

Le polirematiche fra morfosintassi e semantica. Uno studio sperimentale per la didattica dell'italiano nella scuola dell'infanzia

PAOLO NITTI

Polyrematic units between morphosyntax and semantics. An experimental study on of Italian teaching in Kindergarten

This paper presents a didactic experiment on teaching vocabulary in a Kindergarten. The object of the research was to teach polyrematic constructions through vocabulary development activities to a heterogeneous group of children. This research draws on studies in applied linguistics, and focuses on the development of communicative competence.

Il contributo presenta una sperimentazione di didattica del lessico nella scuola dell'infanzia. L'oggetto della ricerca riguarda la possibilità di insegnare le polirematiche, attraverso attività di sviluppo del lessico, a un gruppo di bambini caratterizzato da disomogeneità. Il contributo, di carattere didattico-acquisizionale, ha come riferimento per lo svolgimento delle attività didattiche lo sviluppo della competenza comunicativa.

PAOLO NITTI (pnitti@uninsubria.it) è professore a contratto in diversi atenei italiani (Aosta, Bolzano, Padova, Torino, Verona) dove insegna *Didattica dell'italiano come L1 e L2*, *Linguistica italiana* e *Linguistica Applicata*. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'acquisizione e l'insegnamento dell'italiano come L2 e della lettoscrittura. Membro attivo della Società di Linguistica Italiana (SLI) e della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), dal 2015 è il Responsabile scientifico del Centro Interculturale della Città di Torino.

1. Introduzione

L'apprendimento della lingua e, più specificamente del lessico, nella scuola dell'infanzia configura una dimensione didattica e metalinguistica poco rappresentata rispetto agli studi di linguistica e di glottodidattica:

anche se le ricerche nel settore si sono moltiplicate, gli aspetti semantici dell'acquisizione del linguaggio rimangono un terreno da esplorare con una certa urgenza, data l'importanza che potrebbe avere una corretta analisi di come il bambino apprenda e concepisca il significato per la formulazione di una teoria semantica aderente ai dati di fatto (Berruto 1976: 165).

In questo contributo si tratterà una sperimentazione relativa all'insegnamento del lessico e, in maniera più precisa, delle unità lessicali superiori, in alcuni gruppi di apprendenti di scuola dell'infanzia.

L'obiettivo della ricerca riguarda la valutazione dell'impatto di alcune attività didattiche rispetto allo sviluppo della lingua e della metalingua, secondo una prospettiva didattico-acquisizionale (Rastelli 2009).

L'elemento centrale sul quale ruota la ricerca è costituito dall'insegnamento del lessico (Jiménez Jiménez 1986: 45-58) come modalità privilegiata per l'incremento della competenza comunicativa (Hymes 1971) nella scuola dell'infanzia, ambiente poco rappresentato dal campo di studi della linguistica e della didattica della lingua italiana:

è chiaro che si aprono settori di applicazione della semantica non sperimentati ma a lume di naso importantissimi: trattazione dei rapporti logico-semantici tra frasi e tra parole, esami dei fattori che determinano il significato, introduzione dell'analisi componenziale per 'entrare dentro' il significato [...]. Tutti settori che non possono non essere molto proficui per lo sviluppo della capacità di conoscere ed adoperare la lingua (Berruto 1976: 167).

2. Le polirematiche

Nello sviluppo linguistico di parlanti nativi e stranieri, l'apprendimento delle polirematiche è uno degli aspetti di maggior complessità. In tutte le lingue naturali, infatti, è possibile osservare alcune strutture (Masini 2016: 16-28) il cui significato complessivo non è desumibile dalla scomposizione in costituenti singoli (Berruto 2006: 63). Ai fini della comprensione, il parlante necessita di attivare la propria enciclopedia linguistica e culturale (Masini 2016: 17), identificando un significato complesso e superiore. Queste strutture, oggetto di interesse da parte della linguistica in Italia da più di un quarantennio, sono state classificate mediante le espressioni «lessemi complessi» (Voghera 1994), «parole complesse» (Simone 2011: 151), «locuzioni» (Ježek

2005: 190-198), «polillessematiche» (Berruto 2006: 62) e «parole sintagmatiche» (Masini 2012), concentrandosi in misura più o meno elevata sul comportamento morfosintattico o sul valore semantico¹.

La formazione delle polirematiche, in effetti, è generalmente frutto di un'«agglutinazione puramente semantica» (De Mauro 2003: 74), la quale – per mezzo di estensioni di stampo metaforico e metonimico – dà origine a una struttura che unisce l'uso combinatorio delle singole unità che costituiscono l'elemento polillessematico, il cui significato complessivo non sarebbe più interpretabile sulla base del significato dei singoli elementi costitutivi (Voghera 1994).

Inoltre, secondo De Mauro (2003: 53), il processo di *polirematizzazione* riguarda la

formazione di locuzioni complesse con valore di sostantivi, aggettivi, verbi, preposizioni ecc., il cui significato non è ricavabile dal significato dei lessemi costituenti, ma è un significato nuovo, nato sia in ambiti specialistici sia nel parlato corrente.

Una polirematica solitamente è prodotta attraverso un processo di metaforizzazione che opera sul piano connotativo (Ježek 2005: 190-198). Le lingue, per mezzo di questo processo, arricchiscono ed ampliano le possibilità semantico-espressive, creando delle catene semantiche identificate dallo spostamento parziale dei significati (Simone 2011: 151-153).

Il meccanismo di polirematizzazione, inoltre, porterebbe alla formazione di un numero difficilmente quantificabile di unità che ampliebbero in misura significativa la massa lessicale della lingua (De Mauro 2003), identificando la polirematica come segno quasi del tutto indipendente rispetto all'unione dei significati dei segni che la costituiscono: «questa espressione linguistica, insomma, che è composta da più parole, finisce per comportarsi, dal punto di vista semantico e sintattico, come una parola sola» (Ježek 2005: 199).

Secondo Serianni (1988: 288), le polirematiche possiedono alcune proprietà; ad esempio, il costrutto NOME1 + a + NOME2, caratterizzato da valore strumentale o qualificativo, si rileva in unità lessicali superiori come *palla a mano*. Una delle proprietà maggiormente significative delle polirematiche riguarda l'impossibilità di estensione dei sintagmi attraverso l'aggiunta di altri elementi, a eccezione di utilizzi marcati; pare poco comune, infatti, produrre una struttura come **becco d'acciaio d'oca*, inserendo all'interno della polirematica *becco d'oca* la specificazione relativa alla materia *d'alluminio*.

La determinazione precisa del numero di polirematiche in una lingua non è certamente un'operazione semplice, poiché in molti casi gli elementi

¹ In questo contributo si utilizzeranno le etichette come sinonimi, non operando una distinzione funzionale.

costitutivi di una polillessematica possono essere suscettibili di variazione morfologica, basti pensare alla coniugazione dei verbi o alla flessione dei nomi e degli aggettivi per le unità lessicali superiori costituite a partire da questi elementi (es.: *mangio in bianco, mangeresti in bianco, mangiassi in bianco*, ecc).

Secondo Mel'čuk (1998: 24), le polirematiche sono identificabili come *frasemi* e il loro numero in una lingua sarebbe superiore di dieci volte a quello delle parole. Una stima della quantità di polillessematiche all'interno della lingua italiana è stata indicata, per approssimazione, nel *Grande Dizionario Italiano dell'uso* (De Mauro 2007) e totalizzerebbe circa 130.000 unità su 360.000 parole. All'interno degli studi quantitativi di lingua, inoltre, emerge come «il numero di espressioni fisse effettivamente ricavabili da *corpora*, tramite tecniche di estrazione semiautomatica, sia molto più alto di quello registrato nei dizionari» (Masini 2016: 17). In effetti, una buona parte di queste strutture rientrerebbe all'interno delle lingue speciali (Cortelazzo 1994: 8; Bagna, Barni, Troncarelli 2008: 113-140), sebbene sia possibile notare un ampio uso anche nelle varietà di lingua non specialistiche.

Per quanto concerne il piano meramente definitorio, il sintagma *unità lessicale superiore* include e comprende le etichette di polirematica, collocazione fissa, locuzione, parola sintagmatica, polillessematica, poiché si concentrerebbe sulla superiorità della struttura, riguardo alla sintassi e alla semantica (Ballarin, Nitti 2018).

Le unità lessicali superiori si presentano come strutture caratterizzate da una forte componente idiomatica (Grossmann, Reiner, 2004: 1-40) e si è visto che il parlante ai fini dell'interpretazione sfrutta risorse di carattere culturale e linguistico. A questo proposito, Makkai (1972: 76-79) classifica gli idiomatismi in strutture linguistiche che presentano idiomaticità, senza particolari difficoltà di comprensione da parte del parlante – *idiom of encoding* – come accade per la polillessematica, calco del francese, *topo di biblioteca*, e gli *idiom of decoding*; ovvero gli elementi che non possono essere interpretati o prodotti senza che sia attivata l'enciclopedia culturale del parlante, come *zampe di gallina* (rughe attorno agli occhi e alle labbra). La proposta di Makkai risulta significativamente produttiva per il quadro teorico, cornice di questa ricerca, consentendo di porre l'accento sui processi comunicativi e ragionando sulla relazione fra lingua e cultura (D'Agostino 2012: 147-155), svincolandosi dal piano puramente classificatorio delle unità lessicali superiori (Dardano 1978: 3-8).

3. L'apprendimento del lessico nella scuola dell'infanzia

Come si è anticipato (§1), la letteratura scientifica presenta alcune ricerche di carattere psicolinguistico e psicoevolutivo sull'acquisizione della lingua madre e, in particolare, del lessico (Stahl 1999: 4-35), nonostante i contributi relativi alla scuola dell'infanzia siano esigui (Lentin 1972: 38-41). È doveroso notare, inoltre, che «storicamente, molte delle informazioni sul modo in cui il cervello umano elabora il linguaggio provengono dallo studio di persone con lesioni che ne hanno alterato le funzioni linguistiche» (Cacciarri 2011: 99). In effetti, si tratta essenzialmente di ricerche basate sull'idea del cervello come elemento dinamico e multicomponenziale, caratterizzato da una capacità spiccata di supplire alle mancanze determinate da aree lesionate.

Le teorie innatiste generalmente spiegano l'acquisizione del lessico, anche in presenza di *input* povero e in assenza di un'educazione specifica, attraverso dispositivi biologici (Bosisio, Chini 2014: 88-93). Secondo questi modelli di acquisizione della lingua madre, l'apprendimento formale della lingua risulta marginale, così come altri aspetti della sfera soggettiva come l'ambiente, l'interazione sociale, il profilo cognitivo, ecc.

Il modello costruzionista ipotizzato da Goldberg (2003), invece, concepisce l'apprendimento della lingua e del lessico come costruzione graduale di forme sempre più astratte, a partire da elementi concreti. Un aspetto rilevante della teoria di Goldberg riguarda anche la frequenza e la consuetudine delle forme linguistiche: si parte dall'assunto che le strutture più ricorrenti nella vita di un individuo vengono acquisite prima (Bosisio, Chini 2014: 90-93).

La prospettiva presenta analogie evidenti rispetto agli studi componenziali-generativisti:

lo sviluppo semantico avviene per "approfondimento" del significato delle singole voci lessicali, che viene dapprima registrato solo con qualcuno dei tratti semantici che lo costituiscono, e poi viene via via completato con l'aggiunta dei tratti semantici occorrenti (Berruto 1976: 165-166).

Tra le innumerevoli teorie che si sono occupate dell'acquisizione della lingua e del lessico vale la pena di menzionare i modelli ambientali, che rimarkano la significatività degli elementi esogeni rispetto all'individuo che apprende e si concentrano sull'interazione sociale. Ovviamente la sola esposizione all'*input*, come accade d'altronde anche per l'acquisizione delle lingue seconde, non determina automaticamente la fissazione della struttura, e occorre che l'individuo sia parte attiva rispetto alle pratiche sociali (Bosisio, Chini 2014: 31-35).

Il contributo della glottodidattica rispetto agli studi acquisizionali riguarda alcune ricerche di neurolinguistica applicate all'apprendimento delle lingue e, in particolare, i concetti di bimodalità e direzionalità. Il cervello umano si concentrerebbe dapprima sulla globalità e, in un secondo tempo,

elaborerebbe le informazioni rispetto all'analisi (Danesi 2015: 75-94). È da chiarire che questi studi, di carattere certamente pionieristico, sono stati in parte superati da modelli più potenti, che concepiscono un livello molto alto di interazione fra i due emisferi fin dalle prime fasi di contatto con il materiale linguistico (Marini 2018: 20-27).

Per quanto concerne in maniera specifica il lessico, superato il periodo della lallazione, in cui il bambino specializza l'inventario fonologico della lingua madre e opera essenzialmente a livello di competenza passiva, è possibile notare come le prime parole prodotte costituiscano olofrasi. Fra i 9 e i 15 mesi, infatti, la velocità dei movimenti delle labbra e delle mascelle aumenta in misura significativa, consentendo di pronunciare le parole di una lingua (Anlar, Bayoglu, Muluk 2016).

Successivamente, fra i 18 e i 24 mesi si assiste a una progressiva estensione del vocabolario (Belsky 2009: 12), scandita «dall'improvviso aumento del ritmo con cui le nuove parole entrano a far parte del vocabolario attivo» (Levorato 2002: 217). Le prime parole sono abbinate formando dei sintagmi poveri, sebbene, al di là dello *stadio telegrafico*, i bambini siano in grado di comprendere enunciati decisamente più articolati rispetto a quelli che producono. Probabilmente in questa fase inizia a farsi evidente la distanza, che accompagnerà l'individuo lungo tutto l'arco della vita, fra competenza passiva e attiva del lessico della lingua, infatti

tra i fatti importanti dell'acquisizione del significato, va ancora notato che lo sviluppo semantico è molto più lento rispetto agli sviluppi fonologico e morfologico-sintattico, al punto che è possibile affermare che esso continui lungo tutto l'arco della vita dell'individuo (Berruto 1976: 166).

Il vocabolario ricettivo, in effetti, rappresenta l'insieme delle parole che un individuo riesce a comprendere, soprattutto in combinazione con altre parole, ma che non utilizza, mentre il vocabolario potenziale riguarda le parole che un parlante non ha mai incontrato, ma che può comprendere sulla base dell'enciclopedia linguistica (Corda, Marellò 2004: 10-15).

Com'è noto in letteratura scientifica, l'acquisizione di una parola può essere garantita quando questa è in connessione con un referente, con un processo o con un oggetto che riguardi la persona e non attraverso una presentazione sequenziale (Marellò 1996: 257-262).

Il processo di acquisizione del lessico, come si è visto, risulta non solo complesso, ma anche molto veloce: un bambino è in grado di memorizzare una parola nuova in poco tempo e, se determinante rispetto ai bisogni primari e sociali, anche attraverso una sola esposizione (Lentin 1972: 8-10); così dal possesso di circa 50 unità lessicali a 18 mesi, è possibile passare alle 4-600 parole verso i 24 mesi e a qualche migliaio intorno ai 4 anni (Levorato 2002: 1-46).

In merito al rapporto fra i bisogni comunicativi e l'acquisizione del lessico, la letteratura scientifica è fiorente sia sul piano della linguistica che su quello della glottodidattica (Bonifacio, Stefani 2016: 1-5).

Si è notato, ad esempio, che gli iperonimi sono acquisiti tendenzialmente prima di molti iponimi e che la frequenza, la lunghezza, l'incasellamento sintattico-testuale di una parola ne determinano la comparsa più o meno tardiva a seconda della combinazione delle diverse variabili (Bruner 1983: 2-28; Nit-ti 2018a).

È interessante evidenziare che il lessico di un individuo aumenta costantemente lungo l'arco della vita, mentre le abilità linguistiche che consentono di utilizzarlo sono generalmente concluse alla fine della prima fanciullezza (Belsky 2009: 15-17). La variabilità individuale, inoltre, costituisce un elemento essenziale per la spiegazione dei processi di acquisizione della lingua (Caselli, Vicari 2017: 34-38), sebbene sul piano didattico-acquisizionale risulti poco funzionale (Rastelli 2009: 46-79).

Lo sviluppo del lessico, infatti, è intimamente connesso con la capacità che ha un individuo di recepire e di produrre diversi significati, sulla base dell'accesso al lessico mentale (Nation 2001: 77-85).

La polisemia di una parola rappresenta una delle principali criticità connesse con l'acquisizione del lessico, poiché può capitare che si conosca una parola solamente rispetto a una delle sue possibili estensioni semantiche, trascurando le altre. Le polirematiche si prestano bene a identificare il fenomeno della complessità della polisemia di una parola, giacché, quando combinato con altre strutture, un lessema può arrivare a perdere il significato di base e acquistarne un altro, in molti casi distante rispetto a quello di partenza (§ 2).

In aggiunta a quanto riportato, è opportuno considerare che l'apprendimento delle unità lessicali superiori si colloca in una zona liminare fra il lessico, la morfologia e la sintassi, poco indagata, ma produttiva per l'apprendimento: «particolare importanza debbono avere, specie per le prime fasi di sviluppo del linguaggio, i rapporti fra semantica e sintassi» (Berruto 1976: 166).

4. La ricerca

Sulla base delle premesse descritte nel paragrafo precedente, si è ritenuto di avviare una sperimentazione all'interno della scuola dell'infanzia sull'apprendimento di dodici polirematiche relative agli animali. Come si è visto, il lessico di una lingua non è composto solamente da parole isolate, ma coinvolge anche i gruppi sintagmatici più ampi e le forme idiomatiche (Laufer 1992: 1-24), ed è opportuno che la didattica della lingua ne tenga conto (Bigozzi, Boschi, Falaschi 2009: 10-15). Le unità lessicali superiori rientrano a

pieno titolo all'interno delle dinamiche di estensione del lessico, esattamente come accade per altri meccanismi di formazione di nuove parole (composizione, derivazione, prestito).

Sul piano didattico è interessante notare come le polirematiche si distribuiscono all'interno delle diverse varietà di lingua, distinguendo quelle di carattere colloquiale dalle forme utilizzate nelle lingue speciali (Cortelazzo 1994: 9-37; Bagna, Barni, Troncarelli 2008: 23-28). Le parole introdotte a lezione generalmente sono apprese ricettivamente e solamente in un secondo momento saranno utilizzate in maniera produttiva, se lo scopo della lezione riguarda l'utilizzo della struttura (Corda, Marengo 2004: 5-7).

Siccome spesso il contesto e la struttura della polirematica non contribuiscono ad aiutare il parlante nell'interpretazione del significato e, presumendo nei bambini di scuola dell'infanzia un'enciclopedia culturale e linguistica ridotta, si è ritenuto di avviare una sperimentazione relativa alla trattazione di 12 unità lessicali superiori caratterizzate da NOME1 + *di* + NOME2, in cui il NOME1/2 riguardava un animale.

Infatti, lo scopo della didattica acquisizionale, in cui questo contributo si inserisce, è di «suggerire dei criteri che rendano i metodi didattici paragonabili tra loro» (Rastelli 2009: 15).

Si sono scelte polirematiche connesse con gli animali per fini meramente pratici, permettendo di attivare la motivazione e la curiosità dell'apprendente (Mariani 2012). Oltre al piano motivazionale, occorre esplicitare che si tratta di parole abbastanza ricorrenti nel contesto formativo della scuola dell'infanzia (fiabe, giochi, racconti). Per quanto riguarda le disposizioni psicoaffettive, effettivamente, «la motivazione è un fatto soggettivo che ha luogo all'interno della persona e che può tradursi in comportamenti, atteggiamenti, intenzioni, credenze e obiettivi» (Moè 2010: 12). All'interno dell'ambiente d'aula, inoltre, la motivazione riguarda la quantità di concentrazione e di applicazione che un discente investe nelle attività, tradotta in interesse, curiosità, volontà e partecipazione (Brophy 2003: 3-10).

In Italia, nell'ambito della scuola dell'infanzia, la legge dispone di attuare la «valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano» (art. 7, Legge 107/2015). Secondo le *Indicazioni Nazionali*, inoltre, la scuola dell'infanzia ha il compito di formare la personalità del bambino attraverso la maturazione dell'identità personale, sotto il profilo corporeo e intellettuale, lo sviluppo delle competenze e il consolidamento delle abilità intellettive, motorie, sensoriali, linguistiche e delle capacità culturali e cognitive, e il raggiungimento dell'autonomia.

All'interno della scuola dell'infanzia, infatti, sono svolte generalmente attività che riguardano la lettura enfatica o animata di racconti, la narrazione di storie, la presentazione di testi regolativi, le esercitazioni di pregrafismo e di avvicinamento alla scrittura. La competenza comunicativa in italiano, dunque, permette di formulare ipotesi, di esprimere idee e di appropriarsi di co-

noscenze personali, attraverso il reperimento delle informazioni e l'esercizio di una cittadinanza consapevole². Lo sviluppo semantico, pertanto, «deve essere posto in particolare connessione con lo sviluppo delle capacità cognitive in generale» (Berruto 1976: 166).

La trattazione del lessico nella scuola dell'infanzia, tuttavia, sul piano prettamente operativo risulta un ambito particolarmente trascurato o, per lo meno, concepito come implicito e naturale rispetto allo sviluppo lungo il ciclo di vita (Ferreri 2008: 10-15); a tal proposito, Berruto osserva che

l'insegnamento tradizionale delle lingue [...] quando non ha ignorato completamente gli aspetti semantici della lingua, li ha utilizzati e trattati in modo quanto mai inadeguato. Le ragioni di questa negligenza per la semantica nei programmi di insegnamento [...] sono molteplici, e non tutte sono riconducibili allo scarso favore che la semantica ha goduto per parecchio tempo nell'ambito delle scienze del linguaggio (1976: 166).

Sebbene si possa osservare un sostanziale progresso per quanto riguarda la dimensione semantica all'interno dei programmi di insegnamento attuali (Nattinger, Decarrico 1992: 78-80), a distanza di quasi cinquant'anni dall'affermazione di Berruto, è altrettanto vero che la scuola dell'infanzia pare essere uno degli ambienti in cui l'attenzione all'insegnamento della lingua e all'educazione linguistica sia ancora marginale (Green 1993: 23-27). Questa considerazione si traduce in un apprendimento incidentale del lessico (Marello 1996: 36-42), poiché strumentale per quanto concerne altre attività. La lettura di una storia o la presentazione delle regole di un gioco, ad esempio, richiedono l'utilizzo della lingua (e non sempre di uso comune); le parole, così, vengono acquisite mediante modalità secondarie, non ricorrendo ad attività specifiche e mirate in cui il lessico non sia subalterno ad altri elementi (Bigozzi, Boschi, Falaschi 2009: 37-58).

Lungi dalla polemica, la premessa appena descritta porta a evidenziare ulteriormente la sostanziale mancanza di letteratura scientifica relativa alla didattica della lingua italiana nella scuola dell'infanzia, sebbene, come indicato in precedenza, esistano contributi di carattere psicolinguistico e psico-evolutivo, anche relativi ad altre lingue differenti dall'italiano (Nitti 2018a).

Per valutare l'efficacia dell'insegnamento del lessico, si sono considerate alcune polirematiche comuni nella lingua italiana, ma insolite rispetto all'uso che generalmente ci si attende da parte di un bambino che frequenta la scuola dell'infanzia.

Una delle domande di ricerca era relativa alla modalità appropriata per l'insegnamento delle unità lessicali superiori a bambini della scuola

² <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/-3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> (ultima consultazione: 20.06.2019).

dell'infanzia, dal momento che in letteratura non risultano disponibili né modelli né formati didattici relativi a questo profilo di apprendente (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 200-227).

Come riportato nel paragrafo precedente, la presentazione del lessico attraverso liste e didattica frontale generalmente non porta a un miglioramento effettivo e rapido della competenza (Marello 1996: 57-68) e occorrerebbe mirare a un apprendimento di carattere qualitativo, inserendo il lessico all'interno di contesti significativi che si dirigano verso una dimensione di comprensione profonda, trasformandosi in un apprendimento duraturo.

In aggiunta a quanto detto, una via privilegiata per l'insegnamento del lessico riguarda la prospettiva ludolinguistica e ludodidattica (Nitti 2017), purché il momento ludico sia organizzato in maniera funzionale all'apprendimento, consentendo di mantenere alta la motivazione, la concentrazione, nell'ambito di un'esperienza significativa (Venera 2015: 46-49).

5. La sperimentazione

Sono state selezionate, sulla base della manifestazione di interesse da parte di alcune insegnanti all'interno di gruppi tematici all'interno dei *social media*, 6 scuole dell'infanzia delle province di Alessandria, Torino e Verona.

Le attività sono state organizzate avvalendosi della supervisione di 5 docenti formate nella didattica del lessico³ e la sperimentazione ha riguardato 6 sezioni dei *grandi*, per un totale di 65 bambini, coinvolgendo altrettanti bambini di ulteriori 5 sezioni, utilizzati come gruppo di controllo ai fini della ricerca.

In 3 sezioni sperimentali e in 2 di controllo si rileva la presenza di bambini con gravità, seguiti da insegnanti di sostegno. In tutti i casi i soggetti hanno potuto partecipare alle attività, in quanto le problematiche non riguardavano il piano linguistico. Tuttavia, è necessario presentare il dato per spiegare l'esiguità numerica dei gruppi di bambini, poiché, secondo il D.P.R. 81/2009, art. 5, c.2, le sezioni che accolgono alunni con disabilità non possono essere costituite da più di 20 alunni.

I gruppi sperimentali e di controllo presentano una situazione di forte disomogeneità in termini linguistici (Nitti 2018b: 1-29): il 38% dei bambini, infatti, è di seconda generazione, mentre il 9% è straniero. La presenza di un gruppo plurilingue, con competenze differenti rispetto all'italiano non ha prodotto esiti differenti sul piano valutativo né tantomeno ha portato al cam-

³ Si tratta di 3 tirocinanti del Centro Interculturale della Città di Torino e 2 laureande in Scienze della Formazione Primaria, direttamente formate da me, in qualità di responsabile scientifico della ricerca.

biamento di impostazione delle attività didattiche, poiché tutti gli apprendenti riportavano un livello linguistico autonomo (Knight 1994: 290-295).

Il progetto sperimentale è stato scandito in tre fasi ed è durato complessivamente 12 ore. In effetti, l'acquisizione di strutture linguistiche complesse richiede tendenzialmente tempi più dilatati, soprattutto rispetto alla fissazione, tuttavia, l'indagine risulta di carattere esplorativo e i risultati permettono di apprezzarne l'efficacia.

La prima fase ha riguardato l'osservazione dei gruppi e l'analisi dei bisogni (D'Agostino 2012: 243-259), raccogliendo alcuni dati sulle sezioni e intervistando le insegnanti che prestano servizio abituale all'interno delle scuole oggetto di sperimentazione. La seconda fase ha riguardato un breve periodo di affiancamento della docente sperimentatrice all'insegnante titolare, consentendo di avviare la sperimentazione. Infine, nel corso della terza fase si sono valutati, attraverso un test sotto forma di attività ludica (Serragiotto 2016: 43-50), il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo rispetto alla comprensione delle polirematiche trattate nel corso delle attività.

Cuor di leone	Piede di porco
Becco d'oca	Zampe di gallina
Topo di biblioteca	Occhio d'aquila
Lacrime di coccodrillo	Lingua di gatto
Coda di cavallo	Uccel di bosco
Topo d'appartamento	Cavallo di battaglia

Tabella 1: Le polirematiche oggetto di didattizzazione

Come emerge dalla Tabella 1, le polirematiche presentano la stessa struttura (NOME1 + *di* + NOME2), cambiando solamente il livello di trasparenza per gli apprendenti e la flessione morfologica del primo elemento per *zampe* e *lacrime*. La posizione del nome di animale al primo o al secondo posto è totalmente irrilevante ai fini della sperimentazione; come si è esplicitato in precedenza, si sono scelte unità lessicali superiori caratterizzate da animali semplicemente per ragioni motivazionali relative al profilo di apprendente.

6. L'analisi dei dati

Ogni intervento connesso con la sperimentazione è stato svolto di pomeriggio, al fine di beneficiare della maggior parte degli spazi delle agenzie formative.

Nel corso del primo incontro, dedicato alla fase dell'accoglienza, i gruppi si sono presentati indicando, oltre al nome e all'età, un gioco, un piatto e un animale favoriti. L'attività, di carattere puramente motivazionale, ha riguar-

dato un momento di gioco di gruppo relativo agli animali, alternato ad attività di gioco libero.

Nel secondo incontro, invece, si è portata in aula una scatola contenente delle tessere raffiguranti i significati unitari delle polirematiche, gli animali contenuti in uno degli elementi nominali delle unità lessicali superiori (Figura 1) e una storia fantastica illustrata. A titolo esemplificativo, la polirematica *cuor di leone* è stata raffigurata attraverso due situazioni in cui un bambino aveva occasione di vincere le proprie paure (dormire al buio, tuffarsi in piscina), mentre l'unità lessicale superiore *topo d'appartamento*, per mezzo di un appartamento svaligiato, con un ladro che esce furtivo, portando con sé il sacco contenente la razzia (cfr. Figura 1).

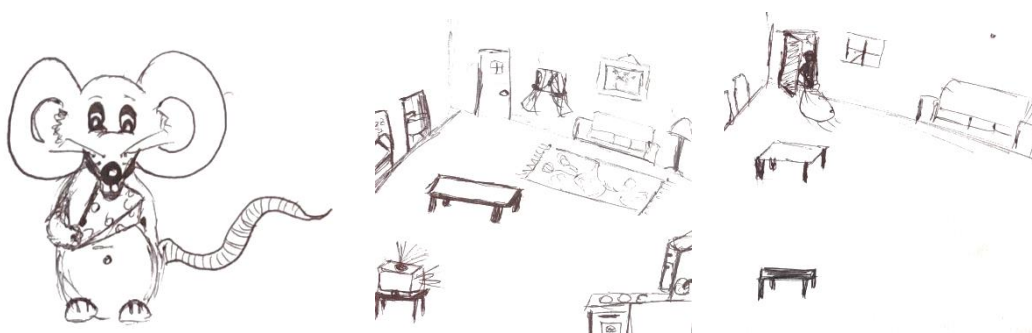


Figura 1: Immagini inserite nelle flashcard (*topo + appartamento = topo d'appartamento*)

I bambini, a turno, sono stati invitati a inventare la storia sulla base delle illustrazioni, creando una narrazione collettiva: l'attività ha permesso di coinvolgere gli apprendenti, di lavorare sul clima di classe e di attivare il lessico relativo agli animali e ai significati delle unità lessicali superiori, partendo dai significati dei lessemi singoli e presentando il significato delle unità lessicali superiori, associato alle immagini.

La storia, inoltre, consente di identificare una cornice all'interno della quale il lessico risulta inserito in un contesto (Nagy, Herman 1985), così da permettere ai bambini l'estrapolazione dei significati, anziché privilegiare una trattazione di tipo frontale (Corda, Marellò 2004: 12-36).

Il terzo incontro ha riguardato un esercizio ludico di associazione fra la polirematica, pronunciata dalla docente, e l'immagine corrispondente, raffigurata nella tessera. I bambini, divisi in squadre, si sono confrontati e hanno ipotizzato un collegamento, al fine di vincere il gioco.

Gli apprendenti, oltre a indovinare l'associazione corretta per acquisire il punto e vincere, avrebbero dovuto spiegare il significato dell'unità lessicale superiore e immaginare una situazione possibile per utilizzarla.

Successivamente, attraverso un'ulteriore attività di carattere ludico, i bambini hanno collegato ciascun'immagine del significato della polirematica

con l'immagine dell'animale che la compone, ragionando, guidati dalla docente, sul fatto che il significato complessivo dell'unità lessicale superiore non è immediatamente riconducibile a quello della somma degli elementi.

È seguito un momento di riflessione individuale, in cui i bambini hanno dovuto rappresentare, per mezzo di un disegno e aiutati dall'insegnante, il significato unitario di alcune polirematiche (Figura 2).



Figura 2: Transcodificazione del significato di «ucel di bosco», nella quale l'apprendente ha rappresentato un individuo nel tentativo di scappare

Lo sviluppo della metalingua, dunque, è avvenuto in maniera induttiva ed è stato formalizzato alla fine delle attività giungendo alla conclusione che si tratta di parole speciali.

Nel momento in cui è stato richiesto ai bambini se avessero sentito nel corso della loro vita quotidiana queste espressioni, una minima parte ha risposto in maniera affermativa (12%) e il dato conferma le risposte fornite dal gruppo di controllo rispetto alle richieste del test conclusivo.

Trattandosi della scuola dell'infanzia, tutte le attività sono state ovviamente condotte in forma orale.

Il quarto incontro, che prevedeva il rinforzo delle polirematiche oggetto di trattazione, ha riguardato un gioco di composizione dell'unità lessicale superiore attraverso la somma delle immagini che ne raffigurano le componenti e l'immagine del risultato (es. immagine di un *becco* + immagine di un'*oca* = immagine di un *becco d'oca*, inteso come fermacapelli). I bambini sono stati divisi in coppie e hanno dovuto, a turno, riconoscere, nel minore tempo possibile, le dodici somme relative alle polirematiche trattate. In seguito, sono state rimosse le immagini delle polirematiche e lasciati solamente gli elementi che le compongono, richiedendo alle coppie di formare delle nuove coppie per creare dei significati ancora diversi. I bambini si sono dimostrati spaesati e si è didattizzata la sensazione di incertezza, insistendo sul valore convenzionale delle polirematiche e sul fatto che le forme della lingua, oltre a essere inventate, devono anche essere utilizzate, divenire convenzionali e incontrare fortuna nella tradizione.

La conclusione della sperimentazione, ovvero l'ultima fase, di carattere qualitativo e soggettivo, ha riguardato l'espressione del gradimento delle attività e la manifestazione di eventuali perplessità o fonti di insicurezza, svincolandosi da una prospettiva puramente linguistico-acquisizionale e orientandosi verso aspetti qualitativi di carattere glottodidattico (Serragiotto 2016). Il momento di confronto ha permesso di discutere in maniera approfondita gli elementi trattati e ha rappresentato un'occasione preziosa per valutare l'andamento delle attività, permettendo di calibrare gli eventuali interventi successivi.

Tutti i bambini, infatti, hanno gradito le attività ludiche e, in particolare quelle di rinforzo a coppie, mentre si sono dimostrati più resistenti rispetto all'attività più creativa, legata all'invenzione di nuove unità lessicali superiori.

L'ultima attività, sempre progettata in prospettiva ludodidattica, ha preso in considerazione un quiz proiettato sulla LIM (Nitti 2016) al fine di verificare la fissazione delle strutture linguistiche: si chiedeva a ogni bambino di transcodificare verbalmente un'immagine relativa a una polirematica trattata, ma differente rispetto alle immagini precedenti, insistendo sulla tripartizione semantica relativa al significato-significante-referente (Volli 2003: 22-36).

La stessa attività è stata utilizzata anche con i gruppi di controllo per verificare la comprensione delle immagini raffiguranti il significato unitario delle polirematiche, ad esempio la figura di un becco d'oca (per fermare i capelli). I bambini che hanno transcodificato le immagini sono stati guidati dalle docenti con alcune domande, in modo da insistere sull'eventuale enunciazione della polirematica.

Il Grafico 1 mostra una forbice decisamente ampia rispetto ai risultati fra il gruppo che ha beneficiato delle attività relative alla trattazione delle polirematiche e il gruppo di controllo, che può essere venuto a contatto incidentalmente con le unità lessicali superiori richieste, non attraverso un processo glottodidattico.

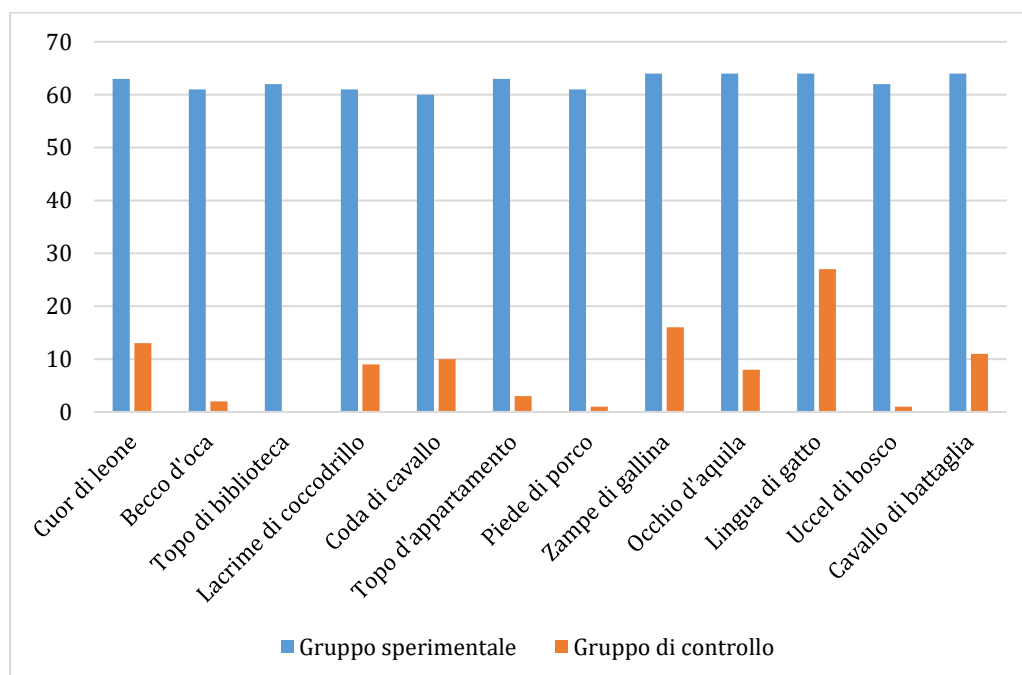


Grafico 1: Test conclusivo sul riconoscimento e sulla produzione delle polirematiche

7. Conclusioni

La riflessione sugli aspetti linguistici, anche all'interno della scuola dell'infanzia, si è rivelata produttiva e ha permesso di migliorare le abilità di ricezione e produzione verbale, promuovendo, inoltre, le capacità logiche e di ragionamento:

un punto importante a favore di una larga utilizzazione della semantica nell'educazione linguistica [...] è l'immediatezza, per così dire, dell'approccio semantico, che si presta ad essere condotto lavorando su materiale linguistico concreto (Berruto 1976: 167).

L'aspetto probabilmente più sorprendente riguarda non solo il raggiungimento dell'obiettivo della comprensione delle unità lessicali superiori trattate, ma anche la capacità dei bambini di usarle appropriatamente, nonostante queste strutture necessitino di una capacità di astrazione significativa, dal momento che intervengono processi di slittamento semantico e di metaforizzazione. I bambini, infatti, hanno spiegato ad altri compagni il significato delle polirematiche inserite nella storia narrata e come giocare, a seconda delle istruzioni date per l'attività di gioco. La ricaduta delle attività sulla competenza comunicativa dei bambini è significativa, poiché le polirematiche, così

come le unità lessicali singole, «sono suscettibili di entrare in testi più ampi e contribuire, in quelli, al calcolo complessivo del significato, in modo analogo alle parole semplici» (Ježek 2005: 199).

In conclusione, questo contributo ha documentato un formato didattico sperimentato con successo nella scuola dell'infanzia e nelle *stesse Indicazioni Nazionali*, in effetti, si rileva che la documentazione delle attività è una parte significativa delle attività di progettazione, poiché «intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo»⁴.

Riferimenti bibliografici

- Anlar, Banu – Bayoğlu, Birgül Ural – Muluk, Bayar Nurai (2016), *A study of language development and affecting factors in children aged 5 to 27 months*, in «Ear, Nose, Throat Journal», 95, pp. 23-29.
- Bagna, Carla – Barni, Monica – Troncarelli, Donatella (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Ballarin, Elena – Nitti Paolo (2018), «Essere al nero e a luci gialle»? *Un caso studio rivolto all'acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni*, in Alberto Manco (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017), Milano, Officina21, pp. 103-130.
- Belsky, Janet (2009), *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Zanichelli.
- Berruto, Gaetano (1976), *La semantica*, Bologna, Zanichelli.
- Berruto, Gaetano (2006), *Corso elementare di linguistica generale*, Novara, UTET.
- Bigozzi, Lucia – Boschi, Filippo – Falaschi, Elena (2009), *Lessico e ortografia*, Trento, Erickson.

⁴ <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf> (ultima consultazione: 20.06.2019).

- Bonifacio, Serena – Stefani, Loredana Hvastja (2016), *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio. Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Bosisio, Cristina – Chini, Marina (2014), *Fondamenti di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- Brophy, Jere (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, Editrice LAS.
- Bruner, Jerome (1983), *Children's Talk: Learning to Use Language*, New York, Norton.
- Cacciari, Cristina (2011), *Psicologia del linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- Caselli, Maria Cristina – Vicari, Stefano (2017), *Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, il Mulino.
- Corde, Alessandra – Marelli, Carla (2004), *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Perugia, Guerra edizioni.
- Cortelazzo, Michele (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- D'Agostino, Mari (2012), *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino.
- Danesi, Marcel (2015), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Dardano, Maurizio (1978), *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*, Roma, Bulzoni.
- De Mauro, Tullio (2007), *Grande dizionario italiano dell'uso*, 8 voll., Novara, UTET.
- De Mauro, Tullio (2003), *Linguistica elementare*, Roma-Bari, Laterza.
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Ferreri, Silvana (2008), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne Editrice.
- Goldberg, Adele (2003), *Constructions: A New Theoretical Approach to Language*, in «Trends of Cognitive Studies», 7/5, pp. 219-224.
- Green, Joseph (1993), *The word wall: Teaching vocabulary through immersion*, Ontario, Pippin Publishing Limited.
- Grossmann, Maria – Reiner, Franz (2004), *La formazione delle parole in italiano*, Berlino, De Gruyter.
- Hymes, Dell (1971), *On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children*, in Murray Wax –Stanley Diamond –

- Fred Gearing (a cura di), *Anthropological Perspectives on Education*, New York, Basic Books, pp. 61-66.
- Ježek, Elisabetta (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture e combinazioni*, Bologna, il Mulino.
- Jiménez Jiménez, Bonifacio (1986), *Didáctica del vocabulario*, Barceló, Humanitas.
- Knight, Susan (1994), *The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities*, in «The Modern Language Journal», 78, pp. 285-299.
- Laufer, Batia (1992), *How much lexis is necessary for reading comprehension?*, London, Macmillan.
- Lentin, Laurence (1972), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Paris, Les Editions ESF.
- Levorato, Maria Chiara (2002), *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Torino, Einaudi.
- Makkai, Adam (1972), *Idiom Structure in English*, The Hague, Mouton.
- Marello, Carla (1996), *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Bologna, Zanichelli.
- Mariani, Luciano (2012), *La motivazione negli apprendenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*, in «Italiano LinguaDue», 4/1, pp. 1-19.
- Marini, Andrea (2018), *Manuale di neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*, Roma, Carocci.
- Masini, Francesca (2012), *Parole sintagmatiche in italiano*, Cesena, Caissa Italia.
- Masini, Francesca (2016), *Grammatica delle Costruzioni. Un'introduzione*, Roma, Carocci.
- Mel'čuk, Igor (1998), *Collocations and Lexical Functions*, in Anthony Cowie (a cura di), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Oxford University Press, pp. 23-53.
- Moè, Angelica (2010), *La motivazione*, Bologna, il Mulino.
- Nagy, William – Herman, Patricia (1985), *Learning words from context*, in «Reading Research Quarterly», 20, pp. 233-253.
- Nation, Paul (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Nattinger, James – Decarrico, Jeanette (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Nitti, Paolo (2016), *Didattica della lingua seconda e TIC/ICT*, in «Scuola e Didattica», 8, pp. 40-43.
- Nitti, Paolo (2017), *Ludolinguistica e insegnamento della grammatica*, in «Scuola e Didattica», 6, pp. 41-45.
- Nitti, Paolo (2018a), *Insegnare e imparare il lessico*, in «Scuola e Didattica», 5, pp. 41-43.
- Nitti, Paolo (2018b), *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Rastelli, Stefano (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Serragiotto, Graziano (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Loescher.
- Simone, Raffaele (2007), *Verbi sintagmatici come costruzione e come categoria*, in Monica Cini (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 41-59.
- Simone, Raffaele (2011), *Fondamenti di linguistica*, Milano, McGraw-Hill.
- Stahl, Steven (1999), *Vocabulary development*, Cambridge, Brookline Books.
- Venera, Anna Maria (2014), *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia*, Trento, Erickson.
- Voghera, Miriam (1994), *Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto*, in «Lingua e stile», 29/2, pp. 185-214.
- Volli, Ugo (2003), *Manuale di semiotica*, Roma-Bari, Laterza.
-