

ASLI - Scuola 3

ASSOCIAZIONE
PER LA STORIA
DELLA LINGUA ITALIANA
SEZIONE SCUOLA

Scrivere nella scuola oggi

Obiettivi, metodi, esperienze

Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola
Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017

a cura di
Massimo Palermo, Eugenio Salvatore



Franco Cesati Editore

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Ateneo per la Didattica e la Ricerca dell'Università per Stranieri di Siena e dell'ASLI.

ISBN 978-88-7667-758-8

© 2019 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze

In copertina: Telemaco Signorini, *Bambina che scrive* (s.d.), Firenze, collezione privata.

Cover design: ufficio grafico Franco Cesati Editore.

www.francocesatieditore.com - email: info@francocesatieditore.com

Indice

MASSIMO PALERMO, EUGENIO SALVATORE, *Premessa* p. 13

I. RELAZIONI PLENARIE

Luca Serianni, *Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola* » 21

Benedetto Vertecchi, *La mano e l'intelligenza* » 37

Francesco Sabatini, *L'occhio e la grammatica* » 43

II. RIFLESSIONI GENERALI E METODOLOGICHE

Valentina Fascia, *Educazione alla scrittura e competenze di scrittura. Teoria e pratica didattica* » 49

Luca Rossi, *Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere* » 59

Laura Parola, *Tassonomia dei criteri di valutazione dalla scuola superiore all'università. La necessità di un progetto per un curriculum di scrittura* » 71

Claudia Tarallo, *Distribuzione pentenaria e analisi della competenza testuale su gruppi differenziali di studenti* » 81

Daniele D'Aguanno, *Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori* » 93

III. STRUMENTI E METODI PER L'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA SCRITTURA

Giuseppe Polimeni, Massimo Prada, *La forma del testo. Tipi di testo e prassi didattica della scrittura fra Ottocento e Novecento* » 107

Chiara De Caprio, Francesco Montuori, *Un primo sguardo allo spazio della parafrasi nelle grammatiche scolastiche e nei "quaderni di scrittura" per la scuola media superiore di secondo grado* » 121

IV. NUOVE TECNOLOGIE E DIDATTICA DELLA LETTO-SCRITTURA

Valentina Fanelli, *Dalla lettera a WhatsApp da WhatsApp alla lettera: come cambia la scrittura nell'era digitale* » 137

Lina Grossi, *Attingere alla digital library per strategie di lettura e di scrittura interpretativo-valutativa* » 151

Matteo Largaiolli, *Testi politici e Digital Humanities. Applicazioni didattiche di un software di analisi del discorso politico*
(ALCIDE-Analysis of Language and Content in Digital Environment) » 161

Mirko Tavosanis, *Scrivere su Wikipedia dall'università alla scuola* » 173

V. BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E NUOVI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Valentina Bianchi, Maria Elena Favilla, *Scrivere a mano: un'abilità da sviluppare o un'abitudine fuori moda?* » 185

Paolo Tassoni, *Dalla voce al testo. Un'esperienza di scrittura tra disabilità e nuove tecnologie* » 195

Filomena Antonini, Laura Clemenzi, Annamaria Generali, *Punti critici della scrittura e interventi didattici in classi plurilingui e con abilità differenziate della scuola primaria* » 203

Elena Bonafè, Arianna Candiotto, *Essere e apparire: l'italiano L2 in un contesto internazionale* » 215

Annalisa Spinello, *Scrivere per restare. I test di lingua italiana livello A2 per la richiesta del permesso di soggiorno lungo. L'esperienza del Veneto* » 225

Michela Dota, *Trent'anni di scrittura inclusiva e impegnata: tendenze dell'italiano L2 negli elaborati del concorso "Sesto e i suoi studenti" (1987-2017)* » 235

Yang Ni, *Strategia di ripresa anaforica nei testi scritti: studenti cinesi in Italia e in Cina* » 245

Giuseppe Paternostro, Vincenzo Pinello, Yang Lin, *Insegnare e apprendere la scrittura all'università. Il racconto di un'esperienza con apprendenti sinofoni* » 257

Sergio Lubello, Claudio Nobili, Coretto... *ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in italiano L1/LS* » 267

VI. SUGGERIMENTI DALL'ESPERIENZA IN AULA

Paola Borghi, *Scrivere per... imparare a scrivere. Laboratorio di scrittura in una classe quinta di scuola primaria* » 279

Anna Rinaldin, *“Scritti sui banchi” delle medie: una riflessione sui registri linguistici con analisi di temi e proposte di lavoro* » 289

Silvia Demartini, Simone Fornara, *Dall'esperienza alla scrittura. Costruzione del testo e scelte lessicali nelle produzioni di studenti di scuola media in Canton Ticino. Rilievi dal progetto Tiscrivo* » 301

Bianca Barattelli, *Qualche domanda sulla scrittura a scuola* » 313

Michele Ortore, *Modelli di scrittura alternativi al testo letterario: analisi ed esercizi di rielaborazione del discorso scientifico* » 323

Annalisa Pirazzo, Maria Silvia Rati, *Il testo burocratico nella didattica scolastica e universitaria* » 335

Alberto Sebastiani, *Una flipped classroom per un ebook di storia romana* » 347

Loredana Palma, *Dalla ricerca nel web alla drammatizzazione: un'esperienza didattica attraverso gli strumenti della comunicazione giovanile* » 357

Elena De Santis, Luigi Spagnolo, *Sentimento della lingua e falsa coscienza linguistica. Le aporie della scrittura* » 365

Fabio Ruggiano, *La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche* » 373

Daniela Graffigna, *Lo scritto “su consegna”* » 383

Daniela Notarbartolo, *Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali* » 391

Cecilia Demuru, *Questione di tempo... e di modo* » 403

Elisa De Roberto, Oriele Orlando, *Dal “mi piace” alla recensione: scrivere testi interpretativo-valutativi a scuola* » 413

Samuela Brunamonti, <i>Dal binomio fantastico di Rodari al binomio metaforico: un percorso per la didattica di scritture e letture complesse</i>	» 425
Michele Colombo, <i>Il tema di fantasia: risvolti linguistici e stilistici</i>	» 435
Alessandro Italia, <i>Il tema di immedesimazione nella scuola secondaria di primo grado</i>	» 443
Cristina Vannini, <i>“Caro amico, mi scrivo”. La scrittura come mezzo per leggere sé stessi e gli altri</i>	» 453
Maria Rosaria Francomacaro, <i>Scrivere e riflettere sulla lingua con la vignetta umoristica</i>	» 463
Sara Bersezio, <i>Le espressioni idiomatiche nella didattica della scrittura</i>	» 473
Indice dei nomi	» 485

Daniele D'Aguanno

IL LESSICO ACCADEMICO PER L'INSEGNAMENTO DELLA SCRITTURA
NELLE SCUOLE SUPERIORI

Che l'educazione linguistica debba prevedere l'insegnamento intenzionale del lessico è un assunto sempre più condiviso fra gli insegnanti d'italiano. Nel corso dell'ultimo quindicennio, del resto, l'attenzione sulla centralità matetica del lessico è stata evidenziata spesso da più parti¹. I richiami sono stati fatti, e si continuano a fare, a ragione: se da un lato è ben nota la correlazione tra la competenza lessicale e le abilità linguistiche (cfr. APRILE 2012: 5-7; SCHMITT 2010: 3-5), dall'altro è noto anche che l'insegnamento del lessico è tra le azioni più blande della didattica scolastica tradizionale, spesso limitata per ciò che riguarda l'arricchimento del vocabolario alle glosse delle parole meno note in cui ci si imbatte durante le letture, e alle correzioni degli errori lessicali negli scritti e nelle interrogazioni, «quasi che bastasse il contatto con i testi scritti accostati a scuola per fornire una benefica osmosi» (SERIANNI 2017: 183). D'altra parte, le lacune evidenziate negli ultimi anni da diverse osservazioni specifiche, condotte in particolare sul lessico degli studenti italiani delle superiori e dell'università, hanno contribuito a denunciare l'insufficienza di una didattica del lessico soltanto incidentale, e quindi ad affermare la necessità di un ampliamento guidato del vocabolario, costante e ben programmato lungo l'intero percorso scola-

¹ Cfr. FERRERI 2005 e 2016; DE MAURO 2008. Si vedano, inoltre, i saggi contenuti in CORRA 2016; GALLINA 2015: 17 sgg.; i saggi dedicati al lessico in COLOMBO/PALLOTTI 2014; PRADA 2013 (che offre suggerimenti sull'uso didattico dei dizionari); BALBONI 2013: 39-47; 2006: 151-176; APRILE 2012 (dedicato alla valutazione e allo sviluppo delle competenze lessicali degli alunni della primaria); BARNI/TRONCARELLI/BAGNA 2008; ANGOTTI/SABATINI 2008 (le lezioni del corso sono pubblicate anche sul sito www.youtube.com: è possibile accedere ai video tramite la pagina del sito Crusca Scuola www.cruscascuola.it/corsi/corso-lessico-grammatica-dizionari); e COLOMBO 2002: 28-36. È utile considerare anche i lavori relativi alla didattica dell'inglese L2 e L1: si vedano, per esempio, DÓCZI/KORMOS 2016: 153-154, e NATION 2008; e, anche per le tecniche didattiche, PEDRAZZINI 2016; KAME'EUNI/BAUMAN 2012. Cfr. inoltre PERFETTI/STAFURA 2014 per la centralità del lessico nella teoria della comprensione scritta.

stico (come prospettano anche le attuali *Indicazioni nazionali* e *Linee guida ministeriali*)².

Sempre più insegnanti, dunque, prevedono frequenti momenti dedicati all'insegnamento esplicito del lessico nel loro curriculum; e spazi dedicati all'ampliamento del lessico sono ormai presenti nella maggior parte dei manuali scolastici (come ad esempio in GIUNTA/MEZZADRELLI 2016), in particolare nei materiali pensati per lo sviluppo della scrittura (anche se spesso diversi manuali non fanno scoprire parole nuove facendone notare l'uso in un testo, ovvero proponendo letture e ascolti brevi con *focus* lessicali, ma presentano infruttuose liste di sinonimi e di esercizi su sinonimi e antonimi).

Ebbene, prima di scegliere le tecniche didattiche, nel preparare le lezioni da dedicare all'arricchimento del vocabolario ci si deve confrontare anzitutto con la scelta del lessico da insegnare: quali tra le migliaia di parole del dizionario conviene rendere oggetto d'insegnamento esplicito in classe? Non è possibile, com'è ovvio, fissare elenchi validi, anno per anno, in tutti i casi. Vanno fatte scelte ragionevoli in base all'analisi dei bisogni linguistici dei propri alunni – bisogni naturalmente differenziati anche all'interno di una stessa classe – e a tre principali criteri: la frequenza generale del lessico nella comunicazione contemporanea, il suo contesto d'uso e la funzione comunicativa a cui le parole sono connesse.

Com'è stato ricordato più volte, per la didattica negli ultimi anni della scuola primaria e negli anni della secondaria di primo grado, un buon modo di applicare i tre criteri nell'analisi dei bisogni lessicali e nella selezione delle parole bersaglio è attingere ampiamente dapprima al Vocabolario di base (d'ora in poi VdB), l'insieme delle parole più frequenti nei contesti d'uso più vari della comunicazione contemporanea. Stabilito da Tullio De Mauro per la prima volta nel 1980, il VdB è stato recentemente aggiornato sulla base di una nuova analisi statistica (CHIARI/DE MAURO 2014)³. I circa 7400 lessemi che attualmente lo compongono, stratificati nelle tre fasce indicate dalle marche d'uso FO («fondamentale»: le circa 2000 parole più frequenti in assoluto), AU («alto uso»: le circa 3000 parole di alta frequenza) e AD («alta disponibilità»: circa 2400 parole avvertite di maggiore uso dai parlanti) sono parole, beninteso, in buona parte acquisite spontaneamente dai parlanti nativi. Tuttavia, è possibile che parole del lessico astratto appartenenti a questi strati del vocabolario italiano – parole rilevanti data la distribuzione d'uso – siano ancora ignote o note soltanto in parte agli alunni ai primi anni delle superiori⁴. Si ricordi, infatti, che la cono-

² Si vedano, per esempio, DEMARTINI 2016; SOBRERO 2009; STEFINLONGO 2002: 120-123.

³ Il Nuovo Vocabolario di base si può consultare sul sito del settimanale *Internazionale*, www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana.

⁴ Si pensi, per esempio, a parole marcate FO come *definire*, *determinare*, *emergere* o *esigenza*, o AU come *clandestino*, *esitare*, *indurre*, *presumere*, *sintomo* o *supporre*.

scenza delle parole non va intesa soltanto come conoscenza dei significati, ma come padronanza dell'intera "informazione lessicale", ovvero come padronanza di tutti gli aspetti relativi alla forma (ortoepia, ortografia e morfologia), alla semantica (significato principale, accezioni e relazioni semantiche) e all'uso (valenze, reggenze, collocazioni e registro)⁵ delle parole. Ed è una padronanza che si acquisisce per gradi (di norma dalla conoscenza della forma e del significato si prosegue verso quella delle restrizioni d'uso e dei rapporti sintagmatici e paradiigmatici), e che è accertabile soprattutto nelle abilità linguistiche produttive.

All'altezza delle scuole superiori i tre criteri ricordati poc'anzi dovrebbero indurre gli insegnanti a promuovere nella didattica soprattutto parole del lessico "accademico" o "della conoscenza" (cfr. FERRERI 2005: 133-138). Si tratta del lessico astratto di registro formale, riconducibile anch'esso a varie funzioni comunicative, che occorre, appunto, nei testi scritti in un linguaggio "accademico". Questi sono non soltanto i testi che si studiano all'università, ma anche gli altri testi di registro formale che trasmettono conoscenze relative ai più vari settori del sapere, come quelli della migliore saggistica divulgativa o i testi che si studiano a scuola, nei quali il lessico accademico affianca i tecnicismi propri delle materie disciplinari. Ma il lessico accademico è utile anche alla composizione dei testi estesi, formali e di vario genere che la scuola superiore ha l'obbligo di insegnare a scrivere. È infatti il lessico che serve alla realizzazione della scrittura scolastica complessa, con la quale gli alunni elaborano pensieri e conoscenze; una scrittura che si può a ragione già chiamare "accademica", perché deve essere appunto di registro sostenuto, precisa, spesso distaccata e impersonale, e deve riguardare gli argomenti che si studiano a scuola nonché la riflessione su di essi (cfr. BOSCOLO/ZUIN 2014: 17-21).

Le parole del lessico accademico hanno spesso la marca comune (CO) nel dizionario dell'uso. Sono dunque meno frequenti in genere di quelle presenti nel VdB, all'interno del quale si trovano comunque vocaboli usati nel linguaggio accademico. Certo, molte parole accademiche marcate CO potranno essere note sul piano ricettivo agli alunni dei primi anni delle superiori, che le avranno lette o ascoltate spesso anche al di fuori del contesto scolastico. Tuttavia, data la varietà degli ambienti comunicativi familiari e più ampiamente socioculturali, ambienti che determinano una diversa sollecitazione dell'uso produttivo di un lessico più alto, definito e preciso di quello basilare, varrà la pena verificare spesso in classe se le parole accademiche siano egualmente conosciute sul piano produttivo (uso di significati propri e adatti al contesto, collocazioni, reggenze), e se siano facilmente disponibili, all'occorrenza, nella memoria degli alunni perché da loro usate con una certa frequenza (vedi

⁵ Con «informazione lessicale» si fa riferimento a tutte le informazioni contenute in una parola: significati denotativi, connotativi e collocazionali, struttura fonologica e morfologica, ortografia, classe lessicale, struttura argomentale, aspetto lessicale (cfr. JEŽEK 2011: 49 sgg).

infra). Quanto al rapporto tra lessico e sviluppo della scrittura complessa, infatti, va fatta un'ulteriore considerazione.

Disporre agevolmente del lessico funzionale alla scrittura di un certo genere testuale su un dato argomento è una delle principali condizioni che favorisce lo sviluppo cognitivo implicato dalla scrittura estesa. Se uno scrivente inesperto arriva a recuperare con facilità dalla memoria a lungo termine le parole utili alla composizione del testo che gli è richiesto, specie durante la redazione in classe vincolata dal tempo, la sua attività cognitiva di traduzione verbale delle idee (quella fondamentale nella scrittura) peserà di meno sulla sua memoria di lavoro. Di conseguenza, se la sua memoria di lavoro non sarà gravata da un eccessivo sforzo cognitivo, sarà più libera di focalizzarsi sul confronto delle rappresentazioni mentali di ciò che intende dire, della relativa espressione linguistica e della prospettiva interpretativa del lettore. Ciò vuol dire che l'alunno potrà focalizzare meglio l'attenzione sulle operazioni mentali che permettono di tenere sotto controllo la coerenza e la coesione di un intero testo esteso.

In altre parole, se con la ripetizione di letture modello guidate, con precisi suggerimenti lessicali, e con la ripetizione di compiti di scrittura inerenti a uno stesso argomento generale si rende più facile l'accesso al lessico utile depositato nella memoria, si facilita anche il progresso verso la consapevolezza della dimensione testuale; ovvero, si facilita l'attenzione agli aspetti solitamente più difficili da controllare per gli scriventi inesperti, come, per esempio, la giusta implicitezza o esplicitezza delle espressioni, e la coerenza dei rapporti logici tra le unità comunicative e informative che compongono un testo esteso⁶.

Ne consegue che promuovere esplicitamente l'uso di un lessico accademico vario e preciso, funzionale alla realizzazione di particolari testi, è senz'altro una buona pratica di educazione alla scrittura, soprattutto nella fase di addestramento alla composizione di un genere testuale mai affrontato prima, quella in cui i testi composti dagli alunni dovrebbero essere corretti e valutati soltanto formativamente, senza registro.

Alcuni anni fa, nel suo lavoro sui necessari piani di «alfabetizzazione lessicale», FERRERI (2005: 135-138) ha proposto una scelta di 255 parole accademiche o «della conoscenza» per l'ultima parte di un ideale percorso didattico centrato sul lessico. Oggi del lessico accademico italiano abbiamo un elenco alfabetico (403 lemmi e 208 collocazioni) elaborato su base statistica da Stefania SPINA (2010) nell'ambito degli studi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri (*l'AIWL: Academic Italian Word List*). La selezione del lessico accademico per l'insegnamento dell'italiano L1 nelle scuole superiori può essere certo fatta a partire da questi elenchi e può essere aumentata, anche intuitivamente, soprat-

⁶ Per una spiegazione più ampia di quest'osservazione, fatta alla luce degli studi di psicologia cognitiva sullo sviluppo della scrittura, mi permetto di rinviare a D'AGUANNO in stampa; cfr. anche KELLOGG *et al.* 2013.

tutto con l'aiuto del dizionario analogico, oltre che con quello del dizionario dei sinonimi. Ma ciò che più conta è che la selezione dovrà essere contestualizzata e didattizzata in funzione dei bisogni linguistici degli alunni.

Ritengo che un buon modello organizzativo per gli insegnanti di italiano venga dalla didattica dell'inglese come lingua straniera, in particolare dai lavori preparati per l'insegnamento dell'inglese accademico a stranieri che abbiano raggiunto un livello di competenza intermedio o avanzato. Sono opere, per esempio, come il manuale *Academic Vocabulary in use* di MC CARTHY/O' DELL (2008), che propone una serie di unità di apprendimento centrate ogni volta su una particolare funzione comunicativa; e l'*Oxford Learner's Dictionary of Academic English* (LEA et al. 2014), che oltre a raccogliere le parole dell'inglese accademico, offre tra le sue pagine diversi riquadri intitolati *Language bank*, ognuno dei quali, di nuovo sotto una specifica funzione comunicativa, suggerisce agli apprendenti parole da usare nella scrittura accademica (qui in particolare universitaria), mostrando sempre brevi esempi d'uso in contesto. Ricalcando le unità pensate per questi materiali si ottengono sistemazioni utili anche per la didattica dell'italiano L1. Vediamo come con alcuni esempi.

Creare (o far creare agli alunni) schede come quelle che seguono, con lo scopo di farle poi consultare durante la composizione in classe o a casa, sarà un sussidio utile nella fase di addestramento, sia per le prime stesure sia per le attività di revisione. L'uso esemplare in contesto delle parole che si intendono promuovere andrà fatto notare prima tramite una lettura guidata di un breve testo, come si fa, per esempio, in MC CARTHY/O' DELL 2008 (e si consideri che per le parole meno note saranno certamente necessari incontri ripetuti in testi diversi). Nelle schede che propongo di seguito, esemplate sul modello dei riquadri *Language bank*, mi limito a offrire una breve selezione del lessico accademico riconducibile a tre funzioni comunicative che ho desunto da quelle indicate nelle due opere inglesi appena citate; inserisco soltanto due esempi per ciascun riquadro delle prime due tabelle, per suggerire come dovrebbe essere riempita la scheda una volta fatta una ragionevole scelta di parole rilevanti. Gli esempi d'uso, nei quali andrà sempre evidenziata – qui col grassetto – la parola bersaglio sono tutti tratti da voci dell'*Enciclopedia dei ragazzi* (d'ora in poi *EdR*), consultabile sul sito www.treccani.it: in rete la ricerca per stringhe su un motore di ricerca consente di trovare subito vari esempi utili nelle voci dell'*EdR*, che sono ben rappresentative dello scritto accademico, non specialistico, che va insegnato all'altezza delle scuole superiori.

Promemoria lessicali come i due che seguono, per esempio, possono suggerire parole per la scrittura di un saggio a dominanza espositiva (si pensi alla sintesi da più fonti su un argomento storico) o a una relazione scientifica (per esempio quella relativa a un esperimento):

Descrivere cambiamenti	
Nomi	- evento, fenomeno, processo - avvento, impatto, innovazione, riforma, rinnovamento - evoluzione, metamorfosi, modificazione, mutamento, passaggio, svolta, transizione, variazione - ascesa, progresso, rinascita; decadenza, decadimento, declino Es.: Con l'avvento di Napoleone, lo stile neoclassico diventa lo stile ufficiale della Francia La sublimazione è il passaggio diretto da solido a gas, mentre la transizione diretta da gas a solido è detta brinamento o deposizione
Verbi	- avere luogo, avvenire, avviare, fiorire, evolvere, realizzare, sorgere, verificarsi - accelerare, favorire, promuovere; impedire, ostacolare, rallentare, sostituire Es.: La rivoluzione che ebbe luogo in Inghilterra tra il 1628 e il 1658... In questo territorio sorsero città e fiorirono civiltà fin da tempi immemorabili
Aggettivi	- apparente, completo, graduale, improvviso, inarrestabile, parziale, profondo, rapido, totale Es. Questo non significa che la svolta sia stata solo apparente Le invasioni barbariche segnarono nel mondo occidentale una decadenza inarrestabile delle città
Descrivere rapporti di causa-effetto	
Nomi	- causa, fattore, origine, pretesto, principio - conseguenza, effetto, esito, frutto, influenza, impatto, origine, portato, reazione (a catena), ricaduta, riflesso, ripercussione, risvolto Es.: Nel 149 Roma colse al volo il pretesto di una violazione cartaginese del trattato di resa per dichiarare guerra alla città In questi anni si mise infatti in moto un forte processo di modernizzazione che ebbe notevoli ripercussioni sulla vita sociale
Verbi	- causare, contribuire, dare origine, determinare, essere responsabile di, esercitare, favorire, generare, indurre, influenzare, innescare, originare, portare a, provocare, scatenare, stimolare, suscitare Es.: La Costituzione americana unì con una struttura federale gli Stati dell'Unione, mentre quella francese diede origine a uno Stato unitario centralizzato L'esempio dell'America del Nord e l'indebolimento di Spagna e Portogallo indussero anche le colonie dell'America del Sud a lottare per l'indipendenza.

Aggettivi	- accidentale, determinante, indiretto, scatenante, secondario Es.: <i>L'arma più devastante a disposizione della Germania si rivelò pertanto determinante per la sconfitta degli imperi centrali</i> <i>Le cause scatenanti sono la formazione di aree di bassa pressione e lo scontro fra masse di aria...</i>
-----------	--

Un altro esempio. Una scheda potrebbe riguardare le parole utili alla presentazione e alla discussione di dati statistici o di informazioni ricavabili dalla lettura di grafici, istogrammi, ecc. Parole che possono servire, dunque, alla composizione di generi testuali come i rapporti o brevi articoli a dominanza espositiva in cui sia necessario presentare e interpretare dati numerici (per queste parole gli esempi si trarranno da didascalie e rapporti statistici):

Presentare e descrivere grafici e statistiche	
Nomi	- analisi, campione, censimento, dato, inchiesta, indagine, percentuale, probabilità, posizione, quota, rilevazione, rilevamento, sondaggio, valore - andamento, distribuzione, frequenza, incidenza, picco, regolarità, scostamento, scarto, tendenza, variazione - aumento, crescita, incremento; calo, contrazione, crollo, decremento, diminuzione, flessione, regressione
Verbi	- collocarsi, concentrarsi, correlare, registrare, spiccare, variare - aumentare, crescere - attenuarsi, decrescere, diminuire, regredire
Aggettivi	- assoluto, costante, crescente, elevato, elaborato, esponenziale, graduale, lieve, notevole, preponderante, prevalente, sensibile, stabile

Altre schede lessicali potranno ricordare qual è il lessico – comprese le formule (frasi ricorrenti) – utile alla composizione di un testo a dominanza argomentativa. Seguendo le proposte dei materiali didattici inglesi, le funzioni comunicative sotto le quali raggruppare parole e formule potrebbero essere le seguenti: *Parlare di idee, Riportare il pensiero di altri, Parlare di punti di vista, Esprimere gradi di certezza, Presentare un argomento, Affermare una conclusione, Concedere un punto e proporre una controargomentazione, Discutere evidenze.*

Quanto alla verifica preliminare della conoscenza delle parole, in classe verrà usare una scala di conoscenza. Quella che propongo di seguito è una versione semplificata e adattata della scala proposta come strumento di ricerca da Schmitt e Zimmerman (cfr. SCHMITT 2010: 221-224). Come si intuirà, le domande poste dalla scala, a cui gli alunni devono rispondere per iscritto, permetteranno

no di osservare sia la conoscenza dei significati (e la competenza definitoria) sia gli aspetti implicati nel corretto uso produttivo di una parola⁷:

- (1) Non conosco questa parola (o quest'espressione).
- (2) La conosco: significa (spiega i suoi possibili significati, da' 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 dieci parole per dimostrare che sai usare questa parola / espressione; se scegli questa risposta indica e completa anche 2).

Per avere informazioni sulla facilità di recupero dalla memoria a lungo termine di una parola da parte degli alunni, invece, si può ricorrere al *cloze* mirato e semplificato proposto da NATION (2008: 84) per il suo *Productive Vocabulary Levels Test*. Come si vede dall'esempio di test presente nell'appendice digitale al volume, si tratta di selezionare frammenti di testi autentici (una o più frasi) che contengano la parola di cui si vuole verificare la disponibilità. Poi, si cancella quasi del tutto la parola: se ne mantengono soltanto le due o le tre lettere iniziali e si rende in questo modo univoca la risposta (a differenza del *cloze* classico). Per preparare quesiti simili bisogna selezionare brani che presentino le parole in contesti fortemente evocativi (in collocazioni tipiche, per esempio) e fare attenzione, ovviamente, a non proporre domande ambigue come quella che segue, a cui è possibile rispondere con *adottarono* (la parola originale) ma anche con *adoperarono*:

Come esempi del nuovo genere di raccolte enciclopediche si possono citare due autori inglesi, che adottano il criterio alfabetico moderno: John Harris con il *Lexicum technicum* (1704) ed Ephraim Chambers con la *Cyclopaedia* (1728) (da *Dizionario di storia*, www.treccani.it).

Anche brani che contengono i quesiti qui proposti sono stati tratti dalle voci dell'*EdR*. In questo caso i quesiti, che valgono soltanto come esempi della tecnica, riguardano diverse parole accademiche che non sono riconducibili a un'unica funzione o a un unico tema generale. Nella didattica, al contrario, la somministrazione dovrebbe riguardare una serie compatta, composta da *cloze* relativi a parole riferite tutte a una stessa funzione comunicativa o a una stessa area semantica. In questo modo l'insegnante, in vista di un modulo sulla scrittura di un certo genere di testo su un particolare argomento a cui il lessico bersaglio è legato, può ottenere facilmente informazioni utili sulla conoscenza

⁷ Una scala simile è stata usata con profitto nell'osservazione delle competenze testuali degli alunni italiani nelle ricerche svolte dal GISCEL Calabria nel 2008 e, più recentemente, dal GISCEL Sicilia nel 2014.

e la facilità di recupero nella memoria degli alunni delle parole che potranno essere tra le più utili per la buona realizzazione dei testi richiesti. Così, se il test rivelasse difficoltà di recupero generali o particolari, l'insegnante deciderà di soffermarsi preliminarmente sull'insegnamento di alcuni elementi lessicali rilevanti e, nel caso, sceglierà di creare o far creare promemoria per tutta la classe o personalizzati.

Le domande fatte tramite la scala di conoscenza e il *cloze* mirato e semplificato sono strumenti osservativi facili da preparare e interpretare. Se l'insegnante vuole avere informazioni su particolari conoscenze lessicali dei suoi alunni entrambi gli strumenti sono senza dubbio preferibili ai quesiti a scelta multipla con risposta chiusa (tra cui i *cloze*), che non permettono di verificare la completa conoscenza delle parole e non danno alcuna informazione sulla facilità di recupero lessicale degli alunni. Per di più, costruire un quesito a scelta multipla utile non è affatto facile, anche se si devono proporre soltanto domande centrate su un elemento lessicale. Se non si rispettano alcune fondamentali regole di costruzione, non sempre conosciute, si potrebbero fare quesiti poco validi e inaffidabili (per questo nelle rilevazioni scientifiche tramite test formati da domande con risposta chiusa si sottopone ogni quesito a specifiche analisi statistiche che hanno lo scopo di argomentarne l'affidabilità metrica necessaria alla validità generale del test).

I quesiti che propongo nell'appendice disponibile online⁸ sono seguiti da una tabella che contiene i risultati della loro somministrazione ad alcuni alunni frequentanti la terza classe di due diversi licei classici di Napoli e di un istituto tecnico di una cittadina della Campania (il numero degli studenti che hanno risposto ai quesiti è riportato nelle prime caselle in alto: 23, 23 e 14; 60 in tutto). Come si vede (i numeri nelle colonne indicano il totale delle risposte esatte per ciascun quesito), se le parole accademiche presenti nel VdB come *adeguato* (AU), *articolare* (AU), *emergere* (FO), *evidenziare* (AU) e *rilevare* (AU) si sono dimostrate in genere facilmente recuperabili dalla memoria della maggior parte degli alunni, altre, invece, non erano così frequenti nell'uso produttivo: è il caso, per gli alunni dell'istituto tecnico, di *analogo* (AU), *attribuire* (AU), *cruciale* (CO), *eterogeneo* (CO) e *incremento* (AU); in generale, di *rivestire* (AU: nella collocazione *rivestire un ruolo*) e di parole accademiche del lessico «comune» (CO) come *affidabilità*, *avvento*, *apporto*, *correlare*, *peculiare*, *rappresentativo* e la polirematica *prendere le mosse*.

⁸ I materiali sono consultabili al link: www.asli-scuola.it/images/Materiali_II_Convegno/Atti_II_Convegno_ASILI_Scuola_Materiali.pdf.

Bibliografia

- ANGOTTI/SABATINI 2008 = CESARE ANGOTTI / FRANCESCO SABATINI (edd.), *Insegnare italiano. Il lessico tra grammatica e dizionari*, Firenze, Accademia della Crusca.
- APRILE 2012 = LUIGI APRILE, *Sviluppo del vocabolario. Teorie, ricerche, strumenti operativi*, Torino, UTET.
- BALBONI 2006 = PAOLO E. BALBONI, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET.
- BALBONI 2013 = PAOLO E. BALBONI, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, Torino, UTET [I ed. 2008].
- BARNI/TRONCARELLI/BAGNA 2008 = MONICA BARNI / DONATELLA TRONCARELLI / CARLA BAGNA (edd.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- BOSCOLO/ZUIN 2015 = PIETRO BOSCOLO / ELVIRAZ ZUIN, *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, il Mulino.
- CHIARI/DE MAURO 2014 = ISABELLA CHIARI / TULLIO DE MAURO, *The New Basic Vocabulary of Italian as a linguistic resource*, in ROBERTO BASILI / ALESSANDRO LENCI / BERNARDO MAGNINI (edd.), *First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014* (Pisa, 9-10 December 2014), Pisa, Pisa University Press: 113-116.
- COLOMBO 2002 = ADRIANO COLOMBO, *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- COLOMBO/PALLOTTI 2014 = ADRIANO COLOMBO / GABRIELE PALLOTTI (edd.), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne.
- CORRÀ 2016 = LOREDANA CORRÀ (ed.), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*. Atti del workshop di Salerno (settembre 2013), Roma, Aracne.
- D'AGUZZO in stampa = DANIELE D'AGUZZO, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- DEMARTINI 2016 = SILVIA DEMARTINI, *Un repertorio delle difficoltà lessicali ricorrenti*, in LUCA CIGNETTI / SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (edd.), *Come Tiscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne: 161-201.
- DE MAURO 2008 = TULLIO DE MAURO, *Parole come semi*, in BARNI/TRONCARELLI/BAGNA 2008.
- DÓCZI/KORMOS 2016 = BRIGITTA DÓCZI / JUDIT KORMOS, *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*, Oxford, Oxford University Press.
- FERRERI 2005 = SILVANA FERRERI, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- FERRERI 2016 = SILVANA FERRERI, *Parole per riflettere*, in CORRÀ 2016: 21-42.

- GALLINA 2015 = FRANCESCA GALLINA, *Le parole degli stranieri. Il Lessico dell'Italiano Parlato dagli Stranieri*, Perugia, Guerra.
- GIUNTA/MEZZADRELLI 2016 = CLAUDIO GIUNTA / ALESSANDRO MEZZADRELLI, *Cuori intelligenti. Modelli di scrittura. Preparazione all'esame di Stato*, Novara, De Agostini.
- JEŽEK 2011 = ELISABETTA JEŽEK, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna, il Mulino.
- KAME'EUNI/BAUMANN 2012 = EDWARD KAME'EUNI / JAMES F. BAUMANN (edd.), *Vocabulary instruction: Research to practice*, London-New York, Guilford.
- KELLOGG *et al.* 2013 = RONALD T. KELLOGG *et al.*, *Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model*, in «Journal of Writing Research» 5: 159-90.
- LEA *et al.* 2014 = DIANNA LEA *et al.*, *Oxford Learner's Dictionary of Academic English*, Oxford, Oxford University Press.
- MC CARTHY/O' DELL 2008 = MICHAEL MC CARTHY / FELICITY O' DELL, *Academic Vocabulary in Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NATION 2008 = PAUL I. S. NATION, *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*, Boston, Heinle.
- PEDRAZZINI 2016 = LUCIANA PEDRAZZINI, *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*, Roma, Carocci.
- PERFETTI/STAFURA 2014 = CHARLES PERFETTI / JOSEPH STAFURA, *Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension*, in «Scientific Studies of Reading» 18: 22-37.
- PRADA 2013 = MASSIMO PRADA, *Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado*, in «Italiano LinguaDue» 2.
- SCHMITT 2010 = NORBERT SCHMITT, *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, London, Palgrave Macmillan.
- SERIANNI 2017 = LUCA SERIANNI, *Lessico*, in UGO CARDINALE / PAOLO CORBUCCI / MASSIMO FAGOTTO (edd.), *Le Olimpiadi di italiano. Un osservatorio sulle competenze logico-linguistiche degli studenti delle scuole superiori*, Bologna, il Mulino: 183-212.
- SOBRERO 2009 = ALBERTO A. SOBRERO, *L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici*, in «Italiano LinguaDue» 1: 211-225.
- SPINA 2010 = STEFANIA SPINA, *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* (Sapienza University of Rome, 9-11 June 2010), Milano, LED.
- STEFINLONGO 2012 = ANTONELLA STEFINLONGO, *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Roma, Aracne.

Secondo Convegno nazionale ASLI Scuola

SCRIVERE NELLA SCUOLA OGGI **Obiettivi, metodi, esperienze**

Siena, Università per Stranieri, P.le Rosselli 27/28
12-14 ottobre 2017



[Appendice on-line](#)

5. LAURA PAROLA	2
6. CLAUDIA TARALLO	5
7. DANIELE D'AGUANNO	9
8. GIUSEPPE POLIMENI / MASSIMO PRADA	12
11. LINA GROSSI.....	18
12. MATTEO LARGAIOLLI.....	20
18. ANNALISA SPINELLO	21
22. SERGIO LUBELLO - CLAUDIO NOBILI.....	24
30. LOREDANA PALMA	26
32. FABIO RUGGIANO	32
41. MARIA ROSARIA FRANCOMACARO.....	34

7. DANIELE D'AGUANNO

IL LESSICO ACCADEMICO PER L'INSEGNAMENTO DELLA SCRITTURA NELLE SCUOLE SUPERIORI.

Test di recupero lessicale

1. Secondo i dati diffusi dal Ministero della Salute nel febbraio 2004, il 3% dei 735 atleti appartenenti a 34 federazioni sportive esaminati nel 2003 è risultato positivo al controllo antidoping. Da queste verifiche sono **eme**_____ due aspetti sorprendenti.
2. Lo studio delle popolazioni è di importanza fondamentale per capire le cause che portano le specie all'estinzione e per intervenire in modo **ade**_____ limitando i danni provocati da specie infestanti.
3. Ogni sistema sociale è **art**_____ in sottosistemi che svolgono le funzioni principali: i sottosistemi della famiglia, della religione, dell'educazione hanno la funzione di riprodurre i valori e la cultura che costituiscono l'identità del sistema.
4. Il più celebre medico romano, Galeno, riconobbe e descrisse alcuni fenomeni tipici della febbre: oltre all'aumento di temperatura **ril**_____ la presenza di modificazioni del polso, del volto, del decubito e della respirazione.
5. Il confronto operato tra queste due versioni della favola di Biancaneve **evi**_____ come le trasformazioni presenti nella narrazione dipendano dalle realtà sociali dell'epoca in cui le storie vengono raccontate.
6. Agli inizi del Seicento Keplero **ava**_____ per primo l'ipotesi, rivelatasi corretta, che le orbite dei pianeti non erano circolari, ma ellittiche e i movimenti non uniformi.
7. L'invenzione della polvere da sparo è da **att**_____ ai Cinesi, ma la data è piuttosto incerta e oscilla tra il 10° e il 12° secolo.
8. Tra la metà del 16° e la fine del 18° secolo, i Paesi Bassi divennero una grande potenza marittima e **ass**_____ una posizione di primo piano in Europa.
9. La chitarra classica è uno strumento musicale a corde pizzicate, le cui origini lontane risalgono alle antiche civiltà mesopotamiche. L'epoca d'oro dello strumento si **col**_____ tra Ottocento e Novecento, quando a esso si dedicarono numerosi compositori.
10. La domanda fondamentale cui, pertanto, intende rispondere la bioetica è: dobbiamo fare tutto quello che possiamo fare? La questione **cru**_____ da cui partire è il rapporto tra etica e scienza.
11. La produzione mondiale di tabacco continua ad aumentare a ritmi notevoli, tanto da segnare un **inc**_____ del 53% tra il 1979 e il 1993.
12. L'idea di fondo è quella di chiamare i punti del piano con due numeri, le coordinate cartesiane che li individuano. Il metodo è semplice ed è **ana**_____ a quello che si usa per identificare, con la latitudine e la longitudine, un punto sulla superficie terrestre.
13. La massa, composta di individui che non si conoscono fra loro, è un pubblico vasto. Inoltre è un pubblico **ete**_____ costituito da gruppi diversi per condizione sociale, età, sesso, istruzione, etnia, religione, ambiente.
14. L'analisi grammaticale è una pratica scolastica mediante la quale si fa scoprire agli allievi la diversa natura delle parole che **occ**_____ nella lingua.
15. Una svolta significativa nella storia del gioco si è verificata nella metà del 18° secolo, quando, con l'**avv**_____ della rivoluzione industriale, sorsero le prime aziende costruttrici di giocattoli.

16. Ci sono molte forme di energia, quella raggianti come la luce e il calore, quella elettrica, di cui ci serviamo tutte le volte che azioniamo un interruttore; per mantenere i processi interni dell'organismo serve un costante **app**_____ dell'energia immagazzinata nei cibi.
18. Una caratteristica **pec**_____ delle iene, che rende inconfondibile il loro aspetto, è il profilo del dorso inclinato verso la coda, dovuto al fatto che le zampe anteriori sono più lunghe di quelle posteriori.
19. Il principio del sondaggio è relativamente semplice: si fonda sull'idea che, intervistando un campione **rap**_____ di persone, si possa arrivare a conoscere l'opinione dell'insieme della popolazione con un margine ridotto, ma prevedibile, di errore.
20. Alcune infezioni virali o da parassiti possono essere trasmesse da insetti, come zecche e zanzare, per cui la loro presenza è **cor**_____ a quella di particolari insetti capaci di ospitare e trasferire all'uomo i microrganismi che causano la malattia.
21. Ci sono molte forme di energia, quella raggianti come la luce e il calore, quella elettrica, di cui ci serviamo tutte le volte che azioniamo un interruttore; per mantenere i processi interni dell'organismo serve un costante **app**_____ dell'energia immagazzinata nei cibi.
22. Le previsioni emesse dai meteorologi con il supporto dei modelli numerici hanno quindi raggiunto un grado di **aff**_____ molto elevato,
23. Il gusto **riv**_____ un ruolo chiave nel discriminare le sostanze ingeribili, perché utili all'organismo, da quelle da evitare.
24. Per sua natura lo storico non può che essere revisionista, dato che il suo lavoro **pre**_____ le mosse da ciò che è stato acquisito dai suoi predecessori e tende ad approfondire, correggere, chiarire, la loro ricostruzione dei fatti.

Risultati

	III Liceo classico 23	III Liceo classico 23	/ 46	III Istituto tecnico /14	/ 60
sono emersi due aspetti	21	22	43	13	56
intervenire in modo adeguato	21	20	41	12	53
è articolato in sottosistemi	19	23	41	11	52
rilevò la presenza	20	21	42	10	52
evidenzia come	20	21	41	9	50
avanzare l'ipotesi	23	18	41	8	49
è da attribuire ai	22	21	43	5	48
assumere una posizione	22	16	38	9	47
si colloca tra	16	20	36	10	46
la questione cruciale	19	22	41	5	46
un incremento del 53%	15	22	37	5	42
è analogo a quello	17	22	39	2	41
un pubblico eterogeneo	18	18	36	4	40

parole che occorrono nella lingua	12	16	28	12	40
l' avvento della rivoluzione	15	15	30	1	31
caratteristica peculiare	11	19	30	1	31
campione rappresentativo	11	11	22	3	25
loro presenza è correlata	10	12	22	0	22
serve un costante apporto	8	9	17	3	20
grado di affidabilità	5	10	15	1	16
riveste un ruolo	6	9	15	1	16
prendere le mosse da ciò	2	8	10	4	14