

Stefano Scippo

MIGLIORARE LA COMPrensIONE DELLA LETTURA CON LA SINTASSI GENERATIVA

UN PERCORSO DIDATTICO SPERIMENTALE
PER LA SCUOLA PRIMARIA



AREA 11
SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

Tra gli obiettivi strategici per la scuola primaria riconosciuti dalla normativa scolastica attuale c'è l'acquisizione della lettura, intesa come capacità di comprendere un testo e di ragionare sulle funzioni e sugli elementi della lingua. Ma quale grammatica è opportuno proporre, e come, per sviluppare le abilità metacognitive che consentono di accostarsi in modo attivo e flessibile alla parola scritta? La ricerca che qui si presenta ha inteso verificare, mediante la somministrazione di un percorso didattico di carattere ludico-laboratoriale agli alunni di una classe quarta della scuola primaria, l'ipotesi secondo cui la conoscenza delle strutture sintattiche fondamentali individuate dalla grammatica generativa si accompagnerebbe a un miglioramento nella comprensione della lettura. Dopo aver esposto presupposti teorici, metodo e contesto dell'indagine, il volume ne illustra lo svolgimento e gli esiti, con una precisione e una concretezza che ne fanno uno strumento di riflessione e di lavoro utile tanto agli insegnanti quanto agli esperti del settore.



Stefano Scippo

Insegnante montessoriano di scuola primaria, è dottorando in Psicologia dei processi sociali, di sviluppo e della ricerca educativa presso l'Università La Sapienza di Roma e formatore in diversi ambiti: specializzazione per le attività scolastiche di sostegno, Servizio Civile, educazione finanziaria e neoimprenditoria.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.ericson.it

€ 20,00

ISBN 978-88-590-2731-7



9 788859 027317

www.ericson.it

INDICE

Introduzione	9
Capitolo 1	11
Quadro di riferimento sulla comprensione della lettura	
Capitolo 2	37
Ipotesi e disegno di ricerca	
Capitolo 3	73
Analisi del contesto e risultati ai test d'ingresso	
Capitolo 4	115
Strutturazione del percorso didattico	
Capitolo 5	159
Attuazione del percorso didattico	
Capitolo 6	177
Risultati, verifica dell'ipotesi e conclusioni	
Bibliografia	193

INTRODUZIONE

Il volume presenta una ricerca sulla relazione tra la consapevolezza sintattica e la comprensione della lettura, volta a verificare l'ipotesi secondo cui la conoscenza delle strutture sintattiche fondamentali teorizzate dalla grammatica generativa da parte di alunne e alunni di scuola primaria si accompagnerebbe a un incremento dell'abilità di comprensione del testo, la quale risulta maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. L'originalità del lavoro risiede nella scelta della sintassi generativa come grammatica di riferimento e nel carattere ludico-laboratoriale delle attività proposte.

In particolare, il primo capitolo riporta in sintesi alcuni riferimenti della letteratura sul problema della comprensione della lettura. Dopo un rapido sguardo sulla letteratura più aggiornata, in primo luogo sono delineati alcuni modelli elaborati in ambito di psicologia cognitiva; in secondo luogo, si illustra sia quanto richiesto dalla normativa scolastica per lavorare sulla comprensione della lettura, sia una proposta elaborata dalla psicologia dell'educazione di impostazione cognitivista.

Nel secondo capitolo, si presenta in primo luogo una serie di costrutti sintattici di matrice generativa la cui conoscenza si ipotizza avere un effetto positivo sulla comprensione della lettura, relativamente ad alunne e alunni di scuola primaria. In secondo luogo, si illustra il disegno di ricerca che è stato realizzato per verificare questa ipotesi, più gli strumenti di misura utilizzati.

Il terzo capitolo riporta il risultato dell'analisi e dell'osservazione del contesto, nonché gli esiti dei test somministrati in ingresso alle classi partecipanti.

Il quarto capitolo presenta la programmazione del percorso didattico, a partire dalla definizione di finalità e obiettivi coerenti con l'ipotesi di ricerca, passando poi alla presentazione dettagliata delle attività previste dal percorso

didattico. In questa parte risiede l'elemento più innovativo di tutto il lavoro, perché essa contiene una serie di proposte didattiche per affrontare la sintassi generativa con bambine e bambini del secondo ciclo della scuola primaria. Infine, saranno illustrati in sintesi i contenuti e le caratteristiche dei test elaborati per verificare gli apprendimenti relativi a ciascuna unità didattica del percorso.

Nel quinto capitolo è riportato il diario di bordo tenuto durante l'attuazione del percorso didattico, usato come strumento principale di documentazione e riflessione *in progress* sull'esperienza.

Il sesto e ultimo capitolo è dedicato alla valutazione degli esiti del percorso didattico e a un ragionamento sull'uso delle attività e dei materiali proposti durante il secondo ciclo della scuola primaria. A conclusione, alcune riflessioni per contestualizzare il presente contributo all'interno della ricerca educativa sull'argomento, più la delineazione di alcuni possibili sviluppi di ricerca atti a superare i limiti del presente studio.

Accompagnano il volume delle risorse online, suddivise in tre parti: nella prima si riporta la scheda di analisi del POF dell'istituto in cui è stato realizzato il percorso didattico; la seconda comprende i principali materiali utilizzati per realizzare le attività didattiche in classe; nella terza si trovano gli strumenti di misurazione.

CAPITOLO 1

Quadro di riferimento sulla comprensione della lettura

Il presente capitolo riporta in sintesi alcuni riferimenti della letteratura sul problema della comprensione della lettura. Dopo un rapido sguardo sulla letteratura più aggiornata, in primo luogo saranno delineati alcuni modelli elaborati in ambito di psicologia cognitiva; in secondo luogo, si illustrerà sia quanto richiesto dalla normativa scolastica per lavorare sulla comprensione della lettura, sia una proposta elaborata dalla psicologia dell'educazione di matrice cognitivista.

Uno sguardo sulla letteratura

Se decidessimo di considerare lo studio di Thorndike (1914) come primo studio scientifico sulla comprensione della lettura, potremmo dire che la storia della ricerca su questo argomento è lunga un secolo, nel corso del quale diversi approcci hanno dato il loro contributo: dal comportamentista allo psicologico, fino a quello socio-culturale. In questa sede, per introdurre il lavoro di ricerca, si è scelto di concentrare l'attenzione sui contributi delle principali indagini internazionali sull'argomento e della riflessione teorica prodotta dalla psicologia cognitivista.

Sul fronte internazionale, l'indagine IEA-PIRLS 2016¹ traduce il concetto di *reading literacy* come «competenza di lettura» e lo definisce come

¹ IEA-PIRLS è l'acronimo internazionale dell'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), realizzato dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educa-

la capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale (Mullis e Martin, 2015, p. 12).

Come sostenuto dallo stesso rapporto curato dall'Invalsi, «La definizione di *reading literacy* di PIRLS 2016 è legata a quella del *Reading Literacy Study* del 1991 (IEA-RLS)» (Invalsi, 2018, p. 13), che in Italia fu chiamata IEA-SAL (Studio Alfabetizzazione Lettura).

Un testo che sintetizza questa indagine precedente, e costituisce anche una guida alla valutazione della capacità di comprensione della lettura, è quello a cura di Corda Costa e Visalberghi (1995), in cui, riguardo ai modelli teorici di comprensione del testo scritto, si trovano: a) un modello per l'identificazione delle aree di contenuti delle prove di alfabetizzazione per studentesse e studenti dell'allora quarta elementare primaria e terza media; b) le abilità da misurare, c) le categorie di testi da utilizzare, che dovevano soddisfare determinate caratteristiche. La categorizzazione dei testi e l'impostazione delle prove utilizzate nella ricerca avevano come principali riferimenti teorici Lundberg e Lunnakyla (1992), Elley (1992), Bruner (1986), Pearson et al. (1992), Lundberg (1991).

Sul fronte della manualistica italiana prodotta in ambito di psicologia cognitiva, un testo ancora valido è probabilmente *Psicologia della lettura e della scrittura: l'insegnamento e la riabilitazione* (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001), che nel primo capitolo illustra gli studi di psicologia cognitiva sulla lettura decifrativa, mentre nel secondo capitolo presenta diversi modelli teorici sulla comprensione della lettura. Di seguito si riassume il panorama di questi modelli.

Due modelli della psicologia cognitiva

Il modello di Rumelhart

Quello che può essere considerato uno dei modelli teorici fondanti d'impronta cognitivista sulla comprensione della lettura è il modello elaborato nel 1977 da Rumelhart (figura 1.1). Secondo lo studioso, la lettura è un processo interattivo nel quale intervengono simultaneamente le conoscenze sintattiche, ortografiche, lessicali e semantiche possedute dal lettore.

tional Achievement) e condotto, in Italia, dall'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione).

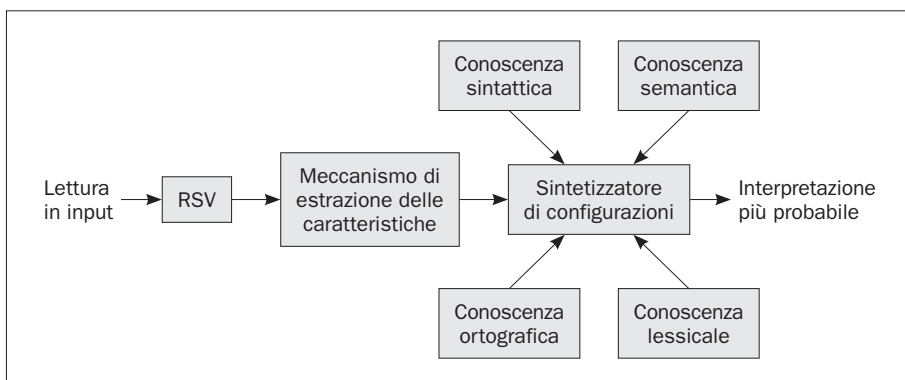


Fig. 1.1 Il modello di Rumelhart (1977).

Come si può vedere dallo schema, questo processo parte dall'input visivo del grafema, che in un primo tempo rimane disponibile nel registro sensoriale visivo (RSV), mentre il lettore estrae dall'immagine del grafema le caratteristiche conosciute. Questa operazione di fatto attiva quattro tipi di conoscenze: sintattiche, semantiche, ortografiche e lessicali. Ciascuna di esse ha una funzione specifica che contribuisce, nel «sintetizzatore di configurazioni», a estrapolare dall'input visivo l'interpretazione più probabile.

Ad esempio, la conoscenza lessicale consente di inferire che una serie di grafemi sono innanzitutto una parola e non una non-parola, e inoltre che, se questa serie inizia per «poic-», è probabile che la parola sia «poiché».

La conoscenza semantica interviene nell'attribuire a quella serie di grafemi un significato: essa è utile soprattutto nei casi in cui una parola può avere più significati, ed è anche per questo che si parla di interpretazione più probabile.

La conoscenza ortografica opera similmente a quella lessicale: essa fa riferimento, per usare la terminologia della linguistica generativa (o contemporanea), alla *fonologia* della lingua madre, perché, ad esempio, se l'input visivo è costituito da una *m*, è probabile che la lettera successiva sia una *p* o una *b*.

La conoscenza sintattica, infine, è quella che permette, oltre che di ricostruire la parola, di inferire quale può essere la sequenza in cui essa è inserita. Sempre per usare un lessico generativo, la conoscenza sintattica, che spesso non è consapevole, fa adoperare al soggetto criteri *distributivi* (si veda il capitolo 2) e gli consente di sapere che dopo un articolo è probabile che ci sia un nome o un aggettivo (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001).

In sintesi, secondo il modello di Rumelhart, il processo di comprensione è realizzato da queste quattro conoscenze, che contribuiscono all'interpretazione dell'input visivo ricostruendo la struttura e il significato di una frase e di più frasi, quindi di un testo.

Il modello di Kintsch e Van Dijk

Ma il passaggio dalla comprensione di una frase a quella di un testo non è affatto scontato. Anche per questo, a partire dagli anni Settanta, la linguistica si è lanciata oltre i confini della frase per indagare il *testo*, che organizza il significato in una struttura di maggiore ampiezza e complessità. Le frasi contenute in questa struttura sono organizzate in base a tre relazioni: l'ordine, la coesione e la coerenza. La prima riguarda semplicemente la sequenza in cui le frasi sono poste, la seconda esplicita a livello superficiale i collegamenti fra vari elementi presenti nel testo, e la terza costituisce la continuità del senso.

Secondo Van Dijk (1977), una condizione necessaria per la coerenza è che parlante e destinatario condividano un certo patrimonio di conoscenze, ovvero se il testo si limita a un particolare *universo di discorso* o *argomento di conversazione* (Van Dijk, 1977, pp. 144-145).

Il significato di un testo, dunque, dipende non solo da ciò che dice espresamente, ma anche da ciò che richiama implicitamente nel lettore: i suoi schemi. Per Rumelhart, gli schemi sono configurazioni di ipotesi su sequenze di eventi, situazioni e azioni, collegati a quelli espressi dal testo o immaginati sullo sfondo di questi ultimi (Rumelhart, 1984, pp. 2-3). Tali schemi sono provvisori e non necessari perché sono basati sulla soggettiva «rappresentazione del mondo» del lettore. Per questo motivo si parla più di «interpretazione» che di comprensione.

Sulla base di queste premesse, il modello di Kintsch (studioso dei processi legati al linguaggio) e Van Dijk (linguista) definisce la comprensione del testo come una «cooperazione tra due tipi di mappe mnemonico-cognitive, che il lettore (o ascoltatore) viene organizzando nel corso della lettura stessa (o dell'ascolto): la *base testuale* (*textbase*) e il *modello situazionale* (*situation-model*)» (Lastrucci, 1994, p. 44).

La *base testuale* è la struttura profonda del testo, espressa in una sequenza ordinata di frasi che ne organizzano il significato. Ovviamente tale struttura profonda può avere più rappresentazioni superficiali, così come la stessa scena può essere espressa da una frase con diatesi attiva o da una con diatesi passiva.

Inoltre, secondo gli autori, la base testuale ha una gerarchia nella quale sono organizzate le frasi, dalla più importante alla meno importante. In base all'esistenza di una tale gerarchia gli autori introducono il concetto di *macrostruttura*, ovvero l'organizzazione della struttura profonda del testo secondo cui «le proposizioni più rilevanti per la corretta comprensione sono in alto nella gerarchia, mentre le subordinate si trovano nei livelli successivi» (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001, p. 56). Viceversa, per *microstruttura* s'intende la rappresentazione delle frasi in sequenza non gerarchizzata (Lastrucci, 1994, p. 45). Nella macrostruttura, al primo livello si trova la proposizione che racchiude

l'idea principale del testo, al secondo livello le proposizioni con argomenti legati all'idea principale, al terzo livello quelle con argomenti legati agli argomenti del secondo livello, e così via, in una struttura che può essere definita «ad albero». Nei suoi studi sui processi mnemonici legati alla comprensione del testo, Kintsch (1977) ha dimostrato che il lettore tende a ricordare più saldamente le proposizioni appartenenti ai livelli più alti.

Oltre alla mappa della base testuale, si è visto che nel processo di comprensione di un testo il lettore (o ascoltatore) realizza anche un *modello situazionale*, cioè una rappresentazione mentale in cui «vengono strutturate tutte le conoscenze e le relazioni che fanno, per dire così, da “sfondo” al contenuto essenziale» (Lastrucci, 1994, p. 51). Il modello situazionale è necessario perché, «nella ricostruzione della macrostruttura, il lettore deve compiere inferenze per inserire elementi di conoscenza e nessi non evidenziati ma impliciti nel testo» (Lastrucci, 1994, p. 51), quindi deve costruirsi una rappresentazione mentale della situazione in cui è inserito il contenuto della macrostruttura.

Oltre a definire la comprensione del testo in base ai due costrutti principali di *base testuale* e *modello situazionale*, Kintsch e Van Dijk descrivono questo processo come l'applicazione di due strategie fondamentali.

In primo luogo c'è una strategia mirata a ricostruire la coerenza locale, ovvero a individuare l'argomento fondamentale (detto *topic*) di ogni frase per connetterla con le altre frasi, cioè con il contesto.

In secondo luogo ci sono delle macro-strategie per la ricostruzione della coerenza globale: esse sono di due tipi.

Il primo tipo è detto «contestuale» perché si tratta di strategie che elaborano ipotesi sul *topic* di tutto il testo in base alle conoscenze generali del mondo, nella materia specifica, e in base alle informazioni acquisite fino a quel punto. Per spiegare questo processo si può ricorrere ai concetti di lettura *bottom-up* e *top-down*. Il primo (dal basso all'alto) è un processo recettivo-passivo in cui il lettore raccoglie le informazioni in entrata e le elabora in schemi. Il secondo è un processo attivo in cui, a partire dalle conoscenze già organizzate in schemi, si organizzano le informazioni in ingresso (dall'alto al basso). Nell'applicazione della strategia contestuale il lettore fa innanzitutto una lettura *bottom-up* con cui acquisisce informazioni, poi elabora una ipotesi su quale sia il *topic*, e allora opera una lettura *top-down*, con cui interpreta le nuove informazioni in base a questa ipotesi; al contempo, le nuove informazioni servono per verificare continuamente questa ipotesi (di nuovo *bottom-up*, in un circolo continuo).

Il secondo tipo di strategie è detto «testuale» e ne raccoglie cinque. In primo luogo l'uso degli «indizi di struttura», come i titoli, le frasi topicali e gli organizzatori anticipati. In secondo luogo l'uso delle «marcature di cambio d'argomento», come la suddivisione in paragrafi e in capoversi. In

terzo luogo l'uso degli «indicatori sintattici». In quarto luogo le strategie «semantiche», volte all'individuazione dei nessi che esprimono la coerenza del testo e quindi alla formulazione di conseguenti macro-proposizioni. In quinto e ultimo luogo le strategie «schematiche», volte a individuare la super-struttura di un testo, ovvero l'organizzazione delle sue diverse parti: ad esempio, in un testo scientifico c'è prima la definizione del problema, poi la formulazione dell'ipotesi, ecc.

Tutte queste strategie, secondo Kintsch e Van Dijk, sono applicate nel rispetto di quattro regole fondamentali, che gli studiosi chiamano *macro-regole*:

1. *cancellazione* dalla rappresentazione semantica, cioè dalla macro-struttura, delle informazioni di rilevanza accessoria;
2. *generalizzazione*, cioè l'assunzione delle proposizioni topicali eventualmente presenti come più rilevanti, quelle che bene o male sintetizzano le altre;
3. *costruzione* di macro-proposizioni;
4. *selezione*, così come sono, di informazioni che risultano topicali di ampie parti di testo, ma che non sono state né cancellate né generalizzate.

I modelli metacognitivi: la metacomprendione

Oltre alla definizione di modelli descrittivi del processo di comprensione della lettura, la psicologia cognitiva, in linea con le sue principali elaborazioni teoriche sui processi della mente umana, ha elaborato, per la comprensione della lettura, alcuni modelli che descrivono la *metacomprendione*, cioè «il settore della metacognizione che si riferisce alla comprensione linguistica e in particolare alla comprensione del testo scritto» (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001, p. 60). Di seguito presentiamo tre di questi modelli per rendere conto di questo settore di studi, che ha contribuito soprattutto alla programmazione di interventi per lavorare sulla comprensione della lettura.

Flavell: conoscenze, esperienze, strategie

Il primo a essersi occupato di questo settore e ad aver elaborato un modello compiuto è stato J.H. Flavell. Nelle sue prime teorizzazioni egli descriveva innanzitutto la metacognizione e ne individuava tre componenti: 1. le conoscenze metacognitive; 2. le esperienze metacognitive; 3. le strategie. Ciascuna di queste componenti della metacognizione opera anche nella metacomprendione.

Le conoscenze metacognitive sono le conoscenze che ciascuno ha sui processi cognitivi; come tutte le conoscenze, coerentemente con i concetti di base della psicologia cognitiva, esse possono essere *dichiarative* (su qualcosa) o *procedurali* (su come si fa qualcosa). Per quanto riguarda la comprensione del testo, tali conoscenze si riferiscono alle informazioni che il lettore possiede su se stesso e sul proprio processo di lettura e comprensione, su che tipo di compito deve affrontare e su come affrontarlo, con quali eventuali strategie.

Sulle conoscenze metacognitive si basano le esperienze metacognitive, che possono essere definite come

situazioni diverse in cui una persona, che si trova ad affrontare un compito di qualsiasi tipo, si basa sulle proprie conoscenze e pianifica l'esecuzione tenendo presente gli scopi da perseguire, riesce ad anticipare la qualità di una sua prestazione, controlla l'esecuzione del compito e anticipa le probabilità di successo a esso associate (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001, p. 61).

Per quanto riguarda la comprensione della lettura, dunque, le esperienze metacognitive svolgono tre funzioni: prima del compito di lettura la funzione di pianificazione, durante la lettura quella di controllo e alla fine del compito la funzione di verifica.

La terza componente della metacognizione individuata da Flavell è l'uso di strategie. Nella comprensione del testo si tratta di scegliere le strategie più adeguate al tipo di lettura, di sostituire eventualmente durante la lettura quelle che risultano inadeguate e, comunque, di orientare quelle selezionate agli scopi che il lettore si prefigge.

Jacobs e Paris: autovalutazione della conoscenza e autogestione del pensiero

Alla fine degli anni Ottanta, anche Jacobs e Paris (1987) hanno definito un modello sulla metacognizione ma, a differenza di Flavell, i due autori hanno individuato solo due componenti: l'*autovalutazione della conoscenza* e l'*autogestione del pensiero*, detta anche *funzione esecutiva*. Ciascuna componente si articola in tre sotto-categorie.

La prima componente di Jacobs e Paris coincide di fatto con la componente delle *conoscenze metacognitive* di Flavell, perché riguarda «la capacità dell'individuo di verificare se possiede, e in che misura, le conoscenze adeguate riguardo a un compito dato» (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001, p. 61). Nel caso della comprensione del testo scritto si parla ovviamente di compiti di lettura.

CAPITOLO 4

Strutturazione del percorso didattico

Il capitolo presenta la programmazione del percorso didattico, partendo dalla definizione di finalità e obiettivi coerenti con l'ipotesi di ricerca, per poi passare alla presentazione dettagliata delle attività previste. Questa parte è la più innovativa di tutto il lavoro, perché contiene una serie di proposte didattiche per affrontare la sintassi generativa con bambini del secondo ciclo della scuola primaria. Saranno infine illustrati in sintesi i contenuti e le caratteristiche dei test elaborati per verificare gli apprendimenti relativi a ciascuna unità didattica del percorso. Per i test e le chiavi di risposta si rimanda alle risorse online.

Finalità e obiettivi

Il percorso didattico ha la finalità di *accrescere la consapevolezza sintattica* dei bambini del secondo ciclo di scuola primaria sugli aspetti sintattici principali della struttura della frase, individuati dalla grammatica generativa.

Come già anticipato, questa finalità va perseguita per verificare l'ipotesi di ricerca secondo cui la consapevolezza della struttura sintattica della frase contribuisce a migliorare la capacità di comprensione della lettura.

Per raggiungere questa finalità, dopo aver analizzato il contesto della classe che avrebbe partecipato, è stato pensato un percorso di cinque unità didattiche, ciascuna con obiettivi specifici (riassunti nella tabella 4.1), ognuno dei quali, a sua volta, è perseguito da una o più attività didattiche.

UD	Obiettivi
1	Patto formativo e parti del discorso <ul style="list-style-type: none"> – fissare aspettative, motivazioni e obiettivi di ciascun bambino rispetto alla proposta didattica; – classificare le parole nelle categorie delle parti del discorso tradizionali, anche attraverso l'uso di criteri distributivi.
2	Struttura sintagmatica <ul style="list-style-type: none"> – riconoscere un sintagma nominale, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna; – distinguere tra sintagmi nominali e preposizionali; – riconoscere sintagmi aggettivali e avverbiali, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna; – distinguere tra sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali; – riconoscere la testa di un sintagma costituito da due o più sintagmi e, quindi, saperlo classificare come nominale, preposizionale o aggettivale; – riconoscere sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali, sia semplici sia complessi.
3	Valenza dei verbi e struttura dei sintagmi verbali <ul style="list-style-type: none"> – realizzare frasi minime di senso compiuto costituite da un verbo e dai suoi argomenti interni; – riconoscere la valenza dei verbi; – rappresentare la struttura di frasi minime di senso compiuto con verbi di diversa valenza, compresi verbi causativi.
4	Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva <ul style="list-style-type: none"> – riconoscere i ruoli tematici selezionati da diversi verbi; – riconoscere la diatesi attiva-passiva; – riconoscere i ruoli tematici all'interno della frase passiva.
5	Circostanziali e frasi complesse <ul style="list-style-type: none"> – riconoscere sintagmi composti da sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, e rappresentarne la struttura; – riconoscere i circostanziali all'interno di sintagmi verbali; – riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura; – rappresentare frasi complesse costituite da due o più sintagmi verbali in rapporto di coordinazione o subordinazione tra loro.

Tab. 4.1 Obiettivi di ciascuna unità didattica.

La metodologia didattica adottata per realizzare le unità didattiche è una metodologia prevalentemente «attiva», perché parte dalle pre-conoscenze e dalle predisposizioni affettive (fatte emergere per la prima volta con il patto formativo), sollecitandole e ristrutturandole attraverso attività ludiche, accompagnate sempre da discussioni di gruppo su un problema, attorno al quale si confrontano, in un contesto di sospensione del giudizio, ipotesi e punti di vista diversi. Le attività saranno anche di tipo fisico, così da attivare tutte le dimensioni della persona in apprendimento.

Il percorso parte dalla tradizionale divisione delle parole in parti del discorso, integrata con criteri distributivi, e arriva fino alla rappresentazione di frasi complesse secondo l'analisi globale elaborata in ambito generativo, analisi adattata al livello di quarta primaria.

Gli obiettivi specifici, per favorire la valutazione del loro raggiungimento, sono stati definiti come il «prodotto logico» tra «obiettivi educativi» e «contenuti specifici»: spieghiamo di seguito cosa si intende con queste tre locuzioni.

Per *obiettivi educativi* si intendono le «mete concrete, effettivamente perseguibili e descritte in termini di condotte o attività osservabili e valutabili che conducono, per approssimazioni successive, al conseguimento del fine educativo e didattico proposto» (Boncori, 1993, p. 8345).

Più in particolare, per obiettivi educativi si intendono quelle caratteristiche della personalità dello studente, quelle «dimensioni personali, cognitive e non cognitive, da sviluppare attraverso il processo educativo ed espresse in termini comportamentali» (Boncori, 1993, p. 8345). È in questo secondo significato specifico che intendiamo il termine in questa sede.

Proprio per avere dei riferimenti più concreti delle finalità, in base ai quali valutare l'efficacia dell'azione didattica, vari gruppi di studiosi, soprattutto di psicologia dell'educazione, a partire dagli anni Quaranta e Cinquanta hanno cominciato a parlare di obiettivi e a definirli, in maniera più o meno tassonomica, soprattutto nell'area cognitiva, ma anche in quella affettiva e psicomotoria. I modelli classificatori di riferimento che si sono sviluppati in letteratura sono molteplici, e ognuno ha un impianto teorico diverso alla base. Il più conosciuto e diffuso — seppure al riparo da critiche (si veda Ennis, 1980) o di possibili ampliamenti ed emendamenti — è il modello elaborato da un gruppo di studiosi statunitensi coordinati da B.S. Bloom (si vedano Bloom, 1956 per l'area cognitiva e Bloom, Kratwohl e Masia, 1964 per quella affettiva).

Al di là delle tassonomie, la letteratura psico-pedagogica ha elaborato una serie di criteri per definire gli obiettivi in modo da renderli utilizzabili all'interno del percorso didattico-educativo e per la valutazione.

Innanzitutto, gli obiettivi vanno definiti in base alle caratteristiche di chi si ha di fronte, prendendo in considerazione un'ampia gamma di variabili: dalla fascia evolutiva e dai prerequisiti logico-linguistici, alle differenze individuali riguardanti emotività, aggressività, sistematicità nell'impegno, industriosità, ecc., fino alle variabili di sfondo socio-culturali.

In secondo luogo, è fondamentale che gli obiettivi vengano definiti in maniera concreta, in termini che identificano sia il genere di comportamento da sviluppare negli studenti, sia il contenuto o campo vitale in cui tale comportamento deve esplicitarsi (Tyler, 1949, p. 46). Bisogna perciò evitare verbi «mentalisti» come *capire, pensare, apprezzare, conoscere, familiarizzarsi con*, e preferire verbi come *costruire, riparare, appaiare, classificare, enumerare, risolvere* (De Landsheere e De Landsheere, 1982, p. 221).

Per *contenuti specifici* si intendono invece «gli “oggetti” dell'apprendimento, i settori delle diverse materie e discipline» (Boncori, 1993, p. 8346).

A questo punto resta da spiegare cosa si intende per *obiettivi specifici* espressi come «rapporto logico» tra *obiettivi educativi* e *contenuti specifici*.

A tal fine riporteremo un passo di G. Boncori (1993), che spiega con estrema chiarezza e semplicità tale relazione, fondamentale in docimologia.

Obiettivi e contenuti interagiscono: uno stesso obiettivo (per es. la maturazione logica) può essere conseguito con riferimento a contenuti diversi (per es. apprendimento di concetti matematici, di strutture linguistiche, di metodi di sperimentazione scientifica, di tecnologie, ecc.); uno stesso contenuto (per es. l'apprendimento dell'ortografia) può essere uno strumento per il conseguimento di obiettivi diversi (per es. sviluppo di capacità percettive, ragionamento su materiale lessicale, uso del vocabolario, sviluppo della memoria, ecc.).

Nell'ambito di ogni materia vengono quindi a costituirsi delle unità che potremmo chiamare «contenuto X obiettivo», costituite dal prodotto logico di questi due tipi di unità. Sono queste le unità concrete che possono essere assunte come *criteri di valutazione* specifici per le singole materie (Boncori, 1994, p. 110).

Ripercorrendo la lista di obiettivi specifici a ogni unità didattica, ci si accorge che è stato fatto lo sforzo di evitare verbi «mentalisti» e di usare piuttosto verbi come *classificare, riconoscere, distinguere, rappresentare*. Essi fanno riferimento a obiettivi educativi di *conoscenza, comprensione, applicazione, analisi*, per utilizzare i livelli della tassonomia cognitiva di Bloom, e soprattutto sono «incrociati» con i contenuti specifici della grammatica generativa.

Ad esempio, prendiamo un obiettivo della quinta unità didattica, quello relativo alla capacità di «riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura». Esso rappresenta il prodotto logico tra un obiettivo educativo e un contenuto specifico:

- obiettivo educativo = *analisi*, ovvero la capacità di cogliere gli elementi costitutivi di una situazione comunicativa o problematica (questo obiettivo corrisponde al 4° livello della tassonomia cognitiva di Bloom);
- contenuto specifico = struttura di sintagmi verbali, costituiti da verbo, argomento esterno, argomenti interni, circostanziale.

Dunque il prodotto logico tra quell'obiettivo educativo e quel contenuto, ovvero l'*obiettivo specifico*, non può che essere quello enunciato sopra: «riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura».

Dalla definizione di un obiettivo specifico alla definizione del criterio di valutazione il passo è breve, e basta un po' di fantasia per costruire quesiti che

ne misurino il livello di raggiungimento, come i tre seguenti che richiedono di *analizzare* la struttura della frase *Anna guidava la bicicletta nuova del fratello*.

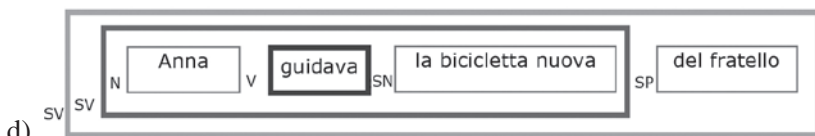
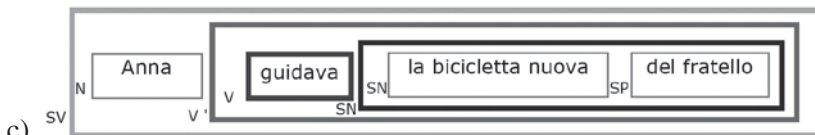
- Collega con una freccia ciascun sintagma al giusto elemento.

(Sintagma)	(Che cos'è?)
<i>Anna</i>	Argomento esterno
<i>la bicicletta nuova</i>	Circostanziale
<i>del fratello</i>	Argomento interno

- A quale sintagma si riferisce il SP *del fratello*? Che cosa è del fratello? A quale sintagma, quindi, dobbiamo mettere insieme il SP *del fratello* nella rappresentazione con le scatole?

- Insieme al SN *Anna*.
- Insieme al V' *guidava la bicicletta nuova*.
- Insieme al SN *la bicicletta nuova*.
- Insieme al SV *Anna guidava la bicicletta nuova*.

- Di conseguenza, qual è il modo giusto di rappresentare la frase?



Per ciascuno degli obiettivi specifici elencati è stato fatto un lavoro di questo tipo: innanzitutto, sono stati definiti in relazione da un lato a obiettivi educativi di *conoscenza, comprensione, applicazione, analisi*, dall'altro lato ai contenuti specifici della sintassi generativa; in secondo luogo, gli obiettivi specifici risultanti sono stati tradotti in criteri di valutazione e quindi in quesiti che ne misurassero il raggiungimento.

Nel prossimo paragrafo si vedrà come ciascun obiettivo specifico viene perseguito attraverso una o più attività didattiche, e come viene misurato il raggiungimento di tali obiettivi specifici.

Il percorso didattico: 5 unità didattiche

Il lavoro di programmazione è stato volto a elaborare una serie di attività che permettessero ai bambini della IV C di affrontare determinati argomenti della sintassi generativa, in modo da poter aumentare nel complesso la loro consapevolezza sulla struttura sintattica della frase.

In tal senso è stato immaginato un percorso che partisse da argomenti già noti, le parti del discorso, osservandole anche da un punto di vista distributivo, per poi cominciare a combinarle in sintagmi sempre più complessi, passando per quelli verbali di diverse valenze, per arrivare fino alla frase complessa.

La programmazione sintetica è presentata di seguito, articolata in 5 unità didattiche, ciascuna a sua volta suddivisa in unità di lavoro, una per ogni ipotetico incontro a scuola. Come vedremo nel capitolo successivo, non sempre questa suddivisione in unità di lavoro è stata rispettata, come ci sono state modifiche alle attività didattiche previste in ciascuna unità di lavoro.

Unità didattica 1: Patto formativo e parti del discorso (8h)

	Unità di lavoro 1.1 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
1.1.1	Patto formativo e regole	1h35'	08.10 – 09.45
	Pausa	15'	09.45 – 10.00
1.1.2	Lettera dal professore (parti del discorso)	30'	10.00 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
1.1.3	Tombolona delle parole, 2 giri (44 carte)	1h10'	11.00 – 12.10
	Unità di lavoro 1.2 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
1.2.1	Rubamazzo a squadre	1h20'	08.10 – 09.30
1.2.2	Rubamazzo a coppie	1h	09.30 – 10.30

	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
1.2.3	Le pulci parlanti (parti del discorso)	40'	11.00 – 11.40
1.2.4	Test sul riconoscimento delle parti del discorso	30'	11.40 – 12.10

Unità didattica 2: Struttura sintagmatica (10h)

	Unità di lavoro 2.1 (mattina o pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
2.1.1	Lettera dal professore (sintagmi)	30'	14.10 – 14.40
2.1.2	La gara dei sintagmi nominali	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 2.2 (mattina o pomeriggio)	2h	08.10 – 10.30
2.2.1	La gara dei sintagmi preposizionali	1h50'	08.10 – 10.00
2.2.2	Tutti giù per terra... anzi, solo i Sintagmi X (SN, SP)	30'	10.00 – 10.30
	Unità di lavoro 2.3 (mattina o pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
2.3.1	Costruiamo i sintagmi aggettivali e avverbiali	1h45'	14.10 – 15.55
2.3.2	Le pulci dei sintagmi (SN, SP, SA, SA _v)	15'	15.40 – 16.10
	Unità di lavoro 2.4 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
2.4.1	La gara dei sintagmi complessi	1h50'	08.10 – 10.00
2.4.2	Sintagma e gesto (SN, SP, SA, SA _v e Sintagmi complessi)	30'	10.00 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
2.4.3	Tutti giù per terra... anzi, solo i Sintagmi X (SN, SP, SA, SA _v e Sintagmi complessi)	40'	11.00 – 11.40
2.4.4	Test sul riconoscimento (SN, SP, SA, SA _v e Sintagmi complessi)	30'	11.40 – 12.10

Unità didattica 3: Valenza dei verbi e struttura dei SV (18h20')

	Unità di lavoro 3.1 (mattina o pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
3.1.1	Lettera dal professore	30'	14.10 – 14.40
3.1.2	La fabbrica delle scatole	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 3.2 (mattina)	5h	08.10 – 13.10
3.2.1	Il teatro della valenza	2h20'	08.10 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
3.2.2	Inscatoliamo SV con verbi di diverse valenze	2h10'	11.00 – 13.10

	Unità di lavoro 3.3 (mattina)	5h	08.10 – 13.10
3.3.1	Il teatro della valenza (causativi)	2h20'	08.10 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
3.3.2	Inscatoliamo SV con verbi di diverse valenze	1h10'	11.00 – 12.10
3.3.3	Test intermedio: l'armadio della valenza e le scatole della valenza	1h	12.10 – 13.10
	Unità di lavoro 3.4 (mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.4.1	Inscatoliamo SV con verbi di diverse valenze	2h10'	11.00 – 13.10
	Unità di lavoro 3.5 (pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
3.5.1	Inscatoliamo SV con verbi di diverse valenze	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 3.6 (mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.6.1	Inscatoliamo i sintagmi verbali di diverse valenze	1h40'	10.00 – 12.40
3.6.2	Test: l'armadio della valenza e le scatole della valenza	30'	12.40 – 13.10

Unità didattica 4: Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva (8h20')

	Unità di lavoro 4.1 (mattina e pomeriggio)	4h10'	11.00 – 16.10
4.1.1	Il teatro dei ruoli tematici e della diatesi passiva	2h10'	11.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
4.1.2	Il mimo della diatesi attiva-passiva	1h	14.10 – 16.10
4.1.3	Mostri e pirati: gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva	1h	15.10 – 16.10
	Unità di lavoro 4.2 (mattina e pomeriggio)	4h10'	11.00 – 16.10
4.2.1	Il teatro dei ruoli tematici e della diatesi passiva	1h10'	11.00 – 12.10
4.2.2	Il mimo della diatesi attiva-passiva	1h	12.10 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
4.2.3	Mostri e pirati: gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva	1h20'	14.10 – 15.30
4.2.4	Test su ruoli tematici e diatesi passiva	40'	15.30 – 16.10

Unità didattica 5: Circostanziali e frasi complesse (21h)

	Unità di lavoro 5.1 (pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
5.1.1	Lettera dal professore	30'	14.10 – 14.40
5.1.2	Inscatoliamo sintagmi complessi I	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 5.2 (mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.2.1	Inscatoliamo sintagmi complessi II	1h	11.00 – 12.00
5.2.2	Il bowling dei circostanziali	1h10'	12.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.2.3	Inscatoliamo SV con circostanziali I	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 5.3 (mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.3.1	Inscatoliamo SV con circostanziali II	1h	11.00 – 12.00
5.3.2	La gara delle frasi complesse I	1h10'	12.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.3.3	La gara delle frasi complesse II	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 5.4 (mattina)	5h10'	11.00 – 16.10
5.4.1	Inscatoliamo SV con circostanziali III	2h10'	11.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.4.2	La gara delle frasi complesse III	1h30'	14.10 – 15.30
5.4.3	Test sulla rappresentazione di SV con circostanziali e di frasi complesse	40'	15.30 – 16.10
	Unità di lavoro 5.5 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
5.5.1	Test finale di Comprensione della lettura I	2h20'	08.10 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
5.5.2	Test finale di Comprensione della lettura II	50'	11.00 – 11.50
5.5.3	Valutazione finale del percorso	20'	11.50 – 12.10

Di seguito entriamo in ogni unità didattica, riportando in dettaglio come ho previsto di svolgere tutte le attività. Per ciascuna attività, sono indicati anche gli obiettivi specifici perseguiti. Nel capitolo successivo riporterò i casi in cui la realizzazione si è discostata in modo significativo da quanto previsto. Nelle risorse online saranno raccolti i principali materiali utilizzati che è stato possibile inserire, mentre ovviamente degli altri materiali (come i kit di scatole) saranno riportate solo delle foto. Quelli che saranno presentati sono per lo più materiali di tipo linguistico, e cioè parole, sintagmi o frasi tratti per lo più da

alcuni testi contenuti nel TCL iniziale: il testo introduttivo su «Anna e la sua bicicletta», «La Silvia Cucitrice», «Re Leone e Madama Volpe», «Pianeta», «Basta con le parole illeggibili».

Unità didattica 1: Patto formativo e parti del discorso

Unità di lavoro 1.1

1.1.1 Patto formativo (1h)

Obiettivi: Per conferire al percorso didattico un'importanza che venga riconosciuta dai bambini, e per segnare la differenza tra le modalità che saranno adottate durante il percorso e i test fatti prima di Natale, è necessario uno stacco evidente, che sia sottolineato anche da un cambiamento dell'assetto dell'aula.

A questo scopo è preposto il patto formativo, che serve anche per fissare le aspettative, le motivazioni e gli obiettivi di ciascuno rispetto alla proposta didattica.

Preparazione (5'): Alla fine della giornata precedente, all'insaputa dei bambini viene cambiata la disposizione dei banchi nell'aula, che vengono messi a ferro di cavallo appoggiati al muro con le sedie in cerchio all'interno.

Sulle pareti dell'aula saranno appesi 2 cartelloni. Sulla cattedra si dispongono foglietti adesivi di 2 colori diversi.

Fase I (15'): Al rientro in aula, i bambini si siedono e io, insieme alla maestra Antonella, presento il percorso di lavoro sulla sintassi per migliorare la comprensione della lettura. Anticipo che il percorso sarà fatto di giochi, riflessioni, lavori individuali, di piccolo gruppo e collettivi... e qualche sorpresa, ma che sarà necessario che ciascuno ci metta impegno, la voglia di giocare, la disponibilità a mettersi d'accordo con gli altri, la voglia di partecipare, se ciascuno ci tiene a migliorare il proprio punteggio iniziale.

A questo punto chiederò loro di rispondere a due domande, utilizzando 2 foglietti adesivi di colori diversi.

- Che cosa mi aspetto da questo percorso?
- Come sono disposto a contribuire al lavoro?

Preciso che la scelta di usare i foglietti è dovuta a due motivi: 1. se facessimo a voce, il primo che risponde influenzerebbe tutte le risposte successive; 2. sul foglietto non bisogna mettere il nome, quindi si può essere completamente sinceri.