

Lingua e grammatica

Teorie e prospettive didattiche

a cura di **Paola Baratter**
e **Sara Dallabrida**



FrancoAngeli

G.I.S.C.E.L.

Collana G.I.S.C.E.L.

Il G.I.S.C.E.L. (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) si è costituito nel 1975 all'interno della Società di Linguistica Italiana per "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola".

Il G.I.S.C.E.L. riconosce nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) il suo manifesto programmatico. Le Dieci Tesi delineano i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, in modo da rendere attuativo sotto il profilo linguistico-educativo il principio dell'uguaglianza dei cittadini senza distinzione di lingua, sancito nell'articolo 3 della Costituzione della Repubblica italiana.

Lo sviluppo delle capacità linguistiche è condizione essenziale per l'esercizio del diritto/dovere di cittadinanza e per la piena maturazione affettiva, intellettuale, relazionale dell'individuo in seno alla comunità sociale. È compito della scuola seguire e favorire tale sviluppo, con il rispetto della parlata nativa, il possesso sempre più ampio della lingua nazionale e la conoscenza di altre grandi lingue europee di cultura.

Il G.I.S.C.E.L., con la ricerca e gli interventi educativi sul campo, intende contribuire a rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico, stimolando "nei discendenti le capacità di comprensione e di produzione linguistica e favorendo la presa di coscienza, in modo adeguato ai diversi livelli di scolarità, del carattere stratificato e vario della realtà sociolinguistica, del carattere complesso ed eteroclitico della facoltà del linguaggio e del carattere storicamente variabile e determinato dei meccanismi linguistici" (dallo Statuto del G.I.S.C.E.L.).

Il rigore scientifico e metodologico con il quale vengono affrontati i temi di volta in volta proposti si accompagna a una forma espositiva chiara e facilmente fruibile anche da non specialisti: studenti universitari, specie se si preparano a diventare docenti, insegnanti alle prime armi e insegnanti in servizio da lungo tempo possono utilizzare questa collana per arricchire le proprie conoscenze e per trarne suggerimenti per una didattica fondata teoricamente, efficace e attenta ai molti aspetti che toccano il linguaggio, le lingue e la comunicazione. Sono temi che riguardano prioritariamente la didattica dell'italiano e quella di altre lingue, moderne o classiche. Non si può ignorare tuttavia che le tematiche linguistiche investono trasversalmente tutte le materie, dalle scienze alla filosofia, dalla matematica alla storia o geografia. Perciò anche studiosi e docenti di altre discipline possono trovare nei volumi di questa collana elementi di riflessione e utili spunti didattici.

Comitato scientifico della collana:

Adriano Colombo
Maria Teresa Lecca
Maria G. Lo Duca
Simonetta Rossi
Immacolata Tempesta
Miriam Voghera

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo a: "FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano"

Lingua e grammatica

Teorie e prospettive didattiche

a cura di **Paola Baratter**
e **Sara Dallabrida**

FrancoAngeli

Il volume raccoglie gran parte dei contributi presentati al Seminario organizzato dal Giscel Trentino dal titolo *Riflessioni sulla lingua e la grammatica: prassi e prospettive didattiche* svoltosi presso l'Università degli Studi di Trento e l'Istituto d'Istruzione 'Antonio Rosmini' il 24-25 ottobre 2008.

Vogliamo ringraziare i soci che hanno partecipato attivamente alla realizzazione del Seminario e i relatori; il Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Trento Maurizio Giangiulio e la Dirigente scolastica dell'Istituto d'Istruzione 'Antonio Rosmini' di Trento Matilde Carollo; la Cassa Rurale di Caldonazzo e la Provincia Autonoma di Trento il cui contributo ha reso possibile questo lavoro.

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate nel sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione , di <i>Paola Baratter e Sara Dallabrida</i>	Pag.	7
‘Indicazioni per il Curricolo’ e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali: il riconoscimento del Nome , di <i>Maria G. Lo Duca, Martina Ferronato e Elena Mengardo</i>	»	11
Che fare del manuale scolastico di grammatica? , di <i>Donatella Lovison</i>	»	28
La grammatica delle valenze nella prassi didattica , di <i>Patrizia Cordin</i>	»	39
Proposte per un ‘laboratorio’ sulla didattica della grammatica nel biennio della scuola secondaria superiore , di <i>Fioretta Mandelli</i>	»	53
Ancora l’analisi logica? , di <i>Valter Deon</i>	»	79

Proposte didattiche

L’indagine morfemica come esercizio della competenza interrogativa e supporto alla comprensione ‘oltre’ l’ora di grammatica , di <i>Alvise Cristinelli e Elena Martinelli</i>	»	99
--	---	----

La rappresentazione grafica della frase semplice e complessa come metodo didattico per una comprensione più efficace dei rapporti tra le parole e le frasi, di *Paola Baratter e Cristina Fait* » 115

Valenze e omissibilità degli argomenti. L'esempio letterario da saturare, di *Sara Dallabrida e Magda Niro* » 124

Appendice

Early algebra: un approccio relazionale all'aritmetica per promuovere una concezione linguistica dell'algebra, di *Giancarlo Navarra* » 133

Nota biografica » 155

Introduzione

Il volume è il risultato di un lavoro di ricerca e sperimentazione didattica condotto dal GISCEL Trentino, con l'obiettivo di approfondire alcune questioni grammaticali, soprattutto di ordine lessicale e sintattico, utili ad analizzare la produzione viva degli studenti in modo più consapevole e competente.

Le criticità riscontrate in particolare negli elaborati scritti degli studenti, infatti, hanno messo in luce l'esigenza di riflettere adeguatamente sulle strutture della lingua italiana dalla scuola primaria a quella secondaria. Pertanto con questo volume vorremmo offrire alcune riflessioni teoriche ed esemplificazioni pratiche per affrontare la didattica della grammatica, puntando in particolare sull'analisi morfemica e sul modello valenziale quali possibili strumenti utili per lo sviluppo cognitivo dell'alunno e per abituarlo a riconoscere, e possibilmente correggere, testi sintatticamente e semanticamente non compiuti.

Nel primo contributo, Maria G. Lo Duca, Martina Ferronato e Elena Mengardo espongono i risultati di una ricerca sull'apprendimento della categoria lessicale del nome, problematizzando gli obiettivi stabiliti dalle recenti *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, che richiedono, a conclusione della scuola primaria, il riconoscimento e la denominazione delle principali parti del discorso.

Donatella Lovison, nel suo intervento, coniugando le rilevazioni scaturite da tale ricerca con la pratica didattica, esprime alcune riflessioni sull'uso e sui contenuti di tre manuali di grammatica per la scuola secondaria di I grado e prospetta una possibile trattazione ideale della categoria del nome attraverso un percorso costante e graduale di apprendimento che tenga conto dello sviluppo cognitivo dell'allievo e delle sue competenze linguistiche assimilate in precedenza.

Patrizia Cordin, invece, partendo dagli studi del linguista francese Lucien Tesnière, e nel tentativo di unire ricerca teorica e applicazione didattica, espone il modello valenziale proponendone un possibile impiego nella scuola attraverso l'analisi di casi paradigmatici e complessi, sia per quanto riguarda la grammatica della frase che la sintassi del periodo.

Al modello valenziale, unito a quello morfemico, si rifà anche l'intervento di Fioretta Mandelli che ne evidenzia l'efficacia per la didattica della grammatica nel biennio della scuola secondaria, suggerendo un segmento di curriculum di analisi logica e grammaticale.

Sull'analisi logica, relativamente a significato e opportunità, torna infine Valter Deon, il quale punta ad un suo recupero a partire dalla gerarchizzazione dei vari elementi della frase all'interno di un modello logico-semantico che abbia come riferimento complessivo il testo.

A partire dunque dai riferimenti teorici, dalle osservazioni critiche e dalle proposte didattiche esposte nella prima parte del volume, nella seconda vengono esemplificati tre percorsi che sono stati affrontati in scuole differenti per ordine e grado. In particolare, Alvisè Cristinelli e Elena Martinelli illustrano il percorso sperimentato in una scuola secondaria di I grado, basato sull'utilizzo dell'analisi morfemica come strategia d'aiuto per comprendere termini sconosciuti e di ambiti disciplinari differenti, e volto ad abituare gli studenti alla competenza interrogativa. Con l'obiettivo invece di indagare alcune strategie che possano aiutare gli studenti nel processo di apprendimento, Paola Baratter e Cristina Fait propongono e discutono alcuni esempi di rappresentazione grafica della frase semplice e complessa. Sara Dallabrida e Magda Niro presentano infine un modulo per il triennio di scuola superiore incentrato sulla teoria valenziale e sulle possibili omissioni di argomenti che si possono trovare anche nei testi letterari ma che spesso sono causa di errori di scrittura da parte degli studenti.

Chiude il volume un contributo di natura apparentemente diversa, quello di Giancarlo Navarra, il quale mostra come le conoscenze matematiche non si possano costruire senza un controllo significativo sugli strumenti linguistici; a fondamento di ciò, vi è l'idea che il pensiero algebrico si configuri come un nuovo linguaggio di cui l'alunno si impadronisce con modalità analoghe a quelle messe in campo per apprendere il linguaggio naturale, iniziando dagli aspetti semantici che verranno poi collocati gradualmente in un'impalcatura sintattica. Il linguaggio naturale viene quindi a configurarsi come il più importante mediatore dell'esperienza – tale apprendimento avverrebbe infatti attra-

verso pratiche sociali condivise (discussione collettiva, verbalizzazione, argomentazione) – e, nel contempo, come il suo principale strumento di rappresentazione da parte dello studente che, posto di fronte a un problema, deve illustrarne il sistema delle relazioni, traducendolo in una frase matematica, con un conseguente spostamento dell'attenzione dal *prodotto* al *processo*.

A fronte della ricchezza e pluralità delle sollecitazioni emerse dai contributi raccolti in questo volume, speriamo dunque che il presente lavoro possa servire a chi opera nella scuola per sperimentare percorsi didattici non tradizionali finalizzati al miglioramento delle competenze non solo linguistiche ma anche cognitive degli studenti, coinvolgendoli in modo attivo nella pratica didattica e rispettandone tanto le competenze acquisite fin dai primi anni di esposizione alla lingua, quanto quelle apprese gradualmente nel tempo.

P. B. e S. D.

‘Indicazioni per il Curricolo’ e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali: il riconoscimento del Nome’

di *Maria G. Lo Duca, Martina Ferronato e Elena Mengardo*

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

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

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

1. Questo saggio è già comparso nel n. 23 dei *Quaderni Patavini di Linguistica*, (Unipress, Padova), numero monografico dal titolo “Quale Grammatica per la Didattica Linguistica?”, a cura di Paola Benincà e Nicoletta Penello, che raccoglie gli atti delle Giornate di Studio, tenutesi a Padova il 10-11 gennaio 2008. Ringraziamo i curatori per il permesso accordatoci di ripubblicare il saggio in questa sede.

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

questo ambito che si colloca il primo incontro sistematico con la riflessione grammaticale (per un'analisi dettagliata di questo aspetto del documento si veda Lo Duca 2008).

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

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

2. La categoria del nome

2.1. Il nome è davvero una categoria 'facile' da riconoscere?

Qualcuno potrebbe essere tentato di rispondere di sì, e avrebbe le sue buone ragioni. Intanto, ragioni linguistiche: «nelle lingue del mondo, che presentano diversi sistemi di classi lessicali, alcune classi non mancano mai (a parte rare e discusse eccezioni...). Queste classi sono quella del nome e del verbo, che possono essere considerate delle classi basiche o, quantomeno, più basi-

che di altre» (Ježek 2005, pp. 99-100). Esse sono infatti, per usare la terminologia di Lyons (1977, pp. 438 e ss.), l'esito linguistico delle due categorie ontologiche di 'entità' (per i nomi) ed 'evento' (per i verbi), o anche, con diversa terminologia, il riflesso di una fondamentale distinzione tra tipi di concetti diversi, quelli «che classificano persone, animali e cose», e concetti «che classificano qualità che possono essere attribuite ai diversi tipi di esseri, o processi nei quali i diversi tipi di esseri possono essere coinvolti» (Prandi 2006, p. 63). I primi (concetti classificatori) «sono tutti contenuti di nomi», i secondi (concetti relazionali) «sono tipici dei verbi – i processi – e degli aggettivi: le proprietà» (ivi, p. 64).

Questa basicità o universalità è riflessa anche nella quantità di nomi e verbi presenti nelle lingue. Ad esempio Iacobini e Thornton (1994, p. 278) hanno lavorato sulla distribuzione percentuale dei lemmi, scorporati per categoria lessicale, presenti nel *Vocabolario di base* (VdB) messo a punto da Tullio de Mauro (De Mauro 1991²). In questo repertorio che, com'è noto, raccoglie il 'cuore' del lessico dell'italiano (vi sono elencate poco più di 7000 parole), i nomi costituiscono il 66,6% del totale, i verbi il 19,6%, gli aggettivi il 14,9%, gli avverbi il 2%, tutte le altre classi (pronomi, preposizioni, congiunzioni ecc.) sono ciascuna sotto l'1% del totale. Come si vede, la presenza di lemmi che appartengono alla categoria del nome è imponente e di gran lunga superiore a tutte le altre categorie messe assieme.

Se guardiamo al nome dal punto di vista dell'acquisizione della lingua materna, scopriamo che la categoria più rappresentata nel vocabolario dei bambini italiani tra gli 8 e i 30 mesi (Caselli-Casadio 1995) è il nome: su un totale di 527 parole prodotte dai bambini sotto osservazione, il 67% sono nomi, il 20% sono verbi, il 12% sono aggettivi (elaborazioni in Rinaldi-Barca-Burani 2004, pp. 126-127), con percentuali che richiamano molto da vicino le distribuzioni già annotate per il VdB. Questa sequenza di acquisizione nomi-verbi è confermata per l'italiano dalla maggior parte degli studi, e si ritrova in molte delle lingue studiate (per una rassegna si vedano Rinaldi-Barca-Burani cit. e Ferreri 2005, pp. 20-25). «Il prevalere dei nomi sui verbi [e su tutte le altre categorie] ha indotto i ricercatori a considerarlo come un possibile stadio universale nel costituirsi e comporsi del vocabolario individuale, in quanto riflesso di vincoli cognitivi e sociali propri del linguaggio umano» (ivi, p. 25).

Sembra dunque che i bambini abbiano da molto presto una grande familiarità con quegli oggetti linguistici che chiamiamo nomi, e se ne servano comunemente e con grande naturalezza. Non solo: l'incontro con la lingua scritta

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

avviene spesso attraverso la scrittura del proprio nome. «I bambini amano scrivere il proprio nome: molto spesso, è la prima cosa che chiedono di imparare» (Pascucci 2005, p. 18). Analogamente le prime esperienze di scrittura / lettura sono spesso relative a nomi concreti, che rappresentano linguisticamente entità del mondo di cui si danno contestualmente immagini (disegni, foto) e sequenze scritte (ivi, pp. 97-99).

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

Altri studi di ambito linguistico, psicolinguistico e neurolinguistico spingono nella medesima direzione. Schmitt (2002, p. 60) ad esempio nota il fatto che nei malapropismi gli scambi avvengono sempre all’interno della stessa classe lessicale. Tra i linguisti è diventato usuale parlare di ‘lessico mentale’ come di quella «sottocomponente della grammatica dove sono immagazzinate tutte le informazioni (fonologiche, morfologiche, semantiche e sintattiche) che i parlanti conoscono relativamente alle parole della propria lingua. Con lessico mentale intendiamo dunque non solo la conoscenza delle parole prese una ad una, ma anche le conoscenze relative al funzionamento delle parole e dei complessi rapporti tra le varie parole, tra varie classi di parole, ecc.» (Graffi-Scalise 2002, p. 148). Più o meno negli stessi termini Laudanna e Voghera (2002), pur riferendosi alla sola discriminazione nomi / verbi nel lessico mentale degli individui, dopo un ampio resoconto della letteratura di settore affermano: «we assume that grammatical knowledge is represented in the lexicon and plays the role of an organizational principle. The basic grammatical knowledge relates to the words’ syntactic category, or

grammatical class, and its major function is to provide the means by which words can be combined in syntactic frames» (pp. 16-17). Come dire che se non 'sapessero' riconoscere le categorie lessicali, bambini e adulti non saprebbero come combinarle in sequenze significative, e dunque non avrebbero accesso al linguaggio verbale.

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

2.2. Che cosa fa di una parola un 'nome'?

Sono stati ovviamente i linguisti e i grammatici che, ragionando sulle caratteristiche e sui confini delle classi di parole, hanno indagato sui criteri necessari alla corretta discriminazione tra le classi. Le loro investigazioni hanno spesso messo in crisi le tranquille partizioni tradizionali (Graffi 1994, pp. 35-73), investendo del problema anche le pratiche scolastiche connesse (Wittwer 1969, Renzi 1977, Pinto 1995). Ježek (2005, p. 99) sintetizza bene lo stato della questione: «la classe di parole costituisce un fascio di proprietà di tipo diverso [...] l'appartenenza di una parola a una classe si manifesta generalmente a più livelli contemporaneamente». Questo significa che ogni parola si presenta come un fascio di molteplici proprietà appartenenti ai diversi livelli della lingua: fonologico, morfologico, semantico, distribuzionale, sintattico. Nel descrivere le classi di parola dunque, i linguisti devono spesso ricorrere contemporaneamente a più criteri, perché uno solo non basta quasi mai per differenziare chiaramente una classe dall'altra.

Dunque l'operazione di categorizzazione è complessa, e nell'attribuzione di una parola ad una classe piuttosto che ad un'altra vengono attivati contemporaneamente più criteri. Ad esempio il nome in italiano: a) è, come si dice generalmente, una parte variabile del discorso, perché perlopiù flessa per genere e numero (criterio morfologico); b) designa perlopiù 'entità', vale a dire persone, animali e cose (criterio semantico); c) può essere preceduto da artico-

li e da altri determinanti, vale a dire dimostrativi, numerali, indefiniti, interrogativi ed esclamativi (sui determinanti si vedano Graffi 1994, p. 43; Salvi-Vanelli 2004, pp. 133-137) (criterio distribuzionale); d) può comparire come ‘testa’ in unità sintattiche aventi funzione referenziale e può essere modificato da aggettivi, da altri sintagmi nominali, da sintagmi preposizionali, da vari tipi di proposizioni (criterio pragmatico-sintattico).

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

Lyons (1977), ragionando sulle basi ontologiche delle categorie lessicali, nota come i nomi si riferiscano in prima istanza a quelle che chiama «first-order entity», vale a dire persone, animali e cose, oggetti fisici più o meno discreti che hanno la caratteristica di poter essere osservati e cui possiamo riferirci direttamente tramite il linguaggio (ivi, pp. 442-443). Esistono però anche nomi che si riferiscono ad eventi, prototipicamente espressi da verbi, con i quali sono spesso morfologicamente relati: ad esempio *vittoria, tramonto, nomina* sono nomi che indicano degli eventi che accadono nel tempo, e non degli oggetti fisici. A questi vanno aggiunti dei nomi che si potrebbero definire di stato, o di qualità, quali *stanchezza, ritardo, pace*, che sono tra i nomi di evento quelli che assomigliano di più ai nomi di entità (ivi, p. 441). Dei tre tipi di nomi, i primi, quelli che si riferiscono alle entità di primo ordine, sono i nomi più tipici, dal momento che «their ontological status is relatively uncontroversial» (ivi, p. 445). Ježek (2005, p. 129) rifacendosi alla medesima distinzione suggerisce un test per evidenziare se un nome si riferisce a un’entità o a un evento: *che cosa è avvenuto / c’è stato / ci fu?... una festa, un colpo, un concerto, un arresto* (nomi eventivi), ma non **una casa, una borsa, un gatto* (nomi di entità).

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

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

Tutto il ragionamento condotto fin qui ci aiuta a mettere a fuoco un problema, di cui gli insegnanti non sono forse sempre consapevoli. Quando chiediamo ai bambini di individuare le classi di parole, chiediamo loro di mettere in atto delle operazioni mentali molto complesse. Essi devono essere in grado di 'vedere', 'confrontare' e tenere contemporaneamente sotto controllo i diversi tipi di proprietà delle parole: fonologiche, morfologiche, semantiche, pragmatiche, sintattiche e, nel caso di elementi policategoriali, devono sapersi muovere all'interno della sequenza proposta all'analisi, riconoscere le funzioni sintattiche attivate e da qui risalire alla categoria lessicale che può assolvere quelle funzioni. Come dire che devono 'lavorare' su due piani, paradigmatico (confronto fra elementi e accorpamento di elementi che condividono 'qualcosa') e sintagmatico (individuazione delle relazioni attivate fra elementi presenti nella sequenza). Il punto è: sono in grado i bambini del ciclo elementare (fino a 10-11 anni) di accedere a questo esercizio così complesso? Un vecchio studio (Wittwer 1969), per molti versi superato (nel tipo di analisi linguistiche che propone), sostiene con molta convinzione di no, affermando che prima dei 12 anni non è possibile accedere alle operazioni formali richieste dall'analisi tradizionale (ivi, p. 59, 126). Secondo questo studioso la progressione ottimale di riflessione sulla lingua è quella che si inserisce nella, e si adatta alla, progressione mentale del bambino (pp. 48-49). Questa opinione è del tutto condivisibile. Ma qual è questa progressione relativamente ai concetti grammaticali? Esistono studi che possano aiutarci a rispondere a questa domanda? Le nostre ricerche hanno avuto finora esito negativo, nel senso che non abbiamo trovato, neppure nella letteratura di stampo psicologico, delle risposte anche parziali a questa domanda, che riconosciamo molto impegnativa. La ri-

cerca che qui si presenta vuole dunque essere un tentativo non già di rispondere a quella domanda, per la quale ci riconosciamo del tutto incompetenti, ma di provare ad orientare gli insegnanti, almeno sul punto indagato, a partire dalle possibilità degli studenti, rivelate dalle loro prestazioni.

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

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

Per verificare il peso che nell'esercizio di riconoscimento hanno le diverse proprietà di cui si è detto, la lista contiene nomi aventi caratteristiche morfologiche diverse: nomi maschili e femminili, singolari e plurali, numerabili e non numerabili; nomi comuni e nomi propri; nomi semplici e nomi derivati o morfologicamente collegati ad altri nomi (*paesaggio, zampette*), ad aggettivi (*poveretto, bellezza*), a verbi (*sconfitte, viaggio*); nomi composti (*sala giochi, lavastoviglie*); nomi polirematici³ (*scarpe da tennis*); nomi non prototipici, vale a dire elementi normalmente appartenenti ad altre categorie lessicali usati come testa di sintagmi nominali (*bugiardi, il perché*).

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

Per quanto riguarda le caratteristiche distribuzionali, abbiamo costruito frasi con: nomi preceduti da articoli determinativi, indeterminativi, partitivi; nomi senza articoli; nomi preceduti da preposizioni articolate; nomi preceduti da determinanti e possessivi, da aggettivi qualificativi, da più modificatori (*alcuni dei miei più cari amici*); nomi seguiti da aggettivi; nomi preceduti e seguiti da aggettivi (*grande poeta italiano*); nomi contenuti in collocazioni

3. Analogamente alla scelta terminologica di Grossmann e Rainer 2004, chiamiamo 'composti' le formazioni a due membri e con una semantica componenziale, 'polirematiche' le formazioni a tre membri, o a due membri con una semantica idiosincratca (del tipo *tavola rotonda*).

fisse (*in ritardo, avere freddo / fame*); nomi coordinati senza articolo (*madre e figlia*); nomi seguiti da frasi relative (funzione attributiva) (*un poveretto che dormiva sotto i portici*).

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

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

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

Per lo svolgimento dell’indagine sono state scelte due scuole secondarie di I grado della provincia di Padova: l’Istituto Comprensivo di San Pietro in Gu e l’Istituto Comprensivo di Correzzola, sez. Agna⁵. Gli studenti coinvolti sono stati in totale 150, equamente suddivisi nelle classi prima, seconda e terza.

Nel questionario sono state richieste alcune informazioni generali, tra cui il nome (senza il cognome, nel rispetto della privacy), la classe frequentata,

4. Vorremmo a questo proposito ricordare come, a differenza di quanto accade per i verbi, per i nomi «l’espressione degli argomenti è sempre *opzionale*» cfr. Salvi e Vannelli 2004, p. 154.

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