto è evidente il richiamo agli strumenti fornitici da *Literacy*, tra cui un ampio elenco di affissi, confissi e suffissi di parole italiane di derivazione greca o latina. Un punto di contatto fondamentale con il lavoro d'aula di un liceo classico, che ha rafforzato il lavoro etimologico dal latino e dal greco abitualmente e quotidianamente svolto, ma lo ha anche ampiamente

---

<sup>28</sup> Roscia, 2016, pp. 196-7.

valorizzato attraverso il riscontro nella modalità scientifica di un progetto di ricerca-azione.

In area nominale è pertinente l'uso di *res*, termine che ha lasciato traccia nella parola *realtà* e genericamente tradotto in *cosa*, quale effetto del passaggio in età medievale in *causa*, con chiusura del dittongo *au* in *o*. Ma più adeguate sono le collocazioni di *res* con gli aggettivi, che originano una vasta gamma di significati in italiano: da *res publica* a *res secundae* o *adversae*, da *res rustica* a *res divinae*. Lo stesso uso del singolo *res*, da sostituire con significati più appropriati del generico *cosa* nella resa in italiano, costituisce un valido esercizio linguistico e lascia intuire la differenza tra la ricchezza semantica della radice latina *re-* e la semplificazione dell'italiano nel generico *cosa*, termine che certamente non può esprimere la forza e la valenza dell'accezione classica<sup>29</sup>. Gli esempi latini potrebbero continuare a lungo, con il folto elenco dei verbi della sintassi dei casi, in particolare riguardo al dativo e all'accusativo, in cui solo un'attenta riflessione, supportata da una lettura sistematica e proficua del dizionario, può venire in soccorso della memorizzazione a breve termine dei tanti valori di verbi come *caveo*, *curo*, *vaco*, *consulo*, *iuvo*, *deficio* e altri ancora.

## **7. L'esperienza del greco**

Gli strumenti proposti da *Literacy* hanno offerto soluzioni pratiche e piacevoli anche nello studio del greco. È il caso delle card lessicali, create con la modalità del power-point e destinate a fissare il significato e l'uso di parole attinte dal Vocabolario di Base italiano. La creazione delle card ci è stata proposta in occasione del primo laboratorio extra-curricolare, ma è stata un'attività poi sviluppata autonomamente dagli alunni e sperimentata da noi docenti in altri contesti. La creazione di queste carte- praticata nello studio delle lingue contemporanee- è stata, ad esempio, attuata in greco in una classe non coinvolta nel progetto, dato ancora più interessante a riprova dell'esportabilità del metodo. È

---

<sup>29</sup> Gardini, 2016, pp. 69- 70.

stato proposto agli alunni di creare slide con le radici verbali greche, evidentemente con la finalità di acquisirle con più rapidità avvalendosi di strumenti didattici congeniali alla cultura digitale degli adolescenti. Come secondo step, alla radice è stato associato il paradigma verbale e, come terzo passaggio, è stato chiesto di registrare parole formate sulla radice in oggetto attraverso l'ampio uso di affissi, suffissi e confissi greci, oppure di riportare espressioni fondamentali della lingua greca. Prendiamo, ad esempio, la creazione delle card destinate al verbo λανθάνω. Alla registrazione del verbo è stata associata la parola ἀλήθεια, un vocabolo fondamentale per il pensiero filosofico antico, in cui gli alunni si imbattono già nel primo anno di studio del greco. La parola significa verità, ma si presenta piuttosto lontana dall'equivalente italiano e dal latino *veritas*. Composta da α- privativo, dalla radice ληθ- del verbo λανθάνω e dal suffisso -εια, tipico dei nomi astratti, lascia capire che per i Greci è verità non qualcosa di conforme o una forma di conoscenza, ma ciò che è svelato, fino a pervenire all'essenza dell'ente<sup>30</sup>. Un passaggio lessicale, dunque, che certamente rende l'alunno consapevole del significato del termine e della forma stessa del vocabolo, limita l'uso sterile e poco proficuo della pura memorizzazione dei significati ed è, altresì, in grado di far comprendere il perché di una così ampia distanza formale con l'italiano e di lasciarne impresse le motivazioni. Il discorso sul verbo si è concluso con la nota citazione epicurea λάθε βιώσας, vivi in disparte, che si connota, tra gli altri aspetti, di una regola sintattica piuttosto ostica per gli alunni: l'uso del participio predicativo del verbo λανθάνω.

In termini di collocazioni, altro apporto indicativo può essere proposto dal verbo ἔχω, che presenta ricchezza e varietà di significati negli abbinamenti avverbiali e che dimostra la distanza tra la sinteticità della lingua classica e la verbosità dell'italiano contemporaneo.

---

<sup>30</sup> Volpi, 1997, pp. 32-6.

In pratica, la riflessione sugli usi, i significati, le numerose modalità espressive dell'italiano, vagliate e sperimentate attraverso le accattivanti e numerose occasioni di scrittura propositi nel corso di questo percorso formativo, hanno fatto toccare con mano agli allievi non solo la bellezza e la ricchezza dell'italiano, ma hanno avuto anche il grande merito di aver lasciato capire l'eredità linguistico-lessicale delle lingue classiche nel nostro linguaggio, di aver rivelato meccanismi applicati sistematicamente, ma senza consapevolezza, dal latino e dal greco. Ciò ha dato una valida spinta verso il processo della traduzione, in cui è stato possibile notare che la maggior padronanza dell'italiano e della sua ricchezza espressiva ha liberato gli alunni dal limite della resa "letterale"; li ha indotti a formulare proposte interpretative meglio contestualizzate, meglio rielaborate, forti anche di una consapevolezza maggiore in merito a una frase spesso formulata in classe da noi docenti, ma poco verificata: le lingue classiche sono lingue sintetiche e non analitiche, in grado di esprimere concetti pregnanti ricorrendo a un numero di parole ridotte rispetto all'italiano.<sup>31</sup>

Le parentele tra greco e italiano sono numerosissime a livello lessicale, e su di esse i prodotti editoriali offrono numerose attività: giochi linguistici, cruciverba, rebus<sup>32</sup>. Proposte operative e materiali didattici certamente utili, di grande ricchezza e stimolanti, ma che, pur se svolti in classe con passione e coinvolgimento da parte dell'insegnante, rischiano di tradursi per gli studenti in applicazioni forzate, transitorie, capaci di riscuotere un entusiasmo e una curiosità momentanei, ma che poi tendono a essere accantonati e a riemergere dalla memoria solo dietro sollecitazioni e input. Il valore aggiunto del percorso di ricerca-azione sul modello di *Literacy* consiste, dunque, proprio nel superare questo limite e nel rendere il sapere lessicale non una mera conoscenza mnemonica, ma una competenza concreta, capitalizzabile, perché

---

<sup>31</sup> Dionigi, 2016, pp. 89-90.

<sup>32</sup> Campanini, Scaglietti, 2014; Conte et al., 2014; Diotti, 2014, Santoro, Vuat, 2016.

acquisita con cognizione di causa, con protagonismo dell'allievo e con un contatto più concreto e reale con la parola.

## **8. La riscoperta dei dizionari**

Anche l'uso degli strumenti in rete (OER) può trovare facile riscontro nella didattica delle lingue classiche<sup>33</sup>. Il dizionario, in qualsiasi formato si voglia, deve tornare a essere un fedele alleato dello studente. "Purché l'alunno sappia usare bene il dizionario", lo studio morfosintattico delle lingue può risultare più snello e agevole, opportunamente "razionalizzato" e "contestualizzato", sostenuto da un bagaglio lessicale consapevole e concreto. Così il "dizionario", perlopiù oggetto di frettolose e superficiali consultazioni, dai più ritenuto inutile o di mero conforto ortografico, fastidioso da portare a scuola perché pesante e ingombrante, è divenuto un compagno di studi e di viaggio fedele e insostituibile. L'aver sperimentato che le risorse contenute in un dizionario sono innumerevoli, tali da indirizzare lo studente dalla grammatica al dubbio ortografico, dall'uso letterale a quello figurato, dall'etimologia al valore analogico, ha rivitalizzato il rapporto con questo strumento. Ovviamente con una pari ricaduta anche nella consultazione dei dizionari di lingue classiche, operazione che spesso suscita sconforto negli studenti, spaventati dalla lettura di lemmi che si estendono per pagine, disorientati dalle numerose proposte di traduzione attinte da autori di cui non sempre conoscono l'opera, confusi dal realizzare che l'atto della traduzione non è una pura procedura meccanica, ma richiede intuizione, intelligenza, empatia con il testo in esame.<sup>34</sup>

La pratica linguistica messa in atto con *Literacy* ha ridimensionato questo approccio così faticoso con il dizionario di latino e greco, in primo luogo per aver rafforzato la competenza linguistica italiana,

---

<sup>33</sup> <http://www.dizionario-latino.com>; <http://www.grecoantico.com>;  
<http://lexigram.gr>.

<sup>34</sup> Marcolongo, 2016, pp. 105-6.

basilare per un'accurata selezione del vocabolo da scegliere nella traduzione, in secondo luogo per aver fortificato la stessa competenza lessicale nelle lingue classiche e, in ultima analisi, per aver fornito agli studenti i giusti strumenti per una lettura corretta, critica e selettiva del dizionario. Senza dimenticare il grande contributo fornito dall'acquisizione del concetto di collocazione o di altri elementi linguistici, già precedentemente esposti, così diffusi e significativi nei sistemi linguistici antichi.

### **9. C. I. A.: Classicisti Investigatori Astuti. *Literacy* nella rielaborazione dei nostri allievi**

Il rendiconto più esemplificativo e concreto del percorso di ricerca-azione condotto attraverso *Literacy* è stato fornito da alcuni nostri studenti che, con la *brevitas* e la sinteticità acquisite dalle lingue classiche, hanno elaborato delle semplici ma efficaci vignette riassuntive del lavoro svolto e dei risultati conseguiti.

Attraverso una prima vignetta, connotata da parole quali eponimo, ghermire, paventare, esente, straniante, preponderante, hanno illustrato lo stato della lingua prima di *Literacy*: tante parole usate inconsapevolmente o del tutto ignote, poi entrate a far parte del patrimonio linguistico personale.

Con una seconda vignetta, gli alunni hanno esemplificato l'utilità della scala d'uso nonché le incomprensioni che l'uso improprio della lingua può originare. Tramite sigle e abbreviazioni, che vanno da FO (fondamentale) per designare parole usate con continuità, come *progetto*, a BU (basso uso), per designare parole raramente usate, come *straniante*, l'acquisizione di nuove parole e la consapevolezza dell'uso dei termini più comuni, supportati dalle scale d'uso, sono stati obiettivi perseguiti con facilità e in modo divertente. In particolare, questa modalità ha consentito di cogliere le numerose sfumature di significato che una parola possiede nonché la diversità d'uso e di semantica tra termini solo apparentemente simili. Ne è prova la vignetta, in cui il

gioco di parole tra *sottaciuto* e *sottaceti* lascia comprendere come l'utilizzo di scale d'uso diverse e di registri linguistici diversificati possa generare, talora, divertenti incomprensioni. Il fumetto così recita:

-Buonasera, signore. Potrei chiederle di rilasciare una dichiarazione circa le informazioni sui conti pubblici che il sindaco ha deliberatamente sottaciuto in questi ultimi mesi.

-Come?! Al sindaco piacciono i sottaceti?!.

La terza vignetta esemplifica le collocazioni, associazioni di parole (perlopiù verbo+ nome) che lasciano intendere la flessibilità e la polisemia della nostra lingua. Esempi: abbattere qualcosa (un albero/ un muro); abbattere un pregiudizio; tessere un elogio; abbassare la guardia.

L'immagine della caverna e il contrasto bianco/ nero sono esemplificativi dei "sinonimi e contrari", parole anch'esse destinate a evidenziare la ricchezza della lingua, che può rimandare a uno stesso concetto o immagine con vocaboli del medesimo significato o di significato contrario. La vignetta in oggetto ruota sulla varietà dei sinonimi di grotta, quali anfratto, caverna, cavità, spelonca o antro, termini sicuramente poco usati prima dell'esperienza di *literacy*, oggi entrati con dimestichezza nel vocabolario personale degli allievi.

Ma certamente la vignetta più originale è quella dedicata alla creazione di un nuovo acronimo: C. I. A., sciolto in Classicisti Investigatori Astuti. La reinterpretazione dell'acronimo della famosa agenzia investigativa statunitense ben si presta allo studio delle lingue classiche, fondato sul seguire e interpretare le orme lasciate dagli avi. Nel lavoro di traduzione, infatti, i classicisti si occupano di ricercare l'etimologia della parola, il contesto socioculturale in cui essa si è sviluppata e le varie forme che ha assunto fino ad arrivare ai nostri giorni.

## **10. Il primato della parola**

Dunque, un gioco linguistico bello e originale, che pone al centro dell'attenzione la parola, le sue potenzialità, i significati diretti e quelli sottesi: la dimostrazione che il lavoro sinergico condotto nell'ambito di "saper leggere per saper scrivere", in cui tutti hanno fornito il proprio contributo alla realizzazione del progetto con fiducia, serietà e impegno, è riuscito nell'intento di preservare la scrittura, tutelare la lingua e dimostrare che il potere e l'energia della parola risultano superiori a qualsiasi altra forma e modalità di comunicazione. Λόγος δυνάστης μέγας ἐστίν.<sup>35</sup>

---

<sup>353</sup> Gorgia da Leontini, Encomio di Elena

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- B. Barattelli, *Scrivere bene. Dieci regole e qualche consiglio*, Milano, Il Mulino, 2015.
- G. Bernardi Perini, A. Traina, *Propedeutica al latino universitario*, Bologna, Pàtron Editore, 1995.
- C. Campanini, P. Scaglietti, *Greco. Lingua e civiltà*, Milano, Sansoni per la scuola, 2014.
- I. Dionigi, *Il presente non basta*, Milano, Mondadori, 2016.
- A. Diotti, E. Diotti, *Plane discere*, Milano, Bruno Mondadori, 2014.
- N. Gardini, *Viva il latino. Storie e bellezze di una lingua inutile*, Milano, Garzanti, 2016.
- A. Marcolongo, *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il greco*, Roma, Laterza, 2016.
- M. Roscia, *Di grammatica non si muore*, Roma, Sperling & Kupfer, 2016.
- A. M. Santoro, F. Vuat, *Èulogos*, Milano, Paravia, 2016.
- F. Volpi, *Considerazioni introduttive*, in *L'essenza della verità*, a cura di M. Heidegger, Milano, Adelphi, 1997, pp. 32-3, 35-6.
- <http://www.dizionario-latino.com>; <http://www.grecoantico.com>;  
<http://lexigram.gr>
-

FEDERICA ROSIELLO

IMMAGINE E PAROLA

*Alcuni esempi di buone pratiche secondo il metodo del  
“Dual Coding”<sup>36</sup>*

«Parlare non è necessario.

Scrivere lo è ancora di meno»

Tullio De Mauro<sup>37</sup>

**Premessa**

Il Progetto “Parole per leggere e comprendere”, organizzato dal Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati dell’Università “L’Orientale” di Napoli (P.O.R. Campania FSE 2007/2013-D.G.R. n. 41 del 27/03/2015) e finalizzato ad ampliare la competenza lessicale degli studenti del I e del II anno della scuola secondaria superiore di secondo grado, ha costituito un momento importante nell’approccio allo studio della lingua italiana, e, a cascata, di quello delle altre lingue nell’ambito dell’insegnamento delle discipline di italiano e greco nella classe I E del Liceo Classico “Vittorio Emanuele II” di Napoli, nell’A.S. 2015/16. Uno dei punti di forza del progetto è stata, infatti, la possibilità di verificare la ricaduta di un diverso approccio allo studio del lessico non solo nell’ambito disciplinare dell’italiano, ma anche delle lingue antiche quali il greco e il latino, rispetto alle quali la competenza lessicale costituisce uno dei punti di forza per un

---

<sup>36</sup> Un estratto di questo contributo è stato presentato nell’ambito della giornata *Lessico e lettura per imparare a comprendere e a scrivere: due progetti di ricerca-azione per le scuole campane*, Napoli, 26 settembre 2016, Università di Napoli “L’Orientale”, Aula delle Mura Greche, Palazzo Corigliano, piazza San Domenico Maggiore, Napoli.

<sup>37</sup> Questo il famoso e provocatorio incipit di De Mauro (1980, p. 7), con cui dava inizio alla trattazione della storia e delle potenzialità del linguaggio verbale, garante di condivisione e di tradizione, con una grande attenzione al lessico, che nell’apprendimento linguistico ricopre un ruolo centralissimo.

apprendimento vivo della lingua<sup>38</sup>. Durante il percorso, sia in orario curriculare che extracurriculare, grazie all'impostazione originale e trasversale delle diverse esercitazioni proposte, gli alunni si sono cimentati in prove autentiche che, gradualmente, hanno consentito loro di colmare le carenze pregresse, ma soprattutto di arricchire, attraverso la padronanza lessicale, le competenze linguistiche e testuali<sup>39</sup>.

Una perplessità iniziale è stata subito sfatata: la separazione dei percorsi di lettura e di scrittura faceva paventare che il percorso "Parole per leggere e comprendere", ponendo in primo piano la lettura, come punto di partenza imprescindibile del processo di apprendimento linguistico<sup>40</sup>, non lasciasse però sufficiente spazio, come nel progetto "Saper leggere per saper scrivere", alla scrittura, che, invece, ha costituito un momento imprescindibile per l'acquisizione di un lessico ampio, stabile ed efficace.

In tal senso si è scelto di analizzare gli esiti di due specifiche attività svolte dagli alunni della classe I E<sup>41</sup> del Liceo Classico "Vittorio Emanuele II" di Napoli, il cui valore profondamente formativo ha portato docenti e discenti a una viva riflessione sulla lingua, con una consapevolezza delle potenzialità del lessico nei suoi diversi usi e contesti.

---

<sup>38</sup> Una delle problematiche più cocenti nell'apprendimento degli studi classici oggi è la percezione di estraneità da parte degli studenti rispetto al greco e al latino, dal momento che queste lingue non vengono parlate come accade per le lingue moderne. Si tratta, in realtà, di un falso problema che, d'altra parte, condiziona spesso in maniera negativa il rapporto con la disciplina, rendendo l'apprendimento poco proficuo.

<sup>39</sup> Dall'esame dei risultati dei tre test d'ingresso e delle prove finali si sono riscontrati risultati ragguardevoli per tutti gli studenti, i quali hanno mostrato maggiore precisione nel definire una parola nelle sue diverse accezioni, nonché una gamma sempre più ampia e puntuale di esempi di uso. Più in generale, poi, gli effetti del percorso intrapreso hanno influito positivamente sull'autoconsapevolezza linguistica.

<sup>40</sup> Obiettivo primo del percorso era quello di migliorare la capacità di comprensione di un testo in studenti di quindici anni.

<sup>41</sup> Si è deciso di coinvolgere alunni del primo anno del Liceo classico benché il progetto, per quanto concerne la sezione lettura, fosse destinato ad alunni del secondo anno. Questa scelta, se da un lato si è rivelata più impegnativa in riferimento alle competenze pregresse e al processo di apprendimento degli alunni, d'altra parte ha costituito un valore aggiunto nell'impostazione dello studio della disciplina dell'italiano e a discesa di quello delle altre discipline divenendo così un modello di apprendimento significativo.

Spesso l'apprendimento del lessico non viene ben inquadrato e quindi sottovalutato nella pratica della didattica della lingua italiana L1, perché viene percepito come un corpo a se stante, riducendo banalmente il campo di azione al numero di vocaboli in possesso da ciascun studente<sup>42</sup>. Il progetto intrapreso ha posto, invece, al centro del processo linguistico il lessico come punto di partenza per il recupero e il potenziamento delle competenze linguistiche. “Rompendo” i confini delle regole grammaticali la parola, declinata in tutti i suoi aspetti, diventa il punto di partenza proprio per verificare il possesso stabile della lingua.

**1. Le attività: *Dal testo all'immagine, dall'immagine al testo. Prove per la costruzione di un lessico stabile e significativo***

Tra le diverse attività svolte particolare interesse hanno destato negli alunni due tipologie di esercitazioni in cui l'associazione testo immagine costituiva forte stimolo in vista di una profonda riflessione lessicale. Gli studenti sono stati chiamati a muoversi all'interno di un linguaggio settoriale utilizzando una terminologia specifica e pregnante in cui l'aspetto visivo diveniva il cardine della narrazione.

**1.1 I attività: *dal testo all'immagine***

Con la prima attività, propedeutica alla seconda, venivano sottoposte agli alunni alcune didascalie, relative a opere d'arte di un famoso museo, i cui testi erano stati impoveriti (*Paesaggio di neve* di Cuno Amiet e *Notte stellata sul Rodano* di Vincent Van Gogh). Compito degli studenti era ricostruire, attraverso l'uso di sinonimi e contrari proposti, i testi originali nella loro ricchezza lessicale in base a suggerimenti proposti<sup>43</sup>. Gli alunni erano divisi in gruppi eterogenei di due-tre alunni.

---

<sup>42</sup> «Il lessico ha una natura complessa e articolata» così scrive Cardona (2007, p. 54), ponendo in evidenza come, già dagli anni '60, nell'ambito della glottodidattica, manchi una riflessione teorica sulla natura, l'insegnamento e l'apprendimento del lessico. Solo a partire dagli anni '90 si è messa a punto una proposta metodologica coerente e organica che ha visto poi, a partire dal terzo millennio, un largo spazio destinato all'uso dell'audiovisivo in vista dello sviluppo della competenza lessicale

<sup>43</sup> Istruzioni date per lo svolgimento della I attività: Destinatari delle attività: alunni delle classi prime e seconde (testi di riferimento differenti a seconda dei gruppi).

Si analizzano qui di seguito i lavori sul dipinto di Cuno Amiet  
*Paesaggio di neve.*



## Consegna

---

Tempo: 75 minuti ca. in orario extracurricolare. Obiettivi dell'esercitazione: sviluppare la competenza lessicale (vocabolario di base, lessico CO e TS, relativo in particolare alla descrizione fisica e psicologica, e usi figurati); sviluppare la capacità di rivedere i testi. Avvertenze per i docenti: i testi originali usati per l'attività si trovano sul sito del Museo d'Orsay. Si raccomanda di non indicare la fonte agli alunni, che dovranno lavorare per entrambe le attività qui proposte soltanto con i materiali indicati. Ai ragazzi si mostreranno—con la LIM, i computer o gli smartphone—soltanto le immagini dei quadri descritti nei testi proposti (le fotografie, che devono restare a disposizione degli alunni per tutta la durata dell'attività, sono disponibili anche nella cartella Dropbox del Progetto; eventualmente le fotografie dei quadri, tutti celebri, possono essere trovate in rete su altri siti). Durante l'attività i ragazzi non potranno consultare i dizionari. Gli insegnanti sono pregati di controllare che questa regola venga rispettata. Istruzioni e dinamica: 1. Formare gruppi di due-tre alunni (ragazzi che di solito leggono o scrivono con più facilità con ragazzi che hanno più difficoltà); 2. Dare una copia dei testi trascritti nella tabella e della consegna a ciascun alunno: l'attività può essere presentata come una gara (vince il gruppo che trova più soluzioni esatte); 3. Leggere le consegne ai ragazzi e risolvere eventuali dubbi; 4. Far fare i test per iscritto uno alla volta (prima l'attività sul primo testo, poi quella sul secondo). Chiedere di scrivere le soluzioni su due fogli: uno verrà dato agli insegnanti, l'altro, con le stesse risposte, resterà al gruppo. I ragazzi non possono consultare i dizionari; 5. Dare e discutere le soluzioni con gli alunni, presentando i lemmi del dizionario e mettendo in rilievo tutti gli aspetti relativi alle parole che si dimostreranno meno note (pronuncia, forme, semantica, sintassi, registro). In verde si ricordano parole già incontrate durante il percorso. In giallo alcuni termini e frasi di cui si può chiedere di indovinare il significato. Soprattutto si metteranno in evidenza i vari usi figurati delle parole originali usate nei testi: es. *mitigare*; 6. Registrare e tenere da parte le risposte erranee o non date.

Nelle tabelle potete leggere i testi delle didascalie che presentano due quadri di un grande museo europeo. Anche questi testi sono stati impoveriti: alcune parole ed espressioni originali sono state sostituite con altre parole o con frasi meno precise o meno espressive. Ricostruite i testi originali, trovando le parti (parole, frasi o locuzioni) che possono essere completamente sostituite con le parole o le espressioni originali, che troverete tra quelle indicate in grassetto dopo i testi. Ricordate che potete flettere sia le parole sia le parti del testo per fare tutti gli accordi necessari. Fate attenzione perché tra le parole originali ci sono anche parole intruse, assenti nelle didascalie originali.

Testi per le prime n. 1.

*Paesaggio di neve* del pittore svizzero Cuno Amiet è un quadro di enormi dimensioni: sta in (**occupa**) oltre quattro metri quadrati. L'opera colpisce (**sorprende**) per lo spazio troppo grande (**eccessivo**) che, nella tela, è dato (**riservato**) alle tonalità, sfumate e poco forti (**tenui**), dei bianchi che mettono in evidenza l'immagine (la **sagoma**) scura di uno sciatore. La dimensione di quest'ultimo è talmente piccola da risultare, per contrasto, senza importanza (**insignificante**). Al di là della rappresentazione di un (uno **sfarzoso**) paesaggio alpino pieno di cose, il pittore vuole forse rappresentare, in maniera simbolica, l'attraversamento di un deserto bianco, accecante e silenzioso. La strada (**traiettorie**) dello sciatore è anche il simbolo di un percorso morale? La vita scorre inesorabile nonostante la grandezza (**maestosità**) schiacciante di questa natura nemica (**ostile**). La scia lineare e sinuosa che si vede un po' (**affiora**) in mezzo a pennellate che riproducono tanti e soffici fiocchi di neve, lo dimostra. Lo sciatore avanza, deciso ad arrivare verso una meta invisibile, poiché messa (**situata**) fuori campo ma della cui esistenza, come della capacità dello sciatore di raggiungerla, non dubitiamo. Una simile determinazione riesce a rendere meno forte (**mitigare**)

l'impressione di fragilità dell'uomo in questo paesaggio così grande  
(solenne).

affiora, brusco, culminante, denotare, ennesimo, grandezza,  
insignificante, intransigente, mitigare, occupare, ostile, ostinato,  
rilasciare, riservare, sagoma, situato, sorta, solenne, sorprendere,  
ulteriore, tenue, traiettoria

## 1.2 Osservazioni sulla I attività

### 1.2.1 Consegna:

La proposta dei due quadri con i loro testi di riferimento è interessante per i soggetti e per le suggestioni suggerite: all'essenzialità del *Paesaggio di neve* di Cuno Amiet, con i suoi innumerevoli significati impliciti, fa da contraltare la *Notte stellata sul Rodano* di Vincent Van Gogh, che si presenta con una forte carica emotiva della componente naturale e umana. Entrambi i quadri sono in linea con l'Espressionismo, cioè con quella tendenza a esasperare il lato emotivo della natura, a trasformarla e a trasfigurarla.

L'organizzazione di gruppi eterogenei, consigliata in tutte le attività, ha generalmente prodotto risultati positivi, soprattutto quando si è fatto leva sulla motivazione e il pari coinvolgimento degli alunni: non sempre, infatti, l'abbinamento tra alunni di "pari grado", che non presentassero difficoltà, ha prodotto risultati positivi, forse per una sottovalutazione della consegna.

### 1.2.2 Risultati della prima somministrazione<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Gruppo n. 1: Botta, Ciavola, D'Auria: 11 risposte esatte su 13, di cui 1 omessa *eccessivo*; 1 errata *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 2: Capuano S., Lanzetta, Spinelli: 11 risposte esatte su 13, di cui 2 errate: *grandezza* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 3: Curcio, Giamminelli: 9 risposte esatte su 13, di cui 4 errate *culminante* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *ostile*, *ostile* al posto di *mitigare*, *ostinato* al posto di *solenne*. Gruppo n. 4: Artiaco, Capuano F., Perna: 9 risposte esatte su 13, di cui 1 omissione *riservato*, 3 errate *solenne* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *mitigare*, *culminante* al posto di *solenne*. Gruppo n. 5: Apice, Muccione, Odore: 10 risposte esatte su 13, di cui 2 omissioni *eccessivo*, *mitigare*; 1 errata *denotato* al posto di *riservato*. Gruppo n. 6: D'Aponte, Pedicini,

La prova è stata somministrata una prima volta il 30 marzo 2016 e poi riproposta il 21 settembre 2016, per poter confrontare i risultati.

L'esercizio, apparentemente facile, richiedeva da parte degli alunni attenzione al contesto e una riflessione a livello semantico sulle singole parole proposte, che si caratterizzavano per differenze graduali. Gli studenti dovevano restituire un testo che rispondesse alle caratteristiche del lessico CO (comune) e TS (tecnico specialistico)<sup>45</sup>.

Gli alunni evidenziano difficoltà ad associare *eccessivo* a *troppo grande*<sup>46</sup>, così come *mitigare* a *meno forte*, che viene quasi sempre sostituito con *brusca*<sup>47</sup>, mantenendo il rapporto aggettivo-aggettivo, facendo una scelta meno adeguata sul piano del significato; un errore, questo, prevedibile come già evidenziato nelle avvertenze per i docenti.

### 1.2.3 Risultati della seconda somministrazione<sup>48</sup>.

---

Scolamiero: 11 risposte esatte su 13: *rilasciato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 7: Cembalo, Criscuolo, Triunfo: 10 risposte esatte su 13, di cui 2 omissioni *eccessivo*, e 3 errate *denotato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 8: Casazza, Palma, Valentino: 10 risposte esatte su 13, di cui 4 errate *ostinato* al posto di *eccessivo*, *denotato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 9: Giugliano, Riccio, Vecchione: 10 risposte esatte su 13, di cui 4 errate *ostinato* al posto di *eccessivo*, *rilasciato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*.

<sup>45</sup> Secondo la definizione del GRADIT CO sta per comune: sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello medio-superiore di istruzione; TS sta per tecnico-specialistico: sono così marcati vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico e noti soprattutto in rapporto a particolari attività, tecnologie, scienze.

<sup>46</sup> Il termine viene omesso 3 volte o confuso con *grandezza* 1, *culminante* 1, *solenne* 1, *ostinato* 2.

<sup>47</sup> Questo vale per 7 gruppi (1 gruppo sostituisce con *ostile*; 1 gruppo omette il termine).

<sup>48</sup> Gruppo n. 1: Botta, Ciavola: 10 risposte esatte su 13, di cui 3 errate: *solenne* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *mitigare*, *culminante* al posto di *grande*. Gruppo n. 2: Capuano S., Lanzetta, Spinelli: 9 risposte esatte su 13, di cui 3 errate: *situato* al posto di *occupa*; *occupato* al posto di *eccessivo*, *sorta* al posto di *situata*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 3: Curcio, Giamminelli: 10 risposte esatte su 13, di cui 3 errate, *solenne* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *mitigare*, *culminante* al posto di *solenne*. Gruppo n. 4: Artiaco, Capuano F., Perna: 10 risposte esatte su 13, di cui 3 risposte errate, *culminante* al posto di *eccessivo*, *denotato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 5: Apice, Muccione: 10 risposte esatte su 13, di cui 1 omessa *eccessivo*, 2 errate *denotato* al posto di *riservato*, *ostinato* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 6: D'Aponte, Scolamiero: 10 risposte esatte su 13: di cui 1 omessa

È significativo che non si registrano particolari miglioramenti da una prova all'altra, permangono gli stessi errori, nonostante fosse stato sottolineato che era possibile sostituire un aggettivo con un verbo<sup>49</sup>. In generale le oscillazioni in positivo e in negativo riguardano una sola risposta.

## **2 II attività: dall'immagine al testo**

La seconda attività si presentava più complessa rispetto alla prima con un maggior coinvolgimento, anche sul piano emotivo, degli alunni: gli alunni dovevano scegliere un quadro tra quattro proposti e scrivere una didascalia di tipo espressivo, pensata per gli utenti di un museo, senza consultare internet e tenendo conto della tipologia di testo e delle parole proposte nella prima attività. Venivano fornite assieme alle immagini dei quadri brevi introduzioni storiche orientative.<sup>50</sup>

---

*eccessivo*, 2 errate *mitigate* al posto di *tenui*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 7: Cembalo, Criscuolo, Triunfo: 10 risposte esatte su 13, di cui 3 errate *ostinato* al posto di *eccessivo*, *denotato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 8: Casazza, Palma, Valentino: 10 risposte esatte su 13, di cui 3 errate *culminante* al posto di *eccessivo*, *denotato* al posto di *riservato*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 9: Giugliano, Riccio, Vecchione: 10 risposte esatte su 13, di cui 3 errate, *ostinato* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *mitigare*, *culminante* al posto di *solenne*. La prova è stata anche somministrata ad altri tre gruppi di alunni di cui uno composto da un alunno frequentante anche nell'anno precedente, risultato assente alla prova del 30/03/2016, insieme ad un alunno proveniente da un'altra scuola, gli altri due gruppi composti da quattro alunni ripetenti. Gruppo n. 10: Carannante, Chiumeo: 11 risposte esatte su 13 di cui 2 errate *culminante* al posto di *eccessivo*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n. 11: Fontaine, Garofalo: 10 risposte esatte su 13 di cui 1 omessa *solenne*, 2 errate *culminante* al posto di *eccessivo*, *mitigate* al posto di *tenui*, *brusca* al posto di *mitigare*. Gruppo n.12: Monacella, Sarnacchiaro: 9 risposte esatte su 13, di cui 4 errate *grandezza* al posto di *eccessivo*, *rilasciata* al posto di *riservata*, *denotata* al posto di *tenui*, *brusca* al posto di *mitigare*. I risultati conseguiti si sono rivelati in linea con quelli della classe.

<sup>49</sup> Risultati peggiori rispetto alla prova precedente per i gruppi n. 1-2-6; risultati migliori per i gruppi n. 3-4; uguale risultato per i gruppi n. 5-7-10-11. Continuano a essere errori frequenti *eccessivo* al posto di *troppo grande*, che viene omesso 2 volte o viene confuso con *solenne* 2 volte, *occupato* 1 volta, *culminante* 2 volte, *ostinato* 3 volte; nonché *brusca* al posto di *mitigare* presente in 8 gruppi (1 gruppo sostituisce con *ostinato*).

<sup>50</sup> Istruzioni per l'attività n. 2: gli alunni dovranno scrivere delle brevi didascalie che descrivano uno di questi quadri (ciascun gruppo può scegliere il dipinto che preferisce): *Il bacio* di Francesco Hayez; *Doppio ritratto* di Giorgione; *Donna in azzurro che legge una lettera* di Jan Vermeer; *La ragazza col turbante* o *Ragazza con l'orecchino di perla* di Jan Vermeer. Tempo: 75 minuti ca. Istruzioni e dinamica: 1.

---

Presentare l'attività, mostrare i dipinti e assegnarli ai vari gruppi; 2. Dare queste istruzioni: a) i gruppi prima di scrivere le loro descrizioni potranno leggere soltanto queste brevi introduzioni storiche orientative (non devono però consultare siti Internet; si consiglia quindi di stamparle e darle su carta agli alunni); b) scrivere brevi ma precise descrizioni del dipinto: può essere utile prova a rispondere a queste domande: chi sono secondo i personaggi?; che cosa fanno?; quali sono i sentimenti e i pensieri che possiamo intuire dai colori, dalla luce, dalle espressioni in cui sono stati dipinti?; c) nelle descrizioni chiedere di usare bene le parole incontrate nelle prime letture che convengono a questi nuovi dipinti; d) scrivere i testi in doppia copia: una andrà consegnata all'insegnante. 3. Dare 30-40' per scrivere le descrizioni: i testi dovranno descrivere brevemente l'opera per un ideale visitatore del museo in cui essa è conservata. Invitare i ragazzi a scrivere testi espressivi; 4. L'insegnante legge le descrizioni alla classe e ne commenta a) anzitutto gli aspetti positivi; b) le scelte che avrebbero potuto essere migliori (suggerendo le migliori). Vengono fornite agli alunni le seguenti descrizioni: 1. La tela fu presentata alla Esposizione di Brera del 1859, che, a pochi mesi di distanza dall'ingresso di Vittorio Emanuele II e di Napoleone III a Milano, celebrava il successo delle lotte risorgimentali. È una delle immagini simbolo della Pinacoteca e forse il dipinto più riprodotto di tutto l'Ottocento italiano, nata dall'intento di simboleggiare l'amore di patria e il desiderio di vita della giovane nazione che usciva dalla seconda guerra di indipendenza e che tante speranze poneva nei nuovi governanti...2. La tela, attribuita a Giorgione sin dall'inventario Ludovisi del 1633, resta a tutt'oggi ricca di oscuri significati, dovuti soprattutto al mancato riconoscimento dei personaggi raffigurati... 3. La *Donna in azzurro che legge una lettera* è un dipinto a olio su tela (46,6x39,1 cm) di Jan Vermeer, databile al 1663 circa e conservato nel Rijksmuseum di Amsterdam. Il dipinto rappresenta una donna, presumibilmente incinta data la forma delle vesti... 4. La *Ragazza col turbante o Ragazza con l'orecchino di perla* è un dipinto a olio su tela (44,5x39 cm) di Jan Vermeer, databile al 1665-1666 circa e conservato nella Mauritshuis dell'Aia. Soprannominato talvolta la "*Monna Lisa* olandese", è uno dei dipinti più noti dell'artista...Se resta tempo si possono far leggere ai ragazzi due descrizioni dei quadri scritte dallo storico dell'arte Flavio Caroli.

La *Donna in blu che legge una lettera*, dipinto fra il 1662 e il 1665, vive di una tenuissima illuminazione che entra da una finestra che non vediamo, una luce che, dopo aver impregnato di sé l'intera parete, si miscela con la materia della sedia facendo brillare con ineffabili scintillii le borchie che fermano il cuoio, poi risale lungo l'ampia veste della fanciulla, colorando di una tonalità bianca la vastissima superficie che coincide con l'abbigliamento olandese, si accende di un improvviso ma statico fuoco sulle nocche delle dita, e trova il momento di più intensa vita sul volto concentrato della donna: la sua psicologia, la sua attenzione non esisterebbero se la placida ventata di chiarore nordico non segnasse per sempre svelandolo, il cruccio nascosto dei suoi sentimenti.

Vediamo, ad esempio, *Doppio ritratto (L'innamorato)*. Il giovane in primo piano è chiaramente concentrato in un proprio mondo interiore, attitudine d'animo che la posizione iconograficamente canonica del "melanconico" (mento appoggiato sul palmo della mano) e il frutto, simbolo dell'amore, confermano, ma che già è implicita nell'espressione trasognata. Ciò, inoltre, è contrappuntato dalla figura in secondo piano, la cui immagine è l'opposto dell'altra: vediamo un giovane attento, uno sguardo vivace e astuto, un atteggiamento che rivela energia e padronanza di sé, il contrario della debolezza sognante del giovane innamorato.



## 2.1 Osservazioni sulla II attività

### 2.1.1 Consegna:

I dipinti, seppur noti, non sono di facile interpretazione, hanno tutti un carattere enigmatico che ha stimolato gli alunni nell'interpretazione e nell'elaborazione di un'adeguata didascalia.

Gli studenti, infatti, con questa attività sono stati chiamati ad attivare più processi quali la lettura dell'opera d'arte, la definizione di un testo chiaro, sintetico e al contempo esaustivo delle principali informazioni relative ai dipinti. La selezione lessicale ha costituito, in tal senso, un momento fondamentale per rendere l'efficacia del testo.

In previsione di ciò gli alunni avevano familiarizzato con una serie di strumenti come il *Dizionario internazionale* di De Mauro, il *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (CoLFIS, 2005<sup>51</sup>) e il *Dizionario analogico* Feroldi-Dal Pra (2011), tutti strumenti che hanno

---

<sup>51</sup> Si tratta di una banca dati lessicale dell'Italiano scritto, con le seguenti caratteristiche salienti: si basa su un corpus bilanciato di oltre tre milioni di parole, che rispecchia le tendenze di lettura degli italiani desunte da dati ISTAT; i dati lessicali estratti dal corpus sono compiutamente lemmatizzati e annotati rispetto alle parti del discorso; fornisce, a partire da questo corpus, un lessico/dizionario di frequenza sia per i lemmi (lemmario) sia per le forme (formario), anche inversi.

contribuito a far sviluppare negli studenti una visione più ampia del lessico.

In particolare, gli alunni sono stati agevolati nella stesura della didascalia del quadro scelto dalla riflessione già condotta, durante altre esercitazioni, sulle marche d'uso: dare, infatti, una collocazione a una parola in termini di uso fa sì che gli alunni non percepiscano il lessico come un tutto indistinto, che genera spesso in loro confusione, mancanza di sicurezza nel controllo della parola e nel suo uso<sup>52</sup>.

### 2.1.2 Risultati

Questa attività, pur essendo, come già detto, più impegnativa della prima, ha avuto esiti positivi e si è rivelata più efficace della I attività. Nella I attività, in cui si richiedeva un esercizio più meccanico, gli alunni hanno fatto registrare, anche a distanza di tempo, gli stessi errori, qui, invece, essendo emotivamente più coinvolti, hanno conseguito risultati positivi.

La valutazione complessiva dell'attività ha tenuto conto delle due somministrazioni<sup>53</sup>. Dall'analisi delle didascalie prodotte, in prima e

---

<sup>52</sup> La riflessione sulle marche d'uso, svolta dagli alunni nelle precedenti esercitazioni, ha aiutato in maniera significativa gli studenti nel selezionare un lessico che rendesse l'efficacia del testo, nello specifico relativo ad un'immagine. In generale questo esercizio di collocazione delle parole nel loro uso concreto ha determinato l'acquisizione profonda delle singole parole in contesti d'uso diversi, in vista di una stabile proprietà di linguaggio. In alcuni casi la riflessione linguistica ha fatto registrare anche divergenze rispetto al *Dizionario internazionale* di De Mauro, in particolar modo nella definizione di un termine come dialettale e/o regionale, a riprova del continuo mutamento della lingua in termini di diffusione, che spesso determina una ridefinizione delle collocazioni delle parole stesse. D'altra parte, lo stesso Cardona (2007) sottolinea come a volte le definizioni dei dizionari risultano limitate rispetto alla natura dinamica e generativa del lessico.

<sup>53</sup> *La ragazza con l'orecchino di perla*: Gruppo 1: Botta, Ciavola, buona la prima stesura, meglio organizzata e più esaustiva la seconda. Gruppo 2: Capuano S., Lanzetta, Spinelli, poco articolata e molto breve la prima stesura, decisamente buona la seconda per esaustività e dettaglio nella descrizione. Gruppo n. 3: Curcio, Giamminelli, sufficiente la prima descrizione, molto più articolata e approfondita la seconda. *La donna in azzurro che legge una lettera*: Gruppo n. 4: Artiaco, Capuano F., Perna, più descrittivo il primo testo, più espressivo e incentrato sulle sensazioni suscitate sull'osservatore il secondo. Il secondo testo, organico e ben articolato, appare più adatto per una didascalia. *Doppio ritratto*: Gruppo n. 5. Apice, Muccione: il primo testo era già esaustivo anche se presentava qualche errore interpretativo, il

seconda battuta, tutti i lavori si sono presentati più esaustivi, meglio articolati e organizzati, con un'analisi del quadro più rigorosa e dettagliata, volte a cogliere i possibili significati dell'opera.

### **3. Il Concorso “Parole Visive”**

Si può affermare che gli effetti positivi del percorso “Parole per leggere e comprendere” si sono evidenziati in un'altra attività che a esso si è affiancata: il Concorso “Parole visive”, organizzato dal Liceo Ettore Majorana di Pozzuoli. Il bando prevedeva, per le prime classi della scuola secondaria superiore, la lettura del romanzo di Antonio Skarmeta, *Il postino di Neruda*, dal quale ogni alunno partecipante doveva enucleare una frase a cui abbinare un'immagine pertinente (filmiche, pittoriche, fotografiche, fumettistiche, comunque di un'opera d'arte già esistente) e motivarne con una didascalia l'abbinamento. Il lavoro finale veniva presentato in formato digitale con una slide che tenesse insieme l'immagine scelta, la frase citata e la didascalia con la motivazione. La finalità del concorso era quella di stimolare la creatività degli studenti e a spingerli a mettersi in gioco. I migliori lavori selezionati sono stati premiati il 27 maggio 2016, con una cerimonia conclusiva tenutasi presso l'*Aula Piovani* della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli studi di Napoli “Federico II”. Del Liceo Classico “Vittorio Emanuele II” due alunni hanno vinto il primo premio della categoria biennio e triennio, un'alunna della I E, Benedetta Muccione, ha conseguito la menzione speciale<sup>54</sup>.

---

secondo appare meglio organizzato. L'analisi del quadro viene condotta in maniera più rigorosa, cogliendo i diversi elementi che contribuiscono a definire il significato complessivo. Gruppo n. 6: D'Aponte, Scolamiero, più dettagliata la prima analisi sul piano dell'interpretazione, più articolata la seconda descrizione degli elementi costitutivi del quadro. *Il bacio*: Gruppo n. 7: Cembalo, Criscuolo, Triunfo, buona la prima descrizione, meglio organizzata la seconda. Gruppo n. 8: Casazza, Palma, Valentino, buona la prima descrizione, più spinta sul piano interpretativo la seconda. Gruppo n. 9: Giugliano, Riccio, Vecchione, troppo sintetica e generica la prima, ben articolata e significativa la seconda.

<sup>54</sup> Hanno partecipato al Concorso dieci alunni della IE del Liceo Classico “Vittorio Emanuele II” di Napoli: Botta Fabiana, Casazza Lorenzo, D'Auria Angela, Garofalo

---

Giammarco, Muccione Benedetta, Pedicini Maria Vittoria, Scolamiero Francesca e Valentino Raffaele, di questi sono stati selezionati come finalisti Muccione Benedetta e Valentino Raffaele. Va precisato che tutti gli alunni della IE hanno letto il libro ed elaborato la il lavoro proposto dal bando proprio perché il progetto, come quello sul lessico, ha costituito un momento importante della programmazione d'italiano.

## CONCORSO "PAROLE VISIVE"

Benedetta Miccione, 1 E, Liceo Classico "Vittorio Emanuele II"

**"L'unica cosa certa è che respiriamo e cessiamo di respirare."**

Si vive e si muore: due isole sicure in un mare di incertezze. La pensava così anche il postino protagonista de 'Il postino di Neruda' romanzo di Antonio Skameta. La foto di Eleonora Sabet, giovane artista milanese che ritrae molto spesso se stessa, come in questo caso, mi è subito venuta in mente leggendo quella frase del libro. La modella, chiaramente viva, è stesa nella terra, lì dove di solito, ci finisci da morto, questo porta a riflettere su quanto sia vicina la vita alla morte e la morte alla vita. La terra che circonda il soggetto ha anche un gran valore simbolico, è infatti ciò che ci dona la vita e ci accoglie una volta finita: "respiriamo e cessiamo di respirare".

Il sottile confine che separa i due mondi sembra essere abbattuto e ci è facile comprendere quanto le due certezze che abbiamo sono i capo linea di un percorso tutto da scoprire, che di certo, non ha nulla.

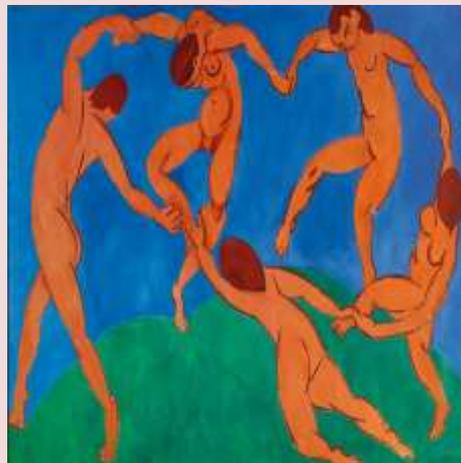


## CONCORSO "PAROLE VISIVE"

Raffaele Valentino, 1 E, Liceo Classico "Vittorio Emanuele II"

**"La poesia non è di chi la fa, ma di chi la usa"**

Questa frase, pronunciata dal postino Mario Jimenez al poeta Pablo Neruda, mi ha colpito molto perché mi suggerisce l'idea che il lettore potrebbe immedesimarsi in una poesia a tal punto da sentirla propria. E proprio questa idea di condivisione mi ha suggerito il celebre quadro di Henri Matisse, *La danza*, che, proprio come la poesia, riesce ad esprimere le proprie idee con un linguaggio diverso e soprattutto libero. Molte persone hanno una concezione sbagliata della poesia: pensano che fare una rima, o scrivere un'assonanza, sia scrivere una poesia. Per me la poesia è ben altro: è un qualcosa che viene da dentro, è il linguaggio dell'anima. Essa si può esprimere in diverse modalità non solo con la scrittura, ma anche attraverso il movimento del corpo. Allo stesso modo, infatti, la danza, è un'armonia che viene da dentro, manifestazione delle proprie emozioni, condivisione di idee.



I due progetti hanno costituito un momento di forte condivisione tra gli alunni, grazie alla loro partecipazione che durante i due percorsi è

diventata sempre più attiva, dando spazio alla creatività con forte stimolo e gratificazione.

Entrambe le attività analizzate, fondate sullo stretto rapporto tra immagine e parola, hanno contribuito alla costruzione di un patrimonio lessicale, inteso come serbatoio stabile e radicato nella persona, punto di riferimento e bussola nelle singole situazioni comunicative<sup>55</sup>.

#### **4 Lessico e immagine: i fondamenti teorici**

La memoria iconica è fondamentale nell'apprendimento della lingua, perché l'immagine è un mediatore fondamentale per acquisire una nuova parola.

Nel mondo antico la memoria costituisce una parte fondamentale della retorica e si distingue in naturale e artificiale, quest'ultima ricorre ai *loci* associati alle immagini.

Cicerone nel celebre passo del *De oratore* II, 352-354, dopo aver ricordato il celebre episodio di Simonide di Ceo, ritenuto l'inventore della mnemotecnica che, dopo il crollo della casa dove stava banchettando, aveva riconosciuto i corpi dei cadaveri dal ricordo dei posti in cui essi sedevano, dice che:

[...] l'ordine dei luoghi conserverà l'ordine delle cose e l'immagine delle cose indicherà le cose stesse; i luoghi saranno per noi come le tavolette di cera, e le immagini come le lettere<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Altro concorso affine è quello organizzato dalla casa editrice romana *Pagine*, dal titolo *Immagini&Parole*. Alla sua seconda edizione, il concorso è finalizzato alla ricerca di nuovi talenti che riescano a emozionare grazie all'associazione tra un'immagine e un testo: i partecipanti devono, infatti, inviare una foto a cui associare una frase o una poesia.

<sup>56</sup> [...] *sic fore, ut ordinem rerum locorum ordo conservaret, res autem ipsas rerum effigies notaret atque ut locis pro cera, simulacris pro litteris uteremur* [...].

Un fondamento scientifico rigoroso e di riferimento per gli studi letterari (literacy) è la teoria del Dual Coding dello psicologo canadese Allan Paivio<sup>57</sup>.

A metà del ventesimo secolo, nell'ambito della rivoluzione cognitiva, che focalizzava l'attenzione sulle rappresentazioni mentali e sui processi in aggiunta agli stimoli esterni, nonché con i primi studi di intelligenza artificiale, larga diffusione e successo ha avuto la teoria del Dual Coding (DCT)<sup>58</sup>. Per Paivio la memoria a lungo termine immagazzina gli input nella modalità verbale, per ciò che può essere descritto, e nella modalità visiva per ciò che può essere visualizzato. Quindi gli item memorizzati in doppia modalità (verbale e visiva) hanno maggiore possibilità di essere ricordati.

Il cervello umano presenta, infatti, una capacità sbalorditiva a trattare le immagini visive; il canale visivo assorbe l'83% della nostra percezione globale. E quindi il codice visivo è fondamentale nel processo di acquisizione linguistica<sup>59</sup>.

L'uso delle immagini fa sì che il lessico ricettivo di una persona si trasformi in produttivo<sup>60</sup>.

A partire dagli anni '60 in Francia, con il programma Credif, inizia a trovare applicazione l'uso dell'audiovisivo, che si presenta come uno strumento adatto alla comprensione di una realtà in continua

---

<sup>57</sup> Si fa qui riferimento al testo di M. Sadoski, A. Paivio, (2013) che dà seguito al già fortunato volume del 1988.

<sup>58</sup> Uno dei primi teorici a proporre il ruolo centrale della memoria iconica fu Huey, (1908) la cui difficoltà fu superare l'ostacolo di immaginare le parole relazionali come una preposizione e una congiunzione. In tal senso con la DTC le parole non vanno viste in maniera isolata, ma nel contesto, così per l'acquisizione ed espansione del lessico è importantissimo il contesto-immagine.

<sup>59</sup> Anche nello studio delle lingue classiche uno dei punti di forza del metodo di apprendimento "naturale" Ørberg consiste nel far dedurre il significato di una parola dall'associazione del lemma scritto in greco o in latino all'immagine corrispondente con la conseguente acquisizione lessicale da parte dello studente, che andrà così a costituire un lessico stabile.

<sup>60</sup> La forza di DTC è che tiene insieme più teorie. Tutte le rappresentazioni mentali in DCT sono specifiche di una modalità sensitiva. L'approccio di questa teoria tende a enfatizzare le differenze tra encoding verbale e non verbale. Secondo la DTC, che non include meccanismi astratti, la differenza nella qualità delle unità verbali e non verbali che sono connesse è importante.

evoluzione<sup>61</sup>. Dobbiamo però arrivare alla fine degli anni '80 per registrare una nuova sensibilità nei confronti del lessico e del suo insegnamento, e poi agli anni '90 per avere una proposta metodologica coerente e organica. La spinta verso nuove metodologie arriva con il nuovo millennio grazie alla straordinaria accelerazione dei media. Da qui si capisce l'enorme potenziale del testo audiovisivo per lo sviluppo della competenza testuale.

## 5. Lessico e didattica

La trattazione del lessico nei manuali di grammatica italiana e nelle antologie del primo biennio della scuola secondaria superiore di secondo grado prevede spesso l'associazione immagine-parola: anche i più recenti manuali di grammatica presentano sempre più al loro interno immagini che vogliono essere esemplificative degli argomenti trattati o che presentano un qualche legame espressivo con l'argomento proposto; in entrambi i casi non si tratta mai di un mero corredo del libro, ma vogliono suggerire e stimolare lo studente a guardare oltre il confine del testo<sup>62</sup>.

Relativamente al lessico, poi, frequenti sono nei testi le tavole illustrate di nomenclatura per stabilire l'esatta corrispondenza tra ciò parole e oggetti<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Una breve sintesi delle tappe salienti dell'introduzione all'uso dell'audiovisivo è tracciata nell'introduzione da Cardona (2007). Nello stesso volume Paola Celentin (pp. 27-52) dimostra l'efficacia dell'audiovisivo per contrastare la demotivazione degli studenti rispetto allo studio della lingua, perché questo strumento integra una pluralità di codici (iconico, visivo, orale, sonoro), presentandosi come un esempio più vicino alla realtà.

<sup>62</sup> Tra le antologie di recente pubblicazione mi permetto di segnalare il testo di Biglia, P., Manfredi, P., Terrile, A. (2016), *Letture in un respiro*, Milano-Torino, Paravia, in cui si dà uno spazio adeguato al lessico, non solo negli ordinari esercizi con una sezione specifica dedicata al lessico e alla lingua, ma attraverso una bella rubrica dal titolo *Le parole sono idee*, in cui attraverso un percorso ragionato che va dal significato, all'etimologia, alle famiglie di parole, ai sinonimi e contrari, ai modi di dire, si contestualizza un termine facendolo usare e dandone una collocazione stabile. Sempre nello stesso volume un'altra bella sezione è anche quella *Un'immagine per capire* nella quale un concetto viene spiegato per deduzione a partire da un'immagine.

<sup>63</sup> Sicuramente qualche difficoltà nella doppia codifica si ha in presenza di concetti astratti laddove si necessita di una rappresentazione mentale che possa fissare un'idea.

A completamento strumenti già citati come il *Dizionario internazionale* De Mauro, il *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto* (CoLFIS) e il *Dizionario analogico* Feroldi-Dal Pra consentono di immaginare tutte le possibili relazioni di una parola, così come anche gli esercizi di gradazione che consentono di cogliere le diverse sfumature delle parole.

Dal momento che per l'acquisizione ed espansione del lessico è importantissimo il contesto, l'immagine, grazie alla forza memoria iconica, costituisce un riferimento fondamentale nell'apprendimento della lingua. «Le parole» infatti «non vivono da sole», come scrive Mario Cardona (2007 p. 63), «ma creano diverse tipologie di associazioni». Questo tipo di approccio serve anche a contrastare la mancanza di motivazione, da parte degli studenti, rispetto all'apprendimento della lingua madre, che il docente deve continuamente contrastare.

Spesso gli esercizi relativi alla verifica delle competenze lessicali prevedono come abbiamo visto nella I attività il lavoro su di un testo, riferito a un'immagine, da completare, da correggere o da arricchire. Vengono spesso proposti esercizi attraverso i quali gli alunni devono fotografare con la scrittura un paesaggio, una persona, un oggetto, una situazione. Il tal senso particolarmente efficaci, come abbiamo potuto notare, sono le prove di competenza linguistica in cui si propone l'analisi e la descrizione di una situazione presentata in un'opera d'arte, facendo leva sul piano emozionale e sul coinvolgimento del lettore/scrittore<sup>64</sup>.

La tendenza per il presente e per il futuro in ambito comunicativo è un'integrazione sempre più forte tra parole, immagini e musica<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Interessanti sono gli esercizi proposti dall'Accademia del Giglio di Firenze, *L'italiano con la storia dell'arte: 32 esercizi e comprensioni per studenti stranieri*, <http://www.adgblog.it/2013/12/23/litaliano-con-la-storia-dellarte-2>.

<sup>65</sup> Questa potenzialità dell'audiovisivo è stata messa ben in luce Cardona (2007 p.62):

## 6. Conclusioni

Le attività che abbiamo analizzato hanno costituito delle prove autentiche e hanno fatto registrare risultati ragguardevoli in termini di competenza, ma soprattutto di quella che si può definire autoconsapevolezza linguistica, sono state quindi un esempio di apprendimento significativo. Innanzitutto, puntare sulla motivazione e il coinvolgimento degli alunni: la consapevolezza della lingua passa, infatti, anche attraverso il coinvolgimento, per fare ciò si devono proporre agli alunni esercizi sfidanti, come sono stati quelli prodotti nel percorso, che puntino alla partecipazione attiva dello studente.

Dal momento che per l'acquisizione ed espansione del lessico è importantissimo il contesto, l'immagine, grazie alla forza della memoria iconica, costituisce un riferimento fondamentale nell'apprendimento della lingua.

E in tal senso è importantissimo lavorare sulle relazioni di significato tra le parole, e continuare con esercizi validi già provati durante il percorso<sup>66</sup> come la costruzione dei campi semantici: in un'attività di brainstorming, partire da una parola, senza dare troppe informazioni, e far costruire all'alunno la rete delle relazioni, lavorando sui sinonimi e sui contrari, dal momento che le due categorie viaggiano insieme, attraverso le scale gradual<sup>67</sup>. E soprattutto è necessario scrivere: la scrittura è una componente imprescindibile per l'acquisizione di un lessico ampio, stabile, efficace, garante del possesso delle parole. Così Umberto Eco, nel suo celebre saggio *Come si fa una tesi di laurea* (1977 pp. 167-168) ammoniva:

---

L'input audiovisivo favorisce dunque il passaggio di parole appartenenti al lessico ricettivo verso il lessico produttivo, aumentando le capacità comunicative dell'apprendente.

S. Begley, (1994) ricorda che la memoria umana aumenta progressivamente quanti più sensi attiva, per raggiungere l'80% del ricordo di ciò che vede, ascolta e fa.

<sup>66</sup> Tra questi molto utili gli esercizi con cloze che consentono la definizione di un termine nel contesto per far sì che il suo uso diventi il più ampio possibile.

<sup>67</sup> Molto utili si sono rivelati gli esercizi con cloze a crescere, facilitato, a scelta multipla o a varianti stilistiche.

Definite sempre un termine quando lo introducete per la prima volta. Se non sapete definirlo evitatelo. Se è uno dei termini principali della vostra tesi non riuscite a definirlo piantate lì tutto. Avete sbagliato tesi (o mestiere!).

## BIBLIOGRAFIA

- G. Antonelli, *Un italiano vero. La lingua in cui viviamo*, Milano, Rizzoli, 2016.
- P. Balboni, *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet, 2002.
- Id., *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet, 2013.
- Id., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015.
- E. Ballarin, *Materiale audiovisivo e glottodidattica*, in *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, a cura di M. Cardona, Novara, Utet, 2007, pp. 7-25.
- S. Begley, *Teaching Minds to fly with Discs and Mice*, "Newsweek", 1994.
- P. Biglia, P. Manfredi, A. Terrile, *Lecture in un respiro*, Milano-Torino, s.e., 2016.
- O. Calabrese, *Fra parola e immagine. metodologie ed esempi di analisi*, Milano, Mondadori Università, 2008.
- M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, Utet, 2001.
- Id., *Il testo audiovisivo e lo sviluppo della competenza lessicale*, in Id., *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Novara, Utet, 2007, pp.53-84.
- M. Castoldi, U. Salvi, *Parole per ricordare*, Bologna, Zanichelli, 2003.
- P. Celentin, *Applicazioni didattiche del video*, in *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, a cura di M. Cardona, Novara, Utet, 2007, pp. 27-52.
- M. Chini, C. Bosisio, *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 2014.
- T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Roma, Editori riuniti, 1980.

Gisela Veneto, *Piazza, bella piazza. Lessico e rappresentazioni mentali*, in *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, a cura di M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna, Milano Franco Angeli, 2008, pp. 317-324.

E. B. Huey, *The psychology and pedagogy of reading*, New York, Macmillan, 1908.

M. Rivoltella, *Argomentazione, parola, immagine: retorica e forme della comunicazione*, Milano, EduCatt, 2012.

M. Sadoski, A. Paivio, *Imagery and Text, A dual Coding Theory of Reading and Writing*, 2.ed., New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2013.

## CONOSCERE IL LESSICO PER SAPER SCRIVERE: ELABORAZIONE E CONDIVISIONE DI UN CURRICOLO DI SCRITTURA

Il Liceo scientifico "Enrico Fermi" di Aversa (CE) ha partecipato al progetto di ricerca-azione "Saper leggere per saper scrivere" con tre prime classi: la I G (indirizzo tradizionale), la I O (indirizzo tradizionale 2.0), la I Es (opzione scienze applicate 2.0).

Le attività hanno avuto inizio a ottobre 2015 con la somministrazione dei test d'ingresso (prove Invalsi e verifiche sulla padronanza del lessico di base) e sono proseguite con cadenza regolare fino a maggio 2016.

Dopo l'analisi dei risultati delle prove iniziali il nostro lavoro è stato indirizzato, nella prima fase, all'acquisizione del lessico di base (riguardo al VdB i nostri studenti avevano evidenziato varie carenze) attraverso varie modalità:

- Lettura e presentazione in classe dei termini con successivo dibattito sui significati (certi o probabili) e sulle diverse possibilità di utilizzo nella comunicazione sia orale che scritta.
- Consultazione di dizionari cartacei e digitali (d'uso, etimologici, dei sinonimi) sia in classe che a casa. In particolare, gli studenti hanno imparato a consultare il Dizionario internazionale on-line di T. De Mauro, acquisendo dimestichezza anche con le "marche d'uso".
- Esercizi di scrittura di frasi o brevi testi con inserimento di parole del lessico di base.
- Realizzazione di lavori multimediali, anche attraverso l'uso di applicazioni per *Ipad* nelle classi 2.0, sui termini oggetto di analisi e dibattito.

Le attività, che si sono svolte in orario curriculare ed extracurriculare, in classe e in laboratorio, hanno avuto una ricaduta molto positiva sugli studenti che già in questa fase hanno notevolmente ampliato il proprio lessico di base ed hanno scoperto che alcune parole possono avere più accezioni e possono essere utilizzate in contesti diversi.

Ad esempio, hanno appreso con stupore che il verbo "concepire" non vuol dire "partorire" e che il verbo "favorire" può essere utilizzato anche in contesti differenti da quelli conviviali!

Questi due esempi costituiscono, a nostro giudizio, la chiave di lettura del percorso che abbiamo affrontato durante lo scorso anno scolastico, un percorso non semplice, non privo di difficoltà tecniche e di

organizzazione, ma sicuramente proficuo per noi docenti e per i nostri allievi.

Il nostro lavoro si è sempre svolto serenamente e in accordo con le indicazioni del responsabile del progetto, il prof. Daniele D'Aguanno, e la nostra tutor, prof.ssa Patrizia Nappa.

Potremmo definire la nostra esperienza “un viaggio attraverso le parole”, un viaggio che ha portato i nostri ragazzi a scoprire che esistono molte più possibilità comunicative rispetto a quanto pensano, che possono esprimere le proprie idee e i propri sentimenti con parole vere ed efficaci e non solo attraverso le abbreviazioni e le emoticon delle chat.

Dopo questa prima fase del progetto/azione (acquisizione e conoscenza dei vocaboli proposti) si è attivata la seconda fase, consistente nell'uso consapevole dei vocaboli nell'ambito delle varie tipologie testuali e delle varie situazioni comunicative. Si è quindi messa in atto l'idea centrale del progetto: la competenza lessicale si acquisisce solo attraverso un curriculum di scrittura. In questo modo le attività proposte si sono fuse perfettamente con la programmazione di Italiano già elaborata nel nostro istituto, che prevede, come più avanti diremo, un certo numero di ore settimanali dedicate al laboratorio di scrittura.

Due sono stati soprattutto i punti di forza di questa fase del progetto. Il primo è che gli studenti hanno lavorato su tutte le tipologie testuali seguendo le *contrainte* che di volta in volta venivano indicate. Siamo partiti dalla scrittura creativa (il racconto da costruire sull'animazione del brano *Opus 23*, attività che ha riscosso grande interesse da parte dei ragazzi). Abbiamo poi affrontato la stesura di un testo regolativo con l'elaborazione di articoli da pubblicare sul sito Wiki How. In questo caso i testi sono stati tutti rispondenti alla traccia proposta, e in alcuni casi sono risultati molto originali. In particolare, va segnalato l'articolo di uno studente che, sullo spunto di un brano dell'Iliade appena letto, ha scritto dei consigli su “Come essere Paride e farla franca in un duello con Achille”!

Successivamente sono stati affrontati anche testi non continui, con grafici e immagini da interpretare, ad esempio le tabelle elaborate da Tullio De Mauro sulle percentuali di italiani parlanti dialetto o quelle riguardanti l'evoluzione del numero di lettori nel nostro Paese. Ci si è esercitati inoltre sulla scrittura di recensioni di vario tipo, sul lessico scientifico e sulle regole per strutturare riassunti (con relativo uso dei connettivi), fino ad arrivare a un'attività complessa come la riscrittura di un testo poetico, nella fattispecie “Il Lonfo” di Fosco Maraini. A questo punto del percorso gli studenti avevano già acquisito molte competenze di scrittura, per cui i loro elaborati sono risultati molto efficaci dal punto di vista comunicativo.

Si può quindi concludere che gli esercizi proposti hanno coperto tutto lo spettro delle varie aree della scrittura e hanno potenziato quanto già presente nella fase delle singole programmazioni curriculari.

Il secondo punto di forza del progetto è stata la struttura laboratoriale della maggior parte delle attività proposte. Sono stati formati piccoli gruppi di studenti, all'interno dei quali i più abili esercitavano una sorta di tutoraggio nei confronti dei compagni con maggiori difficoltà di scrittura, correggendo i loro elaborati e poi analizzandoli con loro. Ciò ha fatto sì che gli alunni più deboli fossero seguiti costantemente e che anche gli studenti più bravi incrementassero le loro competenze.

Per l'anno scolastico 2016/2017 sarà attivata la terza fase del progetto, ma a questo punto occorre premettere una riflessione metodologica.

Costruire una condivisione di informazioni e di buone pratiche tra colleghi, per attivare percorsi significativi di insegnamento-apprendimento, si configura come un'occasione fondamentale per produrre conoscenze e competenze professionali. Da alcuni anni il nostro Liceo volge lo sguardo a un'idea di scuola come comunità di pratica e individua la formazione dei docenti come un elemento cardine per la costruzione di una comune dimensione culturale nella quale si condividono finalità, obiettivi, azioni educativo-didattiche e strategie organizzative. All'interno di questa comunità di pratica i docenti del dipartimento di Lettere rappresentano una realtà propositiva, costituita da professionisti riflessivi che, attraverso la condivisione di percorsi didattici, cooperano per crescere professionalmente.

Durante il percorso "Saper leggere per saper scrivere" gli aspetti teorici relativi alle metodologie didattiche si sono concretizzati in azioni d'aula che hanno visto un significativo coinvolgimento e miglioramento delle competenze di lettura e di scrittura dei nostri studenti, come si evince da quanto precedentemente scritto.

Le riflessioni e le analisi, avvenute durante i momenti di condivisione con i docenti dell'Università "Orientale" di Napoli e il tutor universitario, nonché i risultati anche in termini di valutazione formativa e sommativa degli studenti hanno spinto noi docenti coinvolte a progettare per i colleghi del proprio dipartimento una formazione che, sia nella strutturazione delle attività, sia nella metodologia didattica riproponesse lo spirito di "Saper leggere per saper scrivere".

Il percorso formativo, iniziato nell'anno scolastico 2016/2017, prevede che noi docenti che abbiamo partecipato al progetto svolgiamo la funzione di tutor dei colleghi delle classi prime e seconde, programmando le fasi operative, condividendo e progettando le attività da svolgere in aula e le relative schede di registrazione, valutando l'efficacia delle azioni attraverso verifiche comuni che accerteranno i livelli di competenza di lettura e di scrittura degli studenti. Fondamentale sarà l'utilizzo della metodologia della *peer education*: le esperienze maturate dal nostro Liceo negli ultimi anni, relativamente alla formazione dei neoimmessi in ruolo, hanno permesso di rilevare come il gruppo dei pari costituisca uno strumento metodologico di grande potenzialità, in quanto l'esperienza didattica del tutor e del

docente si arricchisce attraverso la riflessione e la condivisione di buone pratiche.

Il progetto è stato condiviso nel Collegio dei docenti e inserito nel nostro Piano dell'offerta formativa triennale ed è stato strutturato sulla base delle azioni definite nel Piano di miglioramento dell'istituto, quali la valorizzazione delle risorse professionali e lo sviluppo delle competenze progettuali e organizzative dei docenti; si integra inoltre con una delle aree strategiche del nostro PTOF: l'innovazione e la ricerca didattica. Come si è precedentemente detto, il nostro liceo, attraverso la progettazione e le attività dei diversi dipartimenti, nel declinare gli aspetti peculiari di quest'area ha indicato l'esperienza laboratoriale, supportata dall'utilizzo delle nuove tecnologie, come elemento distintivo dell'innovazione didattica.

Il laboratorio è infatti da noi inteso non solo come uno spazio attrezzato ma soprattutto come:

- un luogo di personalizzazione degli apprendimenti;
- un luogo per sperimentare ed essere creativi;
- un luogo di socializzazione per valorizzare attività di *peer-tutoring* e di cooperazione;
- una metodologia che valorizza l'agire dello studente

Partendo da queste riflessioni il nostro liceo ha progettato situazioni laboratoriali specifiche come la *lab-area linguistica* che, per quanto concerne il Dipartimento di Lettere, si articola in due laboratori permanenti in cui saranno calate le attività progettate sulla scorta di quelle effettuate durante il percorso: il laboratorio di scrittura e il laboratorio di lettura, che intendono sviluppare le seguenti aree di competenze degli studenti:

- area della padronanza lessicale, dove gli studenti accrescono il lessico di base utilizzano i singoli termini in diverse situazioni comunicative;
- area della comprensione, dove gli studenti individuano e riconoscono le informazioni e i significati;
- area della riflessione e del pensiero critico, dove gli studenti imparano ad affinare i propri strumenti interpretativi, a riflettere sul proprio processo di lettura e a essere lettori consapevoli;
- area della comunicazione scritta, dove gli studenti scrivono e riscrivono testi coerenti, coesi ed efficaci anche attraverso forme di scrittura cooperativa.

Gli aspetti peculiari della nostra offerta formativa triennale in relazione all'innovazione didattica e gli obiettivi di miglioramento del nostro istituto hanno pertanto sottolineato come il progetto di ricerca-azione e il percorso formativo organizzato siano stati una concreta occasione di crescita professionale e di valorizzazione della professione docente.

In conclusione, per noi docenti il "viaggio attraverso le parole" è stato sicuramente di arricchimento professionale e umano: abbiamo lavorato

in *équipe* concordando orari e attività, condividendo impressioni, giudizi, pareri a volte discordanti che “condivano” i pasti frugali della nostra pausa pranzo nei giorni delle attività pomeridiane

Infine, questo bellissimo viaggio ha consolidato il rapporto con i nostri studenti con cui abbiamo sempre lavorato con passione, cercando di trasmettere loro l’amore per la conoscenza della lingua italiana che ci ha spinto, tanti anni fa, a intraprendere questa professione.

ELISABETTA FIORDILISO  
ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE "ALFONSO MARIA DE LIGUORI",  
SANT'AGATA DE'GOTI

STRATEGIE E STRUMENTI DIDATTICI A CONFRONTO  
NELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DEL LESSICO  
IN L1/L2

Il presente lavoro trae spunto dalle riflessioni maturate sia durante gli incontri preliminari di progettazione delle azioni didattiche previste dal progetto "Saper leggere per saper scrivere", promosso dal Dipartimento Istruzione, Ricerca, Lavoro, Politiche Culturali e Sociali della Regione Campania in collaborazione con l'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", sia nel corso della successiva sperimentazione nelle classi seconde del Liceo Scientifico e del Liceo Classico dell'Istituto "A.M. De' Liguori" di Sant'Agata de' Goti (BN) nell'a.s. 2015/2016

Il gruppo di lavoro dell'università ha da subito proposto ai referenti delle scuole che hanno aderito al progetto di partecipare alla lunga e delicata fase di progettazione di un impianto programmatico che fosse di supporto a una successiva azione didattica che, senza mai perdere di vista le finalità educative del progetto, fosse costantemente fondata sulla ricerca-azione.

L'obiettivo centrale del progetto è stato il potenziamento delle competenze di lingua italiana degli studenti della Regione Campania attraverso lo sviluppo di nuove metodologie didattiche e l'utilizzo di piattaforme formative e *community* sui temi dell'insegnamento/apprendimento della lingua italiana, con lo specifico compito di migliorare i risultati degli studenti campani nelle prove OCSE-PISA volte a misurare i livelli di competenza nella *reading literacy*.

## 1. L'insegnamento/apprendimento del lessico in L1 e L2.

L'ineludibile assunto di partenza dell'impianto programmatico è stato riconoscere la necessità di un approccio metodologico che si distanziasse il più possibile da una prassi didattica – ancora diffusamente consolidata, benché sempre più frequentemente sconfessata dai risultati formativi – che parte dalla selezione dei contenuti per giungere allo sviluppo di capacità e di abilità di comprensione di un testo, senza tener conto dell'enorme limite rappresentato dalle sempre più ridotte e settoriali conoscenze lessicali degli studenti italiani del biennio della scuola secondaria di secondo grado. Pertanto, fin dalla fase d'avvio, il presupposto imprescindibile del lavoro programmatico è stato il superamento dell'idea secondo la quale, dal momento che il lavoro in questione era indirizzato a studenti di italiano L1, l'inadeguata padronanza lessicale di un alunno madrelingua non avrebbe potuto rappresentare un limite alla sua capacità di comprendere almeno il senso complessivo di un testo. Solo mettendo in discussione questa convinzione, si poteva aprire la strada a una rinnovata prassi didattica, che, prendendo anche spunto dalle più diffuse metodologie utilizzate da anni nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, fosse improntata al miglioramento e consolidamento delle abilità di *reading literacy* e al contestuale allargamento e potenziamento del bagaglio lessicale degli alunni delle classi coinvolte nel progetto.

D'altra parte, che l'ampliamento delle conoscenze lessicali degli studenti italiani rappresenti uno dei maggiori obiettivi ai quali mirare nello sviluppo delle capacità di lettura e di comprensione di un testo risulta chiaro anche dall'analisi delle indicazioni contenute nel "Quadro di riferimento della prova di italiano" dell'INVALSI del 2013, in cui le dimensioni costitutive della capacità di lettura vengono declinate tra le competenze sottese alla comprensione della lettura: pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale. A proposito della competenza lessicale si chiarisce quanto segue:

Per competenza lessicale relativa alla lettura si intende specificamente la conoscenza del significato di un vocabolo (o di una espressione), o la capacità di ricostruirlo in un determinato contesto e di riconoscere le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo. (...) Alcuni descrittori della competenza lessicale connessa in modo specifico con la comprensione della lettura sono:

1. saper comprendere un numero di parole del vocabolario di base adeguato al livello di scolarità (anche quando usate in accezioni diverse);
2. saper ricavare dal contesto il significato di parole che non si conoscono;
3. saper comprendere vocaboli appartenenti al lessico specifico di un determinato campo di discorso o "situazione";

4. saper comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni;
5. saper riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale, valida cioè solo in quello specifico testo), antinomia, iperonimia/iponimia, ecc.;
6. saper ipotizzare il significato di una parola attraverso il riconoscimento di fenomeni di derivazione.<sup>68</sup>

Si sottolinea, inoltre, che:

Quanto più ampio e articolato è il lessico attivo (usato anche nella produzione) e più esteso quello passivo (solo ricettivo), tanto più completa sarà la competenza lessicale di lettura e più agevole risulterà anche interpretare contestualmente le parole nuove.<sup>69</sup>

Ma quante parole deve conoscere uno studente di italiano L1 per poter comprendere un testo di difficoltà adeguata al suo livello di scolarità? Bettoni<sup>70</sup> stima approssimativamente che il lessico di una persona adulta colta si aggiri intorno alle 20.000 "famiglie di parole". Tullio De Mauro<sup>71</sup> ha registrato circa 250.000 parole nel GRADIT – anche se molte sono di tipo tecnico – mentre i normali dizionari ne riportano 150-160.000. Ovviamente gli alunni in età dell'obbligo scolastico non posseggono un bagaglio lessicale di tale estensione. Pertanto, De Mauro propone un "vocabolario di base" della lingua italiana composto di circa 7000 parole (cioè l'insieme dei vocaboli noti a tutte le persone di una comunità linguistica, indipendentemente dalla loro professione e con uguale grado di istruzione pari a quello della scuola di base), che deve essere considerato il *target* fondamentale dell'apprendimento lessicale utile alla comprensione di gran parte dei testi parlati e scritti. Di queste 7000 parole una parte, che consiste nei circa 2000 termini più frequenti della lingua italiana e che copre circa il 90-95% dei testi, è da lui definita "vocabolario fondamentale"; la restante parte del vocabolario di base si suddivide in "vocabolario di alto uso", che comprende parole che compaiono con una frequenza piuttosto alta, coprendo il restante 5% circa delle occorrenze in testi scritti e parlati, e "vocabolario ad alta disponibilità", che è costituito da parole che non hanno una frequenza molto alta ma che occorrono in molte situazioni di vita quotidiana.

Lessico <i>fondamentale</i> (FO) (le parole più frequenti)	2.049 parole	frutta, movimento, ricco, scivolare, volentieri
--	-----------------	---

<sup>68</sup> [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_Italiano\\_Obligo\\_Istruzione.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf), p.7.

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> Bettoni, 2001.

<sup>71</sup> GRADIT.

Lessico di <i>alto uso</i> (AU) (= “le parole che raramente diciamo o scriviamo, ma che pensiamo con grande frequenza”)	2.576 parole	barzelletta, concepire, quintale, talvolta
Lessico di <i>alta disponibilità</i> (AD) (spesso sono parole derivate)	1897 parole	fiducioso, lontananza, padroneggiare, viaggiatrice

Anche alcune ricerche condotte da studiosi italiani e stranieri<sup>72</sup> hanno evidenziato come per comprendere un testo nella sua quasi totalità sarebbe necessario conoscere un numero molto elevato di parole (circa 16.000). Nonostante ciò, il possesso di un bagaglio lessicale di circa 7000 parole potrebbe già garantire un livello di comprensione testuale piuttosto adeguato, pari a circa il 90%.

Ampiezza del vocabolario	del	Copertura del testo
1.000		72,0%
2.000		79,7 %
3.000		84,0 %
4.000		86,8 %
5.000		88,7%
6.000		89,9%
15.851		97,8 %

Se si confronta tale dato con quello emerso dagli studi condotti da esperti del Consiglio d’Europa<sup>73</sup> sull’apprendimento/insegnamento

<sup>72</sup> Cfr. Gass e Selinker ,1994; Ambroso, 2010; De Mauro, 2007.

<sup>73</sup> Cfr. *Common European Framework of Reference for Languages*. Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), contiene linee-guida che costituiscono attualmente lo sfondo normativo dell’insegnamento/apprendimento delle lingue straniere in Europa. Tale protocollo è stato messo a punto dal Consiglio d’Europa come parte principale del progetto *Language Learning for European Citizenship* (apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea) tra il 1989 e il 1996. Nel novembre 2001 una risoluzione del Consiglio d’Europa ha poi raccomandato di utilizzare il QCER per costruire sistemi di validazione delle competenze comunicative in lingua straniera. Nei sei livelli di riferimento, nei quali il QCER si articola (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), vengono descritte in maniera

delle lingue straniere, ci si rende conto della straordinaria convergenza di opinioni rispetto al *target* fondamentale dell'apprendimento lessicale utile alla comprensione di gran parte dei testi parlati e scritti. Infatti, sebbene nel *Common European Framework of Reference* non sia indicato con esattezza tale dato, gli studiosi europei sono sostanzialmente concordi nel ritenere che sia necessario apprendere circa 8000 "famiglie di parole" (parole con la stessa radice, ad es. fiore, fiorire, fioraio) per raggiungere un livello avanzato nella *reading literacy* in L2. In linea generale possiamo dire che i vocaboli (articoli, verbi, avverbi, preposizioni, *ecc.*) da conoscere sono i seguenti:

- Livello di base (A1-A2): circa 1000 vocaboli;
- Livello intermedio (B1-B2): circa 3000 vocaboli;
- Livello avanzato (C1-C2): circa 7000-8000 vocaboli.

Ma vale forse la pena chiedersi che cosa si intenda realmente per *conoscere una parola*. Gran parte degli alunni della scuola dell'obbligo è probabilmente in grado di 'riconoscere' il significato, anche approssimativo, della maggior parte delle parole che si incontrano nei manuali in adozione nella scuola italiana (lessico passivo). Tuttavia, l'uso di un'adeguata varietà di vocaboli nella produzione scritta e orale si rivela spesso estremamente limitato e questa tendenza sembra, purtroppo, aumentare col passare del tempo.

Poiché gli alunni non sono sempre in grado di distinguere tra parole che si è in grado di 'riconoscere' (lessico passivo) e parole che si è in grado di 'utilizzare' (lessico attivo), il punto di partenza essenziale nella messa a punto di un'efficace azione didattica nell'ambito del progetto "Saper leggere per saper scrivere" è consistito nella somministrazione di alcuni test diagnostici, da un lato finalizzati alla selezione del lessico del vocabolario di base da proporre e da far acquisire durante il percorso formativo, dall'altro miranti a stimolare negli allievi delle classi coinvolte nel progetto una riflessione metacognitiva del reale bagaglio lessicale in loro possesso all'inizio del percorso intrapreso.

### **Test diagnostico**

Verbi: *aderire, concepire, emergere, esitare, favorire, imporre, indurre, occorrere, osare, scorgere, supporre.*

Nomi: *animo, concessione, efficienza, equivoco, intesa, privilegio, regime, risorsa, sintomo, vigore.*

Aggettivi: *clandestino, consapevole, eccessivo, ennesimo, fatale, illustre, progressivo, solenne, ulteriore*

---

dettagliata le competenze necessarie alla comunicazione in lingua, le abilità e i contenuti correlati ad ogni singola competenza (abilità di comprensione orale e scritta, interazione orale e produzione orale, abilità di produzione scritta) e le situazioni e gli ambiti in cui avviene una determinata azione comunicativa. Per ogni abilità vengono inoltre descritti i diversi gradi di estensione, correttezza, fluenza, interazione, coerenza. Il QCER contiene inoltre griglie di autovalutazione dei livelli di competenza raggiunti. Pertanto, esso rappresenta un importante punto di riferimento per i docenti di L2 a livello europeo.

Polirematiche (loc. prep e avv.): *a scapito di, in preda a, di rado*.

### Scala di conoscenza

- 1) Non conosco questa parola (quest'espressione);
- 2) La conosco: significa (spiega i suoi possibili significati, dai una definizione e indica i suoi sinonimi);
- 3) La conosco e la so usare quando parlo o scrivo. Per esempio: (scrivi una frase di almeno 10 parole per dimostrare che sai usare questa parola / espressione). Se scegli questa risposta indica e completa anche il punto 2.

Congiunzioni: *affinché, benché, bensì, purché, sebbene, sicché*. Scrivi con ciascuna delle seguenti parole una frase complessa di circa 10 parole: devi dimostrare di saper usare bene le parole per collegare in maniera coerente e corretta il significato di due frasi semplici (es. con *perché*: Ho deciso di rimanere a casa *perché* fuori faceva troppo freddo; es. con *per*: *Per* imparare a scrivere bene bisogna esercitarsi molto).

Connettivi testuali: *dunque, infatti, tuttavia*. Scrivi un breve testo di circa 30 parole per dimostrare di saper usare bene le tre parole indicate qui sotto. Devi usarle per collegare in maniera coerente il significato di due frasi semplici o complesse collegate con un punto (es. con la parola *quindi*: "Gli orari degli autobus durante l'estate possono cambiare. *Quindi*, prima di andare alla fermata, è sempre meglio controllare gli avvisi sul sito o al capolinea").

La "scala di conoscenza" proposta nei test diagnostici ha aiutato gli alunni a comprendere quale fosse il reale significato del concetto di padronanza linguistico-lessicale. *Conoscere* una parola significa infatti: saperla usare ricettivamente e produttivamente; riconoscerla nei vari contesti; conoscerne le probabilità di incontrarla in determinati testi (scritti o parlati); conoscerne le relazioni sintagmatiche (con quali parole o strutture si accompagna) e paradigmatiche (a quale 'insieme' appartiene); conoscerne il valore pragmatico; conoscerne le forme dalle quali è derivata o le derivazioni possibili; conoscerne le possibilità di attrarre ('collocarsi' con) altre parole o conoscere le espressioni fisse nelle quali può apparire<sup>74</sup>. Tale scala di conoscenza è stata poi riproposta nei test finali allo scopo di misurare l'efficacia dell'azione didattica messa in campo e di permettere agli alunni di autovalutare i progressi compiuti nel pur breve arco di tempo di attuazione del percorso formativo.

---

<sup>74</sup> Cfr. Ambroso, 2010.

## 2. Finalità educative della lettura in L1 e in L2

Un altro importante spunto di riflessione scaturisce anche dal confronto tra le diverse finalità educative sottese al potenziamento delle abilità di lettura in L1 e in L2.

Nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, lo studio dell'italiano è infatti articolato in due macroaree: da una parte l'educazione linguistica e la riflessione sulla lingua, dall'altra l'educazione letteraria. La prima tende all'acquisizione di una conoscenza completa dei meccanismi di funzionamento della lingua e dei processi comunicativi in generale; all'acquisizione della consapevolezza delle trasformazioni della lingua, strettamente legata alle vicende storico-culturali; all'acquisizione della capacità di usare correttamente la lingua nella produzione e nella ricezione, orali e scritte, in relazione agli scopi e alle situazioni comunicative; all'arricchimento del lessico e all'acquisizione di una terminologia specifica. La seconda ha come finalità l'acquisizione dell'abitudine alla lettura come mezzo per accedere ai diversi campi del sapere e per ampliare il proprio orizzonte culturale, usando le proprie conoscenze per compiere inferenze, cioè ipotesi sul significato del testo e sugli scopi dell'emittente; la promozione di un interesse specifico per le opere letterarie; l'acquisizione della consapevolezza della specificità del fenomeno letterario in rapporto al contesto storico-culturale di riferimento; l'acquisizione di capacità critiche e interpretative.

Le finalità educative della lettura in L2 sono declinate nel *Framework of Reference* a seconda dei livelli di competenze linguistico-comunicative: livello base (A1-A2); livello intermedio (B1-B2); livello avanzato (C1-C2).

A1-A2	Essere in grado di capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi; leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari; capire lettere personali semplici e brevi.
B1-B2	Essere in grado di capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro; capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali; leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato; comprendere un testo narrativo contemporaneo.

C1-C2	Essere in grado di capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e apprezzare le differenze di stile; capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al proprio settore; capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
-------	--

Dal confronto e dall'analisi delle finalità educative sottese al potenziamento delle abilità di lettura in L1 e in L2 si noterà una sostanziale differenza nell'approccio metodologico.

Nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L1 nel primo biennio della scuola secondaria di secondo grado si parte dall'assunto che un alunno di 14-16 anni sia già in grado di comprendere un numero di parole del vocabolario di base adeguato al suo livello di scolarità. Pertanto, ci si concentra principalmente su altre finalità educative quali:

- favorire l'acquisizione della consapevolezza della specificità del fenomeno letterario in rapporto al contesto storico-culturale di riferimento;
- fare ipotesi sul significato del testo e sugli scopi dell'emittente;
- favorire l'acquisizione di capacità critiche e interpretative.

Nell'approccio allo studio delle lingue straniere o dell'italiano L2, invece, il testo proposto diviene innanzitutto uno strumento utile ad ampliare il bagaglio lessicale dell'alunno. Da ciò derivano, pertanto, tali effetti:

- i testi vengono selezionati in base all'area semantica che si intende far apprendere all'alunno/a;
- la maggior parte degli esercizi che accompagnano il testo si pongono soprattutto la finalità educativa di far acquisire il più ampio bagaglio lessicale necessario all'interazione linguistica in L2;
- solo ai livelli B1-C2 vengono introdotti alcuni esercizi atti a favorire l'acquisizione di capacità critiche e interpretative.

A conferma di tale differente impostazione metodologica basti confrontare quali tipologie testuali siano presenti nei libri di testo in uso nella scuola secondaria di secondo grado. I manuali di italiano presentano per lo più testi continui, testi di argomento letterario (epica, poesia, teatro, narrativa) e, in misura marginale, testi argomentativi e testi informativi. I brani proposti sono in genere corredati da esercizi che tendono prevalentemente a favorire l'analisi e la comprensione dei contenuti del testo (lettura globale e selettiva) o l'analisi di tipo narratologico (narrazione, punto di vista, caratterizzazione dei personaggi, analisi dello spazio e del tempo, ecc.). Solo in rari casi sono presenti esercizi volti all'ampliamento della padronanza lessicale.

Nei manuali in uso per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere nella scuola secondaria, invece, le unità di apprendimento (UdA) sono strutturate attorno a un'area semantica e lessicale da potenziare attraverso attività di tipo ricettivo e produttivo (*listening comprehension, speaking, reading comprehension, writing*). Nelle attività che accompagnano la fase di *reading* vengono presentati testi di varie tipologie: testi continui e non continui, annunci, cartelloni, cataloghi, pubblicità, programmi televisivi, menù, orari; a livello intermedio-avanzato sono proposti testi letterari e informativi, articoli specialistici e istruzioni tecniche. Inoltre, le tipologie di esercizi che accompagnano il testo mirano innanzitutto all'ampliamento del bagaglio lessicale utile alla comprensione del brano proposto e sono graduati in base al livello di difficoltà nell'esecuzione: dai più semplici ai più complessi. Nella fase del *warm-up* o *pre-reading* sono in genere presenti esercizi utili a richiamare alla mente le aree semantiche già note agli alunni e a presentare il lessico occorrente nel testo che verrà successivamente somministrato agli allievi:

- esercizi vero/falso;
- *cloze* e *fill in the gaps*: riempi gli spazi con parole (aggettivi, connettivi, verbi);
- *matching exercises*: ad es. “collega le parole della colonna A con i loro significati nella colonna B”.

La fase del *while-reading* accompagna l'alunno nella comprensione globale e selettiva del testo attraverso vari tipi di esercizi. Eccone alcuni esempi:

- sottolineare le parole connesse a determinate aree semantiche;
- sostituire parole complesse con parole di uso comune e viceversa;
- rispondere a domande graduate: quesiti di comprensione letterale (*literal comprehension questions*), domande che prevedono la riorganizzazione e l'interpretazione dei contenuti (*questions involving reorganisation or interpretation*), domande di inferenza dei contenuti o del significato di parole sconosciute attraverso la comprensione del contesto (*questions of inference*).

La fase di *post-reading* ha infine lo scopo di far riutilizzare il lessico acquisito attraverso esercizi di produzione scritta, quali ad esempio:

- mettere nel giusto ordine le frasi per ricostruire la trama;
- riscrivere il brano seguendo l'ordine cronologico degli eventi;
- rispondere a domande aperte per esprimere un giudizio sui contenuti del testo proposto: *questions of evaluation, personal response*;
- riassumere il brano utilizzando parole indicate.

Quest'ultima fase è particolarmente significativa in quanto è indispensabile al consolidamento del lessico di nuova acquisizione che da passivo diviene lessico attivo.

### **3. Novità del progetto “Saper leggere per saper scrivere”.**

Una delle maggiori novità dell'impianto progettuale, nonché uno dei principali punti di forza dell'azione didattica sperimentata nelle classi che hanno aderito al progetto, è stato il rinnovato approccio metodologico all'insegnamento dell'italiano L1, che si è arricchito dell'esperienza derivante dagli studi di glottolinguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 dei docenti universitari promotori del progetto.

Nelle attività proposte spicca innanzitutto la presenza di una grande varietà di testi selezionati: brani tratti da manuali scolastici di diverse discipline, grafici<sup>75</sup>, didascalie di dipinti, riassunti, articoli di giornale, recensioni, racconti di fantasia, istruzioni tratte da siti internet<sup>76</sup>, video-racconti. I testi sono stati selezionati allo scopo di potenziare il lessico occorrente in un'ampia varietà di contesti di vita quotidiana e di ambiti di studio, quale, ad esempio: il lessico del vocabolario di base, il lessico CO e TS relativo in particolare alla storia e alla storia dell'arte, al tema della migrazione, alla descrizione e alla critica di un'opera, il lessico presente in recensioni di film, serie tv, spettacoli televisivi, il lessico di tipo tecnico-scientifico.

I brani proposti sono sempre stati accompagnati da varie tipologie di esercizi, simili a quelli utilizzati nella didattica di L2, utili ad ampliare e potenziare il lessico ricettivo e produttivo: *cloze* e *fill in the gaps*, sostituire parole complesse con parole di uso comune e viceversa; rispondere a domande che prevedono la riorganizzazione dei contenuti, oppure a domande di inferenza del significato di parole sconosciute attraverso la comprensione del contesto (collocazione); riassumere il brano utilizzando parole più semplici o più complesse.

Di seguito illustreremo alcune tipologie di attività di lettura e di scrittura svolte dagli alunni in orario curricolare (30 ore) ed extracurricolare (20 ore) nell'ambito del progetto "Saper leggere per saper scrivere".

#### **Attività extracurricolare n.5 (prima parte): recensioni.**

Obiettivi dell'esercitazione: sviluppare la competenza lessicale (vocabolario di base, lessico CO); aumentare la capacità di capire il significato di parole poco note o sconosciute usando il contesto.

Nella tabella ci sono quattro brevi trame di film in sala questa settimana (sono tutte tratte da <http://www.mymovies.it>). Trova le parti (frasi o locuzioni) che possono essere completamente sostituite con le parole indicate dopo i tre i testi. Ricorda che puoi flettere le parole per accordarle alle parti del testo.

- 1) Simon e Robyn si trasferiscono a Chicago in una nuova e bellissima casa. In un centro commerciale *incontrano per caso* in Gordon, un ex compagno di scuola di Simon: la coppia lo invita a cena e Gordon si comporta in maniera

---

<sup>75</sup> De Mauro, 2015, pp. 115-116.

<sup>76</sup> <http://it.wikihow.com/>.

curiosa. *Fuori dal comune* è la sua abitudine di lasciare dei regali davanti al lorouscio di casa. Nel momento in cui la presenza di Gordon comincia a farsi troppo *costante e continua*, specie quando Robyn è in casa da sola, Simon decide di parlargli e di chiedergli di non farsi più vedere. Un gesto dalle conseguenze *che non si possono prevedere*.

- 2) Il mondo animale è cambiato: non è più diviso in due fra prede *che si arrendono facilmente* e feroci predatori, ma armoniosamente coabitato da entrambi. Judy è una coniglietta dalle grandi ambizioni che sogna di diventare poliziotta, poiché le è stato insegnato che tutto è possibile in questo nuovo mondo. Nick è una volpe che vive di *lavoretti fatti di tanto in tanto* nella capitale, Zootropolis, dove Judy, dopo un allenamento *che lo rende stanchissimo* in accademia, *giunge alla fine* come ausiliaria del traffico. Toccherà a loro risolvere il mistero dei 14 animali scomparsi che tutta la città sta cercando e *far fallire* i piani di chi vuole impossessarsi del potere locale.
- 3) Sono gli anni Venti del diciannovesimo secolo. Soldati, esploratori, cacciatori di pelli, mercenari *viaggiano attraverso* i territori ancora sconosciuti d'America per trarne profitto. Glass è l'uomo che meglio di tutti i suoi compagni di spedizione conosce la terra *difficile da attraversare* in cui *sono andati dentro*. Il suo compito è riportare la compagnia al forte e tutto ciò che lo preoccupa è proteggere suo figlio, un ragazzo indiano. Lo scontro con un grizzly lo lascia in condizioni prossime alla fine. Il più arrogante della compagnia, Fitzgerald, si offre di restare per dargli sepoltura, ma lo tradisce orribilmente. La volontà di vendicarsi rimetterà in piedi Glass e darà inizio a una *serie di vicende* leggendaria.
- 4) Joy è una Cenerentola moderna: sogna un principe, ha una sorellastra che non perde occasione per *parlare male di lei*, e passa gran parte della giornata con le ginocchia a terra, a passare lo straccio sul pavimento. Sarà proprio il brevetto di un mocio a portarla dalle stalle alle stelle, ma la strada sarà tutta in salita, *piena in ogni suo tratto* di tradimenti, delusioni e umiliazioni, un po' come nelle soap opera che la madre, malata immaginaria, guarda giorno e notte, confondendo il sonno di Joy e annullando il confine tra fantasia e realtà.

*approdare assiduo bizzarro costellato denigrare docile  
espediente estenuante imbattersi impervio inaspettato  
inoltrarsi odisea solcare sventare*

### **Attività extracurricolare n.5 (seconda parte): recensioni.**

Quali parole sono state tolte da questa recensione?

Il pappagallo Venerdì viveva tranquillamente su un'es\_\_\_\_\_ isola insieme ai suoi amici animali, quando un giorno all'improvviso una nave na\_\_\_\_\_ davanti a loro. Impauriti gli animali scappano via; solo il piccolo pappagallo corre in aiuto dell'unico su\_\_\_\_\_. Insieme a pochi coraggiosi lo aiuterà a sopravvivere sull'isola. La vera storia di Robinson Crusoe raccontata dal pappagallo Venerdì che sull'isola è diventato il suo migliore amico.

Soluzioni

1) *Esotica* 2) *naufraga* 3) *superstite*

In queste due trame che cosa significa secondo te l'espressione e la parola evidenziate in grassetto?

Enzo Ceccotti non è nessuno, vive a Roma, nel quartiere popolare di Tor Bella Monaca, e **sbarca il lunario** con piccoli furti sperando di non essere preso. Un giorno, proprio mentre scappa dalla polizia, si tuffa nel Tevere per nascondersi e cade per errore in un barile di materiale radioattivo. Ne uscirà completamente ricoperto di non si sa cosa, **barcollante** e mezzo morto. In compenso il giorno dopo però si risveglia dotato di forza e resistenza sovraumane.

### **Attività extracurricolare n.7: Museo d'Orsay, opere commentate.**

Obiettivi dell'esercitazione: sviluppare la competenza lessicale (vocabolario di base, lessico CO e TS – accademico – relativa in particolare alla descrizione fisica e psicologica, e usi figurati); sviluppare la capacità di rivedere i testi.

Nelle tabelle potete leggere i testi delle didascalie che presentano due quadri di un grande museo europeo. Anche questi testi sono stati impoveriti: alcune parole ed espressioni originali sono state sostituite con altre parole o con frasi meno precise o meno espressive. Ricostruite i testi originali, trovando le parti (parole, frasi o locuzioni) che possono essere completamente sostituite con le parole o le espressioni originali, che troverete tra quelle indicate in grassetto dopo i testi. Ricordate che potete flettere sia le parole sia le parti del testo per fare tutti gli accordi necessari. Fate attenzione perché tra le parole originali ci sono anche parole intruse, assenti nelle didascalie originali.

1. *La Lettrice* è il primo quadro su un tema che *piace a* Fantin-Latour in modo molto particolare. Il soggetto, preso in prestito dall'arte olandese e da Chardin, gli consente infatti di dipingere un personaggio completamente *con la testa messa tutta* in un'attività che lo lascia indifferente al lavoro dell'artista e allo sguardo dello spettatore. Fantin-Latour insiste così sulla *concentrazione* della scena come quando raffigura giovani donne *mentre stanno* a cucire o a tessere. L'immobilità del modello, la natura morta formata da due libri in primo piano, le tonalità *non proprio così forti*, appena riscaldate dalle varie sfumature di rosso del divano: tutto *fa in modo di* creare un'atmosfera *calma* e silenziosa.

*adottare assorto brusco intento concorrere diffidente  
prediligere presumere raccoglimento pacato raccolta  
smorzato*

2. Cézanne aveva certamente avuto occasione di vedere al museo d'Aix-en-Provence, la sua città natale, *I giocatori di carte*, un'opera attribuita ai fratelli Le Nain. Negli anni Novanta del XIX secolo, l'artista tratta *diverse volte* questo tema e *dà* alla partita un carattere *molto serio*. All'intreccio *fatto molto bene* di gesti e di sguardi, Cézanne sostituisce le figure *grosse* e la concentrazione silenziosa dei personaggi.

La bottiglia sulla quale si riflette la luce è l'asse centrale della composizione. Essa separa lo spazio in due zone *uguali*, il che *fa vedere di più* la posizione contrapposta dei giocatori. Costoro sarebbero dei contadini che il pittore era solito osservare nella tenuta paterna al Jas de Bouffan, nei pressi d'Aix-en-Provence. L'uomo che fuma la pipa è stato identificato nella persona di "compare Alexandre", giardiniere del luogo.

Delle cinque tele che il pittore dedica a questo tema, questa è una delle più *prive di abbellimenti*. In quest'opera, tutto contribuisce a *dare* un aspetto decisamente monumentale alla composizione, favorendo così un cromatismo dalle *eleganti* armonie.

La presenza *che ritorna spesso* di giocatori di carte nelle opere che Cézanne realizzò negli ultimi anni della sua vita ha dato luogo a un'interessante interpretazione: la partita che *mette l'uno contro l'altro* due giocatori non starebbe forse a significare la lotta che l'artista dovette combattere contro suo padre per giungere al riconoscimento della sua pittura rappresentata in questo caso dalla 'carta da gioco'?

*A più riprese accentuare a scapito approssimativo austero conferire esiguo estremamente ingegnoso massiccio opporre ricorrente riferire simmetrico spoglio sontuoso*

### **Attività curricolare n.9: Costruire frasi complesse.**

Obiettivi dell'esercitazione: sviluppare la comprensione e l'uso dei connettivi logici e la fluenza nella scrittura.

Avvertenza: durante l'attività i ragazzi non potranno consultare i dizionari.

Istruzioni e dinamica:

- 1) Formare gruppi di due/tre alunni (ragazzi che di solito leggono o scrivono con più facilità con ragazzi che hanno più difficoltà);
- 2) Dare una copia degli esercizi nella tabella e della consegna con gli esempi a ciascun alunno: l'attività può essere presentata come una gara (vince il gruppo che trova più soluzioni esatte). Le soluzioni degli esercizi sono indicate nella pagina che segue la prima tabella.
- 3) Leggere le consegne ai ragazzi e, se del caso, spiegarle ulteriormente per risolvere i dubbi.
- 4) Far fare gli esercizi, quindi dare e discutere le soluzioni con gli alunni chiedendo ogni volta di spiegare perché non è possibile usare le altre congiunzioni non sono possibili. Portare l'attenzione ogni volta sulle particolari relazioni codificate esplicitamente dalle congiunzioni: causale, concessiva, finale.

Unisci le frasi semplici in un'unica frase complessa usando l'unica congiunzione possibile tra le tre proposte e, se è il caso, un pronome relativo. Fai tutti gli aggiustamenti necessari per rendere corretta la frase complessa.

Esempi:

- 1) Le innovazioni e le sperimentazioni che riguardano la pizza non mancano mai. La pizza è per antonomasia il cibo della tradizione napoletana.

*cosicché perché sebbene*

Soluzione: Sebbene la pizza sia per antonomasia il cibo della tradizione napoletana, le innovazioni e le sperimentazioni non mancano mai.

2) Sarà un match combattuto contro un avversario forte. Quest'avversario è stato eliminato dalla Champions League. Ha perso una sola partita con l'Atletico Madrid.

*al punto che nonostante perché*

Soluzione: Sarà un match combattuto contro un avversario forte, che è stato eliminato dalla Champions League nonostante abbia perso una sola partita con l'Atletico Madrid.

Completa il testo nei punti indicati con uno di questi connettivi:

*anche se ciò nonostante dunque e giacché infatti anche se insomma per cui però pertanto quindi tuttavia*

Fate attenzione: non tutti i connettivi sono presenti nel testo originale e alcuni vengono anche uno dopo l'altro.

"India, le industrie delle bibite prosciugano il paese: danni per la popolazione."

In un territorio come quello indiano, fortemente segnato negli ultimi tempi dalla siccità estrema, la multinazionale statunitense non è gradita. Le accuse da parte degli ambientalisti e della popolazione nei confronti della Cola Cola, ma anche di altre aziende come PepsiCo e Nestlé, continuano da anni. \_\_\_\_\_ risale a pochi giorni fa la notizia della chiusura di tre stabilimenti in Rajasthan, Andhra Pradesh e Meghalaya, la situazione nel paese continua a essere critica. Sono sul piede di guerra, in particolare, i contadini di Varanasi. \_\_\_\_\_, gli stabilimenti di imbottigliamento della Coca Cola qui non sono ben accetti.

Allarme pozzi. Sono 18 i villaggi dell'Uttar Pradesh che hanno richiesto all'organo preposto al controllo della contaminazione di proibire alla multinazionale di continuare a estrarre risorse idriche in un'area, come questa, segnata dalla scarsità d'acqua. I danni arrecati sono tangibili, \_\_\_\_\_ i primi segnali di mutamento della quotidianità risultano evidenti a partire dalle condizioni di vita della popolazione. \_\_\_\_\_, come dichiarato a "El Mundo" da Amit Srivastava – coordinatore dell'India Resource Center –, "molti pozzi si sono seccati, \_\_\_\_\_ le donne devono camminare di più per raggiungere l'acqua potabile" e "gli agricoltori sono costretti a scavare pozzi più profondi per ottenere l'acqua per l'irrigazione". Il costo di queste operazioni, \_\_\_\_\_, è molto elevato. \_\_\_\_\_, in alcuni casi, l'unica soluzione è produrre meno.

Sovrasfruttamento idrico. Ne è certo Srivastava: "La Coca Cola usa la stessa acqua sotterranea che la comunità usa per bere, cucinare, lavare, irrigare e alimentare il bestiame".

L'India Resource Center, da tempo impegnata a sostenere le comunità rurali in questa battaglia, ha documentato un abbassamento rapido dei livelli delle falde acquifere dal 1999 in poi, anno in cui la multinazionale ha aperto lo stabilimento. Il territorio oggi è considerato in una condizione di 'sovrasfruttamento', la peggiore delle quattro categorie stabilite dall'Autorità Centrale delle Acque Sotterranee. La presenza della Coca Cola nel paese asiatico è da sempre ritenuta controversa: già nel 1977 la multinazionale abbandonò il paese, per farvi poi ritorno nel 1993. Da allora sono state numerose le denunce contro i sistemi di produzione adottati nelle 57 fabbriche di sua pertinenza.

(Maria Cristina Fraddosio, *La Repubblica*, 22 marzo 2016).

### ***Attività curricolare n.11: Funzioni e campi semantici***

Obiettivi dell'esercitazione: verificare la conoscenza di alcune rilevanti parole (VdB, CO) incontrate durante il percorso.

Istruzioni e dinamica: gli alunni dovranno ricondurre alle funzioni e ai campi semantici indicati le parole nelle tabelle, giustificando con esempi d'uso l'assegnazione.

- 1) Formare gruppi di tre alunni e consegnare a ciascun alunno l'elenco di parole indicate nella tabella (funzioni, aree e parole potranno essere dettate);
- 2) Spiegare agli alunni che dovranno indicare, per iscritto (sempre in doppia copia), a quali funzioni o campi tra quelli indicati appartengono le parole, spiegando il perché facendo esempi (una frase, anche breve, che dimostri perché l'assegnazione è congrua);
- 3) Avvertire che i ragazzi non potranno consultare i dizionari;
- 4) Dare 45 minuti per assegnare tutte le parole in maniera ragionata;
- 5) Ritirare le risposte dei gruppi, valutare assegnazioni ed esempi, confermando, correggendo o precisando di volta in volta sempre alla luce dei lemmi dei dizionari. Di séguito si danno le associazioni preferite; va da sé che in alcuni casi è possibile più di un'assegnazione (es. approssimativo, registro).

Parole per le prime: *adeguato andamento approssimativo aggirarsi bizzarro derivare efficace figurato letterale schietto ostinato travolgente riscuotere registro ritenere sostenere supporre*

Se resta tempo proporre anche: *progressivo, prevalente, eccessivo, clamoroso, rappresentare sorprendere*

Parole per le seconde: *accurato avvincente clamore controverso derivare eccentrico esiguo figurato letterale taciturno pacato ingegnoso presumere regredire registro ribadire stimare supporre rivisitazione*

Se resta tempo proporre anche: *dilungarsi, suscitare*

Leggete le parole nella tabella. Indicate quali parole sono utili per:

1) descrivere il carattere, la personalità, le maniere, l'aspetto fisico di un uomo o una donna:

Soluzione

Prime classi: *bizzarro schietto ostinato*

Secondo classi: *taciturno pacato ingegnoso eccentrico*

2) discutere di numeri, misure, quantità, statistiche:

Soluzione

Prime classi: *andamento, approssimativo, aggirarsi progressivo, prevalente, eccessivo*

Secondo classi: *esiguo, stimare, regredire*

3) giudicare le opere d'arte (film, spettacoli teatrali, concerti, libri, quadri ecc.):

Soluzione

Prime classi: *adeguato efficace riscuotere clamoroso travolgente rappresentare sorprendere*

Secondo classi: *accurato clamore avvincente controverso rivisitazione dilungarsi suscitare rappresentare memorabile*

4) parlare o scrivere in generale di ciò che si pensa, crede, ritiene (credenze, opinioni, pareri, convinzioni, etc.):

Soluzione

Prime classi: *supporre sostenere ritenere*

Secondo classi: *presumere ribadire supporre*

5) riflette sulla lingua italiana:

Soluzione

Prime e seconde: *registro, figurato, letterale, derivare*

### **Attività: La riscrittura**

Obiettivi dell'esercitazione: sviluppare la competenza lessicale (vocabolario di base, lessico accademico, in particolare quello relativo alle trattazioni storiche); aumentare la capacità di leggere, comprendere, scrivere testi di argomento storico; aumentare la capacità di rivedere i testi; sviluppare la capacità di consultare i dizionari dell'uso e dei sinonimi e contrari.

Istruzioni e dinamica:

- Formare gruppi di due/tre alunni (ragazzi che di solito scrivono testi migliori e ragazzi che di solito scrivono testi meno brillanti);
- Nel riscrivere i testi siete obbligati a rispettare queste regole (che sono anche consigli sempre validi per rendere un testo più facile);
- Sostituite le parole più tecniche o quello meno frequenti con parole più facili perché più frequenti. Potete aiutarvi con i vocabolari: ricordate che il dizionario che si può consultare sul sito [www.internazionale.it](http://www.internazionale.it) vi dà questi suggerimenti con le marche d'uso che indica per ciascuna parola: una parola TS o CO, ad esempio, può essere sostituita con un sinonimo FO o AU;
- Togliete alcuni nomi e usate al loro posto dei verbi che diano le stesse informazioni;
- Trasformate le frasi passive in frasi attive.

*Un'epoca storica non è caratterizzata soltanto da ciò che viene prodotto o pensato dalle persone, ma anche dal modo con cui esse vedono il mondo attorno a sé. La cultura europea moderna, che è **eminente** scientifica, considera la realtà in termini esatti, secondo leggi fisiche, la cultura *medievale era invece caratterizzata da una particolare visione del mondo di tipo pre-scientifico*. In altre parole, gli uomini e le donne del primo Medioevo non erano solo **ossessionati** dalla carestia, o dalla peste e dalle **incursioni** degli Arabi; essi si credevano anche circondati da presenze *soprannaturali* che, **per quanto non concretamente percepibili, erano tuttavia sentite come vere e reali**.*

L'umanità medievale **riteneva** di doversi quotidianamente confrontare con demoni, streghe, animali strani e altre **entità** invisibili.

*Tutto ciò in passato è stato **liquidato in modo sbrigativo** dagli storici come il risultato di **mere superstizioni**, **maturate** in un'epoca **di declino** culturale. In realtà, soprattutto durante l'Alto Medioevo **si realizzò** un fenomeno di enorme importanza dal punto di vista della storia della cultura: **venne rimosso almeno ufficialmente** il mondo pagano, **popolato** da*

dèi, *ninfe*, forze invisibili e magiche delle foreste e dei boschi (tipiche, queste, delle antiche *civiltà germaniche*); tuttavia tutti questi esseri magici, che avevano accompagnato l'umanità sin dalle sue più lontane origini, non scomparvero nel nulla. Essi, infatti, continuarono a vivere nell'**immaginario collettivo** mescolandosi con elementi cristiani e diedero origine a un **pullulare** di credenze e di leggende che **agirono** in modo sotterraneo, ma decisivo, **su** vari aspetti della civiltà medievale.

#### 4. Possibili sviluppi applicativi del progetto

Nel delineare una pista di lavoro adeguata e facilmente percorribile sulla traccia del modello metodologico proposto dal gruppo di progetto è necessario, a nostro avviso, partire innanzitutto dall'analisi dei documenti ministeriali concernenti le competenze di base da acquisire nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione (D.M. 139/2007; D.M. n. 9 del 27 gennaio 2010), che rappresentano un ineludibile punto di riferimento normativo per i docenti della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, nell'allegato 1 del decreto del 2007, dal titolo "Asse dei linguaggi", si legge che:

L'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Per quanto concerne in particolare la padronanza della lingua italiana, il decreto sottolinea che:

è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi (...). Le competenze comunicative in una lingua straniera facilitano, in contesti multiculturali, la mediazione e la comprensione delle altre culture; favoriscono la mobilità e le opportunità di studio e di lavoro. Le conoscenze fondamentali delle diverse forme di espressione e del patrimonio artistico e letterario sollecitano e promuovono l'attitudine al pensiero riflessivo e creativo, la sensibilità alla tutela e alla conservazione dei beni culturali e la coscienza del loro valore. La competenza digitale arricchisce le possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa. L'integrazione tra i diversi linguaggi

costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo.

Tale premessa ha evidenti conseguenze in termini di ricaduta operativa e didattica. Punto qualificante del decreto è infatti, a nostro avviso, l'accento posto sulla *trasversalità* della competenza relativa all'educazione linguistica in lingua madre, che costituisce un orizzonte comunicativo essenziale in ogni ambito della vita dello studente e che smette di essere prerogativa esclusiva del docente di italiano per diventare obiettivo di tutte le discipline afferenti ai quattro assi (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico tecnologico, asse storico sociale). Partendo da quanto prescritto dalla normativa, le scuole dovranno necessariamente programmare una serie di interventi didattici a livello di istituto, in cui i docenti di ogni singola disciplina saranno chiamati a concorrere tutti allo stesso modo al successo formativo degli allievi, attraverso azioni mirate e condivise di sostegno al conseguimento delle finalità educative e formative previste dalla normativa. A tale riguardo è importante sottolineare che le scuole potranno avvalersi del prezioso contributo che saranno in grado di offrire i referenti d'istituto e gli insegnanti che hanno partecipato al progetto "Saper leggere per saper scrivere": in tal modo sarà possibile favorire momenti di incontro e di confronto tra docenti di diversi consigli di classe e di vari dipartimenti, contribuire alla disseminazione delle strategie e degli strumenti didattici innovativi utilizzati durante lo svolgimento del progetto, e far comprendere che è compito di tutto il consiglio di classe – non solo del docente di lettere – progettare un'azione didattica volta al potenziamento delle abilità di lettura e all'ampliamento del bagaglio lessicale degli alunni e all'acquisizione delle competenze linguistico-comunicative indicate nell'asse dei linguaggi.

## BIBLIOGRAFIA

- S. Ambroso, *Come (far) apprendere il lessico italiano L2*, Firenze, Archivio digitale Accademia della Crusca, 2010.
- C. Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza, 2001.
- T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Bari-Roma, Laterza, 2015, pp. 115-116.
- S.M. Gass, L. Selinker, *Second Language Acquisition. An Introductory Course (Third Edition)*, New York-Londra, Routledge, 1994.
- Grande dizionario italiano dell'uso*, a cura di T. De Mauro Torino, UTET, 1999-2007, 8 vol.
- Quadro di riferimento della prova di italiano*, INVALSI, [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_Italiano\\_Obligo\\_Istruzione.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf).

*Common European Framework of Reference for Languages,*  
[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN).

GIOVANNA D'AGOSTINO, ANNA RITA RUSSO  
LICEO CLASSICO SCIENTIFICO STATALE "VITTORIO IMBRIANI",  
POMIGLIANO D'ARCO, NAPOLI

## LA VALIGIA DELLE PAROLE

*Esplorare, descrivere e comprendere il mondo attraverso la  
costituzione e l'affinamento "in progress" di un adeguato ed  
efficace dizionario personale.*

### **1. La valigia: metafora di un viaggio tra le parole**

*La valigia delle parole* è una formulazione metaforica che intende fissare le ragioni, le priorità, gli scopi, che hanno caratterizzato il percorso formativo affrontato con tre classi seconde del Liceo classico-scientifico *Vittorio Imbriani*<sup>77</sup> di Pomigliano D'Arco.

Questo intervento ha lo scopo di condividere i contenuti inerenti alle specifiche tematiche, come la descrizione e l'analisi delle tappe salienti del cammino formativo e dei risultati davvero incoraggianti, dei positivi riscontri ottenuti nel corso del progetto "Saper leggere per saper scrivere", frutto di una rinnovata e assai feconda sinergia tra scuola e università<sup>78</sup>.

Partiamo dal *contenitore*, dalla valigia immaginata *prototipicamente* di cartone, utilizzata dai più estremi tra i viaggiatori: i nostri connazionali accalcati il secolo scorso sui moli di Napoli e Genova, in partenza per le Americhe. O quella, ancora più precaria e improbabile, dei migranti di oggi. O quella accessoriata, attrezzata e ben più fortunata di un turista contemporaneo.

Una valigia contiene il necessario e accompagna ovunque e sempre il viaggiatore. Tangibile e sempre visibile di fianco, lì sempre alla portata, costituisce un elemento rassicurante di continuità, nonostante il distacco in ogni caso rappresentato dal viaggio.

*La valigia delle parole* rinvia, dunque, a quel più significativo e rilevante, indispensabile bagaglio che accompagna la vita, il viaggio nell'esistenza di tutti e ciascuno: il linguaggio e – conseguentemente – il lessico personale.

Analogamente al bagaglio del viaggiatore *la valigia delle parole* ben identifica il linguaggio inteso come custodia di un repertorio, quello lessicale – più o meno esteso e articolato – al quale ogni uomo costantemente attinge e fa riferimento, come una sorta di *instrumentum*, pronto all'uso, indispensabile alla comprensione del mondo e alla comunicazione.

---

<sup>77</sup>Liceo classico-scientifico *Vittorio Imbriani* di Pomigliano D'Arco:  
[www.liceovittorioimbriani.gov.it](http://www.liceovittorioimbriani.gov.it)

<sup>78</sup>Università degli Studi di Napoli "L' Orientale".

A fronte della lingua/idioma (qui intesa come un insieme di codici convenzionalmente prestabiliti e già fortemente connotati sul piano storico-culturale) linguaggio e lessico costituiscono un sistema di comunicazione soggettivo, peculiare delle singole soggettività e personalità. In particolare, il lessico è ancora più strettamente marcato, segnato dall'appartenenza, dall'estrazione, dal grado culturale, dalla totalità delle esperienze (umane, affettive, lavorative, etc.) di ogni singolo parlante.

Linguaggio e lessico condizionano il modo stesso di conoscere e recepire il mondo e di percepire le esperienze. Il linguaggio identifica, struttura, organizza, categorizza, denomina il reale che ci circonda.

Il percorso che abbiamo affrontato con i nostri studenti muove da tali evidenze e rilevanze: nasce dal desiderio, dall'intento di rendere sempre più consapevoli i nostri allievi che linguaggio e lessico non hanno a che fare con una mera e temporanea rilevanza scolastica, che non vanno affatto relegati all'astrusità di grammatiche, o imbalsamati in dizionari. Appartengono intrinsecamente al vissuto, *valigia di parole* indispensabile al viaggio della vita, alla comprensione di se stessi e del mondo, alla condivisione e alla comunicazione, al compimento più fruttuoso di ogni sorta d'esperienza umana, affettiva, professionale, lavorativa.

La cura, l'abbondanza, la pertinenza, l'efficacia, l'organizzazione di quella *valigia* vanno costantemente custoditi e arricchiti, al pari di quella del viaggiatore, in quanto un bagaglio linguistico e grammaticale sempre più ricco, duttile, versatile, sapiente e ben articolato costituisce un elemento indispensabile per se stessi e per l'edificazione del proprio futuro.

## **2. Vocabolario...questo sconosciuto**

La parola è un gran signore, che con piccolissimo corpo e del tutto invisibile, divinissime cose sa compiere; riesce infatti e a calmar la paura, e a eliminare il dolore, e a suscitare la gioia, e ad aumentar la pietà<sup>79</sup>

Già nel V sec. a.C. Gorgia, nell'*Encomio di Elena*, riferendosi alla parola e individuandone il valore, la definiva elemento primario, il *gran signore*, capace di compiere *divinissime cose*.

Eppure, se consideriamo e valutiamo nel complesso le competenze linguistico-lessicali dei nostri alunni e dei giovani in generale, emergono inequivocabilmente e con chiarezza i limiti e la complessità della situazione, attualmente aggravata da un generale impoverimento

---

<sup>79</sup>Gorgia, *Encomio di Elena*, 8-9.

del linguaggio, generato dall'ossessiva onnipresenza dei mezzi di comunicazione di massa, che tendono a semplificare eccessivamente le forme espressive e fanno sì che i ragazzi, immersi in un mondo di *social*, sms e televisione, acquisiscano e usufruiscano di un vocabolario troppo limitato.

Pertanto, il progetto ha consentito di realizzare concretamente specificità sia didattiche che formative già patrimonio del nostro istituto, ma difficilmente perseguibili attraverso le metodologie più comunemente adottate. Il processo di integrazione e innovazione ha dato frutti in termini di competenze disciplinari e trasversali.

Gli studenti sono diventati più competenti attraverso un vero e proprio *iter che di stazione in stazione* li ha condotti alla meta desiderata: sviluppare una capacità critica e riflessiva sui meccanismi linguistici, consolidando il lessico di base.

Alla fine del nostro percorso si può considerare una conquista, minima ma non sempre scontata, che adolescenti conoscano *in primis* che cosa sia il vocabolario di base e sia chiaro in loro che una buona competenza lessicale può dare a tutti la possibilità di usare in modo pertinente le parole stesse: dal momento che la maggior parte di esse ha una pluralità di accezioni e può essere fonte di equivoci.

Altra conquista, la scoperta che per ogni lemma esiste un indice di frequenza statistica d'uso (fondamentale, alto uso, uso comune ecc.) delle voci.

Stesso discorso per Dizionari etimologici, analogici: lo stesso uso del Dizionario<sup>80</sup> in sé si può considerare una novità per i nostri alunni poco avvezzi a usare gli stessi, considerati obsoleti e polverosi oggetti, retaggio delle precedenti generazioni piuttosto che “codici” linguistici di riferimento nei quali sono raccolte le norme e le prescrizioni circa l'uso corretto di una lingua.

### **3. *Saper leggere saper scrivere***

Rilevante anche la ricaduta sulle competenze e abilità connesse alla lettura e alla scrittura.

Nella nostra società, in cui le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come ad esempio i cellulari, sono onnipresenti nella vita quotidiana, diventa difficile saper scrivere<sup>81</sup> senza assolutamente rinunciare, dandolo per scontato, al saper leggere. Come attestato da numerose indagini valutative nazionali e internazionali

---

<sup>80</sup>Per i nostri allievi “eminenti sconosciuti”: Deli; Disc; Encit; GRADIT; Cortelazzo M., Zolli P. (1999<sup>2</sup>); Nocentini A. (2010); Pittano G. (2006<sup>3</sup>); Simone R. (dir.) (2003); Simone R. (2009); Tiberi P. (2012). Per i dizionari si rimanda alla bibliografia generale all'inizio del volume.

<sup>81</sup>Come sostiene Simone (2012), usando la posta elettronica, scrivendo sms si risvegliano i pollici intorpiditi invece di usare i più evoluti indici, ma si ottiene una prosa sciatta e approssimativa, che deve sostenersi con l'aiuto di «faccine».

(INVALSI, OCSE PISA, IEA PIRLS, CIDREE<sup>82</sup>) di questi ultimi anni scrivere bene non è cosa così diffusa come potrebbe sembrare a una prima analisi superficiale. Molti giovani non sanno scrivere, scrivono poco e male, talvolta rendendo inefficace la comunicazione. L'inappropriata selezione lessicale e l'uso improprio della lingua generano ambiguità nel lettore e nella corretta interpretazione di testi, anche apparentemente molto semplici<sup>83</sup>. Pertanto, il connubio lettura/scrittura/lessico ha profondamente consolidato nei nostri alunni la competenza a esprimersi per iscritto o /a scrivere almeno correttamente. Questa abilità ha trovato terreno fertile nel curriculum, innestandosi e integrandosi completamente in esso con rinnovata energia e con nuovi strumenti, consolidando capacità pratiche che ormai devono essere un patrimonio di tutti e non solo una qualità di pochi.

L'intero percorso è stato caratterizzato da vivo entusiasmo e dalla crescente partecipazione che ha progressivamente denotato la risposta alle attività degli alunni che si sono sentiti veri protagonisti e soggetti attivi dell'azione educativa, anche in vista delle prove INVALSI. L'INVALSI e le prove standardizzate di Italiano costituiscono in questi ultimi anni un elemento importante anche nella autovalutazione delle scuole quale strumento di valutazione nazionale oggettivo.

Infatti, migliorare i risultati nelle verifiche standardizzate di italiano e diminuire la varianza tra le classi è sicuramente una delle priorità individuate nei rapporti di autovalutazione (RAV) di molte scuole campane.

Amate e odiate, le prove sono un vero e proprio banco di prova per i nostri studenti e le nostre scuole; se utilizzate correttamente, possono essere un valido supporto alla didattica e soprattutto alla didattica per competenze<sup>84</sup>. Attraverso le attività proposte i nostri allievi sono arrivati alle prove meno spaventati e più abituati a ragionare secondo le categorie richieste, anche perché, spesso, la preparazione all'INVALSI nella scuola consiste in una sorta di palestra di somministrazione dei test degli anni precedenti, propinati senza una riflessione adeguata sul come e i perché.

La consapevolezza, l'attenzione, la cura, la collaborazione messe in atto hanno contribuito al pieno raggiungimento degli obiettivi proposti, come ben attestano i risultati delle prove INVALSI 2016.

---

<sup>82</sup><http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=tutteRI>

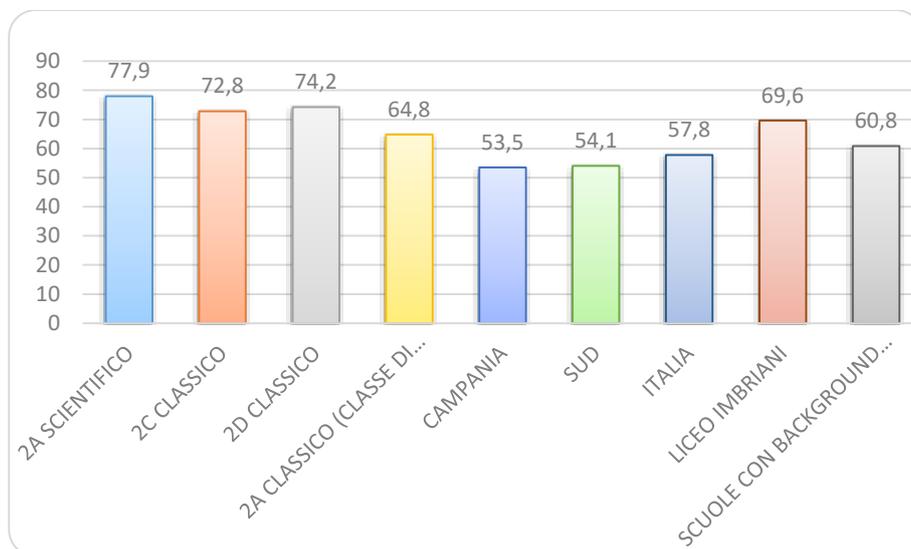
<sup>83</sup>Tra sms, chat, cinguettii e segni vari, i nostri alunni potranno anche diventare in futuro, come sostiene Tesorio 2011, "strateghi di *brainworking*", ma per ora, nelle loro esternazioni letterarie, la punteggiatura è latitante, la grammatica è opzionale, la *consecutio temporum*, poi, non è neppure stata installata nel *software* cerebrale. L'Invalsi con chiarezza sostiene «L'emergenza di una generazione di giovani priva di una competenza di base come quella che consiste nel padroneggiare la propria lingua madre».

<sup>84</sup>Cfr. Castoldi, 2011; Id., 2016.

Le classi seconda A del liceo scientifico e le classi seconda C e seconda D del liceo classico, partecipanti al progetto, hanno ottenuto risultati nettamente superiori ai parametri di riferimento regionali, nazionali e anche in relazione alla classe di controllo (seconda A del liceo classico).

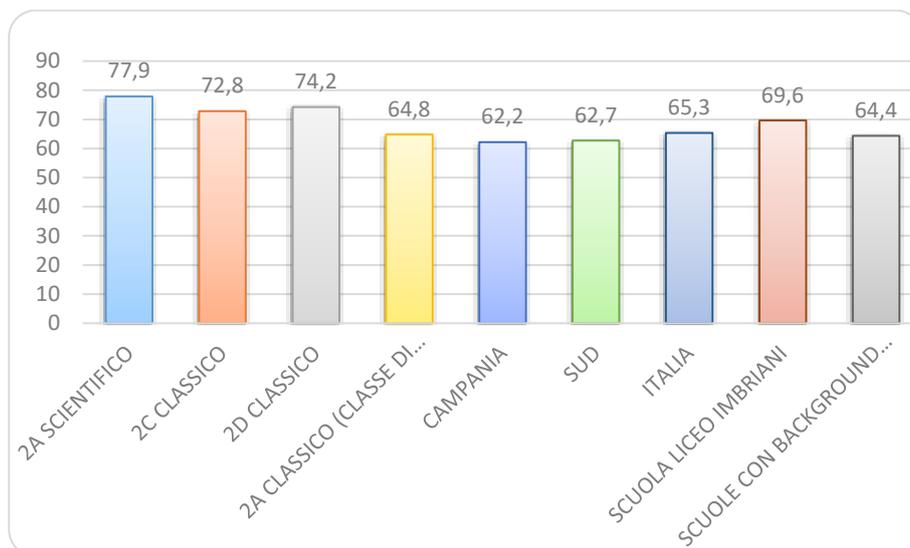
DATI INVALSI CLASSI PROGETTO SAPER LEGGERE PER SAPER SCRIVERE  
ISTITUZIONE NEL SUO COMPLESSO

2A SCIENTIFICO	77,9
2C CLASSICO	72,8
2D CLASSICO	74,2
2A CLASSICO (classe di controllo)	64,8
CAMPANIA	53,5
SUD	54,1
ITALIA	57,8
LICEO IMBRIANI	69,6
SCUOLE CON BACKGROUND SIMILE	60,8



DATI INVALSI CLASSI PROGETTO *SAPER LEGGERE PER SAPER SCRIVERE*  
 PROVA DI ITALIANO CONFRONTO CON I LICEI

PROVA DI ITALIANO CONFRONTO CON I LICEI	
2A SCIENTIFICO	77,9
2C CLASSICO	72,8
2DC CLASSICO	74,2
2A CLASSICO ( CLASSE DI CONTROLLO )	64,8
CAMPANIA	62,2
SUD	62,7
ITALIA	65,3
SCUOLA LICEO IMBRIANI	69,1
SCUOLE CON BACKGROUND SIMILE	64,4



Tale riscontro oltremodo positivo, ha anche contribuito a raggiungere uno degli obiettivi previsti dal piano di miglioramento della scuola, che prevedeva proprio di innalzare lo standard qualitativo dell'istituto attraverso il miglioramento delle competenze degli allievi in lingua madre, come descritto dall'asse dei linguaggi.<sup>85</sup>

Non solo l'INVALSI, ma anche le valutazioni finali dei ragazzi hanno fatto da cornice al lavoro svolto.

La metodologia adottata è risultata adeguata e coinvolgente: utilizzando prove afferenti a tipologie testuali e a contenuti differenti ha consentito di cogliere i molteplici aspetti in cui si può segmentare e scomporre una competenza complessa e ha, inoltre, favorito una rivitalizzazione dell'insegnamento dell'Italiano valorizzandone alcuni aspetti che non riscuotono successo tra gli allievi, ma che risultano utilissimi per la piena realizzazione di se stessi: chi sa esprimersi e scrivere con ricchezza lessicale ha una marcia in più negli innumerevoli contesti che non solo la scuola, ma la vita stessa propone.

#### ***4. Souvenir di viaggio e bussole***

Il progetto ha avvicinato, animato, aiutato, valorizzato gli studenti che con alcune semplici riflessioni hanno sintetizzato il lungo viaggio tra le parole. Ognuno di loro ha portato via con sé in ogni tappa del percorso

<sup>85</sup>Assi culturali e in particolare asse dei linguaggi cfr.:

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1\\_dm139new.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf)

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html)

qualcosa che noi definiamo *souvenir*. Riportiamo, di seguito, alcune testimonianze:

1) Il principale obiettivo di questo progetto è stato promuovere la competenza lessicale e scrittoria attraverso attività diversificate, talvolta individuali, talvolta di gruppo. Ha sicuramente arricchito le nostre capacità comunicative, ci ha fatto acquisire una maggiore consapevolezza della nostra lingua e un bagaglio di strumenti da utilizzare in diversi contesti, ma soprattutto ci ha abituati a un impiego sapiente delle parole.

2) Il progetto ci ha consentito una riflessione sulla lingua come percorso di scoperta e di maggiore consapevolezza del lessico che in parte noi alunni possediamo senza averne coscienza. Abbiamo adottato metodi capaci di attivare pienamente le nostre potenzialità, liberare le nostre energie, stimolare la creatività e l'amore per la nostra bella lingua italiana che talvolta risulta veramente una sconosciuta, abbiamo riaccessato la voglia di giocare con e tra le parole, ottenendo un vivo coinvolgimento. I veri protagonisti dei saperi vecchi e nuovi siamo stati noi alunni.

Tanti i lavori e le produzioni in classe; particolare interesse hanno suscitato le schede lessicali sul vocabolario di base, prodotte dagli studenti sulla scorta di un modello presentato. Queste schede utilizzate costantemente sui personali dispositivi elettronici hanno aiutato gli studenti a conoscere e a interiorizzare le parole più difficili.

Sulla scorta degli *input* i ragazzi hanno dato libero sfogo alla creatività e alla creazione di giochi di parole, di cruciverba, rebus e vignette con parole parlanti che hanno reso vivo il lavoro nei momenti più critici e nell'incontro/scontro di verbi difficili da digerire e di testi indecifrabili. Numerosi momenti di riflessione guidata hanno consentito la riproposizione in chiave diversa di *dizionari ragionati* e a misura di ragazzi del secondo anno di scuola superiore, che ogni giorno hanno visto allungare la loro lista di parole note e sottratte all'incomprensione e alla chiusura di universi possibili racchiusi in suoni sconosciuti. Descrivere e scrivere emozioni e riflessioni con maggiore consapevolezza ha anche liberato alcuni da un *mutismo* voluto e dovuto alla difficoltà e alla *paura* di esprimersi non adeguatamente.

Non sono mancati errori comuni e, per così dire, da considerarsi "imprevisti di viaggio". Ogni viaggio ha i suoi inciampi, ma alla fine abbiamo superato le incongruenze: gli errori più comuni, soprattutto nell'uso dei verbi, sono stati rimossi con grande soddisfazione degli studenti.

### ***5. Saper leggere e scrivere per saper collaborare***

Aspetto fondamentale del progetto è stata la collaborazione, esplicitasi a più livelli:

TUTOR – DOCENTE  
DOCENTE – DOCENTE  
DOCENTE – ALUNNO  
ALUNNO – ALUNNO

Quella dell'insegnante è una professione che si svolge sostanzialmente in relazione. E tutti sperimentiamo o abbiamo già sperimentato la difficoltà di tale relazione e delle tensioni talvolta vissute nel corpo docente<sup>86</sup>.

Il progetto ha fatto della collaborazione professionale tra docenti una vera e propria necessità funzionale, in un'ottica di condivisione degli obiettivi, delle decisioni e della responsabilità. Si è resa necessaria “una cultura collaborativa”.

Sono state condivise idee, esperienze, riflessioni, modalità di insegnamento, strumenti, in vista del miglioramento della qualità degli apprendimenti.

L'esperienza del *Co-teaching* si è manifestata nella stretta collaborazione tra i docenti coinvolti nel progetto e ha implicato anche compiti di progettazione, pianificazione, analisi e monitoraggio delle pratiche didattiche, rivalutazione, riprogettazione.

Il docente *tutor* ha svolto all'interno del *team* un'importante funzione di coordinamento nella costruzione del clima del gruppo, nella interpretazione delle dinamiche relazionali della classe, nella guida e nell'accompagnamento anche individuale degli studenti<sup>87</sup>.

Lavorare insieme ha significato collaborare, mettere insieme forze e idee, prendere decisioni per un obiettivo comune in un rapporto paritario<sup>88</sup> perché come il corpo è la somma delle membra allo stesso modo il “tutto è la somma delle parti” e la collaborazione può diventare uno stile<sup>89</sup>.

Indubbiamente “la collaborazione è difficile, ma paga<sup>90</sup>”.

---

<sup>86</sup>Sebbene numerosi ricercatori sostengano che molteplici siano i benefici di una maggiore collaborazione tra gli insegnanti (un clima scolastico sereno, una maggiore soddisfazione professionale, una elevata stabilità del corpo docente e dei dirigenti) un certo numero di essi resta scettica di fronte a questa prospettiva. È solo dopo un certo periodo di tempo che si riesce a intendersi con i colleghi, per evitare malintesi, per instaurare una fiducia reciproca, per conoscersi e rispettare le qualità di ognuno e tollerare gli inevitabili difetti o punti deboli di ciascuno.

<sup>87</sup>Cfr. Spaltro, 2005; Frabboni, Montanari, 2002, p. 221.

<sup>88</sup>Per collaborazione si deve intendere “uno stile di interazione diretta tra almeno due parti paritarie che si impegnano volontariamente a prendere decisioni comuni mentre lavorano per un obiettivo comune”. Friend, Cook, 2000, p.17; cfr. Persico, Midoro, 2013, pp.134-141.

<sup>89</sup>La collaborazione si basa su alcuni presupposti imprescindibili: condividere gli obiettivi, mettere a disposizione degli altri i propri doni e le proprie capacità, condividere le responsabilità, apprezzare parimenti l'apporto di ciascuno. Ivi, 2000.

<sup>90</sup>Ivi p. 21.

Non meno importante il rapporto docente-alunno e alunno-alunno.

In generale ogni classe si configura come un gruppo particolare, non assimilabile né a gruppi spontanei, né a gruppi che si caratterizzano per relazioni di intimità e di amicizia. Si tratta di un gruppo di discenti “costretti”, più o meno volentieri, a convivere.

Indubbiamente lo stare insieme tante ore anche in orario extracurricolare, nel lavoro di gruppo, ha stimolato una reciproca passione comunicativa, simpatetica e, per quanto possibile, un rapporto dinamico tra insegnante e alunni e tra gli alunni.

La convivenza quotidiana e pomeridiana ha spesso offerto molte opportunità per avere una breve conversazione in corridoio, alla fine di un'attività o in un momento di pausa o nel momento del pranzo spesso consumato insieme. Questi contatti sono stati essenziali, oltre che per ampliare la nostra valigia ... “il bagaglio lessicale”, anche per stimolare e incoraggiare l'alunno, per risolvere un problema occasionale, per congratularsi con chi ha raggiunto l'obiettivo che perseguiva, insomma per dimostrare a ogni allievo che all'insegnante interessa la crescita nella sua globalità perché il “viaggio” non si conclude mai.

## **6. Nuovi compagni di viaggio e nuove rotte**

L'entusiasmo, si sa, è sempre contagioso e uno degli effetti del progetto è stato proprio questo: studenti e docenti, lavorando a stretto gomito e seguendo talvolta i dettami delle contingenze, coinvolti nella continua ricerca-azione e nel progettare e riprogettare, non volendo alla fine del percorso lasciare inutilizzati e isolati i semi innestati, hanno proposto di condividere le conoscenze acquisite perché il sapere non deve essere patrimonio del singolo, ma della collettività che può beneficiarne per un arricchimento costante, anche in vista della costruzione di sé.

Da qui l'idea di un progetto che, ripercorrendo le tappe salienti del percorso e la metodologia utilizzata, potesse essere condiviso con gli altri docenti dell'istituto. Si sono poste le basi per una proficua e costruttiva riflessione sull'insegnamento della lingua italiana nel primo biennio della scuola superiore e sulla scorta anche dei *framework* dell'INVALSI si è aperto un vero dibattito sulle modalità stesse del fare scuola. Da queste riflessioni nasce *Lingua Mater* che, rispondendo a una delle priorità individuate nel Rapporto di autovalutazione, è stato inserito anche nel piano di miglioramento.

Saranno condivise alcune delle attività che hanno riscosso particolare successo tra gli allievi e soprattutto le metodologie proposte che hanno consolidato e potenziato le competenze di ciascuno consentendo il raggiungimento degli obiettivi proposti. Saranno costruite, riprogettate e riformulate strategie analoghe e attività capaci di esplorare e percorrere le rotte talvolta tortuose e impervie della nostra bella lingua italiana.

## 7. Con la valigia alla meta

I nostri alunni, al termine di questo viaggio, hanno acquisito un bagaglio di conoscenze tanto necessarie ad affrontare, a vivere e risolvere e superare i singoli momenti e i passaggi di luoghi, eventi, incontri, culture e paesaggi talvolta ignoti.

La valigia è colma e costituisce ora un bottino d'eventi e d'esperienze, uno scrigno di strumenti indispensabili per leggere con occhi esperti la quotidianità e il reale.

Ci piace chiudere con le parole di una delle nostre alunne che descrivono bene il senso del nostro viaggio:

Il progetto mi ha aperto un mondo nuovo. Ho avuto la stessa sensazione di quando per la prima volta ho messo gli occhiali: ogni cosa è tornata al suo posto e mi sembrava di vedere per la prima volta gli oggetti, i colori. Di fronte a un foglio bianco ora non ho più paura, so di poterlo riempire con le parole giuste e questa conquista mi rende orgogliosa e soprattutto più libera.

Grazie a tutti voi.

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011

Id., *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci, 2016

T. De Mauro, *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*, Torino, UTET, 2005.

F. Frabboni, F. Montanari, *Lara. Nuove abilità relazionali nell'avventura scolastica*, Milano, Franco Angeli, 2002.

M. Friend, L. Cook, *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*, Trento, Erickson, 2000.

D. Persico, V. Midoro, *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò, 2013.

R. Simone, *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Gerzanti Editore, 2012.

E. Spaltro, *Manuale per l'uso di piccoli gruppi*, Milano, Franco Angeli, 2005.

[http://ospitiweb.indire.it/adi/InsegnantiStabili10/is0\\_200\\_risultati.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/InsegnantiStabili10/is0_200_risultati.htm)

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html)  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1\\_dm139new.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf)  
[www.indire.it](http://www.indire.it)  
<http://www.indire.it/progetto/avanguardie-educative/>  
[www.invalsi.it/](http://www.invalsi.it/)  
<http://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=tutteRI>  
[http://www.corriere.it/cronache/speciali/2011/maturita/notizie/temi-insufficienti-invalsi\\_40f58860-a261-11e0-b1df-fb414f9ca784.shtml](http://www.corriere.it/cronache/speciali/2011/maturita/notizie/temi-insufficienti-invalsi_40f58860-a261-11e0-b1df-fb414f9ca784.shtml)

L'ALUNNO PROTAGONISTA  
*Insegnare l'italiano a partire dal lessico degli studenti*

Il progetto "Parole per leggere e comprendere" ha rappresentato un momento altamente formativo per i docenti e per gli studenti. Inizialmente scettici, i nostri ragazzi hanno via via accettato di partecipare, nelle faticose ore pomeridiane, ad un percorso formativo che hanno percepito fin da subito valido ed efficace. Ciò che ha fatto la differenza, rispetto agli altri innumerevoli progetti che vengono loro imposti, è stato sicuramente il carattere coinvolgente delle attività proposte, l'aspetto ludico, la sana competizione, il lavoro di gruppo e, non ultimo, il fatto di partecipare a un lavoro del tutto esclusivo e destinato a pochi. Noi docenti, dal canto nostro, abbiamo sperimentato la possibilità di lavorare davvero in *team*; anche il tutoraggio si è rivelato una fonte inesauribile di scambi reciproci.

Man mano che il progetto si dipanava abbiamo osservato nei ragazzi il diverso modo con cui approcciavano il 'problema lessico': abbiamo notato che non era più considerato un ostacolo da aggirare, ma un dubbio risolvibile. Si è trattato di vera 'ricerca-azione'. Ciò che è sicuramente migliorato è il loro bagaglio, il loro 'lessico personale', che ora è più ricco e che loro usano con maggior disinvoltura. Ciò che è cambiato è il grado di comprensione di un testo, cosa che li ha agevolati anche nello svolgimento delle prove Invalsi, che hanno affrontato con maggiore padronanza, e che li ha aiutati a comprendere anche testi settoriali. Ciò che è cambiato è il loro atteggiamento nei confronti di una parola sconosciuta. Prima di questa esperienza loro stessi raccontano che tale parola restava tale, creando così un vero vuoto nel loro testo. Pertanto, la comprensione globale risultava spesso compromessa. Ora i loro vuoti vengono colmati facendo ricorso a uno strumento quasi del tutto 'sconosciuto': il vocabolario. Sì, perché anche imparare a usarlo è stato importante, soprattutto sapere di poterlo usare comprendendone le sigle, le accezioni, gli ambiti d'uso. Una vera scoperta. È stato bello vedere che molti, a distanza di tempo dall'esperienza, cercano il significato delle parole sconosciute anche sui loro cellulari; ciò ha testimoniato quanto si siano accorciate le distanze tra i ragazzi e la Lingua. Questa attività di ricerca ha affinato anche il loro metodo di studio, hanno acquisito maggiore concentrazione e soprattutto hanno compreso l'importanza di svelare il significato ignoto di una parola: senza, non c'è comprensione. Quindi si sono mostrati più precisi, meno superficiali. La stessa tanto odiata grammatica è diventata argomento di gioco, per una volta è stato rigettato il concetto di materia sterile e noiosa.

Ma ciò che i ragazzi hanno potuto verificare è stata la ricaduta di questa esperienza anche nella vita di tutti i giorni. Fermo restando il loro bilinguismo, hanno compreso che possedere un bagaglio di parole più ampio, rende più semplice esprimere, comunicare ciò che sentono, che provano, che vedono, che pensano. Loro stessi hanno affermato che «prima lo sapevano, ma non lo sapevano dire», dimostrando una deficienza di fondo nel comunicare a causa dell'assenza di parole. Non dimentichiamo che il pensiero nasce dalle parole, per cui spesso i nostri studenti si trovano senza pensieri, perché mancano loro le parole. Molti altri hanno confessato di essere maggiormente motivati a comprare un libro o a sfogliare quelli che possiedono a casa o prenderne in prestito in biblioteca o acquistare romanzi 'più strutturati', perché ora 'li capiscono meglio'.

Anche la loro dipendenza dal dialetto ha subito uno scossone, ora si sforzano di trovare il corrispettivo in italiano delle parole che abitualmente utilizzano. Anche se il dialetto resta il loro canale privilegiato. La Lingua italiana, infatti, nella maggior parte dei casi resta una sorta di seconda lingua. E forse proprio così andrebbe studiata. La società è profondamente mutata, i nostri ragazzi sono profondamente cambiati nel loro essere utenti della scuola; non possiamo, dunque, assistere inermi e fossilizzati a questo cambiamento. La società li individualizza sempre più e li massifica contemporaneamente. Sono abituati a sentirsi protagonisti nel senso che spesso guardano la vita da un solo punto di vista: il proprio. Per motivarli bisogna trasformare la scuola in un laboratorio attivo, in cui si misurino, in cui lavorino insieme, in cui sperimentino l'utilità di ciò che fanno, la spendibilità di ciò che apprendono. La lingua italiana, soprattutto al biennio, così come sono strutturate le nostre programmazioni, è una disciplina spesso calata dall'alto, che ai loro occhi risulta sterile, noiosa, demotivante, soprattutto inutile. Non comprendono le potenzialità della lingua perché la considerano la loro lingua, una materia che già possiedono e che non sono tenuti a studiare. Pertanto, viene spesso snobbata o sottovalutata. A ciò si aggiunge il linguaggio dei social, dei media che la violentano quotidianamente. E il danno è fatto.

Al termine di questa splendida esperienza possiamo dire che molti hanno sperimentato davvero la sensazione di sentirsi protagonisti del loro processo formativo. Questo a noi ha interessato maggiormente, e questo è ciò che noi vorremmo comunicare a loro: la scuola non deve trasmettere, ma formare. In questo, ciò che conta è il loro agire da protagonisti.

Questa esperienza ci ha insegnato che la lingua italiana va insegnata come se fosse una lingua straniera a partire dal loro lessico e che va ribaltato l'ordine abituale con cui viene 'somministrata' ai nostri ragazzi. Restando fedeli alle Indicazioni Nazionali, che tengono conto di standard europei imprescindibili, abbiamo concepito un modo

diverso di pensare il biennio. La scansione degli argomenti che prevede il percorso dalla fonologia, alla morfologia, alla sintassi viene ribaltato, partendo da ciò che loro praticano ogni giorno. Partiremo dai testi delle varie tipologie e scandagheremo poi i mattoni di cui è composto, partiremo dalla comprensione globale per giungere alla comprensione locale, cioè alla comprensione dei singoli componenti della nostra lingua.

Ciò può realizzarsi attivando una programmazione che tenga presente di due fattori principali: l'uso consapevole della lingua italiana e di strategie di miglioramento, o per meglio dire di auto-miglioramento. Affinché l'apprendimento sia veramente efficace, esso deve essere consapevole. Questo assunto fondamentale ci ha portato a focalizzare la nostra attenzione su una fase dell'apprendimento mai abbastanza approfondita: la 'metacognizione'. Infatti, è proprio attraverso l'applicazione di processi metacognitivi che l'alunno trasforma conoscenze in competenze, mere nozioni in vere esperienze. Ciò che conta è la consapevolezza di ciò che impara: da dove parte, quali sono i processi che attiva, dove arriva.

Ma fermiamoci un attimo sul significato di *metacognizione*. La parola è composta dal prefisso <meta->, 'al di là, oltre', inteso come 'riflessione su' e 'cognizione', inteso come 'conoscenza'. Se si analizza il suo significato a partire da un vocabolario, ci imbattiamo in espressioni quali: 'memoria a lungo termine', 'intelligenze multiple', 'strategie cognitive', 'coscienza e autocoscienza', 'autoconsapevolezza', 'atteggiamenti proposizionali'. La nostra non è l'applicazione di un metodo del tutto innovativo, non siamo affatto dei pionieri. La *metacognizione* è da sempre presente nella nostra attività, ogni volta che correggiamo dei compiti con i nostri alunni, ogni volta che si opera una riflessione sulla scelta di una parola piuttosto che di un'altra, ogni volta che riflettiamo con i nostri ragazzi su una risposta data, attuiamo processi metacognitivi. Ciò però non basta, tale fase dell'apprendimento risulta spesso carente nei tempi; ci è sembrato necessario, dunque, dedicare maggiore spazio a questo insostituibile momento.

L'atteggiamento metacognitivo è simile a un apprendimento a spirale. Ogni traguardo raggiunto è un passo verso il traguardo successivo, secondo un andamento ascendente. L'acquisizione di una conoscenza possiamo definirla secondo un movimento circolare: acquisita la nozione il cerchio si chiude, senza una vera crescita. La spirale dell'apprendimento è un processo che si regge sulla conquista di step, un po' come un videogame in cui si 'impara a essere'.

In cosa consiste la spirale dell'apprendimento? La prima fase è quella dell'autocoscienza del proprio punto di partenza: *cosa so fare?* A tal punto subentra 'l'attivazione del processo'. Concretizzato il processo (per esempio: una esercitazione) ci si ferma a esaminare il prodotto: *cosa abbiamo fatto?* Si analizza il processo: perché è stato affrontato

un determinato argomento, perché proprio a questo punto, quale argomento è propedeutico a esso e se esso stesso è preparatorio a un altro, quali legami, collegamenti abbiamo riscontrato. Subito dopo segue l'autovalutazione: *ho fatto bene? ho fatto male?* Solo a questo punto lo studente ha la percezione consapevole di cosa ha interiorizzato (ecco cosa ho imparato). Da questa fase di 'auto-cognizione' lo studente può ripartire per acquisire le successive competenze, in un moto a spirale ascendente. Si realizza, dunque, l'ultima fase che prepara allo step successivo e che di per sé è una competenza, anzi la competenza suprema: IMPARARE A IMPARARE.

Ecco nel dettaglio come abbiamo scandito il nostro processo di apprendimento in base ai materiali che abbiamo manipolato in seguito alla esperienza maturata lo scorso anno.

- I step: *cosa so fare?* (livello delle abilità). In questa fase preparatoria e strutturata sull'esame dei prerequisiti, ci serviremo delle 'scale di conoscenza delle parole' (nomi e aggettivi).
- II step: *facciamo* (livello di attivazione del processo). In questo stadio utilizzeremo materiali differenti che reputiamo più efficaci e più coinvolgenti: i cloze (sostantivi, aggettivi, connettivi logici), i cruciverba, l'uso del vocabolario, collocazioni e reggenze. I cloze serviranno agli studenti per comprendere globalmente un testo, arricchire il lessico di base, cogliere la differenza tra le varie accezioni, contestualizzare, sviluppare linguaggi settoriali (grammatica, storia, geografia, scienze, ecc.). I cruciverba (individuare la giusta parola in base a una definizione data, oppure, all'inverso, proporre una definizione pertinente per una parola data) saranno utili, invece, ad arricchire il lessico e sviluppare la capacità definitoria. L'uso del vocabolario costituirà un esercizio fondamentale per imparare a consultare vocabolari cartacei e online, definire parole e concetti, comprendere la differenza tra le varie accezioni e sfumature di significato, distinguere i sinonimi, utilizzare prefissi e suffissi, creare neologismi.
- III step: *cosa abbiamo fatto?* (livello della restituzione e riflessione). È il momento più interessante perché corrisponde con la restituzione e riflessione su quanto fatto: perché questo tipo di esercizio? A cosa mi è servito? Cosa avrei dovuto imparare?
- IV step: *ho fatto bene? ho fatto male?* (livello della autovalutazione). A tal proposito verranno strutturate apposite schede di autovalutazione al fine di imparare a rilevare gli errori, riflettere sulla loro tipologia, comprendere quali processi sono

stati attivati per giungere a tale risultato (perché ho sbagliato? dove ho sbagliato?).

- V step: *ecco cosa ho imparato*. A questo punto del processo è possibile attivare metodologie che coinvolgano il gruppo classe e motivino ad apprendere. Si pensa soprattutto alla *flipped classroom* e al *cooperative learning*.

Al termine della nostra esperienza con “L’Orientale” abbiamo compreso che fosse ormai necessario ribaltare il processo di insegnamento/apprendimento. Partire, dunque, dalla comprensione globale di un testo e procedere a smembrarlo nei suoi componenti, rovesciando il classico processo che prevede la sterile acquisizione delle componenti del discorso, processo che appare spesso agli alunni astratto, faticoso e improduttivo. Al fine di attivare questa nuova modalità di apprendimento abbiamo proposto nelle nostre classi una ‘programmazione sperimentale’ condivisa (a classi parallele) che capovolge la classica scansione dei contenuti: si procederà dalla frase complessa alla morfologia, dal testo descrittivo all’aggettivo, dal testo narrativo al verbo, dal testo argomentativo al periodo ipotetico, dalla comprensione globale alla comprensione locale, secondo una scansione degli argomenti in situazione.

Tale programmazione si propone di orientare l’itinerario didattico intorno a due competenze centrali interagenti fra di loro: l’uso consapevole della lingua e l’acquisizione di strategie di miglioramento e ampliamento (metacognizione) delle conoscenze del lessico.

La prima viene declinata in una mappa di *conoscenze* e di *abilità* necessarie affinché essa stessa venga promossa e consolidata:

#### USO CONSAPEVOLE DELLA LINGUA

- 1) Comprensione lessicale
- 2) Comprensione locale e globale del testo
- 3) Comprensione del contesto comunicativo: linguistico, storico-geografico e scientifico
- 4) Ortografia
- 5) Grammatica della lingua italiana
- 6) Meccanismi di formazione e di evoluzione del lessico
- 7) Tipologie testuali

La seconda viene declinata in una mappa di tecniche e di *metodologie/strumenti*:

## ACQUISIZIONE DI STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO E DI AMPLIAMENTO DELLE CONOSCENZE E DEL LESSICO

- 1) Riconoscimento
- 2) Analisi
- 3) Modellizzazione
- 4) *Problem solving*
- 5) Produzione
- 6) Metacognizione

### CONCLUSIONI

Questa esperienza ci ha consentito di focalizzare l'attenzione su ciò di cui hanno veramente bisogno i nostri studenti. Da anni si pensa di centrare l'attenzione sul lessico, da anni sentiamo che esso è il vero tallone d'Achille dei nostri alunni. Nella pratica ci sforziamo di dedicare al lessico la nostra attenzione, ma certo non è il focus del loro apprendimento: i tempi vorticosi della programmazione, lo spazio delle nostre ore di lezione sempre più falciate da riforme dissennate, non ci consentono di strutturare lezioni *ad hoc*. Il progetto ha rappresentato un'ottima palestra, ma tanto deve essere ancor fatto, nel senso che bisogna continuare sulla scia di questi risultati e non lasciar andare l'onda positiva. Questo metodo deve rappresentare un allenamento costante per i nostri studenti, non un'esperienza fine a se stessa e dovrebbe diventare un *modus operandi* anche per le altre discipline di settore. Con questo progetto abbiamo trovato, dunque, il giusto pretesto, l'occasione che mancava, abbiamo maneggiato materiale altamente scientifico, ci siamo ritagliati tempo prezioso per rallentare la nostra abituale programmazione e dimostrare ai nostri studenti che la scuola è il luogo ideale in cui poter diventare protagonisti della propria formazione.

INSEGNAMENTO DEL LESSICO E DIZIONARI DI ITALIANO

*Dalla qualità delle nostre parole  
dipende la qualità dei nostri pensieri*

### **1.Lessico**

Con *lessico* si intende l'insieme delle parole e delle locuzioni di una lingua o di un suo settore, di una comunità, di un gruppo più ristretto o di un individuo.

Si può quindi parlare del lessico dell'italiano, oppure, per esempio, del lessico tecnico-scientifico, o magari, specificamente, del lessico dell'astrofisica e quindi degli astrofisici. Si può ugualmente parlare del lessico di un autore (il lessico di Pirandello, ad esempio), o di un'opera in particolare (il lessico del *Fu Mattia Pascal*), nonché del lessico di una persona qualsiasi.

Talvolta, però, *lessico* è usato in un senso più preciso, maturato nell'ambito della linguistica strutturale: nel senso di *insieme virtuale delle parole e locuzioni di una lingua*.

In questo caso, *lessico* viene contrapposto a un altro termine, *vocabolario*, con il quale si designa invece l'insieme di *vocaboli* concretamente usati in un testo, in un enunciato.

*Lessico* ha anche un'altra accezione: può designare un *repertorio di parole e locuzioni con relative spiegazioni*.

In effetti, etimologicamente *lessico* viene dal greco tardo <lexikón> (<biblíon>), 'libro (di parole)', a sua volta derivato da <léksis> 'parola'.

### **2.Vocabolario**

Analogamente, *vocabolario* ha vari significati: può indicare una parte del lessico, l'insieme delle parole e delle locuzioni presenti in un determinato testo o discorso, le parole e le locuzioni adoperate da una persona o da un gruppo. Possiamo quindi parlare per esempio del vocabolario di uno scrittore o del vocabolario di una disciplina.

L'accezione più diffusa di *vocabolario* è però quella di opera contenente una serie di vocaboli.

Si intitola appunto *Vocabolario degli Accademici della Crusca* il primo grande e importante repertorio lessicografico italiano, che ebbe diverse edizioni a partire dal 1612.

### **3.Dizionario**

Gli strumenti di consultazione che riportano e descrivono parole e Gli strumenti di consultazione che riportano e descrivono parole e locuzioni sono per lo più chiamati *dizionari*.

Il termine *dizionario* è al tempo stesso comune e preciso, poiché designa univocamente un genere di opera nella quale sono registrate delle *voci*: voci di una lingua, di un dialetto o di un gergo, voci proprie

di una determinata disciplina, ma anche voci enciclopediche, relative allo scibile umano.

Ferma restando questa caratteristica di raccolta di voci, i tipi di *dizionari* esistenti sono molti.

L'ordinamento delle voci è oggi quasi sempre alfabetico, ma anche altri criteri sono possibili: basti pensare ai *dizionari visuali*, nelle cui pagine sono raggruppate le parole di un certo ambito, con le relative immagini.

In primo luogo, si possono contrapporre i dizionari *monolingui* da quelli che riguardano lingue diverse. Ci sono dizionari *plurilingui*; i più diffusi sono però i dizionari *bilingui*, con traduzioni da una lingua all'altra, per lo più in entrambe le direzioni: per esempio, italiano-inglese e viceversa, inglese-italiano.

I nostri ferri del mestiere sono ovviamente i dizionari della lingua italiana, tra i quali abbiamo dizionari dell'uso, storici, etimologici, di sinonimi e contrari, di neologismi, eccetera.

Esistono anche dizionari specialistici, per esempio di botanica o di medicina.

#### **4. Vocabolario di base e frequenza delle parole**

Il *vocabolario di base* (abbreviato *VdB*) cioè il vocabolario di cui tutti abbiamo bisogno, che conosciamo fin da ragazzini e quale che sia il nostro profilo e mestiere, è formato dai *tre ordini di parole*: le *parole fondamentali*, quelle di *alto uso* e quelle di *alta disponibilità*. Si tratta quindi in un sottoinsieme del lessico italiano che comprende circa 7000 parole.

Per compilare il vocabolario di base, De Mauro ha tenuto conto di studi e ricerche sulla frequenza delle parole in italiano. De Mauro stesso nel 1993 ha curato con i suoi collaboratori il LIP, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP 1993), basato su testi orali di vario tipo e di varia origine geografica (testi registrati a Milano, Firenze, Roma e Napoli). Un ventennio prima era stato pubblicato il LIF, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* (LIF 1972), che riguardava testi scritti.

I dati numerici dei rilievi, però, da soli non bastano: un campione, per vasto, variegato e motivato che sia, non potrà infatti mai coprire l'intera realtà. Perciò, per elaborare il vocabolario di base sono state fatte integrazioni e modifiche dettate dal buon senso rispetto alle liste di frequenza.

Per riprendere l'esempio già menzionato, dobbiamo certo includere nel vocabolario di base una parola come *aceto*, anche se questa non risulta poi così frequente. In effetti esaminando dialoghi vari, lezioni scolastiche, telefonate tra amici la parola *aceto* può non comparire affatto, ma è ugualmente una parola necessaria, comune.

Il vocabolario di base è un po' come una valigia per un viaggio: dentro ci mettiamo non solo le parole che usiamo sempre, quelle che "indosseremo" di sicuro, ma anche altre parole che possono servire

#### **5. Dizionari e marche d'uso**

Nei dizionari curati da Tullio De Mauro, dunque, troviamo marche d'uso come:

FO = lessico fondamentale;

AU = parole di alto uso;

AD = parole di alta disponibilità.

La somma di questi primi tre sottoinsiemi dà il cosiddetto vocabolario di base, come si è visto. Ma, al di fuori di esso, esiste un altro settore di lessico

CO = comune.

Le ricerche sulla frequenza e sugli ordini delle parole hanno influenzato anche altri dizionari: per esempio nel Sabatini / Coletti 2007, cui facciamo qui principalmente riferimento, su un lemmario complessivo di 87.327 voci, sono sottolineati circa 9.000 lemmi detti di "alta disponibilità" (9.061 per l'esattezza). Anche nel Devoto Oli 2006 le parole di "alta disponibilità" sono segnalate.

Un po' in tutti i dizionari ritroviamo poi indicazioni come quelle qui di seguito (con relative abbreviazioni):

lett. = letterario

arc. = arcaico, arcaismo

ant. = antico

antiq. = antiquato

gerg. = gergale

fam. = familiare

volg. = volgare

pop. = popolare.

Sono inoltre specificati gli ambiti ai quali appartengono i vari tecnicismi: l'etichetta "arch." indica un termine dell'architettura, "bot." della botanica, "chim." della chimica, "mus." un termine musicale eccetera.

Ovviamente, sono segnalati anche i forestierismi, dal francese, dal francese antico o dal provenzale, dall'inglese, dall'inglese d'America e così via.

Allo stesso modo sono segnalate le voci d'origine dialettale o regionale, specificando se sono voci settentrionali, lombarde, o milanesi, toscane o altro.

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

## PAROLE

### 1.Parola

È ben nota a tutti e ha un significato intuitivo. Darne una definizione rigorosa è però piuttosto difficile.

La *parola* può essere descritta come un'*unità linguistica, dotata di significato autonomo*.

Si tratta di una sequenza di fonemi isolabile in una frase: di fatto, possiamo riconoscere una *parola* in un testo scritto come quel qualcosa che sta tra due spazi bianchi.

In genere, se pensiamo a una parola, ci viene in mente una *parola piena*, cioè semanticamente completa, come può esserlo un sostantivo (per

esempio *amore*), un aggettivo (*grande*), un verbo (*cominciare*), un avverbio (*liberamente*).

Ma ci sono anche le cosiddette *parole grammaticali*, elementi con una funzione sintattica, come articoli, preposizioni e congiunzioni, che si associano a parole piene all'interno di una frase.

## 2. Gerarchie di parole

Le parole non sono tutte ugualmente presenti al parlante. Alcune sono conosciute dalla stragrande maggioranza delle persone, altre sono patrimonio di pochi, magari solo degli specialisti di un determinato settore, alcune si adoperano spesso, nel linguaggio di ogni giorno, altre sono più ricercate, o addirittura rare, altre ancora erano normali un tempo ma sono ormai cadute in disuso e le ritroviamo solo in documenti e opere di certi periodi.

Studi e ricerche importanti sulla classificazione delle parole sono stati svolti da Tullio De Mauro. Come lui stesso spiega nella sua *Guida all'uso delle parole* (De Mauro 1980, pp. 149 e sgg.), nell'italiano - ma lo stesso vale per qualsiasi lingua - c'è un nucleo di *parole fondamentali*: le parole in assoluto più usate, necessarie, fondamentali appunto per intessere qualsiasi tipo di testo o discorso.

Tra queste, rientrano le cosiddette *parole grammaticali*, come articoli, preposizioni, congiunzioni, deittici e simili. È naturale: a seconda dell'argomento, dei nostri sentimenti, della situazione, utilizzeremo nomi, aggettivi o verbi diversi, ma per mettere insieme questi elementi e formulare una frase avremo comunque bisogno di articoli e preposizioni. E gli articoli in italiano sono *il, lo, la* etc.: di lì non si scappa, queste "paroline" ci serviranno tutte e sempre. Invece, per altre parti del discorso, abbiamo a disposizione molte possibilità. Ma è pur sempre vero che tra queste possibilità alcune sono infinitamente più comuni. Pensiamo al verbo *fare*: è pressoché indispensabile! Perciò anche verbi come *fare*, nomi come *mamma*, interiezioni come *ciao* rientrano nel nucleo delle parole fondamentali.

Per De Mauro questo nocciolo del lessico comprende circa 2000 *parole* e con esse fabbrichiamo la stragrande maggioranza (per De Mauro circa il 90%) dei nostri discorsi.

Ci sono altri vocaboli comuni e ricorrenti, ma meno comuni e ricorrenti delle parole fondamentali. Per esempio, regalo è un lessema fondamentale, il suo sinonimo dono non è altrettanto usato. Analogamente, bello e mangiare risultano senz'altro fondamentali, mentre grazioso e digerire lo sono un po' meno.

De Mauro chiama *parole d'alto uso* quelle come dono, grazioso, digerire: si tratta pur sempre di parole frequenti. Possiamo inserire in questo secondo gruppo all'incirca 2500 parole, che hanno non più del 6% di probabilità di essere usate.

Ci sono poi altre parole ancora, anch'esse importanti, parole che tutti conosciamo, ma non necessariamente così frequenti.

De Mauro fa l'esempio di *aceto*: è certo un vocabolo comune, fin da piccoli lo impariamo, ma può capitare di non usarlo per giorni e giorni.

*Olio* è una parola fondamentale: non solo in cucina si mette un po' dappertutto, per friggere, per condire, ma si chiama olio anche quello dell'automobile, oppure quello cosmetico, per il corpo o per i capelli ed esistono i colori a olio per dipingere; inoltre, ci sono espressioni figurate: per esempio, quando il mare è calmo diciamo che è *liscio come l'olio*. Perciò la parola *olio* risulta frequentissima. Invece dell'aceto, se non ci piace sull'insalata, si può fare a meno: di conseguenza, non useremo il vocabolo che lo designa, benché anche tale vocabolo sia facile, comune.

Per voci come *aceto*, ricorriamo all'etichetta di *parole di alta disponibilità, o alta familiarità*: le possiamo chiamare anche *parole strategiche*. Le abbiamo tutti in testa e al bisogno... le tiriamo fuori! De Mauro mette in questo terzo gruppo circa altre 2000 parole.

### **3.Parole comuni e non comuni, rare e antiche**

De Mauro riconosce poi un grosso sottoinsieme di parole (tra le 40 e le 47 mila) di parole (tra le 40 e le 47 mila) da lui denominato *lessico comune*, fatto da "vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere" che il parlante esercita e "dalla collocazione regionale", vocaboli "generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione". Si tratta insomma di tutte le parole non di base e non specialistiche, ma in uso nel nostro lessico.

Naturalmente, oltre a queste parole, ne esistono altre, a loro volta più o meno usate, fino ad arrivare alle parole di *basso uso*.

Caso limite è l'*hapax* o *hapax legomenon* (in greco "detto una sola volta"), cioè il caso di una parola che si ritrovi un'unica volta, in un dato testo o in assoluto, nell'intera documentazione che possediamo di una lingua. Per esempio, è un *hapax* dantesco *acerbitate* 'sofferenza, pena profonda', che si legge esclusivamente nel *Convivio* (IV, XXVIII, 4: cfr. Beccaria 1994).

Senza giungere a questo estremo, esistono molti termini *rari*.

La letteratura è luogo per eccellenza di sperimentazione linguistica e di scelte lessicali non ovvie. Alcune parole rare, "speciali", possono essere etichettate anche come *letterarie*, poiché le ritroviamo appunto in certi testi e autori.

La citazione di Dante si presta a un'ulteriore riflessione: si tratta infatti di un autore del Trecento, all'inizio della nostra storia della letteratura. Non dobbiamo trascurare neppure questo aspetto: come abbiamo accennato, e com'è ben noto, il lessico cambia nel tempo. Ci sono quindi parole che si usavano e che ora sono *desuete o obsolete*.

Alcune parole sono decisamente *antiche*. Accade anche che voci *antiquate* siano riprese e usate in periodi

successivi, magari per ottenere particolari effetti stilistici: parliamo allora di *arcaismi*.

Nella banca dati del GRADIT ci sono oltre 5000 parole il cui uso è circoscritto all'ambito letterario, più di 13000 ormai obsolete, antichate e oltre 22000 di basso uso, non comuni.

Alcune parole sono decisamente *antiche*. Accade anche che voci *antichate* siano riprese e usate in periodi successivi, magari per ottenere particolari effetti stilistici: parliamo allora di *arcaismi*.

Nella banca dati del GRADIT ci sono oltre 5000 parole il cui uso è circoscritto all'ambito letterario, più di 13000 ormai obsolete, antichate e oltre 22000 di basso uso, non comuni.

#### **4. Una parola italiana**

Marello, nel libro che si intitola appunto "Le parole dell'italiano" (Marello 1996, pp. 5-12) traccia un identikit della parola italiana tipica. In media, i vocaboli della nostra lingua sono più lunghi di quelli di altre lingue europee, soprattutto se consideriamo le possibili *forme flesse* anziché le forme base (vale a dire quelle poste a lemma nei dizionari). Un caso limite è il fatidico *precipitevolissimevolmente*, un avverbio che da solo costituisce un intero endecasillabo!

Le parole italiane "suonano" in genere abbastanza lunghe anche perché, sempre rispetto alle parole di altre lingue, comprendono *molte vocali*, che non sono mai mute. Per lo più l'ultima lettera delle parole italiane è costituita proprio da una vocale.

La proverbiale musicalità della nostra lingua dipende inoltre dal fatto che *l'accento può cadere in varie posizioni*.

Le parole italiane sono per la maggior parte *piane o parossitone*, cioè con l'accento sulla penultima sillaba: si prendano esempi quali *amico, studente*, oppure *bravo*, o un qualsiasi verbo, come *mangiare*, o un avverbio come *allegramente*.

Ma esistono parole *tronche o ossitone*, cioè con l'accento sull'ultima sillaba (come *città, verrò*), parole *sdrucchiole o proparossitone*, con l'accento sulla terz'ultima sillaba (*ultimo, probabile*), parole *bisdrucchiole*, con l'accento sulla quart'ultima sillaba (per esempio, le forme verbali *abitano o palpitano*) e perfino parole *trisdrucchiole*, con l'accento sulla quint'ultima sillaba (verbi con pronomi clitici, come *occupatene* oppure *indicamelo*).

Dalle indagini risulta che la maggior parte delle parole italiane sono di 4 sillabe, seguite subito dopo da quelle di 5 e di 3 sillabe.

L'insieme più piccolo è dato da quelle di oltre 10 sillabe.

È interessante anche osservare la consistenza dei monosillabi importanti in italiano ma non così come in altre lingue moderne tipo l'inglese.

#### **5. Locuzione**

Per *locuzione* si intende un'unità linguistica che esprime un significato ed è formata da due o più parole.

Ci sono vari tipi di locuzioni.

A seconda del valore grammaticale, possiamo distinguere:

<i>Locuzioni</i>	<i>corrispondenti a:</i>	<i>esempi:</i>
sostantivali o nominali	un sostantivo o nome	<i>testa di ponte, colpo di testa, anima gemella</i>
Aggettivali	un aggettivo	<i>bagnato fradicio, di polso, a reazione</i>
verbali	un verbo	<i>prendere fuoco, essere sul punto di, mandare giù</i>
avverbiali	un avverbio	<i>di solito, alla larga, a più non posso</i>
preposizionali	una preposizione	<i>al di sotto di, per via di, in relazione a</i>
Congiunzionali o congiuntive	una congiunzione	<i>dal momento che, dato che, di modo che</i>
esclamative o interiettive	un'esclamazione interiezione	o <i>porco cane, mamma mia!</i>

Le *locuzioni o frasi idiomatiche* sono espressioni caratteristiche di un idioma, di una lingua. Per esempio, in italiano diciamo *andare per le lunghe* (“prolungarsi troppo”), *tirare tardi* (“fare tardi la sera”, “restare svegli”), *avere un diavolo per capello* (“essere di pessimo umore”).

Si tratta di espressioni che non sono quasi mai traducibili alla lettera in altre lingue.

In particolare, nell'italiano contemporaneo, continuiamo a usare molte locuzioni di origine contadina, come *conosco i miei polli*, per dire che conosciamo bene le persone o la persona con cui abbiamo a che fare, nel modo in cui l'allevatore può o poteva avere ben presenti i volatili del suo cortile. Se proviamo a tradurre questa frase parola per parola in un'altra lingua, ne deriva un'espressione priva di senso.

Viene dal linguaggio dei pescatori l'espressione *prendere un granchio*, che significa "prendere un abbaglio", fare un errore grossolano, così come un pescatore il quale, anziché un pesce, prendesse un granchio nella propria rete.

Rientra tra le locuzioni di questo tipo anche una formula augurale quale *in bocca al lupo*: ora si usa tra gli studenti, ma deriva dal linguaggio dei cacciatori.

### **6. Significante, significato, referente**

*Significante* è il segno linguistico, formato da un certo insieme di suoni (e scritto in un certo modo).

Il *significato* è il senso, il concetto designato dal significante.

L'elemento extralinguistico, che può essere un elemento della realtà o del pensiero, ciò a cui la parola fa riferimento, si chiama anche *referente*.

### **7. Polisemia**

Spesso un segno linguistico, un *significante*, è *polisemico*, cioè ha diversi significati. Il fenomeno si chiama *polisemia*.

Prendiamo la parola *colore*.

- Qualità che si percepisce visivamente;
- Di una bandiera, di uno stemma, di una divisa;
- Orientamento politico;
- Sostanza che serve a colorare;
- Incarnato;
- Modo in cui si presenta.

### **8. Nuovi significati**

Spesso, i vocaboli acquisiscono significati nuovi nel corso del tempo. Consideriamo la parola *frizione*: è attestata dal XIII secolo, nel senso di sfregamento.

Può indicare sia lo sfregamento di una parte del corpo, ovvero un massaggio energico, sia la sostanza medicamentosa o cosmetica adoperata appunto per frizionare, sia lo sfregamento tra due cose, cioè l'attrito.

Da questo significato di base ne deriva uno figurato, di attrito tra persone, dissidio, disaccordo. In tale significato figurato, gli esempi sono assai più recenti, del XX secolo.

Nel XX secolo, *frizione* assume però anche una nuova accezione: designa il meccanismo che, in un veicolo, realizza o interrompe il collegamento tra il motore e gli organi di trasmissione, in modo da poter cambiare marcia; nel linguaggio comune, si chiama *frizione* il pedale che aziona tale meccanismo.

Possiamo considerare altri termini come *frizione*, che hanno vari significati

*freccia*: il primo significato è quello di dardo, saetta, arma con una punta acuminata; per estensione, si sono poi definiti così altri oggetti o simboli di forma simile. Nei veicoli si chiama *freccia* l'indicatore di direzione: in effetti, l'asticciola che

serviva appunto a indicare la direzione aveva inizialmente la forma di una freccia; anche ora che si tratta di una luce lampeggiante continua a mantenere questo nome;

*guida*: viene dal verbo *guidare*. Designa in primo luogo ciò o chi indica la via da seguire. Ha poi assunto, tra gli altri, i significati di conduzione di un veicolo, oppure dei comandi, o, ancora, della postazione per condurre il veicolo stesso. Diciamo perciò: *guida sicura, guida spericolata, patente di guida, scuola guida, guida a destra, guida a sinistra, posto di guida* eccetera.

### **Esempio di attività svolta**

Il primo test sul lessico si fondava su parole di alto uso o di alta disponibilità (fasce meno frequenti del "Vocabolario di base") da controllare con la scala di conoscenza.

Si è trattato di quarantadue tra verbi, nomi, aggettivi, locuzioni preposizionali e avverbiali, e connettivi da analizzare in 75 minuti di tempo. Il test è stato però somministrato in due momenti diversi: le prime venti parole (verbi e nomi) date in un primo giorno in 35 minuti, l'altra ventina, in un secondo giorno in altri 40 minuti. I tempi sono sempre stati intesi con flessibilità: infatti in alcune classi gli studenti hanno impiegato più tempo di quanto loro concesso mentre in altre ne hanno impiegato di meno.

Il contesto che i ragazzi hanno dovuto creare è stato però sempre quello di dimostrare che sapevano il significato o i significati di queste parole e che sapevano usarle bene (quindi si dovrà non sono state ammesse, perché non servono a niente, ovviamente, frasi come "Mi piace molto la parola equivoco", "Questo è un equivoco" o cose del genere).

Per le parole che avevano più accezioni era possibile scrivere più di una frase per fare le dimostrazioni.

## **BIBLIOGRAFIA**

Sabatini-Coletti essenziale, *Dizionario essenziale della lingua italiana*, a cura di F. Sabatini e V. Coletti, Milano, Rizzoli Larousse, 2005.

Sabatini-Coletti, *Il Sabatini Coletti: Dizionario della Lingua Italiana*, a cura di F. Sabatini e V. Coletti, Milano, Sansoni - RCS, 2007.

GRADIT, *Grande dizionario italiano dell'uso*, a cura di T. D. Mauro, con la collaborazione di G. C. Lepschy, E. Sanguineti, Torino, UTET, 2007.

Devoto-Oli compatto, *Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli, Dizionario Devoto Oli della lingua italiana: Dizionario fondamentale compatto*, Firenze, Le Monnier, 2006.

Devoto-Oli, *Vocabolario della lingua italiana*, a cura di L. Serianni e M. Trifone, Firenze, Le Monnier, 2006.

T. D. Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori riuniti, 1980.

*Ibid.*

Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, a cura di G. L. Beccaria, Torino Einaudi, 1994.

Analogico, *Dizionario analogico della lingua italiana*, Milano, Garzanti, 2002.

Rosselli, *Renato Rosselli, Dizionario. Guida alla scelta dei sinonimi e contrari nella lingua italiana*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 1989.

LIF, U. Bortolini, C. Tagliavini, A. Zampolli, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Milano, Garzanti, 1972.

LIP, T. D. Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. Voghera, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, ETAS libri, 1993.

Marello, C. Marello, *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli, 1996.

SIMONA CROVATO  
ISTITUTO PROFESSIONALE DI STATO PER I SERVIZI  
DELL'ENOGASTRONOMIA E DELL'OSPITALITÀ ALBERGHIERA  
"IPPOLITO CAVALCANTI", NAPOLI

I DIZIONARI ONLINE  
*Un utile strumento didattico*<sup>91</sup>

La matura padronanza di un lessico ricco e articolato è senza dubbio una delle competenze fondanti per l'apprendimento e, più in generale, per la vita associata e per le più comuni attività professionali: al raggiungimento di questo traguardo è dedicata da sempre buona parte dell'attività didattica dell'Istituto Cavalcanti, che pertanto ha aderito con entusiasmo al progetto "Parole per Leggere e Comprendere" realizzato dall'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

L'entusiasmo dimostrato, com'è naturale, dai docenti coinvolti – che conoscono bene le problematiche legate a una scarsa competenza lessicale – è stato condiviso dagli stessi studenti, che hanno presto accolto – dopo un iniziale, comprensibile sbigottimento per le ore previste al di fuori dell'orario scolastico... – la possibilità che veniva

---

<sup>91</sup> Il contributo è il risultato della partecipazione al Progetto "Parole per Leggere e Comprendere" dell'Istituto Professionale di Stato per i Servizi dell'Enogastronomia e dell'Ospitalità Alberghiera "I. Cavalcanti" di Napoli.

loro offerta di incrementare il lessico e, di conseguenza, di migliorare il rendimento scolastico. Questo perché – e qualunque docente di qualsiasi materia se ne rende facilmente conto – leggere, studiare, memorizzare testi di cui non si comprende appieno il significato è estremamente difficile; “possedere” più vocaboli vuol dire pertanto studiare e imparare tutto più facilmente e, quindi, con maggior profitto. I ragazzi hanno dunque accettato di buon grado di mettersi in gioco, sottoponendosi a test e verifiche e affrontando con serietà tutte le attività che venivano loro sottoposte. Il quadro che si è andato pian piano delineando ha evidenziato per molti di loro – tranne poche, significative eccezioni – un rapporto un po’ problematico con la lingua, sul piano sia lessicale sia propriamente morfosintattico, dato, questo, probabilmente in linea con il livello medio di un istituto professionale. Bisogna tuttavia rilevare che l’impegno profuso e la qualità dei risultati mutavano sensibilmente a seconda della tipologia degli esercizi: da un rilevamento effettuato in corso d’opera nelle quattro classi coinvolte si è evidenziato come quelli più “teorici”, quali ad esempio la richiesta di definire parole avulse da qualsiasi contesto e di scrivere frasi semplici che ne chiarissero il significato e l’uso, siano stati in genere quelli meno graditi. Al contrario, gli esercizi che prevedevano la lettura di uno o più testi, o ancora l’osservazione di grafici, immagini e fotografie, hanno maggiormente stimolato l’attenzione e l’interesse degli studenti, che in queste occasioni hanno dato migliore prova di sé. Evidentemente l’attivazione del canale visivo-iconografico, oltre a quello tradizionale visivo-verbale, ha ottimizzato le potenzialità di tutti.

Ma l’attività che i ragazzi hanno mostrato di gradire di più, quella in cui sono sembrati maggiormente coinvolti nel processo di apprendimento, è stata senz’altro la consultazione dei dizionari online. In mancanza di LIM e di un numero sufficiente di portatili, ciascuno ha utilizzato la tecnologia che aveva a disposizione, smartphone o tablet, in una logica BYOD (*Bring Your Own Device*) che si è rivelata di successo in molte scuole soprattutto del Nord Europa e degli Stati Uniti e che è prevista e promossa anche dal Piano Nazionale Scuola Digitale, il documento di indirizzo che il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca ha presentato nel 2015 lanciando una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell’era digitale: nel PNSD, in particolare, si auspica il passaggio da una didattica unicamente “trasmissiva” a una didattica attiva mediante la promozione di ambienti digitali flessibili<sup>92</sup>. La già consistente letteratura – prevalentemente anglofona – sull’uso didattico del *mobile learning*<sup>93</sup>, efficacemente analizzato da Polara e Broussard<sup>94</sup>, evidenzia effettivamente come i giovani siano entusiasti di usare per la didattica a scuola tecnologie portatili come telefoni, lettori Mp3 e palmari e come tra questi strumenti quelli più graditi siano proprio i telefoni cellulari. Diversi studi, d’altronde, confermano che: «lo

---

<sup>92</sup>PNSD azione #6, p. 47 s.

<sup>93</sup>Traxler, 2005; Ali, Irvine, 2009; Ally, 2009; Attewell, Savill-Smith, 2004.

<sup>94</sup>Pollara, Broussard, 2011.

sviluppo delle conoscenze lessicali nei giovani è tutt'uno con la pratica delle esperienze manipolative<sup>95</sup> e, inoltre, che la particolare struttura comunicativa dei *media* suscita negli utenti determinati comportamenti e modi di pensare e porta alla formazione di una certa *forma mentis*<sup>96</sup>: pertanto l'azione didattica

può accrescere la propria efficacia adeguando i suoi *media* a quelli in uso nella società contemporanea, utilizzandone al massimo le potenzialità di catalizzatori di processi cognitivi.<sup>97</sup>

È difficile calcolare effettivamente quante nuove parole abbia imparato in questo modo ciascuno degli studenti che hanno partecipato al progetto, ma si può affermare con certezza che l'iniziativa ha avuto comunque un indiscutibile successo, nella misura in cui la maggior parte di loro ha finalmente "familiarizzato" con il dizionario, e i link ai Dizionari online di De Mauro e Sabatini Coletti compaiono tra i preferiti su molti dei loro smartphone.

In considerazione di tali incoraggianti risultati e nella convinzione che sia necessario da un lato insistere con maggior impegno a che gli studenti non "abbandonino" - terminata l'esperienza "progetto" - la buona abitudine di consultare in maniera efficace il dizionario, dall'altro addestrare i nuovi allievi del biennio al suo uso costante e ragionato, si è pensato di elaborare una serie di semplici esercizi da proporre preferibilmente all'inizio dell'anno scolastico finalizzati all'incremento del lessico e al potenziamento dei linguaggi settoriali, da attuare proprio con l'uso del dizionario online. Ma prima di procedere in tal senso, è sembrato opportuno chiedere ai ragazzi se e come usano il dizionario. Pertanto, è stato approntato un questionario che è stato somministrato sia ai 71 ragazzi coinvolti nel progetto (a.s. 2015/2016), oggi in terza, sia ai 63 alunni di quattro attuali classi seconde (a.s. 2016/17), scelte a campione, per un totale di 134 intervistati.

Le risposte date mostrano, in alcuni casi, una divergenza talora sensibile tra i due gruppi di ragazzi che hanno partecipato o non hanno partecipato al progetto; in altri casi si rileva invece una certa omogeneità.

Alla prima domanda, ad esempio, che chiedeva con quale frequenza è usato il dizionario (fig. 1), l'11% degli alunni che hanno partecipato al progetto ha risposto di usarlo spesso, il 49% qualche volta, il 38% raramente e solo l'1% ha ammesso di non usarlo mai. Le percentuali cambiano se si prendono in esame le risposte date dagli alunni delle attuali seconde: in questo caso la percentuale di coloro che usano spesso il vocabolario scende al 5%, quella di coloro che lo usano qualche volta al 38%; il 41% lo usa raramente e ben il 16% mai.

Al quesito n. 2, relativo alla tipologia di dizionario usato (fig. 2), il 33% dei partecipanti al progetto ha risposto di utilizzare il formato cartaceo,

---

<sup>95</sup>Ferreri, 2006, p. 135.

<sup>96</sup>McLuhan, Fiore, 1967.

<sup>97</sup>Tegon, 2015, p. 99.

il 23% quello elettronico, il 44% entrambi. Anche in questo caso, le risposte dei più giovani sono leggermente diverse: in particolare, il 58% afferma di usare sia il formato cartaceo sia quello elettronico.

In maniera piuttosto omogenea hanno invece risposto i due gruppi al quesito che li interrogava sul contesto in cui viene usato prevalentemente il dizionario (fig. 3): casa, prima di tutto, dove il dizionario sarebbe usato per studiare e fare i compiti (61%), poi scuola (26%); solo il restante 13% legge nel tempo libero giornali, riviste, testi narrativi con il supporto di un dizionario.

Ma quanti alunni portano il dizionario a scuola, quando ne sarebbe opportuno l'uso? (fig. 4) Solo uno scarno 19%, a fronte dell'81% di ragazzi che affermano di non portarlo perché troppo pesante (35%), perché non sanno usarlo (3%) o perché impiegano troppo tempo per consultarlo (26%); il 2% ammette di non possedere nemmeno un dizionario, il 35% pretende addirittura di non averne la necessità (fig. 5).

Quasi unanime (96%) è infine il riconoscimento dell'utilità dello strumento dizionario (fig. 6), utilizzato nel 92% dei casi per cercare il significato delle parole; l'8% degli intervistati lo usa per cercarne anche sinonimi e antonimi, nessuno per verificarne accento, pronuncia e sillabazione corretti (fig. 7).

Riepilogando, i ragazzi usano poco il dizionario, molti ancora solo nel formato cartaceo, sebbene quello online – o genericamente elettronico – dimostri di essere apprezzato, soprattutto dai ragazzi che hanno partecipato al progetto. Il contesto d'uso segnalato come prevalente è lo studio a casa, ma poco più di un terzo degli intervistati lo utilizza per lo più a scuola. E questa è un'altra nota dolente: circa l'80% degli studenti non porta il dizionario a scuola, neanche quando sarebbe almeno opportuno, se non necessario, soprattutto perché lo considera troppo pesante e perché impiega troppo tempo per consultarlo. Senza contare che un terzo degli intervistati addirittura ritiene di non averne bisogno... Eppure, quasi tutti riconoscono che sia uno strumento utile. Utile nella stragrande maggioranza dei casi per cercare il significato di una parola sconosciuta, talora per individuarne un sinonimo o un antonimo. A nessuno degli intervistati, però, passa per la testa di usare il dizionario per accertarsi della pronuncia corretta di una parola.

Da quanto fin qui esposto risulta evidente che i dizionari online possono veramente costituire un utile strumento didattico per avvicinare i ragazzi all'incremento e al miglioramento lessicale. Pur restando dell'opinione che i giovani debbano comunque imparare a usare agilmente anche quelli cartacei, è indubbio che i dizionari online presentino caratteristiche accattivanti soprattutto per le nuove generazioni, che imparano, giocano, socializzano e partecipano alla vita civile mediante le tecnologie digitali, che pertanto possono essere introdotte nella didattica in modo mirato per favorire alcuni processi di apprendimento specifici. I dizionari online richiedono uno strumento leggero, che sta in una mano ed è, ormai, a disposizione di tutti; hanno

per lo più un'interfaccia user friendly che non necessita di particolari abilità e consente una ricerca veloce, facile, intuitiva<sup>98</sup>.

In considerazione di quanto si è detto finora, ritornando all'idea prima solo accennata di una serie di esercizi per il potenziamento lessicale da sottoporre agli alunni del primo biennio, se ne forniscono di seguito pochi esempi che, lungi dall'essere esaustivi, mirano solo a evidenziare le svariate possibilità di applicazione dei dizionari online alla didattica dell'italiano.

Un primo approccio credo debba prevedere attività volte a promuovere la conoscenza dell'organizzazione e dei contenuti dei dizionari online per facilitarne e renderne fruttuoso l'impiego da parte degli studenti. Dunque si assegna un lista di parole dal VdB da ricercare nei diversi dizionari disponibili online, chiedendo ai ragazzi di riflettere sulla struttura degli articoli, di rilevarne similitudini e differenze, e di prestare attenzione alle varie indicazioni che vengono fornite, dalla sillabazione e dalla posizione dell'accento tonico (informazioni in genere sistematicamente ignorate...), alla classe lessicale e così via, fino ad arrivare alla marca d'uso e alla sezione etimologica, quando presente.

In seguito, si individuano, con la collaborazione dei colleghi, una serie di parole ed espressioni tratte dal lessico settoriale o specialistico di ciascuna disciplina e si chiede agli studenti di cercarle sui dizionari online: i risultati potrebbero essere archiviati per creare una sorta di glossario personalizzato, dal quale sia possibile evincere l'ambito disciplinare, il significato specialistico ed eventualmente quello comune della parola trovata.

Un'altra attività possibile prende spunto da testi di vario genere (tratti da manuali scolastici, articoli di giornale, racconti ecc.), nei quali si chiede agli studenti di individuare polilessicali, alterati, derivati, composti, da ricercare poi nei vari dizionari online, indicandone la marca d'uso.

Infine, è bene ricordare che lo sviluppo della competenza lessicale deve avvenire in stretto rapporto con l'uso vivo e reale della lingua. Va, perciò, tenuta in considerazione la ricchezza delle espressioni locali, "di strada", gergali e dei molti modi di dire legati alle esperienze, che spesso racchiudono un senso identitario e capacità narrative, e che rappresentano un bagaglio attraverso il quale ampliare l'espressione anche in italiano corretto.

---

<sup>98</sup>Ferlino, Fusillo, 2015.

## BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- R. Ali, V. Irvine *Current m-learning Research: A Review of Key Literature*, in, *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education.*, a cura di T. Bastiaens *et al.*, Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2009, pp. 2353-2359.
- M. Ally (a cura di), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca University Press, Athabasca (2009).
- J. Attewell, C. Savill-Smith, *Learning with mobile devices. Research and development*, London, Learning and skills development Agency, 2004.
- L. Ferlino, F. Fusillo, *La sostenibile leggerezza delle tecnologie low cost*, in *Atti del Convegno Nazionale DIDAMATICA*, a cura di G. Adorni *et al.*, Genova, s.e., 2015, pp. 293-300.
- S. Ferreri, *Parole tra quantità e qualità*, in *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, a cura di I. Tempesta, M. Maggio, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 131-146.
- G. Fiorentino, A. Cacchione, *Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative*, in *Italiano Lingua Due 2*, 2011, pp. 201-217.
- <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1920>.
- M. McLuhan, Q. Fiore, *The medium is the massage*, s.l., Jerome Agel, 1967.
- M. Morcellini, I. Cortoni, *Provaci ancora, scuola*, Trento, Erickson, 2007.
- P. Pollara, K. Broussard, *Student perceptions of Mobile Learning : A Review of Current Research*, in *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Chesapeake VA, Association for the Advancement of Computing in Education, 2011, pp. 1643-1650.
- R. Tegon, *Media education per teste ben fatte (Uso degli strumenti digitali per il potenziamento delle funzioni cognitive)*, in *Atti del Convegno Nazionale DIDAMATICA*, a cura di G. Adorni *et al.*, Genova 2015, pp. 98-101.
- J. Traxler, *Defining mobile learning*, in *IADIS International Conference Mobile Learning*, 2005, pp. 261-266.

