



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti  
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della  
Formazione  
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03

## ESPRESSIONE SCRITTA IN UNIVERSITÀ

IL DOTTORE  
**CATERINA BONO**

IL COORDINATORE  
**ALESSANDRA LA MARCA**

IL TUTOR  
**ALESSANDRA LA MARCA**

CICLO XXXII  
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2020

## INDICE

INTRODUZIONE.....	9
-------------------	---

### PARTE I

#### CAPITOLO 1

<b>Il ruolo della scrittura in università</b> .....	20
Introduzione .....	20
1. Sviluppare competenze di scrittura.....	21
2. Educare alla scrittura in università .....	22
3. La competenza linguistica.....	26
4. La maturazione espressivo-linguistica.....	27
5. La scrittura come elaborazione di pensiero e di intelligenza .....	29
6. Pensiero critico, originalità ed espressione scritta.....	32
7. La ricerca psicoeducativa sulla scrittura: brevi cenni teorici.....	35
8. Sviluppare la competenza in lingua scritta.....	38
9. I processi di scrittura.....	39
10. La valutazione delle composizioni in lingua scritta .....	41

#### CAPITOLO 2

<b>Autoregolazione dell'apprendimento e scrittura</b> .....	44
Introduzione .....	44
1. Espressione scritta e sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento in università.....	44
2. Autoregolare l'apprendimento: un quadro di riferimento generale di natura psicopedagogica.....	47
3. Autoregolazione dell'apprendimento: competenze cognitive.....	53
4. Autoregolazione dell'apprendimento: competenze di natura affettiva, motivazionale e volitiva.....	56
5. Come promuovere l'autodeterminazione e l'autoregolazione dell'apprendimento in università.....	59
6. Il ruolo della scrittura autoregolata per lo sviluppo delle strategie metacognitive .....	62

#### CAPITOLO 3

<b>Educare alla creatività e al pensiero critico</b> .....	64
Introduzione .....	64
1. Educare alla creatività in università.....	65
2. La creatività.....	69

3. Creatività e intelligenza.....	71
4. Educare al pensiero critico in università.....	73
5. Il pensiero critico.....	74
6. Pensiero critico come manifestazione di intelligenza.....	77
7. Adattamento come manifestazione di intelligenza.....	77
8. Manifestazione di intelligenza a circuito lungo.....	80
9. Intelligenza come educazione di relazioni.....	82
10. Modelli di intelligenza.....	85
11. Le attività intellettuali.....	88
12. Induzione, deduzione e risoluzione di problemi.....	89
13. Le attività induttive.....	90
14. Deduzione e ragionamento.....	93
15. Direzione e orientamento dell'attività intellettuale.....	100
16. Rilevazione dell'attività intellettuale in università.....	102
17. Diagnosi e sviluppo dell'intelligenza attraverso le composizioni scritte.....	107
18. Valutazione dell'intelligenza attraverso i reattivi e i saggi in università.....	108
19. Le esigenze psicometriche per la validità e la fedeltà delle composizioni scritte.....	109
20. Il saggio per la rilevazione delle attività intellettuali degli studenti.....	110
21. Il saggio come strumento di diagnosi dell'attività induttiva e deduttiva.....	110
22. Il saggio come strumento per la direzione dell'attività intellettuale: creatività e capacità critica.....	111

#### **CAPITOLO 4**

<b>Sviluppare abilità argomentative in università.....</b>	<b>114</b>
Introduzione.....	114
1. Educare al pensiero argomentativo.....	114
2. Argomentazione come attività comunicativa e razionale.....	116
3. Argomentare per esprimere, informare e convincere.....	117
4. Lo sviluppo della competenza argomentativa come dimensione di pensiero.....	121
5. Il discorso argomentativo.....	123
6. Logica e ragionamento nel discorso argomentativo.....	125
7. Il testo argomentativo.....	128
8. La dimensione inferenziale nei testi argomentativi.....	132
9. I metodi per argomentare: argomentare per deduzione.....	132
10. Argomentare per induzione.....	133
11. Argomentare per analogia.....	134
12. Argomentare per confutare.....	135
13. Struttura logica del testo argomentativo.....	135

14. Coesione, coerenza, intenzionalità e persuasività nei testi argomentativi ...	136
15. La coesione nelle argomentazioni .....	137
16. La coerenza argomentativa.....	138
17. Intenzionalità e argomentazione.....	139
18. Rapporto coesione/coerenza.....	139
19. Persuasione e argomentazione.....	140
20. Autoregolazione e scrittura argomentativa .....	140

## **CAPITOLO 5**

<b>Competenza in lingua scritta e tipologie testuali .....</b>	<b>142</b>
Introduzione .....	142
1. Tipologia dei testi e pratica di scrittura.....	143
2. Il testo scritto.....	145
3. Gli elementi costitutivi del testo scritto .....	145
4. La coerenza.....	146
5. La coesione.....	146
6. Tipologie testuali: testi narrativi.....	147
7. Testi descrittivi .....	147
8. Testi espositivi.....	148
9. Testi regolativi.....	148
10. Testi argomentativi .....	148
11. Il saggio come strumento per argomentare in università .....	149
12. Contenuti essenziali per una didattica della scrittura argomentativa.....	149

## **PARTE II**

### **La ricerca**

## **CAPITOLO I**

<b>L'adattamento della Guida di L. Calonghi in università.....</b>	<b>153</b>
Introduzione .....	153
1. Presentazione della Guida.....	154
2. Adattamento della Guida in università .....	159

## **CAPITOLO 2**

<b>Le strategie di correzione utilizzate per la rilevazione e la valutazione dell'espressione scritta degli studenti .....</b>	<b>161</b>
Introduzione .....	161
1. Strategie di correzione: prima lettura.....	162

2. Rilevazioni riguardanti il criterio 3: quantità delle considerazioni .....	163
3. Rilevazione riguardante il criterio 1: attinenza al tema .....	165
4. Rilevazioni riguardanti il criterio 10: ordine delle considerazioni (Ripetizioni).....	166
5. Rilevazioni riguardanti il criterio 10: ordine delle considerazioni (Deviazioni).....	167
6. Rilevazioni riguardanti il criterio 2: completezza dell'elaborato .....	169
7. Rilevazioni riguardanti il criterio 9: piano d'esposizione .....	171
8. Strategie di rilevazione: seconda lettura .....	173
9. Rilevazioni riguardanti il criterio 5: originalità.....	174
10. Rilevazioni riguardanti il criterio 6: Strutturazione logica dei pensieri.....	175
11. Rilevazioni riguardanti il criterio 7: capacità critica .....	177
12. Strategie di correzione: terza lettura .....	179
13. Rilevazioni riguardanti il criterio 4: lessico: varietà.....	179
14. Rilevazioni riguardanti il criterio 11: connessione tra le proposizioni.....	181
15. Rilevazioni riguardanti il criterio 14: grammatica.....	183
16. Rilevazioni riguardanti il criterio 15: ortografia.....	184
17. Rilevazioni riguardanti il criterio 16: lessico: proprietà .....	184
18. Strategie di correzione: quarta lettura.....	185
19. Rilevazioni riguardanti il criterio 12: costruzione della frase o periodo.....	186
20. Siglatura e computo delle rilevazioni riguardanti il criterio 12.....	186
21. Rilevazioni riguardanti il criterio 13: punteggiatura.....	187
22. Definizione dei livelli utilizzati nella Guida .....	187
23. Norme generali per la valutazione.....	188
24. Esempio di correzione attraverso la Guida .....	191
25. Esempio di giudizio analitico elaborato attraverso la Guida.....	192
26. Conclusioni.....	192

### **CAPITOLO 3**

<b>La Ricerca</b> .....	194
Introduzione .....	194
1. La scelta del saggio .....	194
2. L'intervento formativo .....	195
3. La valutazione dei risultati .....	197
4. Considerazioni conclusive.....	202

### **CAPITOLO 4**

<b>Gli studenti universitari e la valutazione dei saggi nella scuola primaria....</b>	<b>203</b>
Introduzione .....	203
1. La scelta del saggio e le strategie di rilevazione .....	204

2. Strategie di correzione: rilevare l'originalità.....	205
3. Discussione dei risultati .....	206
4. Conclusioni.....	208
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>209</b>
<b>BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO.....</b>	<b>214</b>

**PARTE  
GRAMMATICA ALL'UNIVERSITA'**

<b>GRAMMATICA ALL'UNIVERSITA'</b>	
<b>SEZIONE I – La fonologia.....</b>	<b>3</b>
1. Elisione.....	3
2. Il troncamento .....	5
3. L'accento .....	7
4. Problemi ortografici.....	11
5. Punteggiatura .....	15
6. La sillaba .....	21
7. Il significato delle parole: significato e significante .....	23
8. Le figure retoriche .....	25
<b>SEZIONE II – Il verbo.....</b>	<b>28</b>
1. Funzioni del verbo .....	28
2. Verbi predicativi e copulativi.....	30
3. Genere e forma del verbo .....	35
4. Persona e numero, modi, tempi, aspetto .....	40
5. Verbi di servizio .....	44
6. La coniugazione dei verbi .....	48
<b>SEZIONE III – L'articolo.....</b>	<b>71</b>

<b>SEZIONE IV – L’aggettivo.....</b>	<b>76</b>
1. L’aggettivo qualificativo e determinativo.....	76
2. La posizione dell’aggettivo qualificativo .....	77
3. Forme e concordanze dell’aggettivo qualificativo .....	80
4. I gradi dell’aggettivo qualificativo .....	85
<b>SEZIONE V – Il nome.....</b>	<b>89</b>
1. La forma del nome .....	89
2. Genere e numero del nome .....	91
3. La classificazione del nome .....	95
<b>SEZIONE VI –Parti del discorso.....</b>	<b>101</b>
1. Introduzione generale .....	101
2. Le interazioni .....	101
3. Le onomatopée .....	103
4. Avverbio .....	105
5. La coniugazione .....	111
6. Le coniugazioni subordinate .....	113
7. La preposizione .....	118
8. I pronomi .....	120
9. Pronomi e aggettivi indefiniti .....	127
10. I numerali .....	129
11. Pronomi e aggettivi interrogativi ed esclamativi.....	137
12. Pronomi personali soggetto .....	141
13. Pronomi personali complemento .....	142
14. Pronomi personali riflessivi .....	143
15. Pronomi allocutivi .....	143
16. Pronomi relativi .....	149
17. Pronomi relativi misti .....	150
<b>SEZIONE VII – La frase e le sue espansioni.....</b>	<b>154</b>

1. Frase semplice e complessa .....	154
2. Il predicato.....	158

**SEZIONE VIII – I complementi.....165**

1. I complementi di luogo e di tempo e altri complementi.....	165
2. Il completamento d’agente e di causa efficiente .....	172
3. I completamenti di causa, fine, mezzo e modo .....	173
4. Il completamento di qualità.....	178
5. Il completamento di vantaggio e svantaggio.....	179
6. Il completamenti di specificazione .....	182
7. Altri completamenti .....	185

**SEZIONE VIII – La frase complessa.....194**

1. Il periodo .....	194
2. La struttura del periodo .....	195
3. Le proposizioni indipendenti e incidentali .....	197
4. Le proporzioni coordinate e subordinate .....	198
5. Le forme della coordinazione.....	199
6. La subordinazione o ipotassi .....	200
7. Le forme della subordinazione.....	201
8. Proposizioni subordinate.....	203
9. Le proposizioni relative.....	206



## INTRODUZIONE

Il progetto di ricerca “Espressione scritta in università” è stato realizzato allo scopo di valutare la competenza in lingua scritta degli studenti universitari, in particolare delle matricole iscritte al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Palermo.

Attività cognitiva e sociale complessa, la scrittura rappresenta uno dei requisiti che gli studenti dovrebbero già possedere in entrata, al termine del percorso scolastico, in modo da esternalizzare il proprio pensiero e riflettere sui loro processi, sulle loro idee e sulle loro opinioni.

Scrivere un testo presuppone saper rappresentare il proprio pensiero nella sua *fisicità*, per essere successivamente colto da chi lo fruisce, con le scelte lessicali e sintattiche compiute. La scrittura è il risultato di una serie di complesse operazioni di pensiero, effettuate a livello mentale, che consentono di costruire un testo che possa dirsi tale.

Gli studenti universitari spesso incontrano notevoli difficoltà nell’orchestrazione delle componenti cognitive, sociali e motivazionali implicate nella scrittura e sono scarsamente consapevoli delle risorse a loro disposizione.

La scrittura presuppone diverse conoscenze: linguistiche (sintattiche e ortografiche), semantiche (padronanza del lessico e dei significati del codice), pragmatiche (contestualizzazione del testo, variazione del registro e dello stile in funzione agli scopi e ai destinatari). Strutturare ed elaborare logicamente il proprio pensiero inerisce ad aspetti dell’intelligenza ritenuti fondamentali nella stesura di un testo scritto.

Gli studenti utilizzano in università la scrittura in relazione a più situazioni, si trovano costantemente a scrivere relazioni, a prendere appunti, ad affrontare prove d’ esame utilizzando testi scritti per rispondere a domande aperte, nonché a scrivere la tesi di laurea al termine del loro percorso accademico.

Le oggettive lacune nelle competenze di scrittura degli studenti sembrano dovute essenzialmente a due motivi: il primo riguarda l’eterogeneità delle scuole secondarie di provenienza degli iscritti, nelle quali la scrittura riveste ruoli più o

meno importanti. Il secondo motivo inerisce all'ambito universitario, dove la capacità di scrittura è assunta come forma di sapere strumentale già acquisito in via definitiva, dunque non più insegnata, né esercitata.

In particolare, le difficoltà di scrittura diventano un serio e rigoroso allarme quando ineriscono agli studenti che intraprendono gli studi di formazione per diventare futuri insegnanti. Tali carenze, infatti, inevitabilmente vanno a ricadere sulla formazione dei loro futuri alunni, innescando dei meccanismi di povertà lessicale e di pensiero non indifferenti. Scrivere non è solo mezzo di espressione e di comunicazione, ma è anche strumento di pensiero e manifestazione di intelligenza. Coltivare la scrittura può avere come risultato un miglioramento non solo delle prestazioni linguistiche, ma delle prestazioni intellettuali in generale.

Saper comunicare in forma scritta implica saper esprimere in maniera adeguata i propri pensieri, i sentimenti e le proprie opinioni. Avere una buona padronanza della competenza linguistica rappresenta un problema grave, presente, in vario grado, in tutte le sedi universitarie e in tutte le facoltà (Sobrero, 2009). Lo studente deve essere in grado di utilizzare in modo efficace il lessico, di ampliarlo attraverso l'utilizzo dei linguaggi settoriali specifici, di conoscere la grammatica funzionale e le sue diverse funzioni, ponendo maggiore attenzione, relativamente alla scrittura, alla capacità di saper utilizzare e distinguere le diverse tipologie testuali richieste.

Si è partiti dal presupposto che gli studenti, usando in modo efficace e riflessivo la lingua scritta, riescano a trasmettere le loro idee in modo preciso e aumentino la loro attitudine al pensiero. Il pensiero, trasmesso in modo coerente attraverso la scrittura, diventa sempre più elaborato, la loro capacità espressiva più consapevole e raffinata, e il lessico più variegato.

Si è ritenuto utile, pertanto, promuovere percorsi di attenzione e riflessione sull'uso della lingua scritta, in modo da rendere gli studenti consapevoli del suo valore comunicativo, non inerente al solo superamento degli esami universitari, ma come strumento di partecipazione alla vita sociale e intellettuale (Pallotti & Piemontese, 1999), come assunzione di responsabilità e impegno a mantenere un'attitudine critica verso se stessi e gli altri. Promuovere la competenza in lingua scritta in università implica, pertanto, predisporre piani di intervento didattici validi e idonei

a sostenere il ruolo fondamentale che tale competenza assume per la comunicazione di pensieri, idee, emozioni e concetti, intesi come rappresentazioni mentali complesse e articolate in varia natura, al fine di rendere la scrittura funzionale alla comunicazione (Read, 2000).

Gli studenti in università utilizzano diverse forme testuali, richieste esplicitamente in base ai diversi compiti che si trovano ad affrontare. Tra questi, il saggio occupa un posto determinante per il perfezionamento dell'espressione linguistica scritta, poiché favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica dei pensieri, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle idee in modo rigoroso, e contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali. Favorire e promuovere l'espressione scritta in università attraverso l'utilizzo del saggio significa promuovere negli studenti la riflessione su come strutturare il testo in maniera logica, critica e argomentativa, sul lessico da adottare e quali componenti morfo-sintattiche utilizzare per una comunicazione efficace.

I paesi che hanno fatto prevalere le prove strutturate nella pratica scolastica e universitaria hanno rilevato, a distanza, gli effetti negativi di questa esclusione, soprattutto nell'evidente impoverimento delle capacità di espressione scritta del ragionamento. I saggi rappresentano, in tal senso, prove insostituibili per la valutazione della competenza in lingua scritta, poiché si configurano come forme più comuni per attestare competenze culturali e di ricerca (Calonghi & Boncori, 2006).

Si è partiti dall'assunzione di base che le credenze che gli studenti hanno sulla loro competenza in lingua scritta influenzino la scelta di strategie utilizzate e i loro risultati di apprendimento. Pertanto, oltre alle difficoltà legate a fattori di conoscenza di base, la complessità del compito, la natura solitaria dell'attività con un feedback non immediato e il bisogno di rinforzo per persistere nel compito, sono altri aspetti della scrittura presi in considerazione, poiché influenzano negativamente la motivazione degli studenti. Nella competenza in lingua scritta, autoregolare il proprio apprendimento inerisce al controllo del pensiero, dei sentimenti e delle azioni che gli studenti fanno per migliorare le loro abilità di scrittura e creare un testo di qualità (Zimmerman & Risemberg, 1997). Attraverso

la scrittura si promuove l'apprendimento autoregolato e strategico, mettendo in campo risorse cognitive guidate dall'autoregolazione e dalla metacognizione. La scrittura è manifestazione di pensiero e di intelligenza, lo studente trae beneficio dal suo buon uso quando diviene consapevole dei suoi processi.

La ricerca si inquadra all'interno della problematica sopra illustrata e rimanda inevitabilmente al problema della valutazione delle composizioni scritte degli studenti. Oggi, più che mai, è necessario ripensare la valutazione come componente strutturale dell'insegnamento. La valutazione è infatti uno dei processi pedagogicamente più importanti e didatticamente essenziali. Essere in possesso della competenza docimologica permette ai docenti di assicurare ad ogni studente il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione, di garantirne il rispetto delle specificità di apprendimento, di esprimere valutazioni fondate scientificamente e di condurre gli studenti alla riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza maturati.

L'uso diffuso e sistematico dei saggi rimanda inevitabilmente al problema, discusso per anni dagli studi docimologici, di una valutazione valida e sicura. Occorre fare del saggio uno strumento che aderisca adeguatamente alle finalità dell'insegnamento linguistico, che offra, però, una valutazione espressa in termini di validità e fedeltà sufficienti (Calonghi & Boncori, 2006).

Per valutare in modo sicuro gli obiettivi perseguiti durante il lavoro devono diventare anche criteri di valutazione. Se durante il periodo di tempo ci si sforza di raggiungere certi obiettivi è evidente che ci si debba anche mettere nell'ottica del loro avvenuto conseguimento per verificare lo sforzo fatto.

Partendo da tali assunti teorici, per la valutazione delle composizioni scritte delle matricole si è utilizzata la Guida di valutazione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006), rivista e riadattata per l'università. La ricerca ha esplorato il ruolo della scrittura argomentativa e le strategie utilizzate dagli studenti per giustificare un'idea, un'opinione o un punto di vista.

La prima parte della ricerca è stata svolta con 236 matricole frequentanti il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo (ottobre-dicembre 2017) ed ha considerato due obiettivi di ricerca. Il primo ha riguardato la

rilevazione delle competenze in lingua scritta delle matricole. Si è partiti dalla considerazione che chi opera nella formazione, anche universitaria, e ne studia la metodologia attraverso l'uso dei saggi o testi scritti in lingua materna, debba utilizzare dei criteri validi e insostituibili. Sono numerosi i dati di ricerca che testimoniano le difficoltà a trovare in questo campo criteri affidabili e condivisi. La valutazione delle produzioni scritte degli studenti è sicuramente un'operazione complessa, spesso anche conflittuale, poiché in molti casi i criteri assunti dai docenti risultano molto personali e filtrati in maniera prettamente soggettiva. Inoltre, spesso risulta più semplice, e meno soggettivo, valutare le componenti linguistiche di un testo scritto rispetto ad altre componenti, come il contenuto o la struttura logica dei pensieri.

Per ridurre al minimo la variabilità delle valutazioni soggettive, si è scelto di utilizzare come metodo di rilevazione e valutazione dei saggi il metodo analitico proposto nella Guida di valutazione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006). Tale metodo si articola attraverso l'uso di una guida abbastanza particolareggiata, in cui sono presenti i criteri di valutazione, le caratteristiche del metodo e le strategie di rilevazione.

La Guida, nella sua forma operativa, si compone di 16 obiettivi-criteri, divisi in tre gruppi. Il primo gruppo di obiettivi-criteri si riferisce al contenuto e considera le quantità delle informazioni raccolte, il grado e il tipo di elaborazione mentale a cui i contenuti sono sottoposti (senso critico, strutturazione logica dei pensieri, autenticità).

All'interno di questo primo gruppo si è ritenuto utile aggiungere un ulteriore criterio-obiettivo, inerente all'argomentazione e alla presenza di una struttura argomentativa fondata all'interno del testo, poiché i testi scritti in università propongono una struttura di ragionamento più elaborata. Si è partiti dalla dicotomia aristotelica tra discorsi scientifici (dialettica) e discorsi persuasivi (retorica), e si è considerata l'argomentazione come studio di tecniche discorsive, nel nostro caso scritte, atte a provocare o accrescere l'adesione delle menti alle tesi presentate (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958).

I criteri appartenenti al primo gruppo di valutazione si sono riferiti maggiormente

alla maturazione intellettuale e personale degli studenti. In ambito psicologico, tali criteri afferiscono alla diagnosi sulla creatività (intelligenza divergente) e alla diagnosi sull'intelligenza convergente (pensiero critico, argomentativo, strutturazione logica dei pensieri).

Il secondo gruppo si riferisce a criteri riguardanti gli aspetti specifici dell'elaborazione concettuale-linguistica del saggio, quali l'ordine, la pianificazione e le connessioni tra elementi.

Il terzo gruppo si riferisce alla correttezza e alla proprietà linguistica e comprende gli errori di grammatica, di ortografia e di punteggiatura.

La Guida è stata utilizzata in due momenti significativi della ricerca: all'inizio, quando occorreva conoscere lo studente e sviluppare un piano organico e di lunga portata, e a fine corso, per delineare la fase di maturazione delle competenze in lingua scritta. La scelta del saggio da utilizzare e la relativa traccia sono stati frutto di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desiderava far esercitare agli studenti con quel dato componimento.

La metodologia utilizzata per la rilevazione dei criteri-obiettivi presenti nella Guida ha previsto quattro letture. Ciascuna lettura è servita a valutare un gruppo di criteri. La prima lettura è stata compiuta per esaminare alcune caratteristiche generali, quali l'autenticità, la strutturazione logica dei pensieri e la varietà lessicale.

La seconda lettura è servita ad analizzare il contenuto e l'organizzazione dei saggi, importante per rilevare tutte le voci riportate nella Guida riguardanti il contenuto.

La terza lettura ha riguardato la rilevazione della correttezza linguistica e lessicale. Le rilevazioni sono state segnate sugli elaborati e annotati al margine.

La quarta lettura è servita a rilevare errori ortografici, grammaticali e di punteggiatura.

Le rilevazioni sono state segnalate, raccolte e annotate in modo da costituire una base oggettiva, valida e sicura da utilizzare per la formulazione del giudizio finale e per il feedback da dare agli studenti. Da un punto di vista pratico, le rilevazioni di tipo analitico (ad esempio segnalazioni di errori, spunti critici, etc.) sono stati segnati sull'elaborato, in modo da non avere dubbi sulla loro presenza. Quelle che invece si riferivano a caratteristiche di insieme (ad esempio autenticità,

strutturazione logica dei pensieri) sono state segnate attraverso dei segni posti al lato di ogni elaborato.

Il sistema proposto per passare dalle rilevazioni alle valutazioni si è basato su criteri ed ipotesi usati e validati da Calonghi e Boncori (2006). Attraverso tale sistema, si sono assegnati i giudizi ai saggi degli studenti e si è effettuata una analisi qualitativa dei dati raccolti. I tre livelli, utilizzati per la rilevazione dei criteri considerati, hanno indicato il livello superiore, costituito dai saggi migliori, il livello medio, costituito dai saggi di livello intermedio, e il livello inferiore, costituito dai saggi considerati peggiori.

Al termine della rilevazione e della designazione dei livelli, è stato realizzato un intervento sperimentale a gruppo unico, che ha utilizzato metodi quantitativi e qualitativi. L'efficacia formativa dell'azione sperimentale è stata misurata attraverso i 16 criteri presenti nella Guida per la valutazione dei saggi, oltre a quello sull'argomentazione.

La ricerca ha previsto la rilevazione della competenza linguistica scritta in 452 elaborati (236 pre-test e 236 post-test), in modo da valutare il grado in cui ogni obiettivo è stato raggiunto da ogni studente all'inizio e alla fine del corso. Nello specifico, è stata utilizzata una metodologia prevalentemente qualitativa integrata da elementi di tipo quantitativo (Saukko, 2003; 2005).

Dai risultati ottenuti è emerso che in campo docimologico una definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione consente di poter attuare un percorso formativo mirato, che possa concretizzarsi in un reale e obiettivo recupero delle carenze in lingua scritta degli studenti. Inoltre, dopo i tre mesi previsti per il recupero delle abilità carenti, gli studenti hanno evidenziato dei reali miglioramenti e hanno sviluppato una maggiore attenzione nei confronti della scrittura.

I risultati ottenuti hanno consentito di elaborare punti di riferimento precisi per l'intervento formativo successivo alla fase di rilevazione e valutazione dei dati, a cui è stato dedicato gran parte del lavoro di ricerca e che ha consentito l'introduzione di una innovazione didattica all'interno di un corso di laurea di natura specificatamente formativa. I corsi di laurea che preparano i futuri insegnanti hanno

infatti un ruolo determinante nella formazione alla scrittura, che dovrebbe accompagnare il soggetto nell'arco dell'intera carriera.

Partendo dalle difficoltà incontrate nei saggi degli studenti, si è proposto un secondo intervento formativo di tipo laboratoriale durante il quale si è lavorato alla produzione di una grammatica italiana adatta alle loro esigenze. La grammatica è presentata in Allegato e costituisce il frutto di un concreto lavoro di collaborazione condotto per più mesi a cui tutti gli studenti hanno contribuito con il loro apporto, esercitando anche capacità critica e creativa.

Nella seconda parte della ricerca, si riporta la sperimentazione effettuata durante il corso di Pedagogia Sperimentale e Docimologia con 146 studenti frequentanti il secondo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, che avevano partecipato già alla prima parte della ricerca. Gli studenti, durante la fase sperimentale, hanno utilizzato la Guida di correzione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006) per valutare 1020 saggi di alunni di scuola primaria, in 74 classi di 33 scuole della provincia di Palermo, classi dove svolgevano le ore di tirocinio obbligatorie previste nel loro piano di studi.

L'attività di ricerca si è svolta da marzo a maggio 2018, sia in Università che nelle scuole dei tirocinanti. Gli studenti, durante la valutazione dei saggi, hanno avuto modo di utilizzare concretamente le tre aree di riferimento presenti nella guida: quantità e qualità dell'informazione (contenuto), organizzazione del saggio, correttezza e proprietà linguistica.

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo che qualitativo. Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, quattro fasi. La prima fase finalizzata alla formazione docimologica degli studenti, la seconda fase orientata alla formazione teorica per l'utilizzo della Guida di correzione dei saggi per la scuola primaria. La terza fase, per la sperimentazione, la correzione e l'elaborazione dei dati dei 1020 saggi. La quarta fase, infine, è stata volta all'autovalutazione del lavoro svolto.

Le ricadute sociali attese e previste a seguito della ricerca riguardano, in particolar modo, la possibilità di dare avvio ad una serie di iniziative formative in università idonee ad affrontare in modo sistematico il problema delle carenze di scrittura. La



scrittura non può essere considerata come un tipo di attività che prescinde alla cultura, una forma di espressione che non ha a che fare con la formazione scientifica, essa deve far parte del curriculum accademico, soprattutto se esso attiene alla formazione dei futuri insegnanti.

Il presente lavoro si struttura in due parti principali che propongono linee di lettura, per certi versi, complementari. La Prima Parte offre uno sguardo e una panoramica generale sull'importanza di educare alla scrittura in università, partendo dall'esigenza, ormai sempre più evidente in ambito accademico, di riflettere sulla capacità di controllo della lingua scritta e sulle sue implicazioni didattiche.

Nel *primo capitolo* si presenta il valore del testo scritto in università, mettendo in evidenza l'importanza della scrittura come elaborazione di pensiero e di intelligenza. Il tema della scrittura rimanda inevitabilmente al tema della valutazione dei saggi, inteso come processo pedagogicamente e didatticamente essenziale nell'azione di apprendimento.

Nel *secondo capitolo* si affronta il tema dell'autoregolazione dell'apprendimento, mettendo in evidenza il ruolo della formazione universitaria in termini di orientamento per lo sviluppo di nuove competenze idonee a far sì che gli studenti riescano a gestirsi e ad orientarsi anche in situazioni complesse e sempre mutevoli, focalizzando l'attenzione sui processi di scrittura.

Nel *terzo capitolo* si mette in evidenza il ruolo del pensiero creativo e critico nei curricula accademici. Educare alla creatività implica educare all'innovazione personale e alla capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante. Formare alla creatività in ambito universitario significa integrare la formazione curricolare con percorsi diversi, personalizzati, che non implicino tanto l'acquisizione di tecniche e metodi di creatività, quanto la *forma mentis* adatta all'innovazione. Promuovere e sviluppare il pensiero critico è stato inteso come strategia per spingere gli studenti ad utilizzare i propri strumenti intellettuali e a saper riconoscere i propri processi di apprendimento, in modo da elaborare e costruire conoscenze e strategie di pensiero riflessivo. Il pensiero creativo e critico

sono stati considerati come manifestazioni di intelligenza e di strutturazione logica dei pensieri nei testi scritti.

Nel *quarto capitolo* si affronta il ruolo della scrittura argomentativa in università, intesa come attività comunicativa e razionale per esprimere, informare e convincere.

Nel *quinto capitolo*, dopo una breve trattazione sulle diverse tipologie testuali, si evidenzia il ruolo del saggio argomentativo come tipologia testuale determinante per una valutazione accurata e particolareggiata della competenza in lingua scritta in università.

La Parte Seconda, sulla base delle premesse teoriche e delle questioni delineate, nel *primo capitolo* presenta la Guida di valutazione dei saggi di Calonghi e Boncori (2006), rivista e riadattata per l'università.

I risultati della correzione effettuata attraverso la Guida sono stati riportati nel *secondo capitolo*. Essi sono serviti per rilevare il raggiungimento o meno, da parte degli studenti, di una serie di obiettivi ritenuti importanti per la loro formazione all'espressione scritta.

Nel *terzo capitolo* sono esplicitate le strategie di correzione utilizzate per la rilevazione e la valutazione della competenza in lingua scritta. Questa rilevazione non è stata fine a se stessa, ma base per la formulazione di un piano didattico di intervento, realizzato con 146 studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo, presente nel *quarto capitolo*.

Nella conclusione si ripercorrono le tappe principali del lavoro svolto, focalizzando l'attenzione sui punti di forza e di innovazione degli studi condotti, presentando limiti e sviluppi futuri.

## **PARTE PRIMA**

## CAPITOLO I

### Il ruolo della scrittura in università

#### Introduzione

Le composizioni scritte sono considerate un mezzo valido, se non insostituibile, affinché gli studenti imparino ad esprimersi e sviluppino strategie metacognitive rilevanti, da trasferire anche in altri contesti. Nello stesso tempo, le composizioni scritte rappresentano per i docenti strumenti validi ed efficaci per la valutazione delle competenze linguistiche ed espressive e per la diagnosi delle abilità cognitive degli studenti, a condizione che la rilevazione delle prestazioni, la loro valutazione e la comunicazione del giudizio, vengano condotte costantemente con gli stessi criteri e procedimenti scientificamente validi .

La competenza in lingua scritta presuppone una complessa e articolata combinazione di abilità tattiche e strategiche. L'esigenza di riflettere sulla capacità di controllo della lingua scritta e sulle sue implicazioni didattiche accomuna la comunità scientifica e i docenti di tutti gli ordini e gradi della formazione, dalla scuola fino all'università.

Le composizioni scritte costituiscono un mezzo valido di comunicazione chiara ed efficace di pensiero. Un approccio alla scrittura, che si incentri sul suo carattere processuale, non può non considerare il momento della valutazione come punto di partenza di un percorso didattico volto al potenziamento della capacità espressiva scritta. Una composizione scritta è frutto di un'elaborazione intellettuale delle conoscenze possedute e di un lavoro espressivo e formale.

Educare alla scrittura non significa educare al verbalismo o, peggio, alla verbosità, alla capacità di saper improvvisare discorsi su qualunque cosa. Non è suono o formula, ma è espressione di un senso che si radica nella dialogicità, nella cooperazione con gli altri, e nell'attrito con le cose e con le esperienze che si vogliono esprimere

Emerge chiaramente la necessità di considerare come proposta educativa lo sviluppo e l'acquisizione di una competenza in lingua scritta intesa non come studio

povero e riduttivo della grammatica, ma come strumento necessario per lo sviluppo delle capacità cognitive individuali necessarie per conoscere, comunicare e agire. Ciò implica riflettere su un uso della scrittura come attività intelligente. Spesso, infatti, l'insegnamento della scrittura è inteso come insegnamento grammaticale, dogmatico, meccanico e mnemonico. Educare alla scrittura, considerata come capacità comunicativa e razionale, implica invece assumere come priorità la sua finalità cognitiva, attraverso la scelta di un metodo didattico attivo e sperimentale. I corsi di laurea, soprattutto quelli che investono sulla formazione universitaria dei futuri insegnanti, devono rivestire un ruolo essenziale nella formazione alla scrittura educativa. Essa presuppone capacità critica, di problem solving, ragionamento analitico, comunicazione efficace e ragionamento scientifico. L'affermazione, ormai largamente accolta, secondo la quale il compito fondamentale della formazione, sia scolastica che universitaria, consista nell' "insegnare ad imparare", si basa appunto sul presupposto dell'acquisizione da parte degli studenti di questo insieme di competenze che si possono definire "orientative" (La Marca, 2009). Sviluppando le abilità linguistiche e apprendendo le tecniche di scrittura, gli studenti scoprono le molteplici potenzialità d'espressione simbolica che permette l'uso scritto delle parole e delle frasi della lingua. La scrittura, in tal senso, rappresenta l'attività che meglio soddisfa l'esprimersi dell'identità e dell'interiorità degli studenti, soprattutto di quelli che si iscrivono in una facoltà umanistica. Promuovere lo sviluppo della competenza in lingua scritta in università significa far maturare la personalità degli studenti. Da qui si evince come il valore formativo dell'insegnamento della lingua scritta sia in stretto rapporto con la necessità di educare lo studente ad elaborare e ad esprimere dei contenuti propri, nonché a comprendere, valutare ed elaborare contenuti espressi da altri.

### **1. Sviluppare competenze di scrittura**

Un testo scritto è il risultato dell'intreccio e dell'interazione di vari processi cognitivi, metacognitivi, affettivi e linguistici: la forza ideativa del pensiero, il progetto testuale, la traduzione delle idee in parole e, quindi, proprietà linguistica e chiarezza comunicativa.

Anche per l'apprendimento della scrittura è stata prodotta un'ampia ricerca empirica internazionale, che si è proposta di valutare l'efficacia di diversi metodi di insegnamento. Ne sintetizzeremo qui alcune linee promettenti, senza pretesa di completezza.

Per quanto riguarda il miglioramento della scrittura, S. Graham e D. Perin (2007) hanno comparato gli esiti di 123 ricerche per valutare l'effect size medio degli interventi sulla qualità della scrittura, giungendo così a mettere a confronto 11 strategie didattiche diffuse, che vengono così classificate, dalla più efficace a quella meno utile: insegnamento diretto di tecniche di scrittura (e.s.=0,82); esercizio delle abilità di sintesi (e.s.= 0,82); peer-tutoring e uso di strategie collaborative di scrittura (e.s.= 0,75); realizzazione di composizioni sulla base di obiettivi specifici (e.s.= 0,70); utilizzo di programmi informatici per la scrittura (e.s.= 0,55); combinazione di frasi semplici per realizzare periodi complessi (e.s.= 0,50); attività di indagine preliminari alla scrittura (e.s.=0,32); esercizi relativi alla generazione di idee, precedenti alla stesura del testo (e.s.= 0,32); approccio alla scrittura come processo (e.s.= 0,32); studio ed emulazione di buoni modelli (e.s.= 0,25); focalizzazione sugli aspetti grammaticali (e.s.= - 0,32).

## **2. Educare alla scrittura in università**

I docenti si servono abitualmente delle composizioni scritte per valutare competenze di vario genere, come ad esempio capacità linguistico-formali (ortografia, grammatica, punteggiatura), presenza di contenuti validi (ricchezza o povertà di idee, aderenza al tema o fuori tema, presenza o assenza di giudizi personali critici), presenza o assenza di struttura logica e coerenza (proporzioni, sequenza dei pensieri, nessi logici). Non sempre però si pensa alla possibilità di osservare, per mezzo delle composizioni scritte degli studenti, le operazioni che l'intelligenza compie, in modo da attuare una diagnosi dei vari livelli raggiunti, in vista di una progettazione didattica mirata al loro potenziamento cognitivo e metacognitivo. In realtà, la capacità espressiva degli studenti permette di considerare più fatti, poiché permette di cogliere i loro vissuti personali, le loro idee, i loro pensieri, i loro ideali e valori.

Esistono vari tipi di composizioni scritte che vengono proposte agli studenti: la narrazione, il saggio breve, il saggio argomentativo, la relazione, l'abstract, relazioni scientifiche, come la tesi di laurea. Gli studenti che hanno significative difficoltà con la scrittura sono in una situazione di forte svantaggio. La scrittura diventa uno strumento critico sia dello stesso processo di apprendimento, sia nella dimostrazione di ciò che si sa (Harris et al., 2009).

La scrittura rappresenta, quindi, uno strumento essenziale per la trasmissione delle informazioni e per la loro comprensione, per la generazione di idee utili per la riflessione e la valutazione, nonché per creare processi cognitivi che spronino all'apprendimento e allo sviluppo della persona (Graham, 2006; Prior, 2006).

Emerge sempre più la necessità di un approccio curricolare che consideri l'educazione linguistica scritta come un percorso di formazione continua, che riesca ad andare oltre l'ultimo anno di scuola secondaria superiore e approdare in università. A partire dagli anni Novanta, molte università hanno avviato, in forma laboratoriale, percorsi di recupero e potenziamento della lingua scritta. Rispetto all'ascolto e al parlato, le abilità di scrittura si acquisiscono e si raffinano in sedi prevalentemente formali, come la scuola e l'università. Vale a dire che, in una certa misura, queste due abilità, più delle altre, richiedono che le sedi formali deputate al loro insegnamento siano in grado di fornire un addestramento non solo specifico, ma anche continuo, qualificato e qualificante, che non ammetta deleghe e rimpalli di responsabilità o competenza (Piemontese, 2014).

L'espressione scritta è un mezzo che ci permette di esplicitare idee, affetti, sentimenti, emozioni, ideali e valori. Comunicare per iscritto implica un delicato processo di elaborazione cognitiva delle informazioni, che vengono ordinate e organizzate metacognitivamente in un piano espositivo. Occorre pertanto attivare negli studenti una adeguata riflessione sulla scrittura in genere e sulla scrittura a scopi comunicativi.

Educare alla scrittura in università presuppone garantire agli studenti la consapevolezza della pluralità delle espressioni che la lingua mette a disposizione e la capacità di praticarle in diverse situazioni comunicative. Quando il compito è inteso, gli studenti possono manipolare la scrittura, esplorarne il funzionamento e

prendere contatto con i trucchi del mestiere in situazioni non minacciose (Cisotto,1998).

Saper scrivere un testo è una delle competenze necessarie per inserirsi nella società, per accedere al mondo del lavoro e per saper comunicare in modo adeguato in situazioni di vario tipo e con gradi diversi di formalità. L'opportunità di realizzare interventi per potenziare le abilità di scrittura a livello universitario, tuttavia, si scontra spesso con l'idea ben radicata che gli studenti arrivati all'università sappiano o, meglio, debbano saper scrivere. In altre parole, urta contro la convinzione che la scrittura sia un'abilità quasi naturale, e comunque acquisita in modo più o meno definitivo durante le scuole superiori (Sposetti, 2008).

In realtà, gli studenti che non scrivono bene hanno difficoltà a supportare ed estendere l'apprendimento e incontrano significative barriere nel loro lavoro. Saper scrivere dovrebbe essere una pratica che si sviluppa lungo l'intero arco del percorso formativo. In università occorre riflettere sullo sviluppo degli strumenti delle abilità comunicative e, in quanto abilità complessa, renderla oggetto di un'attività didattica esplicita.

Promuovere percorsi di recupero, potenziamento e di sviluppo della competenza in lingua scritta rappresenta, soprattutto in questi ultimi anni, una esigenza inalienabile. Educare al testo scritto presuppone l'esercizio e lo sviluppo di competenze ritenute fondamentali per la formazione universitaria, poichè legate ad una logica di interscambio necessario tra capacità strettamente linguistiche e testuali, e capacità pragmatiche, cognitive e metacognitive.

All'interno delle finalità dell'educazione linguistica, il testo rappresenta un fattore fondante e inalienabile dell'educazione (Rigo, 2005). Educare alla scrittura presuppone, secondo l'autore, delineare percorsi e processi didattici che considerino la lingua scritta come strumento di esperienza e di elaborazione del pensiero, come strumento conoscitivo e operativo per la strutturazione intellettuale.

Riflettere sulla formazione alla scrittura, che né la scuola né altre sedi istituzionali di formazione come l'università sembrano tuttora in grado di affrontare efficacemente, significa costruire preliminarmente obiettivi da perseguire e percorsi da seguire. Eppure scuola e università hanno, da sempre, il doppio incarico



di formare, oltre agli autori di testi, i formatori di questi. Dalla tradizionale concezione della scrittura e dalle poco efficaci pratiche didattiche a essa collegate, scaturisce la forte scollatura tra le crescenti richieste sociali di capacità di scrivere, da una parte, e il reale grado di possesso di questa da parte di individui e di gruppi (Lucisano & Piemontese, 1986).

Già Aristotele (2006) metteva in evidenza la stretta funzione ideologica tra pensiero, linguaggio e scrittura, sostenendo che le idee presenti nell'anima vengono espresse e determinate attraverso simboli, cioè le parole, che a loro volta divengono scrittura. La scrittura, in quanto espressione di pensiero e manifestazione di intelligenza, riveste un ruolo determinante in educazione. La forza è nella capacità della lingua di consentirci di parlare di tutto e tutti e, in qualche modo, di far capire sempre qualcosa di ciò che vogliamo dire (Piemontese, 1996).

Anche se i nuovi contesti della comunicazione veicolano domande sempre diverse per i linguisti, resta prioritaria l'esigenza dello sviluppo di una didattica della lingua che abitui a gestire la comunicazione del pensiero attraverso il foglio (Calonghi & Boncori, 2006).

Tra le tipologie di testo utilizzate per la promozione della competenza in lingua scritta, il saggio rappresenta uno strumento di educazione valido e sicuro (Calonghi, 1972). Esso offre allo studente occasione per maturare le sue esperienze, per riflettere, per pensare e per esprimersi su vari argomenti.

Potenziare la scrittura rende gli studenti consapevoli che scrivere vuol dire mettere ordine alle proprie idee e scegliere ciò che si ha da dire. Il saggio, come tipologia testuale, favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica del pensiero, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle idee in modo rigoroso e contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali.

I paesi che hanno fatto prevalere le prove strutturate nella pratica scolastica e universitaria hanno rilevato, a distanza, gli effetti negativi di questa esclusione, soprattutto nell'evidente impoverimento delle capacità di espressione scritta del ragionamento. I saggi restano pertanto delle prove insostituibili nella valutazione, poiché rappresentano forme più comuni per attestare competenze culturali e di ricerca (Calonghi & Boncori, 2006).

### **3. La competenza linguistica**

Educazione linguistica altro non è che la proiezione sul piano del linguaggio verbale di quelle idee che altri hanno elaborato sul terreno dell' educazione matematica: non ripetizione di teoremi, non capacità calcolistica da calcolatrice, ma capacità di schematizzazione e integrazione tra schemi, *lógos*, come *lógos* è il linguaggio, è operatività e prassi (De Mauro, 2001).

Tullio De Mauro, nelle Dieci Tesi (in particolare nella IX), evidenzia la necessità di introdurre nel curriculum di studi universitari e post- universitari le “competenze sul linguaggio e le lingue” di vario ordine, mettendo in evidenza la stretta relazione esistente tra l'educazione linguistica e la linguistica educativa, poiché quest'ultima rappresenta una risorsa e una garanzia dello sviluppo della cittadinanza democratica.

Secondo i linguisti, la competenza linguistica è il possesso ben strutturato di una lingua abbinato alla capacità di servirsene efficacemente per i vari scopi comunicativi (Sabatini, 2008).

La Raccomandazione del Parlamento Europeo, e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del Consiglio d'Europa (2002), identifica nella competenza linguistica una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Saper comunicare, sia in forma scritta che orale, significa saper esprimere in maniera adeguata i propri pensieri, i sentimenti, le proprie opinioni.

Il problema di una buona padronanza della competenza linguistica degli studenti universitari rappresenta un problema grave, presente, in vario grado, in tutte le sedi universitarie e in tutte le facoltà (Sobrero, 2009). Lo studente deve essere in grado di utilizzare in modo efficace il lessico, di ampliarlo attraverso l'utilizzo dei linguaggi settoriali specifici, di conoscere la grammatica funzionale e le diverse funzioni del linguaggio, ponendo maggiore attenzione, relativamente alla scrittura, alla capacità di saper utilizzare e distinguere le diverse tipologie testuali richieste.

Per Schmitt e McCarthy (1997) possedere una competenza lessicale matura significa possedere un lessico considerato sotto tre dimensioni, quali:

- Ampiezza;
- Profondità;
- Automaticità.

Per ampiezza si intende la consistenza del patrimonio lessicale posseduto. La profondità rappresenta l'insieme delle conoscenze connesse con le parole, ossia con la forma fonica, grafica, con la struttura morfologica, con la compatibilità e combinatoria sintattica, con la pluralità dei significati e con le accezioni e relazioni di senso. L'automaticità si ha quando la parola è ormai integrata nella memoria a lungo termine e il parlante è capace di recuperarla e utilizzarla in qualsiasi momento.

La competenza linguistica può essere articolata in due sotto-competenze, strettamente interdipendenti fra loro, quella grammaticale e quella testuale. La prima è propedeutica alla seconda (Manzotti & Zampese, 2010). La competenza grammaticale, in prima istanza, si riferisce alle regole e alle strutture morfosintattiche dell'italiano, ma risulta anche un prerequisito importante per comprendere testi e frasi. Agli inizi del terzo millennio diventa necessario distinguere tra livello sintattico e semantico (fonologia, morfologia, sintassi e lessico), al fine di valutare il contributo di ciascun livello alla produzione del significato (Manzotti & Zampese, 2010).

Riveste notevole importanza anche il concetto sintattico-lessicale di valenza verbale (Bußmann, 2007). La valenza è la proprietà di un lessema, cioè di un verbo, aggettivo o sostantivo, di pre-strutturare i suoi contesti sintattici, definendo le condizioni degli altri costituenti nella frase rispetto alle loro caratteristiche grammaticali.

Per competenza grammaticale si intende, quindi, la capacità di individuare le strutture morfo-sintattiche della frase e le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale, ovvero dal loro apporto alla costruzione e configurazione dei significati del testo (Manzotti & Zampese, 2010).

#### **4. La maturazione espressivo-linguistica**

La maturazione espressivo-linguistica è un processo multiforme che ipotizza ed implica la capacità di elaborare pensieri e sentimenti propri e di esprimerli in modo chiaro ed efficace (Calonghi & Boncori, 2006).

Le ricerche di numerosi psicologi, come Vygotskij, e quelle più recenti della psicologia cognitivista, hanno dimostrato che una buona cooperazione tra pensiero e linguaggio fornisce la base dello sviluppo individuale.

I processi cognitivi si attivano attraverso l'interazione e la cooperazione con persone dello stesso ambiente, attraverso la riflessione e l'autoregolazione del proprio comportamento. Una volta che questi processi sono interiorizzati diventano parte del risultato evolutivo autonomo di ogni individuo.

Il processo di interiorizzazione è stimolato dalla possibilità di riflettere su quanto si sta facendo, di confrontarsi con altri, di chiarire meglio le proprie posizioni difendendole dalle obiezioni, di spiegare in modo chiaro e preciso per far capire il proprio pensiero (Dixon- Krauss, 1998).

L'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale inserirsi gradualmente nella vita intellettuale di coloro che ci circondano.

La competenza in lingua scritta è principalmente sociale e poi diventa competenza individuale. Se l'apprendimento sociale precede la competenza individuale, esso ha come risultato lo sviluppo cognitivo, che non sarebbe possibile prescindendo da questo tipo di apprendimento. Le funzioni prima si formano nel collettivo, così diventano funzioni mentali per l'individuo (Vygotskij, 1987).

Fa parte di questa maturazione il saper capire quanto un altro dice, il saper discernere criticamente e in modo oggettivo quanto può essere valido, originale o confuso e impreciso il pensiero altrui.

La comunicazione, oltre orale, è e deve essere anche scritta. Per una comprensione valida e sicura bisogna saper leggere, interpretare e comprendere quello che il testo altrui vuole trasmettere, di saperlo valutare criticamente e creativamente.

Lavelle e Guarino (2003) hanno sviluppato e validato un questionario su come gli studenti universitari scrivono i saggi. Gli autori hanno selezionato 71 item,

successivamente raggruppati in cinque fattori principale relativi agli aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali della scrittura universitaria:

- Elaborazione: scrivere un saggio o un testo vuol dire produrre un nuovo significato;
- Percezione della propria competenza in scrittura: lo studio della grammatica e della punteggiatura migliorerebbe molto la mia scrittura;
- Revisione riflessiva: i miei appunti prima di scrivere sono sempre molto confusi e non lineari;
- Spontaneità-impulsività, ossia scarsa pianificazione: spesso la mia prima stesura rappresenta il prodotto finito;
- Scrivere come rispetto di regole: mi piacciono i compiti di scrittura specifici fin nei dettagli.

Successive analisi fattoriali hanno mostrato che i cinque fattori vanno ricondotti alla dualità *superficiale-profondo*. La competenza comunicativa comporta la capacità di saper comunicare per iscritto il proprio mondo interiore, il proprio modo di pensare e di sentire, di farsi comprendere anche attraverso possibili e nascoste sfumature, di provocare negli altri la risonanza voluta, di sapersi inserire in modo costruttivo nei processi di pensiero altrui per farsi comprendere. Occorre una disposizione motivazionale-affettiva e una capacità operativa che possano declinarsi in un obiettivo fondamentale, quello di spingere lo studente a intessere un dialogo proficuo, sia orale che scritto.

In particolare, l'uso del saggio come forma di testo espressivo-linguistico in ambito universitario costituisce uno strumento valido per una educazione alla capacità espressiva in lingua scritta e per far rilevare al docente il livello di maturazione a cui si è giunti, ossia in che misura lo studente consegue le competenze prefissate (Calonghi & Boncori, 2006).

## **5. La scrittura come elaborazione di pensiero e di intelligenza**

Saper scrivere ed elaborare un proprio pensiero in maniera critica e argomentativa rappresenta uno dei requisiti che gli studenti universitari dovrebbero già possedere in entrata. Scrivere un testo presuppone saper rappresentare il proprio pensiero

nella sua *fisicità*, per essere successivamente colto da chi lo fruisce, con le scelte lessicali e sintattiche compiute. La scrittura è il risultato di una serie di complesse operazioni di pensiero che sfuggono spesso all'osservazione poiché effettuate a livello mentale, ma che sole consentono di costruire un testo che possa dirsi tale (Cisotto, 2006).

In tal senso, è indispensabile partire da parametri comuni di uso testuale che attengano alla correttezza ortografica e sintattica, nonché all'uso di strutture argomentative e di pensiero idonee ad identificare il prodotto con ciò che lo rappresenta.

Scrivere un testo coerente e coeso presuppone diverse qualità: linguistiche (conoscenze sintattiche e ortografiche); semantiche (padronanza del lessico e dei significati del codice); pragmatiche (contestualizzazione del testo, variazione del registro e dello stile in funzione agli scopi e ai destinatari).

Produrre un testo richiede pertanto la conoscenza di diverse competenze e abilità, legate alla struttura e al senso logico che deve possedere e all' utilizzo del linguaggio, alla sua coerenza e coesione, quindi al lessico e alle forme di interpunzione.

Strutturare ed elaborare logicamente il proprio pensiero inerisce ad aspetti dell'intelligenza fondamentali nella stesura di un testo scritto (Calonghi, 1972). L'elaborazione logica scritta, infatti, è frutto di numerose attività intellettuali, quali:

- Analisi e sintesi;
- Ragionamento induttivo, che si manifesta come capacità di scoprire principi o come capacità di individuare lo schema concettuale inerente ad una serie di elementi o concetti;
- Ragionamento deduttivo, inteso come capacità di formulare sillogismi corretti e di usare nessi logici coerenti;
- Individuazione ed utilizzazione di relazioni, correlazioni e classificazioni.

Scrivere significa creare un testo autonomo, inteso come rappresentazione adeguata di ciò che si intende dire, non suscettibile di interpretazioni personali (Olson, 1983), pertanto occorre che il testo risponda ai criteri di complessità e di articolazione logica dei pensieri.

Se la capacità di usare il linguaggio è, infatti, una abilità linguistica, la capacità di riflettere sul linguaggio usato è una abilità metalinguistica, abilità che può essere considerata come un ponte tra la lingua orale e quella scritta. Questa competenza è ritenuta da molti studiosi come il requisito fondamentale per l' apprendimento della scrittura e della lettura (Olson, 1995).

La lingua scritta non è una semplice trascrizione di quella orale, ma ha sue specifiche caratteristiche di elaborazione mentale, di struttura e di comunicazione. L'atto di mettere per iscritto parole e idee libera, nel farlo, il pensiero stesso e lo trasforma (Vygotsky, 1987). Gli studenti, man mano che imparano ad usare in modo efficace e riflessivo la lingua scritta e a trasmettere le loro idee in modo preciso, aumentano la loro attitudine al pensiero. Esso diventa sempre più elaborato e la loro capacità espressiva più consapevole e raffinata.

Promuovere la competenza in lingua scritta in università significa predisporre piani di intervento didattici validi e idonei a sostenere il ruolo fondamentale che tale competenza assume per la comunicazione di pensieri, idee, emozioni e concetti, intesi come rappresentazioni mentali complesse e articolate in varia natura, al fine di rendere la scrittura funzionale alla comunicazione (Read, 2000).

Scrivere non è solo mezzo di espressione e di comunicazione ma è anche strumento di pensiero. Coltivare la scrittura può avere come risultato un miglioramento non solo delle prestazioni linguistiche, ma soprattutto delle prestazioni intellettuali in genere (Palmer, 2009). Proporre interventi mirati allo sviluppo e al potenziamento della competenza linguistica in università incrementa la capacità di pensiero dello studente, inteso come capacità di pensiero critico, riflessivo e argomentativo.

Occorre insegnare che per saper scrivere bisogna avere qualcosa da dire e che bisogna organizzare logicamente ciò che si vuole trasmettere (Colombo, 2002).

Saper scrivere non deve essere inteso come non produrre errori o esprimersi in forma corretta, ma soprattutto come capacità di saper esprimere i propri pensieri in maniera chiara e coerente.

Spesso, le difficoltà incontrate dagli studenti rischiano di diventare un groviglio difficilmente districabile e costituiscono il primo ostacolo da superare, per chi si

trova, prima o poi, a scrivere nel corso degli anni universitari (Piemontesi & Sposetti, 2015).

Tra le abilità di produzione, la scrittura è spesso la più sottovalutata. Essa richiede maggiori competenze linguistico-culturali, relative alla forma espositiva e all'appropriatezza lessicale, determinanti per il successo o l'insuccesso della comunicazione. Sviluppare competenze linguistiche legate alle abilità di scrittura in università presuppone considerare le complesse implicazioni sottostanti, sia da un punto di vista morfosintattico, che semantico e culturale, in vista di una comunicazione scritta efficace.

Nella scrittura permane senza dubbio un fondo di insicurezza e di incertezza da parte degli studenti. All'assenza di un interlocutore, presente invece nel linguaggio parlato, corrisponde la sensazione di una mancanza in fatto di uso della lingua scritta. Promuovere ed educare alla scrittura, intesa come manifestazione di intelligenza, indurrà gli studenti a una maggiore sicurezza nel gestire le proprie abilità di comunicazione e di competenza scritta, nonché a saper utilizzare strategie volte all'osservazione critica, riflessiva e metacognitiva di ciò che si scrive. In questa operazione rientrano almeno tre forme fondamentali di pensiero: il pensiero creativo, il pensiero critico e il pensiero strutturato logicamente (Graham, 2006).

## **6. Pensiero critico, originalità ed espressione scritta**

Formare alla creatività attraverso la scrittura in ambito universitario significa integrare la formazione curricolare con percorsi diversi, personalizzati, che non implicino tanto l'acquisizione di tecniche e metodi di creatività, quanto la forma mentis adatta all'innovazione (Brandth, 1986; Amabile, 1996).

Per la promozione ed il conseguimento negli studenti dell'obiettivo generale riguardante la creatività espressiva, si può ricavare dagli studi teorici un contributo significativo, in ordine alle indicazioni che si riferiscono ad alcuni "tratti" del pensiero divergente, quali la fluidità, la flessibilità, l'originalità (Couger, 1995; Beghetto, 2006).

La "varietà lessicale" corrisponde all'abilità di base denominata da Thurstone "fluidità verbale". Essa consiste nella capacità di rintracciare una grande quantità di



parole diverse tra loro, nella facilità con cui uno studente trova molte, diverse e, allo stesso tempo, appropriate parole per descrivere cose e persone, argomentare e raccontare avvenimenti ed esperienze personali e non. La fluidità verbale in una composizione scritta può essere interpretata sia come capacità di apprendere e di usare svariati vocaboli (quindi: assenza di ripetizioni di vocaboli), sia come capacità di utilizzare, fra tanti, vocaboli appropriati e non troppo comuni.

La scioltezza, o fluidità ideativa, rappresenta la capacità di produrre un flusso di nuove idee ed associazioni ed esprimerle verbalmente, puntando sulla quantità del flusso ideazionale a partire da un determinato stimolo.

Come propongono L. Calonghi e C. Coggi (1993) si richiama alla “fluidità ideativa” il criterio di “quantità delle considerazioni”, che può essere definito come il grado in cui una persona è capace di produrre molte idee, di esprimere un numero considerevole di considerazioni ed osservazioni. I segni rivelatori di fluidità ideativa riguardano tutti gli argomenti, le considerazioni, i punti che vengono toccati man mano durante una composizione. La fluidità verbale, in una composizione scritta, può essere interpretata sia come capacità di apprendere e di usare svariati vocaboli (quindi assenza di ripetizioni di vocaboli), sia come capacità di utilizzare, fra tanti, vocaboli appropriati e non troppo comuni.

La fluidità verbale tiene conto di diversi livelli di analisi della lingua: elementi morfosintattici, rapporti logico-semantiche tra le unità testuali, argomento, funzione e significato delle parole, articolazione testuale e pragmatica (Nation, 2005).

Per distinguere le varie componenti, può essere utile differenziare le espressioni in cui si descrivono gli stessi oggetti ma con diversa ricchezza di particolari.

La ricchezza di lessico, o varietà lessicale, si configura come l'indicatore riferibile alla facilità con cui uno studente trova molte parole diverse per esprimersi. La varietà lessicale corrisponde ad una caratteristica psicologica detta “fluidità verbale”, che consiste nella capacità di elencare una grande quantità di vocaboli differenti tra loro.

La fluidità espressivo-verbale può essere interpretata sia come capacità di usare una varietà di vocaboli differenti tra loro e quindi come assenza di ripetizioni di parole, sia come capacità di utilizzare dei termini non comuni ed ordinari. Nella valutazione

della varietà lessicale non devono pesare considerazioni sul grado di proprietà con cui i vocaboli sono usati.

La conoscenza dei significati dei vocaboli, definita la competenza lessicale del parlante, è un fattore generalmente riconosciuto dagli psicologi, oltre che per una buona comprensione della lettura, anche per l'espressione scritta. Bisogna distinguere tuttavia tra una conoscenza letterale o generica del significato di un vocabolo e una conoscenza più approfondita, che sappia cogliere anche le diverse sfumature di significato. Nel secondo caso si colgono sfumature più sottili e anche molto diverse, rispetto al significato letterale di base: tale è la capacità del soggetto creativo. La conoscenza dei significati deve essere abbastanza estesa e sufficientemente flessibile.

In sostanza, la competenza lessicale non è solo un problema quantitativo, ma interessa anche la modalità con cui il parlante ha assimilato un certo vocabolo, rapportato con altri per affinità o per contrasto di significato. Durante il percorso di studi universitario, le competenze lessicali degli studenti dovrebbero incrementarsi progressivamente. Gli studenti dovrebbero essere in grado di apprendere e saper utilizzare un lessico specifico, inerente e conseguenziale al loro percorso di studi. In realtà, molti di loro spesso mostrano incertezze nell'utilizzo orale, e soprattutto scritto, anche di parole di uso comune.

Diverse ricerche evidenziano scarse capacità lessicali riferite, ad esempio, alla varietà morfologica (scambio dell'aggettivo *letterale* con *letterario*) e semantiche (sostituzione del sostantivo plurale *mentitore* con *bugiardo*).

La differenza tra quantità delle considerazioni e varietà lessicale è, in molti casi, abbastanza netta. Una relazione scritta può contenere molte idee, considerazioni, riflessioni, osservazioni, ma può esprimerle in maniera concisa, laconica, attraverso l'uso di parole frequentemente ripetute.

La flessibilità verbale può essere definita come il grado in cui un soggetto ha la tendenza a trattare un argomento da vari, diversi punti di vista, a vedere gli aspetti molteplici di una realtà o di un problema, anche se l'impostazione corrente era già buona o accettabile.

In genere, una persona molto flessibile è anche molto originale: in quanto di un problema, di una questione, vede e riflette su molti più aspetti degli altri, è probabile che qualcuno degli aspetti individuati sia originale, poco frequente.

Per sviluppare la flessibilità possono risultare appropriati gli esercizi che si propongono di fare considerare un problema da più punti di vista.

La flessibilità e la fluidità sono competenze interagenti ma distinte: si può trattare un solo aspetto di un tema, dicendo su di esso molte cose, o all'opposto prendere in considerazione molti aspetti dicendo poche cose di ognuno.

L'originalità è pure un aspetto di quella abilità cognitiva che è la creatività. Si può intendere l'originalità come una maniera personale, non comune, di impostare una prova scritta, organizzare la presentazione di un argomento, elaborare le singole idee, intuire un'immagine, esprimersi, scoprire relazioni e cogliere implicazioni nuove. Al di là dell'incidenza del docente, lo studente può rivelare una sua maniera personale di sentire e di reagire, un suo modo di apprendere e di pensare.

L'originalità può rivelarsi nella scelta dei vocaboli, nella ricerca di espressioni uniche ed appropriate, di aspetti forti, nella preferenza accordata a certi immagini, nella carica affettiva legata a certi personaggi, particolari, situazioni.

L'originalità si può esprimere nell'impostazione di una relazione o di un saggio come nella soluzione di problemi. Può essere conveniente, ai fini pratici, classificare come originale ogni realizzazione inconsueta e intelligente al tempo stesso, considerando sia l'impostazione generale del lavoro, sia singole idee o spunti.

Se si deve sviluppare le capacità di pensiero creativo, essa deve trovare la maniera di premiare questo tipo di pensiero o risultato (Csikszentmihalyi, 1996). I risultati positivi dipendono dalla guida, dalle stimolazioni e dall'incoraggiamento. Il fatto stesso di elogiare anche modesti segni di originalità può essere per gli studenti uno stimolo a produrne di migliori e con maggiore frequenza.

## **7. La ricerca psicoeducativa sulla scrittura: brevi cenni teorici**

L'interpretazione del ruolo della scrittura e delle sue diverse forme ha interessato la ricerca psicoeducativa sotto più aspetti. I filoni di studi che si sono interessati ai

processi di scrittura sono essenzialmente due: il cognitivismo, che si è occupato dei processi cognitivi in essa implicati e ha considerato lo scrivere come una situazione di problem solving, e il socio-costruttivismo, che ha invece considerato la scrittura in situazione, legata alle possibili influenze sociali e culturali.

Da un punto di vista pedagogico e didattico, entrambe le posizioni hanno contribuito a delineare una nuova visione del ruolo della scrittura nell'apprendimento in generale, ossia quella secondo cui allo studente viene attribuito un ruolo centrale e attivo all'interno del processo di apprendimento, ponendo maggiore attenzione alle abilità degli studenti, al loro modo di trarre le informazioni e di utilizzare strategie efficaci per il loro apprendere.

L'apprendimento di strategie e regole per produrre buoni testi è modellato infatti da quotidiane transazioni contestuali; occorre integrare il modello cognitivo con la prospettiva sociale e interattiva, nonché considerare fattori motivazionali che influenzano sia lo sviluppo di abilità, sia il significato dello scrivere (Cisotto, 1998). L'approccio cognitivista, in particolare, identifica come caratteristiche fondamentali dello scrivere la processualità e la complessità cognitiva.

Per Bereiter e Scardamalia (1987) la scrittura presenta problemi di natura complessa, poiché da un lato sembra essere qualcosa che o si possiede o no, dall'altro lato invece si pensa di poter condividere tecniche e abilità linguistiche, insegnandole.

Hayes e Flavers (1980) individuano tre fasi fondamentali del processo di scrittura:

- Pianificazione, ossia l'insieme di tutti quei criteri da utilizzare per la produzione di un testo che si presenti come efficace, quindi la generazione di idee, l'organizzazione del materiale prodotto, la definizione degli obiettivi (cosa scrivere, perché scrivere e per chi scrivere);
- Trascrizione, ossia la fase esecutiva del testo e la traduzione del proprio pensiero in un testo fisico;
- Revisione o rilettura e l'eventuale correzione del testo prodotto.

La scrittura come processo è quindi sottoposta a diverse operazioni logiche e concettuali ed entra all'interno di una rigorosa logica di problem solving. La prospettiva posta in essere dagli studi del cognitivismo identifica il testo come il

risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso piani, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte: è questo, in breve, il significato della scrittura come processo (De Beni, Cisotto & Carretti, 2001).

Scrivere non è solo produrre un testo fisico, bisogna saper elaborare informazioni, strutturare il proprio pensiero in maniera critica e argomentativa, mettendo in atto strategie diversificate capaci di saper veicolare le informazioni e di farne cogliere il senso. Da qui deriva il secondo aspetto fondamentale presentato dai cognitivisti, cioè l'attribuzione di processualità data alla scrittura.

In particolare, soprattutto quando si ci riferisce a percorsi di scrittura universitaria, occorre considerare e porre l'attenzione ai processi logico-cognitivi che lo studente mette in atto per scrivere.

I problemi di scrittura presenti ed evidenziati da diverse ricerche in campo nazionale, relativi alla scarsa competenza in lingua scritta degli studenti universitari, delineano la messa in pratica di percorsi di scrittura processuale per migliorare e sviluppare le loro abilità linguistiche.

La differenza tra la lingua scritta e parlata propone sicuramente una maggiore competenza riguardo all'utilizzo delle diverse forme di scrittura necessarie in campo universitario. Chi scrive non interagisce in modo diretto con il suo interlocutore ma può solo immaginarlo, pertanto dovrà pianificare il suo testo cercando di renderlo più chiaro possibile, esplicitando il proprio pensiero, sia da un punto di vista logico che sintattico.

L'approccio socioculturale definisce la scrittura come un fatto culturale. L'apprendimento della scrittura non si traduce esclusivamente nel possesso di un sistema linguistico, si esplica in particolare nella condivisione di significati culturali.

La prospettiva socioculturale, sviluppatasi negli anni '90, risente dell'influsso vygotskijano e degli studi culturali sul linguaggio e sulla cognizione. Il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, il costruttivismo sociale la considera nell'ambito delle "pratiche" o attività culturali e sociali legate alla lingua scritta (Hidi & Boscolo, 2006).

Se il cognitivismo ha studiato e studia il meccanismo e il suo funzionamento, l'approccio socioculturale considera la scrittura come pratica sociale e culturalmente situata, il cui prodotto riflette i significati che una cultura assegna allo scrivere.

Tale approccio evidenzia l'aspetto comunicativo della scrittura. La comunicazione non riguarda soltanto il rapporto tra scrittore e lettore, ma la partecipazione di chi scrive con la comunità di discorso e di pratiche da cui prende significati e mezzi per esprimerli. Mentre il cognitivismo ha implicitamente rimproverato la scarsa attenzione dell'istruzione scolastica per le difficoltà di chi scrive, e conseguentemente propone modalità didattiche per aiutare gli scrittori in difficoltà (struggling), l'approccio socioculturale critica soprattutto i contenuti e i generi di scrittura. A scuola gli studenti imparano a usare uno strumento di cui conta la funzione elaborativa più che quella comunicativa, e attraverso questo strumento essi espongono ciò che hanno imparato, non quello che hanno da dire (Boscolo, 2014). Il modello socioculturale presuppone il forte legame tra testo scritto, scopo e atteggiamento di chi scrive. In questi termini la scrittura è attività sociale.

L'approccio cognitivista analizza il funzionamento dello scrivere in relazione a pochi generi, in particolare l'espositivo e l'argomentativo, in cui sono maggiormente coinvolti i processi di elaborazione delle conoscenze.

Secondo tale prospettiva i generi non sono, o non sono soltanto, forme tipizzate di testi codificate nella letteratura, ma risposte di linguaggio orale e scritto a modalità ricorrenti di interazione sociale: sono generi la conversazione, la spiegazione, i vari tipi di narrazione, le diverse forme con cui ciascuno esprime conoscenze, sentimenti e opinioni in contesti di interazione.

Nel privilegiare determinati generi, la scrittura riflette i caratteri dell'istruzione: i tratti della scrittura accademica sono quelli richiesti da una cultura scolastica che soprattutto si preoccupa di trasmettere conoscenze, più che di costruirle (Boscolo, 2014).

## **8. Sviluppare la competenza in lingua scritta**

Anche per l'apprendimento della scrittura è stata prodotta un'ampia ricerca empirica internazionale, che si è proposta di valutare l'efficacia di diversi metodi di insegnamento. In riferimento ai primi livelli didattici, una meta-analisi recente di Graham (2006) ha messo in luce innanzitutto l'efficacia delle pratiche di scrittura in gruppo. Lo studio evidenzia la rilevanza dell'insegnamento diretto delle strategie di scrittura. I progressi degli studenti universitari risultano maggiori se il programma didattico viene integrato con:

- Insegnamento di abilità di autoregolazione durante le attività di scrittura;
- Illustrazione e sperimentazione di strategie per la prima strutturazione dei testi;
- Uso di metodi per stimolare la fluidità ideativa.

Per quanto riguarda il miglioramento della scrittura, S. Graham e D. Perin (2007) hanno delineato undici strategie didattiche diffuse, che vengono così classificate, dalla più efficace a quella meno utile:

- Insegnamento diretto di tecniche di scrittura;
- Esercizio delle abilità di sintesi;
- Peer-tutoring e uso di strategie collaborative di scrittura;
- Realizzazione di composizioni sulla base di obiettivi specifici;
- Utilizzo di programmi informatici per la scrittura;
- Combinazione di frasi semplici per realizzare periodi complessi;
- Attività di indagine preliminari alla scrittura;
- Esercizi relativi alla generazione di idee, precedenti alla stesura del testo;
- Approccio alla scrittura come processo;
- Studio ed emulazione di buoni modelli;
- Focalizzazione sugli aspetti grammaticali.

## **9. I processi di scrittura**

La scoperta della scrittura ha svincolato il pensiero dal contesto e lo ha reso capace di interpretare i messaggi linguistici a partire solamente dalla parola e dalle loro connessioni logiche. Il pensiero scritto ha stimolato, progressivamente, la capacità interpretativa e lo sviluppo del ragionamento logico, ed ha permesso

argomentazioni più ampie, categorizzazioni più sistematiche, codificazioni sempre più precise (Anello, 2008).

L'attività di scrittura favorisce l'acquisizione di schemi cognitivi utili alla strutturazione logica del pensiero, promuove abilità di pianificazione e di organizzazione delle proprie idee in modo più rigoroso rispetto alle modalità espressive attivate dall'urgenza della comunicazione orale, contribuisce allo sviluppo di capacità espressive formali.

La riflessione sugli scopi dello scrivere consente di indagare l'attività di scrittura non solo come il risultato o il prodotto finale di un compito ma come processo e azione ricostruttiva del soggetto, in quanto essa richiede l'utilizzo di conoscenze e di strategie per il raggiungimento di un preciso obiettivo comunicativo: spiegare, convincere, argomentare.

Un testo scritto, dunque, è il risultato dell'intreccio e dell'interazione di vari processi cognitivi, metacognitivi, affettivi e linguistici, la forza ideativa del pensiero, il progetto testuale, la traduzione delle idee in parole e quindi la proprietà linguistica, la chiarezza comunicativa.

La scrittura, come sostiene Boscolo (2002), è strumento di espressione e di comunicazione, ma anche di riflessione ed elaborazione dell'esperienza, di ragionamento astratto.

Negli ultimi anni, l'importanza attribuita dal cognitivismo alla scrittura come abilità che si apprende, si affina e si specializza è andata attenuandosi sotto l'influsso dell'approccio socioculturale. Gli studi più recenti definiscono la scrittura come una "pratica di discorso" e il testo come un "prodotto sociale e situato" (Cisotto, 2006). Sulla base degli orientamenti teorici delle ricerche socio-culturali e degli stimoli provenienti dai New Literacy Studies, si guarda alle attività di scrittura e lettura come a "pratiche situate".

La rivisitazione del paradigma cognitivista della scrittura induce trasformazioni in campo didattico. Non si tratta di mettere in discussione i processi cognitivi dello scrivere, ma il punto di vista da cui se ne considera il funzionamento, in quanto obiettivi, idee e forme espositive hanno un carattere fortemente contestualizzato,



dato che prendono forma e concretezza nei contesti culturali e sociali in cui i soggetti vivono e lavorano (Anello, 2008).

In primo luogo, la nuova prospettiva stimola a riformulare i rapporti della scrittura con altre attività. In particolare, in ambito universitario, ci si riferisce soprattutto al parlato. In secondo luogo, essa orienta i docenti al superamento dello scrivere come fatto individuale e lo caratterizza come esperienza collaborativa.

Un clima di apprendimento cooperativo, in cui è richiesto e stimolato il contributo di tutti in vista di un obiettivo comune di informazione e di conoscenza, rappresenta un terreno appropriato per una elaborazione collettiva di contenuti e per una scrittura condivisa.

### **10. La valutazione delle composizioni in lingua scritta**

La ricerca docimologica internazionale e nazionale ha messo in luce i soggettivismi che interferiscono nella correzione abituale dei saggi. La validità di una diagnosi dipende dal fatto che gli indici siano sicuri e chiari e che vengano rilevati con fedeltà (Calonghi & Boncori, 2006). Nello studiare le carenze correnti nella valutazione dei saggi non ci si può limitare al confronto dei giudizi o dei voti, perché questi rappresentano il termine di un processo che attiva una catena di operazioni e di occasioni quindi di disparità.

Partendo dalle critiche docimologiche sulla validità e l'attendibilità dei giudizi di valutazione, sintetici o argomentati, spesso funzionali solo ad una definizione dei livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti, sono state elaborate negli ultimi decenni teorie e tecniche valutative particolarmente articolate e complesse, ma soprattutto adeguate alla tipologia di studenti da valutare.

La formazione specifica del docente nel campo della valutazione delle composizioni scritte mira, pertanto, a metterli in condizione di valutare e promuovere anche aspetti dell'intelligenza degli studenti e non solo le loro competenze linguistiche, grammaticali e sintattiche. Il rinnovamento che da trenta anni si nota in campo docimologico mira sostanzialmente a favorire l'integrazione e il connubio efficace tra valutazione e didattica, in vista di una progettazione organica di percorsi educativi.

In questa direzione, recenti ricerche (Andrade et al., 2008) hanno dimostrato che l'utilizzo in aula delle "rubriche" si configura come mezzo efficace non solo per valutare, ma anche per insegnare agli studenti a produrre una scrittura migliore e, allo stesso tempo, come strumento in grado di aiutarli a riflettere sul processo stesso di scrittura.

Non possiamo dimenticare che il termine valutazione ha un significato generico. Indica il calcolo del valore o della condizione, per lo più in relazione a un ideale o ad una norma, che si fonda sia su apprezzamenti soggettivi che su misure (Calonghi, 1972).

Più tecnicamente, la valutazione può essere definita come il segno di una modalità o di un criterio considerato in un comportamento o in un prodotto. Il termine valutazione ha, comunque, una accezione molto più ampia di quello di misura (Landsheere, 1991).

La valutazione delle composizioni scritte degli studenti ha sempre riscontrato grandi differenze da parte dei docenti. I valori presi in esame spesso sono causa di divergenze di giudizio. Un docente può considerare determinante nel processo valutativo la struttura e la sistematicità del testo, altri lo stile e l'espressione linguistica, altri ancora pongono maggiore attenzione all'ortografia. Tutto ciò comporta un diverso uso e significato dei criteri di valutazione adottati.

Le divergenze valutative sono riconducibili e strettamente collegate ai due approcci di scrittura, quello cognitivista e quello socioculturale. Il primo utilizza un approccio valutativo espresso attraverso metodi quantitativi, il secondo tiene conto dei metodi qualitativi.

L'approccio di scrittura cognitivista ha lo scopo di spiegare la natura del rapporto tra due o più variabili, astraendo principi di carattere generale che consentono la generalizzabilità dei risultati (validità esterna); quello socioculturale, invece, ambisce a comprendere in modo approfondito la specificità di una situazione educativa culturalmente e socialmente connotata: la validità esterna corrisponderà alla trasferibilità dei risultati a situazioni analoghe (Trincherò, 2002).

I due approcci sottendono diversi paradigmi e intenti: idiografici per la ricerca qualitativa, nomotetici per quella quantitativa. Questa duplice logica è adottata anche nella ricerca sulla scrittura.

Le tendenze odierne sulla valutazione della scrittura spingono verso l'integrazione dei due metodi per rispondere alla natura complessa della valutazione dei testi che è, contestuale, dinamica e socialmente costruita, per cui risulta un tema veramente difficile da indagare (Martin & Penrod, 2006). Spesso, l'informazione è ristretta primariamente ad abilità di scrittura di livello superficiale e non ad abilità di ordine superiore, che comprendono lo sviluppo delle idee e la loro organizzazione in una struttura testuale. Questo è il primo di due grandi problemi. Il secondo riguarda l'uso di test che ha portato i docenti a costringere gli studenti a serie di esercizi a scapito della scrittura di testi (Applebee, 1981).

## CAPITOLO II

### Autoregolazione dell'apprendimento e scrittura

#### **Introduzione**

L'indagine sull'autoregolazione e sulle strategie di studio dell'apprendimento non può prescindere dal considerare il ruolo che la scrittura ha all'interno di questo processo. C'è una crescente considerazione che i fattori emozionali giocano un ruolo importante nella competenza in lingua scritta degli studenti, e di conseguenza nel loro successo.

Il processo di apprendimento degli studenti è in relazione non solo alle loro conoscenze, ma soprattutto alla loro capacità di adattarsi alle nuove situazioni, sempre sfidanti, come quelle in università. Gli studenti provano ad adattare le strategie già in loro possesso, ma spesso queste modalità non portano al successo, richiedendo continui cambiamenti strategici rispetto al compito, in particolar modo quando si trovano ad affrontare e a dover superare prove di scrittura.

Scrivere è un'attività impegnativa, richiede di coordinare diversi processi cognitivi, metacognitivi e linguistici. Gli studenti, attraverso la scrittura, devono decidere cosa e come scrivere, devono saper utilizzare in modo efficace il tempo a disposizione (spesso causa di eccessiva ansia), devono selezionare il materiale conosciuto in modo da arricchire l'elaborato, cercando sempre di applicare nuove strategie, idonee alla riuscita del compito.

Lo studente autoregolato è capace di utilizzare con successo la scrittura. Obiettivo determinante in università, pertanto, è quello di promuovere percorsi di scrittura autoregolata adatti a migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

#### **1. Espressione scritta e sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento in università**

In tutti i Paesi c'è una carenza di attenzione nei percorsi scolastici e universitari per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E

ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento (Greene,2018).

L'università rappresenta sicuramente un luogo dove gli studenti mettono in pratica il loro modo di rapportarsi con il mondo circostante, dove utilizzano strategie idonee a fronteggiare la realtà, così come essa si presenta, in vista del loro inserimento nel mondo del lavoro. Occorre pertanto ripensare al ruolo dell'università in termini di orientamento, in modo da sviluppare nuove competenze idonee a far sì che gli studenti riescano a gestire e ad orientarsi anche in situazioni complesse e sempre mutevoli. Non è più sufficiente trasmettere particolari conoscenze e skill, ma occorre fondare un apprendimento che consenta allo studente di muoversi e navigare in un contesto assai mobile ed incerto (Zanniello, 2001). Per questo, sono necessarie delle modalità di insegnamento che vadano oltre l'attività routinaria per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie al giovane per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole (La Marca, 2009).

D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio la capacità di gestire se stessi nello studio. Nel passaggio da un contesto molto controllato a uno più libero gli studenti sono spesso disorientati. Il tasso di abbandono al primo anno è assai elevato, anche per questo motivo.

Diversi autori (Hacker et al., 2009; Zimmerman & Risemberg, 1997) hanno sostenuto che l'atto stesso della scrittura si identifica con la metacognizione. Scrivere è la produzione di pensiero per sé o per altri, sotto la direzione del proprio monitoraggio e controllo metacognitivo, è la traduzione di quel pensiero in una rappresentazione simbolica esterna (Hacker et al., 2009).

Nell'ambito della produzione scritta, gli studi sulla metacognizione distinguono tra conoscenza metacognitiva e controllo esecutivo (Cisotto, 2009). La prima componente riguarda la conoscenza che chi scrive ha dei propri processi cognitivi relativi allo scrivere, delle caratteristiche del compito. Il secondo aspetto concerne le decisioni strategiche di contenuto, di scelta e organizzazione di idee, decisioni

attraverso le quali lo scrittore regola il testo in via di composizione rendendolo corrispondente agli obiettivi comunicativi.

Da ciò, si evince che la conoscenza ed il controllo sono correlati: una conoscenza metacognitiva articolata rende lo scrittore attento e sensibile al rapporto tra prodotto scritto e significato espresso. Questa consapevolezza riduce progressivamente l'ambito della meccanicità esecutiva, cosicché il controllo esercitato in sede di composizione fa dello scrivere un'esperienza riflessa e sottoposta ad autoregolazione.

Il costrutto dell'autoregolazione, che si riferisce a pensieri, sentimenti e azioni generate dalla persona, che sono pianificati e ciclicamente adattati al raggiungimento di obiettivi personali (Zimmerman, 2000), si presta particolarmente bene a render conto del controllo che la persona esercita quando scrive, poiché tale controllo non riguarda solo i processi di scrittura, ma la stessa motivazione a scrivere (Boscolo, 2003).

Secondo Dimmit e McCormic (2012), gli atti di leggere e rileggere ciò che uno ha scritto e poi riflettere e rivedere ciò che è stato scritto si configurano come strategie di monitoraggio. Le strategie di controllo includono la generazione di idee, la redazione, la stesura e la revisione. Lo sviluppo e il consolidamento della capacità espressiva scritta esige degli esercizi finalizzati a sviluppare l'abilità di comunicare in forma meditata e controllata, autentica e chiara, fluida e originale.

Autoregolare il proprio processo di apprendimento è stato definito come la conoscenza e la regolazione dei propri e degli altrui processi cognitivi (Flavell, 1979; Brown, 1978).

Successivamente, diversi studi hanno arricchito ed ampliato questo processo, prendendo in considerazione competenze specifiche, definite "metacognitive skills" e atteggiamenti cognitivi generali di ordine superiore, volti a favorire un processo di riflessione critica, di controllo e di guida dei meccanismi cognitivi coinvolti in attività (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Albanese, Doudin & Martin, 2003).

La definizione di soft skills deriva dalla distinzione oggi presente nel mondo del lavoro tra competenze culturali, tecnologiche e tecnico-pratiche, definite hard skills, e quelle trasversali chiamate, appunto, soft skills.

In Europa e negli Stati Uniti si definiscono character skills, distinguendo spesso tra performance character e moral character, prendendo in considerazione la dimensione intellettuale e morale dell'organismo virtuoso (Heckman & Kautz, 2016). Tra queste, occupa un posto centrale quella che in psicologia viene chiamata "coscienziosità", caratterizzata dalla scrupolosità nell'adempiere ai propri doveri e dalla perseveranza nel portarli a termine (Hekman, Humphries & Kautz, 2014).

Lo sviluppo di queste competenze implica un processo formativo e autoformativo che comprende gran parte della prima giovinezza. Dal momento che esse sono alla base della capacità di orientare se stessi sia nel mondo universitario, sia nel mondo del lavoro e delle professioni, è importante che il sistema formativo se ne prenda carico e ne verifichi la crescita nel corso degli anni anche per adeguare in maniera coerente i propri interventi sulla base della domanda emergente (La Marca, 2009).

## **2. Autoregolare l'apprendimento: un quadro di riferimento generale di natura psicopedagogica**

Nella competenza in lingua scritta, l'autoregolazione inerisce al controllo del pensiero, dei sentimenti e delle azioni che gli scrittori fanno per raggiungere gli obiettivi di literacy, migliorare le loro abilità di scrittura e creare un testo di qualità (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Esistono tre grandi correnti di pensiero psicopedagogiche che, soprattutto in questi ultimi anni, hanno affrontato la questione della capacità di autoregolazione e delle competenze personali che la caratterizzano. La prima di queste correnti è stata elaborata negli anni Ottanta dell'altro secolo da due studiosi dell'Università di Rochester nel quadro della cosiddetta psicologia umanistica ispirata a Gordon

Allport, E. Deci e R. Ryan<sup>1</sup>. Secondo tale impostazione teorica, l'autoregolazione prevede due distinte dimensioni:

- a) La capacità di autodeterminazione (aspetto strategico): capacità di scelta degli obiettivi e delle strategie necessarie per conseguirli;
- b) La capacità di autoregolazione (aspetto tattico): capacità di gestione di sé nella realizzazione delle strategie in vista del raggiungimento degli obiettivi.

La spinta a crescere in queste due competenze generali o strategiche deriva, secondo tali studiosi, da tre motivazioni intrinseche fondamentali:

- a) Bisogno di autonomia;
- b) Bisogno di competenza;
- c) Bisogno di relazione.

Accanto a queste tre motivazioni intrinseche bisogna considerare anche il bisogno di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale.

In università, agli studenti è richiesta una sostanziale autogestione del lavoro a fronte della compresenza di compiti di apprendimento vari e diversificati che devono essere svolti nello stesso momento (Albanese et al., 2004). Uno scrittore autoregolato è uno scrittore che riesce ad utilizzare la scrittura considerata nella sua complessità.

In questi ultimi anni sono stati approfonditi la natura e lo sviluppo dei processi cognitivi, affettivi e volitivi implicati. Si tratta di un quadro di riferimento generale che prende in considerazione tutte le dimensioni esistenziali, dalla nascita alla vecchiaia, delineato da A. Bandura (1989) nel quadro della psicologia socio-cognitiva e, successivamente, sviluppato da B. Zimmerman e D. H. Schunk (2001). Esso distingue tre momenti fondamentali nel processo ciclico di autoregolazione:

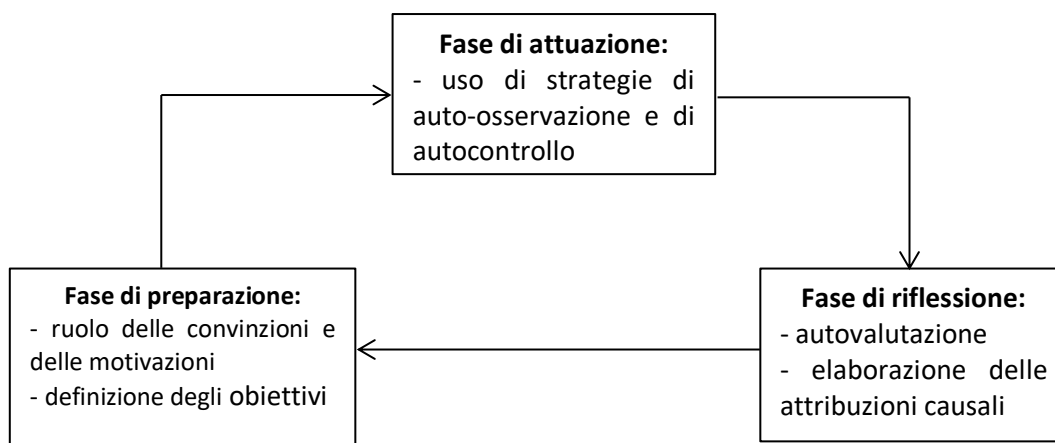
- a) Preparazione all'azione di apprendimento;
- b) Controllo dell'azione di apprendimento;
- c) Valutazione dei risultati dell'azione di apprendimento (Fig.1).

---

<sup>1</sup> Un quadro aggiornato della teoria si trova in: R.M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, The Guilford Press, 2017.



L'impianto teorico fa direttamente riferimento ai processi di apprendimento scolastici, ma può estendersi ai percorsi d'apprendimento messi in atto nel corso di studi universitari<sup>2</sup>.



*Fig. 1. Lo schema ciclico del processo di autoregolazione proposto da B. J. Zimmerman (1989).*

Secondo questa visione ciclica e dialettica, le azioni di apprendimento sono preceduti dai processi di anticipazioni o di preparazione che, nello specifico, ne costituiscono il quadro generale. I processi della fase d'azione o di attuazione si determinano durante l'apprendimento e influenzano l'attenzione e l'attività, mentre i processi di auto-riflessione innescati dopo l'apprendimento influenzano le reazioni della persona di fronte a essi. Le auto-riflessioni regolano l'anticipazione relativa all'impegno messo in atto nelle azioni di apprendimento ulteriori, completando in questo modo un processo auto-regolatore.

Possedere una valida ed efficace competenza personale generale significa sviluppare una disposizione o tendenza generale ad agire secondo tre grandi capacità (Pellerey, 2011), quali:

- 1) Capacità di interpretare le esigenze poste dalle situazione o dai problemi da affrontare e di prefigurare quale linee di azione possono rispondere a tali sollecitazioni;

---

<sup>2</sup> Un quadro aggiornato della teoria si trova in: D.Schunk, J.Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018.

- 2) Capacità di decidere, scegliendo di impegnare se stessi nel realizzare coerentemente quanto prefigurato, capacità che implica motivazioni profonde e forte desiderio di portare a termine ciò che è stato deciso;
- 3) Capacità di essere costante e perseverante nell'attuazione, nonostante le difficoltà, i contrasti e le disillusioni, capacità che implica forza di volontà e controllo di sé, del contesto vitale e delle motivazioni contrastanti.

Zimmerman (1989) ha anche descritto la persona autoregolata come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che si fissa degli obiettivi realistici per ciò che concerne la sua attuazione, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e, quando è necessario, sostituisce una strategia inefficace o adatta il suo comportamento di utilizzazione di una strategia.

Secondo Pellerey (2011) le caratteristiche che distinguono gli studenti che sono in grado di autoregolare il proprio apprendimento da quelli che non lo sono, secondo il modello proposto, possono essere così evidenziati:

- 1) Hanno familiarità e sanno utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni;
- 2) Sono in grado di pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti;
- 3) Mostrano un insieme di convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive nei riguardi dei compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.) e la capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni;
- 4) Sanno pianificare e controllare il tempo e lo sforzo coerentemente con gli impegni assunti, riuscendo a strutturare ambienti favorevoli all'apprendimento e cercando nelle difficoltà l'aiuto dei docenti e dei colleghi;
- 5) In base alle possibilità esistenti, mostrano grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri accademici;

- 6) Sono capaci di mettere in atto una serie di strategie volitive, dirette ad evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre portano a termine i loro compiti.

Negli anni seguenti ci sono state alcune evoluzioni del concetto di autoregolazione (Zimmerman & Kitsantas, 2007). In primo luogo, si accentua il ruolo fondamentale dell'agire di chi apprende, agire nel quale entrano in gioco sia le qualità stabili che caratterizzano il soggetto, come conoscenze, convinzioni, abilità, motivi, sia qualità operative e relazionali che vengono attivate nell'incontro, o nello scontro, con le sfide o gli impegni presenti. Da altre ricerche è emerso con più chiarezza il ruolo della motivazione nel sollecitare, dirigere e sostenere l'azione. Autoregolazione e motivazione influenzano ogni tipo di sviluppo (Hidi et al., 2002).

La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti, ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione. Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro, e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. Entra in gioco anche una componente di natura interpretativa che mira a dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (Pellerey, 2017).

In generale, emerge una prospettiva di integrazione tra quello che abbiamo definito come processo di autodeterminazione e il processo di autoregolazione vero e proprio. Si è riconosciuto da una parte il ruolo fondamentale della scelta in un quadro di senso esistenziale e, dall'altra, il contributo che possono dare anche gli altri alla capacità di gestire se stessi nel perseguire i propri obiettivi.

Un controllo forte e sistematico può risultare valido e produttivo nel caso in cui gli studenti non hanno ancora sviluppato capacità autonoma di studio e di autogoverno del proprio apprendimento, soprattutto in quanto non conoscono, non sono in grado

di individuare o non sanno gestire i processi e le strategie cognitive, metacognitive, affettive e volitive implicate nel loro apprendimento.

Più profondamente ciò si manifesta quando il loro sistema di attese, significati e valori, di prospettive e finalità esistenziali è ancora in fase di sviluppo, ed è più facile che i docenti prospettino finalità e obiettivi, assegnino impegni e attività, controllino le acquisizioni, elaborino giudizi valutativi, che vengono accettati senza particolari tensioni e difficoltà. Quando gli studenti, invece, giungono a uno grado sufficiente di consapevolezza di sé, di volontà e capacità di gestione autonoma della loro attività di apprendimento, di sviluppo del proprio sistema di significati e valori esistenziali e prospettici, diventa sempre più complesso e dinamico il processo di negoziazione e di ricerca di accordo tra determinazione e regolazione da parte dei docenti e determinazione e regolazione da parte degli studenti.

Quanto al ruolo che il contesto sociale può avere nel favorire la capacità di autodeterminazione e autoregolazione occorre evidenziare come le modalità didattiche attivate nella gestione delle aule possano favorire o impedire una serie non indifferente di forme di apprendimento collaborativo, individualistico o competitivo per i singoli o per i gruppi (Pellerey, 2017).

Prospettare obiettivi di apprendimento e gestire se stessi verso il raggiungimento di obiettivi diversi in contesti sociali implica, sia da parte dei formatori, sia da parte degli studenti, comprensione e sensibilità per i processi emozionali e sociali coinvolti e capacità di regolare se stessi e gli altri in maniera positiva (Pellerey, 2011).

Le abilità implicate in attività di tutoraggio tra colleghi sono sempre diverse e variano a seconda delle situazioni di apprendimento: insegnamento reciproco, apprendimento cooperativo, lavoro di gruppo per progetti, richiesta di aiuto.

La comprensione e la capacità di gestire i diversi ruoli che ciascuno viene ad assumere in situazioni di rapporto sociale differenziato è anch'essa una componente non indifferente dello sviluppo delle competenze autoregolative. A ciò si può collegare anche l'interazione con i materiali e gli strumenti che vengono più o meno sistematicamente messi in campo da parte dei docenti e che diventano vere e proprie risorse, talora essenziali, per poter acquisire conoscenze e abilità specifiche. Basti

qui evocare le esigenze poste dalla fruizione delle varie forme di insegnamento e formazione a distanza e delle modalità di apprendimento denominate e-learning (Pellerey, 2008).

In questo quadro di riferimento si muovono poi alcuni aspetti di quella che è stata definita metacognizione: un'attenzione specifica per le competenze nel pensare connesse con la presa di coscienza dei propri processi cognitivi, affettivi e motivazionali, in vista di una loro adeguata regolazione: cioè nel sapere quali conoscenze e strategie intellettuali attivare nei diversi compiti, come, quando e perché. In genere vengono esplicitati due ambiti specifici connessi con i processi metacognitivi:

- a) La consapevolezza, più o meno esplicita, delle conoscenze e capacità (processi e strategie) possedute nell'ambito dell'apprendimento;
- b) La capacità di autoregolazione o di controllo dei processi e delle strategie implicate nei compiti da affrontare.

Le competenze strategiche (La Marca, 2014) insieme alla capacità di autoregolazione dell'apprendimento sono importanti predittori del successo accademico, che richiede agli studenti la capacità di pianificare in maniera indipendente, monitorare e valutare il proprio apprendimento e sviluppare la capacità decisionale (Cappuccio, 2012).

### **3. Autoregolazione dell'apprendimento: competenze cognitive**

Autoregolare l'apprendimento in università implica tener conto di alcune competenze cognitive fondamentali. Esse riguardano la capacità di attenzione e concentrazione, la capacità di elaborazione e di organizzazione delle conoscenze, il ruolo della focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti del compito da svolgere. Si tratta di quella che è stata definita attenzione selettiva (Pellerey, 2017).

Le strategie cognitive e metacognitive che gli studenti adottano permettono di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, intesi in termini di conoscenza, comprensione e abilità. Lo sviluppo di strategie di gestione dell'attenzione selettiva

è un nodo centrale della possibilità di studiare con profitto (Vermut & Vermetten, 2004), soprattutto in università.

L'attenzione per ciò che si apprende rappresenta un elemento indispensabile di riuscita. Essa può essere misurata sia come intensità, sia come durata. Nel primo caso si parla di livello di concentrazione, nel secondo di ampiezza temporale della capacità di concentrazione o di attenzione sostenuta (Pellerey, 2017).

Recentemente, alcuni studi effettuati da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017) hanno constatato che esistono alcuni fattori di rischio predittivi di drop-out degli studenti universitari, tra i quali:

- Amotivazione allo studio scelto;
- Inadeguata modalità di elaborazione cognitiva;
- Scarsa autoefficacia.

Le difficoltà emergono, in particolare, riguardo alla promozione della capacità di focalizzare la propria attenzione per un tempo adeguato durante un compito scritto. Questo aspetto, dato le numerose prove scritte effettuate in università utilizzate come prove d'esame, andrebbe maggiormente monitorato e considerato.

In primo luogo, andrebbero segnalate e stimolate strategie di controllo dell'attenzione collegate alla eliminazione delle possibili fonti di distrazione. In secondo luogo, si dovrebbe richiamare il ruolo della esplicitazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere con le varie attività didattiche. Il non sapere la meta del proprio lavoro, che cosa verrà valutato al suo termine e in quale modo, sono tutti elementi che facilitano la mancanza di attenzione selettiva (Pellerey, 2017).

Le strategie possibili per mantenere e focalizzare l'attenzione sul compito scritto sono varie e molte risultano particolarmente efficaci. Ad esempio, scrivere in modo efficace presuppone farsi domande appropriate prima di rispondere per iscritto alla traccia proposta, prendere nota in maniera opportuna, selezionare progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e relazionarli tra di loro, ad esempio costruendo mappe concettuali idonee a focalizzare l'attenzione sulle parti da sviluppare (Novak, 2012).

La ricerca didattica ha dimostrato che l'uso delle mappe concettuali si presenta come una strategia efficace per l'apprendimento significativo in studenti di tutte le

fascie di età e in settori o apprendimenti differenti. Esse si configurano come mediatori didattici che, opportunamente integrati nell'azione didattica, contribuiscono a trasformare l'esperienza informale in conoscenza sistematica (Damiano, 2007).

Uno strumento indispensabile alla didattica metacognitiva è senza dubbio la scrittura che presenta una relazione riflessiva con il pensiero attivando processi di esternalizzazione, di mediazione, di traduzione e di distribuzione del pensiero, regalandogli la possibilità di giocare tra prossimità e distanza, tra interno ed esterno, tra soggettivo ed oggettivo; in questi termini, essa è, per il pensiero, quell'indispensabile artefatto che lo sostiene, lo aiuta a formalizzare concetti, costrutti, processi, ad esprimersi, a depositarsi all'interno di contesti intersoggettivi culturalmente connotati (Striano, 2010).

Secondo Formenti (2009) vi sono tre dimensioni implicate nella scrittura metacognitiva:

- Dimensione dichiarativa, ossia quella relativa alla enunciazione delle rappresentazioni dei saperi;
- Dimensione procedurale, ossia le procedure attuate nello studio e la relativa autovalutazione;
- Dimensione della presa di coscienza, ossia la quella riflessività necessaria sul funzionamento della propria mente che unisce le prime due dimensioni.

L'elaborazione delle conoscenze coinvolge processi che consentono di costruire nuove relazioni e collegamenti a partire dagli schemi concettuali già posseduti. La forma più evidente è data dai processi inferenziali logici, processi che portano a conclusioni implicitamente contenute in quanto già conosciuto o proposto, ma che debbono essere rese esplicite per mezzo di un conveniente ragionamento, in modo da essere coscientemente e significativamente possedute. Altri processi elaborativi riguardano collegamenti che si possono costruire per facilitare a chi legge la comprensione del testo scritto (Pellerey, 2017). A esempio, in una composizione scritta si tratta di collegare i vari passaggi a immagini significative, oppure di cercare esempi e controesempi, applicazioni personali. Nell'organizzare un'esposizione si tratta di collegare i vari punti a una successione di oggetti presenti

nella propria memoria iconica o a passi di un percorso già familiare, seguendo ben conosciute tecniche mnemoniche. Si tratta di promuovere una tecnica didattica dinamica in cui si insegna allo studente a dedicare la stessa attenzione che riserva al prodotto scritto anche al processo di scrittura (Banfi, Ornaghi & Marzocchi, 2012).

Nel modello di Hayes e Flower (1980) vengono distinte tre fasi che ineriscono alla scrittura autoregolata: pianificazione, trascrizione e revisione. Nella fase di pianificazione della scrittura, i processi cognitivi e metacognitivi relativi alla riflessione dello scrittore su che cosa e come scrivere sono anche connessi alla sua motivazione. La fase di prestazione comprende l'autocontrollo (o strategie per portare a termine un compito) e l'auto-osservazione (controllo metacognitivo sulla prestazione). La fase dell'autoriflessione corrisponde alla fase terminale e si determina alla fine della prestazione. Essa poggia su alcune categorie quali autovalutazioni personali e i giudizi che ne derivano.

In un approccio cognitivo ben consolidato si tratta di costruire reti più compatte e meglio strutturate di proposizioni, in altri approcci si connettono tra loro concetti e schemi concettuali diversi in maniera da ottenere sistemi o mappe concettuali significative e ben organizzate.

#### **4. Autoregolazione dell'apprendimento: competenze di natura affettiva, motivazionale e volitiva.**

Per motivazione si intende una configurazione, un pattern organizzato di funzioni psicologiche, obiettivi personali, processi emozionali, convinzioni circa la propria capacità di raggiungere uno scopo, che servono a orientare, attivare e regolare l'attività rivolta ad un obiettivo (Boscolo, 2004; Cisotto, 2005).

Le reazioni emozionali interferiscono con l'attività di scrittura. La motivazione rappresenta quell'aspetto dell'individuo che inizia, dirige, sostiene l'azione umana verso una prestazione (Steers & Porter, 1987) o una forte associazione affettiva, caratterizzata da una reazione anticipata verso la finalità, basata su associazioni passate, col piacere o col dolore (McClelland, 1961).



Pellery (2008), prendendo in considerazione diverse ricerche e studi recenti, elabora quattro categorie fondamentali che si riferiscono alle competenze di natura affettiva e motivazionale, quali:

- Gestione delle emozioni e in particolare dell'ansietà di base e di quella occasionale;
- Volizione o capacità di perseverare negli impegni;
- Attribuzioni causali del proprio successo o fallimento;
- Percezione della propria competenza nell'affrontare un compito scritto.

Egli distingue, a tal proposito, l'ansietà di base, che si presenta in maniera più o meno costante nel contesto di impegni universitari, e quella occasionale, evidente solo in determinate circostanze, forse più sollecitanti.

Per gli studenti universitari, in particolar modo quando affrontano studi e esami di più materie, un certo livello di tensione interna sembra essere quasi necessario per affrontare con impegno il compito che appare impegnativo. Però, spesso, succede che quando questa soglia di ansietà diventa eccessiva, riduce le prestazioni dello studente, facendogli perdere il controllo di alcuni processi cognitivi, indebolendolo psicologicamente.

Ciò ha determinato, da parte di molti studiosi, la necessità di predisporre programmi di intervento per aiutare gli studenti nello sviluppo e soprattutto nell'utilizzazione di strategie adeguate ad evitare stati di ansia forti e devastanti, spesso addirittura causa di abbandono in ambito universitario.

Recentemente, la ricerca psicologica sulla motivazione ha rimesso in luce l'importanza dei processi volitivi e delle strategie necessarie per portare a termine con perseveranza gli impegni presi.

Per quanto la motivazione e l'uso di strategie d'apprendimento siano considerate attualmente come aspetti cruciali nell'apprendimento autoregolato, i ricercatori hanno recentemente cominciato ad attribuire un ruolo fondamentale ai processi volitivi nel percorso fra intenzione e raggiungimento dell'obiettivo (Heckausen, 1991; Kuhl & Fuhrman, 1998; Kuhl, 2000; Orbell, 2003). In questo caso occorre non solo segnalare agli studenti, ma anche promuovere in loro per mezzo di forme di vero e proprio apprendistato alcune strategie più comuni ed efficaci di controllo

nell'attività di scrittura e di lavoro delle proprie emozioni, della motivazione che li guida, delle distrazioni che sorgono dall'interno, di quelle che possono nascere durante una prova scritta. In questa ottica, il processo di orientamento è inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta (Zanniello, 1979).

Le attribuzioni causali nell'ambito dell'attività di apprendimento sono le spiegazioni che gli studenti, o i docenti, danno dei successi o insuccessi personali o di quelli degli altri. La teoria dell'attribuzione dà al pensiero e ai suoi contenuti un ruolo centrale nella motivazione. La teoria presuppone che, nelle situazioni di profitto accademico, le persone tendono ad attribuire il proprio fallimento o successo ad una tra quattro ampie categorie di cause: la propria capacità, la propria fortuna, il proprio impegno o la difficoltà del compito. Queste attribuzioni determinano, a loro volta, i sentimenti delle persone nei propri confronti, le loro previsioni di successo, e la probabilità che esse si impegneranno di più o di meno nel compito futuro (Pellerey, 2017).

Spesso gli studenti attribuiscono la propria sconfitta riguardo ad un compito o a una prestazione varia a qualcosa che possono controllare, come ad esempio l'impegno riservato allo studio. Si sentono in colpa per aver dedicato poco tempo e comprendono che intensificando il tempo arriveranno a raggiungere gli obiettivi stabiliti. Al contrario, se invece gli studenti attribuiscono fallimenti propri a scarsa capacità, si sentiranno scontenti e incapaci di affrontare o raggiungere gli obiettivi. Pellery (2017) individua alcune attribuzioni causali che interessano gli studenti nel processo di apprendimento:

- Attese di successo;
- Reazioni emotive (affettive);
- Perseveranza nei compiti che implicano un risultato finale.

Gli studenti infatti sono portati ad individuare le cause del loro successo o insuccesso relativamente al loro grado di controllabilità o non controllabilità personale.

Lo stesso capita per l'intelligenza, se questa viene considerata come una dote stabile, immutabile. Diversamente avviene se l'intelligenza viene considerata come una dote malleabile sulla base dell'impegno e della costanza. In questo caso sia l'impegno personale nel lavoro, sia l'intelligenza sono viste come cause controllabili. La percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerano la motivazione al successo (Pellerey, 2008). Le attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale. La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità a impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere e sul livello e continuità di sforzo esplicato.

La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. Alcuni studenti tendono a evitare compiti scritti perché ritenuti superiori alle proprie capacità, mentre cercano attività nelle quali pensano di essere in grado di agire positivamente. I giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla motivazione. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto è stato spesso indicato circa la motivazione intrinseca diretta a padroneggiare l'ambiente (La Marca, 2008).

Riuscire a controllare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva e investe di ottimismo gli studenti e la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico spinge a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili.

## **5. Come promuovere l'autodeterminazione e l'autoregolazione dell'apprendimento in università**

In tutti gli ambiti formativi, scuola e università, risulta importante riflettere sulla possibilità di promuovere direttamente l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione dell'apprendimento.

Promuovere l'autodeterminazione e l'autoregolazione dell'apprendimento significa proporre agli studenti strategie di gestione dei processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, affettivi e volitivi (Pellerey, 2013a). E' possibile proporre metodi e

tecniche che favoriscano lo sviluppo delle consapevolezze necessarie, di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, anche nel modificare le impostazioni adottate quando ciò risulta necessario o conveniente. Tra le competenze strategiche coinvolte nel processo di autoregolazione assumono particolare rilevanza le competenze messe in atto per capire e ricordare, le competenze relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento, competenze nel comunicare e nel relazionarsi con gli altri, competenze nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa, saper gestire forme accentuate di ansietà, saper gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, saper affrontare situazioni sfidanti e prendere decisioni (Pellerey, 2013). Tali competenze risultano ormai fondamentali non solo per il percorso di formazione allo studio, ma anche nei diversi contesti di vita e di lavoro. La comprensione e la sensibilità per specifici processi di pensiero, la capacità di gestire strategie di apprendimento legate a particolari ambiti di conoscenze e di azione, possono essere sviluppate soltanto nei contesti di attività a questi direttamente riferite (Deci & Ryan, 2002).

Queste competenze si acquisiscono attraverso la pratica, l'esercizio, secondo una progressione continua e sistematica, sotto la sollecitazione e la guida di persone più esperte, quali dovrebbero essere i docenti universitari. Il loro sviluppo è certamente legato alla consapevolezza della loro importanza e delle loro caratteristiche, ma è la pratica. Percepirne il valore e il significato personale è strettamente connesso all'esperienza diretta di una loro messa in opera e al riscontro positivo che se ne può cogliere sul piano sia della riflessione, sia delle emozioni (Pellerey, 2013a).

L'autodeterminazione rappresenta la capacità di scegliere tra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali. Le persone hanno una naturale propensione a svilupparsi psicologicamente, a adoperarsi per superare nuove sfide, a mettere in atto comportamenti autodeterminanti (Deci & Ryan, 1985). L'autodeterminazione rappresenta, in tal senso, una necessità, pertanto richiede un contesto favorevole e una serie di supporti sociali (Ryan & Deci, 2001). Tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto

direttamente o indirettamente in un'attività didattica che abbia per lui senso e valore.

Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un'intenzione e progetto d'azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili (Pellerey, 2013b).

Progettare attività formative dirette allo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione dell'apprendimento implica l'individuazione delle caratteristiche e delle componenti che le caratterizzano e la costatazione di quelle già acquisite da parte dello studente.

Dal confronto di questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto educativo, o formativo, che assuma la forma di un'orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata capacità di gestione personale delle scelte e dei percorsi di loro attuazione. In questo hanno un ruolo non indifferente la riflessione critica su quanto esperito, la sensibilizzazione sulla natura dei processi e i caratteri delle varie strategie di governo di sé, l'acquisizione di abiti stabili nella loro valorizzazione (Pellerey, Gradziel & Margottini, 2013).

Guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abiti adeguati di governo del proprio apprendimento implica tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione. Occorre sostenere la percezione di autodeterminazione (il senso di essere all'origine della proprie scelte e delle proprie azioni), la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati, il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti, il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare, una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al

raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione (Pellerey, 2013b). Molti studenti universitari sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri. Alcuni di loro sono spesso incerti e dubbiosi quando devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita. Altri invece si mostrano decisi a muoversi in piena e totale indipendenza. Molte di questi orientamenti personali derivano certamente dalle influenze del contesto familiare, ma si possono facilmente notare anche tendenze che sembrano legati a caratteri personali più radicali. L'influenza del contesto educativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé in generale e nell'apprendimento, in particolare.

## **6. Il ruolo della scrittura autoregolata in università per lo sviluppo di strategie metacognitive**

È stato dimostrato che la progettazione di attività didattiche per favorire lo sviluppo delle strategie metacognitive specificatamente utilizzate nel processo di scrittura, come la pianificazione, la redazione di una bozza, la correzione e la stesura del testo migliorano la consapevolezza metacognitiva e la qualità della scrittura (Graham & Harris, 2000).

Il quadro teorico di riferimento preso in considerazione nei paragrafi precedenti, considera la scrittura come un processo (Hayes & Flower, 1980) ricorsivo, strategico e multidimensionale, centrale nella pianificazione di cosa dire e come dirlo, nel tradurre le idee in testo scritto, nel correggere ciò che è stato scritto (Harris et al., 2002).

L'enfasi sul processo piuttosto che sul prodotto indirizza chiaramente lo sviluppo della metacognizione nella scrittura. In un approccio processuale all'insegnamento della scrittura, i docenti creano un ambiente in cui gli studenti hanno il tempo non solo per scrivere, ma anche per pensare e riflettere su quello che stanno scrivendo.

L'insegnamento si svolge in un ambiente favorevole in cui gli studenti sono incoraggiati a scegliere loro stessi gli argomenti, si aiutano a vicenda e assumono rischi. Gli studenti scrivono per scopi reali e per il pubblico reale, e non solo per i loro insegnanti, e viene data la possibilità per la scrittura estesa.

Zimmerman e Kitsantas (1999) hanno identificato una sequenza strategica della scrittura autoregolata. Nello specifico, propongono quattro livelli progressivi di scrittura autoregolata, quali:

- Osservazione: lo studente tiene conto di un modello (il docente) e prova ad elaborare e a scomporre sequenze semplici all'interno di sequenze più complesse;
- Emulazione: lo studente in modo autonomo elabora sequenze basate sul modello di prestazione;
- Autocontrollo: lo studente usa con abilità strategie per pianificare o monitorare il suo processo di apprendimento.
- Autoefficacia: lo studente impara ad adattare la prestazione alle condizioni interne ed esterne, sviluppando autoefficacia e interesse per la scrittura.

L'obiettivo, in tal senso, è quello di far sì che lo studente possa trarre vantaggio nell'utilizzo di una strategia affinché possa padroneggiarla, imparando bene un processo (obiettivo di processo).

Interesse, autoefficacia e autoregolazione rappresentano fattori determinanti nei processi di scrittura. Un intervento mirato a potenziare queste dimensioni potrebbe modificare le credenze sulla scrittura e, di rimando, strategie e risultati incerti. È importante, però, studiare non solo gli effetti delle strategie motivazionali, ma anche in che modo lo studente dà un senso a ciascuna strategia (Gurland & Glowacky, 2011).

## CAPITOLO III

### Educare alla creatività e al pensiero critico

#### Introduzione

L'apprendimento non può essere considerato unicamente come un processo cognitivo che lo studente subisce più o meno passivamente. Esso va visto e considerato, anche e soprattutto, come un percorso volto ad intensificare e ad aumentare quelle competenze e quelle abilità operative che sono indispensabili per porre le basi della propria personalità e individualità, nell'ottica di una formazione integrale della persona.

In un progetto formativo centrato sulla persona, gioca un ruolo fondamentale l'educazione al pensiero creativo e critico, in quanto costituiscono i naturali pretesti per stuzzicare quella curiosità cognitiva che stimola il fluire libero di idee e di nuovi ragionamenti.

La creatività è un costrutto multidimensionale di non semplice definizione. È una potenzialità psicologica presente, in diversa misura, in ogni individuo e una Life Skill fondamentale, intesa come capacità di esprimere, comprendere e regolare le emozioni. Essa è correlata, sotto molteplici aspetti, alla fluidità (produzione di tante idee) e alla flessibilità (produzione di idee diverse tra loro), nonché alla competenza emotiva e alla stima di sé.

Nel corso del tempo la creatività è stata, infatti, oggetto di studio privilegiato di molteplici prospettive, come quella educativa, psicometrica, storico-culturale, neuro-scientifica e psicodinamica. Tuttavia, all'interno della ricerca, la creatività si è intesa come abilità cognitiva, caratterizzata da specifici processi mentali in grado di produrre risultati originali, generare novità, nonché affrontare una determinata situazione da più punti di vista.

Partendo da tale presupposto teorico, si è deciso di focalizzare l'attenzione sui prodotti e sul processo creativo, in particolare attraverso quattro fattori, operazionabili in:

- Fluidità, o la capacità di produrre tante idee;



- Flessibilità, o la capacità di produrre diverse idee tra loro;
- Elaborazione, o la capacità di aggiungere elementi e dettagli nuovi e unici;
- Originalità, o la capacità di produrre idee originali e diverse dal comune.

Questo approccio, che considera la creatività come abilità cognitiva presente in ciascun individuo e come Life Skill, ha dirette conseguenze non solo in ambito di ricerca, ma soprattutto in relazione allo sviluppo di interventi volti alla promozione delle risorse personali e all'empowerment di specifiche abilità, nel nostro caso strettamente connesse all'espressione scritta.

Il pensiero creativo è strettamente collegato al pensiero critico, inteso come manifestazione di intelligenza. Nel quotidiano, ci si trova spesso coinvolti in attività di produzione di tipo divergente con l'obiettivo di trovare una risposta convergente. Il pensiero convergente segue un percorso logico e lineare, idoneo per tutti quei ragionamenti mediante i quali si attuano strategie consolidate per affrontare criticità. Il pensiero critico e quello creativo sono basati prevalentemente sulla dimensione cognitiva e rappresentano due facce della stessa medaglia. Nell'applicazione di un processo cognitivo, lo studente alterna momenti in cui impiega abilità critiche ad altri in cui utilizza abilità creative. I due processi sarebbero quindi intrinsecamente uniti tra loro, nella formazione di un prodotto finale unico, ossia il lavoro intellettuale.

Educare al pensiero creativo e critico in università rappresenta una necessità, le ripercussioni ricadono su tutta la società, in quanto influenzano le abilità di emancipazione, di dialettica e di riflessione.

### **1. Educare alla creatività in università**

E' possibile educare alla alla creatività? Diversi autori sostengono che la creatività non può essere appresa (Antonietti & Pizzingrilli, 2009), ma quel che i docenti e le diverse figure di riferimento possono fare, nel tentativo di sviluppare la creatività, è creare occasioni tali per cui la stessa, anche grazie alle dovute stimolazioni, possa esprimersi e realizzarsi.

Negli ultimi anni, in particolare, si è sviluppata l'idea che la creatività potrebbe essere utile anche per incrementare il piacere di imparare per imparare (De Souza

Fleith, 2000). Educare alla creatività vuol dire rendere gli studenti consapevoli che, per trovare soluzioni ai problemi, occorre «imparare a imparare» (La Marca, 2009), formulando ipotesi, ponendo domande a se stessi e agli altri, scomponendo il problema e cercando informazioni attendibili e il più possibile complete per la ricostruzione degli aspetti della situazione, collaborando con il gruppo, evitando valutazioni frettolose e giudizi anticipati, prendendo decisioni conseguenti alle informazioni acquisite, modificando, quando necessario, il punto di vista iniziale. Il pensiero creativo deve aver luogo al di là dei limiti conosciuti, fuori dagli schemi. Molti autori riportano una vera e propria necessità di formazione, o di poter contare su una serie di suggerimenti utili circa come incrementare la creatività dei propri studenti (Pizzingrilli, 2014).

È necessario sviluppare la curiosità, allontanarsi dalle idee considerate a priori come razionali e dai procedimenti formali, valutare l'aleatorio e analizzare molteplici soluzioni alternative. Solo in questo modo si può creare un antidoto alle frizioni negative, alle divisioni, alle lacerazioni che tormentano il nostro tempo. Il pensiero creativo tutela il modo di essere della persona, richiede una società democratica, sollecita alla testimonianza di valori autentici (Mencarelli, 1976).

Solo connettendo le principali teorie della creatività a opzioni pedagogiche generali e diluendone il significato con riferimento alle più vaste prospettive di educazione dell'uomo contemporaneo, è possibile comprendere la portata educativa dell'agire creativo, che consente il passaggio dalla 'razionalità tecnica' alla 'razionalità riflessiva', urgentemente rivendicata in un contesto sociale, educativo, tecnologico in continuo divenire (Cinque, 2010).

Tra i modelli che si riferiscono alla creatività, considerata come attività intellettuale, vi sono quelli di Thurstone, Guilford, Torrance e di De Bono (Tab. 1).

Thurstone (1941)	7 attività intellettive primarie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visualizzazione di figure geometriche in diverse posizioni dello spazio (S);</li> <li>- rapidità nel calcolo numerico (N);</li> <li>- rapidità nella percezione dei dettagli (P);</li> <li>- capacità di cogliere idee e significati (V);</li> <li>- fluidità verbale (W);</li> <li>- memoria di parole, lettere e numeri (M);</li> <li>- abilità intuitiva (I)</li> </ul>
Vernon (1960)	<i>Idem</i>	una gerarchia, al vertice della quale si troverebbe un'attitudine generale che comprende un'abilità verbale-scolastica e una pratica operativa
Guilford (1956)	un modello di "struttura dell'intelletto"	un cubo formato da 120 elementi, disposti su tre assi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- le <i>operazioni</i> (cognizione, memoria, pensiero divergente, pensiero convergente, valutazione);</li> <li>- i <i>contenuti</i> (figurale, simbolico, semantico, comportamentale);</li> <li>- i <i>prodotti</i> (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni).</li> </ul>
Torrance (1977)	Componenti del processo creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- originalità (unicità)</li> <li>- fluidità (quantità)</li> <li>- flessibilità (cambiare direzione)</li> <li>- elaborazione (scegliere ed elaborare)</li> </ul>
Edward De Bono (1991)	riprende la distinzione di Guilford tra convergenza e divergenza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pensiero verticale</i> (fondato sulla programmazione lineare di una serie di gradini logici da affrontare uno dopo l'altro)</li> <li>- <i>pensiero laterale</i> (basato sulla ricerca deliberata di nuove prospettive, nuovi punti di vista).</li> </ul>

*Tab. 1 – Abilità cognitive e costrutti che sorreggono l'attività creativa*

Secondo gli studi di Sternberg e Lubart (1996), la creatività consiste fondamentalmente nella capacità di produrre qualcosa di nuovo (originale, inatteso) e appropriato (utile, adattabile al compito prefissato). I due autori elaborarono una teoria nota come *Investment theory of creativity* (Sternberg & Lubart, 1991; 1995; Sternberg, 1999).

Alcuni studiosi, a partire da Wallas (1926), hanno cercato di comprendere il processo creativo scomponendolo in distinte fasi. Nella Tab. 2 sono riportati alcuni dei modelli di scomposizione del processo creativo.

Wallas (1926)	4 fasi	preparazione, incubazione, illuminazione e verifica
Rossmann (1931)	7 fasi	osservazione di un bisogno o di una difficoltà; analisi del bisogno; rassegna di tutte le informazioni disponibili; formulazione di tutte le soluzioni oggettive; analisi critica di tutte queste soluzioni per ciò che riguarda i loro vantaggi e svantaggi; nascita della nuova idea (invenzione); sperimentazione per saggiare la soluzione più promettente, e selezione e perfezionamento del prodotto finale attraverso alcuni o tutti i precedenti gradi.
Osborn (1953)	7 stadi	orientamento, preparazione, analisi, ideazione, incubazione, sintesi, valutazione
Taylor (1959)	5 tipologie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>espressiva</i>, in cui l'originalità e la qualità del prodotto sono irrilevanti (ne sono esempio i disegni infantili);</li> <li>- <i>produttiva</i>, che si manifesta in rappresentazioni realistiche e implica il controllo e la padronanza della situazione (ne sono esempi i giochi dei bambini più grandi);</li> <li>- <i>inventiva</i>, che produce oggetti originali e ingegnosi e implica flessibilità nel percepire relazioni insolite e collegare elementi prima separati;</li> <li>- <i>innovativa</i>, che produce modificazioni significative nei principi o nei fondamenti di una disciplina o di una corrente artistica (si tratta di una forma di creatività posseduta da pochi individui);</li> <li>- <i>emergente</i>, che produce principi totalmente nuovi a partire da esperienze comuni ed è estremamente rara.</li> </ul>
Jaoui (1993)	5 tappe	la nascita di un'intenzione; la preparazione; l'incubazione; l'illuminazione; la verifica
Cszikszentmihalyi (1996)	3 gradi	l'applicazione nuova di una 'regola' esistente; l'estensione di una regola esistente a un campo nuovo; l'istituzione di una regola del tutto nuova
Johnson-Laird (2005)	5 componenti (NONCE) che riguardano il rapporto individuo/società in relazione al 'nuovo'  3 processi computazionali	<p><i>Novelty</i>: novità per l'autore del processo;  <i>Optional</i>: novità opzionale per la società;  <i>Nondeterministic</i>: processo non deterministico per la società;  <i>Constraints</i>: vincoli dettati dal paradigma del genere;  <i>Elements</i>: uso di elementi preesistenti.</p> <p>il <i>processo neo-darwiniano</i>, che rispecchia l'evoluzione darwiniana per prove ed errori, dove la variazione è casuale ed i vincoli agiscono come filtri;  il <i>processo multistadio</i>, dove i vincoli governano il processo solo in parte e altri vincoli agiscono come filtro;  il <i>processo neolamarckiano</i>, dove i vincoli governano il processo e la scelta tra le alternative possibili è casuale.</p>

Tab. 2 – Il processo creativo

La molteplicità di situazioni formative nelle quali gli individui adulti possono trovarsi e che implicano, per essere tali, un qualche cambiamento sono anche intrinsecamente creative. Occorre costruire però un clima adatto e soprattutto intraprendere azioni incisive che sortiscano risultati duraturi (Cinque, 2010).

In definitiva, educare alla creatività vuol dire formare la persona nella sua interezza, educarla al bene comune, a una cittadinanza mondiale attiva e responsabile, al

dialogo e ai rapporti interdisciplinari e interculturali, educarla al servizio degli altri, a fare bene il bene (La Marca, 2009).

Educare e promuovere il pensiero creativo in università vuol dire anche preparare a plasmare il proprio futuro in maniera significativamente soggettiva. Questo implica la capacità di leggere e interpretare il presente, ascoltare con spirito critico le opinioni dominanti, per poter elaborare una propria mappa sulla cui base scegliere e progettare con creatività il futuro (Rossi, 2009).

Educare alla creatività rappresenta una sfida formativa. Per Torrance (1977) educare pensiero creativo implica:

- valorizzare le idee nuove;
- sensibilizzare i soggetti agli stimoli;
- abituarsi alla tolleranza verso idee nuove;
- abituare il soggetto a stimare il proprio pensiero creativo;
- incoraggiare ed apprezzare l'apprendimento autonomo;
- provocare la necessità di pensare creativamente;
- formare educatori animati da spirito creativo.

## **2. La creatività**

Di solito si parla di educazione alla creatività pensando a percorsi da attuare nella scuola primaria o, nella migliore delle ipotesi, in quella secondaria. Nel curriculum universitario non si dà molto rilievo all'argomento. Numerosi studi sottolineano invece come si possa educare alla creatività a qualsiasi età. Nel caso specifico degli studenti universitari, la creatività è un processo intellettuale attraverso il quale lo studente motivato manifesta, all'interno del proprio profilo culturale (per es. studente di medicina, di ingegneria, di chimica ecc.), un'apertura ad altri temi (Cinque, 2010).

La creatività è quindi un sapere traslazionale e metadisciplinare, si stimola attraverso il contatto con saperi e si esplicita attraverso la possibilità di trasferire da un contesto all'altro contenuti, tecniche, linguaggi e metafore della conoscenza. Alla base di tutto ciò sta la consapevolezza dell'importanza dell'espressione

creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, la letteratura e le arti visive. Accanto a queste, un ruolo fondamentale gioca oggi un uso significativo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare di Internet (La Marca, 2009).

Occorre pensare e realizzare percorsi formativi per lo sviluppo della creatività anche all'interno delle università, per favorire la definizione dell'identità individuale, la costruzione delle relazioni interpersonali (la connettività), la gestione delle diversità e quindi dei talenti, il processo di produzione di significato (sensemaking) sia a livello individuale sia a livello organizzativo (Cinque, 2010).

Il discorso sulla creatività, se riferito agli studenti universitari, che si trovano nella fase di passaggio dalla giovinezza all'età adulta, si interseca con la complessità della nozione di cambiamento in età adulta. La nozione di creatività riguarda infatti azioni trasformative, innovative e associative che possono essere rivolte sia verso una realtà esterna sia nella direzione della realtà intima degli individui, configurando un cambiamento che, in senso pedagogico, è quell'esperienza temporale più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé (Demetrio, 1990).

In questo senso educare alla creatività significa educare all'innovazione personale e poi alla capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante. Formare alla creatività in ambito universitario significa integrare la formazione curricolare con percorsi diversi, personalizzati, che non implicino tanto l'acquisizione di tecniche e metodi di creatività, quanto la forma mentis adatta all'innovazione.

Diverse sono le prospettive da cui è stata studiata la creatività: comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo, personalismo, connettivismo. Tutti questi studi hanno dato un contributo alla focalizzazione di aspetti differenti: lo studio delle aree cerebrali deputate al pensiero creativo, la ricerca biografica retrospettiva (dei geni e dei personaggi illustri) e longitudinale (dei gifted), l'analisi dei profili psicometrici, la creazione di modelli computazionali, l'ideazione e la sperimentazione di test per misurare la creatività, l'analisi fattoriale, l'analisi dei processi, l'analisi delle interazioni, etc.

Divenire creativi non significa solo inventare qualcosa di nuovo o essere originali, ma essenzialmente significa trovare soddisfazione nell'utilizzare al meglio

entrambe le potenzialità di sviluppo infinito delle proprie capacità, affinché ogni nuovo atto creativo possa elevare l'uomo a una nuova dignità (Bruner, 1962).

La creatività è stata di volta in volta identificata con l'inconscio, le pulsioni, con l'intelligenza (o una parte di essa), con la metacognizione, con l'apprendimento attivo e con l'autorealizzazione personale. La ricostruzione delle teorie che negli ultimi 60 anni hanno contribuito a definire la 'galassia semantica' del concetto "creatività" ci ha portati dunque a ridelineare un quadro di luci e ombre da cui emergono i contributi specifici delle varie scuole. Le stesse contraddizioni, che inevitabilmente affiorano, servono a mantenere il valore dell'agire creativo nella logica della complessità, evitando possibili semplificazioni, inevitabilmente banalizzanti e superficiali (Cinque, 2010).

Alcuni luoghi comuni rischiano di appiattire la creatività in una visione deterministica che spinge a identificare la creatività in senso monodimensionale. Essa si configura piuttosto come un orizzonte, un'idea-guida che emerge dai processi di emancipazione in atto, dalla diffusa ansia di libertà, dalla esigenza di autenticità umana insistentemente reclamata davanti ai tentacoli della massificazione (Mencarelli, 1972).

In una prospettiva esistenziale, la creatività appare come momento di problematizzazione rispetto al momento della ragione, intesa come esigenza di soluzione del problematico, di composizione del diverso, di soppressione del contraddittorio, e della tematica della 'progettualità esistenziale'. In relazione a quest'ultima, la creatività rappresenta sicuramente un fattore di dilatazione e di espansione della vita personale, interpersonale e collettiva (Bertin, 1998).

Esiste una forte connessione tra la richiesta di uno sviluppo più autentico della personalità e di una rigenerazione morale della società e la richiesta di una proposta valoriale che include le mete della difesa e della coltivazione della dignità e singolari della persona (Rossi, 2009).

### **3. Creatività e intelligenza**

I primi studi sulla creatività, già a partire dai primi anni del Novecento, hanno evidenziato lo stretto legame tra creatività e intelligenza (Petter, 2010).

Guilford (1956) individua tre dimensioni fondamentali dell'intelligenza: operazioni (intese come processi psicologici che si ritrovano nell'attività cognitiva), contenuti e materiali, e prodotti. Il pensiero creativo trova la sua piena espressione nel campo delle operazioni, in quanto viene privilegiata la produzione di idee originali.

In ambito educativo, si fa riferimento a due modelli di intelligenza, quello multifattoriale di Gardner (1993) e quello dell'intelligenza triarchia di Sternberg (1988).

Il modello di Gardner (1993) ha come obiettivo lo studio dell'intelligenza attraverso l'uso dei sistemi simbolici e considera sia l'unicità individuale, sia l'importanza dell'influenza culturale. L'autore identifica diverse tipologie di sistemi di elaborazione simbolica, che fanno riferimento ad aspetti differenti (ad esempio logici, musicali, spaziali).

Gardner (1993) afferma che per ciascuno di questi sistemi di elaborazione si sviluppa uno specifico tipo di intelligenza, indipendente, ma allo stesso tempo in interazione con gli altri. La creatività trova spazio in ognuno di questi aspetti ed assume valore di risorsa utile e funzionale non solo nei processi che richiedono la produzione di qualcosa di nuovo, ma anche in vista della soluzione di problemi quotidiani. Una creatività adeguatamente sviluppata consente, infatti, da un lato di avere tante idee (fluidità), diverse strategie (flessibilità) e risposte insolite (originalità), e dall'altro di possedere una buona elaborazione delle idee iniziali (Cantoia, 2014).

Il punto di vista di Sternberg (1998) ha fornito un importante contributo verso un cambiamento di prospettiva. L'attenzione viene rivolta alle differenze individuali, che caratterizzano e rendono ciascun individuo unico e diverso dagli altri, unitamente ad un'attenzione verso gli stimoli esterni, tra cui rientra anche l'insegnamento vero e proprio. L'intelligenza viene definita come ciò che consente di raggiungere i propri obiettivi, anche in stretta relazione al contesto e alle caratteristiche personali (Sternberg, 1998).

In questo senso, l'intelligenza si manifesta attraverso il pensiero creativo, logico-analitico e pratico-contestuale. Nessuna di queste abilità è considerata come



superiore alle altre, ma viene messa in luce la necessità di uno sviluppo armonico e parallelo tra le tre (Cantoia, 2014).

Cattel (1987) distingue l'intelligenza fluida dall'intelligenza cristallizzata. Nel primo caso, si riferisce al potenziale di intelligenza che ciascun individuo possiede e all'interno del quale rientrano la memoria, la capacità di risolvere i problemi e le abilità di ragionamento logico non verbale. L'intelligenza fluida deriva da basi genetiche e si sviluppa in forte correlazione con gli stimoli ambientali. L'intelligenza fluida è molto importante, in quanto consente di focalizzare l'attenzione sulle capacità di ragionamento logico degli studenti.

Torrance (1963), attraverso una ricerca e un'analisi correlazionale tra Q.I. e creatività, ha messo in luce che tra soggetti intelligenti e soggetti creativi non esiste differenza. L'ipotesi dell'autore è che il pensiero divergente, per poter funzionare, necessita di una serie di informazioni che l'individuo ha già immagazzinato in memoria in un momento precedente, servendosi del pensiero convergente. Pensiero divergente e pensiero convergente, quindi, anche se separati tra loro, sono in interazione.

Silvia (2008) ha evidenziato una correlazione tra pensiero divergente e alti livelli di intelligenza. Lo stesso risultato è stato precedentemente messo in luce da Batey e Furnham (2006) i quali, nello specifico, hanno riportato una correlazione significativa tra QI, intelligenza fluida e fluidità di pensiero.

La conoscenza è, quindi, un elemento importante per lo sviluppo della creatività (Mazzotta, 1990), il rapporto tra creatività e intelligenza assume la forma di una U rovesciata: si possono ottenere buoni livelli di creatività con medi livelli di conoscenza (Weisberg, 1986).

#### **4. Educare al pensiero critico in università**

Sviluppare il pensiero critico in università significa imparare ad esercitare un controllo su come e cosa pensare, riuscire ad ottenere una maggiore consapevolezza su cosa scegliere e a cosa prestare attenzione, attribuendo maggiore significato alle diverse esperienze (Jones & Ratcliff, 1993).

In qualsiasi ambito educativo diventa prioritario porsi come obiettivo di insegnamento lo sviluppo del pensiero critico inteso come indagine della realtà, in modo da spingere gli studenti a utilizzare i propri strumenti intellettuali e a saper riconoscere i propri processi di apprendimento, per l'elaborazione e la costruzione di conoscenze e strategie di pensiero critico e riflessivo.

Occorre riconoscere il compito di promuovere le condizioni per uno sviluppo ottimale del pensiero critico, integrandolo nel metodo di insegnamento, per imparare a pensare criticamente e per poter ampliare i confini della conoscenza (Brookfield, 2012). Il pensiero è un bisogno naturale della vita umana, non cognitivo e non specialistico e non una prerogativa di pochi, ma una facoltà onnipresente in ciascuno di noi, l'incapacità di pensare non è la prerogativa di chi manca di cervello, ma la possibilità sempre latente di mancar all'appuntamento con se stessi (Arendt, 2010).

Pensare criticamente non consiste nell'osservare che il processo si svolge e con estrema rapidità raggiunge la nostra coscienza (Gargani, 1986); pensare e riflettere, intesi come caratteristiche essenziali delle attività intellettuali, rappresentano relazioni di significato necessarie per interpretare e saper leggere se stessi e il mondo che ci circonda.

Da un punto di vista formativo, è necessario pertanto promuovere percorsi di apprendimento non intesi come semplici trasmissioni di conoscenze da parte del docente, ma come processi conoscitivi idonei a promuovere la crescita di razionalità, di comunicazione libera e critica, di capacità di valutazione, di scelte libere (De Pasquali, 2001).

Lo studente deve poter diventare libero e autonomo, capace di indossare un *habitus* di indagine critico e riflessivo, inteso come atteggiamento intellettuale e di pensiero.

## **5. Il pensiero critico**

Il concetto di pensiero critico è stato definito in diversi e complessi modi. Inevitabilmente, tale concetto prelude alla definizione socratica inerente al metodo del dialogo e della discussione logica, attraverso cui è possibile giungere ad una verità, mediante un dibattito intellettuale.

La parola “critico” deriva etimologicamente da due radici greche: l’aggettivo derivato *kriticòs*, che discende dal verbo *krenw* (Krino), inerente alla capacità di decisione o di scelta (adatto a giudicare), e *to kritèrion*, ossia criteri per discernere. Inteso come attività intellettuale, il pensiero critico implica un giudizio fondato, determinato e inerente a criteri di valutazione che abbiano un valore evidente. Interpretare e considerare all’interno dei percorsi di apprendimento le manifestazioni delle abilità intellettuali dello studente universitario, delle sue attitudini cognitive implicate nella didattica, significa delineare una impostazione critica e non acritica, con la consapevolezza di sviluppare o di agire sulle competenze e sulle conoscenze dello studente stesso, ponendosi come obiettivo lo sviluppo pratico e di valore del pensiero critico (Peirce, 2014). Il pensiero critico, infatti, rappresenta quella attività intellettuale che spinge lo studente a migliorare le sue abilità di pensiero, le sue valutazioni, la sua comunicazione, scritta e orale, la sua capacità di problem solving, nonché la capacità di analisi e sintesi delle informazioni raccolte, e di riflessione.

Educare al pensiero critico presuppone, all’interno di un paradigma educativo, una esplicita analisi delle strutture logico-discorsive attraverso una riflessione sulle pratiche didattiche, affinché lo studente possa formarsi come soggetto critico e riflessivo. Il pensiero critico è l’insieme dei processi mentali, delle strategie e rappresentazioni che le persone usano per risolvere problemi, prendere decisioni e imparare nuovi concetti (Sternberg, 1985).

Il pensiero critico mette in relazione diverse attività intellettuali. Lo studente che possiede la capacità critica sa porre domande pertinenti relative a temi anche controversi, sa argomentare, sostenere e confutare una tesi su una determinata questione, è capace di trovare possibili alternative e soluzioni per risolvere o ridefinire i termini di un problema in relazione al contesto in cui si trova ad operare. Sa investire in motivazione, mostrando un pensiero flessibile e ampio, sa esprimere un giudizio, tenendo conto delle validità delle fonti considerate. Il costrutto di base del pensiero critico guarda alle nostre idee e decisioni intellettuali, personali e organizzative da prospettive variegata, per poter prendere delle decisioni informate (Brookfield, 2012).

Da un punto di vista pedagogico e didattico, tale assunto considera e mette in relazione dialettica pensiero critico e pensiero riflessivo, sviluppando la capacità di attuare “sospensioni di giudizio”, de-costruendo e ricostruendo conoscenze in modo autonomo e indipendente. Lo sviluppo della capacità critica mira a promuovere un saper “pensare criticamente”, ossia un saper prendere decisioni virtuose su questioni personali e civili (Beyer, 1995).

Secondo Beyer (1995) promuovere lo sviluppo del pensiero critico significa sviluppare un motivato giudizio critico. Egli elabora diversi criteri necessari per definire e valutare la presenza o meno di pensiero critico, quali:

- Disposizioni, ossia ragionamenti chiari e precisi adatti a considerare diversi punti di vista e pronti a cambiare decisione quando necessario;
- Criteri utili a rendere le proprie tesi credibili, fondati su fonti attendibili, imparziali e logicamente strutturate e motivate;
- Argomenti, poiché il pensiero critico prevede la possibilità di saper identificare, valutare e costruire argomenti;
- Ragionamenti, intesi come capacità di dedurre conclusioni adeguate attraverso costrutti logici ben definiti;
- Punti di vista corrispondenti al proprio modo di vedere il mondo, di comprenderlo e di attribuirgli un senso, determinato e costruito attraverso le considerazioni di molteplici punti di vista;
- Procedure, intese come capacità di saper porre domande, dare giudizi e identificare le ipotesi per la formulazione dei criteri del pensiero critico.

Pensare criticamente implica, quindi, la capacità di riconoscere i problemi, saper raccogliere informazioni attendibili, riconoscere ipotesi e valori, saper esprimere il proprio pensiero, utilizzando in modo chiaro e pertinente la lingua, nonché saper argomentare attraverso corrette strutturazioni logiche per trarre conclusioni e formulare giudizi validi.

Educare al pensiero critico equivale a promuovere nello studente la conoscenza attiva del proprio processo di pensiero; processo di pensiero che transita, inevitabilmente, nella formazione universitaria, coinvolgendo tutti i saperi e che

permette agli studenti di esercitare in modo consapevole un metodo di indagine sulla realtà.

Capita spesso infatti che gli studenti universitari preferiscano non pensare, non utilizzare il ragionamento come modo di interpretare le cose e risolvere i problemi, mantengano una bassa autostima della propria capacità di ragionamento e di riflessione, mostrando inflessibilità; si limitano a riportare punti di vista ritenuti validi senza presupporre una adeguata argomentazione o senza sforzarsi di capire e di formulare un proprio giudizio.

## **6. Pensiero critico come manifestazione di intelligenza**

Non è facile distinguere tra le attività psichiche quelle propriamente intellettuali perché in un essere intelligente sono poche le attività non penetrate dall'intelligenza (Calonghi & Coggi, 1993).

L'intelligenza è considerata come l'insieme di una serie di abilità plurime. Quella che si chiama intelligenza è una misura di cose molto diverse tra loro, attributi differenti che hanno determinanti genetiche e ambientali diverse e un diverso corso evolutivo nell'arco della vita (Horn, 1985).

Le abilità intellettuali degli studenti e le loro attitudini di tipo cognitivo implicate nel lavoro universitario sono molteplici. La società delle conoscenze chiede sempre più di dialogare con le sfide della complessità e i sistemi educativi e formativi sono chiamati a rispondere a nuove responsabilità (Morin, 2007).

Per Feuerstein (2000) l'intelligenza può essere modificata a qualsiasi età e a qualsiasi condizione. In quanto misurabile e dotata di un carattere dinamico, un adeguato intervento educativo potrà produrre cambiamenti strutturali prodotti da un deliberato programma di intervento che facilita la produzione di una crescita continua, rendendo l'organismo recettivo e sensibile alle fonti interne ed esterne di stimolazioni (Feuerstein, 1980).

## **7. Adattamento come manifestazione di intelligenza**

L'intelligenza è stata spesso definita come adattamento. Un tale approccio è soddisfacente, perché si richiama a basi biologiche essenziali, ma si trova impegnato nella ricerca di ciò che caratterizza l'adattamento intelligente da altre forme di adattamento presenti nell'uomo stesso o in altri esseri viventi (Halpern, 1989).

Ciascuno di noi, infatti, per il solo fatto che vive in un ambiente a contatto con cose e persone, ha un continuo scambio col mondo esterno. Questo scambio, sia a livello fisiologico che psicologico, si presenta sempre come un adattamento, o meglio un riadattamento. Ogni volta cioè che l'equilibrio fra l'ambiente e l'organismo è momentaneamente rotto, l'azione tende a ristabilirlo. Il che significa precisamente riadattare l'organismo (Piaget, 1952).

L'espressione più evoluta degli scambi tra soggetto e ambiente è quella costituita dall'adattamento intelligente. Alcuni autori, specie quelli della scuola behaviorista, hanno cercato di definire l'adattamento intelligente come adattamento a nuove situazioni e a nuovi compiti (Oléron, 1973). Tale approccio, però, non caratterizza l'intelligenza in modo univoco. Questo tipo di adattamento, infatti, non è una caratteristica solo delle azioni intelligenti. Per esempio, una pianta, trovata un ostacolo alla sua crescita, devia fin che incontra lo spazio libero per svilupparsi.

Altri autori hanno cercato invece di caratterizzare l'adattamento intelligente all'ambiente col fatto che esso si distingue per l'anticipazione, cioè per la capacità che gli esseri viventi hanno di prevedere un avvenimento e di adattarvisi con anticipo. Per loro, quindi, l'intelligenza è capacità di prevenire e di disporsi a un evento (Gardner, 2006). Uno studente, per esempio, che è motivato ad apprendere e sa di dover affrontare i suoi studi in modo attivo ed efficace, decide di sistemare prima gli impegni universitari per aver dopo il tempo libero da dedicare ad altre attività. Questo soggetto ha agito con intelligenza in quanto ha adattato in anticipo l'orario alle sue esigenze. In realtà, neanche la capacità di anticipazione, a meno che la si consideri come sinonimo di capacità di fare dei piani o previsioni, è specifica dell'intelligenza umana. Rappresenta una caratteristica molto generale dell'attività psichica e specialmente delle funzioni cognitive (Calonghi, 1972). Per esempio, la possibilità di anticipazione, di poter cioè avvertire una situazione a distanza e di

adattarsi, esiste anche nel campo percettivo e le sensazioni prodotte dai sensi permettono all'organismo di reagire prima che il pericolo sia imminente e l'oggetto minacciato sia a contatto col corpo.

Altri studiosi hanno tentato di caratterizzare meglio le attività cognitive, rifacendosi alla complessità degli oggetti o degli elementi di una situazione che il soggetto deve tener conto per adeguarsi. Si pensi a quello che accade quando gli studenti devono risolvere problemi: la risoluzione è spesso resa vana dalla incapacità di tener presenti tutti gli elementi necessari e, al contrario, è raggiunta quando l'insieme dei dati è tenuto in considerazione. L'intelligenza si rivela così come il potere d'integrare una pluralità di elementi (Calvi, 1972).

J. Piaget (1952) ha definito l'adattamento come un equilibrio fra l'azione dell'organismo sull'ambiente e l'azione inversa (assimilazione e accomodamento). Questo avviene, secondo Piaget, sia per la vita fisiologica, sia per quella psichica. Ogni rapporto tra un essere vivente e il suo ambiente presenta infatti questo carattere specifico: il primo non si sottomette passivamente al secondo, ma lo modifica imponendogli una propria struttura particolare e, reciprocamente, l'ambiente agisce sull'organismo e lo porta a modificare l'azione. Avviene così che fisiologicamente, quando una persona mangia, il cibo viene digerito e assimilato. Esso si trasforma in modo da essere utilizzato nel funzionamento fisiologico del corpo e il processo digestivo ordinarmente non cambia per adattarsi alle esigenze del cibo. Se nella dieta è introdotto un nuovo tipo di alimento, può darsi che il processo digestivo si alteri leggermente in modo da accomodarsi ad esso. Assimilazione significa quindi che l'organismo si è adattato e può affrontare la situazione che gli si presenta; accomodamento significa che per adattarsi deve subire dei mutamenti (Badwin, 1972).

Psicologicamente si trova lo stesso processo: mediante l'assimilazione lo studente modifica e ristrutturava i dati dell'ambiente in modo che diventino coerenti con gli schemi operativi posseduti in un dato momento dello sviluppo e, mediante la funzione di accomodamento, egli modifica e differenzia i suoi schemi per adattarli alle caratteristiche dell'ambiente stesso (Calonghi, 1972) .

La differenza tra adattamento fisiologico e adattamento psicologico consiste in questo: nel primo caso vi è una compenetrazione fra una determinata parte del corpo vivente e un determinato settore dell'ambiente esterno, mentre nella vita mentale a questa compenetrazione diretta si sostituiscono scambi mediati tra il soggetto e gli oggetti, scambi che si effettuano a distanze spazio-temporali sempre più grandi e secondo percorsi sempre più complessi (Calonghi & Coggi, 1993).

Tutto lo sviluppo dell'attività mentale, dalla percezione e dall'abitudine fino alla rappresentazione e alla memoria o, anche, alle operazioni superiori del ragionamento e del pensiero formale, si trova così ad essere funzione di questa distanza, gradualmente accresciuta, degli scambi e, quindi, l'equilibrio fra l'assimilazione alla propria azione di realtà che vanno sempre più distanziandosi e l'accostamento a queste dell'azione stessa. In questo senso si può affermare che l'intelligenza, le cui operazioni logiche costituiscono un equilibrio mobile ed insieme permanente tra l'universo e il pensiero, è il prolungamento ed il termine ultimo dei processi d'adattamento nel loro complesso (Calonghi, 1972).

L'adattamento organico può assicurare solo un equilibrio immediato e limitato fra l'essere vivente e l'ambiente attuale. Le funzioni conoscitive elementari e la percezione, l'abitudine e la memoria prolungano la realtà nel senso dell'estensione presente, contatto percettivo con gli oggetti distanti, e delle anticipazioni e restituzioni più vicine. Solo l'intelligenza, capace di ogni sorta di deviazioni e di inversioni per opera del pensiero e dell'azione, tende all'equilibrio totale mirando ad assimilare la realtà nel suo insieme e liberandola dall' *hic* e dal *nunc* iniziali (Piaget, 1952).

### **8. Manifestazione di intelligenza a circuito lungo**

In seguito ad uno stimolo ambientale, si possono verificare fondamentalmente tre diversi tipi di reazioni (Calonghi, 1972), quali:

- Riflessioni spontanei. Lo studente può pungersi inavvertitamente e ritirare, di scatto, il dito. Può uscire da un'aula con poca luce e stringere subito involontariamente le palpebre; scivolare e tentare in qualche modo d'aggrapparsi, di cercare appoggio, di spostare il baricentro del proprio corpo.



Queste azioni sono reazioni spontanee, immediate e sono simili a quelle di altri organismi. Queste risposte istantanee alla puntura, alla luce, e così via, sono chiamate riflessi spontanei, risposte dirette a degli stimoli.

- Riflessioni condizionati. Lo stesso studente può sentirsi venire l'acquolina in bocca pensando a qualcosa di appetitoso anche solo sentendone parlare. Nel caso citato, il cibo appetitoso ha provocato l'effetto. E' il loro ricordo, l'associazione stabilita tra un certo contesto e l'odore percepito che fa venire l'acquolina in bocca. Siamo ancora nel campo dei riflessi, non più naturali ma indotti e condizionati. Si tratta però sempre di risposte immediate, dirette, anche se provocate non dagli stimoli naturali ma da qualcosa che vi si è associato (Yuille, 1983).
- Risposte intelligenti. Uno studente rientra dall'università e varcando la soglia di casa sbarra gli occhi, s'arresta un attimo spaventato per una figura imprevista; poi, guardando meglio, vede che si tratta di un cappotto posato in luogo insolito. Si vuole accertare dell'accaduto e va ad esaminare da vicino. La persona in questione dà due tipi di risposta: una è stimolo-reazione (figura-sussulto o arresto), l'altra è stimolo-ricostruzione e reinterpretazione dello stimolo-piano di azione. Nel secondo caso si dice che c'è stato un circuito lungo o indiretto, e quindi un'azione intelligente (Calonghi & Coggi, 1993).

La risposta è detta quindi intelligente quando non è immediata come un riflesso ma segue un circuito mediato, indiretto, più lungo. Quando si dà un significato allo stimolo, lo si ricostruisce, ci si ripropone di fornire una risposta, si individua un obiettivo, si predispone un piano per raggiungerlo, si può parlare certamente di circuito lungo (Sternberg, 1999). Il soggetto risponde facendosi prima un proprio piano, vedendo quali sono gli strumenti che può usare per raggiungere lo scopo, decidendo quale via gli conviene seguire per arrivare alla meta, scegliendo la formula adatta da applicare, cercando prima d'inquadrare lo stimolo, d'interpretarlo, e così via.

Quando si tratta di alcune azioni è facile individuare l'uso di strumenti, il ricordo a piani più o meno complicati ed è quindi naturale parlare di "circuito lungo" seguito per giungere ad una risposta. Altre volte gli strumenti usati sono meno evidenti. Ad

esempio, il lavoro di uno studente impegnato nella risoluzione di un problema astratto di matematica non è certo meno lungo e indiretto della preparazione di un viaggio.

La differenza tra i due esempi è certa. Per il problema del viaggio gli strumenti usati sono appariscenti, nell'altro no. Nel caso del problema di matematica, i comportamenti dello studente come l'abbozzo di soluzioni parziali, di tentativi vari indicano il lungo giro effettuato nella ricerca degli strumenti necessari per la risoluzione. L'esempio dei problemi di matematica presuppone che nel circuito lungo si ricorre anche a schemi astratti, a formule, a rapporti tra concetti. L'elaborazione di risposte intelligenti può richiedere la costruzione di schemi più o meno astratti, l'uso di modelli più o meno formali e può anche non esplicitare lo schema o il modello utilizzato, quello inerente alle risposte effettivamente vissute. Ciò che caratterizza a tutti i livelli le risposte intelligenti è il fatto di mettere in gioco circuiti lunghi e indiretti (Piaget, 1977). Piaget, infatti, caratterizza l'intelligenza mediante la complessità delle traiettorie tra soggetto e oggetto, distinguendosi in tal modo dalle reazioni, innate o condizionate, che seguono immediatamente alla presentazione dello stimolo.

Pertanto, un'azione intelligente a circuito lungo si ha ogni volta che la risposta si colloca al di sopra dello stimolo dato "hic et nunc" e va al di là della diversità e incoerenza degli stimoli indirizzandosi ai loro aspetti costanti, cercando di costruire uno schema di risposta, di preparazione di un piano di azione rispetto ad una strategia ben determinata (Calonghi, 1972).

### **9. Intelligenza come educazione di relazioni**

Nelle risposte intelligenti un soggetto risponde alla stimolazione degli oggetti, o delle situazioni, dopo aver dato loro un senso, dopo averli messi in rapporto tra loro e coordinando la propria risposta. Tra lo stimolo e la risposta si interpone l'attività del soggetto che costruisce lo schema di risposta e, il più delle volte, un modello strutturato in un determinato modo.

Spearman (1927) ha descritto l'attività intelligente come un'educazione di relazioni e una educazione di correlati. Il soggetto cerca di cogliere i rapporti che esistono tra

gli oggetti e costruisce delle categorie, oppure fa rientrare questa o quella cosa in categorie già possedute. È un tipo di esperienza descritto sin dai tempi della Scolastica da molti autori e ripreso anche dal Piaget. Consiste nell'effettuare astrazioni partendo dagli oggetti, dagli stati di fatto o dai dati, dal frutto delle azioni. Queste astrazioni si determinano prescindendo dalle caratteristiche labili, che variano da individuo a individuo e che, in questo senso, sono secondarie; si cerca di cogliere, far emergere le linee essenziali, la trama o la struttura di fondo (Sternberg, 1990).

Uno studente riesce a cogliere le categorie comuni ai diversi insegnamenti seguiti, rileva le caratteristiche che hanno in comune determinate materie studiate e costituisce delle categorie, come ad esempio categorie filosofiche comuni alla riflessione filosofica, pedagogica e psicologica o, ad esempio, alla riflessione sull'uso della lingua sia scritta che orale da utilizzare in diversi contesti didattici. Sostenere che l'intelligenza estrapoli le relazioni porta a pensare che queste relazioni esistano nelle cose, preesistano oggettivamente all'azione dell'intelligenza e questo sottolinea l'obiettività dell'intelligenza stessa, definita come uno strumento per conoscere il mondo che trova nella struttura delle cose e nei loro rapporti non solo il suo oggetto ma anche il suo riferimento, il criterio di verità, inteso come adeguamento dell'intelletto alle cose (Torresan, 2008).

Piaget (1992) afferma che l'espressione "eduazione di relazioni", usata per caratterizzare l'intelligenza, può far pensare che l'intelligenza filtri solo i particolari della realtà, ne astragga o estragga le caratteristiche comuni a più oggetti per formarsi così dei concetti generali. I concetti si costruiscono non solo astraendo dagli oggetti le loro caratteristiche, ma anche agendo sugli oggetti, manipolandoli, effettuando poi delle astrazioni non dagli oggetti bensì dalle azioni effettuate con gli stessi.

Gli esempi di concetti generali intesi come astrazione dalle realtà particolari possono essere rintracciati in ogni processo di pensiero. I docenti utilizzano durante le lezioni concetti generali dai quali deducono poi le considerazioni particolari e, spesso, queste generalizzazioni di pensiero risultano strategie efficaci per lo sviluppo del pensiero critico. Ad esempio, un docente, durante la lezione, potrebbe

riportare agli studenti una frase particolarmente ricca di astrazioni e relazioni, quale ad esempio “Il giudice non può prendere parte alla considerazione di un caso se è vittima”. Tale affermazione porterà gli studenti ad edurre ragionamenti particolari quali:

- a) Il giudice è una vittima;
- b) Il giudice non può prendere parte alla considerazione del caso.

Lo studente, che esegue opportunamente questo procedimento, è aiutato ad astrarre due concetti:

- Il concetto di vittima;
- La logica dell'impossibilità della presenza alla considerazione del caso.

Quando si dice che i concetti sono tratti dall'esperienza, non si deve pensare allora che sia possibile solo l'esperienza che astrae dalla realtà, sono possibili anche altri tipi di esperienza. Un certo numero di concetti logici sono tratti sì dall'esperienza, ma da una esperienza logica che suppone azioni compiute con oggetti e che astrae da queste azioni, da queste manipolazioni degli oggetti, nuovi concetti, nuove conoscenze, secondo quanto indica l'esempio citato prima. Questa operazione di astrazione logica è una operazione intellettuale che designa l'attività dell'intelligenza che, partendo dalle azioni ripetibili costantemente sulle cose, costruisce un concetto, una relazione, una struttura intellettuale (Piaget, 1971).

I concetti, però, non sono uguali a tutti i livelli di età. Infatti, poiché le relazioni sono costruite in base all'esperienza, sono soggette a leggi di strutturazione, a sequenze, in stretta connessione con lo stadio di maturità intellettuale del soggetto conoscente (Langer, 1973).

In ambito universitario, lo studente, agendo e prendendo coscienza delle operazioni logiche che utilizza, comprende che le stesse operazioni logiche e di pensiero sono applicabili in modo costante e stabile nelle loro coordinazioni più generali e costruisce, partendo da questa consapevolezza, le strutture corrispondenti alle esperienze dinamiche fatte, a seconda dello stadio di maturità intellettuale che gli è proprio. Edurre vuol dire strutturare l'esperienza e costruire progressivamente, per stadi, i concetti che la rappresentano. In tal senso, l'intelligenza rappresenta uno sforzo operoso e laborioso che lo studente compie in modo logico e appropriato al

contesto in cui agisce (Calonghi, 1972). La caratteristica dell'intelligenza è l'educazione di relazioni, cioè la capacità di costruire categorie che formalmente esistono solo nella mente.

### **10. Modelli di intelligenza**

Considerare l'intelligenza come educazione di relazioni, che mette in gioco circuiti lunghi e indiretti e costruisce uno schema di risposta, rappresenta un modello utilizzabile per più situazioni, per oggetti in parte diversi (Calonghi & Coggi, 1993). I modelli a cui il soggetto conoscente ricorre sono strettamente connessi con il grado di maturazione, con le possibilità del soggetto. L'esistenza di operazioni intellettuali a diversi livelli caratterizza in modo particolare i diversi stadi delle operazioni intellettuali stesse che interessano anche l'intelligenza adulta.

Per gli studenti universitari i piani e i modelli di risposta possono essere più o meno espliciti e formalizzati. Il soggetto che per compiere un giro della città si riferisce alla carta topografica o traccia uno schizzo del percorso, ricorre a uno schema, ad un piano, fatto intervenire esplicitamente in questo circuito lungo. Allo stesso modo, uno studente quando acquisisce la sequenza delle operazioni da compiere per utilizzare strumenti informatici durante il suo percorso di studi, possiede un modello d'azione, uno schema di utilizzo del computer in base al quale agire. Se, esaminando uno spazio esterno, uno studente lo trova simile ad uno a lui noto, ha in mente schemi o modelli variamente utilizzabili. Quando utilizza categorie di frasi, stabilisce rapporti tra vocaboli o tra proposizioni e si sa che di questi è capace di costruire dei modelli, degli schemi di riferimento.

Intelligente è quindi l'atto che davanti ad un oggetto comporta la costruzione di schemi di rappresentazione che sostituiscono la realtà percepita (Bruner, 1976).

I modelli, nella loro forma più perfezionata, sono i sistemi simbolici espressi nel linguaggio, inteso qui come espressione, o nei linguaggi specializzati. La caratteristica propria dei linguaggi simbolici è di non essere fotografie più o meno parziali degli oggetti percepiti. Questi modelli sono costruiti e quasi creati dal soggetto, non ricevuti (Oléron, 1973). Per esempio, le parole "neve" e "vene" hanno gli stessi simboli letterali, ma diversamente combinati e designano cose molto

diverse tra loro. Tra le quattro lettere con cui è composta la parola “vene” e il sangue non c’è alcun riferimento intrinseco, tanto è vero che le stesse quattro lettere possono indicare la neve e, in un’altra lingua, possono indicare altre cose, cioè possiamo trovare parole che hanno le stesse lettere ma significati diversi

I linguaggi simbolici, però, non sono i modelli. Ve ne sono altri molto più semplici, come gli schemi figurativi, planimetrie, carte, schizzi, tutti gli abbozzi che, in modo non formale, un soggetto può tracciare per sua comodità (Calonghi, 1972). Così come il viaggiatore guarda la planimetria o la carta che lo aiuta a trovare il suo cammino, uno studente di fronte a un problema traccia schemi che gli permettono di progredire verso la soluzione (Oléron, 1973).

I modelli, gli schemi, poi, non sono sempre procedimenti generali, a volte si riferiscono a rappresentazioni solamente immaginate. In questo caso si ha una regola implicita, che è sempre una risposta intelligente (Calonghi & Coggi, 1993). Ad esempio, uno studente attento cerca di adottare strategie di apprendimento efficaci, cambiandole a seconda delle necessità. Ricorda approssimativamente la situazione e abitualmente si comporta in quel certo modo, perché l’esperienza gli fa concludere che quella è una risposta adatta.

Il comportamento dello studente non varia in maniera imprevedibile, ma ha una sua sistematicità, poiché è connesso in modo stabile ad una situazione o a dei presupposti che segue in maniera precisi. Quindi, anche in questo caso, utilizza un certo piano, anche se non formalmente formulato. Il suo comportamento è sempre manifestazione di intelligenza poiché utilizza una risposta a circuito lungo.

Le manifestazioni dell’intelligenza sono legate anche ad altri processi, come ad esempio il processo di elaborazione dei simboli nella concezione cognitivista della mente. Tale elaborazione si struttura come una sequenza di operazioni computazionali seriali che in un tempo definito danno luogo a un output e possono inoltre modificare lo stato interno del sistema (Brigati, 1999). In realtà, quando si percepisce qualcosa, l’input che arriva è quasi sempre fisico, prima di essere informativo. La mente, concepita come elaborazione di simboli, presuppone l’esistenza di un codificatore che trasforma lo stimolo fisico che arriva dall’esterno in uno stimolo simbolico, successivamente interpretato e manipolato dalla mente,

che ricodifica l'output in una risposta fisica. Queste risposte vissute possono essere considerate risposte intelligenti, anche se le risposte intelligenti sono quelle che mettono in gioco circuiti lunghi e indiretti (Piaget, 1952). Nella misura in cui superano la pluralità e la diversità degli stimoli per tener conto della regolarità e degli aspetti costanti di questi, tali modelli sono molto simili a quelle che implicano la costruzione di un modello della situazione, perché la regola in un caso è vissuta, nell'altro espressa, ma in entrambi i casi c'è una regola alla quale il soggetto si conforma. Esse non portano necessariamente ad una costruzione simbolica, ma ciò non vuol dire che siano disordinate.

Le risposte vissute infatti seguono schemi o abitudini che possono essere considerati modelli impliciti, suscettibili di condurre a modelli espliciti. Così l'aver seguito una strategia adeguata, prefigura la possibilità di utilizzarla ogni volta che sarà necessario. Tutte le risposte che superano l'immediatezza degli stimoli dati comportano necessariamente un passaggio che, per essere vissuto, è di natura analoga a quello che porta alla costruzione di modelli propriamente detti. I modelli simbolici d'altra parte non sarebbero di nessuna utilità in se stessi: sono efficaci solo in virtù della possibilità di utilizzarli in situazioni diverse (Oléron, 1973).

La capacità di poter allargare e aumentare i riferimenti di una idea, le nostre conoscenze in merito a qualcosa, prevedono una operazione intellettuale detta di sussunzione. Produrre collegamenti, formulare concetti non implica necessariamente e senz'altro la conoscenza di tutti i casi cui il rapporto o lo schema è estensibile. Costruire uno schema o una strategia è una cosa, l'individuare tutte le situazioni cui è applicabile è una conquista ulteriore.

A questo riguardo si suppone troppo facilmente che gli studenti possiedano acquisizioni verbali sicure e che riescano ad utilizzarle in riferimento a varie situazioni. Il linguaggio e ogni altro genere di simbolismo hanno realtà e significato psichico solo in funzione dell'esercizio che li mette in azione, implicano le azioni e le regole di queste, e dunque, ancora una volta, abitudini e schemi di abitudini. La parola è vuota senza il significato che è fondamentalemente incluso nelle regole dell'uso (Calonghi, 1972).

Tutta l'evoluzione dell'intelligenza consiste nella moltiplicazione di schemi di risposta, di strategie, di programmi nei due settori: quello della costruzione di schemi fatta in relazione agli stimoli e quello della loro utilizzazione per situazioni analoghe. Più esattamente, l'evoluzione dell'intelligenza consiste nello sviluppo di sistemi simbolici e nel graduale aumento delle connessioni tra il settore dell'integrazione crescente dei sistemi simbolici con i sistemi di risposte effettive agli oggetti. Questo implica che le seconde, le risposte effettive agli oggetti, richiamino con frequenza e in modo completo i primi (Oléron, 1957).

Sicuramente sarebbe incongrua la prassi del docente che si sforzasse di far cogliere una relazione, di costruire un concetto o una struttura cognitiva e non ne curasse l'applicazione a tutti i campi in cui è utile. Purtroppo, succede che si aiuti lo studente a scoprire una regola, una via di soluzione e si trascuri di proporgli occasioni, esercitazioni che lo aiutino a vedere tutti i casi in cui il modello di soluzione si può usare. Spesso si pensa che basti far conquistare la regola, il piano delle risposte perché poi ne segua automaticamente l'abilità a usarli in tutte le occasioni possibili simili. La realtà è bene diversa e anche questo estendere l'applicabilità d'un concetto, l'estensione della sua applicazione fa parte dello sviluppo e quindi dell'educazione intellettuale.

### **11. Le attività intellettuali**

L'intelligenza si evidenzia nella capacità di adattarsi all'ambiente reagendo non casualmente, disordinatamente agli stimoli, ma dopo averli in qualche modo ordinati, sintetizzati, interpretati, prevedendo in modo più o meno completo e formale l'esito della risposta, facendo uso di piani, di schemi, di modelli, di strategie per raggiungere lo scopo (Butcher, 1974).

L'evoluzione, la crescita intellettuale sta nel moltiplicare e nel perfezionare qualitativamente i programmi, gli schemi di risposta e nell'estenderne l'applicazione, nel vederne sempre più e sempre meglio le virtualità, la pregnanza (Calonghi & Coggi, 1990).

Partendo da item dei reattivi che individuano una data abilità cognitiva, è possibile determinare prove che un docente potrebbe utilizzare per scoprire e valutare, nonché



incentivare, la capacità di edurre relazioni da parte degli studenti, cioè cogliere quei “segnali” e “rivelatori” delle diverse abilità cognitive: questi potranno consentire diagnosi validi e interventi di sviluppo finalizzati (Calonghi, 1972).

## **12. Induzione, deduzione e risoluzione dei problemi**

Quando il soggetto è davanti a stimoli di cui non riesce a percepire la regolarità cerca di scoprirla, di comprenderla, cerca cioè di costruire uno schema di risposta che si adatti a questi stimoli. In questo caso si parla di processo induttivo (Ciliberto, 1981). In altri casi si è chiamati a lavorare piuttosto sulle relazioni già edotte, sui piani già costruiti e il riferimento agli oggetti è in un certo senso secondario. Si parla allora di ragionamento, di processo deduttivo, di illazioni. Queste operazioni si effettuano abitualmente con materiale simbolico e obbediscono a regole come quelle della logica quando hanno raggiunto un livello di sviluppo adulto.

Induzione e deduzione non si distinguono in modo adeguato e totale, per effettuare l'induzione di una legge, per esempio, si emette un'ipotesi e poi vi si costruisce sopra un ragionamento, utilizzando l'ipotesi come termine medio, come asse del ragionamento. Aristotele (2003) sosteneva che l'induzione fosse il procedimento che dai particolari porta all'universale. Dalle indagini dei sensi, attraverso l'intuizione intellettuale, si risale mediamente con astrazione ai concetti generali, universali.

Al procedimento deduttivo Aristotele riconosce un valore scientifico o dimostrativo, mentre a quello induttivo, poiché non ha mai carattere di necessità proprio di ogni vera conoscenza, attribuisce un valore pratico o utilitaristico. Le conclusioni cui è possibile arrivare tramite il procedimento induttivo sono considerate non certe, non sicure e non necessarie. Si riporta un esempio di conclusione di procedimento induttivo:

- a) Ipotesi: Questi testi vengono utilizzati in questo corso di studi;
- b) Deduzione: Questi testi hanno la copertina bianca;
- c) Verifica: Tutti i testi di questo corso di studi sono bianchi.

In questo caso, si utilizza uno schema logico che può essere applicato come possibile ragionamento per arrivare ad una conclusione.

Ci sono casi in cui gli studenti devono risolvere dei problemi, si trovano cioè davanti a situazioni che non possono essere risolte con gli schemi già noti. Devono cioè adattare o inventare lo schema di risposta, combinando sia il processo induttivo sia quello deduttivo.

### **13. Le attività induttive**

Per facilitare la comprensione dei processi induttivi si possono utilizzare alcuni esempi. Supponiamo di osservare un docente durante le sue ore di lezione. Dal suo comportamento si rileva, ad esempio, che utilizza un tono di voce pacato, cerca di suscitare l'interesse dei suoi studenti, organizza un lavoro di gruppo, segue un metodo, collabora con i colleghi. Se le nostre osservazioni si protraggono per un determinato tempo e si estendono ad altri docenti, otteniamo una serie di informazioni da cui possiamo trarre alcune costanti relative al comportamento del docente preso in esame e degli altri docenti osservati, per esempio l'uso di un metodo, il desiderio di suscitare l'interesse degli studenti. Tendiamo allora a formare uno schema di rappresentazione della realtà percepita che sostituisce, sia pure parzialmente, la figura concreta di quel docente, costruiamo cioè per induzione un modello di docente che utilizzeremo tutte le volte in cui avremo a che fare con un docente o dovremo riferirci in quale modo alla figura del docente in generale.

Un processo mentale analogo si verifica anche nel caso in cui si osserva un qualsiasi oggetto nuovo. Supponiamo di osservare per la prima volta una computer. Se lo strumento è in funzione, supponiamo che stia dando il segnale di accensione, ci potrà colpire la caratteristica del suono, la tonalità, il ritmo e così via. Successivamente potremo notare la forma, il materiale di cui è costituito, il modello, le caratteristiche. Se le nostre osservazioni si estenderanno ad altri strumenti analoghi, potremo metterli a confronto, rivelare aspetti simili e aspetti differenti, astrarre alcune costanti, alcune caratteristiche cioè comuni a tutti i computer osservati. Riusciremo così a costruire uno schema di rappresentazione che si sostituirà alla realtà percepita, sia pure parzialmente, e potremo utilizzare tale schema per riconoscere un computer, per usarlo convenientemente, per spiegare a terzi le sue funzioni, per differenziarlo da un computer comune.

Quando ci si trova davanti a una situazione, ad una persona, ad un oggetto o avvenimento, non si reagisce a tutti gli stimoli che si presentano, ma si è soliti sceglierne alcuni, si procede cioè per astrazione (Lewis, 1983).

La scelta degli stimoli può essere determinata dai fattori che dipendono dalle caratteristiche di chi li percepisce, per esempio dalle attese del soggetto, dai suoi bisogni, dalla sua emotività, dalle sue organizzazioni mentali, etc.

In seguito a una varietà di esperienze, si tende a ricavare dalla realtà percepita delle costanti capaci di rappresentarla e a formare schemi di rappresentazione più ordinati che la sostituiscono, sia pure parzialmente. Si induce cioè un modello della situazione osservata variamente utilizzabile.

Ogni induzione mette in gioco un processo di astrazione perché, partendo da un dato particolare ne determina una predisposizione mentale. Per esempio, il comportamento del docente sopra citato, implica che solo certe qualità e certi aspetti essenziali o ritenuti essenziali siano presi in considerazione e che altre caratteristiche, variabili o accessorie, vengano trascurate, come se non esistessero. Quanto maggiore è la capacità di astrazione di un soggetto, tanto più gli sarà possibile astrarre relazioni dagli oggetti dell'esperienza e organizzare questi in termini delle loro reciproche relazioni (Vygotskij, 1986).

In particolare si è visto, sperimentalmente che l'astrazione si traduce sempre in un comportamento che si manifesta attraverso un'attività selettiva: il soggetto reagisce. Ciò che il soggetto astrae sarà una legge, una relazione, una categoria. Ciò che si coglie con una descrizione più concreta del comportamento è dunque la comparsa di una risposta che si presenta come l'apprensione di una legge, di una relazione o di un concetto (Oléron, 1973).

L'induzione quindi può dar origine a prodotti diversi: leggi, relazioni o concetti. L'intelligenza utilizza modelli più o meno formali a seconda delle circostanze e del grado di maturità raggiunta dal soggetto. Anche per quanto riguarda l'induzione, essa può essere condotta in modo empirico, come avviene nella vita corrente, oppure in maniera più rigorosa, cioè secondo le regole del metodo scientifico, che permette conclusioni valide e obiettive.

L'induzione più completa, quella cioè che conduce ai concetti scientifici, consiste nel sostituire alla realtà percepita dei modelli, esprimibili in forma simbolica (Vighetti, 1977). Nei processi induttivi è spesso implicita una circolarità che non è immediatamente evidente. Vi è una illusione di linearità, mentre il cammino è in realtà circolare. Consideriamo un esempio che comprende questi enunciati:

1.  $p$  (ipotesi);
2.  $p$  verso  $r$  (legge 1);
3.  $q$  verso  $r$  (legge 2);
4.  $r$  (conclusione).

La conclusione è ricavata per transitività:

- 1\*.  $r$  (ipotesi)
- 2\*.  $r$  verso  $p$  (legge 3)
- 3\*.  $1.p$  (conclusione da ipotesi)
1.  $p$  verso  $q$  (legge 1)
2.  $q$  verso  $r$  (legge 2)
3.  $p$  verso  $r$  (transitività)
4.  $r$  (conclusione da 1. e 4.)

La conclusione risulta identica all'ipotesi. Il problema nasce quando ci domandiamo le ragioni della nostra credenza in  $p$  e il fatto che la scegliamo come ipotesi. Collegando le due catene inferenziali otteniamo circolarità. Facciamo un esempio:

1. Constatiamo aumento della temperatura terrestre (ipotesi) ;
2. Tale aumento della temperatura causa effetto serra (legge 1);
3. L'effetto serra produce inquinamento atmosferico (legge 2);
4. Si riscontra notevole inquinamento atmosferico (conclusione);

Questo assume implicitamente che:

1. Si riscontra notevole inquinamento atmosferico (ipotesi);
2. L'inquinamento atmosferico causa aumento della temperatura terrestre (legge 3);
3. Constatiamo un aumento della temperatura terrestre (conclusione).

Le forme meno elaborate di induzione non implicano l'uso dei simboli. Un enunciato verbale non è sempre necessario perché una risposta adeguata e costante

a taluni aspetti di regolarità presenti in una situazione può assumere lo stesso significato. Nelle risposte vissute il simbolo è solo implicito, virtualmente presente (Bruner, 1988). Si può per esempio seguire una strada senza averne in mente un tracciato schematico.

#### **14. Deduzione o ragionamento**

Nella lingua italiana per indicare un oggetto vicino a chi parla e lontano da chi ascolta si usa l'aggettivo dimostrativo "questo". Volendo descrivere a una persona lontana un oggetto vicino a noi usiamo l'espressione "Questo oggetto è". Implicitamente noi ragioniamo così:

- Questo indica ciò che è vicino a chi parla e lontano da chi ascolta;
- L'oggetto in questione è vicino a chi parla e lontano da chi ascolta, quindi dico "questo oggetto...".

In altri termini, coordiniamo, ossia mettiamo in relazione, due enunciati precedentemente accettati, di cui uno è il significato dell'aggettivo "questo", l'altro la vicinanza dell'oggetto a chi parla e ne deduciamo una conseguenza (quella di usare l'espressione "Questo oggetto è...") senza ricorrere a nuove costatazioni (Calonghi & Coggi, 1993).

Per applicare in modo intelligente, quindi non in seguito a un'associazione puramente automatica, una qualsiasi regola indotta in precedenza, lo studente svolge più o meno esplicitamente un ragionamento. Ragionare significa infatti coordinare degli enunciati per arrivare a delle conclusioni che possono essere poste senza ricorrere a delle nuove costatazioni (Pontecorvo, 1999). Dalla conoscenza, per esempio, del colore che assumono determinati frutti quando sono maturi, deduciamo che il tal frutto è maturo. Per mezzo della deduzione applichiamo una conoscenza generale, posseduta prima, ai casi che comportano questa applicazione. La caratteristica essenziale del ragionamento consiste nel passaggio dal dato inizialmente ammesso al dato che viene accettato per la sua connessione con il precedente; le conclusioni possono essere asserite senza ricorrere a nuove costatazioni. Il ragionamento si fonda su un'implicazione espressa o sottintesa o su una relazione causale evidente o resa tale (Coliva & Lalumera, 2006).

Il ragionamento propriamente detto implica l'uso di un simbolismo, di un linguaggio, sia logico, matematico, etc. Secondo Piaget (1977) esistono delle inferenze, dette "inferenze vissute", che non fanno intervenire nessun simbolismo, neppure il più semplice ed elementare. Esse sono messe in atto senza alcuna rappresentazione da parte del soggetto. Soltanto quando il soggetto utilizza delle rappresentazioni della situazione e usa dei simboli si può parlare di ragionamento. Attraverso il processo di ragionamento deduttivo, il soggetto combina tra loro dei giudizi tra cui individua legami tali che gli consentono di arrivare ad una conclusione, cioè ad un nuovo giudizio o ad una nuova conoscenza (Calonghi & Coggi, 1993).

La psicologia, soprattutto quella piagetiana, ha cercato di descrivere le forme e gli stadi della progressiva maturazione dei soggetti sotto questo aspetto. Un docente che volesse sondare il livello della capacità di deduzione raggiunto dagli studenti potrebbe, per esempio, analizzare le composizioni scritte, saggi o relazioni, dal punto di vista della connessione tra proposizioni e periodi. Un docente che volesse sondare la capacità di stabilire relazioni di tipo causale fra fatti e fenomeni potrebbe, per esempio, presentare allo studente una sequenza di cause ed effetti invitandolo a ripensarla in senso inverso, cioè cominciando dalle ultime conseguenze del processo, fino a giungere alle sue prime cause.

Un esempio relativo al processo di ragionamento deduttivo diviso in sequenze logiche potrebbe essere così specificato:

- a) Tutti quelli che si preparano a visitare un paese straniero farebbero bene a studiarne anche gli usi e i costumi;
- b) Gli studenti da due mesi sono impegnati nella preparazione del viaggio in Cina;
- c) Gli studenti farebbero bene a non dimenticare di informarsi circa le consuetudini cinesi.

Attraverso queste sequenze logiche di significato si potrà rilevare la capacità di deduzione degli studenti, nell'ottica dello sviluppo del pensiero critico.

Esistono due forme di ragionamento che corrispondono, in un certo senso, a due livelli e che caratterizzano l'intelligenza adulta:

- I ragionamenti materiali

- I ragionamenti formali.

I ragionamenti materiali sono ragionamenti in cui si elaborano dei simboli, come simboli verbali o più concreti, ma in cui lo svolgimento del pensiero è determinato in funzione del contenuto, cioè delle connessioni tra gli oggetti e non di quelle tra i simboli, così come sono rivelate dall'esperienza tratta dei ragionamenti più frequenti nella vita pratica e nei processi scientifici (De Grada & Ercolani, 1969).

Per effettuarli ci si basa su connessioni che sono state sperimentate preliminarmente, su legami tra cause ed effetti che sono stati osservati.

Alcuni di questi ragionamenti si basano su nessi materiali, fisici, altri su nessi psicologici, su abitudini, modi di fare. Tutti hanno in comune, però, il fatto di dipendere dalla materia o dal contenuto che li riguardano e riflettono, o utilizzano, le regolarità che interessano l'una o l'altro (Frixione, 2007). Ciò determina la differenza tra ragionamento materiali e ragionamento formale.

Il pensiero tende a distinguersi dal ragionamento formale nel momento in cui assume quest'ultimo come oggetto della sua riflessione critica. Mettere al confronto due forme diverse di ragionamento e evidenziare la loro differenza significa postulare l'emergenza di un livello ulteriore di pensiero, distinto da quello in cui vengono collocate le forme e il confronto tra esse (Rips, 1988).

Un giocatore di scacchi che gioca per la prima volta con un avversario osserva che lo spostamento di uno dei suoi pezzi provoca una certa risposta. Successivamente si accorgerà che mettere una pedina in una determinata posizione anziché in un'altra sarà determinante per prevedere l'azione successiva del suo avversario. In tal senso, l'inferenza riproduce ciò che ha osservato (Oléron, 1973).

Per quanto possa sembrare paradossale, la logica non si occupa tanto di sviluppare la nostra capacità di pensare quanto di sviluppare quelle tecniche che ci mettono in grado di procedere senza pensare (Copi, 1961). Se vedo un tale gesticolare e parlare animatamente e deduco che è euforico, perché altre volte ho sperimentato l'esistenza di una connessione tra un certo gesticolare, parlare e l'euforia. Questi e altri ragionamenti del genere si basano su connessioni sperimentate in precedenza, su collegamenti tra cause ed effetti osservati in maniera più o meno metodica.

Sono ragionamenti validi solo in determinate circostanze e consentono illazioni probabili, ma non matematicamente sicure (Calonghi & Coggi, 1993). I ragionamenti materiali, quindi, sono caratterizzati dal fatto di essere relativamente incerti, mutano da individuo a individuo, da situazione a situazione.

Il ragionamento di un ingegnere, per esempio, differisce da quello di un letterato; non si ragiona alla stessa maniera in materia di economia, di psicologia, né in ogni settore ma secondo la competenza più o meno ampia che se ne ha.

Le domande del test mosaico di Gille (1956), che esigono ragionamenti materiali per essere risolte, rappresentano un modello interessante per identificare i passaggi logici tipici di un ragionamento:

- Al soggetto interessato vengono presentate delle vignette raffiguranti diverse fasi della storia di un albero, perché le disponga con ordine;
- In un grande riquadro sono disegnati dei volti umani che rivelano varie età. Il soggetto è invitato a ordinarle, incominciando dal volto più giovane;
- In alcuni disegni, contenenti dei tratti sbagliati, il soggetto deve cogliere degli errori.

A differenza dei ragionamenti materiali, i ragionamenti formali sono ragionamenti in cui si elaborano dei simboli, anch' essi presenti nei ragionamenti materiali, ma di tipo verbale, matematico, logico e in cui lo svolgimento del pensiero non è in funzione di riferimenti alla realtà concreta, ma utilizza connessioni e relazioni tra giudizi stabiliti in funzione di regole logiche (Ausubel, 1978).

Con questo tipo di ragionamento si prendono in considerazione, cioè, non le sequenze dei fatti costatati, ma concatenamenti di enunciati simbolici che si deducono gli uni dagli altri in virtù di regole implicite o esplicite.

Il ragionamento formale può essere esplicitato attraverso l'uso del sillogismo. Ogni enunciato considera l'inclusione di un individuo in una classe o di una classe in un'altra classe, e questo permette, qualunque sia il contenuto, di concludere rigorosamente (Calonghi, Coggi & Chatel, 1985).

Nel caso della matematica, si tratta di rapporti più variati ma sempre concatenati, come nel caso elementare in cui  $a$  sia più grande di  $b$  e  $b$  più grande di  $c$ , la conclusione concernente  $a$  e  $c$  si trova necessariamente già posta.



Facciamo alcuni esempi di sillogismi:

- a) Tutti i chirurghi sono medici (Premessa maggiore)
- b) Tutti i medici sono laureati (Premessa minore)
- c) Tutti i chirurghi sono laureati (Conclusione derivata necessariamente).

Negli esempi citati, la premessa maggiore, cioè l'enunciato di carattere generale, si accorda con la realtà di cui si ha normalmente esperienza. Vi sono invece dei sillogismi in cui l'enunciato generale è più o meno arbitrario o frutto di generalizzazioni infondate. Facciamo qualche esempio:

- a) Tutti gli abitanti di X sono caritatevoli;
- b) Y proviene da X;
- c) Dunque Y è un uomo caritatevole.

La premessa maggiore "Tutti gli abitanti di X sono caritatevoli" non corrisponde effettivamente alla realtà, e non è quindi generalizzabile. Infatti, le persone che provengono da X non sono tutte caritatevoli, anche se effettivamente qualcuna di esse ha dato prova di esserlo in determinate circostanze.

Dal punto di vista formale, però, sia nel caso in cui la premessa maggiore corrisponda alla realtà, sia nel caso in cui è arbitraria, il ragionamento può essere svolto con rigore logico. Un enunciato generale e arbitrario, se accettato, costringe a sviluppare il ragionamento in un certo modo, a trarre una conclusione che è in relazione con il contenuto della premessa (Calonghi & Coggi, 1993).

Se tutti gli abitanti di X sono caritatevoli, poiché Y è un abitante di X, Y sarà caritatevole. In questo caso chi conduce il ragionamento assume a titolo d'ipotesi una affermazione di carattere generale. Verificata l'ipotesi, o implicitamente accettandola come valida, si comprendono in essa altre affermazioni di significato più delimitato.

Si dovrebbe essere in grado sia di rendersi conto della validità dell'ipotesi, cioè di verificarla, sia di assumerla momentaneamente, pur conservando la consapevolezza che non è valida, per seguire il ragionamento svolto da un'altra persona. Supponiamo che uno studente si trovi a collaborare con un collega che ha dei pregiudizi nei confronti degli emigrati provenienti da determinate zone d'Italia. Per poter comprendere i ragionamenti del suo interlocutore e per esprimere in merito le

proprie opinioni deve momentaneamente mettersi dal suo punto di vista, deve cioè assumere in un certo senso la sua premessa generale.

La capacità di svolgere un ragionamento di tipo formale è implicata perciò non solo nel caso schematico del sillogismo classico, ma ogni volta che si tratta di assumere a titolo d'ipotesi un'affermazione generale. Per verificare poi se altre affermazioni di significato più delimitato sono o no comprese in essa, occorre mettersi dal punto di vista di un'altra persona e di assumere momentaneamente le sue premesse, svolgendo un ragionamento che non si basi tanto sulla realtà o meno di ciò di cui si parla o sulla corrispondenza o meno delle idee esposte con quelle del soggetto, cioè sulla realtà quale egli la concepisce personalmente, quanto sull'uso di determinate regole logiche di concatenazione tra le premessa e le altre affermazioni (Calonghi, 1972).

Possiamo dire quindi che la deduzione formale consiste nel trarre le conseguenze non da un fatto di osservazione diretta, o da un giudizio al quale si aderisce senza riserve e che si incorpora così alla realtà quale la si concepisce, ma da un giudizio che si fa nostro semplicemente, cioè che si ammette senza crederci per vedere cosa comporta (Piaget, 1958).

Si potrebbe pensare, a questo punto, che in un insegnamento che parta dall'osservazione diretta delle cose, dalle esperienze fatte sulla realtà, la deduzione formale sia troppo specializzata e di impiego inutile allo studente. In realtà essa dovrà essere presente ogni volta che si vorrà rendere rigorosa l'osservazione condotta direttamente sulla realtà. Infatti, quando la nostra deduzione verte sugli oggetti quali l'osservazione immediata ce li mostra, essa non può essere rigorosa, ma semplicemente probabile o analogica.

Trasformare il nostro ragionamento da materiale in formale e condurre una deduzione rigorosa presuppone:

- 1) Procedere in condizioni ideali, quali l'esperienza immediata non può realizzare ed arrivare così a leggi che forse non si verificheranno mai direttamente ma resteranno delle pure costruzioni della mente;
- 2) Procedere su oggetti ideali, cioè precisamente definiti ed in maniera tale che impedisca di confonderli con gli oggetti variabili che presenta l'osservazione.

Così la condizione necessaria per giungere a leggi generali o a relazioni matematiche è una deduzione che sarà tanto più rigorosa quanto più essa sarà formale, cioè suporrà delle definizioni ideali e delle ipotesi non direttamente verificabili (Cherubini, Giaretta & Mazzocco, 2000).

In ambito universitario, risulta pertanto di enorme importanza che lo studente non si limiti a risolvere problemi in modo puramente empirico, ma sia aiutato a sviluppare, a partire da questa base, un ragionamento rigoroso, scoprendo la potenza della deduzione logica in qualsiasi contesto di studio.

Attraverso le articolazioni introdotte dal sillogismo è possibile sondare la presenza o meno della capacità formale. I passaggi del sillogismo sono:

- Se gli enunciati seguenti sono veri, il terzo è (?). Ecco gli enunciati:
  - 1) Giorgio è più vecchio di Francesco;
  - 2) Giacomo è più vecchio di Giorgio;
  - 3) Francesco è più giovane di Giacomo.

Risposta: 1(vero); 2 (falso); 3 (incerto).

- Se i due primi enunciati sono veri, il terzo è (?). Gli enunciati sono:
  - 1) Qualche amico di Mario è inglese;
  - 2) Qualche amico di Mario è dentista.;
  - 3) Qualche amico di Mario è dentista inglese.

Riguardo agli enunciati, il primo è vero, il secondo è falso, il terzo è incerto.

Attraverso i passaggi logici presenti si potrà valutare la capacità deduttiva degli studenti con quesiti analoghi a quelli dei reattivi. Ad esempio, si può chiedere agli studenti di rispondere a domande simili alle seguenti:

- 1) Se è giorno allora c'è luce;
- 2) Non c'è luce;
- 3) Dunque non è giorno.

Ricercare la presenza di sillogismo, anche in forma non rigorosa, nelle composizioni in lingua scritta, ad esempio, e prestare attenzione alla maggiore o minore sensibilità di necessità logica presente in esse, rappresenta un valido elemento valutativo di presenza di capacità logica e critica degli studenti universitari.

Rivolgendo agli studenti appropriate domande, in seguito a letture effettuate, si potrà invece valutare la capacità o meno di ciascun studente di mettersi dal punto di vista di un'altra persona e di assumere momentaneamente le sue premesse.

### **15. Direzioni o orientamenti dell'attività intellettuale**

Le operazioni intellettuali compiute possono essere molto simili e consistere nel percepire il nesso tra idee più o meno generali, nel cogliere le somiglianze e implicanze tra concetti e possono essere svolte in modo originale, in forma critica o come esecutori metodici (Boscolo, 1986).

Lo studente che apprende in maniera efficiente ed efficace deve essere in grado di offrire una reazione adeguata di risposte critiche e logiche ad una determinata situazione o ad un problema. Deve infatti riuscire a risolvere il problema nella misura in cui agisce, deve intervenire sugli elementi che gli sono dati per trasformarli. La soluzione dei problemi non è un'attività intellettuale qualitativamente diversa da quelle d'induzione e di deduzione. Il "problem solving" infatti può richiedere, a seconda delle circostanze, induzione e deduzione, oppure entrambe (Calonghi & Coggi, 1993).

Considerare la capacità intellettuale degli studenti come elemento necessario per una valutazione della presenza di capacità critica presuppone osservare anche l'orientamento dell'attività, cioè quali sono le modalità di procedere nella soluzione di una questione, di un problema, quali sono i momenti o le direzioni in cui lo studente insiste di più e riesce meglio. In particolare, sarà opportuno osservare non solo la capacità deduttiva e induttiva degli studenti in generale, ma anche i singoli momenti del processo cognitivo. Il caso tipico che impegna l'intelligenza nel tentativo di passare dalla conoscenza dei dati a quella della soluzione, cogliendo i rapporti vigenti tra i dati stessi, è quello della soluzione di un problema. Il francese Alfred Binet (1911) parlando delle operazioni necessarie per arrivare da una conoscenza *A*, che sarebbero i dati noti del problema, ad una conoscenza *B*, il dato mancante, distingue alcuni aspetti fondamentali:

- Comprensione degli elementi base;
- Formulazione di ipotesi varie per trovare una soluzione;

- Scelta e attuazione di un'ipotesi che sembri particolarmente adatta a completare i contatti tra la serie di dati già posseduta;
- Verifica dell'esattezza della soluzione.

J. Guilford (1967), uno psicologo americano che ha studiato in modo particolare la struttura dell'intelligenza, propone uno schema del processo di soluzione dei problemi. In questo schema sono presenti tutte le direzioni dell'attività intellettuale identificate da questo autore: cognizione, memoria, pensiero divergente, pensiero convergente e valutazione.

Possiamo quindi dire che il processo di soluzione dei problemi e di acquisizione di nuove conoscenze secondo i pensatori e gli psicologi citati seguono tappe analoghe. Partendo da una serie di elementi compresi e presenti all'intelletto la mente va alla ricerca delle vie che possono condurla alla nuova cognizione desiderata. Questa fase è quella più propriamente "creativa", quella in cui l'intelletto si spinge a esplorare nelle direzioni più varie (da qui il nome di "pensiero divergente" dato da Guilford a questa attività) per trovare (o "inventare", secondo la terminologia di Binet) soluzioni possibili (Calonghi, 1972). Si tratta, quindi, in questa fase, di far "convergere" il pensiero in una "direzione unitaria". Per ultimo, si procede a controllare o valutare l'esattezza della soluzione raggiunta per la via prescelta. Le teorie prese in esame sono state riassunte e utilizzate da Calonghi (1972) per la formulazione di uno schema di problem solving rappresentato in :

1. Osservazione - Comprensione – Problematizzazione;
2. Supposizione - Invenzione - Pensiero divergente;
3. Verifica - Direzione - Pensiero convergente;
4. Valutazione - Censura - Critica.

Questo è lo schema del "problem solving", ma anche del processo di apprendimento che, debitamente inteso e visto in tutti i suoi aspetti razionali, può avere gli stessi momenti, effettuarsi secondo una trafila analoga.

S'individua un problema, si formulano le ipotesi per la sua soluzione, si stabilisce l'aspetto o gli aspetti che vanno considerati o si vogliono considerare, si ricerca l'informazione pertinente, atta a verificare l'ipotesi o a respingerla, si controlla la coerenza della via individuata. Si giunge stabiliscono nessi di vario genere tra gli

enunciati, usati per spiegare altri fatti o organizzati in gruppi di enunciati (Couger, 1995). Naturalmente nello schema non rientrano tutti i passaggi dei possibili modi d'apprendere, ma ci dicono in che ambito si muove lo studente che apprende, che organizza o riorganizza la propria esperienza quando è impegnato in un dato tipo di apprendimento, quello per problemi, tramite la ricerca.

## **16. Rilevazione dell'attività intellettuale in università**

Le attività intellettuali valutabili negli studenti riferite alle teorie esposte possono essere sintetizzate in:

- Capire e fare uso di enunciati verbali adatti o di altri simboli appropriati;
- Saper dare risposte adatte e costanti ad aspetti di regolarità presenti nelle situazioni;
- Adottare sistematicamente un piano d'azione appropriato allo scopo.

Le induzioni che interessano il docente sono innanzitutto quelle che gli studenti possono compiere davanti a lui. Al docente, come allo psicologo, può interessare anche un sondaggio sulle induzioni compiute in precedenza, sul numero, la complessità, il grado di precisione delle stesse, sui simboli utilizzati per esprimerle. Le costanti che un soggetto può astrarre dalla realtà percepita si possono classificare in tre gruppi: relazioni, concetti, leggi (Calonghi, 1972).

Su un piano teorico questa suddivisione è difficilmente giustificabile, mentre su un piano pratico permette di distinguere le diverse situazioni sperimentali fatte dagli psicologi e utilizzabili dai docenti. Nella formazione degli studenti universitari assume un ruolo rilevante la relazione tra pensiero astratto ed esperienza concreta e, quindi, l'elaborazione di idee astratte a partire dall'esperienza svolta sul piano concreto. Si parte sempre dalla percezione di somiglianze e differenze. Lo studente dipende sempre meno dall'utilizzabilità di riferimenti empirico-concreti nel collegare in modo efficace relazioni astratte alla struttura cognitiva. Assimila proposizioni astratte e risolve problemi in termini di possibilità ipotetiche, attraverso una completa generalità concettuale e proposizionale.

Lo studente intellettualmente maturo è capace di capire e cogliere rapporti di astrazione senza riferimento alla realtà empirico-concreta, è in grado di utilizzare

operazioni logiche indirette, formulando e verificando ipotesi basate su tutte le combinazioni possibili di variabili. È capace, quindi, di confrontare attivamente i dati, di cogliere per astrazione ciò che è comune e ciò che è differente (Calonghi, 1972).

Supponiamo che un docente metta a disposizione degli studenti delle informazioni tratte da un testo su una determinata questione e li spinga ad interpretare, a trarne conclusioni conseguenti, anche scritte, e a scartarne conclusioni errate, arbitrarie o non rigorosamente giustificate. In questo caso utilizzerà quesiti relativi al pensiero centrale del testo preso in considerazione, chiedendo di identificare le implicazioni e le conseguenze logiche di quanto affermato nel testo proposto, invitando lo studente a scoprire relazioni tra i diversi concetti proposti e a formulare una propria tesi di fondo. Agli studenti verrà richiesta, pertanto, una strutturazione polivalente del proprio pensiero. Ad esempio, se si volesse rilevare la competenza ortografica, soprattutto vista come capacità di cogliere le relazioni ortografiche delle parole, si potrebbero creare due elenchi di parole preceduti dalla seguente indicazione:

- Una parola tra quelle inserite nell'elenco *A* presenta una differenza dal punto di vista ortografico. Individuala e sostituiscila con una parola dell'elenco *B* che non presenta questa differenza:

*A* : Acquistare – acquareggiola – liquido – nacque – piacque – acqua

*B* : Quaderno – liquore – querela – soquadro – acquario – squadra.

Attraverso opposti strumenti rilevativi, quindi, il docente rileva e conosce lo sviluppo degli studenti rispetto all'educazione di relazioni, attraverso l'osservazione diretta del comportamento dei singoli soggetti. Questo gli permetterà di valutare se lo studente effettua le scelte a caso, dimostrando un'assoluta incapacità di edurre relazioni, se scorge alcune somiglianze e non le differenze, se coglie solo alcune identità, se perde di vista la qualità in base alla quale ha iniziato le proprie scelte, se fa vari tentativi e trae da essi opportune indicazioni per evitare errori ulteriori, se è capace di una molteplicità di raggruppamenti in base alla considerazione di qualità diverse, se mostra incapacità di ristrutturazione di un raggruppamento, se riesce a pensare ad un'operazione e ad esprimerla senza effettuarla materialmente.

Le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate alla competenza linguistica sono connesse alla capacità cognitiva e critica di interpretare il mondo e di relazionarsi con gli altri. Lo studente deve conoscere il vocabolario, la grammatica funzionale e le funzioni del linguaggio per comprendere, compiere relazioni di significato e per valutare.

La competenza grammaticale, in prima istanza, si riferisce alle regole di corretta grafia delle singole parole ai livelli più elevati della punteggiatura grammaticale ed espressiva e alle strutture morfosintattiche dell'italiano, ma risulta anche un pre-requisito importante per comprendere testi e frasi. Agli inizi del terzo millennio diventa, però, necessario distinguere tra livello sintattico e semantico, tra fonologia, morfologia, sintassi e lessico, al fine di valutare il contributo di ciascun livello alla produzione del significato (Manzotti & Zampese, 2010).

Per comunicare pensieri, idee, atteggiamenti, emozioni, i concetti si organizzano in rappresentazioni mentali complesse che intrattengono relazioni articolate di varia natura, sia essa morfosintattica, lessicale o semantica, al fine di rendere la scrittura funzionale alla comunicazione. Non basta, pertanto, saper utilizzare i processi inferenziali e il contesto, ma è anche necessario mettere in relazione elementi morfosintattici, rapporti logico-semantici tra unità lessicali, argomento, funzione e significato delle parole, strategie per la comprensione. Da questo punto di vista, la letteratura è passata dalla tradizionale considerazione della valutazione del lessico che prevede una conoscenza dei singoli elementi lessicali, a una che ha l'obiettivo di evidenziare il modo in cui l'analisi degli aspetti lessicali possa essere collegata ad una valutazione integrata della capacità linguistica e critica degli studenti (Read, 2000).

È l'attività intellettuale che, pur partendo da dati sensoriali, da rappresentazioni, non si riduce ad essi, ma mediante un processo induttivo scopre relazioni tra i dati e astrae un'idea generale (Gagnè, 1989). Per esempio, prendiamo in considerazione un'attività che tenga conto delle relazioni di significato delle parole. Lo studente viene invitato a trovare, attraverso un elenco di parole, per ogni parola un termine di significato opposto (contrario, antònimo o inverso). Lo studente che collega un termine ad un altro, astraendo da ogni considerazione concreta, opera



una classificazione. La formazione dei concetti è quindi anch'essa un'attività induttiva strettamente legata all'astrazione. Il livello di concettualizzazione di un soggetto dipende essenzialmente dal suo livello di astrazione e questo dipende, a sua volta, dalla qualità delle sequenze intellettuali o schemi che il soggetto è capace di elaborare (Piaget, 1952).

Per favorire e stimolare lo sviluppo concettuale si può fornire agli studenti, anche nell'ambito delle diverse materie universitarie, la possibilità di scoprire somiglianze e differenze tra concetti e tra situazioni, si possono creare situazioni in cui sia possibile una strutturazione polivalente di pensiero. La vita d'ogni giorno può offrire una molteplicità di occasioni, basta saperle sfruttare convenientemente. L'importante è aiutare lo sviluppo concettuale degli studenti per evitare la formazione di abitudini mentali rigide, che sono alla base di un modo di pesare povero, privo di articolazione, stereotipato.

Lo sviluppo concettuale dello studente comporta il graduale superamento dei dati della percezione e questo può essere notevolmente agevolato dalla scoperta progressiva di identità più o meno palesi nei vari oggetti e nelle diverse situazioni che si presentano. La formazione di alcuni concetti dipende in modo particolare dall'ambiente in cui lo studente vive. E' stato anche dimostrato attraverso studi e ricerche sperimentali, che un ambiente povero ricco di stimoli favorisce il processo di concettualizzazione (Bruner, 1976).

Un linguaggio ben articolato e differenziato contribuisce in larga misura alla formazione dei concetti logicamente strutturati e critici, poiché mette in grado di chiarirli, di precisarli, di articularli e fornisce un quadro di riferimento.

Un docente deve rendersi conto se lo studente tende a rimanere ancorato a determinate strutture percettive e quindi è solo capace di stabilire automatismi più che risposte intelligenti. Deve sapere se uno studente tende a rimanere nel generico perché non è capace di cogliere i particolari o di evidenziarli, se ha una visione rigida della realtà, se formula generalizzazioni infondate ed è vittima di pregiudizi, oppure se è solito passare da un particolare all'altro senza poter concepire una visione d'insieme, se vede oggetti e situazioni e non riesce a stabilire relazioni di

somiglianza e di differenza, e quindi è incapace di formarsi dei concetti (Calonghi, 1972).

Occorre valutare se lo studente riesce a compiere delle differenziazioni all'interno di uno stesso concetto e se è capace di cogliere una qualità non immediatamente evidente e comune a certi concetti o a certe situazioni. Rivela una scarsa flessibilità mentale anche lo studente che svolge i saggi secondo una traccia fissa, un modello standard, qualunque sia l'argomento proposto (Calonghi & Boncori, 2006). Lo studente che usa frasi fatte, stereotipe, che rimane costantemente nel generico e che cuce un pensiero all'altro senza alcuna connessione o strutturazione logica, che elenca i particolari senza mai esprimere un'idea di carattere generale e senza argomentare la sua tesi ha evidentemente bisogno di essere aiutato e stimolato a sviluppare il suo processo di concettualizzazione in modo flessibile e lungo tutte le direzioni.

Un adeguato sviluppo concettuale permette di costruire delle ipotesi di soluzione e di scatenarle per ritornare al punto di partenza, di modificarle in parte, di adattarle alla situazione specifica. Offre la possibilità di elaborazione, permette di seguire un itinerario nello studio di un argomento, di un concetto, e di rifarlo a ritroso senza dover modificare i concetti applicati. Facilita, inoltre, l'uso di un vocabolario sfumato, articolato, adeguato e la comprensione di quanto viene studiato e ascoltato (Calonghi & Boncori, 2006). Il docente può sondare il livello di concettualizzazione degli studenti attraverso dei problemi, lo svolgimento di saggi scritti, le ricerche di carattere scientifico. La scrittura rappresenta l'esternalizzazione e la ri-costruzione del pensiero (Applebee 1984; Emig, 1977).

Quando uno studente si orienta con esattezza e precisione in diverse occasioni e verifiche dà prova di possedere i diversi concetti studiati in generale e di saperli applicare in più contesti. L'apprensione di concetti può essere indicata anche dalla comprensione delle parole-chiave contenute nel problema. Se lo studente comprende il testo mostra di conoscere e quindi di aver appreso i concetti e i contenuti del testo.

In questo caso non si tratta ovviamente di incapacità in campo cognitivo. Se il docente fornisce la spiegazione dei termini poco noti, lo studente comprende in

maniera più efficace e produttivo i concetti appresi. Qualora, invece, la difficoltà di comprensione sorgesse dall'incomprensione di uno o più parole o concetti non si tratterebbe di una mancanza di conoscenza accidentale, ma di una vera e propria mancanza di conoscenza dei concetti richiesti per la comprensione di ciò che sta apprendendo .

### **17. Diagnosi e sviluppo dell'intelligenza attraverso le composizioni scritte**

Una composizione scritta è frutto di un'elaborazione mentale di contenuti e di un lavoro espressivo e formale (Calonghi & Boncori, 2006).

I docenti si servono abitualmente di questo strumento per valutare obiettivi di vario genere, che si possono raggruppare in quattro categorie:

- a) correttezza linguistica o formale (ortografia, grammatica, punteggiatura);
- b) contenuto (ricchezza o povertà di idee, aderenza al tema, originalità, presenza o assenza di giudizi personali, coerenza dello svolgimento);
- c) strutturazione del saggio (proporzioni, corso dei pensieri, suddivisione in paragrafi, nessi logici, argomentazione);
- d) tipo di espressione (chiara, efficace, appropriata).

Di solito non si pensa però alla possibilità di effettuare anche con questo strumento una diagnosi dell'intelligenza (Calonghi & Boncori, 2006). Invece alcune indicazioni, che già normalmente vengono raccolte dai docenti, quali la comprensione dell'argomento trattato, la capacità di seguire un filo logico, la capacità di organizzare i propri pensieri in funzione di un'idea centrale e di saper argomentare, costituiscono la base per effettuare una diagnosi delle capacità cognitive. Occorre però saper rilevare con sicurezza questi prodotti e metterli in relazione con le attività intellettuali che ne sono state l'origine.

In tal senso, la Guida di Calonghi e Boncori (2006) per la correzione delle composizioni scritte permette di effettuare in modo accurato una diagnosi dell'intelligenza degli studenti, strumento già validato in questo senso.

Attraverso l'uso della Guida è possibile stabilire quali siano gli obiettivi-criteri di valutazione di un saggio che sono in relazione con l'attività intellettuale, quali siano

i segni attraverso i quali tali attività si rivelano nei saggi e come sia possibile inquadrare e sintetizzare tali segni osservati esprimendo un giudizio.

Le indicazioni non sono limitate al momento diagnostico, sono delineati anche alcuni suggerimenti per lo sviluppo delle strutture cognitive attraverso l'educazione linguistico-espressiva.

### **18. Valutazione dell'intelligenza attraverso i reattivi e i saggi in università**

La psicologia dispone di numerosi strumenti per la valutazione dell'intelligenza, in molti casi più oggettivi e più facili da correggere rispetto ai saggi. Si potrebbe pensare quindi di utilizzare i test psicologici, anziché i saggi per valutare le caratteristiche dell'intelligenza. Ci sono però due considerazioni che si possono fare e che portano ad approfondire l'analisi delle composizioni scritte anche in funzione di una diagnosi dell'intelligenza (Calonghi, 1972). Tali considerazioni partono da queste premesse:

- Le composizioni scritte sono strumenti facilmente disponibili per i docenti in università di quanto non siano i reattivi;
- Le composizioni scritte forniscono dei dati che sembrano più adatti ad integrare quelli offerti dai reattivi e non sono intercambiabili con questi.

I reattivi che esaminano l'intelligenza sotto i suoi vari aspetti (ragionamento induttivo e deduttivo, comprensione, creatività, argomentazione, struttura logica del pensiero etc.) ne misurano l'efficacia nel risolvere numerosi brevi quesiti, talvolta basati su materiale verbale, altre volte su materiale non verbale (Calonghi & Coggi, 1993). Quindi, nei reattivi d'intelligenza gli oggetti da elaborare mentalmente sono sempre forniti dallo sperimentatore, a differenza di quel che avviene nei saggi, in cui il soggetto stesso sceglie in gran parte gli argomenti e le strutture, inoltre il materiale da elaborare non è mai così ampio come quello descritto da un saggio.

A partire da ciò, l'utilizzo dei test utilizzato per conoscere se uno studente scrive con intelligenza attesterebbe solo che quel dato studente è nettamente più intelligente della media quando l'intelligenza viene applicata a risolvere brevi quesiti del tipo proposto nel test. Probabilmente, quello studente si rivelerà più intelligente degli altri anche nello scrivere un saggio, questa conclusione però non

è il frutto di una diagnosi obiettiva, ma è solo una nostra ipotesi che andrebbe verificata. Ad esempio, potrebbe accadere che uno studente sia instabile nell'attenzione e che, per conseguenza, s'impegni nei quesiti brevi ma riesca male nei saggi. Al contrario, uno studente emotivo potrebbe riuscire male in una prova insolita e con severi limiti di tempo, come nei reattivi, mentre potrebbe dare risultati assai migliori in una composizione scritta.

L'uso dei test in sostituzione dei saggi scritti spesso non appare opportuno, in quanto i saggi richiedono un tipo di attività diversa da quella che s'impiega nei reattivi. In particolare, si è osservato che i saggi sembrano mettere in evidenza il livello in cui lo studente abitualmente opera, mentre i reattivi di profitto, d'intelligenza o di vocabolario, tendono piuttosto a mettere in luce quel che lo studente è capace di fare quando s'impegna al massimo in piccoli problemi specifici (Loeding & Greenan, 1998).

La soluzione ideale sarebbe dunque quella di ricorrere al saggio scritto, in modo da rispondere alle esigenze di fondo di una valutazione valida, costante, non equivoca, adeguata, simile a quella utilizzata per i test.

### **19. Le esigenze psicometriche per la validità e la fedeltà delle composizioni scritte**

Per offrire diagnosi affidabili, i saggi dovrebbero dunque avere le stesse caratteristiche che rendono valido un reattivo o test psicologico (Calongi & Coggi, 1993). Se si esaminano i saggi sotto questo aspetto, queste esigenze di fondo si possono tradurre in:

- Stimolo. L'utilizzo del saggio, in vista di un obiettivo specifico che si vuole valutare, deve essere uguale per tutti. Deve anche essere espresso con chiarezza e precisione, in modo da consentire di valutare e rilevare i diversi criteri presi in considerazione attraverso quel testo scritto;
- Reazione. Lo svolgimento del saggio deve essere diverso da studente a studente, poiché deve riflettere le diversità interne, connesse agli obiettivi da valutare; "la rilevazione della reazione"(cioè la "correzione"), che deve essere uguale per tutti e condotta costantemente con gli stessi criteri o procedimenti;

- Giudizio sulla reazione. Il giudizio sull'elaborato deve essere basato su criteri uguali per tutti gli studenti e deve essere ottenuto con procedimenti uguali per tutti;
- Espressione della valutazione. Il voto espresso dopo la valutazione deve essere costante, non riportare ambiguità ed equivocità.

In pratica, l'unico aspetto in cui gli studenti devono differire è la reazione allo stimolo, cioè lo svolgimento, tutti gli altri aspetti non dipendono dalle capacità personali degli studenti, ma da chi li valuta, è giusto quindi che siano uguali per tutti (Calonghi, 1972). Queste considerazioni sono comuni per qualsiasi utilizzazione che si voglia fare dei saggi, a seconda della diagnosi che si vuole effettuare.

## **20. Il saggio per la rilevazione delle attività intellettuali degli studenti**

Per poter raccogliere indizi rivelatori dei vari aspetti dell'attività cognitiva occorre assegnare un tema che si presti a sondare tali aspetti. La scelta del tema dev'essere frutto quindi di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desidera far esercitare e, quindi, valutare agli studenti con quel dato saggio (Calonghi & Boncori, 2006).

Occorre inoltre organizzare le cose in modo che lo studente possa dare la misura di se stesso, possa veramente farsi conoscere per quello che è, nei suoi progressi e nelle sue lacune. Inoltre sarà bene basarsi su più di un saggio, per aumentare la fedeltà, l'aderenza del giudizio alla realtà dello studente, al di là delle fluttuazioni accidentali connesse con lo stato emotivo, con l'interesse per l'argomento o con altri fattori.

## **21. Il saggio come strumento di diagnosi dell'attività induttiva e deduttiva**

Si prestano alla diagnosi delle capacità induttive le tracce che richiedono di estrarre da alcuni fatti un principio, che richiedono un giudizio o una formulazione di una tesi, purché lo stimolo richieda con chiarezza induzione e sussunzione (Calonghi & Coggi, 1993). Le capacità di deduzione o di ragionamento possono essere messe in luce da saggi che invitano a dimostrare un'idea, un principio, che chiedono di individuare possibili connessioni fra ragionamenti o affermazioni.

I saggi che fanno appello prevalentemente al ragionamento chiedono di spiegare, interpretare, oppure, più specificamente, possono chiedere di confrontare, correlare, scoprire o indicare rapporti, associazioni, mostrare differenze e contrasti, operare distinzioni, trarre generalizzazioni, conclusioni, riassumere, organizzare (Calonghi & Boncori, 2006).

La traccia dovrà porsi allo studente come uno stimolo originale, per evitare che si scambi per frutto di ragionamento quello che in realtà è prodotto di memoria.

## **22. Il saggio come strumento per le direzioni dell'attività intellettuale: creatività e capacità critica**

Guilford (1970) ha evidenziato alcuni fattori e abilità fondamentali del pensiero creativo, inteso come processo cognitivo, tra i quali troviamo:

- Fluidità, ossia la capacità di generare nuove idee;
- Flessibilità, la capacità di cambiare facilmente la propria idea in vista di altre prospettive;
- Originalità, la capacità di generare idee insolite, nuove;
- Elaborazione, la capacità di saper collegare idee nuove per determinare qualcosa di significativo;
- Valutazione, la capacità di saper selezionare e utilizzare idee più funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi.

Spesso si pensa che creatività sia sinonimo di originalità, in realtà si è affermato più volte che l'originalità è necessaria, ma non sufficiente per lo sviluppo della stessa (Runco, 1994). Altri autori hanno spiegato il processo creativo come il risultato di tre operazioni mentali (Antonietti et al., 2001b) :

- La capacità di produrre molte e diversificate idee;
- La capacità di trovare collegamenti tra idee apparentemente distanti;
- La capacità di riconoscere l'importanza della fase di ristrutturazione.

Per quel che riguarda, in particolare, i saggi che fanno appello alla creatività occorre tener conto di alcune indicazioni desumibili dalle ricerche psicometriche in questo campo. In genere, i reattivi psicologici elaborati per valutare capacità creative non sono simili ai saggi, ma prevalentemente si compongono di quesiti, spesso non

verbali, ad esempio disegni o fotografie, a cui è possibile dare risposte brevissime (Calonghi & Coggi, 1993).

Calonghi (1972) fornisce tipi di prove che possono offrire qualche idea per formulare saggi che stimolino la creatività:

- Conseguenze remote: si chiede agli studenti di dire cosa accadrebbe in conseguenza di un particolare avvenimento (ad esempio, in università si potrebbe chiedere cosa avverrebbe se non ci fossero più le università).
- Esprimere una propria tesi su un argomento dato.

Per quanto riguarda la capacità critica, sono utili gli stimoli che richiedono:

- Un confronto tra un valore (libertà, uguaglianza, giustizia, etc.) e la condotta propria o di una collettività;
- L'analisi di un testo condotta in base ad alcuni criteri (comprensione delle diverse interpretazioni riferite ad un determinato concetto);
- Altri temi per la diagnosi della capacità critica possono provocare autocritiche o giudizi sulla coerenza tra una serie di fatti o affermazioni.

Occorre curare anche il modo con cui viene formulato il saggio, per essere sicuri che la traccia consenta un'interpretazione identica da parte di tutti gli studenti e che lo stimolo sia coerente con gli obiettivi che si vogliono sondare. Se lo stimolo non è efficace e non è chiaro non si può sapere poi se l'espressione confusa, parziale o superficiale o comunque manchevole dello studente è effetto della sua scarsa conoscenza dell'argomento, carenza in qualche abilità cognitiva, oppure è imputabile allo stimolo. Nel formulare i saggi si dovrebbe curare quindi la chiarezza sotto l'aspetto linguistico e concettuale (Calonghi & Boncori, 2006).

Secondo tali premesse, fornire uno stimolo adeguato significa:

- Evitare d'includere frasi o paragrafi tratti dai libri di testo, in quanto potrebbero favorire il ricorso alla memoria anziché al ragionamento;
- Evitare d'includere termini o affermazioni suggestive che orientino verso la risposta esatta o verso la risposta errata;
- Riservare i temi generici alla valutazione di obiettivi particolari (argomentazione, creatività, proiezione di aspirazioni, ecc.).



Per sondare obiettivi di tipo cognitivo sono particolarmente adatti saggi presentati sotto forma di una traccia piuttosto strutturata, ossia di uno schema vero e proprio che, al tempo stesso, delimiti il significato dell'argomento e lo renda più chiaro.

Per effettuare una diagnosi dell'intelligenza degli studenti che si fedele agli obiettivi prefissati, partendo dall'esame delle loro composizioni scritte, bisogna:

- Una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desidera far esercitare agli studenti con quel dato saggio;
- Scelta dell'argomento che consenta di stimolare l'attività critica che intende valutare;
- Formulazione del saggio in modo che gli studenti comprendano chiaramente il tema richiesto e siano indotti ad interpretazioni che li portino ad esercitare attività mentali chiaramente volute.

## CAPITOLO IV

### Sviluppare abilità argomentative in università

#### **Introduzione**

Lo sviluppo logico dell'argomentazione e della contro-argomentazione sembra non essere padroneggiato dagli studenti, anche nel parlato. In università, così come a scuola, ci si attende che gli studenti sappiano esprimere e supportare le proprie opinioni in modo convincente e appropriato al contesto. Nonostante le aspettative, tuttavia, le ricerche degli ultimi decenni hanno rilevato le difficoltà incontrate dagli studenti nelle prestazioni argomentative.

La capacità di comporre discorsi argomentativi orali e scritti di qualità rientra tra le competenze riconosciute come fondamentali a livello internazionale per l'apprendimento permanente e la partecipazione attiva e consapevole a diversi contesti socio-culturali. Recenti studi sulle abilità linguistiche delle matricole universitarie hanno messo in evidenza il permanere di difficoltà di scrittura e di studio in ingresso nel sistema accademico italiano, soprattutto nelle componenti testuali.

Molti studenti affrontano con scarsa consapevolezza l'ingresso nel contesto di apprendimento accademico, caratterizzato da forti richieste di autonomia in termini di gestione del compito di studio e dei compiti di scrittura.

In particolare, negli ultimi decenni è stata sottolineata la necessità di elaborare dei metodi d'insegnamento specifici per promuovere lo sviluppo della scrittura argomentativa, visto il ruolo crescente dell'argomentazione nei diversi contesti di vita: accademici, professionali e personali.

#### **1. Educare al pensiero argomentativo**

L'educazione al pensiero logico-formale, al ragionamento ipotetico, al saper discutere, dimostrare e ragionare criticamente, rimanda alla centralità del discorso argomentativo e alle difficoltà che esso incontra nelle didattiche delle discipline universitarie (Nieswandt, 2007).

Le evidenti difficoltà nel capire e costruire testi argomentativi manifestati da molti

studenti universitari diventano inderogabili obiettivi formativi per raggiungere buoni livelli di padronanza in questa competenza trasversale. La scrittura richiede il possesso e la capacità d'uso di conoscenze e abilità di natura linguistica in senso ampio che interagiscono costantemente tra loro, nelle categorie di competenza linguistica, testuale, pragmatica, cognitiva e metacognitiva (Lucisano, Salerni & Sposetti, 2013).

Il capire e farsi capire attraverso la stesura di testi argomentativi in forma scritta diventa spesso complesso, poiché richiede buone competenze linguistiche e metacognitive pregresse, buone capacità di astrazione per poter raggiungere e usare il linguaggio con una finalità precisa: spiegare, dimostrare, persuadere. La competenza linguistica degli studenti universitari rappresenta un problema grave, presente, in diversi modi, in tutte le sedi universitarie e in tutte le facoltà (Lavinio & Sobrero, 1991).

Diversi studi, in particolare nell'ultimo quindicennio, hanno affrontato il tema della scrittura. Si tratta, per ritornare alle categorie deweyane, di definire la scrittura come mezzo e al tempo stesso come fine dell'attività educativa, dunque non solo limitando l'attenzione alla funzione strumentale, la prima che si tende a cogliere, ma alla funzione di momento in cui si viene a formare quella libertà dell'intelligenza che è fine ultimo non solo dell'attività di educare ma dello stesso essere educatore (Lucisano, 2017).

Patrizia Sposetti (2017) riconosce il carattere professionalizzante della scrittura. L'espressione "scrittura professionale" fa riferimento a una complessità e a una multidimensionalità che si estendono anche alla sua accezione prima: scrivere per mestiere. Certamente "scrivere per professione" significa fare della scrittura una attività professionale e specifica, ma anche ragionare sulla funzione, sul processo e sulle possibili e diverse modalità di uso del mezzo scritto in molteplici contesti (Sposetti, 2017).

Saper comunicare attraverso la lingua scritta, con i coetanei e anche con coloro che considerano adulti, è sentito da molti studenti come un tassello significativo del loro processo di formazione e di crescita. La scrittura dei giovani universitari si prepara a divenire comunicazione e a farsi atto linguistico tra pari (Brisco, 2014).

## **2. Argomentazione come attività comunicativa e razionale**

La comunicazione umana ha una forte componente argomentativa. Si argomenta continuamente, spesso senza rendersi conto di come o di quali procedure e strategie utilizzare per rendere il discorso argomentativo più efficiente ed efficace.

L'argomentazione ha una storia antichissima. Nell'antia Grecia l'argomentazione si identificava con la dialettica, il sillogismo e la retorica. La retorica è analoga alla dialettica. Entrambe riguardano oggetti la cui conoscenza è in un certo qual modo patrimonio comune di tutti gli uomini. Tutti partecipano in un certo senso ad entrambe, perché tutti, entro un certo limite, si impegnano a esaminare e sostenere un qualche argomento, o a difendersi e ad accusare (Aristotele, 1996).

Secondo tale presupposto teorico, risulta evidente l'importanza del logos e della dimensione persuasiva del discorso: retorica e dialettica rappresentano tecniche di ragionamento essenziali e determinanti nelle discussioni argomentative.

La dialettica aristotelica utilizza principi non necessariamente veri, ma condivisi per la maggioranza delle persone, come l'induzione e il sillogismo. La retorica parte da strategie di comprensione del discorso più immediate, come gli entimemi, fondamentali per i processi persuasivi poiché, con la loro brevità, tralasciano ciò che risulta scontato e inseriscono direttamente l'argomento trattato (Piazza, 1995).

L'argomentazione aristotelica rappresenta una discussione e un confronto tra posizioni e fa riferimento a diversi principi logici (ad esempio il principio di non contraddizione), affronta ambiti del sapere dove la verità delle premesse viene giustificata attraverso un discorso razionale, idoneo a confutare una tesi, condividendo assunzioni generali e condivise (*éndoxa*). Il discorso argomentativo, pertanto, ha come scopo mettere alla prova una tesi, valutare le opinioni comuni, senza le quali non ci sarebbe discussione argomentativa e, in particolare, non si potrebbe riconoscere il valore scientifico dei principi logici a cui si ci riferisce (Rigotti & Cigada).

Il fine dell'argomentazione è riuscire a trovare un metodo per costruire, attorno a ogni formulazione proposta, dei sillogismi che partano da elementi fondati sull'opinione (*éndoxa*) e che non dicano nulla di contraddittorio rispetto alla tesi

che si difende. Si ha una dimostrazione quando il sillogismo è costruito e deriva da elementi veri e primi, oppure da elementi idonei ad assumere il principio della conoscenza che li riguarda. Il ragionamento dialettico utilizza pertanto un sillogismo che fonda le sue conclusioni su elementi fondati sull'opinione (Rigotti & Cigada, 2004).

Elementi veri e primi sono quelli che traggono la loro credibilità non da altri elementi, ma da se stessi. Di fronte ai principi delle scienze non bisogna infatti cercare ulteriormente il perché, occorre invece che ogni principio sia per se stesso degno di fede. Fondati sull'opinione, per contro, sono gli elementi che appaiono accettabili a tutti, oppure alla grande maggioranza (Aristotele, 1996).

L'argomentazione dialettica fa uso della retorica. La retorica è la facoltà di scoprire in ogni argomento ciò che è in grado di persuadere (Aristotele, 1996). La retorica diviene arte della persuasione che utilizza discorsi ritenuti validi.

Dialettica e retorica vengono definite come facoltà per fornire argomenti e per porre in essere un discorso idoneo a raggiungere un sapere veritiero o una opinione condivisa (Piazza, 1995).

Dialettica e retorica forniscono argomenti per i due lati di una disputa, ossia per una tesi e una antitesi. Entrambe si avvalgono di procedimenti logici, quali il sillogismo e l'induzione.

La dialettica, diversamente dalla retorica, ha a che fare con il dialogo, come specificato dallo stesso nome. Essa indica due partecipanti contrapposti che possono scambiarsi i ruoli ed essere sempre ben distinguibili in due parti.

Quando invece si ha a che fare con un dibattito interviene la retorica (Krabbe, 2002). La dialettica, al contrario della retorica, presuppone il raggiungimento della verità, la retorica invece si basa su una opinione condivisa dai partecipanti e opera per persuasione.

### **3. Argomentare per esprimere, informare e convincere**

L'argomentazione, intesa come modalità e tecnica espressiva scritta per educare alla scrittura e al pensiero, si riferisce al campo della formulazione e trasmissione di messaggi (Miège, 1995, Breter & Praul, 2006). Saper argomentare implica

esprimere una propria tesi, informare e comunicare le premesse del proprio discorso, convincere il proprio interlocutore.

Riprendendo la dicotomia aristotelica tra discorsi scientifici (dialettica) e discorsi persuasivi (retorica), l'argomentazione diventa lo studio delle tecniche discorsive atte a provocare o accrescere l'adesione delle menti alle tesi che vengono presentate al loro assenso (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958). Secondo tale prospettiva, in un discorso argomentativo, sia orale che scritto, occorre valutare l'argomento in base alla sua efficacia persuasiva.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) individuano diversi schemi argomentativi che possono essere considerati come norme di valutazione su determinati argomenti e accettati come buoni nelle pratiche discorsive comuni. La nozione di validità, in un discorso argomentativo, viene sostituita dal concetto di capacità persuasiva del discorso, avente per oggetto non argomenti formalmente validi, ma argomenti tipici di una argomentazione ordinaria.

Essi rifiutano l'idea che l'unica forma di ragionamento possibile sia quella deduttiva. Delineano, pertanto, forme logiche di ragionamento non necessariamente deduttive intese come meccanismi di pensiero.

L'argomentazione, in tal senso, viene intesa come un insieme di tecniche comunicative utilizzate in presenza di una questione controversa, rispetto alla quale esiste un disaccordo riconosciuto tra le parti. Saper argomentare significa mettere in atto un dialogo critico, allo scopo di convincere il pubblico della validità di una o più affermazioni in merito alla questione oggetto di discussione (van Eemeren & Houtlosser & Snoeck Henkemans, 2007).

Toulmin, in *Gli Usi dell'Argomentazione* (1975), afferma che per porre in essere un discorso argomentativo occorre muovere dubbi verso una tesi e difendere le proprie posizioni per eliminare il dubbio e la tesi dell'avversario. Evidenzia tre fasi fondamentali del discorso argomentativo:

- 1) partire da possibili soluzioni riguardanti un problema;
- 2) scartare quelle ritenute non idonee;
- 3) asserire e argomentare solo una tesi.

L'ultima fase delinea l'essenza del processo argomentativo giustificatorio. La tesi assunta come valida presuppone una conclusione che possa essere condivisa da tutti. Egli paragona l'argomentazione ad un movimento dialettico, all'interno del quale tutte le parti contribuiscono in modo coordinato al raggiungimento di una conclusione comune.

Secondo Toulmin (1975) il discorso argomentativo può essere suddiviso in sei parti:

- tesi;
- informazioni utili a fondare la propria tesi;
- garanzie, ossia proposizioni che si utilizzano per argomentare la propria posizione;
- qualificatori modali;
- condizioni di riconsunzione, ossia quei casi in cui la garanzia delle proprie argomentazioni ha validità solo eccezionalmente;
- fondamento delle garanzie, come i dati statistici.

Il modello argomentativo toulminiano si fonda principalmente su queste sei componenti che integrano il modello classico di matrice aristotelica costituito da premessa minore, premessa maggiore e conclusione.

Perelman, Olbrechts-Tyteca (1958), e Toulmin (1975) rifiutano gli strumenti della logica formale. Per Toulmin, la logica sostituisce lo studio comparato degli argomenti riferiti a più campi del sapere. Tale definizione comprende sia l'argomentazione in senso stretto, ossia il ragionamento e il processo argomentativo attraverso il quale si giustifica un'opinione, un'idea o un punto di vista (Cattani, 2006), sia il suo prodotto, ossia il discorso argomentativo attraverso cui l'argomentazione assume una forma linguistica orale o scritta (Santambrogio, 2009).

La Scuola pragmatica di Amsterdam definisce l'argomentazione come una pratica comunicativa in cui il linguaggio serve a giustificare o rifiutare una posizione allo scopo di risolvere una divergenza di opinioni e convincere un destinatario scettico della verità o accettabilità di quanto affermato (van Eemeren, Grootendorst, Jackson, Jacobs, 1997). Convincere rappresenta l'essenza del ragionamento argomentativo e mira ad ottenere l'adesione di qualunque essere ragionevole

attraverso la logica.

Nella prospettiva della logica tradizionale, la verità delle conclusioni è garantita dalla verità delle premesse, come avviene nel sillogismo dimostrativo (Boniolo & Vidali, 2011).

La logica informale, che analizza l'argomentazione in contesti quotidiani, inerisce a forme di verità o accettabilità di quanto affermato riferendosi all'intersoggettività degli argomenti, ritenuti accettabili se la premessa rende credibile la conclusione, oppure se la conclusione è la migliore spiegazione possibile della premessa (Blair, Johnson, 1987). Partendo dalla definizione di dialettica e retorica di matrice aristotelica, si ci riferisce agli effetti che l'argomentazione può avere a seconda dell'interlocutore e all'efficacia dell'argomentare rispetto al contesto. Persuadere l'interlocutore attiene alla forza di prove emotive e alla scelta di un linguaggio efficace, adatto a emozionare il pubblico (Cattani, 2006; Venier, 2008).

Per i cognitivisti l'argomentazione è un'attività complessa di problem-solving, ricca di operazioni linguistiche, basate su argomentazioni e contro-argomentazioni (Coirier, Andriessen & Chanquoy, 2000; Ferretti & Lewis, 2012). Secondo i cognitivisti il discorso argomentativo mira a difendere il proprio punto di vista attraverso giustificazioni e prove. Per raggiungere l'obiettivo a cui mira il discorso argomentativo occorre quindi convincere gli altri della validità dei propri argomenti, attraverso la costruzione di una contro-argomentazione. Il successo comunicativo di un discorso dipende infatti dalla capacità degli interlocutori di riconoscere le tesi avverse e di confutarle (Cattani, 2006; van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2002).

In contesti di matrice sociale, l'argomentazione viene definita come una pratica di discorso incorporata e situata nei contesti di vita quotidiani. Argomentare presuppone un'assunzione di responsabilità e un impegno a mantenere un'attitudine critica verso se stessi e gli altri (Rigotti & Cigada, 2004).

Difendere un punto di vista di fronte agli altri implica la giustificazione della propria posizione ad un pubblico critico, assumendosi la responsabilità intellettuale del ragionamento. Essa richiede un'elaborazione profonda delle conoscenze e permette di comprendere la questione più in profondità, sviluppando una maggiore



consapevolezza riguardo la propria posizione, mettendone anche in luce i limiti (Pontecorvo, 1985).

L'argomentazione orale è differente da quella scritta. Nell'argomentazione orale l'interlocutore interagisce direttamente con l'oratore, mentre lo stesso non si verifica nell'argomentazione scritta, dove lo scrittore non può contare sulla presenza contemporanea del pubblico nel contesto di produzione (Nystrand, 1982). Questo implica una difficoltà implicita ed esplicita nella produzione argomentativa scritta. Argomentare per iscritto risulta più complesso, occorre porsi in un'ottica di rappresentazione mentale di un pubblico possibile, comprendere le possibili obiezioni o le possibili incomprensioni circa la validità della propria tesi e riuscire ad utilizzare strumenti linguistici e lessicali convincenti inerenti a una linea logica di pensiero.

L'organizzazione logica del pensiero, la concatenazione strutturata delle proprie idee, la quantità delle considerazioni utilizzate a supporto della propria tesi, nonché l'autenticità e il senso critico necessari per l'elaborazione di un piano d'esposizione comprensibile, rappresentano elementi necessari per rendere persuasivo ed efficace un discorso argomentativo.

#### **4. Lo sviluppo della competenza argomentativa come dimensione del pensiero**

Saper scrivere per comunicare il proprio pensiero è un'abilità complessa. Non basta solo trasmettere un messaggio per comunicare bene, occorre saper esprimere e saper produrre pensieri rivolti ad un destinatario.

La società continua a esistere solo per mezzo della trasmissione della comunicazione. Ognuno dovrebbe saper ciò che intende l'altro e dovrebbe in qualche modo tenere l'altro informato dei propri scopi e progressi.

Il consenso esige la comunicazione. Non solo la vita sociale si identifica con la comunicazione, ma ogni comunicazione è educativa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e il proprio atteggiamento si modifica in modo più o meno profondo (Dewey, 2008).

Esiste un forte legame tra comunicazione e scrittura. La scrittura rappresenta uno strumento necessario per comunicare il proprio pensiero senza l'immediatezza di

un interlocutore. Scrivere, e soprattutto scrivere per argomentare, richiede una riflessione di pensiero su ciò che si scrive e su come si scrive, sulla forma e sul contenuto.

Scrivere e argomentare, intese come forme di comunicazione di pensiero, delineano una correlazione dialettica tra espressione e significato. Esprimere presuppone la componente linguistica del processo di scrittura, il significato presuppone la componente logica di pensiero.

In assenza di una dimensione di scambio e comunicazione, la costruzione e condivisione di teorie, la scoperta, la concettualizzazione, la valutazione dei saperi e dei diversi costrutti sarebbero estranee all'uomo; in assenza di una documentazione affidabile il percorso di costruzione, diffusione, modificazione e crescita di conoscenza sarebbe più difficile (Sposetti, 2011).

Sicuramente, la comunicazione orale e le abilità argomentative orali si sviluppano prima rispetto a quelle scritte. In particolare, nella scrittura argomentativa, in assenza di un interlocutore diretto, che interpreta il ragionamento dell'altro dando immediata comunicazione di ciò che pensa, occorre immaginare l'interlocutore. Confutare e contro-argomentare le tesi opposte rappresentano le parti più complicate di un testo argomentativo (Wolfe & Britt, 2008). La contro-argomentazione induce gli studenti a riconoscere più punti di vista su una questione e a produrre ragioni a supporto di entrambi (Wolfe, 2012).

Le competenze logico-argomentative e contro-argomentative sembrano non essere padroneggiate in modo efficace sia a scuola che in università, spesso anche nel parlato. Le forme di giustificazione del proprio pensiero e di confutazione che si osservano sia nella comunicazione scritta che orale sono spesso rudimentali e si basano su strategie persuasive, la maggior parte delle volte, non supportate da opportune strategie logiche e strutturali (Bova & Arcidiacono, 2012).

A prescindere dal contesto educativo considerato, gli studenti non utilizzano le strategie argomentative della giustificazione, non difendono in modo opportuno il proprio punto di vista con supporto di prove e non riescono a ribattere in modo efficace. La mancata strutturazione logica del pensiero si osserva nello sviluppo delle abilità argomentative legate alla produzione scritta (Wolfe, 2012).

Gli studenti passano dalla composizione di testi, in cui viene espressa e supportata solo la propria posizione, a testi più elaborati, con una struttura controversale, in cui non riescono ad anticipare argomenti e obiezioni del destinatario potenziale e li indeboliscono attraverso la confutazione, che si rivela la maggior parte delle volte debole o addirittura priva di senso logico (Pouit, Golder, 2002).

I testi argomentativi composti dagli studenti generalmente mancano di complessità sintattica, elaborazione tematica e coerenza logica, di un uso efficace della punteggiatura e dei dispositivi coesivi (Ferretti & Lewis, 2012) e di presupposti logici poco correlati tra loro (Lo Duca, 2004). L'uso dei connettivi avversativi e conclusivi per segnalare lo schema dell'argomentazione si osserva solo in compiti di revisione guidata (Akiguet & Piolat, 1996).

Lo sviluppo della capacità argomentativa risulta essere legato ai contesti di apprendimento e sembra trarre particolare beneficio dall'approccio dialogico, che facilita il confronto di punti di vista e l'elaborazione di questioni e argomenti (Rapanta, Garcia-Mila & Gilabert, 2013).

## **5. Il discorso argomentativo**

Per produrre un buon discorso argomentativo occorre porre al centro della pratica argomentativa il ragionamento operante nei diversi contesti comunicativi. Il discorso argomentativo è legato al contesto in cui si trovano due comunicati. Il parlante assume un impegno, si vincola ad un enunciato di fronte agli altri partecipanti all'interazione (Hamblin, 1970).

Secondo Hamblin (1970) il discorso argomentativo risulta efficace solo se sono veri gli argomenti. Egli delinea una serie di criteri attraverso cui fondare e valutare come buoni gli argomenti o i problemi affrontati:

- a) la veridicità delle premesse;
- b) la conclusione implicita contenuta nelle premesse;
- c) la conclusione formulata e delineata a partire dalle premesse.

Quando gli argomenti riguardano il probabile, cioè hanno un fondamento probabilistico, più idoneo a trattazioni quotidiane, le premesse diventano anch'esse probabili e, di conseguenza, anche le conclusioni. L'argomentazione presuppone

quindi un argomento, ossia un testo articolato in forma comunicativa. Non si può parlare di argomentazione senza presupporre un argomento, un discorso articolato in ipotesi, tesi, dimostrazione e confutazione.

Seguendo il modello aristotelico, Stephen Toulmin (1958) sottolinea l'importanza del discorso e del ruolo della discorsività, delineando una strategia argomentativa espressa attraverso in una serie di passaggi dialettici inerenti a più eventi discorsivi, intesi come risposte da parte di un argomentante al suo interlocutore.

Il discorso argomentativo risulta efficace ed efficiente quando l'argomentante esprime la propria tesi rispetto ad un determinato argomento, giustificata sulla base di una legge o una regola generale attraverso un insieme di passaggi che costituiscono il discorso.

Perelman (1970) sottolinea la necessità, nel discorso argomentativo, di presentare delle ragioni per accrescere o diminuire l'intensità delle adesioni del pubblico ad una tesi. L'argomentazione diventa pertanto uno strumento per fondare e divulgare le proprie idee e far sì che gli interlocutori possano aderire, allontanandosi dalle altre tesi.

L'argomentazione è un'attività verbale, sociale e razionale che mira a convincere un critico ragionevole dell'accettabilità di una tesi tramite un insieme di proposizioni che vengono avanzate per provare a confutare la proposizione espressa in una tesi (van Eemeren, Houtlosser & Snoeck Henkemans, 2007).

Saper argomentare presuppone una attività verbale, un codice linguistico ben consolidato da regole condivise e una attività razionalmente strutturata. Chi argomenta esprime sempre un punto di vista (tesi) e stabilisce un dialogo, una discussione con il proprio interlocutore. Chi argomenta oralmente si trova direttamente a istaurare un discorso immediato con il suo interlocutore, chi scrive lo immagina e stabilisce un dialogo mentale con lui.

L'argomentante parla o scrive per difendere il proprio punto di vista nei confronti di chi ascolta o legge. E' importante sottolineare il valore delle espressioni verbali utilizzate nell'argomentazione, essi rappresentano strumenti specifici per arrivare ad un determinato obiettivo. L'uso di proposizioni, di enunciati linguistici validi per argomentare una tesi sono considerati validi solo se vengono usati per provare o

confutare una proposizione, cioè per difendere una tesi e per convincere l'interlocutore della sua veridicità o probabilità condivisa.

Per poter produrre un buon discorso argomentativo, gli studenti devono essere in grado di impiegare le abilità linguistiche e testuali che hanno sviluppato, così come devono fare un buon uso delle strategie in loro possesso, quindi utilizzare alcuni metodi efficaci per facilitare e controllare i processi e le operazioni cognitive implicate nel discorso argomentativo (Boscolo, 2006).

Il ragionamento argomentativo richiede che ogni passo del ragionamento venga sottoposto a discussione, in modo da possedere un forte condizionamento logico-strutturale. Se le premesse e le inferenze sono soggette a discussione, la conclusione non può essere né univoca, né necessaria.

Nell'argomentazione, il dialogo deve essere condotto in maniera logica, in accordo con sistemi di regole stabilite ed esplicitate dai partecipanti. La situazione argomentativa consiste in un'interazione comunicativa in cui il parlante significa qualcosa all'ascoltatore che è chiamato a ricostruirlo. Cooperare consiste nell'immettere un contenuto comunicativo appropriato sotto il profilo della quantità, della qualità e della relazione con lo stato di comunicazione (Grece, 1975). In generale, partendo dagli studi di matrice aristotelica, l'argomentazione viene qui intesa come la capacità di ottenere il consenso dell'interlocutore circa il proprio punto di vista su un determinato argomento. Pertanto, una buona argomentazione deve saper persuadere e confutare la tesi opposta alla propria.

L'argomentazione è lo studio delle tecniche discorsive atte a provocare o accrescere l'adesione delle menti alle tesi che vengono presentate al loro assenso (Perelman, 1970). Lo strumento di cui si serve l'argomentazione è il linguaggio. Occorre che ci sia un rapporto di coerenza tra il discorso argomentativo e il materiale linguistico usato in quel determinato contesto situazionale.

## **6. Logica e ragionamento nel discorso argomentativo**

Il discorso argomentativo, sia scritto che orale, utilizza dei propri schemi. Gli schemi argomentativi ineriscono necessariamente ad un procedimento logico, ad una attività razionale.

Esistono diverse teorie che studiano e delineano la componente logica interna ad ogni discorso argomentativo. Tra le teorie contemporanee si individuano diversi paradigmi di riferimento, utili per definire l'attività logica dell'argomentazione.

Michel Meyer ( 2008 ) definisce la retorica come teoria dell'argomentazione. Egli, partendo dagli studi di Perelman (1970), approfondisce l'importanza della componente logico-ontologica argomentativa, ponendo al centro del ragionamento e della discussione la domanda. Evidenzia come elemento fondante dell'argomentazione l'intersoggettività, la quale si manifesta e si rende concreta attraverso la domanda, così come avviene secondo il modello socratico.

La pragma-dialettica, al contrario, partendo dalla teoria dell'agire comunicativo di Habermas ( 1986) e le teorie degli atti linguistici di Searle (1969), individua come elemento logico dominante la validità dell'argomento proposto. Secondo tale approccio, scopo dell'argomentazione non è far accettare la propria tesi o il proprio punto di vista all'interlocutore, ma la ricerca di una possibile soluzione condivisa fra due comunicanti.

L'argomentazione, secondo la logica pragma-dialettica, consiste in una discussione e relazione critica tra un proponente e un antagonista, finalizzata al superamento dei propri punti di vista per un fine comune.

L'argomentazione intesa come attività logica, come capacità di pensiero strutturato, viene invece proposta da Plantin (1990). La sua teoria, inerente alla prospettiva sociale di interazione comunicativa tra due soggetti comunicanti, si avvale di strumenti linguistici idonei ad una comunicazione efficace e razionale, senza nessun coinvolgimento emotivo. In tal senso, argomentare presuppone l'utilizzo di categorie logiche complesse utilizzate dai soggetti comunicanti all'interno dell'interazione verbale. L'argomentazione consiste in una operazione logica attraverso la quale un soggetto cerca di trasformare con il linguaggio il sistema di credenze e rappresentazioni del suo interlocutore (Plantin, 1990).

Secondo Plantin (1990) saper argomentare significa saper delineare un percorso dialettico e dinamico tra il soggetto che argomenta e il suo interlocutore, percorso che implica una relazione linguistica capace di modificare il pensiero di chi ascolta.

Argomentare, pertanto, presuppone saper utilizzare in maniera efficace il discorso, l'elemento linguistico, che prende forma attraverso una concatenazione di parole.

Il linguaggio assume un ruolo dominante all'interno di tale teoria. Un linguaggio strutturato logicamente, considerato nella sua forma dialogica e come concatenazione di pensieri e enunciati, permette al soggetto di modificare e convincere il suo interlocutore.

L'argomentazione, considerata come possibile interazione dialettica, rappresenta l'impostazione teorica della Informal Logic. D.Walton, C. Reed e F. Macagno (2008), delineano una teoria argomentativa fondata sull'applicazione di schemi argomentativi considerati validi e idonei al ragionamento seguito.

La logica informale propone di insegnare agli studenti come identificare, analizzare e valutare argomenti attraverso l'utilizzo di schemi argomentativi considerati validi in diversi contesti comunicativi. Lo scopo degli schemi argomentativi è quello di aiutare gli studenti a identificare la struttura degli argomenti di uso comune. Gli studenti vengono guidati a specificare le premesse e le conclusioni sull'argomento in modo logico e sistematico, affrontando criticamente e mettendo in discussione ogni tipo di argomento attraverso domande appropriate (Walton, 2006).

L'argomentazione, essendo formata da almeno due frasi esprimenti una tesi, implicita o esplicita, e un argomento a favore di essa, può essere definita come un macro-atto linguistico volto a convincere gli altri.

Secondo Lo Cascio (1991), l'argomentazione rappresenta una macrostruttura comprendente due atti linguistici: tesi e argomento. La struttura argomentativa viene rappresentata attraverso l'individuazione di un contesto dialogico composto da una cornice comprendente:

- un argomento, oggetto di discussione;
- un contesto, formale o informale, ossia scientifico o appartenente alla vita quotidiana;
- l'argomentante e il suo interlocutore;
- la struttura argomentativa, composta da inizio, argomentazione e conclusione;
- le regole fondamentali di una discussione.

Egli delinea due componenti fondamentali del discorso argomentativo, la cornice e

la struttura. La cornice rappresenta il contesto all'interno del quale si svolge e prende avvio la discussione, la struttura, invece, inerisce alle regole grammaticali utilizzate all'interno di un dialogo argomentativo, alla tesi e agli argomenti che vengono utilizzati per esprimere il proprio pensiero. Egli delinea una grammatica argomentativa interna all'argomentazione, suddivisa in due parti: la prima, sintattico-testuale, che riguarda la sintassi e la struttura del testo argomentativo; la seconda, argomentativa, che riguarda il discorso logico volto a convincere l'interlocutore circa la propria tesi.

## **7. Il testo argomentativo**

Il testo argomentativo assume nella didattica universitaria una funzione importante per la promozione e lo sviluppo del pensiero. Scrivere un testo argomentativo efficace presuppone una serie di riflessioni sulla lingua da utilizzare e sulla struttura da seguire.

La crescita diffusa sulle pratiche argomentative nella vita sociale, sia orali che scritte, impone come presupposto fondamentale saper riflettere sulle problematiche operative dei principi di base della struttura di un testo sia a livello sintattico che di contenuto (Cignetti, 2010).

Il testo argomentativo, più di altri testi, rappresenta uno strumento efficace per la rilevazione delle capacità logico-linguistiche, poiché fa uso di tecniche di argomentazione, di pensiero e di strutture logico-discorsive idonee ad esprimere il proprio punto di vista. I testi argomentativi sono testi che si propongono come fine la dimostrazione o la persuasione circa la validità di una tesi attraverso la scelta, la disposizione e la formulazione di specifici argomenti (Cignetti, 2010).

Argomentare attraverso il testo, da un punto di vista cognitivo, richiede alcuni requisiti necessari sia per la comprensione che per la stesura. E. Werlich (1976) propone una classificazione di cinque tipi di testo ispirati ad una precisa teoria cognitiva:

- il testo descrittivo, ispirato alla percezione dello spazio;
- il testo narrativo, legato alla percezione del tempo;
- il testo espositivo, fondato sulla comprensione dei concetti;



- il testo regolativo, ispirato ai concetti di pianificazione e classificazione;
- il testo argomentativo, che trova fondamento sulla capacità di problem solving e di valutazione.

La differenza proposta presuppone la scientificità del testo argomentativo rispetto ad altri testi, poiché fonda la propria opinione non su un giudizio espresso su fatti a sé stanti, ma su rigorosi sistemi di conoscenza che rispondono a precisi requisiti di verificabilità. L'argomentazione non è un discorso in cui ci si limita ad esprimere o comunicare opinioni o idee, occorre saper giustificare e dimostrare con il ragionamento.

Il Modello di S. Toulmin (1858) delinea una strategia argomentativa espressa attraverso una forma dialogica ben precisa:

- l'argomentante elabora una tesi (*claim*) sulla base di una garanzia (*warrant*) che possa giustificarla;
- il rapporto tra la tesi e la garanzia si fonda su una legge o regola generale (*backing*) fondata su discorso specificatamente affrontato.

Toulmin elabora un modello di argomentazione discorsiva che, se applicato al testo scritto, determina sia la comprensione del testo, che la giustificazione della propria tesi in vista di un obiettivo finale, ossia il convincimento dell'interlocutore. Identifica, nello specifico, sei parametri fondamentali attraverso i quali poter valutare l'esistenza o meno di una struttura di fondo lineare e logica del testo:

- le evidenze, ossia i fatti utilizzati per poter giustificare la propria attività argomentativa;
- la tesi, attraverso la quale si cerca di convincere o persuadere l'interlocutore. Essa rappresenta un elemento dominante della discussione logica, poiché permette di passare dalle evidenze alla tesi;
- il supporto alle garanzie, inteso come fonte di credibilità rispetto a ciò che si pensa e al proprio punto di vista;
- il qualificatore modale, ossia l'utilizzo di espressioni (come *sicuramente*, *probabilmente*), che servono a qualificare le argomentazioni;
- la contro-argomentazione, ossia la confutazione della tesi opposta alla propria.

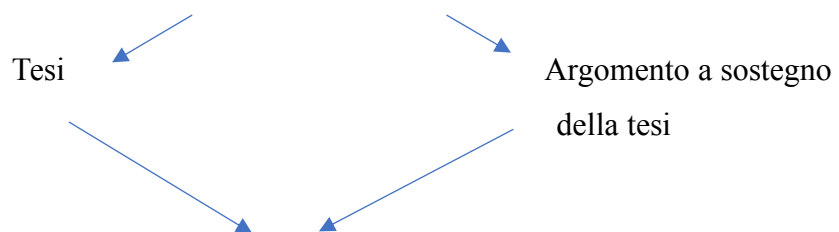
Il discorso argomentativo viene presentato come un fatto linguistico. I suoi elementi

costitutivi e fondanti, sia che si tratti di testi scritti o orali, sono rappresentati dalla tesi, dall'argomentazione proposta a sostegno della tesi e dalle regole generali che garantiscono l'applicabilità e la validità degli argomenti.

La tesi e la sua argomentazione, secondo tale modello, devono essere sempre esplicitate, mentre le regole possono anche rimanere implicite.

Seguendo la logica e le regole del modello di Toulmin, il discorso argomentativo può essere così schematizzato:

→ *Luca andrà in Università domani: dovrà sostenere l'esame di Storia.*



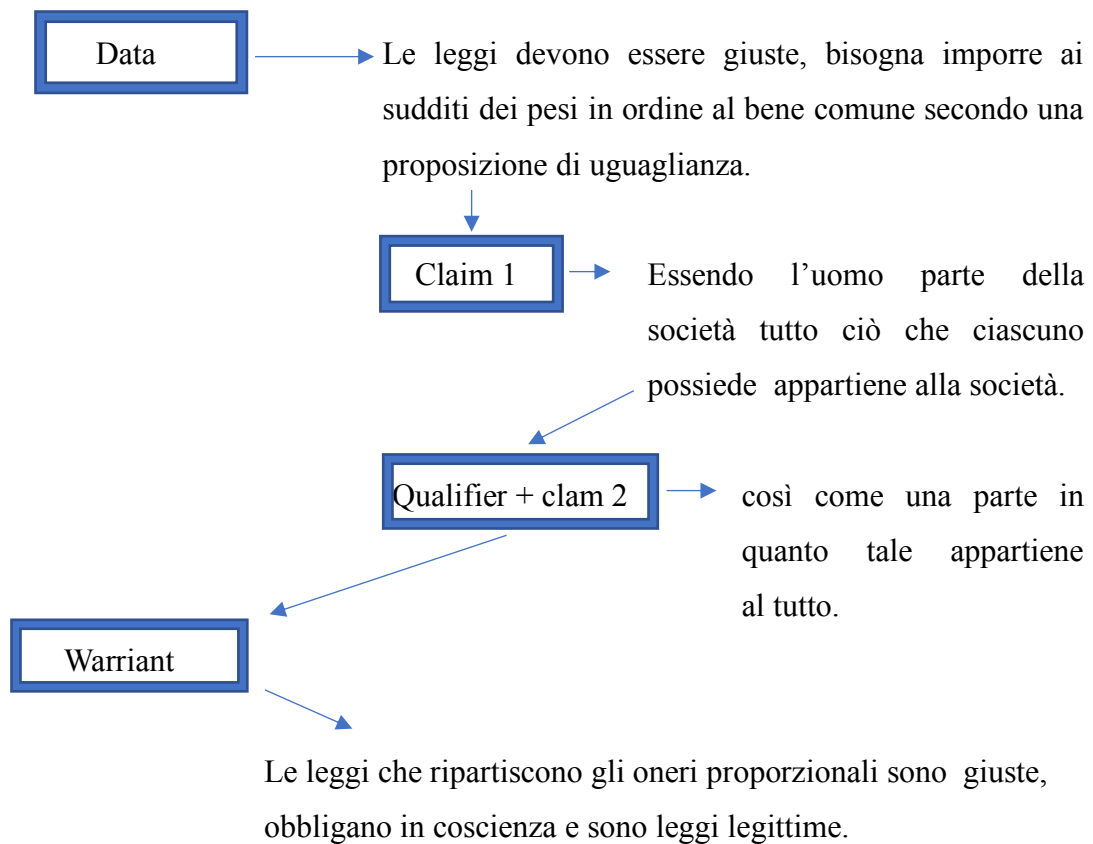
*Quando Luca ha esami va in università* è la regola implicita volta a giustificare l'argomentazione per dimostrare la tesi.

Si riporta un esempio del Modello di Toulmin applicato ad un testo scritto:

“Ora, le leggi devono essere giuste sia in rapporto al fine, essendo ordinate al bene comune, sia in rapporto all'autore, non eccedendo il potere di chi le emana, sia in rapporto al loro tenore, imponendo ai sudditi dei pesi in ordine al bene comune secondo una proporzione di uguaglianza.

Essendo infatti l'uomo parte della società, tutto ciò che ciascuno possiede appartiene alla società: così come una parte in quanto tale appartiene al tutto. Per cui anche la natura sacrifica la parte per salvare il tutto.

E così le leggi che ripartiscono gli oneri proporzionalmente sono giuste, obbligano in coscienza e sono leggi legittime.” (Tommaso D'Aquino, 1949).



Il Modello utilizza uno schema e una struttura logica ben determinata. Il *Claim* rappresenta l'enunciato e serve all'argomentante per convincere l'interlocutore. I *Data* sono elementi di fondo su cui si basa l'argomentazione. Il *Warrant* serve a giustificare la connessione tra i *Data* e il *Claim*. Il *Warrant* può anche essere supportato dal *Backing*, ossia dalla presenza di ulteriori evidenze che supportano l'argomentazione. Il Modello presentato, nella sua totalità, utilizza altre categorie, come il *Model Qualifer* (che serve a qualificare il *Claim*) e il *Rebuttal* (che serve a potenziare e a confutare il *Claim*).

In un testo argomentativo non tutte le voci del Modello devono essere presenti, è importante, più che altro, percepire la struttura logico-argomentativa che fa da sfondo al Modello.

Utilizzare come linea orientativa la struttura argomentativa di Toulmin come

strategia argomentativa, potrebbe indurre gli studenti a delineare un proprio schema cognitivo, logico ed efficace per affrontare la stesura di un testo, indispensabile per comunicare il proprio pensiero.

### **8. La dimensione inferenziale nei testi argomentativi**

Nei testi argomentativi, l'argomentante inferisce sempre qualcosa, cioè stabilisce un valore di verità ad una proposizione, ciò comporta stabilire un legame fra i valori delle proposizioni, in modo da creare un rapporto dialettico di dipendenza tra esse. L'uso esperto di strategie per l'oralità e la scrittura argomentativa si può osservare indirettamente nei testi scritti e nei discorsi orali grazie alla presenza di alcuni elementi qualificanti (Boscolo, Arfè & Quarisa, 2007).

Boscolo (2006) individua diversi elementi strategici fondamentali per argomentare, tra essi riveste un ruolo importante la dimensione inferenziale, trasversale alle diverse modalità argomentative. Nelle argomentazioni, l'inferenza coincide con l'enunciato o tesi, cioè con l'idea originale o opinione su cui si fonda il discorso argomentativo. Le osservazioni da cui l'inferenza prende spunto, rappresentano le prove della tesi.

Per costruire in modo chiaro un testo argomentativo occorre tener conto non solo degli argomenti presi in esame, ma considerare i principi inferenziali su cui gli stessi argomenti si fondano.

### **9. I metodi per argomentare: argomentare per deduzione**

Nell'argomentazione per deduzione, la conclusione è interamente giustificata dalle premesse. Il processo argomentativo per deduzione si basa sulla inferenza di argomenti individuali e la deduzione si determina attraverso il principio logico di necessità: date le premesse, non vi è nessuna altra conclusione possibile. Nelle argomentazioni per deduzione, la conclusione non aggiunge nessuna informazione rispetto alle premesse, si limita solo a rendere maggiormente esplicita quella contenuta già in esse.

La forma classica di ragionamento deduttivo è il sillogismo, dove la deduzione si configura come un ragionamento che discende da premesse universali a conclusioni particolari.

Aristotele (1973) distingue la deduzione, in generale, dalla dimostrazione (o deduzione perfetta), la quale consiste in un sillogismo in cui le premesse sono vere e, per conseguenza, vera è anche la conclusione.

Una deduzione rimane valida anche nel caso di un sillogismo le cui premesse non sono vere ma solamente probabili: è proprio infatti della deduzione il carattere di rigorosa necessità, per cui si passa da una premessa a una conclusione.

Nella logica, successiva ad Aristotele, si sono prese in esame altre e numerose forme di procedimento deduttivo, differenti dal sillogismo. La deduzione viene considerata nelle sue strutture formali, prescindendo cioè dai contenuti delle proposizioni che compongono i ragionamenti deduttivi.

Il metodo deduttivo è un processo conoscitivo dal generale al particolare. Nel modello deduttivo lo scienziato parte da principi generali per arrivare all'enunciazione di leggi in grado di spiegare fenomeni particolari (Schaeken, 2000).

## **10. Argomentare per induzione**

A differenza della deduzione, che procede dal generale al particolare, il metodo induttivo, di matrice aristotelica, inferisce dal particolare al generale.

Il ragionamento induttivo rientra nella categoria del probabile, cioè alla probabilità che una determinata tesi possa essere ritenuta valida in più contesti empirici. La struttura del ragionamento induttivo può essere così rappresentata:

- *Premessa*: se in alcuni casi X ricercatori hanno elaborato una determinata teoria A

*Allora*

- *Conclusione generalizzante*: si inferisce che tutti X ricercatori osservati elaboreranno teorie A.

Il metodo induttivo si configura come un metodo di ragionamento argomentativo, poiché delinea più ipotesi che possono essere associate alla diversità dei fatti considerati. Nel metodo induttivo, l'inferenza è vera se fornisce ad una serie di fenomeni una spiegazione che non può essere fornita da altre ipotesi (Jacone, 2005).

## **11. Argomentare per analogia**

Nei testi argomentativi scritti, oltre all'utilizzo del metodo induttivo e del metodo deduttivo, si utilizza il ragionamento analogico. Attraverso il ragionamento per analogia si mettono in relazione due concetti somiglianti (*così...come*). Per analogia, è possibile considerare le ipotesi fatte come premesse del ragionamento argomentativo e arrivare ad una conclusione.

Il ragionamento per analogia gioca un ruolo così importante che almeno il cinquanta per cento dei problemi e delle idee feconde ha tratto origine da esso (Dieudonné, 1970). Nel ragionamento per analogia si utilizza la similitudine, poiché permette di avvicinare due concetti che avendo forme e presupposti simili arrivano a conclusioni corrispondenti.

## **12. Argomentare per confutare**

Il ragionamento per confutazione sviluppa la tesi a partire dalla confutazione di una tesi opposta. L'argomentazione per confutazione è particolarmente usata nella stesura dei testi argomentativi, poiché ha lo scopo di indurre ad accettare o a respingere una proposizione.

Nei testi argomentativi scritti, l'argomentazione per confutazione utilizza una struttura logica di base che si articola in:

- a) problema;
- b) tesi;
- c) argomentazione a favore della tesi;
- d) antitesi;
- e) argomentazione a favore dell'antitesi;
- f) confutazione degli argomenti a favore dell'antitesi;
- g) conclusione.

L'argomentante può anche utilizzare delle varianti e non rendere immediatamente esplicita la tesi, nonché presentarla solo alla fine, dopo aver proposto prove e confutato le argomentazioni a favore dell'antitesi.

Spesso, per la stesura di un testo argomentativo, si incontrano una serie di difficoltà, soprattutto nella costruzione della argomentazioni idonee a confutare la tesi opposta

(Segev & Miller, 2004). Attraverso l'argomentazione per confutazione si tende a marcare, con forza, la propria tesi utilizzando esponenti linguistici idonei.

### **13. Struttura logica del testo argomentativo**

Il testo argomentativo, in base alla funzione esplicita nella comunicazione, manifesta alcune dominanze: esprime l'accettabilità, il rifiuto o la validità di determinate idee, convinzioni, azioni, fatti, in merito ai quali emette giudizi di verità o falsità, di positività o negatività. Le sue tipiche relazioni concettuali sono ragione, significanza, volontà, valore e apposizione (Beaugrande & Dressier, 1984).

La matrice cognitiva di un testo argomentativo si identifica con la capacità di esprimere una propria tesi circa un dato problema, attraverso una esplicita o implicita ricerca di contenuti validi volti a vagliare la tesi.

L'argomentazione, attraverso il testo argomentativo, enuncia una ipotesi, un parere sulla validità o meno di relazioni tra concetti o fenomeni, pertanto si pone immediatamente la scelta tra la forma testuale del commento e quella dell'argomentazione scientifica (Werkich, 1976).

Il testo argomentativo, sia esso scientifico o no, parte sempre da una affermazione di un problema e si interroga su come un determinato fatto o evento possa essere considerato accettabile, o non accettabile, in base a precisi sistemi sociali o cognitivi. Nel commento, l'argomentante si limita ad esprimere il proprio giudizio su fatti o eventi, nell'argomentazione scientifica il giudizio deve rispondere a criteri di verificabilità e falsificabilità.

Lo scopo di una argomentazione è provocare con evidenze e argomenti la solidità di un'affermazione. La struttura di base presuppone: il problema, la veridicità delle argomentazioni, le evidenze, il qualificatore ( Marzano, Norford, Paynter, Pickering & Gaddy, 2001).

In un testo argomentativo ben strutturato, sia dal punto logico che formale, si riscontrano diversi elementi fondanti, quali:

- a) introduzione;
- b) presentazione del problema;
- c) tesi e/o contro tesi;

- d) premesse;
- e) argomentazione;
- f) confutazione;
- g) concessioni;
- h) epilogo o conclusione.

Condizione efficiente affinché si possa parlare di testo argomentativo è che si abbia una produzione linguistica (orale o scritta) fatta con l'intenzione e con l'effetto di comunicare e nella quale si possano individuare un emittente e un destinatario (Serianni, 2003).

I diversi elementi, fondanti la struttura argomentativa, hanno una collocazione rigida, anche se spesso alcuni elementi, tranne la presentazione del problema e la conclusione, possono subire o essere presentati con delle varianti.

Il discorso argomentativo prevede, infatti, una certa disposizione testuale rigida, poiché risponde a precise modalità di rigore scientifico. Identificare il problema, la base concettuale da cui partire, confutare, dimostrare e indagare presuppongono regole di struttura logica precisa.

Costitutivo di ogni argomentazione è affrontare un problema generale all'interno del quale vengono sviluppate e articolate analiticamente dei sotto-problemi; dalle risposte date a questi sotto-problemi si perviene alla risposta del problema di partenza (Perelman, 1979).

La struttura di un testo argomentativo può essere quindi definita come l'assetto linguistico e paralinguistico del testo o del discorso (la *dispositio* della retorica classica), con funzione di segnalatore della gerarchia argomentativa e concettuale sottostante (Serianni, 2003).

Nei testi argomentativi scritti, la rigidità testuale viene contraddistinta da diversi altri fattori importanti, tra cui l'uso del capoverso, che identifica le parti in cui il testo è articolato, quali: introduzione, paragrafi, conclusione, titoli, sottotitoli, frasi tematiche (Sensini, 1996).

#### **14. Coesione, coerenza, intenzionalità e persuasività nei testi argomentativi**



Il testo è un enunciato complesso. Viene considerato come un'entità unitaria in base a proprietà particolari, quali la compattezza morfosintattica e l'unità di significato (Adorno, 2003).

In un testo scritto, in particolar modo se esplicitato nella sua forma argomentativa, sono considerati elementi essenziali la coesione, la coerenza, l'intenzionalità e la persuasione.

### **15. La coesione nelle argomentazioni**

La coesione concerne il modo in cui le componenti di superficie, ossia le parole che effettivamente udiamo e vediamo, sono collegate fra loro. E dal momento che le componenti di superficie vengono a dipendere l'una dall'altra in base a forme e convenzioni grammaticali, la coesione si fonda su dipendenze grammaticali.

Con il termine coesione si intendono tutte le funzioni che si possono utilizzare per segnalare le relazioni fra gli elementi del testo di superficie (De Beaugrande & Dressler, 1994).

Un testo argomentativo è coeso se vi è continuità semantica e unitarietà. Gli elementi di coesione vengono chiamati dispositivi di coesione. I dispositivi di coesione si caratterizzano a seconda della loro situazione testuale: sono tali quegli elementi che pongono in relazione unità testuali: unità informativa, enunciati (Ferrari, 2014). In particolare, in un testo argomentativo logicamente strutturato, la coesione si identifica con il piano logico che segue il testo, cioè la modalità di collegamento e connessione relazionale tra le sue parti.

Le relazioni logiche si determinano attraverso l'uso di connettivi, della punteggiatura e dei tempi verbali. I connettivi rappresentano forme linguistiche morfologicamente invariabili, come congiunzioni e locuzioni, che segnalano le relazioni logiche tra le parti di un testo (Ferrari, 2014). Non vanno considerati come dispositivi di coesione testuale gli elementi di collegamento sintagmatico che operano all'interno delle unità minimali del testo, cioè le unità informative.

I connettivi maggiormente usati in un testo argomentativo scritto sono: preposizioni, congiunzioni subordinanti (perché), congiunzioni coordinanti (e),

avverbi e gruppi avverbiali (in seguito), locuzioni preposizionali e verbali (a causa di) (Lo Duca & Solarino, 2004).

Tra gli elementi di coesione testuale, le relazioni di coesione argomentativa assumono un ruolo determinante per organizzare il pensiero all'interno di un testo. Attraverso le relazioni di coesione argomentativa, l'argomentante esprime una ipotesi, un giudizio, presentandolo come valido sullo sfondo di un argomento alternativo di cui concede la plausibilità (Ferrari, 2004). I connettivi utilizzati come elementi di relazione di coesione argomentativa sono: tuttavia, comunque, anche se, ma, etc.

Un altro elemento di coesione indispensabile è l'utilizzo della punteggiatura. Attraverso la punteggiatura si aiuta l'interlocutore a individuare e a cogliere il proprio punto di vista in maniera più chiara e precisa. L'uso dei connettivi di relazione o di opposizione (mentre, al contrario) permettono invece di inserire e introdurre relazioni di pensiero, annullando il pensiero o il punto di vista contrario o opposto al proprio. In particolare, vengono utilizzati nelle contro-argomentazioni per evidenziare e rafforzare la propria tesi, con la pretesa di persuadere l'interlocutore.

L'argomentazione presuppone sempre un dialogo con un pubblico. Nell'argomentazione orale la presenza dell'interlocutore rappresenta un supporto alla comprensione del punto di vista altrui, mentre lo stesso non si verifica nell'argomentazione scritta, dove, viste le caratteristiche del medium, lo scrittore non può contare sulla presenza contemporanea del pubblico nel contesto di produzione (Alderson, 2005).

La scrittura argomentativa, pertanto, presenta dei limiti, poiché presuppone una rappresentazione mentale del pubblico, l'anticipazione di possibili obiezioni e repliche, nonché l'uso di mezzi linguistici necessari per rendere lineare il ragionamento seguito.

## **16. La coerenza argomentativa**

Con il termine coerenza si ci riferisce alla qualità dei legami logici e semantici presenti nel discorso argomentativo. L'argomentante, prima di produrre un testo, ha

un programma semantico. Conosce l'argomento da trattare e come strutturare la sua argomentazione, conosce inoltre lo scopo del testo che vuole produrre.

La coerenza interna ad un testo argomentativo consiste nell'assenza di contraddizioni (*consistency*) e nella connessione delle parti di un tutto (*coherence*).

Un testo può essere coerente senza *consistency* (esistono infatti testi che contengono contraddizioni tra due enunciati), ma non può essere tale se è privo di *coherence*, che costituisce quindi la *quidditas* stessa dei testi (Conte, 1988).

Si ha linearità nel contenuto di un testo se ogni enunciato ripropone una componente semantica ben determinata ed esplicitata anche nel contesto linguistico. Un testo argomentativo, oltre ad essere coerente nella sua forma semantica, deve essere coerente anche nello stile. La coerenza di stile riguarda l'uniformità di lingua usata (Sabatini, 1983).

I concetti di coesione e coerenza sono requisiti fondamentali in base ai quali concetti e relazioni sono reciprocamente accessibili e rilevanti (Beaugrande & Dressler, 1981).

### **17. Intenzionalità e argomentazione**

Con il termine intenzionalità si ci riferisce all'atteggiamento dell'argomentante testuale che vuole formare un testo coesivo e coerente, capace cioè di soddisfare le sue intenzioni, ossia di rendere esplicite le proprie opinioni su determinati problemi e di convincere l'interlocutore sulla validità della propria tesi.

E' possibile considerare, ma solo fino a un certo punto, la coesione e la coerenza esse stesse come fini operazionali senza il raggiungimento dei quali verrebbero bloccati altri fini del discorso (De Beaugrande & Dressler, 1994). L'intenzionalità, pertanto, si riscontra quando viene attribuito uno scopo al testo scritto.

### **18. Rapporto coesione/coerenza**

La coesione è strettamente connessa alla coerenza. La coesione lega linguisticamente le parti di un testo, pertanto senza coesione un testo non potrebbe essere coerente.

Tra coesione e coerenza esiste una interdipendenza dialettica necessaria che permette all'argomentante di esprimere il proprio pensiero e di comunicarlo in maniera efficace. La coerenza dipende dalla generazione di inferenze per connettere le informazioni del testo con la conoscenza pregressa, la coesione induce l'argomentante a una rappresentazione mentale coerente se il processo inferenziale è in grado di supplire alla debolezza coesiva (Goldmann & Murray, 1992).

Le ricerche contemporanee, nazionali e internazionali, hanno messo in evidenza lo stretto legame tra coerenza e conoscenza pregressa, delineando come questo rapporto influisca in maniera netta sull'apprendimento. Se chi argomenta ha una buona conoscenza dell'argomento e se il testo presenta adeguate forme linguistiche e di discorso (coesione), allora è probabile che il lettore si formi una rappresentazione mentale coerente del testo (O'Reilly & McNamara, 2007).

### **19. Persuasione e argomentazione**

Persuadere significa influenzare la mente dell'interlocutore con argomenti, ragioni, suggerimenti, in modo da far cambiare atteggiamento nei confronti di un problema di natura sociale o personale (Godino & Toscano, 2007).

Gli argomentatori efficaci aggiungono persuasività ad un testo o ad un discorso anche attraverso mezzi linguistici (Dolz, 1996).

Secondo la prospettiva pragmatica (Cacciari, 2001), la realizzazione linguistica dell'intenzione persuasiva può essere definita come persuasività linguistica e si osserva attraverso indicatori espliciti di forza illocutoria, i marcatori testuali e i segnali metacognitivi (Hennig & Huth, 1975; Pounds, 2005).

I testi argomentativi scritti devono contenere diversi elementi stilistici e contenutistici persuasivi. Utile, in tal senso, risulta l'utilizzo di domande dirette ai possibili interlocutori, marcatori lessicali caratterizzati da certezza e necessità, marcatori lessicali enfatici, ad esempio ovviamente, certamente, etc. (Reilly, Barich, Harriet, & Berman, 2002).

### **20. Autoregolazione e scrittura argomentativa**

Nei saggi argomentativi, l'autoregolazione si riferisce al controllo del pensiero, dei

sentimenti e delle azioni che gli scrittori fanno per raggiungere gli obiettivi di literacy, migliorare le loro abilità di scrittura e creare un testo di qualità (Zimmerman & Schunk, 1989).

Uno studente autoregolato è uno studente che riesce con successo ad utilizzare la scrittura in modo efficace e proficuo. L'autoregolazione nella scrittura argomentativa presuppone pertanto l'autoefficacia. Essa serve allo studente per determinare autosoddisfazione e per stimolare il suo interesse al compito di scrittura (Graham & MacArthur & Fitzgerald, 2013).

Una componente essenziale di autoregolazione per uno studente è la consapevolezza dei propri processi di apprendimento o impegno in un compito (Pauk & Owens, 2013). Lo studente che conosce i propri processi di apprendimento riesce ad essere maggiormente motivato a ricercare opportune strategie per migliorare le sue capacità, impegnandosi in maniera più autoregolata.

Per Zimmerman e Schunk (1989) l'autoregolazione implica un'osservazione del comportamento dell'individuo e la sua modificazione per raggiungere un obiettivo o mantenere una realizzazione standard. Nella fase di previsione o di pianificazione della scrittura lo studente può affrontare le sue credenze di autoefficacia, cioè di saper gestire le sue capacità, le aspettative che riguardano il risultato, l'interesse, gli obiettivi di controllo e gli obiettivi di prestazione (Boscolo, 2006).

La prestazione comprende l'autocontrollo, ossia le strategie messe in atto dagli studenti per arrivare agli obiettivi che si sono prefissati, e l'auto-osservazione, ossia la componente metacognitiva effettuata sulla propria prestazione.

## CAPITOLO 5

### Competenza in lingua scritta e tipologie testuali

#### Introduzione

Le questioni legate alla didattica del testo scritto hanno rilevato nel corso degli ultimi anni diverse pratiche di scrittura, utilizzate sia in ambito scolastico che universitario.

La riforma dell'Esame di Stato del 1999 aveva previsto la sostituzione del saggio, come possibile forma di scrittura, con nuove forme testuali divenute poi parti integranti dello svolgimento della prova dell'Esame di Stato.

Il saggio, da sempre utilizzato come elemento di strutturazione dei pensieri degli studenti, è stato sostituito, a partire dalla riforma suddetta, da un testo di analisi poetica e narrativa (Tipologia A), dal saggio breve o dall'articolo di giornale, supportato da brevi documenti, anche iconografici, rappresentanti tesi opposte riguardo ad un determinato argomento (Tipologia B), dal tema di argomento storico (Tipologia C) e di ordine generale (Tipologia D).

Recentemente, con il decreto legge n. 769 del 26/11/2018, e la successiva ordinanza ministeriale n. 205 (11 marzo 2019), il MIUR ha determinato un deciso cambiamento riguardo la tipologia di prova prevista per l'Esame di Stato di giugno 2019. In particolare, il cambiamento si avverte nei riguardi della prima prova scritta d'esame, poiché al posto del saggio breve è stato inserito un testo di analisi e produzione di testo argomentativo.

La prima prova scritta d'esame si pone come finalità quella di accertare la padronanza della lingua italiana, le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche degli studenti. Ponendo a confronto la tipologia B, utilizzata con la precedente normativa, ossia quella del 1999, con la recente normativa del 2019, si delineano immediatamente delle differenze di fondo riguardo le tecniche di scrittura. In primo luogo, la tipologia B prevista dal nuovo Esame di Stato 2019 utilizza un solo documento a supporto e non più una pluralità di testi (documentati per sostenere le proprie tesi); inoltre è evidente una palese propensione verso un procedimento argomentativo non più ambiguo, come era per il saggio breve, ma

fortemente legato alla capacità di pensiero personale dello studente, precedentemente posto in essere solo attraverso citazioni lunghe e ripetute, selezionate e ricopiate dal materiale a supporto della prima prova d' esame.

La nuova Riforma dell' Esame di Stato 2019 spinge i docenti ad elaborare con una nuova consapevolezza la didattica della scrittura, tenendo conto del suo ruolo trasversale.

### **1. Tipologia dei testi e pratica di scrittura**

Un'argomentazione corretta ed efficace implica anche un buon dominio della sintassi e un adeguato arricchimento lessicale: un aspetto questo carente nelle giovani generazioni (Serianni, 2007).

La scrittura è un atto di comunicazione reale. Per essere efficace deve raggiungere gli obiettivi e i destinatari voluti. Chi produce un testo, avendo ben chiari gli obiettivi e i destinatari da raggiungere, usa, in modo consapevole, alcune strategie comunicative che coinvolgono sia gli aspetti linguistici e le scelte linguistiche, sia alcuni vincoli esterni e alcune scelte grafico-tipografiche (Pallotti & Piemontese, 1999).

Per dominare la varietà dei testi, raggruppandoli in un numero limitato di classi omogenee, gli studiosi hanno identificato svariate tipologie testuali, costruite secondo criteri differenti: per esempio, su basi diamesiche (è la tipologia che distingue i testi in parlati e scritti), oppure tenendo conto primariamente ora del grado di rigidità dei vincoli posti dall'emittente all'interpretazione del destinatario, ora della bi-direzionalità o mono-direzionalità del messaggio, che può essere cioè dialogico, con cambio di turni, o monologico (De Mauro et al., 1993).

Ogni tipologia individua alcuni tipi testuali generali, a loro volta articolabili in generi a cui ascrivere di volta in volta i testi reali (Lavinio, 1998).

Esistono numerose tipologie testuali proposte da molti studiosi, tipologie che sono state definite a partire dagli anni Sessanta. Pur essendo anche significativamente diverse tra loro, proprio per la pluralità dei criteri ai quali è possibile far riferimento nella costruzione di una classificazione, tutte le tipologie testuali prendono le mosse, richiamandola più o meno esplicitamente, dalla ripartizione dei testi propria

della retorica classica, divisi in quattro tipi essenziali: narrazione, descrizione, argomentazione, esposizione (Sposetti, 2008).

Le diverse tipologie prese in considerazione si riferiscono alla cosiddetta “tipologia testuale di Werlich” (1976), che apre una prospettiva ampia dei generi testuali, più recentemente rivista e riadattata da Della Casa (1994). Il modello di classificazione dei testi elaborato da Werlich si basa su di un criterio "funzionalistico-cognitivo", in quanto si propone di individuare una tipologia testuale che tiene conto di tre parametri extralinguistici fondamentali:

- scopo dell'emittente;
- tipo di destinatario;
- circostanze dello scambio comunicativo.

Tali parametri influenzano direttamente le caratteristiche linguistiche dei testi nelle scelte di lessico, nelle strutture sintattiche, nell'uso dei tempi verbali, etc.

I tipi testuali così individuati sono:

- testo narrativo, che ha la funzione di raccontare una storia, un evento;
- descrittivo, che espone le caratteristiche di un luogo, una persona o un oggetto;
- argomentativo, idoneo a sostenere una tesi, proponendo argomentazioni logiche e confutando le opinioni contrarie;
- informativo, che fornisce notizie di rilievo su persone o fatti;
- regolativo, che fornisce regole, divieti.

Tuttavia, nella realtà dell'uso, i testi si presentano per lo più in forme miste, che molto raramente corrispondono con esattezza ad una delle cinque categorie.

Di particolare interesse, è la tipologia ibrida dei testi espositivi (informativi/argomentativi), che rispondono alla funzione di comunicare informazioni, sostenendo eventualmente la validità di un particolare assunto. Tali testi si caratterizzano per completezza, concisione e immediatezza informativa, che si conseguono grazie ad una forte unità linguistica e testuale.

Dal punto di vista strutturale, inoltre, i testi espositivi presentano una sostanziale aderenza ad un modello compositivo relativamente vincolante, costruito intorno a tre elementi fondamentali: l'introduzione, il corpo del testo e la conclusione.

Da alcuni anni infatti gli studiosi di linguistica riservano un'attenzione al



funzionamento dei testi, sulla base della convinzione, via via più consolidata, che l'unità linguistica più significativa nell' universo delle comunicazioni verbali non sia la parola isolata e neppure l'enunciato, bensì appunto il testo, in quanto sistema di parole e di enunciati che funziona.

L'educazione linguistica di oggi favorisce la produzione linguistica di testi orali e scritti plurifunzionali, legati ai bisogni reali.

## **2. Il testo scritto**

Un testo scritto è un'espressione di senso compiuto. In base alla funzione, i testi si distinguono in: narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi e argomentativi (Sabatini, 1983).

Il termine testo deriva dal latino *textus* (tessuto), accezione strettamente legata al testo verbale (scritto o orale), nel quale le parole formano la trama del discorso proprio, come i fili costituiscono quella di un tessuto (Palermo, 2013).

Nell'ambito della comunicazione, il concetto testo si allarga anche a forme non verbali, anch'esse portatrici di un messaggio. In base al codice utilizzato si distinguono:

- testi verbali o continui, ossia quei testi che usano il codice della lingua;
- testi non verbali o non continui, ossia quei testi che usano codici visivi, uditivi, gestuali. Sono considerati testi non verbali anche le tabelle, le infografiche, le mappe concettuali e altri modelli comunicativi che si avvalgono di immagini combinate a pochissime parole;
- testi multimediali o misti, cioè quei testi che usano più codici contemporaneamente, come per esempio fumetti (immagini e parole).

## **3. Gli elementi costitutivi del testo scritto**

Qualunque sia il codice attraverso il quale viene comunicato il messaggio, tutti i testi devono rispondere a dei requisiti fondamentali:

- Intenzionalità, che rappresenta l'espressione della volontà dell'autore. L'emittente deve sempre avere un'intenzione comunicativa ben precisa riguardo al messaggio e ai suoi destinatari.

- Accettabilità, che rappresenta la volontà del ricevente di attivare uno scambio comunicativo con l'emittente;
- Situazionalità, che rappresenta la caratteristica di un testo di essere interpretabile in un determinato contesto. Stessi messaggi possono assumere significati diversi in base alla situazione.
- Compiutezza, un testo deve sempre esprimere un messaggio di senso compiuto, indipendente dalla sua lunghezza.
- Coerenza e coesione, che rappresentano i due elementi più significativi.

#### **4. La coerenza**

La coerenza è la caratteristica di un testo di presentare in modo chiaro gli argomenti e i collegamenti che li legano (Ferrari, 2010e). La coerenza di un testo si stabilisce in base a diversi livelli di:

- Coerenza semantica, cioè uniformità di contenuto;
- Coerenza logica, le informazioni devono filare dal punto di vista logico senza entrare in contraddizione tra di loro;
- Coerenza stilistica, cioè uniformità nello stile;

Dunque per essere coerente un testo deve:

- Esprimere chiaramente l'argomento centrale;
- Non dare informazioni contraddittorie;
- Seguire un ordine logico nella presentazione delle informazioni;
- Mantenere uniformità di stile e registro linguistico.

#### **5. La coesione**

La coesione è la caratteristica di un testo di mettere in relazione le varie parti che lo compongono, rispettando i rapporti grammaticali e semantici così che il testo risulti omogeneo sotto il punto di vista sia della forma, sia del contenuto (Ferrari, 2009).

La coesione di un testo si ottiene tramite l'uso di coesivi testuali, cioè meccanismi linguistici che richiamano parole o gruppi di parole da un punto all'altro del testo, e di connettivi testuali, ovvero parole o gruppi di parole che legano tra di loro le varie parti del testo.

I meccanismi di coesione fondamentali sono:

- La concordanza morfo-sintattica: articoli, nomi, pronomi e aggettivi devono concordare in genere e numero; soggetto e verbo devono concordare tra di loro in numero e (quando richiesto dalla forma verbale) genere.
- La ripetizione: ripetere le stesse parole, facendo però sempre attenzione a non appesantire il testo, può servire a fare chiarezza e a rendere più espliciti i collegamenti.
- La sostituzione: per evitare la ripetizione, gli stessi concetti possono essere richiamati all'interno del testo anche tramite sostitutivi grammaticali (pronomi, aggettivi dimostrativi e possessivi) e sostitutivi lessicali (sinonimi, iperonimi, iponimi):
- L'ellissi: anziché ripetere le stesse parole o sostituirle con pronomi, sinonimi ecc. si sceglie di omettere le parole (o parti di testo) che sono facilmente intuibili e che dunque possono essere sottintese.
- I connettivi testuali per eccellenza sono le congiunzioni, a cui vanno ad aggiungersi le preposizioni, le locuzioni prepositive, gli avverbi e le locuzioni avverbiali.

## **6. Tipologie testuali: testi narrativi**

I testi narrativi sono scritti in prosa e raccontano una storia, di cui sono protagonisti dei personaggi che si muovono in un determinato tempo e in un determinato spazio (Sabatini, 1990). Si può raccontare per diversi scopi: per il semplice piacere di intrattenere, di suscitare le emozioni e le riflessioni del lettore (testo narrativo letterario) oppure per informare, persuadere, socializzare (testo narrativo pragmatico).

## **7. Testi descrittivi**

Il testo descrittivo ha lo scopo di presentare in modo più o meno particolareggiato una persona, un animale, un oggetto, un paesaggio, ma anche una realtà immaginaria, frutto della fantasia dell'autore. Una descrizione può avere tre diverse funzioni: informativa, espressiva, persuasiva (Sabatini, 1990). La maggior parte dei

testi descrittivi presenta più di una funzione, ma si caratterizza in base a quella rilevante.

### **8. Testi espositivi**

Il testo espositivo (o informativo) è usato per presentare al destinatario, in forma chiara e coerente, una serie di informazioni, notizie, dati su un particolare argomento. Il testo espositivo ha una finalità pratica (Sabatini, 1990): informare, illustrare i risultati di una ricerca, di un progetto, di una relazione, per aumentare le conoscenze del lettore su quel tema. Il requisito fondamentale di un testo espositivo è la chiarezza. Per questo motivo può essere accompagnato da testi non continui come tabelle, grafici, mappe concettuali ecc., che rendono più chiaro il messaggio.

### **9. Testi regolativi**

Il testo regolativo fornisce istruzioni e detta regole da seguire. Lo scopo è quello di regolare il comportamento del destinatario a cui si rivolge. Sono testi regolativi le leggi, i regolamenti, le ricette, i manuali di istruzione.

Le leggi e le norme giuridiche hanno carattere di obbligatorietà (Sabatini, 1990), cioè devono essere rispettate; le istruzioni, le ricette, e tutte le altre tipologie di testi regolativi legate alla vita pratica non hanno carattere di obbligatorietà, ma vanno seguite se si vuole raggiungere il risultato finale.

### **10. Testi argomentativi**

Il testo argomentativo presenta un'opinione su un determinato argomento e ne dimostra la validità attraverso una serie di prove e di passaggi logici.

Lo scopo dei testi argomentativi può essere persuasivo o dimostrativo (Cisotto, 2015). I testi argomentativi con funzione persuasiva mirano a convincere il destinatario della validità di una tesi, è questo il caso di arringhe, dibattiti, articoli d'inchiesta, saggi critici ecc. Quelli con funzione dimostrativa sono tipici dell'area scientifica: la tesi è dimostrata tramite assiomi, cioè principi oggettivi e inconfutabili, come i teoremi matematici.

## **11. Il saggio come strumento per argomentare in università**

I saggi occupano un posto importante nella didattica universitaria, in quanto rappresentano uno strumento importante per la valutazione della capacità espressiva degli studenti. Essendo la scrittura uno strumento per il pensiero, lo studente può trarre beneficio dallo scrivere per divenire consapevole dei propri processi e per regolarli; allo stesso modo la scrittura permette allo studente di utilizzare intenzionalmente e deliberatamente la conoscenza procedurale nella riuscita di un compito (Alexander et al., 1998).

In didattica, i saggi sono considerati abitualmente uno strumento di valutazione e di formazione importante. La funzione dei saggi è stata più volte investigata con appositi studi critici. L'insegnamento della lingua materna, secondo una interpretazione che può dirsi diffusa, dovrebbe porsi anzitutto di contribuire a far maturare la personalità degli studenti. Data la natura della materia, s'intuisce che il suo valore formativo è in stretto rapporto con l'educazione ad elaborare e ad esprimere dei contenuti propri e ad comprendere, vagliare, elaborare contenuti espressi da altri (Calonghi, 1982).

## **12. Contenuti essenziali per una didattica della scrittura argomentativa**

I contenuti di cui disporre per una didattica del testo scritto, volti a sviluppare la capacità linguistica e di pensiero degli studenti, possono attingere da molte fonti. Calonghi (1972) individua alcuni contenuti di osservazione per la promozione e lo sviluppo del pensiero attraverso la scrittura:

- Osservazione della realtà obiettiva che circonda gli studenti;
- Osservazione introspettiva, rivolta a cogliere intenzioni, pensieri, punti di vista, caratteristiche e dinamismi psichici propri;
- Letture scelte, presentate e curate in modo da costituire un concreto, interessante ed assimilabile contributo culturale-linguistico;
- Modelli concettuali, volti a richiamare alla memoria modelli mentali preesistenti per acquisire la struttura necessaria per apprendere i nuovi concetti presenti nella lezione;

- Domande, che sollevino aspettative e attivino le strutture cognitive preesistenti. Pedagogisti e didatti pongono in grande evidenza il fatto che la lingua scritta debba essere intesa come strumento in contatto con dei contenuti, ed il fatto che i contenuti da presentare devono essere scelti tra quelli che offrono una risposta agli interrogativi che si pongono o devono porsi gli studenti, in quell'ambiente e in quelle condizioni. Lo studente non deve rimanere passivo di fronte ai nuovi contenuti che gli vengono proposti; egli deve compiere un lavoro personale su di essi, in diversi gradi e forme (Calonghi, 1972).

I contenuti proposti hanno il fine di far riflettere, far lavorare intellettualmente gli studenti, in modo da spingerli a pensare e a elaborare idee chiare su quel che si è appreso.

I saggi, rispetto ad altre forme di esercizio di scrittura, possono essere considerati esercitazioni tipiche per perfezionare l'espressione linguistica scritta considerata nei suoi aspetti contenutistici, espressivi, critici e argomentativi (Calonghi, 1977).

Uno studente che vuol scrivere un saggio deve compiere, come primo passo, un lavoro di elaborazione mentale di contenuti. E' vero che alcune volte nei saggi può prevalere l'impegno espressivo o la cura formale, ma questo non dovrebbe mai essere disgiunto, abitualmente, dal lavoro concettuale. Soprattutto per gli studenti universitari, quando si parla di scrivere un saggio si allude sia all'elaborazione e organizzazione mentale dei contenuti, sia al lavoro espressivo necessariamente connesso con l'attività svolta (Calonghi, 1977).

Un saggio può considerarsi riuscito quando mostra il progresso dello studente nell'elaborazione e nell'espressione dei contenuti, dal momento che il saggio dovrebbe essere il mezzo per cui lo studente esprime adeguatamente, per iscritto, i contenuti maturati.

Di conseguenza, la valutazione del saggio dovrebbe consistere nel confronto tra le caratteristiche effettivamente possedute da ciascun elaborato e le qualità o gli obiettivi che ci si proponeva di educare negli studenti.

La valutazione del saggio deve badare ai contenuti, al grado di elaborazione mentale a cui sono stati sottoposti, all'efficacia ed alla finezza con cui sono stati espressi (Calonghi, 1972). Ad esempio, nel caso di un saggio argomentativo, nella

valutazione si dovrà tener conto del modo in cui lo studente ha inquadrato il problema, utilizzato ed esaminato teorie a riguardo e se ha strutturato in maniera logico-espressiva la sua tesi, la sua contro-argomentazione e le sue conclusioni.

## **PARTE SECONDA**

### **La ricerca**



## CAPITOLO 1

### L'adattamento della Guida di L. Calonghi all'università

#### **Introduzione**

Rilevare e valutare la competenza in lingua scritta degli studenti, in qualsiasi ambito formativo, rimanda inevitabilmente al problema, discusso per anni dagli studi docimologici, di una valutazione valida e sicura. Occorre fare del saggio uno strumento che aderisca adeguatamente alle finalità dell'insegnamento linguistico, che offra una valutazione espressa in termini di validità e fedeltà sufficienti.

I metodi per la correzione e la valutazione dei saggi possono essere distinti in due grandi gruppi: metodi intuitivi, basati su intuizione e impressione globale, e metodi analitici, in cui ogni saggio viene analizzato e valutato sotto numerosi aspetti che vengono scelti con cura, a seconda degli obiettivi presi in considerazione, e tenuti costantemente presenti per tutti gli elaborati.

Utilizzare una scala di criteri, coerentemente collegata agli obiettivi didattici previsti, caratterizza sicuramente una valutazione più accurata, fedele e valida. Il procedimento analitico consente di personalizzare l'apprendimento e di seguire, in modo concreto e particolareggiato, il progresso degli studenti. Il procedimento analitico richiede più lavoro rispetto a quello intuitivo, ma consente di tener ben presente i criteri di valutazione stabiliti e costituisce una vera e propria guida per raccogliere e classificare le rilevazioni nei criteri e nei livelli appropriati.

La Guida di L. Calonghi e L. Boncori (2006) propone una valutazione analitica razionale e obiettiva dei saggi e considera diverse fasi in cui si articola il processo valutativo: scelta e adozione di criteri di giudizio, rilevazione di elementi positivi o degli errori, giudizio sui fatti rilevati alla luce dei criteri prescelti, espressione di giudizio.

Nello specifico, l'utilizzo della Guida per la valutazione dei saggi può avvenire in diversi momenti del percorso formativo, volti a valutare e rilevare con fedeltà le abilità linguistiche scritte: all'inizio, per conoscere e rilevare le competenze linguistiche degli studenti; in itinere, durante la fase di maturazione della competenza in lingua scritta; alla fine del percorso formativo, per una verifica

sistematica del grado e del modo in cui sono stati raggiunti gli obiettivi considerati nella Guida.

La Guida presenta una serie di obiettivi-criteri ben definiti, proponendo una serie di letture accurate, necessarie per la rilevazione dei criteri considerati e per verificare il proprio lavoro.

### **1. Presentazione della Guida**

La struttura della Guida si ispira, come detto precedentemente, al metodo analitico. Nella Guida vengono definite una serie di voci distinte le une dalle altre per garantire validità all'uso della griglia. Ogni voce assume un preciso significato, non solo in relazione alla competenza linguistica osservata, ma anche rispetto ai processi cognitivi valutati.

I vari obiettivi-criteri possono anche essere semplificati e raggruppati in modi diversi, secondo il fine specifico che si propone di raggiungere.

Nella Guida, gli obiettivi perseguiti durante il lavoro diventano criteri di valutazione. Ad esempio, se ci si propone come obiettivo il raggiungimento dell'ortografia, essa stessa diventa criterio di valutazione delle competenze ortografiche. Oppure, se si ci propone come obiettivo la creatività, è necessario cercare di rilevare i segni della creatività articolati in manifestazioni della fluidità ideativa e verbale, di flessibilità e originalità. Per compiere una rilevazione valida che colga tutti i segni autentici di originalità, ragionamento, connessione logica dei pensieri, intesi come pure dimensioni da valutare, occorre possedere un elenco di obiettivi-criteri di rilevazione descritti in modo operativo e desunti da studi, ricerche e da strumenti psicologici e didattici (Calonghi, 1972).

Per ogni obiettivo-criterio la Guida assume, nel contempo, una serie di indici validi, desunti anch'essi dalle ricerche in campo didattico e psicologico, per essere certi che un elemento rilevato nelle composizioni scritte sia segno di originalità, capacità critica, etc. La validità di una diagnosi dipende dal fatto che gli indici siano sicuri e chiari e che vengano rilevati con fedeltà (Calonghi & Boncori, 2006).

Nello specifico, gli obiettivi-criteri presenti nella Guida si riferiscono a:

- a) Attinenza al tema.

- b) Compiutezza dell'elaborato.
- c) Quantità delle considerazioni.
- d) Lessico: varietà
- e) Originalità.
- f) Strutturazione logica dei pensieri.
- g) Capacità critica.
- h) Autenticità.
- i) Piano d'esposizione del saggio.
- j) Ordine e concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità.
- k) Connessione tra proposizioni e tra periodi.
- l) Costruzione della frase o del periodo.
- m) Punteggiatura.
- n) Grammatica.
- o) Ortografia.
- p) Lessico.

I primi otto criteri riguardano l'elaborazione concettuale connessa al contenuto del saggio. I criteri centrali (9-10) si riferiscono agli aspetti organizzativi del saggio, gli ultimi a quelli linguistico-formali.

Per ogni criterio, la distinzione dei livelli si attua attraverso l'individuazione dell'andamento medio. I saggi che si situano significativamente sotto il livello medio sono indicati dal numero 0, quelli superiori dal numero 2, quelli ritenuti sufficientemente validi dal numero 1.

La designazione dei livelli segue la seguente griglia di riferimento:

A.	QUANTITA' E QUALITA' DELL'INFORMAZIONE (CONTENUTO)
<b>1. Attinenza al tema.</b>	
0. È completamente fuori tema.	
1. È sostanzialmente in tema.	
2. Il tema è particolarmente centrato.	
<b>2. Compiutezza dell'elaborato</b>	

0. Tutte le osservazioni e le considerazioni riguardano pochi aspetti del tema.
1. Le considerazioni riguardano un numero sufficiente di aspetti del tema.
2. Lo svolgimento è particolarmente vario negli aspetti considerati.
<b>3. <i>Quantità delle considerazioni</i></b>
0. È particolarmente povero di considerazioni e osservazioni.
1. È sufficientemente ricco di considerazioni e osservazioni.
2. È particolarmente ricco di considerazioni e osservazioni.
<b>4. <i>Lessico: varietà</i></b>
0. Ci sono molte ripetizioni e/o la varietà è nettamente inferiore al normale.
1. Le parole si alternano con varietà normale.
2. La varietà è spiccata.
<b>5. <i>Originalità</i></b>
0. Manca completamente di originalità.
1. È abbastanza originale in immagini o spunti isolati.
2. Rivela spiccata originalità in tutto il saggio.
<b>6. <i>Strutturazione logica dei pensieri</i></b>
0. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica di grado infimo.
1. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica di grado medio.
2. Le considerazioni fatte hanno una strutturazione logica notevole.
<b>7. <i>Capacità critica</i></b>
0. Mancano completamente considerazioni critiche personali.
1. L'alunno fa considerazioni critiche abbastanza comuni e/o solo occasionali.
2. L'alunno dimostra una spiccata capacità critica in tutto il saggio.
<b>8. <i>Autenticità</i></b>
0. Il saggio è completamente privo di autenticità.
1. Il saggio è sostanzialmente autentico, pur avendo qualche elemento non sufficientemente fatto proprio.

2. Il saggio è spiccatamente autentico.
<b>B. ORGANIZZAZIONE DEL SAGGIO</b>
<b>9. Piano d'esposizione del saggio</b>
0. Nel saggio manca del tutto il piano d'esposizione.
1. Nel saggio è individuabile (in parte) qualche elemento di un piano espositivo (inizio – conclusione).
2. Nel saggio sono ben individuabili le parti di un buon piano espositivo.
<b>10. Ordine o concatenazione delle considerazioni: presenza e sistematicità</b>
0. C'è assenza completa di ordine nell'esposizione dei pensieri.
1. È presente un certo ordine, ma con eccezioni.
2. Le considerazioni sono disposte sistematicamente con ordine.
<b>11. Connessioni tra proposizioni e tra periodi</b>
0. Lo studente usa quasi esclusivamente proposizioni o periodi giustapposti. Non usa mai o quasi congiunzioni dal significato specifico.
1. Sono usate saltuariamente alcune congiunzioni dal significato specifico.
2. Sono usate sistematicamente congiunzioni dal significato specifico.
<b>C. CORRETTEZZA E PROPRIETÀ LINGUISTICA</b>
<b>12. Costruzione della frase o del periodo</b>
0. C'è uno o qualche periodo sospeso, sconclusionato o con anacoluto.
1. C'è qualche periodo non ben delimitato, troppo lungo, o dal significato incerto per difetto/eccesso di punteggiatura.
2. Ogni periodo è di senso compiuto o ben costruito.
<b>13. Punteggiatura</b>
0. Ci sono molti errori di punteggiatura.
1. Ci sono alcuni errori di punteggiatura.
2. L'elaborato è privo di errori di punteggiatura.
<b>14. Grammatica</b>
0. Ci sono molti errori di grammatica.

1.Ci sono alcuni errori di grammatica.
2.L'elaborato è privo di errori di grammatica.
Tipi di errore.....
<b>15.Ortografia</b>
0.Ci sono molti errori di ortografia.
1.Ci sono alcuni errori di ortografia.
2.L'elaborato è privo di errori di ortografia
<b>16.Lessico</b>
0.Ci sono molti errori e/o improprietà.
1.Ci sono alcuni errori e/o improprietà.
2.L'elaborato è privo di errori e/o improprietà.
Tipi di errore.....

*Tabella 1: Griglia di correzione*

La designazione dei livelli prevede anche la possibilità di semplificarli, prendendo in considerazione solo alcune voci presenti rispetto a un determinato obiettivo che si vuole conseguire. Ad esempio, se si volesse considerare in particolare la formazione della capacità creativa, occorrerebbe far emergere nei saggi degli studenti segni di:

- compiutezza dell'elaborato;
- quantità delle considerazioni;
- lessico (varietà);
- originalità.

A prescindere dai criteri scelti in base agli obiettivi previsti, la Guida consiglia di non trascurare i criteri relativi alla strutturazione logica dei pensieri, alla punteggiatura, alla grammatica e al lessico. Ad esempio, la valutazione della creatività consisterebbe, attraverso tale indicazione, nel mettere a confronto le caratteristiche rilevate nel saggio preso in esame con gli obiettivi propri della capacità creativa.

Se si volesse seguire nei saggi degli studenti la maturazione del processo cognitivo nella sequenza comprensione, pensiero divergente, pensiero convergente, valutazione, bisognerebbe tener presente i criteri corrispondenti secondo il seguente prospetto (Calonghi & Boncori, 2006):

Criteri dati dalla guida	Momento del processo cognitivo
Strutturazione logica dei pensieri	Comprensione (o memoria)
- flessibilità Creatività - fluidità=ideativa/ verbale - originalità (crit.5)	Pensiero divergente (creatività)
Attinenza al tema (crit.1) Piano di esposizione del saggio (crit.9) Ordine e concatenazione delle considerazioni (crit.10)	Pensiero convergente
Capacità critica (crit.7)	Valutazione (capacità critica)

*Tabella 2: Criteri per la maturazione del processo cognitivo.*

Attraverso tali indicazioni, fornite dai due autori, è stato possibile cogliere nei saggi scritti segni di pensiero critico e manifestazioni di quello creativo validi per rilevare le manifestazioni di intelligenza degli studenti.

## **2. Adattamento della Guida**

Nell'anno 2016/17 abbiamo utilizzato la Guida per la correzione la correzione 640 temi di studenti iscritti al primo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo.

Dalle osservazioni condotte durante la correzione dei suddetti temi si è ritenuto utile considerare, oltre agli obiettivi-criteri descritti nel paragrafo precedente, il ruolo che l'argomentazione assume all'interno delle composizioni scritte, riferita alle osservazioni e alle riflessioni fatte dagli studenti, in particolare quando il saggio richiedeva una trattazione di contenuti e conoscenze.

Gli studenti, spesso, memorizzano, in previsione di una verifica, conoscenze e interpretazioni altrui, delineando un amore per il nozionismo, non commentato e argomentato. Sanno riportare anche in maniera corretta cosa hanno detto alcuni autori studiati, ma non qual è il ragionamento che hanno fatto, poiché hanno difficoltà ad individuare e a strutturare in modo logico e argomentativo una tesi o una conclusione, lasciando le premesse spesso inesprese.

Nella Guida, rivista e riadattata per l'università, al fine di garantire una valutazione adeguata al percorso formativo degli studenti universitari e fedele alla loro maturazione espressivo-linguistica, ai 16 criteri-obiettivi è stato aggiunto un ulteriore criterio, riguardante la *capacità argomentativa*, declinata attraverso tre livelli.

I livelli sono stati designati utilizzando lo stesso metodo presente nella Guida per la rilevazione degli altri criteri: il livello medio, indicato con il numero 1, quello inferiore, indicato con il numero 0, e quello superiore indicato con il numero 2.

I livelli corrispondono a:

<b><i>17.Argomentazione</i></b>
0. Scarsa capacità di far emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare argomenti pertinenti.
1.Mancanza di una enunciazione concisa del problema da affrontare ( <i>status quaestionis</i> ) o assenza di una giustificazione argomentativa, corrispondente all'impiego di uno o più argomenti da trattare fra quelli proposti.
2.Capacità di far emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare argomenti pertinenti, e uso di un lessico puntuale.

*Tabella 3: Argomentazione*



## CAPITOLO 2

### **Le strategie di correzione utilizzate per la rilevazione e la valutazione dell'espressione scritta degli studenti**

#### **Introduzione**

Nel primo capitolo è stata presentata la Guida per la valutazione analitica, seguita da una illustrazione delle voci che la compongono. L'uso della Guida ha consentito di utilizzare delle strategie di correzione complementari, utili per delineare in modo più approfondito tutte le voci presenti nella guida, in particolare riguardanti il modo di leggere gli elaborati degli studenti attraverso le quattro letture di riferimento, di segnalare e computare le rilevazioni e di passare dalle rilevazioni alla raccolta dei dati.

La lettura, la correzione e la valutazione degli elaborati ha previsto la ricerca, nelle composizioni scritte, delle manifestazioni riguardanti gli obiettivi educativi e didattici presi in considerazione.

E' stata effettuata una lettura e una valutazione di ogni saggio, compiuta servendosi della guida operativa. Questo tipo di procedimento ha richiesto un lavoro molto dettagliato, articolato in:

- Lettura e studio delle voci riportate nella Guida;
- Lettura degli elaborati;
- Compilazione integrale di un foglio-guida delle rivelazioni, eseguite saggio per saggio.

Nel compilare la guida, per la rilevazione delle voci presenti si è fatto riferimento al livello medio del campione di ricerca. Dopo la lettura di ogni singolo elaborato, si è attribuito un giudizio provvisorio, poi rivisto e reso definitivo una volta ultimata la lettura di tutti gli elaborati. Ad esempio, per giudicare che un numero determinato di errori di grammatica erano eccessivi (livello inferiore), o pochi (livello medio), si è rilevato quanti errori di grammatica erano stati commessi, in media, dagli studenti. La riflessione si è basata sul confronto tra le rilevazioni inerenti ad una stessa voce.

Il procedimento utilizzato ha previsto per ogni elaborato quattro letture: ciascuna lettura è servita a valutare un gruppo di voci presenti nella Guida.

La prima lettura dei saggi ha esaminato alcune caratteristiche generali, quali:

- Autenticità;
- Strutturazione logica dei pensieri,
- Varietà lessicale.

La seconda lettura è servita per rilevare i fatti pertinenti a tutte le voci della guida riguardanti il contenuto e l'organizzazione, non valutati con la lettura precedente. Questa seconda lettura è stata quella più analitica rispetto alla precedente, infatti le varie rilevazioni sono state annotate in modo dettagliato per iscritto su ogni elaborato.

La terza lettura si è soffermata in particolare sulla correttezza linguistica e lessicale presente nei saggi e, a differenza delle letture precedenti, è servita per rilevare errori riguardanti il costruito della frase o dei periodi e gli errori di grammatica.

Nella quarta lettura sono stati rilevati gli errori riguardanti la struttura del periodo (criterio 12) e gli errori di punteggiatura ritenuti più o meno gravi.

### **1. Strategie di correzione: prima lettura**

La prima lettura ha messo in evidenza soprattutto i contenuti, nell'ambito di una strutturazione dei significati. In particolare, sono stati raccolti elementi che sono serviti a condurre una diagnosi sul raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- Criterio1 (Attinenza al tema), per cui si è riferiti al numero delle considerazioni divaganti (sigla *div.*);
- Criterio2 (Compiutezza dell'elaborato), utilizzato per la rilevazione del numero degli aspetti del saggio presi in considerazione;
- Criterio3 (Quantità delle considerazioni), riferito al numero delle considerazioni presenti nel saggio;
- Criterio9 (Piano d'esposizione), attinente alla rivelazione di tre aspetti: presenza di un inizio e di un'introduzione (sigla *I*), presenza di un corpo del saggio (sigla *C*), presenza di una conclusione o di una fine (sigla *F*);
- Criterio10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni), riguardante due

aspetti, quali: presenza di argomenti ripetuti (contrassegnati con la sigla \*), deviazioni dalla linea espositiva seguita in precedenza (sigla D).

Questa lettura ha richiesto un lungo lavoro, soprattutto perché ha previsto un numero notevole di annotazioni scritte.

Le rilevazioni effettuate nel corso della prima lettura hanno essenzialmente tenuto conto di alcuni aspetti determinanti per la valutazione. L'analisi del contenuto dei saggi si è riferita alla valutazione del criterio 3 (Quantità delle considerazioni) e, indirettamente, alle valutazioni riguardanti i seguenti criteri:

- Criterio2 (*Compiutezza dell'elaborato*): le considerazioni individuate mediante l'analisi del contenuto sono state raggruppate in categorie, in base alle affinità di significato. Il numero delle categorie ha costituito la base per la valutazione del criterio 2;
- Criterio1 (*Attinenza al tema*): nel corso dell'analisi del contenuto sono state rilevate le considerazioni non attinenti al saggio considerato. La proporzione delle considerazioni "divaganti" ha costituito la base per valutare in qual misura lo studente si è attenuto al tema proposto;
- Criterio10 (*Ordine e concatenazione delle considerazioni*): nel corso dell'analisi del contenuto sono state evidenziate sia possibili ripetizioni di argomenti, sia eventuali deviazioni dell'ordine espositivo considerato.
- L'identificazione del piano espositivo generale ha permesso di rilevare la presenza di un inizio, di un corpo e di una conclusione. Per questa rilevazione si è tenuto conto della valutazione riguardante il criterio 9 (Piano d'esposizione).

## **2. Rilevazioni riguardanti il criterio 3: quantità delle considerazioni**

Per la rilevazione del criterio 3 (quantità delle considerazioni), si sono scritti via via sul margine sinistro gli argomenti, le considerazioni, i punti che sono stati toccati man mano nello svolgimento, assegnando a ciascuno degli argomenti e considerazioni un numero progressivo.

Si riporta un esempio della presenza di un inizio nello svolgimento del saggio “Come educare alla saggezza a scuola”, elaborato da una matricola frequentante il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’ Università di Palermo:

<i>Rilevazioni</i>	<i>Contenuto</i>
(=analisi del contenuto)	
1. Osservaz. saggezza	La saggezza rappresenta una virtù sia intellettuale che pratica.
2. Educare alla saggezza	Per educare alla saggezza possono essere ritenuti validi punti di riferimento le otto dimensioni individuate da Tommaso d’Aquino.
3. Persona saggia	La persona saggia è colui che sceglie, tra i mezzi disponibili, quelli più adatti per portare a termine un compito nel tempo disponibile e in determinate condizioni.
4. L’esercizio della saggezza a scuola	L’insegnante può preparare all’esercizio della saggezza a scuola mettendo in pratica interventi educativi che spingano l’alunno a riflettere sul fine dell’azione e sui mezzi da utilizzare per raggiungerlo.

*Tabella 1: Criterio di rilevazione piano d’esposizione del saggio*

La rilevazione del numero degli argomenti ha permesso di delineare un giudizio sulla quantità delle considerazioni (criterio 3), criterio che si richiama alla fluidità ideativa.

Gli argomenti sono stati enumerati in modo analitico. Per esempio, si è evitato di riportare non tanto l’argomento in se stesso o la sua rilevanza culturale, quanto quello che in termini di rielaborazione, di metodo, di conoscenze è stato scritto, per

differenziare gli elaborati e per identificare quelli maggiormente ricchi di capacità critica.

Attraverso tale presupposto, è stato possibile leggere anche soltanto l'elenco degli argomenti per essere in grado di ricostruire integralmente il contenuto del testo.

### **3. Rilevazioni riguardanti il criterio 1: attinenza al tema**

Durante la lettura, l'argomento fuori tema o divagante è stato segnato e numerato regolarmente, mettendolo tra parentesi. Questo tipo di rilevazione è servito a diagnosticare il grado di attinenza al tema.

Si riporta un esempio di divagazione rilevata nel saggio "Educare alla saggezza a scuola", elaborato da una matricola iscritta al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo:

<i>Rilevazioni</i>	<i>Svolgimento</i>
La capacità previsionale come momento fondamentale per l'esercizio della virtù della prudenza.	È necessaria, in questo senso, la previsione ed una buona valutazione della situazione presente, in modo tale che l'alunno sia sottoposto al rischio di scegliere in maniera fallimentare.

*Tabella 2: rilevazione divagazione*

Questa rivelazione è molto significativa. Gli argomenti che costituiscono la conclusione del saggio sono stati considerati divagazioni perché hanno un aggancio soltanto iniziale e formale con l'argomento. Non sarebbero stati considerati divaganti, probabilmente, se lo studente avesse commentato la parte con una considerazione che lo collegasse al testo.

Le rivelazioni attinenti al primo criterio hanno individuato alcune situazioni che sono state utili durante la fase di correzione, quali:

- a) Un episodio, anche se lungo, non è stato considerato divagante se concluso con osservazioni attinenti al tema.
- b) Tutte le siglature tra parentesi hanno rilevato fatti che solo formalmente o apparentemente sono rientrati nella categoria in esame. Gli argomenti divaganti

di per sé non sono rientrati nell'ambito delle considerazioni che costituiscono lo svolgimento del saggio, poiché attinenti al titolo dato. Tuttavia, sono stati computati ugualmente, perché riguardavano le categorie flessibilità (criterio 2) e fluidità (criterio 3), indipendenti dalla strutturazione logica e dalla capacità critica, con cui è stata connessa la capacità di mantenere l'attinenza al tema; gli argomenti divaganti sono stati quindi inclusi, attraverso la numerazione, tra le rilevazioni riguardanti i criteri 2 e 3;

- c) Hanno costituito un segno negativo di attinenza al tema e, come tali, sono stati prima contrassegnati e poi contati per valutare il criterio 1. E' stato utile identificarli via via che si incontravano, per non dover poi rileggere il saggio.

#### **4. Rilevazioni riguardanti il criterio 10: ordine delle considerazioni (Ripetizioni)**

L'argomento ripetuto è stato scritto sul margine sinistro, preceduto da un asterisco e senza numero progressivo. Queste rilevazioni sono state utilizzate per valutare il criterio 10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni), insieme alle rilevazioni riguardanti le deviazioni.

Si riporta un esempio di ripetizione rilevato nel saggio "Educare alla saggezza a scuola":

<i>Rilevazioni</i>	<i>Svolgimento</i>
*Titolo ripetuto	Educare alla saggezza a scuola!
1.Saggezza	La saggezza aiuta le persone a scegliere bene.
a) Saggezza come virtù	La saggezza è una virtù perché aiuta le persone a scegliere bene.
*Aiuta le persone a scegliere bene	

*Tabella 3: rilevazione criterio 10*

Relativamente al criterio 10 sono state evidenziate alcune precisazioni necessarie, quali:

- a) Si è considerato argomento ripetuto anche la trascrizione del titolo del saggio riportato all'inizio dell'elaborato;
- b) Alcune volte è stato riportato un argomento ripetuto in maniera molto simile, tranne una precisazione o un'aggiunta al concetto già esposto. In questo caso, non si è considerato l'argomento ripetuto, perché in definitiva l'aggiunta è qualcosa di nuovo, pertanto tale aggiunta è stata considerata e numerata. Nell'esempio proposto sopra, l'aggiunta della frase "La saggezza è una virtù perché aiuta le persone a scegliere bene" sembrava fosse d'importanza trascurabile, tale da non poter essere considerata un argomento o una considerazione in più: conseguentemente, è stato aggiunto l'asterisco che contraddistingue gli argomenti ripetuti.
- c) Le ripetizioni di argomenti sono state contraddistinte da un asterisco (\*); anche le ripetizioni di vocaboli sono state identificate da un asterisco posto sopra la parola ripetuta. L'asterisco ha indicato le ripetizioni.

**5. Rilevazioni riguardanti il criterio 10: ordine delle considerazioni (Deviazioni)**

Durante la rilevazione degli argomenti, con il termine *deviazione* si è indicato il passaggio repentino da un argomento all'altro, senza un nesso logico o psicologico evidente. Riportiamo qualche esempio, contemplando la trascrizione del saggio "Educare alla saggezza a scuola", elaborato da una matricola iscritta al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, in cui l'inizio è stato riportato per gli esempi di "argomenti ripetuti".

<i>Rilevazioni</i>	<i>Svolgimento</i>
Come educare alla saggezza	Il ruolo del docente sarà uno stampo, un sigillo che rifletterà la realtà della persona.
La società odierna	Nel mondo di oggi, nella società in cui siamo continuamente bombardati da pregiudizi e insicurezze, il bambino non si pone dinanzi un ostacolo in modo positivo.

*Tabella 4: rilevazione deviazioni nei saggi*

L'esempio mostra un passaggio repentino e poco chiaro dalla trattazione della funzione del docente in ambito educativo alla considerazione di una società priva di valori. Il passaggio risulta particolarmente veloce e non supportato da una argomentazione critica ed efficace.

La rilevazione delle deviazioni e la rilevazione delle ripetizioni di argomenti sono servite a valutare se nel saggio è stato seguito un particolare tipo di ordine oppure no (criterio 10). Il tipo di ordine è spesso in rapporto con l'argomento del tema e con la preparazione fornita dal docente, e comunque può essenzialmente variare a seconda dell'argomento e da molti altri fattori. Per esempio, nel saggio dal tema "Come educare alla saggezza a scuola", utilizzato per la rilevazione iniziale, abbiamo spesso trovato un ordine che ha seguito un procedimento argomentativo più semplice (detto assertivo) o un procedimento più complesso (detto confutativo). Nel saggio dal tema "Sono a lezione di...", utilizzato e somministrato per la rilevazione della capacità espositiva e ragionata di fatti, l'ordine seguito è prevalentemente cronologico o topologico. Tra le deviazioni rilevate in questa tipologia di saggio, quella più comune riguardava il passare, senza alcuna giustificazione, dall'argomento "Sono a lezione di" all'argomento "Modelli didattici utilizzati per l'apprendimento", cioè passare repentinamente da un piano temporale ad uno contenutistico, senza giustificare razionalmente e logicamente il passaggio.

Nello specifico, si riporta un esempio di passaggio repentino rilevato nell'elaborato di uno studente del primo anno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sul tema "Sono a lezione di...":

<i>Rilevazioni</i>	<i>Svolgimento</i>
1. Mi trovo a lezione di...	Mi trovo a lezione di Didattica generale, l'argomento trattato oggi riguarda le teorie dell'apprendimento umano. La psicologia dello sviluppo e dell'educazione, dalla quale si può



	trarre che in ogni soggetto si sviluppa in maniera molto diversa dall'altro e che l'apprendimento è caratterizzato anche dalle caratteristiche del bambino...
--	---

*Tabella 5: rilevazione delle deviazioni*

Per quanto riguarda il problema pratico dell'identificazione delle deviazioni, si è fatto riferimento alla seguente concezione operativa di ordine: se, spostando una frase, l'ordine e il significato del saggio migliorano o non cambiano, si segna deviazione tra quella frase e quelle contigue. Questo è stato stabilito partendo dall'osservazione che, se le considerazioni seguono effettivamente un ordine, spostandone una si provoca un peggioramento nel significato e nella chiarezza del saggio.

Alcuni studenti hanno seguito un ordine logico non corretto: per esempio, spesso hanno formulato il contenuto sotto forma di argomenti distinti, non opportunamente legati tra di loro. Ordinare significa disporre in sequenza i singoli argomenti in base a una precisa logica di successione. Si tratta cioè di stabilire i rapporti di precedenza, e di conseguenza che intercorrono fra i vari argomenti in rapporto all'importanza. Si è pensato, pertanto, di mettere fra parentesi le rilevazioni relative all'ordine seguito. Per esempio, se non si sono rilevate deviazioni e ripetizioni, si è scritto sull'elaborato dello studente (0;0), se non si sono rilevate deviazioni, ma due ripetizioni, si è scritto (0;2).

I saggi con rilevazione (0;0) sono stati inseriti nel livello superiore indicato con il numero 2. Il totale delle deviazioni e il totale delle ripetizioni di argomenti presenti in ogni saggio sono stati trascritti, caso per caso, su un prospetto. Si è usato prima il numero delle deviazioni e poi, separato da un punto e virgola, il numero delle ripetizioni.

## **6. Rilevazioni riguardanti il criterio 2: compiutezza dell'elaborato**

Man mano che sono stati segnati gli argomenti, si è cercato anche di inquadrarli in aspetti di tipo più generale, scritti in fondo all'elaborato.

Prendiamo ad esempio il saggio preso in considerazione per gli esempi sulle ripetizioni di argomento e le deviazioni.

1.	Saggezza	→	1.	Definizione di saggezza
2.	Saggezza e sapienza	→	2.	Rapporto tra saggezza e sapienza
3.	Virtù	→	3.	La saggezza come virtù
4.	Educare	→	4.	Educare alla saggezza
5.	Interventi educativi	→	5.	Stimolare la capacità di giudizio pratico dell'alunno

*Tabella 6: rilevazioni criterio 2*

In fondo al saggio, si sono annoti gli aspetti incontrati, scrivendo anche, fra parentesi, il numero corrispondente agli argomenti inquadrati nei singoli aspetti.

Nel caso del saggio riportato nella tabella, si sono posti, alla fine della correzione, delle notazione di questo tipo:

Aspetto 1: Definizione di saggezza (arg.1, 2)

Aspetto 2: La saggezza come virtù (arg.3)

Aspetto 3: Educare alla saggezza a scuola (arg.4,5).

Le notazioni riassuntive hanno permesso una rapida indicazione sulla sistematicità dell'ordine seguito. In questo caso lo studente, pur ripetendo un paio di argomenti e pur passando da un aspetto all'altro repentinamente, ha almeno la caratteristica positiva di dire tutto quel che ha da dire su un aspetto prima di passare al successivo, senza salti; quando invece i numeri posti in parentesi accanto agli argomenti non si sono susseguiti regolarmente, ha segnalato che ci sono stati vari e più o meno regolari o motivati ritorni.

Per includere più argomenti in un aspetto, si è preso in considerazione il criterio di somiglianza: gli argomenti inclusi in uno stesso aspetto devono essere simili tra loro, oltre che differenti da quelli inclusi altrove. Ogni episodio ha contato per un aspetto, in quanto è risultato opportuno ritenere che un episodio sia un evidente cambiamento nel modo di esporre. Per episodio si è inteso una argomentazione, non un semplice accenno all'argomento assegnato.

Inoltre, durante la prima lettura non è stato possibile prevedere quali aspetti del saggio sarebbero stati sviluppati dalla maggioranza degli studenti. Per evitare la revisione degli elaborati, ossia la rilettura di almeno una parte di essi, si sono adottate fin dall'inizio categorie non eccessivamente ampie. Per esempio, se nel saggio dal tema "Come educare alla saggezza a scuola" si è parlato della saggezza, si ci aspettava di trovare la distinzione tra sapienza e saggezza. Si deve però cercare di evitare sia una spiegazione in aspetti troppo analitici, ciascuno dei quali includa uno o due argomenti, sia una spiegazione in aspetti troppo generici.

In ogni caso, non ci si deve mai ritenere dispensati dal seguire i due criteri di somiglianza, poiché nell'ambito di uno stesso aspetto vanno inclusi solo argomenti simili tra loro e di evidente cambiamento, dato che un argomento che costituisce un evidente cambiamento rispetto alle considerazioni fatte determina generalmente un nuovo aspetto.

### **7. Rilevazioni riguardanti il criterio 9: piano d'esposizione**

Dopo aver letto ed analizzato il saggio, non è risultato difficile, senza ulteriori riletture, identificare o meno un inizio, una conclusione o un piano generale di esposizione.

I criteri 10 (Ordine e concatenazione delle considerazioni) e 9 (Piano d'esposizione del saggio) sono stati introdotti in quanto aspetti della capacità intellettuale di pianificare e di organizzare strutturalmente il testo.

In questo ambito, le unità ideative di un saggio sono state disposte secondo un ordine deciso, secondo un piano di esposizione organizzato logicamente.

Sotto l'aspetto pratico, si sono presi in considerazione le seguenti definizioni operative:

- Il corpo (indicato con la sigla *C*) del saggio, costituito da tutte le frasi che riguardavano il contenuto trattato, anche se solo nell'intenzione dello scrivente. La presenza di un corpo, di una struttura coerente del saggio, è stata considerata a prescindere dalla presenza di argomenti fuori tema, slegati fra loro o in disordine. In questo caso la sigla *C* è stata posta tra parentesi, identificata dalla sigla ©.

- Si è considerato inizio (indicato con la sigla *I*) quello costituito da una proposizione di tipo generale, per esempio, una proposizione che metteva in relazione l'argomento del saggio con un quadro di riferimento più ampio. Nel caso del saggio sul tema "Educare alla saggezza a scuola", la generalizzazione si è rilevata attraverso la presenza di riferimenti coerenti a studi, riflessioni e ricerche di autori o anche riferimenti al significato del termine greco utilizzato in ambito filosofico (*phrónesis*) o nella sua accezione latina (*prudencia*). Per inizio si è inteso l'introduzione di tutto il saggio ed è stato considerato in rapporto a quel che è stato detto nel corpo del saggio: se il corpo parlava di intelligenza emotiva invece che di saggezza, l'inizio doveva riguardare l'intelligenza emotiva, non la saggezza. Inoltre, se l'inizio era costituito dalla ripetizione del titolo del saggio, la sigla *I* è stata posta tra parentesi (I).
- La conclusione o fine del saggio (indicato con la sigla *F*) ha indicato una proposizione generale che costituiva una valutazione psicologica degli argomenti trattati in precedenza, oppure la conclusione di un discorso logico e critico condotto lungo tutto il saggio.

Per conclusione si è intesa la conclusione dell'intero saggio e non solo l'ultimo episodio. Essa, come l'inizio, è stata considerata in rapporto a quel che è stato detto nel corpo: se il corpo parlava dell'intelligenza emotiva e non della saggezza, la conclusione doveva riguardare l'intelligenza emotiva, non la saggezza.

Le conclusioni costituite da frasi fatte, retoriche o intese come ripetizioni del titolo del saggio, sono state indicate con la sigla *F* messe tra parentesi, ad esempio:

Esempio conclusione saggio "Mi trovo a lezione di..."	<i>Insegnare è un'arte!</i> (F)
---	---------------------------------

Esempio conclusione saggio "Come educare alla saggezza" di uno studente:	<i>La vita è troppo breve per sprecarla a non essere saggi...</i> (F)
--	---

*Tabella 7: strategie operative di correzione*

La sigla *C* è stata inserita, ma alcune volte anche omessa, dal momento che in ogni saggio, per il semplice fatto di essere stato scritto, era presente un corpo.

Durante la correzione, è stato utile scrivere la sigla solo per i saggi senza né un inizio né una fine, in modo da annotare qualcosa e per non rimanere poi in dubbio, vedendo che per quel dato studente non è stato segnato nulla. Anche le sigle *I* e *F* sono state omesse, ma sono state scritte su un prospetto generale.

### **8. Strategie di correzione: seconda lettura**

La seconda lettura ha rilevato i prodotti di attività intellettuali, come la capacità di elaborare e strutturare materiale verbale, l'originalità, la capacità critica e argomentativa.

In concreto, la valutazione ha tenuto conto dei seguenti obiettivi:

- *Criterio 5 (Originalità)*: per cui si sono rilevati soltanto il numero degli spunti originali (sigla *orig.*), e il numero delle elaborazioni mentali (ragionamenti, paragoni, nessi di tipo causale, finale, consecutivo, condizionale...); sigla *elab.*
- *Criterio 7 (Capacità critica)*: per cui sono stati rilevati due aspetti: segni negativi di capacità critica (incoerenze o assurdità), indicati con la sigla *0*, e segni positivi di capacità critica (giudizi di valore, autocritiche, etc.), indicati con la sigla *2*.

In questa lettura non si è tenuto conto tanto ai contenuti, come per la lettura precedente, quanto al tipo di attività intellettuale di cui essi sono frutto. Non si è ritenuto opportuno considerare la forma linguistica in cui le idee sono state espresse, ma si ci è riferiti solo alla qualità delle idee, frutto o no di ragionamento, di pensiero critico e di originalità.

Simultaneamente alle rilevazioni riguardanti il criterio 7, si è proceduti alla rilevazione e alla valutazione del criterio relativo alla presenza di un ragionamento argomentato, criterio aggiunto alla Guida, come indicato nel capitolo 1, ossia alla presenza di opinioni, prese di posizioni e non certezze apodittiche.

Come per tutte le altre rilevazioni, la presenza di argomentazione è stata indicata con la sigla *Arg.*, seguita dal numero 2, se si trattava di un ragionamento ben argomentato e supportato logicamente, dal numero 1, in presenza di una

argomentazione solo in parte sviluppata, e dal numero 0, riferito ai saggi dove vi era assenza di qualsiasi ragionamento argomentativo.

La presenza di argomentazione nei testi è stata rilevata attraverso la presenza di:

- capacità linguistiche;
- saperi culturali;
- capacità di documentazione;
- capacità di capire un messaggio testuale;
- capacità logico-cognitive di utilizzare ragionamenti induttivi, ipotetico-deduttivi e dialettici;
- capacità di generalizzazione, di concettualizzazione, di astrazione;
- capacità di gerarchizzare le idee e di organizzarle in un piano logico coerente.

Si è tenuto conto anche della presenza di connettivi argomentativi come *ma, poichè, anche, allora, appena, quasi, ecc.*, che svolgono la duplice funzione di legare due unità semantiche e di conferire un ruolo argomentativo alle unità che mettono in relazione.

### **9. Rilevazioni riguardanti il criterio 5: originalità**

Il giudizio sull'originalità, considerato insieme a quello sui criteri 2 (completezza dell'elaborato), 3 (Quantità delle considerazioni), 4 (Lessico: varietà), ha contribuito a formulare una diagnosi sulla creatività.

Molti psicologi concordano nel ritenere che la creatività rappresenta un'abilità composta, i cui elementi fondamentali sono costituiti da fluidità (voci 3 e 4), flessibilità (voce 2) e originalità (voce 5).

Per facilitare la diagnosi di quest'ultima caratteristica sono stati presi in considerazione alcuni indici che, secondo alcuni psicologi, sono segni di originalità, adattandole alle situazioni universitarie:

- Lo studente dà risposte non comuni: è l'indice più noto e più ovvio di originalità;
- Lo studente trova delle associazioni non convenzionali (per esempio intravede delle conseguenze molto remote, ma logiche, di un dato di studio);
- Lo studente fa considerazioni e argomenta in modo logicamente corretto.

Nel caso specifico dei saggi, l'originalità è stata intesa in modo personale, non comune ed acuta di:

- impostare il saggio;
- elaborare idee singole;
- argomentare;

Di conseguenza, sono stati considerati segni di originalità solo le idee, le strutture logiche e il lessico frutto di un'elaborazione mentale.

Non sono state considerate segni di originalità i richiami a teorie erudite. L'originalità dello studente si è rilevata nella scelta del lessico, nell'argomentazione seguita, soprattutto se in maniera personale.

Si sono considerati segni positivi di originalità gli spunti che apparivano in una ristrettissima minoranza di saggi. Una stessa idea è stata considerata allo stesso tempo originale e critica: in questo caso, si è posto sul saggio sia la sigla *orig.*, sia il livello superiore, indicato con la sigla 2, di capacità critica.

L'originalità, come si è detto sopra, si è riferita sia ai contenuti, sia all'impostazione in generale, sia al lessico utilizzato. Per esempio, solo una minoranza di studenti ha dimostrato di possedere competenze e strumenti di riflessione e argomentazione inerenti alla disciplina studiata, o anche trasversali ad essa.

La sigla *orig.* è stata posta sul margine destro del saggio, in corrispondenza allo spunto originale. Se si trattava di originalità d'impostazione o di una caratteristica difficilmente localizzabile in un dato punto, al termine del saggio si è indicata la caratteristica originale osservata (per esempio: presenza di riflessioni personali) e a fianco di questa annotazione, sempre sul margine destro, si è posta la sigla *orig.*

#### **10. Rilevazioni riguardanti il criterio 6: strutturazione logica dei pensieri**

La strutturazione logica dei pensieri, secondo la rilevazione fatta, è stata intesa come frutto di numerose attività intellettuali, quali:

- analisi e sintesi;
- ragionamento induttivo, che si è manifestato come capacità di scoprire regole o principi, o come capacità di individuare lo schema concettuale soggiacente ad una serie di elementi o teorie;

- formulazione di corretti sillogismi, ma anche semplice sensibilità alla necessità logica;
- educazione ed utilizzazione di relazioni e correlazioni, che può includere la capacità di compiere percorsi argomentativi personali e convincenti.

Gli elementi diagnostici offerti in concreto dalla Guida per questa voce sono analoghi a quelli di alcuni test di intelligenza.

In particolare, il criterio 6 (strutturazione logica dei pensieri) ha permesso di rilevare in quale misura lo studente, nel trattare l'argomento proposto, effettuava un ragionamento induttivo e deduttivo, attività di analisi e sintesi, argomentazione ed utilizzo di relazioni.

In altre parole, il criterio 6 ha valutato il grado di complessità, di articolazione logica dei pensieri al loro interno e tra di loro. La psicologia, specie piagetiana, ha cercato di descrivere le forme e gli stadi della progressiva maturazione degli studenti sotto questo aspetto. In concreto, per la valutazione dei saggi si è tenuto conto, come segno di strutturazione logica dei pensieri, della presenza di elaborazioni mentali (sigla elab.) riguardanti:

- Sillogismi;
- Paragoni;
- Argomentazioni;
- Proposizioni ipotetiche;
- Proposizioni finali;
- Proposizioni consecutive;
- Proposizioni causali;
- Lessico appropriato;
- Riflessioni personali.

Sono state escluse le riflessioni usate troppo di frequente e che quindi non servivano a distinguere tra loro i diversi livelli di abilità.

Si riporta un esempio di elaborazione mentale rilevato nello saggio di una matricola del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sul tema "Educare alla saggezza a scuola" :



<i>Rilevazioni</i>	<i>Svolgimento</i>
1. Valore insegnamento <i>Elab</i>	Le mie aspirazioni si sono fuse in una esperienza che è divenuta il mio lavoro. Le soddisfazioni, le emozioni che i bambini trasmettono sono inspiegabili. I loro occhi ti guardano attenti e vogliosi di imparare e ti rendono orgogliosa.
2. Infanzia <i>Orig.</i>	Ricordo quando da piccola giocavo a fare la maestra, torturando sorelle e cugini. Ed ora sto cercando di rendere vero e raggiungibile questo sogno!

*Tabella 8: rilevazione criterio 6*

Accanto al testo sono state inserite le rilevazioni riguardanti i criteri fin qui esaminati. Le sigle riguardanti la seconda lettura sono state sottolineate o scritte con carattere diverso, per identificarle più facilmente e non confonderle con l'analisi del contenuto.

Nello specifico, durante la correzione si è deciso di non considerare segni di strutturazione logica i fatti seguenti:

- Proposizioni che esprimevano un complemento diretto (dichiarative, soggettive, oggettive, interrogative dirette...), in quanto di uso troppo frequente e inutili alla diagnosi;
- Non sono state considerate le proposizioni del tipo *a+infinito*, *da+infinito*, né le avversative (ma, invece...);
- Non sono state considerate le proposizioni dello stesso tipo coordinante tra loro;
- Si è fatto attenzione, invece, a individuare i segni di strutturazione mentale, contrassegnati dalla sigla *elab.*, rispondenti alle seguenti condizioni.

Di fronte a un segno di capacità critica, è stata rilevata anche una elaborazione. Pertanto è stata inserita la *elab.* e la sigla, indicante il livello superiore di capacità critica, 2. Invece, il segno negativo di capacità critica, che ha rilevato una elaborazione mentale non adeguatamente sviluppata, è stato segnato con la sigla capacità critica 0, insieme alla sigla *elab.*: questo perché i due criteri sono stati valutati separatamente.

Il criterio di strutturazione logica dei pensieri si è riferito alla strutturazione delle idee, considerata attraverso e al di là della forma linguistica, che viene invece giudicata dal criterio 11 (Connessione tra proposizioni e tra periodi).

### **11. Rilevazioni riguardanti il criterio 7: capacità critica**

La rilevazione riguardante il criterio 7 ha riguardato la valutazione di fatti attinenti al pensiero o capacità critica. Si sono considerati fatti determinanti di manifestazione di pensiero critico e di intelligenza le operazioni intellettuali specifiche di giudizio o di ragionamento, poichè valutare è pur sempre giudicare, ragionare.

Pertanto, il processo di verifica del criterio 7 si è svolto secondo due linee:

- Da un lato, si è controllato se il ragionamento, nel suo snodarsi, ha rispettato le leggi proprie del suo corretto svolgimento (valutare secondo criteri interni, cioè revisione, controllo dei passaggi formali);
- Dall'altro, si è controllato che il pensiero rispettasse le regole che consentono di concludere validamente, in riferimento alla realtà; in questo caso, i criteri per attuare la revisione sono stati interni, in quanto forniti dallo stesso studente, oppure sono stati desunti dalla realtà o dalle conoscenze.

Il pensiero non può procedere in un modo qualsiasi, ma segue regole determinate. Per il pensiero umano adulto queste regole, nel loro insieme, costituiscono la logica e possono essere assunte come criterio per giudicare se un processo mentale è corretto.

La formazione dei concetti o di giudizi con cui si affermano nessi, relazioni, o le sussunzioni, che si traducono in concetti più ampi come le generalizzazioni, o i ragionamenti formali o quelli detti materiali, si devono fare secondo certe regole, in un dato modo, quindi ci si è chiesti se sono stati condotti effettivamente così. Il processo conoscitivo in genere presenta vari momenti e ciascuno di essi ha le proprie regole. Possono anch'essi, quindi, essere oggetto di revisione, di critica e di valutazione.

I segni negativi di capacità critica rilevati sono stati indicati con la sigla *0*, nello specifico sono stati identificati in:

- Ragionamenti sbagliati, per esempio paragoni sbagliati (acritici), conclusioni non congruenti con lo svolgimento, nessi di causalità non accettabile, affermazioni non corrette.
- Contraddizioni interne.
- Formulazione di giudizi attraverso criteri non adeguati.

I segni positivi di capacità critica sono stati indicati con la sigla 2, in particolare sono stati considerati segni positivi:

- Dare dei giudizi all'interno dei quali emerge con chiarezza un rapporto tra la propria esperienza personale ed un valore (saggezza, verità). Secondo questo segno non sono state considerate le frasi fatte e i giudizi presenti nella maggior parte dei saggi;
- Esplicitare affermazioni dopo una specifica revisione critica;
- Linearità di pensiero;
- Coerenza delle affermazioni riportate;
- Autocritiche.

Si è fatto attenzione a non andare oltre quello che si è ritrovato scritto nel testo del saggio. Non sono stati attribuiti agli studenti intenzioni e giudizi che non siano dichiaratamente o esplicitamente espressi. Ogni valutazione critica positiva è stata siglata anche come *elab.*, in quanto ogni giudizio critico è sempre inerente a un giudizio.

## **12. Strategie di correzione: terza lettura**

La terza lettura ha previsto la rilevazione dei singoli fatti linguistici, per lo più costituiti da errori o imperfezioni, come ripetizioni di vocaboli, errori di ortografia, grammatica, lessico, improprietà linguistiche, ma anche da caratteristiche ritenute positive, come l'uso di connettivi per la strutturazione del periodo.

In concreto, i criteri valutati sono stati i seguenti:

- *Criterio 4(Lessico:varietà)*: numero di ripetizioni di vocaboli (sigla \*);
- *Criterio 11 (Connessioni tra proposizioni e tra periodi)*: numero di congiunzioni di un certo tipo (sigla *cg.*); uso di subordinate implicite espresse mediante il gerundio (sigla *cg.*);

- *Criterio 14 (Grammatica):* numero di errori di grammatica (sigla *gr.*).
- *Criterio 15 (Ortografia):* numero di errori di ortografia (sigla *ort.*).
- *Criterio 16 (Lessico: proprietà):* numero degli errori lessicali (sigla *less.e*); numero di improprietà lessicali (sigla *less.i*).

Le sigle riguardanti la terza lettura sono state poste sul margine destro del foglio.

### **13. Rilevazioni riguardanti il criterio 4: lessico: varietà**

La varietà lessicale corrisponde ad una caratteristica psicologica detta “fluidità verbale”, che consiste nella capacità di elencare una grande quantità di parole diverse tra loro (Thurstone,1938). Nella valutazione della varietà lessicale non devono pesare considerazioni sulla proprietà con cui i vocaboli sono usati, né sulla loro ortografia.

La fluidità verbale nei saggi è stata interpretata come capacità di apprendere e di usare il lessico, anche attraverso vocaboli non comuni.

La differenza tra quantità delle considerazioni e varietà lessicale può, in alcuni casi, apparire molto netta. Per esempio, un saggio può contenere molte considerazioni, riflessioni, osservazioni, ma esprimerle in maniera stringata, con vocaboli spesso ripetuti. Apparentemente è più breve di un altro elaborato che sia più povero di idee, ma più prolisso e più vario sotto l’aspetto lessicale.

La rilevazione e la valutazione effettuata attraverso la terza lettura ha distinto la fluidità verbale o ricchezza di parole (criterio 4), dalla fluidità ideativa (ricchezza di osservazioni, considerazioni, idee, criterio3). Tale rilevazione è stata annotata segnando un asterisco sopra la parola per i vocaboli ripetuti a breve distanza.

A titolo di esempio, si riporta una parte dell’elaborato di una matricola del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria sul tema “Sono a lezione di...”, per chiarire meglio i rapporti tra “ripetizioni di argomenti” (criterio 10) e “ripetizioni di vocaboli” (criterio 4):

<i>Rilevazioni</i>	<i>Svolgimento</i>
*Titolo ripetuto	Sono a lezione di...

1. Lezione	La lezione di tecnologia ...
2. Ambiente universitario	Sono in un ambiente universitario nuovo
*Lezione	*
3. Università	Mi ritrovo seduta a lezione Sto intraprendendo un nuovo percorso di studi all'Università
4. Ambiente universitario	**
5. Lezione	L'ambiente universitario è diverso Le lezioni sono diverse

*Tabella 9: rilevazione criterio 4*

Nello specifico, sono state considerate ripetizioni le parole o gruppi di parole che potevano essere sostituite utilmente con altre, ad esempio con un sinonimo o un pronome, in modo da rendere più concisa l'espressione usata.

Al di fuori di questi casi, cioè quando non è stato possibile sostituire la ripetizione né con un sinonimo, né con un pronome e la frase rimaneva ugualmente chiara, non si è segnata nessuna ripetizione, dal momento che questa appariva inevitabile.

Quando la stessa parola è ritornata più volte di seguito, si sono segnate, con asterisco, tutte le parole successive alla prima. Si è fatto eccezione per forme diverse dello stesso verbo, ma solo se, di tale verbo, non esisteva un sinonimo abbastanza comune.

Sono state segnate sistematicamente anche le ripetizioni di pronomi, congiunzioni, avverbi. Si è ritenuto utile, inoltre, considerare come unica ripetizione tutto il blocco di parole che in latino andrebbero nello stesso genere, numero e caso, nelle frasi considerate un tutto unico.

#### **14. Rilevazioni riguardanti il criterio 11: connessioni tra proposizioni**

Attraverso questo criterio di valutazione si è rilevato con quale sistematicità lo

studente usa gli strumenti linguistici per esprimere con precisione relazioni, ordine e strutture concettuali.

Si sono considerati due tipi di strumenti linguistici:

- Il modo verbale: nella lingua usata correttamente, l'unico modo per esprimere la subordinazione di una proposizione ad un'altra senza l'ausilio di congiunzioni è il gerundio; si è considerato, pertanto, come un fatto da rilevare nell'ambito del criterio 11 (siglato con *cg.*) l'uso del gerundio avente funzione di proposizione subordinata implicita;
- Le congiunzioni dal significato specifico, cioè che esprimono un rapporto diverso dalla semplice giustapposizione. Per esempio, è noto che congiunzioni come “poi”, “allora”, etc., vengano usate spesso dagli studenti senza una specifica intenzione di esprimere un nesso temporale, pertanto ai fini della valutazione descritta, tali usi generici non sono stati contrassegnati con la sigla *cg.*

Nella rilevazione delle congiunzioni specifiche si è tenuto conto delle congiunzioni usate nel giusto significato, delle congiunzioni impiegate per coordinare o subordinare le proposizioni, delle congiunzioni che ineriscono ad uno specifico nesso di tipo avversativo, causale, concessivo, conclusivo, condizionale, consecutivo, correlativo, eccettuativo, locativo, modale e temporale (contrassegnate con la sigla *cg.*).

Si riporta un breve esempio di rilevazione del criterio 11, emerso in un saggio di una matricola del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria sul tema “Sono a lezione di...”. Si noti che le rilevazioni sono poste direttamente sopra la parola a cui si riferiscono.

### *Svolgimento*

...

*Oggi mi trovo a lezione all'Università degli Studi e sto cominciando la seconda settimana*

*cg*

*di lezione in questa nuova esperienza. Malgrado che è tutto nuovo, sto facendo la*

*seconda*

*cg*

*lezione e sono un po' preoccupata. Comprendo quanto oggi anche attraverso la proiezione di immagini e video posso fare in modo di far sviluppare ai bambini tanta creatività, immaginazione e anche la conoscenza di termini nuovi.*

*cg*

*Ora invece per l'insegnante la tecnologia può essere utile sia per insegnare che per organizzarsi al meglio il proprio lavoro.*

Nel testo, non sono state rilevate le congiunzioni usate in modo errato. Quando si è incontrata una congiunzione specifica, già usata dallo studente nelle righe precedenti, la sigla *cg*, è stata messa tra parentesi e non è stata considerata.

Con questo criterio si è misurata l'estensione del repertorio posseduto e non la frequenza con cui complessivamente sono stati usati i vari tipi di congiunzioni specifiche.

Quando sono state rilevate congiunzioni rafforzate per raddoppiamento, per esempio "ma però", cioè due congiunzioni dello stesso significato poste l'una accanto all'altra, sono state segnate con un solo *cg*. Questo perché il legame è unico, anche se la congiunzione è duplice.

### **15. Rilevazioni riguardanti il criterio 14: grammatica**

Attraverso il criterio "grammatica" sono stati rilevati solo gli errori di morfologia e di sintassi non classificati nei criteri 12 ("Costruzione del periodo") e 13 ("Punteggiatura").

Le rilevazioni riguardanti la grammatica sono state contraddistinte dalla sigla *gr*, posta sopra l'errore.

Durante la correzione, sono stati considerati inerenti al criterio 14 "grammatica" tutti gli errori e tutte le omissioni riguardanti:

- Articoli indeterminativi;
- Articoli determinativi;
- Pronomi;

- Aggettivi indefiniti;
- Aggettivi interrogativi;
- Preposizioni;
- Suffissi o avverbi usati per formare i gradi dell'aggettivo;
- Desinenze di tempi e modi verbali;
- Uso di forme analogiche del congiuntivo imperfetto di alcuni verbi al presente;
- Preferenza del modo indicativo al posto del congiuntivo;
- Accordi di genere e numero.

Gli errori ripetuti sono stati contati una sola volta; le altre volte sono stati contrassegnati con la sigla *gr* tra parentesi (*gr*).

Appartengono all'ortografia di regole, e sono stati quindi rilevati come errori grammaticali, gli errori consistenti nell'aggiunta del *d eufonico* davanti a consonante, per esempio "ed la situazione". Non si è considerato invece errore l'omissione del *d eufonico* davanti a vocale, in quanto tale aggiunta non è obbligatoria.

L'omissione di un elemento grammaticale è stato classificato nel criterio 15 (ortografia), perché ritenuto effetto di distrazione e nel criterio 14 (grammatica), perché ritenuto effetto di ignoranza, cioè mancata applicazione della regola.

#### **16. Rilevazioni riguardanti il criterio 15: ortografia**

Sono state classificate come disortografie gli errori in cui si intuiva che lo studente volesse scrivere una determinata parola, pur non sapendo con chiarezza, o semplicemente sbagliando, gli elementi fonici o grafici di cui si componeva la parola voluta.

Le rilevazioni riguardanti gli errori di ortografia sono state contraddistinte dalla sigla *ort.* posta sopra l'errore. Gli errori sono stati contati una sola volta, le altre volte sono stati contrassegnati con la sigla messa tra parentesi (*ort.*).

Durante la correzione, sono stati ritenuti errori ortografici i seguenti:

- una lettera sbagliata all'interno di una parola, sia che l'errore di grafia riflettesse una pronuncia errata, sia che la sola grafia fosse errata o che riflettesse confusioni sulla forma grafica delle lettere;



- divisione in sillabe errata, cioè andare a capo in modo sbagliato;
- scrittura in cifre di numerali, scrittura in lettere di date e simili;
- omissione di lettere e di parole imputabili a distrazione e comunque tali da non compromettere la comprensibilità del periodo.

### **17. Rilevazioni riguardanti il criterio 16: lessico: proprietà**

Nel criterio 16 (Lessico:proprietà) sono stati rilevati tutti gli errori e le imprecisioni riguardanti le unità lessicali, cioè quelle unità linguistiche che appartengono a “inventari aperti” o “illimitati” e sono caratterizzati dalle seguenti proprietà:

- in un dato testo, hanno una debole sequenza media;
- appartengono ad inventari suscettibili di continui incrementi;
- sono tali che l’apparizione di un elemento nuovo, nell’ambito dell’inventario a cui appartengono (fatto piuttosto frequente), non porta necessariamente a modificare il significato delle unità preesistenti.

Le rilevazioni riguardanti il lessico-proprietà sono state contraddistinte dalla sigla *less.e* per gli errori, posta sopra la parola errata, e dalla sigla *less.i* per le improprietà, posta sopra l’improprietà. Gli errori e/o le improprietà ripetuti sono stati contati una volta sola, le altre sono state contrassegnate mettendo la sigla tra parentesi.

### **18. Strategie di correzione: quarta lettura**

Nella quarta lettura sono stati rilevati gli errori riguardanti la struttura del periodo (criterio 12) e gli errori di punteggiatura più o meno gravi. Gli errori più gravi sono stati classificati nel criterio 12, quelli meno gravi sono stati classificati nel criterio 13.

Nel corso di questa lettura si sono rilevati tre aspetti: la comprensibilità, la chiarezza dei periodi e il corretto uso della punteggiatura.

In un testo scritto correttamente, il periodo, sia esso costituito da una sola proposizione o da un insieme di più proposizioni, coordinate o subordinate, deve possedere una sua unità di pensiero e una delimitazione sintattica precisa (per esempio, che finisca con il punto).

La costruzione di un periodo è apparsa non corretta anche a causa di un’errata

punteggiatura: per esempio, alcuni studenti hanno scritto periodi troppo lunghi, privi di punteggiatura diversificata, che non ne ha agevolato la comprensione del significato.

Il criterio “Costruzione del periodo” è stato rilevato soprattutto per consentire di segnalare, con il giusto rilievo, la presenza di errori linguistici, anche di punteggiatura, tali da compromettere una buona comunicazione. Gli errori di punteggiatura che non hanno compromesso la comprensibilità delle frasi sono stati considerati separatamente, nella voce “punteggiatura”.

### **19. Rilevazioni riguardanti il criterio 12: costruzione della frase o del periodo**

Nell’ambito della costruzione del periodo si sono presi in considerazione i seguenti due tipi di errori: errori di costruzione e errori gravi di punteggiatura.

Gli errori di costruzione rilevati sono stati, in particolare:

- Periodi sospesi, cioè mancanti del predicato;
- Periodi sconclusionati;
- Periodi con anacoluto, caratterizzati cioè da un costrutto iniziale lasciato in sospeso e sostituito da un altro. In pratica, un periodo è stato classificato fra gli anacoluti quando appariva composto da due costruzioni, ciascuna delle quali, se fosse stata completata e lasciata da sola, sarebbe stata corretta.

Gli errori gravi di punteggiatura hanno riguardato, in particolare, periodi che si susseguivano per molte righe senza una adeguata punteggiatura, o periodi indebitamente interrotti da un segno di punteggiatura forte.

Nello specifico, è stato considerato errore grave la punteggiatura debole messa dove era necessaria quella forte (rilevata nel criterio 12), e viceversa. Invece, è stato considerato errore non grave l’omissione o l’aggiunta della virgola rispetto al punto fermo per un’evidente distrazione, per esempio quando la frase finiva e la prima parola della frase seguente iniziava con la maiuscola, oppure quando mancava il punto alla fine del saggio, o per l’uso del punto fermo anziché il punto esclamativo o interrogativo.

### **20. Siglatura e computo delle rilevazioni riguardanti il criterio 12**

Gli errori riguardanti la costruzione del periodo sono stati segnati mediante una linea verticale sul margine destro, dal punto fermo (o dal segno di punteggiatura forte) messo dallo studente immediatamente prima del periodo errato, fino alla punteggiatura forte esatta.

Sul margine sinistro, sono stati segnati con una *x* gli argomenti corrispondenti alla parte di composizione segnata con la linea verticale sul margine destro; in altri termini, sono stati indicati con un *x* gli argomenti toccati nell'ambito dei periodi mal costruiti. Si sono contati gli argomenti contrassegnati con la *x* (anche se solo argomenti ripetuti, e quindi non numerati) e si è registrata questa cifra sul prospetto, come numeratore di una frazione il cui denominatore è costituito dal totale degli argomenti.

### **21. Rilevazioni riguardanti il criterio 13: punteggiatura**

Nel criterio punteggiatura si è tenuto conto di tutti quegli errori che non compromettevano né il significato del discorso, né la delimitazione del periodo.

Per esempio, si sono registrate sotto il criterio punteggiatura certe omissioni di virgole, l'abuso del punto esclamativo. In genere, è stata tenuta presente la distinzione tra errori gravi di punteggiatura (che rientrano nel criterio 12), ed errori meno gravi (che rientrano nel criterio 13).

Naturalmente, nella rilevazione degli errori di punteggiatura ci si è attenuti ai criteri seguiti nell'insegnamento. Le rilevazioni riguardanti gli errori di punteggiatura sono stati contraddistinti dalla sigla *pt.* posta sopra l'errore.

Se un periodo è stato considerato non costruito bene a causa di errori gravi di punteggiatura, il fatto è stato valutato solo nel criterio 12 (Costruzione del periodo). Se, oltre agli errori gravi, si sono trovati anche degli errori non gravi di punteggiatura, questi ultimi sono stati rilevati e computati nell'ambito del criterio 13, punteggiatura.

Analogamente, se un periodo è stato considerato non costruito bene per un motivo diverso dagli errori, soprattutto gravi di punteggiatura, all'interno di esso sono stati ugualmente segnati e computati (nell'ambito degli errori di punteggiatura, criterio 13) gli errori non gravi di punteggiatura.

## **22. Definizione dei livelli utilizzati nella Guida**

La correzione proposta attraverso la Guida è stata usata per la valutazione della competenza in lingua scritta degli studenti universitari, vista attraverso una serie di fatti e aspetti ritenuti importanti per la formazione all'espressione scritta. Questa rilevazione ha rappresentato una base per la formulazione di un piano didattico di intervento e per trarre indicazioni in questo settore.

Per la valutazione, effettuata al termine delle rilevazioni, è stato necessario delineare alcune norme generali utili per la definizione dei livelli e di altre norme.

## **23. Norme generali per la valutazione**

Il sistema proposto per passare dalle rilevazioni alle valutazioni si è basato su criteri ed ipotesi usati e validati da Calonghi e Boncori (2006) attraverso la Guida di correzione dei saggi. Partendo da tali premesse, si sono assegnati i voti ai saggi degli studenti.

In pratica, si è utilizzata una distribuzione-tipo organizzata in tre livelli:

- Livello superiore, indicato con il numero 2, costituito dai saggi migliori;
- Livello medio, indicato con il numero 1, costituito dai saggi di livello intermedio;
- Livello inferiore, indicato con il numero 0, costituito dai saggi considerati peggiori.

Il concetto di fondo è che sono stati assegnati ai livelli estremi solo i saggi che si differenziano spiccatamente dagli altri.

Le indicazioni generali riportate sono state usate per tutti i criteri del profilo. Per alcuni criteri, o gruppi di criteri, sono state date anche indicazioni complementari.

Alcuni criteri (per esempio, 14 "Grammatica") hanno previsto la rilevazione solo dei segni negativi. Di conseguenza, gli elaborati migliori rispetto al criterio sono stati quelli in cui non si è rilevato nessun segno negativo, tutti questi lavori sono stati assegnati al livello superiore.

Tutti i saggi hanno avuto una o più rilevazioni nel criterio considerato. In questo caso è stato assegnato il numero 2 ai saggi migliori e lo 0 ai saggi peggiori. Per le

rilevazioni positive (per esempio: aspetti del tema toccati), il 2 è stato assegnato ai saggi che presentavano più aspetti, lo 0 a chi ne presentava solo 1 o 2.

Per alcuni criteri è stato importante considerare il numero delle rilevazioni in rapporto alla lunghezza del saggio. In particolare, questo procedimento è stato adottato per i criteri:

- Attinenza al tema;
- Lessico: varietà;
- Costruzione del periodo.

Nel corso della prima lettura è stato compiuto un tipo di rilevazione che si è conclusa con una misura della lunghezza del tema; si è trattato dell'analisi del contenuto, mediante il quale è stato considerato il numero degli argomenti e considerazioni presenti in ogni saggio.

Per il criterio 1 (Attinenza al tema), la quantità degli argomenti ha costituito una stima attendibile della lunghezza del saggio; le rilevazioni si sono riferite al numero degli argomenti considerati "divaganti" ed è stato stabilito un rapporto tra il numero di argomenti divaganti e il numero totale degli argomenti trattati.

Anche per il criterio 2 (Costruzione del periodo), il numero delle rilevazioni è stato determinato dal numero delle unità ideative o argomenti inclusi in periodi mal scritti (ad esempio, quando la punteggiatura è stata usata in modo non pertinente). Il confronto, anche in questo caso, è stato evidentemente legittimo.

Per il criterio 4 (Varietà lessicale), le rilevazioni sono state elaborate in riferimento al numero di parole ripetute, e quindi è stato adottato come criterio di lunghezza il numero delle parole scritte nel saggio. Assumendo come base di riferimento il numero delle unità ideative anche per il criterio 4, ci si è riferiti ad una misurazione sempre attinente alla lunghezza del saggio, compiuta assumendo unità più ampie che non i singoli vocaboli.

Per valutare il livello superiore, sono stati indicati i saggi "più centrati", scegliendoli fra quelli che avevano meno divagazioni. Il livello superiore ha considerato lo svolgimento che ha colto particolarmente bene il nucleo centrale del saggio, nei suoi aspetti essenziali e centrali.

Nel livello inferiore sono stati classificati, per definizione, tutti i saggi

completamente fuori tema, quelli cioè che non avevano nessuna attinenza al tema.

Le norme di base seguite sono state generali.

In base al criterio 6 (Strutturazione logica dei pensieri), sono stati considerati appartenenti al livello superiore i saggi in cui è stata data una visione unitaria dell'argomento trattato. Ci si è riferiti essenzialmente allo studente che è stato in grado di elaborare in modo adeguato le conoscenze, che ha compiuto un lavoro di ragionamento sistematico tale che i particolari e le varie parti, pur distinguibili, hanno delineato una unità organica, logicamente fondata.

Nel livello medio sono stati considerati i saggi in cui le elaborazioni logiche sono state occasionali e i saggi in cui le elaborazioni sono state compiute sistematicamente, rimanendo ad un livello di scarsa complessità.

Per il criterio 7 (capacità critica), sono stati considerati sia i segni positivi (capacità critica 2), sia i segni negativi (capacità critica 0), sia assenza di segni; l'assenza di segni ha delineato di per sé un giudizio medio.

Per la valutazione del criterio 9 (Piano d'esposizione del saggio), nel livello superiore sono stati inseriti i saggi in cui sono stati ben evidenti ed individuabili le parti di un buon piano espositivo: in pratica, quelli dove si è rilevato chiaramente sia un inizio (sigla I) sia una conclusione (sigla C) o una fine (sigla F).

Il livello inferiore ha considerato i saggi in cui mancava del tutto il piano d'esposizione, cioè i saggi che non riportavano né un inizio (sigla i), né una fine (sigla F).

In generale, si è proceduto in questo modo: i saggi senza inizio e conclusione sono stati assegnati al livello inferiore; quelli che, oltre il corpo, hanno delineato un inizio oppure una conclusione sono stati segnati con le sigle tra parentesi (I oppure F).

Le carenze di "Ordine e concatenazione delle considerazioni" (valutazione del criterio 10), si sono manifestate di rado nella forma delle ripetizioni di argomenti e più di frequente in forma di "deviazioni" che, in misura maggiore o minore, sono stati presenti invece in molti elaborati.

Si è indicato il livello superiore per quei saggi in cui le considerazioni erano disposte sistematicamente in ordine, cioè in cui l'ordine è stato seguito con sistematicità tale

da spiccare, da essere notevole.

Si è ritenuto utile sommare il numero delle deviazioni con quello delle ripetizioni di argomenti (ogni deviazione, come ogni ripetizione di argomento, ha determinato un segno di imprecisione o di incostanza nel seguire un ordine di esposizione). Al livello superiore si sono assegnati i saggi che presentavano meno deviazioni e più ripetizioni rispetto agli altri.

Il livello inferiore ha considerato i saggi in cui si è riscontrato un'assenza completa di ordine nell'esposizione dei pensieri. Si è trovato utile sommare il numero delle deviazioni con quello delle ripetizioni di argomento (livello superiore), ed assegnare al livello inferiore i saggi che riportavano più deviazioni e più ripetizioni.

#### **24. Esempio di correzione attraverso la Guida**

Si riporta una piccola parte di un saggio, elaborato da una studentessa iscritta al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sul tema "Educare alla saggezza a scuola", all'interno del quale sono stati inseriti alcuni esempi di correzione.

##### **1. Saggio "Educare alla saggezza a scuola"**

1. La saggezza      La saggezza è la virtù nel processo decisionale, ovvero cercare di prendere la giusta decisione tenendo presente }*div*  
le esperienze vissute dall'individuo. Un ruolo  
*ort*  
fondamentale è strettamente legato alla saggezza è la  
*cg*                      *div.*  
Phonesis, ovvero partendo dalle esperienze personali }*arg.0*  
*rip.*  
delle persone si arriva all'esercizio pratico grazie ad un }*0crit*  
*err.less.*  
processo prudente al fine di fare le giuste scelte e azione.

*gr*

2. Educare                      Compito fondamentale della scuola, che deve formare il  
saggezza,

*err.less.*

*rip.*

è quello di orientare l'individuo verso la saggezza sviluppando  
in lui la capacità di prendere decisioni finalizzata anche al  
bene} *arg.0*  
comune.

## **25. Esempio di giudizio analitico elaborato attraverso l'uso della Guida**

Si riporta un esempio di giudizio analitico riguardante il saggio presentato nel  
paragrafo precedente:

1. *Attinenza al tema*: su 4 osservazioni, 3 non sono attinenti al tema.
2. *Compiutezza*: 1 aspetto
3. *Quantità delle considerazioni*: 1 osservazione e considerazione;
4. *Lessico*: varietà :2 ripetizioni su due argomenti;
5. *Originalità*: nessuno spunto originale;
6. *Strutturazione logica dei pensieri*: il saggio presenta una elaborazione intellettuale di grado inferiore;
7. *Capacità critica*: 1 segno negativo;
8. *Argomentazione*: 3 segni negativi;
9. *Piano d'esposizione del saggio*: manca la conclusione;
10. *Ordine delle considerazioni*: sono presenti una divagazione e due ripetizioni;
11. *Connessioni tra proposizioni*: 1 congiunzione specifica;
12. *Costruzione del periodo*: su 4 considerazioni, 3 sono incluse in periodi mal costruiti o mal punteggiati;
13. *Punteggiatura*: non si rileva nessun segno;
14. *Grammatica*: 1 errore.
15. *Ortografia*: 1 errore (che potrebbe essere anche grammaticale)
16. *Lessico:proprietà* : 2 errori.



## **Conclusion**

La Guida per la correzione dei temi (Calonghi & Boncori, 2006) si è configurata come strumento efficace attraverso il quale avviare la formazione degli studenti universitari e la riflessione sulla valutazione delle composizioni scritte, ha rappresentato un sussidio valido e meno soggettivo per la correzione delle prove scritte in università.

La Guida è stata utilizzata in due momenti significativi: all'inizio, quando occorreva conoscere lo studente e sviluppare un piano organico e di lunga portata, e a fine corso, per delineare la fase di maturazione delle competenze in lingua scritta.

La scelta del saggio da utilizzare e la relativa traccia sono stati frutto di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desiderava far esercitare agli studenti con quel dato componimento. Solo così è stato possibile concretizzare ulteriormente il progetto, in modo da delineare quale argomento fosse più idoneo a stimolare gli studenti a svolgere l'attività, per esempio critica, su cui esercitarsi.

La correzione dei saggi ha previsto un certo numero di letture: quattro per correggere e per utilizzare tutti i criteri. Le letture sono state intese come attività riguardanti sia fatti meccanici di decifrazione di segni, sia come attività mentali sul materiale via via decifrato.

Nel corso di ciascuna lettura sono state effettuate un certo numero di rilevazioni che, nella pratica, si sono determinate simultaneamente. Nell'insieme, l'organizzazione delle letture si è svolta in modo da rendere il lavoro più funzionale possibile, salvaguardando al massimo la validità delle rilevazioni e valutazioni.

La Guida, rivista e riadattata in università, ha messo a disposizione una serie di obiettivi validi per le composizioni scritte di uno studente, per rilevare la conquista, o la mancata conquista, dei criteri della formazione linguistico-espressiva. La Guida si è confermata scientificamente attendibile e concretamente efficace sul campione di studenti universitari siciliani.

## CAPITOLO 3

### La ricerca

#### **Introduzione**

La correzione proposta attraverso la Guida ha rilevato, come abbiamo visto nel capitolo precedente, se e in quali forme lo studente universitario raggiunge una serie di obiettivi ritenuti importanti per la sua formazione all'espressione scritta.

Questa rilevazione, non fine a se stessa, ha costituito la base per la formulazione di un piano didattico di intervento che è stato realizzato da ottobre a dicembre 2017, con 236 studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Palermo.

Attraverso le letture si è effettuato un esame analitico, compiuto per individuare singoli fatti, in seguito alla riflessione fatta precedentemente sugli obiettivi, ritenuti "sintomi" del raggiungimento o del mancato raggiungimento di ciascuno degli obiettivi considerati.

Dato che gli obiettivi considerati nella Guida sono numerosi e che i "sintomi" rilevati lo sono ancor di più, si è ritenuto utile e indispensabile annotare via via per iscritto le varie dimensioni prese in considerazione, mettendo accanto ad ognuno una sigla.

Nella progettazione delle attività si sono stabiliti i contenuti e scelti i metodi più funzionali al raggiungimento degli obiettivi considerati. Successivamente, si è proceduto alla sperimentazione delle attività ideate.

Nella ricerca è stata utilizzata una metodologia prevalentemente qualitativa, integrata da elementi di tipo quantitativo (Saukko, 2003; 2005).

Vista la natura composita dell'indagine, la ricerca si è collegata ai paradigmi della complessità, per la multidimensionalità delle esperienze; della contestualità, poiché si sono considerati i fenomeni, tenendo conto della realtà della situazione specifica; della processualità, per la dipendenza dei dati di indagine dalla dimensione temporale, che ha caratterizzato il processo di ricerca (Semeraro, 2011).

#### **1. La scelta del saggio**

Non è facile che una traccia di composizione scritta consenta in modo efficace di rilevare il livello conseguito sotto tutti i punti di vista delineati nella lista-guida per tutti gli studenti. Un saggio si è prestato meglio ad uno sviluppo creativo, un altro ha esplicitato meglio le conoscenze culturali e disciplinari.

E' stato determinante, quindi, per una diagnosi valida, utilizzare diverse tracce per:

- La rilevazione del pensiero creativo;
- La rilevazione del pensiero critico e di ragionamento;
- La rilevazione della capacità argomentativa.

## **2. L'intervento formativo**

Il modello d'intervento formativo proposto ha previsto la strutturazione di una didattica preferibilmente laboratoriale, volta ad effettuare specifiche stimolazioni cognitive e motivazionali e a fornire agli studenti un significativo supporto del docente e dei pari.

Il metodo ha previsto l'azione di strategie adeguate di mediazione, con l'utilizzo di materiali appositamente predisposti o scelti, in un contesto che stimolasse l'attenzione e l'attivazione individuale (laboratorio in piccolo gruppo).

Si è ipotizzato che il metodo incidesse sullo sviluppo dei processi cognitivi promuovendo competenze linguistiche, così da migliorare i risultati accademici. Ci si aspettava in particolare che il metodo potesse creare un clima relazionale favorevole all'apprendimento e atteggiamenti positivi verso la composizione scritta. Con il modello didattico ci siamo proposti dunque di potenziare i cinque processi cognitivi operazionalizzati:

- 1) Memorizzare: si riferisce alla capacità di ritenere informazioni e richiamarle;
- 2) Comprendere: riguarda la capacità di mettere in relazione le conoscenze correlandole a diversi livelli;
- 3) Ragionare: intesa come la capacità di dedurre conseguenze a partire da determinate premesse;
- 4) Creare: comprende la sensibilità ai problemi (problematizzare); la capacità di generare idee differenti su un medesimo contenuto, per esempio, elaborando più ipotesi, proponendo più soluzioni ad un problema, individuando più

perifrasi nella traduzione di una frase (fluidità ideativa); la ricchezza lessicale (fluidità verbale); la capacità di individuare soluzioni insolite ad un problema dato rispetto al gruppo di riferimento (originalità); la capacità di vedere un medesimo argomento o problema da diversi punti di vista (flessibilità);

- 5) Criticare: prevede la capacità di ritornare sulle operazioni mentali svolte, per riesaminare la comprensione, la formulazione delle ipotesi, i ragionamenti svolti in base a due ordini di criteri: corretto svolgimento del pensiero nel suo svilupparsi (coerenza logica) e corretto svolgimento del pensiero rispetto ai criteri desunti dalla realtà o dalle conoscenze che si hanno su di essa.

Durante l'intervento formativo si è lavorato con gli studenti nella produzione di una grammatica italiana adatta alle loro esigenze. La grammatica è presentata in Allegato e costituisce il frutto di un concreto lavoro di collaborazione condotto per più mesi a cui tutti gli studenti hanno contribuito con il loro apporto, esercitando anche capacità critica e creativa.

Attraverso il modello laboratoriale utilizzato e le rilevazioni ottenute dalla valutazione dei saggi prodotti dagli studenti è stato possibile, inoltre, delineare alcune linee guida grammaticali e lessicali di riferimento, raccolte ed allegate alla presente tesi di ricerca.

Le linee guida sono state divise in unità di breve durata e hanno rappresentato un supporto per il recupero delle abilità linguistiche degli studenti. Gli argomenti trattati sono stati strutturati in modo da seguire la logica del testo di grammatica e divisi in quattro sezioni. La prima sezione è dedicata al recupero delle abilità fonetiche, la seconda a quelle morfologiche, la terza e la quarta alla struttura della frase semplice e complessa, ai connettivi e alle loro funzioni di coordinazione e subordinazione. Ogni unità è suddivisa in una breve presentazione dell'argomento e in una parte pratica che offre una serie di esercizi che prendono a tema gli ambiti di interesse dei destinatari, volti a sollecitare in loro atteggiamenti riflessivi riguardo il loro apprendimento, in modo da poter affiancare alla didattica del testo un percorso di approfondimento della grammatica e del lessico della lingua madre.

Alla base di tale progetto, che necessita indubbiamente di essere ampliato, c'è l'idea di una grammatica pedagogica capace di autoregolare in modo significativo ed

esaustivo alcuni aspetti linguistici carenti, presenti soprattutto nelle matricole. L'obiettivo pertanto è stato quello di indurre loro ad una riflessione attenta e guidata sulla lingua pragmatica e retorica, necessaria per raggiungere gli scopi comunicativi di un messaggio scritto.

### 3. La valutazione dei risultati

Il lavoro di valutazione è stato realizzato in base ai 17 obiettivi scelti corrispondenti ai 17 criteri presentati nel capitolo precedente. Per valutare i 452 elaborati (236 pre-test e 236 post-test) è stata utilizzata la griglia descritta nel primo e nel secondo capitolo, che ci ha permesso di valutare il grado in cui ogni obiettivo è stato raggiunto da ogni studente all'inizio e alla fine del corso.

Per valutare l'efficacia delle attività realizzate, è stato adottato un disegno di ricerca pre-sperimentale con gruppo unico a prova ripetuta: pre-test e post-test. Sono stati calcolati i punteggi complessivi degli studenti nella redazione del primo e secondo saggio, sommando il punteggio ottenuto in ciascuno dei criteri e sottraendo l'eventuale numero degli errori. Dal confronto dei punteggi medi nella redazione del primo e secondo saggio tramite il Test t per campione appaiati emergono delle differenze significative, come si può dedurre dal valore di  $t(235)=8,319$  con  $p < 0,01$  (Tabella 4).

Test campioni accoppiati								
	Differenze accoppiate					t	gl	Sign. (a due code)
	Media	Deviazione std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				
				Inferiore	Superiore			
TOT. POST – TOT. PRE	,530	,978	,064	,404	,655	8,319	235	,000

Tabella 1: Test campioni accoppiati.

Per valutare se la differenza significativa tra i due punteggi fosse imputabile ad un miglioramento a seguito dell'intervento formativo, è stato calcolato l'effect size. Il valore del d di Cohen risulta pari a 0,07 (con un intervallo di confidenza del 95%), si riscontra cioè un effetto molto lieve (Cohen, 1988) che potrebbe essere imputato alla breve durata del corso. Dall'analisi delle frequenze emerge come relativamente ad alcuni criteri le percentuali di frequenze sono rimaste invariate nella redazione dei due saggi (compiutezza dell'elaborato, quantità delle considerazioni, varietà lessicale, inizio, conclusione, ordine e concatenazione, connessione tra le proposizioni, costruzione della frase o periodo). Come si evidenzia dai grafici che seguono, si riscontrano invece delle differenze rispetto all'attinenza al tema (Figura 1), all'originalità (Figura 2), alla strutturazione logica dei pensieri (Figura 3) e alla capacità critica (Figura 4)

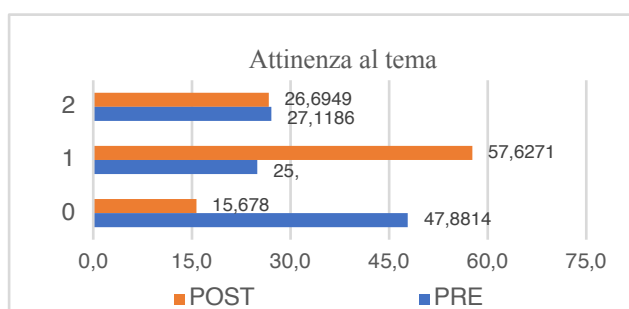


Figura 1: Attinenza al tema.

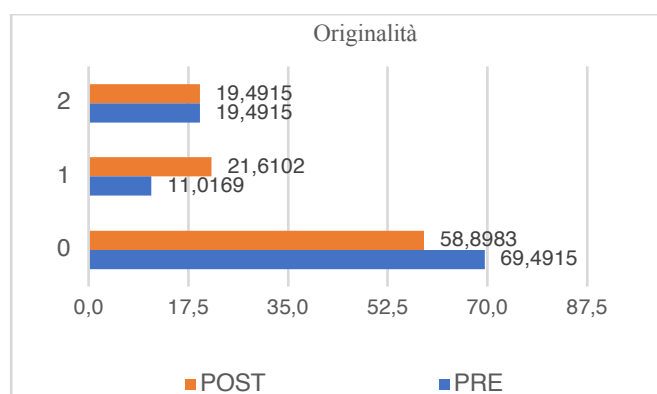


Figura 2: Originalità.

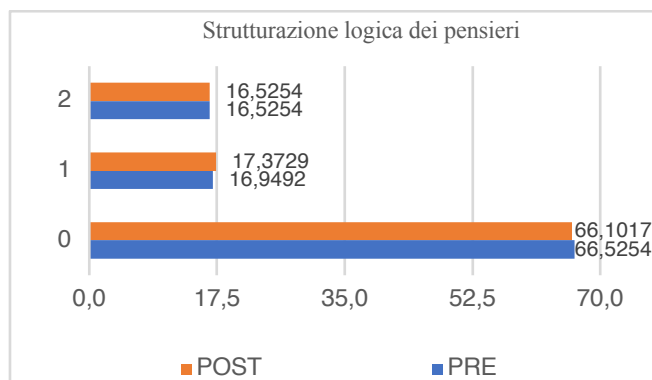


Figura 3: Strutturazione logica dei pensieri.

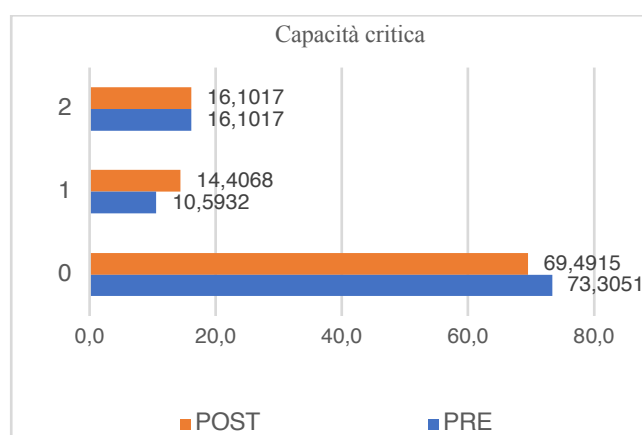


Figura 4: Capacità critica.

Al fine di valutare la significatività delle differenze in questi ultimi ambiti è stato effettuato il Test t per campioni appaiati (Tabella 2), dal quale emergono delle differenze significative nella redazione dei due saggi rispetto all'attinenza al tema,  $t(235)=10,264$  con  $p < 0,01$ , completezza dell'elaborato,  $t(235)=8,049$  con  $p < 0,01$ , originalità,  $t(235)=5,277$  con  $p < 0,01$ , e capacità critica,  $t(235)=3,052$  con  $p < 0,01$ .

Non si rilevano invece differenze significative rispetto alla strutturazione logica dei pensieri.

Test campioni accoppiati				
	Differenze accoppiate	t	gl	

	Media	Dev.std.	Media errore standard	Intervallo di confidenza della differenza di 95%				Sign. (a due code)
				Inferiore	Superiore			
Attinenza al tema	,318	,476	,031	,257	,379	10,264	235	,000
Compiutezza dell'elaborato	,216	,412	,027	,163	,269	8,049	235	,000
Originalità	,106	,308	,020	,066	,145	5,277	235	,000
Strutturazione logica dei pensieri	,004	,065	,004	-,004	,013	1,000	235	,318
Capacità critica	,038	,192	,012	,014	,063	3,052	235	,003

*Tabella 2: Test t per campioni appaiati.*

Si è proceduto dunque alla valutazione dell'eventuale entità del miglioramento calcolando l'effect size per ciascuno degli ambiti indagati. Come si evince dal valore del d di Cohen riportato in Tabella 6, il miglioramento maggiore si riscontra nell'attinenza al tema, seguito dalla compiutezza dell'elaborato e dall'originalità. Il miglioramento risulta invece molto lieve rispetto alla capacità critica.

Ambito	d di Cohen
Attinenza al tema	0,427
Compiutezza dell'elaborato	0,259
Originalità	0,138
Capacità critica	0,053

*Tabella 3: d di Cohen.*

Dall'analisi degli errori commessi dagli studenti nella redazione dei due saggi, emerge la frequenza maggiore degli errori di grammatica e delle imprecisioni lessicali. Questi ultimi, tuttavia, diminuiscono notevolmente nella redazione del secondo saggio. Rimangono invece invariate le frequenze degli errori di punteggiatura e ortografia (Figura 5).



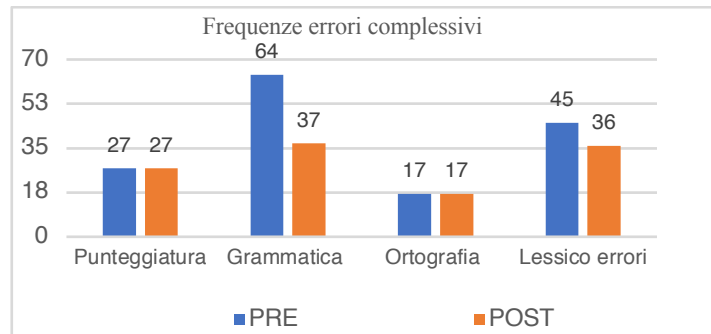


Figura 5: Frequenze errori complessivi.

Analizzando più nello specifico la frequenza degli errori grammaticali, si nota che è aumentata la percentuale di studenti che non commette errori di grammatica (da 75,4% a 86,9%), mentre diminuisce la percentuale di studenti che commette un solo errore (da 22% a 10,6%) (Figura 6).

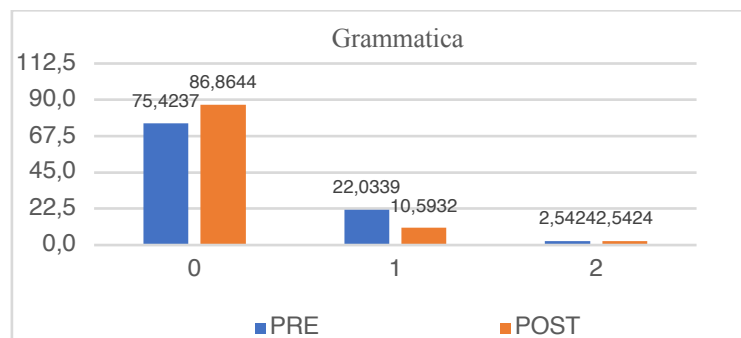


Figura 6: Grammatica.

Anche per quanto riguarda il lessico, aumenta la percentuale di studenti che al post test non commette imprecisioni lessicali (da 85,6 a 90,7%), si assiste anche ad un lieve incremento della percentuale di studenti che commette due errori relativi ad imprecisioni lessicali (da 4,7% a 5,9%), mentre diminuisce di più di 6 punti la percentuale di studenti che compie una sola imprecisione lessicale (da 9,7% a 3,4%) (Figura 7).

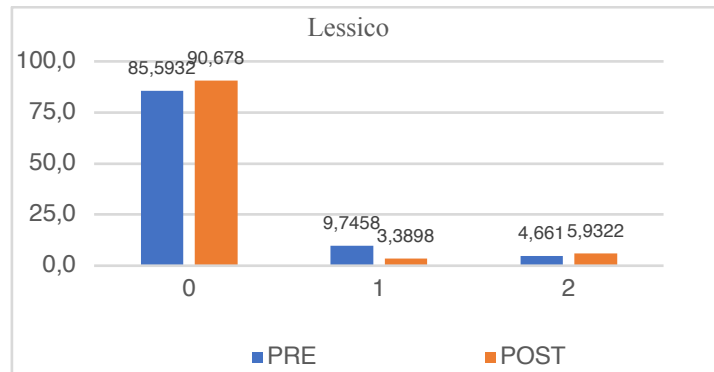


Figura 7: Lessico.

#### 4. Considerazioni conclusive

Dai risultati ottenuti si è visto che la definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione consente di aver presente la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi per aiutare i propri studenti a riflettere sulle operazioni da compiere quando si vuole elaborare un testo scritto. Abbiamo potuto verificare che il coinvolgimento degli studenti in tutte le fasi di una ricerca è risultato determinante per introdurre un'innovazione didattica all'università.

Sappiamo che un importante obiettivo nell'insegnamento della scrittura consiste nell'aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di autoregolazione delle abilità necessarie per gestire con successo la complessità del processo di scrittura. In questa direzione abbiamo individuato nella guida uno strumento in grado di offrire il sostegno di cui gli studenti hanno bisogno per diventare scrittori "autoregolati" anche se riteniamo sia necessario che le informazioni raccolte possano essere integrate con quelle raccolte con gli altri strumenti. Ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo delle competenze previste. Gli interventi realizzati evidenziano anche la rilevanza e l'opportunità di un rapporto sinergico tra prassi didattica e ricerca scientifica.

## CAPITOLO 4

### **Gli studenti universitari e la valutazione dei saggi nella scuola primaria**

#### **Introduzione**

In questo capitolo si riportano gli esiti dell'intervento formativo condotto, nell'a.a. 2018/2019, durante il corso di Docimologia con 148 studenti del secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.

Durante il corso di Docimologia ci siamo proposti di rafforzare le competenze linguistiche degli studenti che avevamo partecipato alla ricerca l'anno precedente, per far acquisire loro le competenze docimologiche necessarie per innescare processi di valutazione efficaci delle composizioni scritte.

Gli studenti del II anno hanno valutato 1020 saggi di studenti di scuola primaria (2 studenti per ogni classe), in 74 classi di 33 scuole provincia di Palermo. L'attività di ricerca si è svolta da marzo a maggio 2018 in Università e nelle scuole.

Gli studenti durante la valutazione dei saggi hanno utilizzato tre aree di riferimento: quantità e qualità dell'informazione (contenuto), organizzazione del saggio, correttezza e proprietà linguistica.

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo e qualitativo. Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, quattro fasi.

- La prima fase, finalizzata alla formazione docimologica degli studenti, e la seconda fase, orientata alla formazione teorica per l'utilizzo di una guida di correzione dei saggi per la scuola primaria, si sono svolte in Università (4 incontri previsti in aula per la presentazione della Guida e dei criteri di correzione).
- La terza fase per sperimentare la correzione e l'elaborazione dei dati dei 1020 saggi si è svolta sia a scuola che in Università (incontro a scuola per prendere contatti con gli insegnanti e spiegare il lavoro da svolgere, incontro in classe per la somministrazione della traccia, incontri di

correzione con la Guida e incontri per inserimento dati, incontro elaborazione dati e discussione risultati all'Università. Infine un incontro a scuola per la restituzione dei risultati).

- La quarta fase, infine, è stata volta all'autovalutazione del lavoro svolto.

### **1. La scelta del saggio e le strategie di rilevazione**

La scelta del saggio da utilizzare durante la sperimentazione e la relativa traccia sono stati frutto di una considerazione preliminare sulle attività mentali che si desiderava far esercitare agli alunni delle classi V di Scuola Primaria con quel dato componimento. Si è deciso pertanto di assegnare una traccia unica per tutte le classi dal titolo "E' primavera", in modo da lasciar liberi gli alunni di esprimersi, di essere creativi e di poter organizzare le proprie idee attraverso spiegazioni, interpretazioni, confronti e conclusioni personali.

Per evitare soggettivismi documentati dalla docimologia e per valutare in modo valido e fedele, la Guida ha delineato, inoltre, una accurata lettura, nonché l'utilizzo di esercitazioni pratiche su saggi svolti.

La correzione dei saggi ha previsto quattro letture per correggere e per utilizzare tutti i criteri. Attraverso queste letture si è effettuato un esame analitico, compiuto per individuare singoli fatti, in seguito alla riflessione fatta precedentemente sugli obiettivi, ritenuti "sintomi" del raggiungimento o del mancato raggiungimento di ciascuno degli obiettivi considerati. Dato che gli obiettivi considerati sono numerosi e che i "sintomi" lo sono ancor di più, si è ritenuto utile e indispensabile far annotare agli studenti via via per iscritto le varie dimensioni prese in considerazione, mettendo accanto ad ognuno una sigla.

Nel corso di ciascuna lettura sono state effettuate un certo numero di rilevazioni che, nella pratica, si sono determinate simultaneamente. Nell'insieme, l'organizzazione delle letture si è svolta in modo da ridurre al minimo il lavoro, pur salvaguardando al massimo la validità delle rilevazioni e valutazioni. La prima lettura ha messo in evidenza soprattutto i contenuti e i loro rapporti, nell'ambito di una strutturazione dei significati. Questa è la lettura che ha richiesto maggior tempo,

soprattutto perché ha previsto un numero notevole di annotazioni scritte. È possibile anche limitarsi nella prima lettura a compiere soltanto le rilevazioni riguardanti i criteri 1,2,3 ed eventualmente 10, riservando un esame a parte per individuare se c'è o no un inizio ed una conclusione.

Nella seconda lettura gli studenti hanno evidenziato e rilevato prodotti di attività intellettuali, come la capacità di elaborare e strutturare materiale verbale, l'originalità e la capacità critica.

La terza lettura ha previsto la rilevazione dei singoli fatti linguistici, per lo più costituiti da errori o imperfezioni (ripetizioni di vocaboli, errori di ortografia, grammatica, lessico, improprietà linguistiche), ma anche da caratteristiche ritenute positive (uso di connettivi per la strutturazione del periodo).

Nella quarta lettura sono stati rilevati gli errori riguardanti la struttura del periodo (criterio 12) e gli errori di punteggiatura più o meno gravi. Gli errori più gravi sono stati classificati nel criterio 12 e gli errori meno gravi sono stati classificati nel criterio 13. Nel corso di questa lettura si sono rilevati la comprensibilità e la chiarezza dei periodi e il corretto uso della punteggiatura. In un testo scritto correttamente, il periodo (sia esso costituito da una sola proposizione o da un insieme di più proposizioni, coordinate o subordinate) dovrebbe essere una sezione del discorso che possieda una sua unità di pensiero e una delimitazione sintattica precisa (per esempio, che finisca con il punto).

## **2. Strategie di correzione: rilevare l'originalità**

Per rilevare con fedeltà la capacità creativa degli alunni, gli studenti si sono soffermati sui prodotti di attività intellettuali, come la capacità di elaborare e strutturare materiale verbale, l'originalità e la capacità critica. In concreto, nella valutazione del Criterio 5 (Originalità) gli studenti sono stati aiutati a considerare segni di originalità solo le idee, le strutture logiche, il lessico frutto di un'elaborazione mentale. Non sono state considerate segno di originalità i richiami a teorie erudite.

L'originalità degli alunni è stata rilevata in riferimento alla scelta del lessico, soprattutto se utilizzato in maniera personale. Il giudizio sull'originalità,

considerato insieme a quello sui criteri 2 (compiutezza dell'elaborato), 3 (Quantità delle considerazioni), 4 (Lessico: varietà), ha contribuito a formulare una diagnosi sulla creatività degli alunni di scuola primaria. Infatti, molti psicologi concordano nel dire che la creatività è un'abilità composta, i cui elementi fondamentali sono costituiti da fluidità (voci 3 e 4), flessibilità (voce 2) e originalità (voce 5). Per facilitare la diagnosi di quest'ultima caratteristica sono stati delineati gli indici che costituiscono segni di originalità, quali: l'alunno dà risposte non comuni (è l'indice più noto e più ovvio di originalità); trova delle associazioni non convenzionali (per esempio intravede delle conseguenze molto remote, ma logiche, di un dato di studio); fa considerazioni e argomenta in modo logicamente corretto.

Nel caso specifico, abbiamo suggerito agli studenti di considerare l'originalità come modo personale di impostare il saggio e di elaborare idee singole. Una stessa idea è stata considerata allo stesso tempo originale e critica: in questo caso, gli studenti hanno posto sul saggio sia la sigla "orig", sia il livello 2 di capacità critica.

La sigla "orig" è stata posta sul margine destro del saggio, in corrispondenza allo spunto originale. Se si tratta di originalità d'impostazione o di una caratteristica difficilmente localizzabile in un dato punto, al termine del saggio gli studenti hanno definito qual è la caratteristica originale osservata (per esempio: presenza di riflessioni personali) e a fianco di questa annotazione, sempre sul margine destro, hanno posto la sigla "orig".

Per la valutazione dei saggi, gli studenti hanno rilevato come segno di strutturazione logica la presenza di elaborazioni mentali (sigla="elab"), come sillogismi, paragoni, lessico appropriato, riflessioni personali e proposizioni ipotetiche, finali, consecutive, causali. Sono state escluse le riflessioni usate troppo di frequente e che quindi non servivano a distinguere tra loro i diversi livelli di abilità.

### **3. Considerazioni conclusive**

A conclusione della ricerca abbiamo verificato attraverso 9 focus group, condotti con gli studenti universitari che hanno partecipato a tutte le fasi del processo di ricerca, che la valutazione dei saggi in ambito scolastico rappresenta un momento

complesso sia dal punto di vista della progettualità, sia dal punto di vista degli interventi dei docenti.

Gli studenti, durante il focus group, hanno affermato di avere apprezzato la Guida per la correzione dei saggi; inoltre, l'adozione di quest'ultima ha avuto complessivamente una buona ricaduta sull'andamento didattico delle classi impegnate nella sperimentazione, confermata dai risultati degli alunni che sono stati osservati durante le attività.

Gli studenti hanno affermato, durante i focus group, di aver avuto modo di comprendere più a fondo l'importanza della formazione linguistica e della formazione ricevuta per condurre una formazione formativa adeguata ad ogni alunno.

Le riflessioni emerse durante i focus group ci hanno permesso di rilevare l'opinione degli studenti sulla metodologia formativa utilizzata, con particolare riferimento all'utilizzo della Guida.

Molti di essi hanno affermato che la Guida per la sua flessibilità, ha consentito di aumentare i loro livelli di attenzione, rendendo più facile il lavoro di correzione dei saggi. Hanno inoltre sottolineato l'importanza dell'interazione tra il docente della classe in cui hanno effettuato le rilevazioni, lo studente in formazione e il ricercatore. Questa triangolazione ha permesso di mantenere sempre un equilibrio tra i vari punti di vista e di mettere in relazione le diverse competenze dei vari attori della ricerca.

L'esperienza nelle classi ha dato loro la possibilità di utilizzare contemporaneamente differenti modelli di apprendimento, ha consentito loro di comunicare in modo diretto con gli alunni al momento della restituzione dei saggi e di condividere le valutazioni con i rispettivi docenti delle varie classi.

In particolare, tra i vantaggi indicati dagli studenti emergono la possibilità di imparare a valutare in modo più oggettivo possibile e di riflettere anche sul loro modo di scrivere, rendendosi conto dell'importanza di raggiungere sempre più un'adeguata competenza che permetta loro di diventare insegnanti in grado di valutare e organizzare interventi formativi personalizzati.

#### **4. Conclusioni**

Non si riportano i risultati dei saggi degli alunni di Scuola Primaria, ma ci limitiamo a descrivere il successo dell'intervento formativo.

La Guida si è configurata uno strumento efficace attraverso il quale avviare la formazione degli studenti universitari e la loro riflessione sulla valutazione delle prove scritte.

Gli studenti affermano che la formazione specifica ricevuta e le attività svolte hanno permesso loro di scoprire il valore che assume la competenza docimologica per un insegnante e di aver verificato personalmente, attraverso la restituzione dei risultati agli insegnanti e agli studenti, quanto una valutazione valida e sicura renda l'azione di insegnamento sensibile alle differenze tra gli allievi e favorisca le eccellenze personali di ogni alunno, consolidandole e potenziandole.



## CONCLUSIONI

La presente ricerca dottorale ha attribuito un ruolo determinante e centrale alla competenza in lingua scritta in università, soffermandosi in particolare sul suo ruolo guida dei processi di pensiero e sulla sua capacità di promuovere e di stimolare i processi cognitivi degli studenti universitari.

Nel percorso scolastico, la scrittura è trasversale a tutte le discipline, poiché richiede una corretta elaborazione di concetti, espressi in modo chiaro e formalmente corretti. Anche se non oggetto di esplicita formazione, molte università e corsi di laurea hanno deciso di attivare percorsi laboratoriali per il recupero o il potenziamento delle abilità di scrittura degli studenti (Sposetti, 2008). L'università, considerato il problema sempre più dilagante delle lacune linguistiche degli studenti, fa della scrittura non solo l'oggetto di insegnamento, ma anche il problema della sua didattica, costringendo docenti e discenti a misurarsi con la pratica di essa, funzionalmente intesa (Piemontese, 1999).

Il focus della ricerca dottorale ha riguardato la rilevazione e la valutazione della competenza in lingua scritta delle matricole iscritte al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. La scelta, non causale, ha rivestito il mio ruolo di docente di Lingua Italiana nelle Scuole Secondarie di Secondo Grado; pertanto, attraverso tale ricerca, l'obiettivo è stato quello di riflettere sulla competenza di scrittura degli studenti in uscita dalla scuola e nella loro fase iniziale del percorso accademico, in modo da ripensare e riformulare l'insegnamento dell'educazione linguistica. In particolare, tale percorso di ricerca mi ha dato la possibilità di riflettere sull'insegnamento della comunicazione scritta non legata solo a tecnicismi testuali derivati esclusivamente da studi di linguistica, fattori che inevitabilmente influiscono negativamente sulla formazione degli studenti, ma sul considerare essa come contenuto di pensiero critico, creativo e argomentativo, non trascurando gli aspetti psicologici, intellettuali ed etici ad essa connessi. Questa mancata considerazione della scrittura come elaborazione di pensiero investe, in particolare, il suo insegnamento negli Istituti professionali e tecnici, ritenuti spesso marginali rispetto ai Licei.

Gli studenti, nella fase iniziale del loro percorso universitario, presentano particolari difficoltà ad elaborare i concetti e ad utilizzare la lingua scritta in maniera corretta. Tali difficoltà, di urgente risoluzione in qualsiasi ambito didattico, si acutizzano se riferiti a futuri docenti, nell'ottica della formazione idonea ai contesti lavorativi scelti. Infatti, in particolare per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, ci si attende che la competenza in lingua scritta possa tradursi in uno stile di insegnamento idoneo a favorire processi di pensiero complessi, critici e creativi. La scrittura è espressione di pensiero, di un pensiero cosciente nei confronti di più punti di vista, a partire dai quali si assume una propria identità, pertanto occorre porsi come obiettivo, sotto qualsiasi prospettiva didattica (scolastica e universitaria), saper usare in modo corretto ed efficace la lingua scritta, nell'ottica di una formazione professionalizzante. Nelle professioni educative, la scrittura rappresenta in molti casi una pratica solida e stabile, connessa allo sviluppo della professionalità in chiave di progettazione, documentazione, valutazione delle esperienze e dei percorsi realizzati dagli educatori (Sposetti, 2017).

Il processo di scrittura implica, rispetto all'oralità, un complicato controllo del ragionamento logico, critico, riflessivo e filologico. La formazione pedagogica e didattica scolastica e universitaria può salvare la specificità formativa all'espressione scritta insegnando agli studenti a comunicare con efficacia un personale punto di vista, non trascurando le tecniche retoriche della costruzione dei testi e la correttezza grammaticale e lessicale, fornendo stimoli su cosa e su come pensare, attraverso un metodo critico. Anche la prima prova dell'Esame di Stato, attualmente rivista e modificata con il decreto legge n. 769 del 26/11/2018, e la successiva ordinanza ministeriale n. 205 (11 marzo 2019), si basa su una concezione della competenza linguistica scritta intesa come stimolo dialogico alla produzione di pensiero.

Si è partiti dalla consapevolezza che sia possibile insegnare a scrivere attraverso il supporto di strategie per lo studio, per la scrittura e per la prestazione accademica, in modo da sviluppare una maggiore consapevolezza metacognitiva sul proprio modo di studiare. Autoregolare la propria attività di studio ha implicato la possibilità di adottare in modo flessibile diverse strategie cognitive e metacognitive.

In un approccio processuale all'insegnamento della scrittura, i docenti creano un ambiente in cui gli studenti hanno il tempo non solo per scrivere, ma anche per pensare e riflettere su quello che stanno scrivendo (Pellerey, 2008).

L'associazione positiva tra un buon livello di apprendimento ed un approccio autoregolato allo studio permette agli studenti di raggiungere buoni risultati (Zimmerman & Schulz, 2011). Tale presupposto teorico, specie in università, permette di combattere la dispersione, la maggior parte delle volte provocata da una scarsa capacità di affrontare qualitativamente lo studio, legata alla richiesta di autogestione del lavoro da portare a termine simultaneamente a più discipline. Quando gli studenti con bassi risultati accademici cambiano in positivo il proprio atteggiamento verso compiti complessi, gradualmente si modificano anche le strategie e migliorano la prestazione accademica (Heckman & Kautz, 2016).

Decisamente da supporto alle strategie metacognitive e per l'autoregolazione dell'apprendimento della scrittura sono state le strategie di scrittura argomentativa e critica, fondamentali per la vita accademica, professionale e personale. Esse rappresentano strumenti di pensiero determinanti in ogni ambito formativo, pertanto l'individuazione più puntuale delle componenti argomentative e critiche inerenti alla scrittura potrebbero fornire ai docenti uno strumento diagnostico efficace per evidenziare i punti di forza e di debolezza di compiti accademici specifici.

Durante le ore laboratoriali dedicate al recupero delle abilità di scrittura si è dato ampio spazio alle strategie di scrittura critica e argomentativa, in modo da promuovere lo sviluppo di atteggiamenti maturi e critici verso essa.

Il modello di intervento formativo proposto durante la ricerca ha previsto la strutturazione di una didattica laboratoriale (laboratorio in piccolo gruppo) per il recupero delle abilità e delle carenze degli studenti. Attraverso i laboratori di scrittura si è fatto uso di una Guida di valutazione dei saggi (Calonghi & Boncori, 2006), rivista e riadattata per l'università, strutturata in obiettivi-criteri di rilevazione, descritti in modo operativo e desunti da studi e ricerche empiriche complesse. La Guida si è rivelata efficace e valida per la rilevazione e la valutazione degli obiettivi presi in considerazione durante la ricerca poiché, considerati nella loro totalità e dialetticità, hanno delineato una attenta analisi strutturale del testo

scritto.

Per quanto riguarda lo specifico della ricerca, è stato fondamentale indurre le matricole a vedere e ad utilizzare la scrittura come processo interattivo e multilaterale, suscettibile di miglioramento. Il laboratorio, in tal senso, si è rivelato utile per coltivare buone pratiche didattiche. L'intervento formativo ed, in particolare, il feedback che è stato dato agli studenti, ha contribuito a migliorare la qualità della loro produzione scritta.

L'efficacia dell'attività utilizzata è stata valutata attraverso un disegno di ricerca pre-sperimentale a gruppo unico a prova ripetuta (pre-test e post-test). I punteggi ottenuti dal campione di ricerca (452 saggi, 236 pre-test e 236 post-test) e il confronto dei punteggi medi ottenuti hanno delineato delle differenze significative rispetto ad alcuni criteri utilizzati attraverso la Guida di valutazione, in particolare riguardo alla originalità, alla capacità critica e argomentativa, nonché alla struttura formale del testo. Per altri criteri, l'analisi delle percentuali delle frequenze emersa dalla redazione dei due saggi è rimasta invariata, probabilmente a causa della durata non prolungata delle attività laboratoriali.

L'assunto teorico della ricerca, e del valore della scrittura come manifestazione di pensiero, ha più volte sottolineato che lo studio della grammatica non comporta in maniera autonoma e diretta l'acquisizione della correttezza grammaticale, ma, così come supportato dagli studi empirici considerati, si è espressa la fiducia che una riflessione consapevole sulla grammatica possa contribuire, in modo indiretto, a migliorare la capacità espressiva scritta e la correttezza linguistica.

Le ricadute sociali di un intervento di insegnamento dei processi di scrittura in ambito accademico potranno determinare l'avvio di una serie di percorsi laboratoriali idonei ad affrontare e a ridurre il problema dell'impoverimento linguistico degli studenti, puntando sulla qualità di pratiche di insegnamento della lingua scritta. Lo strumento di indagine utilizzato, la Guida di valutazione (Calonghi & Boncori, 2006), rivista e riadattata per l'università, e il modello di intervento didattico, potranno essere divulgati e resi disponibili ad altri Atenei o Istituti scolastici, nell'ottica di una continuità pedagogica e didattica di ricerca.

Studi internazionali e nazionali, soprattutto in questi ultimi anni, hanno denunciato

in modo chiaro il problema delle carenze linguistiche degli studenti universitari nonché, di contro, la consapevolezza che le competenze linguistiche esplichino una funzione sociale, oltre che funzionale, poiché l'accesso al testo scritto presuppone la possibilità di accedere a diverse informazioni. La lingua madre è un mezzo di comunicazione, primariamente orale, ma saper comunicare in forma scritta in modo efficiente ed efficace ne aumenta sicuramente le potenzialità.

La formazione accademica deve fornire, nella misura del possibile, un aiuto concreto anche in questa direzione, necessaria per garantire l'acquisizione agli studenti di strumenti utili a favorire il passaggio nella società.

## BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Akiguet, S., & Piolat, A. (1996). Insertion of connectives by 9- to 11-year-old children in an argumentative text. *Argumentation*, 10, 253-270.
- Albanese, O., Duodin, P.A., & Martin, D. (2003). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Farina, E., & Maltempo, L. (2004). Autoregolazione nell'attività di studio e concezioni dell'intelligenza. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5(2), 14-29.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency. The interface between learning and assessment*. London, UK: Bloomsbury.
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: West view Press.
- Andorno, C. (2003). *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Andrade, H. G., Du Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27, 3-13.
- Anello, F. (2008). *Insegnare a leggere e a scrivere. Linee metodologiche e pratica didattica*. Palermo: Palumbo.
- Antonietti, A., & Pizzingrilli, P. (2009). La rappresentazione della creatività. In M. Cesa-Bianchi (Ed.), *La creatività scientifica* (pp.60-88). Roma: Giusti.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Arendt, A. (2010). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Einaudi Editore.

- Aristotele (IV sec. a.C). Ὀργανον. Trad. it. G. Colli. *Organon*. Milano: Adelphi, 2003.
- Aristotele (IV sec. a.C). Περί ἑρμηνείας. Trad. it. *Peri hermeneias*. Milano: Rizzoli, 2006.
- Aristotele (IV sec. a.C). Τέχνη ῥητορική. Trad. it. M. Dorati (Ed.). *Retorica*. Milano: Mondadori, 1996.
- Aristotele (IV sec. a.C.). Μετὰ τὰ φυσικά. Trad. it *Opere, Metafisica Z 15*, 1039b28. Bari: Laterza, 1973.
- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: F. Angeli.
- Badwin, L. (1972). *Teorie dello sviluppo infantile*. Milano: F. Angeli.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Banfi, V., Ornaghi, S., & Marzocchi, G.M. (2012). La riflessione metacognitiva in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all'interno della classe. In *Difficoltà di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson, vol. 17, n. 4, pp. 523-543.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). *Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature*. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355- 429.
- Beaugrande, R. A., & Dressier, W. U. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: il Mulino.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Beilin, H. (1992). Piaget's enduring contribution to developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 191-204.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bertin, G. M. (1998). Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente. In S. S. Macchietti (Ed.). *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: Una indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228.
- Binet, A. (1911). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion. Trad. it. F. Deva (Ed.). *Le moderne idee educative* (p. 174). Torino: Paravia, 1976.
- Blair, J. A., & Johnson, R. H. (1987). Argumentation as dialectical. *Argumentation*, 1.
- Boniolo, G., Vidali, P. (2011). *Strumenti per ragionare. Logica e teoria dell'argomentazione*. Milano: Bruno Mondadori Editore.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Gli aspetti cognitivi. Torino: UTET.
- Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Boscolo, P. (2003). *Scrittura e autoregolazione*. In O. Albanese, P.A., Doudin, D. Martin, (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 189-204). Milano: FrancoAngeli.
- Boscolo, P. (2004). Appunti per un corso di scrittura universitaria nella Facoltà di Psicologia. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 2.
- Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.



- Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121
- Boscolo, P., Arfè, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32, 419-438.
- Bova, A., & Arcidiacono, F. (2012). Invoking the authority of feelings as a strategic maneuver in family mealtime conversations. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 206-224.
- Brandt, R.S. (1986). On creativity and thinking skills: A conversation with David Perkins. *Educational Leadership*, 12-18.
- Brigati, R. (1999). *Lineamenti storici*. In P. C. Cicogna (Ed.), *Psicologia generale. Storia, metodi, processi cognitivi* (pp. 17-50). Roma: Carocci.
- Brisco, S. (2014). Il rapporto degli studenti universitari con la scrittura. Un'indagine sullo sviluppo delle abilità di scrittura. In M. E., Piemontese, P. Sposetti, (Eds.). *La scrittura dalla scuola superiore all'Università* (pp. 38-39). Roma: Carocci Editore.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking*. California: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1976). *Psicologia della conoscenza*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Butcher, H. J. (1974). *L'intelligenza umana. Natura e valutazione*. Roma: Armando.
- Bußmann, H. (2006). *Lexikon der sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Aufl. Trad.it. P. Corticelli Kurras (Ed.), *Lessico di linguistica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 2007.

- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Calonghi, L. (1972). *Valutazione delle composizioni scritte. Indicazioni docimologiche e psicometriche pratiche*. Roma: Editore Armando.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Editrice Tirrenia Stampatori.
- Calonghi, L., & Boncori, L. (2006). *Guida per la correzione dei temi. Validità e norme*. Roma: Las.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1990). *L'intelligenza a scuola*. Roma: Crisp.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1993). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Calonghi, L., Coggi, C., & Chatel C. (1985). *Geometria e intelligenza*. Novara: IGDA.
- Calvi, G. (1972). *La misura dell'intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
- Cantoia, M. (2014). Creatività e Intelligenza. In A. Antonietti & S. Molteni (Eds.), *Educare al Pensiero Creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 87-100). Trento: Erickson.
- Cappuccio, G. (2012). ADVP technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *REM-Research on Media Education*, 4, 85-96.
- Cattani, A. (2006). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino.
- Cattell, R.B. (1987). *Intelligence. Its Structure, Growth and Action*. The Netherlands: Elsevier Science Publishers BV.
- Cherubini, P., Giaretta, A. & Mazzocco, A. (Eds.) (2000). *Ragionamento: psicologia e logica*. Firenze: Giunti.
- Cignetti, L. (2010). Testi argomentativi. In R. Simone (Ed.), *Enciclopedia dell'Italiano*, (pp. 1468-1471). Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, vol.II.

- Ciliberto, M. (1981). *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Cinque, M. (2010). *Agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*. Milano: Franco Angeli.
- Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione* (p. 41). Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2009). *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2002). *Il pensiero nei territori del testo: Percorsi di didattica modulare di Lingua italiana. Quaderni di laboratorio per la formazione degli insegnanti*. Padova: Cleup.
- Cisotto, L., Gruppo Rdl (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (Vol.1). Trento: Erickson.
- Coggi, C. (1997). Valutare la competenza nella scuola media. *Scuola e didattica*, 6, 50-64.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coirier, P., Andriessen, J., & Chanquoy, L. (2000). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In J. E. B. Andriessen, & P. Coirier (Eds.). *Foundations of argumentative text processing* (pp. 1-28). Amsterdam: University Press.
- Coliva, A., & Lalumera, E. (2006). *Pensare. Leggi ed errori del ragionamento*. Roma: Carocci.
- Colombo, A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Firenze: Zanichelli.
- Conte, M., E. (1988). *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

- Copi, I. (1961). *Introduction to Logic*. New York: The Macmillan Company. Trad. It. *Introduzione alla logica*. Bologna: il Mulino, 1964.
- Couger, J. D. (1995). *Creative problem solving and opportunity finding*. Danvers: Boyd & Fraser.
- Council of Europe, Strasburg, (2001). *Common European Framework for languages: learning, teaching, assessment*. Trad.it. Bertocchi D., Quartapelle F., RCS Scuola. Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano-Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con Esercitazioni*. Milano: Franco Angeli.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London & New York: Longman. Trad. it. Silvano Muscas (Ed.) *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino, 1994.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- De Grada, E., & Ercolani, A. P. (1969). *L'ampiezza di categoria come dimensione dello stile cognitivo*. Roma: Bulzoni.
- De Landsheere, G. (1991). *Evaluation*. In R. Doron et F. Parot (Ed.). *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF, 1991.
- De Mauro, T. (2001). *Apprendere nella società complessa*. In *Minima scholaria* (pp.164-166). Bari: Laterza.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., & Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- De Pasquale, M. (2001). *Il filosofare e la sfida della complessità*. In *Atti del Convegno XXIX SFI*.

- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3).
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of selfdetermination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Della Casa, M. (1994). *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1990). *L'età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Dewey, J. (1908), "What Pragmatism means by Practical?". In S. Hook (Ed.) *Middle Works*, 15 vol. Carbondale and Edwardville: Southern Illinois University, (1899-1924, vol. IV, pp. 98-115). Trad. it. in R. Frega (Ed.), *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*. Macerata: Quodiblet, 2008.
- Dieudonné, J. (1970). *Algebra lineare e geometria elementare*. Feltrinelli, Milano.
- Dimmitt, C., & McCormick, C. (2012). Metacognition in Education. In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues* (pp. 157-187). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Dixon-Krauss, L. (1998). *Vygotskij nella classe*. Trento: Erickson.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10(2), 227-251.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Ferrari, A. (2004). Le funzioni della virgola. Sintassi e intonazione al vaglio della testualità. In Paolo D'Achille (Ed.). *Generi, architetture e forme testuali*. Atti del VII convegno SILFI (Roma, 1-5 ottobre 2002), Vol. I. Firenze: Cesati.

- Ferrari, A. (2009), Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo. In Giuliana Fiorentino (Ed.). *Perché la grammatica. Didattica della lingua tra scuola e università* (pp. 35-50). Roma: Carocci.
- Ferrari, A. (2010e). Coerenza, procedure di. In R. Simone, G. Berruto & P. S'Achille (Eds.). *Enciclopedia dell'italiano* (pp. 219-222). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.
- Ferretti, R., & Lewis, W. (2012). Motivating argumentative writing. In C. Gelati, B. Arfé, & L. Mason (Eds.). *Issues in writing research in honour of Piero Boscolo* (pp. 127-146). Padova: CLEUP.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park.
- Feuerstein, R. S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: Origins and development. In A. Kozulin & R. Yaacov (Eds.). *Experience of mediated teaming: An impact of Feuerstein's theory in education and psychology. Advances in learning and instruction series* (pp. 147-165). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Feuerstein, R. S. (2000). Dynamic cognitive assessment and the instrumental enrichment program: Origins and development. In A. Kozulin, & Y. Rand (Eds.). *Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's Theory in education and psychology*. Oxford: Pergamon.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American psychologist*, 34, 906-911.
- Formenti, L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *QDS Quaderni di Didattica della Scrittura*, 12/2009, 71-90.
- Frixione, M. (2007). *Come ragioniamo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gagnè, E. D. (1989). *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*. Torino: SEI.

- Galliani, L., Bonazza, V., & Ubaldo, R. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gargani, A. G. (Ed.) (1979). *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*. Torino: Einaudi Editore.
- Gille, R. (1956). Il questionario e il test "Mosaico" di R. Gille. *Bollettino di Psicologia e Sociologia Applicate*, 13-16, 142-183.
- GISCEL (1975). Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica. In T. De Mauro (Ed.). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti, 1977. Dieci tesi
- Godino, A., & Toscano, A. (2007). *Ipnosi: storia e tecniche*. Milano: Franco Angeli.
- Goldman, S. R., & Murray, J. D. (1992). Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native-English and English-as-a-second-language speakers. *Journal of Educational Psychology*, 6.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander, P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., MacArthur, C., & Fitzgerald, J. (Eds.) (2013). *Best practices in writing instruction* [2nd Ed.]. New York, NY: Guilford Press.
- Greene, J. (2018). *Self-regulation in Education*. New York, Routledge.

- Grice, P. (1989). *Logic and Conversation*, in *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Trad. it. *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Guilford, J.P. (1956). Structure of Intellect. *Psychological Bulletin*, 53.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1970). Creativity: retrospect and prospect. *Journal of creative Behavior*, 4, 149-169.
- Gurland, S.T., & Glowacky, V.C. (2011). Children's theories of motivation. *Journal of Experimental Child Psychology* 110, 1-19.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. I, Suhrkamp, Frankfurt am Main. Trad. it. P. Rinaudo (Ed.) *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is Applied Metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York, NY: Routledge.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamblin, C. L. (1970). *Fallacie*. London: Meuthen & Co.
- Harris, K. R., Graham, S. S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg Germany: Springer – Verlag.



- Heckman, J. J. & T. Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Heckman, J. J., Humphries, T. & Kautz, T. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University Chicago Press.
- Hennig, J. & Huth, L. (1975). *Kommunikation als Problem der Linguistik*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Trad. it. *La comunicazione come problema della linguistica*. Roma: Armando, 1982.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12, 429- 446.
- Horn, J. L. (1985). *Remodeling old models of intelligence*. In B.B. Wolman (Ed.). *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 267-300). New York: Wiley.
- Iacona, A. (2005). *L'argomentazione*. Torino: Einaudi.
- Jones, A. E., & Ratcliff, G. (1993). Critical thinking skills for college students. *National center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment*. Pennsylvania: University Park.
- Krabbe, E. C. W. (2002). Meeting in the House of Callias: an historical Perspective on Rhetoric and Dialectic. In F. H. van Eemeren, P. Hotlosser (Eds.). *Dialectic and Rhetoric: the Warp and Woof of Argumentation Analysis*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self regulation and self control: the volitional Components Inventory. In J.Hekhausen, & C.S. Dweck (Eds.) *Motivation ad self-regulation across the life span* (pp.15-49). Cambridge: Cambridge University press.

- Kuhl, J. (2000), A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Hand book of self regulation* (pp.11-170). San Diego: Academic Press.
- La Marca A. (2009). *Saggezza e adolescenti. Una sfida educativa*. Roma: Armando.
- La Marca, A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: La Scuola.
- La Marca, A., Gulbay, E., & Bono, C. (2018). Espressione scritta per lo sviluppo della creatività e della capacità critica in Università. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 18, 251-270.
- Langer, J. (1973). *Teoria dello sviluppo mentale*. Firenze: Giunti.
- Lavelle, E., & Guarino, A. J. (2003). A multidimensional approach to understanding college writing processes. *Educational Psychology*, 23 (3), 295-305.
- Lavinio, C. & Sobrero, A. A. (Eds.). (1991). *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Lavinio, C. (1998). Lingue speciali e tipi di testo, tra argomentazione, esposizione e descrizione. In M. Pavesi, G. Bernini (Eds.). *Le lingue speciali all'Università*. Atti del convegno di Pavia. 28-29 ottobre 1996, (pp. 143-171). Roma: Bulzoni.
- Lewis, D. (1983). *L'arte di insegnare l'intelligenza*. Torino: SEI.
- Lo Cascio, V. (1991). *Grammatica dell'Argomentare: strategie e strutture*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* [II Ed.]. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G., & Solarino, R. (2004). *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Padova: Unipress.
- Loeding, B. L., & Greenan, J. P. (1998). Reliability and validity of generalizable skills instruments for students who are deaf, blind, or visually impaired. *American Annals of the Deaf*, 143, 392-403.

- Lucisano, P. (2017). Scrivere per fare l'educatore, scrivere per essere educatore. In P. Sposetti (Ed.). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, Modelli, Pratiche*. Roma: Edizione Nuova Cultura.
- Lucisano, P., & Piemontese, M. E. (1986). Leggibilità dei testi e comprensione della lettura. *Linguaggi*, 3.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). *Didattica e conoscenza, Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci editore.
- Manzotti, E., & Zampese, L. (2010). Le prove di italiano dell'Invalsi: un quadro di riferimento. In E. Lugarini (Ed). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Martin, D., & Penrod, D. (2006). Coming to know criteria: The value of an evaluating writing course for undergraduates, *Assessing Writing*, 11, 66-73.
- Marzano, R. J., Norford, J.S., Paynter, D.E., Pickering, D.J., & Gaddy, B.B. (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mazzotta, M. (1990). *Come educare alla creatività*. Teramo: Giusti & Lisciani Editori.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- Mencarelli, M. (1972). *Potenziale educativo e creatività*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, M. (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- Meyer, M. (2008). *Principia Rhetorica*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (2007). Le vie della complessità. In G.Bocchi, M.Ceruti, (Eds.). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Nation, I.S.P.(2005). *Reading faster*. Pasaa: 36, 21-37. New Zealand: Victoria University Wellington.
- Nieswandt, M. (2007). Student affect and conceptual understanding in learning chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44.

- Novak, J.D. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson.
- Nystrand, M. (Ed), (1982). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. New York, NY: Academic Press.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional “high-stakes” measures of high school students’ science achievement. *American Educational Research Journal*, 44.
- Oléron, P. (1973). *Le attività intellettive*. Firenze: Giunti.
- Oléron, P. (1957). *Les Composantes de L'Intelligence d'après les Recherches Factorielles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Olson, D. R., & N.G. Torrance, N. G. (1983). Writing and criticizing text. In B.M. Kroll, & G. Wells (Eds.). *Explorations in the development of writing*. Chichester: Wiley.
- Olson, D. R. (1995). L’alfabetizzazione come attività metalinguistica. In D.R. Olson, & N. Torrance (Eds.). *Alfabetizzazione e oralità* (pp. 263-283). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Orbell, S. (2003). Personality systems interactions theory and the theory of planned behaviour: evidence that self-regulatory volitional components enhance enactment of studying behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 42, 95-112.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Pallotti, G., & Piemontese, M., E. (1999). *Introduzione*. In G. Pallotti (Ed.). *Scrivere per comunicare*. Milano: Bompiani.
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 147–165.
- Pauk, W. & Owens, R. J. Q. (2013). *How to study in college* [11th Ed.]. Andover, UK: Cengage Learning (EMEA).

- Peirce, C. S. (2014). *Come rendere chiare le nostre idee*. Torino: Utet.
- Pellerey M. (2011). Competenza e professionalità. In *Lessico Pedagogico, Education Sciences & Society*, Vol 2 (1), 173-179.
- Pellerey, M. (2008). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte: competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti pedagogici*, 60 (1), 147-168.
- Pellerey, M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte: Le competenze strategiche considerate come “abiti”; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, 60 (2), 479-497.
- Pellerey, M. (2013c). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici*, 60 (3), 591-609.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Perelman, C. (1970). *Le Champ de l'Argumentation*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. Trad. it. *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi, 2001.
- Petter, G. (2010). *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*. Firenze: Giunti.
- Piaget, J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti.

- Piaget, J. (1958). *Giudizio e ragionamento nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1971). *Psicologia ed epistemologia. Per una teoria della conoscenza*. Torino: Loescher.
- Piaget, J. (1977). *Lo sviluppo e l'educazione dell'intelligenza*. Torino: Loescher.
- Piazza, F. (1995). The enthymeme as rhetorical argumentation. (An Aristotelian perspective). In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Eds.) *Analysis and Evaluation: Proceedings of the Third ISSA Conference on Argumentation*. University of Amsterdam, June 21-24 1994, Vol. 2. Amsterdam: Sic Sat.
- Piemontese, M. E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M. E., & Sposetti, P. (2015). Realizzare un laboratorio di scrittura all'università. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15 (3), 279-285.
- Pizzingrilli, P. (2014). La creatività per me è ...Teoria implicite sulla creatività e strumenti per rilevarle. In A. Antonietti & S. Molteni (Eds.), *Educare al Pensiero Creativo. Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro* (pp. 129-148). Trento: Erickson.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'Argumentation: Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Paris: Editions Kimé.
- Pontecorvo, C. (1985). Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione, *Rassegna di Psicologia*, 1-2, 23-45.
- Pontecorvo, C. (Ed). (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pouit, D., & Golder, C. (2002). Idea retrieval in argumentative text writing by 11-18 year old students. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (4), 309-320.

- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.). *Hand-book of writing research* (pp. 54-66). New York: Guilford.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: University Press.
- Reilly, J. S., Barich, E., Harriet, J., & Berman, R. A. (2002). Propositional attitudes in written and spoken language. *Written Language & Literacy*, 5(2), 183-218.
- Rezaei, A.R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15, 18-39.
- Rigo, R. (2005). *Didattica delle abilità linguistiche. Percorsi di progettazione e formazione*. Roma: Armando.
- Rigotti, E., & Cigada, S. (2004). *La Comunicazione Verbale*. Milano: Apogeo.
- Rips, L. J. (1988). Deduction. In R.J. Sternberg, & E.E. Smith (Eds.), *The Psychology of Human Thought* (pp. 116-152). New York, NY: Cambridge University Press. Trad. it. Deduzione. In R.J. Sternberg, & E. E. Smith (Eds.). *La psicologia del pensiero umano* (pp. 149-189). Roma: Armando, 2000.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Runco, M.A. (1994). *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.

- S. Tommaso d'Aquino (1265-73). *Summa theologiae*. Leonina. Trad. It. Domenicani italiani (Eds.). *La Somma Teologica*. Firenze: Adriano Salani, 1949.
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua: pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua*. Torino: Loescher.
- Sabatini, F. (2009). Dopo la grammatica...il testo. Lezione universitaria del 12 marzo. Milano.
- Sabatini, F. (1983). La «grammatica»: finalità, modalità e tempi della riflessione sulla lingua nel quadro dell'educazione linguistica. In A. A. Sobrero (Ed.), I "nuovi" programmi quattro anni dopo. Proposte per l'educazione linguistica. Atti del 1° Convegno nazionale GISCEL (Lecce, 15-16 ottobre 1982). Milella, Lecce, pp. 85-104.
- Santambrogio, M. (2009). *Manuale di scrittura (non creativa)*. Bari: Laterza.
- Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies. An introduction to Classical and New Methodological Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saukko, P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schaeken, W. (2000). *Deductive reasoning and strategies*. Londra: Mahwah.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: University Press.
- Schunk, D., & Greene, J. (2018). *Handbook of Self-Regulation and Performance*. New York: Routledge.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press. Trad. it G.R. Cardona (Ed.). *Atti linguistici: saggio di filosofia del linguaggio*. Torino: Bollati Boringhieri, 2009.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *LI-Educational studies in language and literature*, 4, 5-33.



- Semerari, F. (1979). Introduzione. In C. Perelman, & L. Olbrechts-Tyteca. *Retorica e filosofia*. Bari: De Donato.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97-106.
- Sensini, M. (1996). *Il sistema della lingua. Dalle parole al testo*. Milano: Mondadori Editore.
- Serianni, L. (2003). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Silvia, P.J. (2008). Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.
- Sobrero, A.A. (2009). L'incremento della competenza lessicale con particolare riferimento ai linguaggi scientifici. *Italiano Lingua Due*, 1, 211-225.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: MacMillan.
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens
- Sposetti, P. (2011). Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano Lingua Due*, 1/2: 261-271.
- Sposetti, P. (2017). *Le scritture professionali in educazione. Teorie, Modelli, Pratiche*. Roma: Edizione Nuova Cultura.
- Steers, R. M., & Porter, L.W. (1987). *Motivation and work behavior* (4th ed.). New York: McGraw- Hill.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). Critical thinking its nature, measurement and improvement. In F.R. Linl (Ed.), *Essay in the intellect*. Alexandria: VA, ASCD, p. 46.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., Lubart T. I. (1996). *Investing in Creativity. American Psychologist*, 51 (7), 677-688.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. (1999). Diversamente intelligenti: differenti modelli di spiegazione delle abilità mentali. *Difficoltà di Apprendimento*, 4
- Striano, M. (2010). Scrivere per riflettere. In E. Biffi (Ed.). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes, 145-154.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torrance, E.P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in testing. In R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge-NewYork-Sydney: Cambridge University.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Torresan, P. (2006). *Le intelligenze multiple*. San Andrés, UMSA: Revista Conceptos.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*, Cambridge: England. Trad. it. *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1975.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., Jackson, S., & Jacobs, S. (1997). Argumentation. In T. A. Van Dijk (Ed.). *Discourse studies, a multidisciplinary introduction. Discourse as structure and process*. Vol. 1. London, UK: Sage Publications.

- Van Eemeren, F., Houtlosser, P., & Snoeck Henkemans, A. F. (Eds.) (2007). *Argumentative indicators in discourse: A pragma-dialectical study*. Dordrecht, Paesi Bassi: Springer.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H.A.M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- Venier, F. (2008). *Il potere del discorso. Retorica e pragmatica linguistica*. Roma: Carocci.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
- Vighetti, M. S. (1977). *La formazione dei concetti. Sviluppo mentale e apprendimento*. Firenze: Giunti & Barbera.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Lezioni di psicologia*. Roma: Editori Riuniti.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri
- Wallas G., (1929). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace. In Arieti S., *Creatività. La sintesi magica. Il Pensiero Scientifico*. Roma: Il pensiero scientifico, 1979 p. 15.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*. New York: University Press.
- Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. Cambridge: University Press.
- Weisberg, R.W. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. New York : Freeman.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wolfe, C. R. & Britt, M. A. (2008). Locus of the my-side bias in written argumentation. *Thinking & Reasoning*, 14, 1-27.

- Wolfe, C., R. (2012). Individual differences in the “myside bias” in reasoning and written argumentation. *Written Communication*, 29(4), 477-501.
- Yuille, J. C., (1983). *Imagery, memory and cognition*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum.
- Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nella scuola secondaria*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello, G. (2001). I giovani e il lavoro: considerazioni pedagogiche. *Pedagogia e Vita*, 6, 114-137.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zedner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of self-efficacy for learning form (SELF) Scores of college students. *The Journal of Psychology*, 215, 157–163.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning in academic achievement*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



# **Allegato I**

# **Grammatica all'Università**

# SEZIONE I.

## La fonologia

### 1. Elisione

L'elisione: consiste nella perdita della vocale finale non accentata nelle parole che si trovano prima di termini che iniziano per vocale o per h. Il segno grafico che identifica questo fenomeno è l'apostrofo.

---

#### *L'elisione è obbligatoria con:*

- lo, la e le relative preposizioni articolate: l'Olocausto, l'etimologia;
- di fronte a nomi che iniziano per vocale: un'analogia, un'esercitazione;
- questo/questa, quello/quella: quest'anno, quest'altura, quell'uomo;
- Santo/santa, bello/bella: sant'Andrea, bell'esempio
- ci, come, dove, quando, quanto: c'è, com'è successo, dov'è, quand'è, quant'è;
- alcune formule fisse: d'altronde, nient'altro, tutt'altro, anch'io, d'ora in poi, senz'altro, d'altra parte, tutt'al più, d'ora in avanti, a quattr'occhi, mezz'ora.

---

#### *L'elisione è vietata con:*

- i pronomi le, li :li apre, le apprezza;
- Davanti a parole che iniziano con i + vocale: lo iato, la iena;
- la preposizione da: da artista;
- la congiunzione se: se ascolti;
- gli e relative preposizioni articolate: gli angoli, quegli esempi, gli irlandesi;
- ci di fronte alle vocali a, o, u: ci ama, ci odia, ci udì;
- le parole plurali: le anfore, alle opere, questi anni

---

#### *L'elisione è facoltativa con:*

- la preposizione di: d'avanguardia;
- Le particelle pronominali mi, ti, si, lo: m'hai, t'eri, s'era, l'avevo.



## Mettiti alla prova

### **Individua l'errore:**

1. Gli studenti si recano nella aula 12 per la lezione di tecnologie didattiche.
2. La esercitazione di tecnologie didattiche prevedeva lo utilizzo di una app multimediale.
3. La aula si riempì mezzora dopo l'inizio della lezione.
4. La empatia è la capacità di comprendere e sentire le emozioni degli altri.
5. Durante la visita guidata, presso il Palazzo Mirto di Palermo, cera un esperta di arte e restauro.
6. Lo studio di tale libro richiede un impegno costante e attento.

### **Sottolinea e inserisci nello spazio mancante l'alternativa corretta posta tra parentesi:**

1. ....antropologia è una disciplina che studia le differenze e le somiglianze tra le culture dei gruppi umani. (la-l')
2. ....epilogo del racconto del professore è stato molto interessante. (l'le)
3. Per comprendere il ruolo.....educazione come fenomeno umano e universale, occorre iniziare.....indagine di tipo empirico-storica. (della- dell') ; (una-un').
4. ....aspiranti maestri, gli studenti di Scienze della Formazione Primaria devono conoscere bene la grammatica, al fine di garantire ai futuri alunni una buona base grammaticale. (da-d').

## 2. Il troncamento

Il troncamento è la caduta della vocale o della sillaba finale atona ( cioè non accentata) di una parola.

---

*Il troncamento non è indicato da alcun segno grafico, tranne in alcuni casi:*

- nell'imperativo delle forme verbali da' = da (i), di', fa' = fa (i), va' = va (i), sta' = stai (i);
- nelle forme di troncamento po' = po (co), mo' = mo (do).

---

*Il troncamento è obbligatorio con:*

- uno e i suoi composti: nessun esito, ciascun esercizio, in alcun modo;
- buono e bene: buon giorno, ben arrivati;
- bello e quello davanti a parole maschili singolari che iniziano per consonante (tranne x, z, ps, gn) : bel modo ( quegli xilofoni, quello zaino, quello psicologo);
- santo davanti a nomi maschili che iniziano per consonante: San Tommaso, san Giovanni;
- quale + è o cosa: qual è, la qual cosa;
- i titoli seguiti da nomi propri: signor Rossi, dottor Mario, professor Silvio

---

*Il troncamento è facoltativo con:*

- grande + consonante: gran rumore/ grande rumore;
- Tale, quale + vocale e consonante: tal esame/ tale esame, male mal di testa, ben ti sta';
- Parole polisillabe che terminano con l/r/m/n + vocale: saper leggere, stan zitti.

### Mettiti alla prova

**Individua e sottolinea i casi in cui è avvenuto un troncamento:**

1. Il professor Rossi ha consigliato a ciascuno studente di studiare giorno dopo giorno quanto viene spiegato in aula.

2. Il capitolo quarto del libro di tecnologie didattiche spiega la gioia e la realizzazione dell'opera ben fatta.
3. Gli studenti di ciascun indirizzo universitario sono invitati a votare il rappresentante ritenuto più idoneo per il proprio corso di studi.
4. Sta' attento durante la lezione di Pedagogia Fondamentale.
5. Gli studenti sono stati invitati a descrivere le giornate di ciascun incontro laboratoriale per la stesura del portfolio.
6. Durante l'ora di pedagogia, il professore ci ha consigliato un buon metodo per svolgere l'esame con serenità.
7. Gli studenti in vista degli esami sono un po' preoccupati.

### 3. L'accento

Data una parola composta di più sillabe, si intende con accento la maggiore prominenza di una di queste sulle altre. Nella lingua italiana l'accento è libero ovvero le regole di assegnazione della prominenza lasciano un margine di libertà su un gruppo di sillabe in cui può potenzialmente cadere l'accento.

---

#### *L'accento tonico*

In ogni parola c'è una sillaba su cui si appoggia la voce: quella su cui cade l'accento tonico. La vocale su cui cade l'accento è la vocale tonica. L'accento tonico è quello che si sente quando si pronunciano le parole.

In base a dove cade l'accento tonico possiamo classificare le parole in:

- Ossitone o tronche: l'accento cade sull'ultima sillaba (perché, sperò, né);
- Parossitone o piane: l'accento cade sulla penultima sillaba (spedita, mattina);
- Proparossitone o sdrucciole: l'accento cade sulla terzultima sillaba (oracolo, pericolo);
- bisdrucciole: l'accento cade sulla quartultima sillaba (militano, scordatelo).

La maggior parte delle parole italiane sono piane.

---

#### *L'accento grafico*

L'accento tonico di solito non si scrive sulle parole, tranne in casi particolari nei quali viene usato l'accento grafico.

L'accento grafico è obbligatorio:

- in tutte le parole tronche di due o più sillabe: affinché, però, velocità...;
- nei monosillabi che terminano con dittongo, per indicare la lettera accentata: più, giù, già, giù... (attenzione: qui e qua non sono dittonghi, dunque non hanno l'accento);
- nei composti di tre, re, su: ventitré, viceré, orsù...;
- m in alcuni monosillabi uguali nella forma ma diversi nel significato, come puoi vedere dalla tabella che segue:

MONOSILLABO SENZA ACCENTO	MONOSILLABO CON ACCENTO	ESEMPI
te (pronome)	tè (sostantivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ho sceso milioni di scale dandoti il braccio... Con te le ho scese perché sapevo che di noi due le sole vere pupille, sebbene tanto offuscate, erano le tue.</li> <li>● Il tè è un infuso che si ricava dalle foglie di una pinta legnosa, la Camellia sinensis.</li> </ul>
la (articolo)	là (avverbio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La prima condizione perché ci sia un lavoro ben fatto è lavorare bene dal punto di vista tecnico-professionale.</li> <li>● Ma sedendo e mirando, interminati Spazi di là da quella, e sovrumani Silenzi...lo nel pensier mi fingo.</li> </ul>
da (preposizione)	dà (verbo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Da quanto si è detto emerge chiaramente che la prudenza è richiesta quando occorre affrontare e risolvere rilevanti questioni.</li> <li>● La capacità di riflettere dà la capacità di prendere decisioni sulla base delle osservazioni che si fanno via via.</li> </ul>
di (preposizione)	dì (sostantivo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La saggezza digitale, che non significa agilità nel manipolare la tecnologia, bensì capacità di prendere decisioni più sagge in quanto potenziate dalla tecnologia.</li> <li>● Un dì, s'io non andrò sempre fuggendo di gente in gente; mi vedrai seduto su la tua pietra, o fratello mio.</li> </ul>
si (pronome e sostantivo)	sì (avverbio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Maria si pettina con cura</li> <li>● Il si è una nota musicale presente in tutti i 7 modi della scala diatonica fondamentale.</li> <li>● Il 17 aprile 2016 si tenne in Italia il referendum abrogativo e nonostante la maggioranza dei sì, il referendum non produsse effetti perché non venne raggiunto il quorum.</li> </ul>
ne (pronome e avverbio)	né (congiunzione)	<p>L'etere tra gli elementi noti nell'antica Grecia, secondo Aristotele ne era la quintessenza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Te ne vai o no?</li> <li>● Non ha voluto né parlare né scrivere</li> </ul>
li (pronome)	lì (avverbio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Li vedo ogni giorno!</li> <li>● La stazione dei treni è lì</li> </ul>
se (sostantivo e congiunzione)	sé (pronome)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Secondo Nietzsche se possiedi uno Spirito Apollineo, concepisci l'essenza del mondo come ordine.</li> <li>● Non ci sono né se né ma</li> <li>● Ognuno per sé e Dio per tutti</li> </ul>

Nei casi di parole omografe - cioè che sono scritte nello stesso modo - l'accento grafico è facoltativo, ma consente di evitare confusioni, favorendo la corretta comprensione.

In italiano la pronuncia distingue o ed e aperte e chiuse solo nel caso degli omografi non omofoni, cioè le parole che si scrivono nello stesso modo ma hanno significato diverso in base al suono aperto o chiuso della vocale. Osserva la tabella che segue.

è aperta	é chiusa
accètta = da accettare	accétta - scure
affétto = passione	affétto = da affettare
è = verbo	é = congiunzione
ésca = da uscire	ésca = cibo
lègge = da leggere	légge = norma
ò aperta	ó chiusa
bòtte = percosse	bótte = recipiente
còlto = part. di cogliere	cólto = istruito
fòsse = buche, scavi	fósse = da essere
pòse = atteggiamenti	póse = da porre
sòrta = specie	sórto = da sorgere

## Mettiti alla prova

Individua ed elimina nelle seguenti coppie di parole quella in cui l'accento tonico è segnato in modo errato.

1. infido/ ìnfido
2. empàtia/empatìa
3. apocopi/ apòcopi
4. sincope/sincope
5. rètrogrado/retrògrado
6. entropia/èntropia
7. puerile/pùerile
8. infamia/imfàmia
9. litania/litània
10. panegìrico/panegirico
11. omeomeria/omeomeria
12. apollinèo/apollineo

13. anelàre/anèlare
14. clinàmen/clìnamen

**Metti l'accento sulle parole che trovi in corsivo nelle seguenti frasi così da distinguerle nel significato.**

1. Nel crogiolo europeo di popoli e lingue, in Belgio spesso si sentono venti di secessione tra Valloni e Fiamminghi.
2. Se seguissi le orme di mio padre mi abbarbicherei sulle cime delle montagne, invece mi crogiolo in riva al mare.
3. Ogni isotopo radioattivo è instabile e decade emettendo particelle alfa, beta e gamma
4. Lo stile Liberty ebbe il suo sviluppo tra l'ultima decade dell'Ottocento
5. Nell'ambito della medicina, il premio nobel è molto ambito.

**Cancela la parola con l'accento sbagliato tra le due proposte:**

1. Nel 1887, con un famoso esperimento, Michelson e Morley dimostrarono che l'ètere/etère è inesistente.
2. L'ètere/etère nella società dell'antica Grecia, erano particolari donne di compagnia.
3. Durante l'ultima sessione cronometrate, a causa della pioggia, nessuno era riuscito a migliorare il record del circùito/circuito.
4. Ulisse fu circùito/circuito dalle sirene, maestre nell'arte della seduzione.
5. Le tubazioni dell'impianto idraulico dei condomìni/condòmini erano arrugginite e con un primo rapido intervento furono scrostate .
6. A causa di una richiesta incessante da parte di uno dei condomìni/condòmini del palazzo, i proprietari dovettero riparare le tubazioni.

## 4. Problemi ortografici

- I gruppi ce/cie, ge/gie, sce/scie
- Il gruppo gli/li
- Il gruppo gn/gni
- Le parole con la q
- Le consonanti doppie

In italiano quasi sempre la grafia delle parole corrisponde al loro suono. Ci sono però alcuni suoni, all'inizio o all'interno di una parola, che essendo molto simili possono far nascere dubbi nella scrittura.

---

### *I gruppi ce/cie, ge/gie, sce/scie*

Le parole che contengono i gruppi ce/cie, ge/gie, sce/scie, sono particolarmente ingannevoli perché si pronunciano nell'identico modo sia che la i sia presente sia che manchi. Si scrivono con la i:

- cie: cielo, cieco, società, sufficiente, deficiente, efficiente, specie;
- gie: effigie, igiene, raggiera;
- scie: coscienza, scienza, usciere e derivati;
- i plurali dei nomi in -cia e -gia se la i è accentata: farmacie, magie;
- i plurali dei nomi in cui -cia e -gia sono preceduti da vocale: camicie, ciliegie.

---

### *Il gruppo gli/li*

Il gruppo gli costituisce un unico fonema (figlio, foglio, coniglio) e può essere confuso con il suono li o lli (umiliazione, allievi), a eccezione di alcune parole nelle quali le due consonanti g e l sono pronunciate separatamente, cioè non formano un trigramma (glicine, glicerina, anglicano).

Ricordati che si utilizza il grafema li e non gli nei seguenti casi:

- all'inizio della parola: lieve, liana;
- quando il suono ll è doppio: allievo, allietare, idillio;
- nei nomi derivati che descrivono un lavoro: giocoliere, mobiliere, cavaliere, petroliere, paroliere;
- nelle parole in cui l'accento tonico cade sulla i: ragalia, ordalia, emofilia;
- nei nomi propri di persona o di luogo ( ad eccezione di Guglielmo): Attilio, Amalia, Eliana, Sicilia, Eolie.



---

### *Il gruppo gn/gni*

Il fonema gn può essere confuso con il suono ni/nni (Campania, calunnia). Gn non è seguito da i quando precede un'altra vocale (gnomo, ignaro).

Il fonema gni si trova:

- nelle parole in cui la i fa parte della sillaba su cui cade l'accento: compagnia;
- quando fa parte della desinenza di un verbo: sogniamo, accompagniamo.

---

### *Le parole con la q*

La consonante q è sempre seguita dal gruppo u+vocale. Il raddoppiamento qq si ha solo nella parola soqqadro. Il grafema formato dal gruppo cqu+ vocale è però identico al fonema cu. Occorre dunque fare attenzione e ricordare che si deve sempre usare cqu+ vocale nelle parole:

- acqua e derivati;
- acquistare e derivati;
- alcuni passati remoti, come giacque, tacque, nacque, piacque.

Le seguenti parole, invece, mantengono la corrispondenza tra grafema e fonema: cuore, scuola, circuito, scuotere, percuotere, riscuotere, cospicuo, innocuo, perspicuo, proficuo, promiscuo, vacuo, cuoco, cuocere, cuoio.

L'alternanza di cu e qu dipende dalla parola latina da cui derivano i termini italiani: tutte le parole che in latino usavano la lettera c in italiano usano il grafema cu, quelle che invece usavano la q in italiano hanno la qu.

---

### *Le consonanti doppie*

Il fenomeno del raddoppiamento segnala una pronuncia più intensa delle consonanti. Tutte le consonanti possono raddoppiare (pala/palla, casa/cassa...), a eccezione dei seguenti casi:

- quando la g o la z si trovano davanti al gruppo -ione: stagione, stazione, eccezione;
- quando la z si trova davanti i gruppi -ia, -ie, -io: grazie, ringraziare, vizio.
- quando il prefisso finisce per vocale e la seconda parola inizia per consonante il raddoppiamento è frequente; questo fenomeno prende il nome di raddoppiamento fonosintattico: a: accorrere, da: dapprima, sopra: soprattutto.

## Mettiti alla prova

**Scegli l'opzione corretta tra ce/cie, ge/gie/ sce/scie e completa le seguenti frasi.**

- L'effi\_\_\_nza nel lavoro è l'obiettivo di molti insegnanti. (efficienza)
- È suffi\_\_\_nte che tu mangi qualcosa per non avere un calo di zuccheri e seguire attentamente la lezione. (sufficiente)
- Molti ragazzi alla laurea indossano cami\_\_\_chiere. (camicie)
- È fondamentale sviluppare strate\_\_\_ che permettano di acquisire competenze per s\_\_\_gliere, decidere e responsabilizzarsi. (strategie, scegliere)
- Nell'utilizzare i nuovi strumenti digitali è importante procedere in modo co\_\_\_nte e consapevole al fine di ampliare il nostro sapere. (cosciente)

**Evidenzia la forma corretta.**

1. Scielta/Scelta
2. inefficenza/ inefficienza
3. Applicazione/aplicazione
4. Adolescente/ adolescente
6. sbadiglio/ sbadilio
7. Scienze/scenze
8. Acace/acacie
9. Saccocce/saccoccie

**Completa inserendo la forma corretta di cu/qu/ccu/cqu**

- L'approccio dell'insegnante nei confronti dell'alunno può fare amare la s\_\_\_ola o farla odiare. (scuola)
- La stanza che ho preso in affitto per poter studiare all'Università è abbastanza s\_\_\_allida. (squallida)
- Affinché un lavoro possa risultare profi\_\_\_o è necessaria la motivazione e il coinvolgimento. (proficuo)
- Al fine di evitare errori grammaticali gravi la classe ha a\_\_\_istato un manuale di grammatica italiana. (acquistato)
- La tesi di dottorato pia\_\_\_e molto alla referente di tecnologie didattiche. (piacque)
- La dislocazione delle uscite di emergenza deve permettere una eva\_\_\_azione rapida ed ordinata dell'edificio. (evacuazione)

**Individua gli errori ortografici e correggili.**

L'ascolto in aula è considerato una prima forma di apprendimento. Da vari sondaggi è emerso che la maggior parte degli studenti, a causa di un poco coinvolgimento, è più concentrata a usare i media digitali che a seguire la lezione. Questi dovrebbero essere usati in modo apropriato e ragionevole

(appropriato e ragionevole ). I nuovi media espongono la persona ad un flusso di informazioni e conoscenze (conoscenze) che talvolta, superano la sua capacità di rielaborazione e di scelta (scelta) dei dati. È fondamentale, soprattutto (soprattutto) dalla più tenera età educare alla tecnologia e imparare a fare un buon uso di essa.

## 5. Punteggiatura

La punteggiatura è un sistema convenzionale di simboli che consente di trasferire nello scritto alcune caratteristiche del parlato, così da rendere il testo più chiaro ed espressivo.

La punteggiatura ci consente di:

Suddividere il testo in parti (frasi, periodi, paragrafi);

Chiarire i rapporti sintattici tra le parole attraverso i segni di interpunzione che segnalano l'articolazione e l'ordine logico del discorso;

Rendere comprensibile l'intonazione del messaggio.

I segni di interpunzione sono:

---

### *Il punto:*

Il punto fermo (.) segnala una pausa forte e quindi si pone alla fine di una frase o di un periodo. Dopo il punto c'è sempre l'iniziale maiuscola. Il punto a capo indica che si passa a un altro argomento/altra sequenza e consente di cogliere anche visivamente la struttura del testo, perché il testo continua sulla riga successiva.

Il punto si usa anche nelle abbreviazioni e nelle sigle, quelle di uso comune sono: f.lli = fratelli, ill.mo = illustrissimo, gent.ma = gentilissima, dott. = dottore, ing. = ingegnere, uff. = ufficiale, CC. = Carabiniere, SS. = Santi.

---

### *La virgola:*

La virgola (,) segnala una pausa breve tra due parole o due frasi. La virgola si usa in particolare:

- Nelle enumerazioni : Ho bisogno di matite, libri, quaderni e penne.
- Tra due o più frasi coordinate: Ho corso, ho sudato e mi sono stancato molto.
- Tra subordinata e principale o subordinata e subordinata: Quando Luigi arrivò a lezione, poiché era in ritardo, si scusò con il professore.
- Nelle richieste: a qualcuno Paolo, hai visto la professoressa?
- Negli incisi: Il ragazzo, d'altra parte, non sapeva nulla di questa storia.
- Prima delle coniugazioni ma, però, infatti, tuttavia, dunque, insomma, invece, sebbene, se, mentre : Ho visto Laura mentre andavo a lezione, ma lei non ha visto me.

È importante ricordare che l'uso della virgola è sbagliato quando va a separare blocchi logici in stretto collegamento tra di loro. La virgola non va fraposta:

- Tra soggetto e verbo: Giulio , legge;
- Tra predicato e complemento oggetto : Giulio legge, un libro;
- Tra verbo essere e l'aggettivo o il nome che lo accompagna nel predicato nominale: Giulio è, un bambino;
- Tra aggettivo e sostantivo: È il mio professore, preferito;
- Davanti alle coniugazioni né o oppure, quando si usano all'interno di una elencazione: Flavio non vuole né leggere, né scrivere.

---

### *Il punto e virgola:*

Il punto e virgola (;) segnala una pausa più lunga di quelle della virgola e meno forte di quella del punto. Il punto e virgola si usa per separare due o più proposizioni che sono legate concettualmente, ma sintatticamente indipendenti : La serata è stata molto piacevole; non mi aspettavo niente di buono e invece ho dovuto ricredermi.

---

### *I due punti:*

I due punti (:) indicano una pausa breve e introducono:

- Un elenco: Le materie di quest'anno sono: tecnologie didattiche per la scuola primaria e dell'infanzia, pedagogia generale e sociale, geografia per la scuola primaria e dell'infanzia, didattica generale e letteratura italiana per la scuola elementare e dell'infanzia.
- Una spiegazione o una conseguenza di qualcosa detto in precedenza: Non era mai stata così chiara: Alice vuole diventare un'insegnante.
- Un discorso diretto: La professoressa mi guardò e disse: vieni anche tu Serena.

---

### *Il punto interrogativo:*

Il punto interrogativo (?) indica un tono di voce ascendente, quello di quando si chiede qualcosa. Si usa alla fine delle domande e per esprimere una perplessità: E se non riuscissi a superare l'esame? Hai studiato per la prova di domani?

---

### *Il punto esclamativo:*

Il punto esclamativo (!) indica un tono di voce discendente, quello di quando si esclama qualcosa. Si usa per indicare un comando, o per esclamazioni, di gioia o dolore: Torna subito qua! Che bella questa materia!

I puntini di sospensione:

I puntini di sospensione (...), che sono sempre tre, indicano una sospensione del discorso. I motivi possono essere diversi: imbarazzo, suspense, oppure per indicare che l'elenco continua: Non credo sia una buona idea lasciar perdere adesso... Quando entrarono in aula quello che videro fu straordinario...

---

### *Le virgolette:*

Le virgolette basse («») o alte (""") si usano sempre in coppia e possono:

- Introdurre un discorso diretto: La professoressa mi disse: «Puoi venire qui?» .
- Evidenziare una parola il cui significato è non comune: Mi hai "soffiato" il posto in aula.
- Racchiude una citazione: «Yes we can» è il motto di Barack Obama.

---

### *Le lineette:*

Le lineette (-) possono:

- Aprire un discorso diretto in alternanza alle virgolette: La professoressa mi disse – Puoi venire qui?
- Racchiude un inciso : La felicità - lo credo fermamente – non è irraggiungibile.

---

### *Il trattino:*

Il trattino (-), o lineetta breve, segnala un legame tra parole o parti di parole : asse Roma-Berlino, legge-truffa, moto-raduno.

---

### *Le parentesi tonde:*

Le parentesi tonde () isolano un inciso che serve a specificare o commentare qualcosa di cui si sta parlando, ma che allo stesso tempo non è indispensabile alla comprensione della frase: Quando arriverai all'università (spero in orario) ti dirò tutto.

---

### *Le parentesi quadre [] si usano per:*

- Aggiungere parti del discorso che ne chiariscono il significato e ne facilitano la lettura: Nella lezione di ieri [la professoressa] ha parlato delle competenze digitali.
- Indicare una parte omessa del testo, un taglio in una citazione Sono descritte le dodici competenze strategiche che sono state individuate al termine di una ricerca: autopercezione, gioia, impegno motivato [...] attività e spirito di iniziativa.

---

### *L'asterisco:*

L'asterisco (\*) può indicare:

- L'omissione volontaria di una parola (in questo caso gli asterischi sono tre): Il professore \*\*\* è stato molto chiaro al riguardo.
- L'inserimento di una nota al testo, quando posto dopo una parola. Uso delle maiuscole

---

### *La lettera maiuscola si usa sempre:*

- A inizio di frase o paragrafo e dopo il punto fermo: Il professore mi chiamò. Quando arrivai da lui mi diede delle fotocopie.
- Dopo il punto interrogativo ed esclamativo: Sapete quando arriva la professoressa? Ho bisogno di parlarle.
- Con i nomi propri, i soprannomi e i nomi geografici: Laura, Riccardo Cuor di Leone, il Pupone, Monte Bianco.
- Con i nomi dei punti cardinali e dei corpi celesti: Nord, Sud, Luna, Saturno. Fanno eccezione i nomi sole, terra, luna, che mantengono la minuscola nell'uso corrente, mentre hanno la maiuscola in ambito scientifico: Oggi splende il sole – il Sole è al centro del sistema solare.
- Con i nomi di popoli al plurale: I Francesi sono tutti simpatici. Si usa invece la minuscola nel caso degli aggettivi: la cucina francese.
- Con i titoli di opere e giornali: Il Nabucco, Guerra e Pace.
- Con i nomi di feste, secoli, movimenti culturali: Natale, Trecento, Umanesimo.
- Con i nomi di società, enti, istituzioni: Il Senato della Repubblica.
- Con le sigle di associazioni: ONU, CISL.

## Mettiti alla prova

### **Aggiungi le virgolette che racchiudono gli incisi.**

1. Si richiede all'alunno di dimostrare l'esito positivo del suo processo di apprendimento mediante la presentazione ben curata nei dettagli di un lavoro svolto con passione.
2. Non si può dire che la scelta scorretta sia solo un atto periferico e secondario relativo a dettagli il quale però non modifica l'adesione agli scopi virtuosi.
3. L'intenzione virtuosa essendo a disposizione dello studente viene da lui confrontata con altre ragioni rivali.
4. Per giudicare ad esempio se l'adolescente ha raggiunto in grado di saggezza occorre capire se sa stabilire delle relazioni.
5. L'affettività presa singolarmente non è matura o immatura.

### **Cancela le virgole inserite al posto sbagliato e inseriscile dove lo ritieni più opportuno.**

1. Dopo le fatiche di cinque anni mi piacerebbe, trovare subito lavoro.
2. Il dialogo, fitto e intenso è fatto di ascolto attento.
3. All'esposizione di semplici, elementi conoscitivi il suo valore educativo consiste nell'importanza del sapere.
4. Di conseguenza ogni attività, didattica dovrebbe tendere alla valorizzazione delle caratteristiche personali.

### **Inserisci nelle seguenti frasi i due punti dove necessario.**

1. Mi affacciai dalla finestra dell'aula e guardai in alto nevicava molto.
2. Oggi non andrò a lezione ho la febbre e una gran tosse.
3. Il professore mi chiese preoccupato cosa sta succedendo?
4. Giulia mi ha chiesto libri appunti e aiuto.
6. Abbiamo comprato ciò che serviva per il progetto penne colori e fogli colorati.
7. Feci una breve riflessione tra me e me a chi potevo chiedere aiuto.

### **Inserisci nelle seguenti frasi il punto e virgola o i due punti dove lo ritieni necessario.**

1. L'alunno deve fare esperienza personale in prima persona nessuno può sostituirlo nell'elaborazione personale delle esperienze.
2. A scuola gli alunni imparano i principi morali attraverso l'esempio e la relazione con gli insegnati in questo modo costruiscono un'implicita ed esplicita comprensione delle varie situazioni della vita.



3. Quando si tratta di promuovere la capacità di scelta libera è centrale la figura del testimone chi educa è sempre coinvolto con le verità che propone.
4. Gli abiti virtuosi non sono coltivati in modo isolato, ma con l'aiuto della comunità non attraverso una cieca obbedienza, ma attraverso una riflessione guidata.
5. Qui viene rivelato il carattere pratico della prudenza il deliberare deve vertere sulle cose che dipendono da noi, cioè sulle azioni umane, sulle scelte, che possono essere di un tipo o di un altro.

## 6. La sillaba

Definiamo sillaba l'unione di più suoni che si pronunciano con una sola emissione di voce.

LA DIVISIONE IN SILLABE:

Per andare a capo correttamente in un testo scritto è necessario conoscere le norme che regolano la divisione in sillabe. Eccone alcune importanti da ricordare.

FORMANO UNA SILLABA:

1. Una sola vocale a inizio di parola che precede una consonante E-DU-CA-RE
2. Un dittongo AU-TO-RE-VO-LEZ-ZA
3. Consonante PE-NA /VIO-LA-RE
4. Vocale o dittongo + consonante AU-LA
5. Consonante + vocale o dittongo + consonante FOR-MA-ZIO-NE
6. Due consonanti + vocale CLI-MA
7. Due consonanti + vocale o dittongo CLAS-SE /FLIP-PED
8. Tre consonanti + vocale o dittongo STRA-NO
9. Tre consonanti + vocale + consonante STRET-TA-MEN-TE

NON SI DIVIDONO

- I Dittonghi: VUO-LE
- Diagrammi e Trigrammi RI-GHE , SBA-GLIA-RE

SI DIVIDONO

- Le consonanti doppie INTEL-LET-TUA-LI
- Il gruppo CQ =AC-QUI-SI-TO
- I gruppi BD,CN,GM, LD, LM, LT,MB, MP, RD, RP, TM= AB-DU-ZIO-NE, TEC-NI-CO, SIG-MA, ZI-BAL-DO-NE, AL-ME-NO, UL-TRA, AM-BI-ZIO-NE, COM- PE-TEN-ZA, GUAR-DA-RE, CAR-PI-RE, RIT-MI-CO.
- Gli iati= PA-U-RA, CO-O-PE-RA-RE

Infine, se tra due parole compare l'apostrofo, la divisione in sillabe va fatta come se si trattasse di una sola parola: QUE-ST'AN-NO

In base al numero di sillabe dalle quali sono composte, le parole si dividono in:

- MONOSILLABE : una sola sillaba TRA, NEL, NON, DA, IN
- BISILLABE: due sillabe VI-TA, TEM-PO, ME-DIA, SEN-SO, RUO-LI
- TRISILLABE: tre sillabe E-DU-CA, LI-BER-TÀ
- POLISILLABE: quattro o più sillabe TE-ORI-A, E-SPE-RI-EN-ZE, I-NEF-FI-CA- CIA, CIR-CO-SPE-ZIO-NE, AP-PREN-DI-MEN-TO

## Mettiti alla prova

### **Dividi in sillabe le seguenti parole:**

COSCIENZIOSITÀ – GRADEVOLEZZA – SENSIBILITÀ – GIOIA –  
COMPIUTI – APPROCCIO – COMPORTAMENTO – PROCESSO –  
AUTOREGOLAZIONE – IMPEGNO – VIRTÙ – GIUDIZIO – QUEST'ESTATE  
SVOLGIMENTO CO-SCIEN-ZIO-SI-TÀ/ GRA-DE-VO-LEZ-ZA/ SEN-SI-BI-LI-  
TÀ/ GIO-IA/ COM-PIU-TI/ AP- PROC-CIO/ COM-POR-TA-MEN-TO/ PRO-  
CES-SO/ AU-TO-RE-GO-LA-ZIO-NE/ IM-PE- GNO/ VIR-TÙ/ GIU-DI-ZIO/  
QUE-ST'E-STA-TE.

### **Sottolinea nelle frasi i trisillabi:**

- LA PRUDENZA È SAPERE PRATICO
- COMUNICARE IMPLICA SEMPRE UNA COLLABORAZIONE
- UNA TESTIMONIANZA COMPORTA UNA RELAZIONE DI AMICIZIA
- IL LAVORO BEN FATTO È UN DONO
- OGNI UOMO È AUTORE DELLA PROPRIA STORIA
- LA MEMORIA DEL PASSATO È UTILE PER INTERPRETARE IL PRESENTE
- LA SAGGEZZA È LA VIRTÙ IMPLICATA NEL PROCESSO DECISIONALE

### **Individua la forma errata della divisione in sillabe e trascrivi la forma corretta:**

1. CON-TE-MPLA-ZI- O-NE
2. LIN-GUA-GGI
3. PRU-DEN-ZA
4. A-DO-LE-SCEN-TE
5. DOC-I-LI-TÀ
6. AP-PREN-DI-MEN- TO
7. CO-MPE-TE-NZA
8. IN-TEN-ZI-O-NA- LI-TÀ

## 7. Il significato delle parole: significato e significante

Il significante è l'insieme dei suoni e delle lettere che compongono una parola. Il significato è l'immagine mentale che corrisponde a quell'insieme di suoni e lettere. Il significante è la forma, fonica o grafica, utilizzata per richiamare l'immagine che nella nostra mente è associata a un determinato concetto o significato. Significante e significato esistono solo l'uno in rapporto all'altro, in modo del tutto arbitrario: non c'è alcun motivo logico né linguistico per cui il grafema cane si associ l'immagine mentale dell'animale cane. L'arbitrarietà del rapporto tra significante e significato sta alla base del funzionamento di una lingua.

---

### *Denotazione e connotazione:*

Il rapporto tra significante e significato non è necessariamente univoco. Una parola può avere più di un significato; solitamente si distinguono:

- ❖ Il significato denotativo, o letterale, ossia quello che descrive in modo preciso la parola e che è condiviso e accettato da tutti;
- ❖ Il significato connotativo, o figurato, cioè quello influenzato dalle emozioni e dalle associazioni mentali che una certa parola evoca.

Esempio: In questa pasta bisogna aggiungere un pizzico di sale.

DENOTAZIONE= pizzico: quantità di sostanza in polvere che si può prendere con le dita.

Con un pizzico di fortuna superò il test!

CONNOTAZIONE= pizzico: indica la persona scaramantica che ha bisogno di un po' di fortuna

La parola PIZZICO ha la stessa denotazione in entrambe le frasi, ma una diversa connotazione. Nella seconda frase, infatti, è intesa in senso figurato, si discosta cioè dalla realtà oggettiva e slitta sul piano dell'allusione.

---

### *Monosemia e polisemia*

Le parole che hanno un solo significato si chiamano monosemiche, si tratta in genere di termini tecnici. Altre parole – la maggior parte – assumono invece significati diversi in base al contesto in cui si trovano. Questo fenomeno si chiama polisemia (dal greco= “molti significati”). Pur indicando cose diverse, le parole polisemiche sono legate da un elemento comune.

Vediamo alcuni esempi:

Nel giardino di casa mia c'è un albero da frutto.

L'albero della nave si spezzò per il forte vento.

Mi piacerebbe molto conoscere l'albero genealogico della mia famiglia.

Nelle frasi esempio la parola albero assume ogni volta un significato diverso: "pianta", "asta che sorregge la nave", "schema grafico", ma in tutte è presente un elemento comune. La pianta dell'albero, l'albero della nave e quello genealogico hanno tutti la stessa fattezze: un tronco con delle ramificazioni.

## 8. Le figure retoriche

Conosci già distinzione tra significato letterale e figurato. Quando si usa una parola in senso figurato si attua un trasferimento di significato, operazione che è all'origine di costruzioni lessicali chiamate figure retoriche. Particolarmente impiegate nel linguaggio poetico, le figure retoriche sono molto usate anche nella comunicazione quotidiana. Ti illustriamo quali sono le più frequenti.

---

### *Somiglianza di significati*

Le figure retoriche che si basano sul passaggio di significato in base alle somiglianze sono:

- L'ANTONOMASIA: É proprio un Giuda! (= un traditore), Il pianeta rosso è il quarto in ordine di distanza dal sole (= Marte);
- uso di un nome proprio di persona o cosa famosa per descrivere persone o cose che ne ricordano le qualità o i difetti o, viceversa, l'uso di un nome comune o locuzione per indicare un nome proprio di persona o cosa, noto per quella determinata qualità.
- LA SIMILITUDINE: Tuo fratello è forte come una roccia. accostamento tramite l'uso di connettivi di due termini che presentano qualità simili.
- LA METAFORA: Tuo fratello è una roccia. accostamento di due termini che presentano qualità simili.
- LA METONIMIA: Mi piace leggere Saviano, Adoro le tele di Louvre.
- Sostituzione di un termine con un altro che ha con il primo una relazione di vicinanza come l'autore con l'opera, la materia con l'oggetto.
- LA SINEDDOCHE: L'uomo (tutti gli uomini) vive generalmente meno della donna (tutte le donne).
- Sostituzione di una parte per il tutto o viceversa, del genere con la specie o viceversa, del singolare con il plurale o viceversa.

---

### *Opposizione di significato*

Tra le figure retoriche che si basano sul passaggio di significato in base all'opposizione c'è:

- L'OSSIMORO: Amarti è una dolce tortura.
- Accostamento di termini che sono uno l'opposto dell'altro.

---

### *Esagerazione attuazione di significato*

Tra le figure retoriche che si basano rispettivamente sull'esagerazione del concetto base o la sua attenuazione sono:

- L'IPERBOLE: Ho una marea di compiti da portare a termine=  
Esagerazione

- L'EUFEMISMO: Questa spiegazione lascia a desiderare= attenuazione

## Mettiti alla prova

**Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se sono vere o false.**

- 1) Il significato è l'immagine mentale che corrisponde al significante.
- 2) Il significante è un insieme di suoni e lettere
- 3) Il significato denotativo di una parola è oggettivo e condiviso da tutti.
- 4) Il significato connotativo di una parola è influenzato dalla categoria grammaticale della parola stessa.
- 5) Il significato connotativo di una parola è allusivo.
- 6) Una parola è detta monosemica se ha un solo significante.
- 7) Una parola è detta polisemica se il suo significato varia in base al contesto.
- 8) La figura retorica consiste in un trasferimento di significato.
- 9) Il passaggio di significato può avvenire per somiglianza, opposizione, esagerazione e attenuazione.

**Indica se la parola scritta in corsivo delle seguenti coppie di frasi seguenti viene usata in senso proprio, cioè DENOTATIVO oppure in senso figurato, cioè CONNOTATIVO.**

- 1) Il professore ha avuto un attacco di cuore.
- 2) Dei carciofi mi piace solo il cuore.
- 3) La mia collega Tina è molto dolce.
- 4) Il caffè che ho preso stamattina al bar dell'università è molto dolce.

**Nelle seguenti frasi sono usate parole con significati polisemici. Sottolineale e spiega il significato che assumono nei diversi contesti.**

- 1) La mente del mio collega è geniale.
- 2) Il mio collega mente sul lavoro svolto.
- 3) Il professore è un uomo molto colto.
- 4) Carlo non ha colto il significato della lezione di oggi.
- 5) Ieri la mia collega non ha posto una domanda importante.
- 6) Ieri Paolo non ha trovato posto.

**Nelle seguenti frasi riconosci le metafore sottolineate e spiegate il significato.**

- 1) A studiare sei una lumaca!
- 2) Il professore a spiegare è un fulmine.
- 3) Il mio collega è in un mare di guai.
- 4) Per trovare i posti in aula ogni volta è un inferno.
- 5) La tua professoressa è una rosa.

6) Ho conosciuto una collega d'oro.

**Scrivi qual è il significato metaforico che si attribuisce ai seguenti nomi di animali.**

- 1) Volpe=
- 2) Talpa=
- 3) Asino=
- 4) Leone=
- 5) Falco=
- 6) Orso=
- 7) Bue=
- 8) Colomba=
- 9) Aquila=
- 10) Pappagallo=
- 11) Scimmia=



## SEZIONE II.

# Il verbo

### 1. Funzione del verbo

Il verbo (dal latino *verbum* = “parola”) è la parte variabile fondamentale del discorso intorno alla quale si costruisce la frase e a cui sono collegati gli elementi che la compongono. Esso indica, collocandola nel tempo, un’azione che il soggetto compie o subisce, l’esistenza o uno stato del soggetto, il rapporto tra il soggetto e il nome del predicato. Concorda in genere e numero con il soggetto, non ha una posizione fissa all’interno della frase e, talvolta, può essere sottinteso.

È una categoria linguistica suscettibile di determinazione secondo criteri diversi, come dimostrano le molteplici definizioni che ne sono state date nel tempo da grammatici antichi e linguisti moderni. Ogni semantema<sup>1</sup> verbale esprime una nozione generica, la quale si determina attraverso distinzioni grammaticali classificabili nelle categorie di tempo, aspetto, modo, persona, numero, diatesi<sup>2</sup> che, nel sistema verbale indoeuropeo, sono espresse mediante:

1. Trasformazioni tematiche (suffissi, infissi, alternanze nella vocale radicale)
2. Flessione verbale o coniugazione (desinenze, alternanze sulla vocale pre-desinenziale, ecc.)

In relazione ai paradigmi verbali, fissati per processi analogici (coniugazione), si distinguono verbi regolari o irregolari, anomali, difettivi, impersonali.

Un sistema verbale può comprendere:

- le forme personali dei modi finiti (indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo);
- la parte della parola in cui si concentra il significato, distinta e non influenzata dai morfemi che ne definiscono i rapporti di derivazione o di funzionalità.

---

*Il rapporto intercorrente tra verbo e soggetto. Può essere:*

- Attiva: il soggetto compie un'azione;
- Passiva: il soggetto subisce l'azione;
- Riflessiva: il soggetto compie un'azione per sé;
- Media: indica una certa intensità della partecipazione del soggetto all'azione.

Le forme nominali in quanto assolvono funzione nominale, o modi infiniti / indefiniti perché, rispetto al verbo, non sono determinate nella persona, ma solo nella diatesi e nel tempo (infinito), o nella diatesi, nel tempo e nel numero (participio), etc.

Dalle formazioni primarie del verbo si distinguono le formazioni secondarie, tipiche delle forme verbali derivate da un'altra forma verbale o nominale (deverbali / denominali), che esprimono ulteriori determinazioni di significato (verbi incoativi, causativi, desiderativi, iterativi).

Si distinguono infine, dal punto di vista sintattico:

- verbi transitivi e intransitivi (generi del verbo),
- intransitivi pronominali, predicativi, copulativi.

Il verbo fornisce informazioni sul soggetto e funge da collegamento con gli altri elementi che compongono la frase. Può indicare:

---

### *Un'azione compiuta dal soggetto*

L'uomo come persona lavora, compie varie azioni appartenenti al processo lavorativo che indipendentemente dal loro contenuto oggettivo servono tutte alla realizzazione della sua umanità.

---

### *Un'azione subita dal soggetto*

L'uomo è chiamato a svilupparsi e a perfezionarsi per vivere nella verità e nella libertà.

---

### *Un modo di essere del soggetto*

È prudente l'uomo che possiede visione d'insieme, che vede in concreto il bene individuale e sociale e che analizza il particolare senza prescindere da una certa attenzione per l'universale.

---

### *Uno stato del soggetto*

La persona saggia è (si colloca) al livello superiore della conoscenza e del giudizio

- Un'esistenza

In ogni società ci sono degli esperti che aiutano le persone a fronteggiare le difficili situazioni della loro esistenza.

Esistono dei casi in cui il verbo non è espresso, bensì sottinteso.

- Abituati a scorrere freneticamente dati tratti dalle fonti più disparate, siamo diventati più superficiali?

- Sì, (lo siamo)

Questo tipo di frasi sono dette **NOMINALI**, in quanto formate essenzialmente da nomi; in esse il verbo è sottinteso oppure manca senza nuocere al significato. Tipicamente utilizzate nei titoli di libri, di film o articoli e negli slogan pubblicitari; quando può essere dedotto dalla domanda; nelle formule di saluto o in frasi convenzionali.

## 2. Verbi predicativi e copulativi

In base al significato e alla funzione sintattica che assumono all'interno della frase, è possibile anzitutto osservare che i verbi vengono di norma distinti in due grandi categorie: predicativi e copulativi.

---

### *Predicativi:*

hanno un significato compiuto e possono essere usati anche da soli (es. piove).

La categoria più numerosa è rappresentata dai verbi predicativi, ovvero verbi che "predicano", cioè esprimono un significato specifico (sbadigliare, pulire, giovare, regalare etc.).

I verbi predicativi esprimono un significato autonomo, hanno senso compiuto in sé e svolgono la funzione di predicato verbale. Appartengono a questa categoria i verbi che esprimono una condizione o uno stato del soggetto, oppure un'azione da esso compiuta. Il verbo essere si usa come verbo predicativo quando significa esistere, trovarsi, stare, appartenere. Il verbo avere si usa come predicativo quando significa possedere.

Molti di questi verbi, pur potendo formare un predicato verbale in modo autonomo, possono avere bisogno di uno o più complementi per completare il significato della frase.

---

### *Copulativi:*

servono a collegare il soggetto a un nome o a un aggettivo e hanno quindi una funzione analoga a quella del verbo essere nella funzione di copula.

La seconda categoria, meno numerosa rispetto alla prima, è quella costituita dai verbi copulativi ovvero da quei verbi che, pur avendo alcuni di essi, in particolari contesti, un significato autonomo, vengono impiegati per unire o

legare un nome ad un altro elemento (nome, aggettivo, avverbio) che all'interno della frase acquisisce funzione predicativa. Per avere senso compiuto questi verbi, necessitano di un "complemento predicativo", che generalmente ha la funzione di descrivere o precisare una qualità oppure un attributo del soggetto o del complemento oggetto, determinando e completando (rispettivamente come complemento predicativo del soggetto, oppure dell'oggetto) il significato del verbo.

Il termine copulativo (dal lat. tardo copulatīvu(m), derivato dal lat. cōpula(m) "unione, legame") è di norma riferito a verbi la cui funzione, in un determinato contesto, è volta «a stabilire un rapporto tra il soggetto frasale e il suo predicato. Nella sua funzione copulativa, essere risulta pertanto desemantizzato, poiché svolge la funzione sintattica di collegare il soggetto e la sua predicazione.

Altri verbi, oltre a essere, possono svolgere funzione copulativa: diventare, sembrare, apparire, chiamarsi, dimostrarsi, divenire, mostrarsi, parere, restare, rimanere, risultare, riuscire, rivelarsi, stare. Anche in questi casi il verbo, con ridotto significato lessicale proprio, serve essenzialmente a legare il soggetto al suo complemento predicativo».

Tra i copulativi si possono distinguere le seguenti classi verbali:

- a) Verbi effettivi, che sono tutti intransitivi e quindi sempre volti in forma attiva. Possono esprimere uno stato: restare, rimanere e stare;
- b) Verbi appellativi, sia attivi che passivi e dunque costruiti, rispettivamente, con il complemento predicativo dell'oggetto, oppure del soggetto: appellare, chiamare, denominare o soprannominare;
- c) Verbi elettivi, attivi o passivi: creare, eleggere, nominare
- d) Verbi estimativi, sia attivi che passivi: considerare, credere, reputare, ritenere, stimare etc.

Si può notare che, all'interno di questa categoria, sono compresi verbi come diventare, che presentano esclusivamente valore copulativo, ma anche verbi predicativi, i quali hanno dunque la normale funzione di "predicare" o "dire" qualcosa in relazione all'evento che descrivono, potendo inoltre svolgere, in diversi contesti, una funzione copulativa. Non si deve dunque confondere l'uso copulativo del verbo essere con il suo normale uso predicativo, nel significato di esistere, trovarsi etc.

Uno stesso verbo può assumere a volte funzione predicativa altre volte funzione copulativa

Tuttavia, alcuni verbi che hanno funzione copulativa possono essere usati anche in modo assoluto: possono avere più significati e, in base a quale tra questi assumono all'interno della frase, possono avere comportamenti

sintattici diversi così da rientrare alternativamente fra i verbi predicativi e i verbi copulativi.

## Mettiti alla prova

**Completa il seguente testo scegliendo l'alternativa corretta tra quelle proposte in corsivo.**

Il verbo concorda in numero/ genere e numero con il soggetto a cui si riferisce, ha/ non ha una posizione fissa all'interno della frase e, deve sempre/ può anche non essere espresso. I verbi predicativi esprimono/ non esprimono un significato autonomo, non svolgono/ svolgono la funzione di predicato verbale. Il verbo essere non si usa/ si usa come verbo predicativo quando significa esistere, trovarsi, stare, appartenere. Il verbo avere si usa/ non si usa come predicativo quando significa possedere. I verbi copulativi non vengono/ vengono impiegati per unire o legare un nome ad un altro elemento. Per avere senso compiuto questi verbi, necessitano/ non necessitano di un "complemento predicativo". Tra i predicativi/ copulativi si possono distinguere: verbi effettivi, verbi appellativi, verbi elettivi, e verbi estimativi. Uno stesso verbo non può /può assumere a volte funzione predicativa altre volte funzione copulativa.

**Indica se le seguenti affermazioni sono vere o false**

- a. Ogni semantema verbale esprime una nozione specifica, la quale si determina attraverso distinzioni grammaticali classificabili nelle categorie di tempo, aspetto, modo, persona, numero e diatesi.
- b. Dal punto di vista sintattico si distinguono verbi regolari o irregolari, anomali, difettivi, impersonali
- c. Il verbo fornisce informazioni sul soggetto ma non funge da collegamento con gli altri elementi che compongono la frase.
- d. Nessun verbo oltre ad essere svolge funzione copulativa
- e. Altri verbi, oltre a essere, possono svolgere funzione predicativa: diventare, sembrare, apparire, chiamarsi, dimostrarsi, divenire, mostrarsi, parere, restare, rimanere, risultare, riuscire, rivelarsi, stare.
- f. Uno stesso verbo può assumere a volte funzione predicativa altre volte funzione copulativa

Es.:La prudenza aiuta ad evitare gli estremi e a porsi nel giusto mezzo.

In quanto "direttiva delle altre virtù", la prudenza emerge su tutte le altre, le "informa", dà loro intima forma dell'essere.

Mentre le altre virtù intellettuali possono esistere senza le virtù morali, la prudenza non può esistere senza le virtù morali. La prudenza è la virtù che, perfezionando la ragione pratica, le consente di cogliere ciò che è buono in

concreto. La prudenza imprime ad ogni libero agire dell'uomo l'intimo sigillo della bontà; come afferma Pieper (1999, pp 17-18) bisogna sempre necessariamente essere prudenti per essere giusti e veritieri.

[...]

La prudenza è la virtù che aiuta a trovare il giusto equilibrio nelle decisioni e nelle azioni concrete da compiere. [...] Si deve ad Aristotele l'individuazione del tratto comune a tutte le virtù: il giusto mezzo tra i due eccessi opposti di un dato comportamento.

Aristotele prende ad esempio il coraggio che sta tra due estremi: l'uno è la temerarietà, il rischiare la propria vita inutilmente, l'altro è la viltà, il lasciarsi vincere dalla paura; la virtù del coraggio si colloca tra la temerarietà e la viltà. Quando usiamo il termine "giusto mezzo" non dobbiamo però intendere una forma di compromesso perché l'idea di Aristotele di "giusto mezzo" si riferisce ad un punto di equilibrio estremamente fragile ed estremamente difficile da trovare per evitare di cadere in due vizi opposti. Il giusto mezzo è soprattutto una vetta nella costruzione del carattere, è un segno dell'equilibrio della personalità. Affermare che "la virtù sta nel mezzo", significa anche che una visione o sviluppo unilaterale di un comportamento umano conduce a squilibri e degenerazioni. Così dunque la prudenza è causa, radice, "genitrice", misura, norma, guida e forma fondamentale di tutte le virtù morali; essa agisce in tutte, tutte completandole nella loro essenza vera e propria; tutte le virtù sono partecipi di essa, ed in forza di questa partecipazione esse sono virtù. Non esiste giustizia, forza o temperanza che possa essere in contrasto con la virtù della prudenza; e colui il quale è ingiusto, debole o intemperante, è prima e contemporaneamente imprudente (Pieper, 1999, p.22).

Giustizia, forza e temperanza raggiungono la loro "perfezione" solo quando si basano sulla prudenza, vale a dire sul "potere perfetto" di una giusta conclusione; solamente mediante queste "potenze perfette di determinazione" le inclinazioni istintive verso il bene vengono elevate alla sfera di decisione libera dell'uomo, dalla quale scaturiscono le azioni veramente umane. (La Marca, 2014, pp. 69-71).

**Sottolinea i verbi nel seguente brano e poi indica se esprimono un'azione (A), uno stato (S) o un modo di essere (E) del soggetto.**

Una persona digitalmente saggia, afferma Prensky (2010), sa utilizzare le tecnologie per potenziare la sua intelligenza, per trovare le risposte più efficaci a problemi complessi; ma è importante che impari a farlo con consapevolezza, con senso critico, con rispetto del proprio limite e responsabilità nei confronti degli effetti che dall'uso di queste tecnologie potrebbero derivare per gli altri. La stupidità digitale indipendentemente dal possesso di destrezza, implica l'incapacità di comprendere come la tecnologia possa potenziare le nostre risorse e consentirci di vivere meglio: sono stupidi, in tal senso, tanto coloro che a partire da un atteggiamento

mentale vecchio e chiuso al nuovo si rifiutano di accostarsi alla tecnologia, quanto coloro che usano la tecnologia solo per danneggiare gli altri.

**Sottolinea i verbi nel seguente brano e poi indica se esprimono un'azione compiuta (AC), un'azione subita (AS) dal soggetto.**

Gli alunni presentano spesso un'identità imprecisa e frammentata perché, se lasciati soli da chi dovrebbe educarli, accolgono tutte le sollecitazioni ambientali, senza discernere tra quelle che favoriscono la crescita della propria umanità e quelle che la impoveriscono; semplicemente perché non si sono formati ancora un criterio di valutazione chiaro e profondo. Ma non è difficile intuire che aspirano a instaurare rapporti autentici con i loro insegnanti e che sono in cerca della verità. Di fronte a questo orizzonte l'insegnante è chiamato ad una coraggiosa riflessione e forse anche ad un rinnovamento delle sue modalità di relazionarsi con gli altri.

**Sottolinea i verbi nel seguente brano e poi indica se si tratta di verbi copulativi (C) o predicativi (P).**

Quando gli allievi incontrano un insegnante che mette a loro disposizione la propria umanità, che offre gratuitamente il proprio entusiasmo e le sua intenzionalità educativa, quasi sempre si creano le premesse per la nascita di una relazione significativa, per la quale però occorre che l'alunno si senta anche compreso e accettato. Ogni alunno come ogni uomo ha bisogno di riconoscimento non per essere persona, ma per esistere da persona, cioè per attivare pienamente le proprie capacità volitive, affettive e intellettuali e per raggiungere un intenso e stabile senso della propria identità. Per questo motivo è necessario che l'insegnante dimostri fin dall'inizio, la piena accettazione dell'alunno così come è, mediante il rispetto profondo per tutto ciò che egli propone ed attua con la sua presenza.

### 3. Genere e forma del verbo

Il genere del verbo descrive la relazione tra il soggetto e gli altri elementi che compongono la frase.

La distinzione tra verbi transitivi e intransitivi si fa in base ai complementi che i verbi possono reggere.

---

#### *I verbi transitivi*

I verbi transitivi (dal latino transire = "passare") possono reggere il complemento oggetto diretto senza il tramite di una preposizione (l'azione passa dal SOGGETTO che la compie all'oggetto che la riceve o subisce):

Seneca scrisse (che cosa?) il "De Clementia" per il suo allievo Nerone.

Gli Antichi Egizi veneravano (chi?) Anubi, protettore delle necropoli e del mondo dei morti.

Come si può osservare, i verbi assumono un senso compiuto solo grazie al complemento oggetto che li determina.

Tutte le forme composte dei verbi transitivi usano l'ausiliare avere:

Seneca ha scritto il De Clementia per il suo allievo Nerone.

---

#### *I verbi intransitivi*

I verbi intransitivi non ammettono il complemento oggetto (l'azione non passa dal soggetto all'oggetto, ma si esaurisce nel soggetto che la compie):

Dante immagina.

L'azione espressa dal verbo non ha bisogno di essere "completata", resta sul soggetto e si può trasferire solo su complementi indiretti, cioè introdotti da una preposizione semplice:

Dante immagina di vedere Beatrice. -DOPPIO USO- Alcuni verbi transitivi possono essere usati con valore intransitivo e viceversa.

Quando i verbi transitivi assumono valore intransitivo possono cambiare o meno di significato:

Hai concluso la presentazione per il tuo esame? TRANSITIVO La conferenza in aula magna si è conclusa. INTRANSITIVO

Gli attori reciteranno una commedia di Pirandello. TRANSITIVO Gli attori recitano male.

INTRANSITIVO

I verbi intransitivi assumono valore transitivo quando il complemento oggetto è formato da una parola che ha la stessa radice del verbo, o comunque un significato affine:

Ognuno vive la sua vita come può.



Dormi un sonno sereno.

Un verbo è comunque transitivo anche quando il complemento oggetto non compare perché sottinteso. In questo caso si parla di verbo transitivo usato con valore assoluto:

Ascolta (le mie parole) prima di ribattere.

Studio (una materia) per l'esame del prossimo mese

---

### *La forma: verbi attivi e passivi, riflessivi, pronominali, impersonali*

La forma del verbo indica il rapporto che c'è tra il verbo e il soggetto che compie o subisce l'azione. Le forme principali del verbo sono tre:

FORMA ATTIVA, il soggetto compie l'azione

FORMA PASSIVA, il soggetto subisce l'azione

FORMA RIFLESSIVA, il soggetto compie un'azione che si riflette sul soggetto stesso

A queste si aggiungono la forma pronominale intransitiva e quella impersonale.

---

### *Verbi attivi e verbi passivi*

Il verbo è attivo quando il soggetto compie l'azione:

Anna e Luca scrivono la tesi per la laurea. Nell'esempio sono Anna e Luca i soggetti che compiono l'azione di "scrivere la tesi"

Tutti i verbi, sia transitivi sia intransitivi, hanno la forma attiva.

Il verbo è passivo quando il soggetto subisce l'azione espressa dal verbo; chi compie l'azione è definito agente:

La tesi è scritta da Anna e Luca. In questo caso il soggetto, cioè la tesi, subisce l'azione da parte degli agenti (Anna e Luca).

Soltanto i verbi transitivi hanno la forma passiva.

---

### *Come si forma il passivo? La forma passiva del verbo si forma:*

- con l'ausiliare essere + il participio passato del verbo, concordato in genere numero con il soggetto: Gli alunni sono ripresi spesso per il loro comportamento;
- con il verbo venire al posto dell'ausiliare essere nei tempi semplici: Gli alunni vengono ripresi spesso per il loro comportamento;
- con i verbi andare, restare, finire, rimanere invece di essere quando accompagnati a verbi di significato negativo: Sono certa che il mio impegno nello studio non andrà perduto;

- con la particella si, detto si passivante, di fronte alla terza persona singolare o plurale dei verbi transitivi: In autunno si tagliano (=sono tagliati) i rami secchi.

- La trasformazione da forma attiva a passiva e viceversa:

Carlo Magno fondò l'Impero Carolingio.

FRASE ATTIVA

Soggetto - verbo - compl. oggetto attivo

L'Impero Carolingio è stato fondato da Carlo Magno.

FRASE PASSIVA

soggetto - verbo passivo - compl. d'agente

Nel trasformare questa frase da attiva a passiva:

- il complemento oggetto diventa soggetto il verbo attivo diventa passivo il soggetto diventa complemento d'agente o, se si tratta di un essere inanimato, di causa efficiente.

Viceversa, nella trasformazione da passiva a attiva:

La scultura "Amore e Psiche" è stata scolpita da Antonio Canova.

FRASE PASSIVA

Soggetto - verbo passivo - compl. d'agente

Antonio Canova scolpisce la scultura "Amore e Psiche".

FRASE ATTIVA

Soggetto - verbo - compl. oggetto attivo

- il soggetto diventa complemento oggetto, il verbo passivo diventa attivo, il complemento d'agente diventa soggetto.

Non è possibile trasformare una frase attiva in passiva quando manca il complemento oggetto:

L'artista scolpisce è una FRASE ATTIVA, manca il COMPLEMENTO OGGETTO quindi non è possibile formare la frase passiva.

Invece, è sempre possibile il passaggio dalla forma passiva a quella attiva. Infatti, anche nel caso in cui il complemento d'agente sia implicito nella forma passiva, basterà esplicitarlo usando un soggetto generico nella forma attiva:

FRASE PASSIVA: Al suo ritorno, Michele fu accolto calorosamente.

FRASE ATTIVA: Tutti accolsero calorosamente Michele al suo ritorno.

Il verbo è riflessivo quando il soggetto compie e subisce l'azione, che si "riflette" sul soggetto stesso. La forma riflessiva è composta dal verbo + i pronomi personali mi, ti, si, ci, vi. I pronomi possono precedere il verbo (mi lavo) o seguirlo, andando a formare con esso un'unica parola (svegliati!)

---

### *Esistono tre forme di riflessivo:*

- l'azione propria o diretta; soggetto e oggetto coincidono: Laura si pettina = Laura pettina se stessa (il pronome funge da compl. oggetto) apparente o indiretta;

- l'azione compiuta dal soggetto si riflette su di esso in modo indiretto: Laura si asciuga i capelli = Laura asciuga i capelli a se stessa ( il pronome funge da complemento di termine) reciproca; l'azione è compiuta e subita reciprocamente da due o più soggetti: Romeo e Giulietta si amano = Romeo ama Giulietta e Giulietta ama Romeo.

---

### *Verbi pronominali intransitivi*

Sono quei verbi che si coniugano come i riflessivi ma che non sono tali, in quanto si tratta di " verbi intransitivi attivi" preceduti da pronomi. Essi non hanno valore riflessivo perché non possiedono la forma passiva. Il pronome è parte integrante del verbo. L'ausiliare è -

Sono pronominali intransitivi tutti i verbi che indicano uno stato d'animo (accorgersi, vergognarsi, pentirsi, fidarsi, arrabbiarsi, commuoversi...): Carlo si è pentito di non aver proseguito gli studi. alcuni verbi transitivi che diventano intransitivi se usati insieme al pronome (dimenticarsi, abbandonarsi, ricordarsi...):

Ho dimenticato il libro di pedagogia a casa. TRANSITIVO

Mi sono dimenticata dell'appuntamento. PRONOMINALE INTRANSITIVO

---

### *Verbi impersonali*

I verbi impersonali esprimono un'azione che non è riferita a nessun soggetto, che quindi manca all'interno della frase. Si usano sempre alla terza persona singolare. Sono impersonali:

- i verbi che indicano fenomeni atmosferici (piove, grandina, diluvia, albeggia...): Nevica forte oggi. Questi verbi posso avere anche la costruzione personale (sempre alla terza persona, singolare o plurale) ma soltanto se usati in senso figurato: Piovano bombe da ogni dove.

- tutti i verbi che hanno come soggetto una frase soggettiva, per esempio: - verbi che indicano una necessità, una convenienza o un'apparenza (bisogna, conviene, sembra...): Bisogna stare attenti alle fake news.

- verbi che indicano una casualità (capita, succede...): Capita spesso che gli alunni non siano molto preparati per l'esame.

- il verbo essere + nome, aggettivo o avverbio (è consuetudine, è falso, è adeguato...): è adeguato adottare un comportamento consona alla situazione.

- I VERBI COSTRUITI CON IL PRONOME SI, IN COMBINAZIONE CON CI (CI SI) NEL CASO DELLA FORMA RIFLESSIVA: SI NARRA CHE OMERO FOSSE CIECO.

Non ci si annoia mai leggendo un bel libro.

## Mettiti alla prova

**Indica se i seguenti verbi sono transitivi (T) o intransitivi (I).**

1. luccicare (.I.)
2. mangiare (.T.)
3. ridere (.I.)
4. scrivere (.T.)
5. cinguettare (.T.)
6. cantare (.T.)
7. dipingere (.T.)
8. crescere (.I.)
9. trasportare (.T.)
10. subire (TI.)

**Riconosci e sottolinea nelle seguenti frasi le forme passive. Attenzione: non sono presenti in tutte le frasi.**

1. Il soldato rimase ucciso nel combattimento.
2. Spesso le strade fatte costruire dall'imperatore Shih-Huang-Ti avevano una carreggiata centrale, che era riservata all'imperatore.
4. Tutti gli imputati respinsero le accuse
5. La soluzione dell'enigma non è stata trovata da nessun partecipante.
6. L'aria dell'intera città è stata ammorzata dall'acre odore di plastica bruciata.

Stabilisci se i verbi riflessivi nelle seguenti frasi sono propri (P), apparenti (A) o reciproci (R).

1. I commercianti del Medioevo si scambiavano la merce. (.R.)
2. L'atleta, dopo una lunga corsa, si asciugò con un gran fazzoletto. (.P.)
3. Come sei vanitosa: ti guardi sempre allo specchio! (.A.)
4. Ci siamo presentati al nostro capufficio. (.R.)
5. Mia sorella si trucca molto. (.A.)

Individua e sottolinea i verbi intransitivi pronominali e i verbi impersonali.

1. Mi sono accorto che avevi ragione.
2. Davanti all'assalto sferrato il nemico si arrese
3. I Greci si impadronirono della Sicilia.
4. Alle inaugurazioni si taglia il nastro
5. Tuona incessantemente 6. Era necessario che noi studiassimo sin dal primo momento.

## 4. Persona e numero, modi, tempi, aspetto

Ogni forma verbale è costituita da radice, fissa e invariabile, e desinenza, mobile e variabile.

La radice contiene il significato di base del verbo, la desinenza fornisce informazioni aggiuntive in base alla persona, al numero, al tempo, al modo e all'aspetto. L'insieme delle forme che il verbo assume attraverso le variazioni della desinenza costituisce la coniugazione. In italiano esistono tre coniugazioni:

- 1° coniugazione in -are
- 2° coniugazione in -ere
- 3° coniugazione in -ire

Le vocali -a,-e,-i sono dette vocali tematiche e ci permettono di distinguere, nell'infinito del verbo, la coniugazione; radice + vocale tematica formano il tema del verbo.

---

### *Persona e numero*

La persona, espressa dal pronome personale, ci permette di capire chi è il soggetto che compie l'azione. In base al numero singolare o plurale del pronome il verbo si coniuga di conseguenza tramite l'aggiunta della desinenza. In italiano le persone sono sei: tre singolari e tre plurali.

1° persona: io educ-o noi educ-iamo

2° persona: tu educ-i voi educ-ate

3° persona: egli/ ella/esso educ-a essi/esse edu-cano

---

### *I modi*

I modi verbali descrivono, attraverso la variazione delle desinenze, come è presentata da chi parla o scrive l'azione espressa dal verbo.

In italiano esistono sette modi verbali: quattro modi finiti e tre modi indefiniti.

I modi finiti distinguono tramite la desinenza persona e numero e sono:

- Indicativo, che esprime una certezza;
- congiuntivo, che esprime una possibilità un'incertezza, un desiderio;
- condizionale, che esprime la possibilità che qualcosa avvenga solo se subordinata alla realizzazione di un altro avvenimento.
- imperativo, che esprime un ordine, un consiglio, una richiesta.

I modi indefiniti non hanno desinenze che indichino la persona, fatta eccezione per i verbi al participio passato. I modi indefiniti sono:

- Infinito, che esprime l'azione espressa dal verbo (Non possiamo dimenticare che la risorsa più importante della scuola è rappresentata

dalla stessa persona dell'insegnante, culturalmente e pedagogicamente competente);

- participio, che svolge la funzione sia di verbo che di aggettivo;
- gerundio, che collega un'azione compiuta con quella indicata dal verbo al modo finito della proposizione principale.

Infinito e participio possono anche ricoprire la funzione di nome o aggettivo, per questo sono detti forme nominali del verbo ( Diventare membri di una comunità o di una cultura comporta atteggiamenti di lavoro improntati alla reciprocità e alla partecipazione).

---

### *I tempi*

Ha riflessi sulla desinenza anche l'indicazione del tempo in cui si svolge l'azione. I tre tempi in cui può collocarsi l'azione sono:

- Presente, che esprime contemporaneità rispetto al momento della comunicazione (A scuola , grazie alla reciproca frequentazione tra docenti e studenti, si impara a pensare e ad esprimere un'opinione con ragionevolezza e rigore scientifico);
- Passato, che esprime anteriorità rispetto al momento della comunicazione (A scuola, grazie alla reciproca frequentazione tra docenti e studenti, si imparava a pensare e ad esprimere un'opinione con ragionevolezza e rigore scientifico);
- Futuro esprime posteriorità rispetto al momento della comunicazione (A scuola , grazie alla reciproca frequentazione tra docenti e studenti, si imparerà a pensare e ad esprimere un'opinione con ragionevolezza e rigore scientifico).
- Tempi semplici e composti

I tempi verbali si dividono in due categorie: semplici e composti. I tempi semplici sono quelli costituiti da una sola parola, mentre nei tempi composti il verbo è formato da due parole: l'ausiliare essere o avere + il participio passato del verbo che esprime l'azione.

---

### *L'aspetto*

L'aspetto di un verbo indica la qualità dell'azione, il suo modo di svolgersi. L'azione può cominciare, durare nel tempo, essere in atto, concludersi. L'aspetto può essere:

- Momentaneo;
- Durativo.

L'aspetto momentaneo o durativo può essere reso attraverso verbi in cui è insito nel significato. Spesso l'aspetto dell'azione viene indicato tramite delle perifrasi, cioè delle espressioni costituite da un insieme di parole, usate al posto di un unico termine; questi verbi sono detti fraseologici o aspettuati.

## Mettiti alla prova

**Indica se il rapporto temporale espresso dai i verbi in corsivo nelle seguenti frasi è di anteriorità (A), di contemporaneità (C), di posteriorità (P) rispetto al momento della comunicazione.**

1. La fluidità dei processi comunicativi innescati dalle ICT a scuola si scontra con ambienti fisici che risultano inadeguati. (*..C..*)
2. Le comunità virtuali non saranno mai in grado di rimpiazzare il rapporto personale, faccia a faccia, asse portante della nostra società. (*..P..*)
3. La comunità del villaggio era come un'unica famiglia, dove ognuno, la madre, la parentela, la società dei pari, rappresentava una risorsa educativa per il bambino. (*..A..*)
4. La fenomenologia insegna che occorre impegnarsi per andare alle cose stesse, ovvero alle cose nella loro essenza. (*..C..*)
5. L'educazione occidentale europea visse nell'età moderna una vera e propria rivoluzione. (*..A..*)
6. Il docente cercherà di proporre all'alunno dettagli di servizio, forme di collaborazione nel lavoro di gruppo e di aiuto ai compagni nello studio e in tutto ciò di cui essi hanno bisogno a scuola. (*..P..*)

**Sottolinea nel seguente testo una volta i verbi coniugati a un modo finito e due volte quelli coniugati a un modo indefinito.**

Parlando di un cacciatore residente in montagna e profondo conoscitore del suo spazio vissuto, il poeta e scrittore Erri De Luca nota: " L'uomo è dotato per la geografia, è la misura che impara meglio pure senza scuola". La nitida espressione, del tutto condivisibile, si affianca a tante altre affermazioni che rilevano come la geografia nasca con l'uomo e come egli sia naturalmente geografo. Fa inoltre riflettere sull'importanza della didattica della geografia, quale ambito di ricerca, teorico e pratico, che si occupa dell'insegnamento della geografia nelle scuole di ogni ordine e grado, contribuendo a rafforzare e organizzare quelle qualità geografiche delle quali l'uomo è istintivamente "dotato".

**Indica se nelle seguenti frasi il verbo esprime un'azione momentanea (M) o durativa (D).**

1. Quando uno studente prendeva un libro della libreria per usarlo come riferimento in uno studio, si presumeva che c'erano stati redattori, controllori dei fatti, editori e librai che assicuravano che i contenuti di quei libri erano accurati. (*..D..*)
2. Ogni società umana ha prodotto una cultura, ovvero un sistema di valori, comportamenti, norme, simboli, che per essere trasmessi, conservati e rinnovati, hanno reso necessaria l'educazione. (*..M..*)

3. Nel continuo rinnovamento dell'impianto scientifico, una nuova geografia si diffuse sempre più negli anni Sessanta, grazie anche allo sviluppo di metodologie matematico-scientifiche. (.M.)
4. Gli abitanti della Grecia antica hanno avuto il senso del racconto, sono stati naviganti e viaggiatori, hanno osservato il cielo e le stelle e hanno riunito le condizioni essenziali di una geografia di portata universale. (.M.)
5. Huizinga riteneva che anche un progresso culturale come l'istruzione obbligatoria potesse portare con sé alcuni sintomi di degenerazione e di indebolimento. (.D.)
6. Hanna Arendt sottolineò con forza che l'educazione ha a che fare anche con un'eredità da trasmettere, trattandosi di ideali di vita buona da consegnare da una generazione all'altra. (.M.)



## 5. Verbi di servizio

Si incontrano spesso verbi che non solo hanno un significato autonomo, ma hanno il compito di svolgere una funzione di servizio per altri verbi associati.

Tali verbi si possono distinguere in:

- verbi ausiliari;
- verbi servili;
- verbi fraseologici;
- verbi causativi.

Tutti i verbi che si aggregano ad altri verbi affinché possano definirne o arricchirne il significato formano un unico predicato con il verbo a cui sono associati:

Gli psicologi hanno iniziato ad applicare il metodo sperimentale per trovare risposte alle domande circa la natura e la funzione della saggezza.

Affermare che lavoro realizza e sviluppa una persona non vuole dire però che esso si debba sempre compiere con piacere.

Vari autori hanno individuato la saggezza nell'equilibrio che un soggetto riesce a realizzare tra le realtà bipolari come il sapere e l'incertezza.

In questo gruppo rientrano anche i verbi copulativi.

---

### *Verbi ausiliari*

Si definiscono ausiliari (dal latino *auxilium* = "aiuto") i verbi essere e avere quando si congiungono ad altri verbi in funzione di ausilio, mettendosi al loro servizio per la formazione dei tempi composti e delle forme passive.

Il verbo essere è adoperato come ausiliare per coniugare:

- i tempi composti della propria coniugazione: Sono stati usati per decenni degli schemi proposti da Franta e Colasanti, nei quali sono indicati le funzioni e i relativi indicatori comportamentali della personalità scolastica dell'alunno;
- i tempi composti di molti verbi intransitivi: Il suo modo di ragionare è diventato consueto ed è arrivato all'interno della scuola;
- i tempi composti dei verbi intransitivi pronominali: Molti studiosi si sono convinti che lo stadio formale non rappresenti lo stadio finale dello sviluppo cognitivo e propongono un successivo stadio detto post formale dell'età adulta;
- i tempi composti dei verbi riflessivi: Il dominio di questa teoria si è fatto sempre più contestato e sono nati una serie di paradigmi, di teorie scientifiche che propongono ipotesi diverse sull'intelligenza;
- i tempi composti dei verbi impersonali: È sembrato a tutti che la situazione stesse migliorando;
- la forma passiva: Il contributo dell'intelligenza allo sviluppo della saggezza è stato verificato nelle sue due componenti, dell'intelligenza cristallizzata e dell'intelligenza fluida.

Il verbo essere ha invece significato proprio quando vuol dire appartenere, esistere, essere di, provenire, trovarsi:

Si hanno credenze che non sono (= provengono da) di natura scientifica.

La pedagogia è (si trova) di fronte alle singole scienze; sotto la richiesta della sua "insegnabilità", fa di sé stessa un oggetto.

Il verbo avere è usufruito come ausiliare per coniugare:

- i tempi composti della propria coniugazione: Gli esperti hanno avuto una lunga formazione professionale, aprendo metodologie e tecniche adatte per gestire il rapporto con le persone che cercano il loro aiuto;
- i tempi composti dei verbi transitivi attivi: Gli psicologi hanno iniziato la loro esplorazione sulla saggezza con due metodi distinti ma complementari.
- i tempi composti di alcuni verbi intransitivi: "ha camminato per quel sentiero ricurvo dove il polline inonda i cespugli di rovi"

Inoltre il verbo avere ha significato proprio quando vuol dire possedere, ottenere:

Il risultato che ha avuto( = ottenuto) consente di dividere istruzione da educazione.

Ha ( = possiede) delle abilità sociali e le esercita a favore altrui.

Individua e sottolinea i verbi ausiliari nelle seguenti frasi con attenzione, in quanto non tutte le frasi contengono i precedenti verbi citati.

- 1) Ha una vasta capacità del più alto funzionamento mentale.
- 2) Il tema della saggezza è stato volutamente ignorato nei manuali di psicologia sociale.
- 3) Aristotele ritiene che sia necessaria, per raggiungere il bene, un'educazione attuata per mezzo dell'acquisizione di buone abitudini.
- 4) Soggetti difficili messi in una situazione di responsabilità hanno avuto una visione diversa della scuola.
- 5) Staudinger e Baltes hanno collocato la saggezza nella posizione intermedia tra due tendenze estreme, come la certezza e il dubbio.

---

### *Verbi servili*

I verbi servili sono dovere, potere e volere e si combinano con l'infinito di un altro verbo per definirne il significato in quanto stanno "al servizio" del verbo principale-che esprime l'azione, all'infinito-a cui si agganciano e di cui specificano il significato: necessità(dovere), possibilità (potere),volontà(volere):

Il buon esito di ogni attività professionale dipende in buona misura sia dalla competenza del lavoratore sia dalla sua saggezza perché si devono prendere continue decisioni sui mezzi da usare in corso d'opera.  
→(necessità)

Si intende confutare la convinzione molto diffusa secondo cui la saggezza può essere acquisita solo in età adulta. → (possibilità)

Risulta che se l'adolescente vuole vivere perseguendo i fini virtuosi, occorre che le sue potenze volitive e razionali siano completate, ampliate e perfezionate da habitus(abiti) operativi. → (volontà)

Inoltre i verbi servili sono in grado di esprimere un significato proprio:

Se è vero che il suo lessico politico deve molto alla pedagogia, infatti, è vero viceversa che quando parla di educazione Rousseau utilizza alcune figure classiche delle arti di governo.

Sai cosa si fa quando non se ne può più? Si cambia. (Alberto Moravia)

Non solo vuole il bene, ma lo vuole con passione.

Oltre ai principali verbi servili ci sono altri verbi che possono essere usati con questa funzione, tra cui preferire, sapere(= saper fare), solere.

Preferiscono impegnarsi personalmente piuttosto che stare a guardare e ad osservare.

Egli sa fare benissimo una distinzione tra educazione e istruzione.

Sappiamo tutti che la sicurezza deve essere definita in termini più ampi di quanto si è stati soliti fare nelle discussioni sulla politica estera.

I verbi servili utilizzano l'ausiliare essere quando:

- I tempi composti del verbo all'infinito usufruiscono l'ausiliare essere → In ciò si sarebbe potuto credere, dapprima, che alla didattica spettasse una funzione puramente strumentale (credere → si sarebbe potuto credere)
- Procedono un verbo riflessivo o intransitivo pronominale e il pronome si trova prima del verbo → Di conseguenza, si sono dovuti escludere i dati forniti da questa società dall'analisi dell'utile sul capitale investito per il periodo in esame.

I verbi servili utilizzano l'ausiliare avere quando:

- I tempi composti del verbo all'infinito usano l'ausiliare avere → Ha voluto spiegare perché si è prodigato ad accelerare la realizzazione di questo accordo. (spiegare→ ha spiegato)
- Procedono un verbo riflessivo o intransitivo pronominale e il pronome si trova dopo il verbo → Nessuno avrebbe dovuto farsi male.

---

### *Verbi fraseologici*

I verbi fraseologici o detti anche aspettuati si uniscono a un altro verbo di modo indefinito(infinito, gerundio, participio) per puntualizzare l'aspetto della frase. Come i verbi servili, anche quelli fraseologici formano un'unica cosa con il verbo a cui si agganciano, esprimendo così un unico significato.

I verbi fraseologici possono esprimere:

- Un'azione imminente (stare per, accingersi a, essere sul punto di, + infinito) → L'educatore si accinge a guidare l'educando affinché possa avere un'ottima istruzione.
- L'inizio di un'azione (cominciare a, iniziare a + infinito) → Gli psicologi hanno iniziato ad applicare il metodo sperimentale per trovare risposte alle domande circa la natura e la funzione della saggezza
- Un'azione in corso di svolgimento (stare, andare, venire + gerundio) → la poesia secondo alcuni sta andando incontro a un destino inglorioso.
- Un'azione che dura nel tempo (continuare a, insistere a + infinito) → E anche oggi, nuovi vulcani continuano a scolpire i nostri paesaggi.
- La conclusione di un'azione (finire di, smettere di, + infinito) → il suo editore nell'ultimo ventennio non ha mai smesso di ristampare i suoi libri, perché Helder è divenuto una figura di culto adulata da intere generazioni di giovani poeti lusitani che lo considerano un assoluto modello.
- Un'azione subita dal soggetto (trovarsi, vedersi + participio; lasciarsi + infinito) → la società si trova costretta ad esportare una parte essenziale della produzione.; essere impegnato nell'attività senza lasciarsi assorbire da essa.

## Mettiti alla prova

### **Individua e sottolinea i verbi servili nelle seguenti frasi.**

1. Gli insegnanti di Lettere e di Filosofia possono illustrare agli studenti i testi di autori celebri per far emergere il concetto della saggezza come aspirazione universale del genere umano
2. La pedagogia vuole intervenire e guidare il processo educativo.
3. Gli alunni devono imparare a provare soddisfazione nel comprendere qualcosa fino in fondo.

### **Individua e sottolinea i verbi servili nelle seguenti frasi e poi indica se esprimono un'azione imminente (IM), sul punto di iniziare (IN), che si sta svolgendo (SV), che dura nel tempo (D), che si è conclusa (C) o che è subita dal soggetto (SU).**

Parlare di istruzione non basta, ma bisogna pensare e controllare anche gli abiti mentali che si stanno producendo. (SV)

Il dogmatismo è un carattere fondamentale del senso comune, ma la scienza dubita delle proprie certezze, finché si è certi non è scienza, ci si inizia a domandare sulle giustificazioni. (IN)

Il Presidente in carica del Consiglio sta per arrivare e avrà la facoltà di parlare non appena sarà qui. (IM)

## 6. La coniugazione dei verbi

La flessione delle forme verbali è detta coniugazione, la quale rappresenta una variazione morfologica del verbo secondo alcuni elementi di fondamentale importanza: forma, persona, modo e tempo. In italiano, si parla di prima, seconda e terza coniugazione per indicare i verbi che all'infinito terminano rispettivamente in -are, -ere ed -ire. Spesso le forme coniugate delle tre coniugazioni si distinguono per un'unica vocale, detta tematica.

Le variazioni delle desinenze sono per lo più regolari, come quelle fornite nelle seguenti tavole che illustrano i paradigmi- cioè modelli di riferimento- delle tre coniugazioni. I verbi possono distinguersi in: irregolari, difettivi e sovrabbondanti. I verbi irregolari, sono verbi che mostrano diverse forme. I verbi difettivi sono tutti quei verbi che mancano di alcuni tempi, modi e persone verbali. Infine, i verbi sovrabbondanti rappresentano l'insieme di tutti quei verbi che, pur mostrando la stessa radice, possono essere coniugati secondo due coniugazioni.

---

### *La coniugazione dei verbi Essere e Avere*

I verbi essere e avere hanno una coniugazione propria, ovvero una coniugazione che non è assimilabile del tutto a nessuna delle tre coniugazioni. Questi verbi, oltre ad avere un proprio significato, si usano molto per dare ausilio, cioè aiuto, ad altri verbi, per questo motivo possono definirsi verbi ausiliari. Avere si usa per i tempi composti dei verbi transitivi diretti e di alcuni indiretti.

Es: Tali strumenti hanno consentito l'articolazione di nuove relazioni e nuovi usi della conoscenza.

Essere si usa per i tempi composti di molti verbi transitivi indiretti e intransitivi assoluti e di quelli impersonali e per il passivo dei verbi intransitivi diretti.

Es: Il bene fu considerato da Platone principio supremo della realtà.

## La coniugazione del verbo ESSERE

INDICATIVO							
PRESENTE		IMPERFETTO		PASSATO REMOTO		FUTURO SEMPLICE	
io sono tu sei egli è noi siamo voi siete essi sono		io ero tu eri egli era noi eravamo voi eravate essi erano		io fui tu fosti egli fu noi fummo voi foste essi furono		io sarò tu sarai egli sarà noi saremo voi sarete essi saranno	
PASSATO PROSSIMO		TRAPASSATO PROSSIMO		TRAPASSATO REMOTO		FUTURO ANTERIORE	
io sono stato tu sei stato egli è stato noi siamo stati voi siete stati essi sono stati		io ero stato tu eri stato egli era stato noi eravamo stati voi eravate stati essi erano stati		io fui stato tu fosti stato egli fu stato noi fummo stati voi foste stati essi furono stati		io sarò stato tu sarai stato egli sarà stato noi saremo stati voi sarete stati essi saranno stati	
CONGIUNTIVO							
PRESENTE		PASSATO		IMPERFETTO		TRAPASSATO	
che io sia che tu sia che egli sia che noi siamo che voi siate che essi siano		che io sia stato che tu sia stato che egli sia stato che noi siamo stati che voi siate stati che essi siano stati		che io fossi che tu fossi che egli fosse che noi fossimo che voi foste che essi fossero		che io fossi stato che tu fossi stato che egli fosse stato che noi fossimo stati che voi foste stati che essi fossero stati	
CONDIZIONALE			IMPERATIVO				
PRESENTE		PASSATO		PRESENTE		FUTURO	
io sarei tu saresti egli sarebbe noi saremmo voi sareste essi sarebbero		io sarei stato tu saresti stato egli sarebbe stato noi saremmo stati voi sareste stati essi sarebbero stati		- io sii tu sia egli siamo noi siate voi siano essi		- io sarai tu sarà egli saremo noi sarete voi saranno essi	
INFINITO		PARTICIPIO		GERUNDIO			
PRESENTE	PASSATO	PRESENTE	PASSATO	PRESENTE	PASSATO		
essere	essere stato	(ente)	stato	essendo	essendo stato		

## La coniugazione del verbo AVERE

INDICATIVO							
PRESENTE		IMPERFETTO		PASSATO REMOTO		FUTURO SEMPLICE	
io ho		io avevo		io ebbi		io avrò	
tu hai		tu avevi		tu avesti		tu avrai	
egli ha		egli aveva		egli ebbe		egli avrà	
noi abbiamo		noi avevamo		noi avemmo		noi avremo	
voi avete		voi avevate		voi aveste		voi avrete	
essi hanno		essi avevano		essi ebbero		essi avranno	
PASSATO PROSSIMO		TRAPASSATO PROSSIMO		TRAPASSATO REMOTO		FUTURO ANTERIORE	
io ho avuto		io avevo avuto		io ebbi avuto		io avrò avuto	
tu hai avuto		tu avevi avuto		tu avesti avuto		tu avrai avuto	
egli ha avuto		egli aveva avuto		egli ebbe avuto		egli avrà avuto	
noi abbiamo avuto		noi avevamo avuto		noi avemmo avuto		noi avremo avuto	
voi avete avuto		voi avevate avuto		voi aveste avuto		voi avrete avuto	
essi hanno avuto		essi avevano avuto		essi ebbero avuto		essi avranno avuto	
CONGIUNTIVO							
PRESENTE		PASSATO		IMPERFETTO		TRAPASSATO	
che io abbia		che io abbia avuto		che io avessi		che io avessi avuto	
che tu abbia		che tu abbia avuto		che tu avessi		che tu avessi avuto	
che egli abbia		che egli abbia avuto		che egli avesse		che egli avesse avuto	
che noi abbiamo		che noi abbiamo avuto		che noi avessimo		che noi avessimo avuto	
che voi abbiate		che voi abbiate avuto		che voi aveste		che voi aveste avuto	
che essi abbiano		che essi abbiano avuto		che essi avessero		che essi avessero avuto	
CONDIZIONALE				IMPERATIVO			
PRESENTE		PASSATO		PRESENTE		FUTURO	
io avrei		io avrei avuto		-	io	-	io
tu avresti		tu avresti avuto		abbi	tu	avrà	tu
egli avrebbe		egli avrebbe avuto		abbia	egli	avrà	egli
noi avremmo		noi avremmo avuto		abbiamo	noi	avremo	noi
voi avreste		voi avreste avuto		abbiate	voi	avrete	voi
essi avrebbero		essi avrebbero avuto		abbiano	essi	avranno	essi
INFINITO		PARTICIPIO		GERUNDIO			
PRESENTE	PASSATO	PRESENTE	PASSATO	PRESENTE	PASSATO		
avere	avere avuto	avente	avuto	avendo	avendo avuto		

---

## La prima coniugazione

La prima coniugazione comprende tutti i verbi che all'infinito terminano in -are.

Es: INSEGNARE

### INDICATIVO

<b>Presente</b> io insegno tu insegni egli insegna noi insegniamo voi insegnate essi insegnano	<b>Passato prossimo</b> io ho insegnato tu hai insegnato egli ha insegnato noi abbiamo insegnato voi avete insegnato essi hanno insegnato
<b>Imperfetto</b> io insegnavo tu insegnavi egli insegnavava noi insegnavamo voi insegnavate essi insegnavano	<b>Trapassato prossimo</b> io avevo insegnato tu avevi insegnato egli aveva insegnato noi avevamo insegnato voi avevate insegnato essi avevano insegnato
<b>Passato remoto</b> io insegnai tu insegnasti egli insegnò noi insegnammo voi insegnaste essi insegnarono	<b>Trapassato remoto</b> io ebbi insegnato tu avesti insegnato egli ebbe insegnato noi avemmo insegnato voi aveste insegnato essi ebbero insegnato
<b>Futuro semplice</b> io insegnerò tu insegnerai egli insegnerà noi insegneremo voi insegnerete essi insegneranno	<b>Futuro anteriore</b> io avrò insegnato tu avrai insegnato egli avrà insegnato noi avremo insegnato voi avrete insegnato essi avranno insegnato



## CONDIZIONALE

<b>Presente</b>	<b>Passato</b>
io insegnerei	io avrei insegnato
tu insegneresti	tu avresti insegnato
egli insegnerebbe	egli avrebbe insegnato
noi insegneremmo	noi avremmo insegnato
voi insegnereste	voi avreste insegnato
essi insegnerebbero	essi avrebbero insegnato

## CONGIUNTIVO

<b>Presente</b>	<b>Passato</b>
che io insegni	che io abbia insegnato
che tu insegni	che tu abbia insegnato
che egli insegni	che egli abbia insegnato
che noi insegniamo	che noi abbiamo insegnato
che voi insegniate	che voi abbiate insegnato
che essi insegnino	che essi abbiano insegnato

<b>Imperfetto</b>	<b>Trapassato</b>
che io insegnassi	che io avessi insegnato
che tu insegnassi	che tu avessi insegnato
che egli insegnasse	che egli avesse insegnato
che noi insegnassimo	che noi avessimo insegnato
che voi insegnaste	che voi aveste insegnato
che essi insegnassero	che essi avessero insegnato

## IMPERATIVO

<b>Presente</b>
insegna
insegni
insegniamo
insegnate
insegnino

## INFINITO

<b>Presente</b> insegnare	<b>Passato</b> avere insegnato
------------------------------	-----------------------------------

## PARTICIPIO

<b>Presente</b> insegnante	<b>Passato</b> insegnato
-------------------------------	-----------------------------

## GERUNDIO

<b>Presente</b> insegnando	<b>Passato</b> avendo insegnato
-------------------------------	------------------------------------

“Attraverso l’insegnamento morale esplicito e l’immersione nella varietà delle relazioni presenti a scuola gli alunni imparano a risolvere i problemi particolari della vita morale. Possono essere considerati quindi come apprendisti delle virtù morali. Con la guida degli insegnanti, essi costruiscono risposte morali in una varietà di contesti, accumulando un repertorio di schemi e risposte applicabili poi in tutta la loro vita; sviluppano la loro intelligenza contestualizzata nelle circostanze in cui essa deve essere applicata e le emozioni legate a un certo tipo di comportamento nelle relazioni con gli altri.” La Marca A. (2014), Competenza digitale e saggezza a scuola. La scuola.

## OSSERVAZIONE SULLA PRIMA CONIUGAZIONE

I verbi in -care e -gare aggiungono la h davanti alla desinenze che iniziano con -i o -e. ( elencare – elenchiamo; negare – negherò).

I verbi in -ciare, -giare e -sciare la -i finale della radice davanti alle desinenze che iniziano con -i o -e. ( rinunciare – rinuncerò; danneggiare – danneggerò; fasciare – fascierò).

I verbi che terminano in -iare si comportano in due modi: Se l’accento cade sulla i ( la 1° persona singolare dell’indicativo ha la i di -iare accentata), la i si conserva. Es: io invio > io invii, loro inviino.

Se l’accento non cade sulla i ( la 1° persona singolare dell’indicativo ha la i di -iare non accentata), la i scompare. Es: io inizio > io inizi, loro inizino.

I verbi in –chiare, –ghiare, –gliare perdono la –i finale della radice davanti alle desinenze che iniziano per –i. ( fischiare – fischiamo; ringhiare – ringhiamo; sbadigliare – sbadigliamo).

I verbi in –gnare mantengono nella desinenza di alcune voci una –i puramente grafica (non viene pronunciata e non serve a indicare la corretta pronuncia del gruppo). In particolare si comportano in questo modo:

La 1° persona plurale dell’indicativo presente e del congiuntivo presente

Es: noi maligniamo ( non malignamo)  
noi sogniamo ( non sognamo)

La 2° persona plurale del congiuntivo presente

Es: che voi bagniate ( non bagnate)  
che voi regniate ( non regnate)

I verbi in –gliare mantengono la –i finale della radice davanti alle desinenze che iniziano per –e ( tagliare – tagli-erai)

I verbi in –eare come creare presentano una doppia –ee- in tutte le voci del futuro semplice e del condizionale presente, per la compresenza della e radicale a fianco di quella desinenziale ( creare- cre-erai- cre-erebbe)

Anche se, sulla base della desinenza latina, il verbo irregolare fare apparterebbe alla seconda coniugazione, nella coniugazione italiana fa parte dei verbi irregolari della prima.

---

## *La seconda coniugazione*

La seconda coniugazione comprende tutti i verbi che all’infinito terminano in –ere.

Es: RAGGIUNGERE

## INDICATIVO

<p><b>Presente</b></p> <p>io raggiungo            tu raggiungi            egli raggiunge            noi raggiungiamo            voi raggiungete            essi raggiungono</p>	<p><b>Passato prossimo</b></p> <p>io ho raggiunto            tu hai raggiunto            egli ha raggiunto            noi abbiamo raggiunto            voi avete raggiunto            essi hanno raggiunto</p>
<p><b>Imperfetto</b></p> <p>io raggiungevo            tu raggiungevi            egli raggiungeva            noi raggiungevamo            voi raggiungevate            essi raggiungevano</p>	<p><b>Trapassato prossimo</b></p> <p>io avevo raggiunto            tu avevi raggiunto            egli aveva raggiunto            noi avevamo raggiunto            voi avevate raggiunto            essi avevano raggiunto</p>
<p><b>Passato remoto</b></p> <p>io raggiunsi            tu raggiungesti            egli raggiunse            noi raggiungemmo            voi raggiungete            essi raggiunsero</p>	<p><b>Trapassato remoto</b></p> <p>io ebbi raggiunto            tu avesti raggiunto            egli ebbe raggiunto            noi avemmo raggiunto            voi aveste raggiunto            essi ebbero raggiunto</p>
<p><b>Futuro semplice</b></p> <p>io raggiungerò            tu raggiungerai            egli raggiungerà            noi raggiungeremo            voi raggiungerete            essi raggiungeranno</p>	<p><b>Futuro anteriore</b></p> <p>io avrò raggiunto            tu avrai raggiunto            egli avrà raggiunto            noi avremo raggiunto            voi avrete raggiunto            essi avranno raggiunto</p>

## CONDIZIONALE

<b>Presente</b>	<b>Passato</b>
io raggiungerei	io avrei raggiunto
tu raggiungeresti	tu avresti raggiunto
egli raggiungerebbe	egli avrebbe raggiunto
noi raggiungeremmo	noi avremmo raggiunto
voi raggiungereste	voi avreste raggiunto
essi raggiungerebbero	essi avrebbero raggiunto

## CONGIUNTIVO

<b>Presente</b>	<b>Passato</b>
che io raggiunga	che io abbia raggiunto
che tu raggiunga	che tu abbia raggiunto
che egli raggiunga	che egli abbia raggiunto
che noi raggiungiamo	che noi abbiamo raggiunto
che voi raggiuniate	che voi abbiate raggiunto
che essi raggiungano	che essi abbiano raggiunto
<b>Imperfetto</b>	<b>Trapassato</b>
che io raggiungessi	che io avessi raggiunto
che tu raggiungessi	che tu avessi raggiunto
che egli raggiungesse	che egli avesse raggiunto
che noi raggiungessimo	che noi avessimo raggiunto
che voi raggiungeste	che voi aveste raggiunto
che essi raggiungessero	che essi avessero raggiunto

## IMPERATIVO

tu raggiungi
lui/lei raggiunga
noi raggiungiamo
voi raggiungete
loro raggiungano

## INFINITO

<b>Presente</b> raggiungere	<b>Passato</b> avere raggiunto
--------------------------------	-----------------------------------

## PARTICIPIO

<b>Presente</b> raggiungente	<b>Passato</b> raggiunto
---------------------------------	-----------------------------

## GERUNDIO

<b>Presente</b> raggiungendo	<b>Passato</b> avendo raggiunto
---------------------------------	------------------------------------

“Ciascuno di noi ha un suo peculiare contributo da dare per il raggiungimento della verità ed è necessario condurre la dimostrazione in certo modo a partire da questo: infatti a partire da quel che dicono di vero, ma senza chiarezza, si raggiungerà nel corso del procedimento anche la chiarezza accogliendo via via le cose più note tra quante si è soliti dire confusamente.” (Aristotele, Etica Eudemia) Bellingreri A. (2017), Lezioni di pedagogia fondamentale. La scuola.

## - OSSERVAZIONE SULLA SECONDA CONIUGAZIONE

Appartengono alle 2° coniugazione anche i verbi terminanti in –arre, -orre,-urre.

- In verbi in –gnere sono regolari, quindi mantengono la –i della desinenza della coniugazione alla 1° persona plurale dell’indicativo presente (spegn-iamo) e alla 1° e 2° persona plurale del congiuntivo presente ( che noi spegn-iamo, che voi spegn-iate).

- Alcuni verbi ammettono una doppia forma alla 1° e alla 3° persona singolare e alla 3° persona plurale dell'indicativo passato remoto (battei/ battetti, batté/ battette, batterono/ battettero).
- I verbi in –cere e –gere modificano la pronuncia della –c e della –g da dolce a dura davanti alle desinenze che iniziano per –a o per –o (vincere, suono dolce – vinc-o, suono duro). Fanno eccezione soltanto: il verbo cuocere e le forme del participio passato che terminano in –uto. Entrambi aggiungono una –i diacritica, cioè che non corrisponde a nessun suono, per mantenere lo stesso suono dell'infinito ( cuoc-ere – cuoci-o; cresc-ere – cresci-uto).
- I verbi che contengono il dittongo uo nella radice perdono la –u quando il dittongo si trova in una sillaba non accentata o che termina per consonante.

---

### *La terza coniugazione*

La terza coniugazione comprende tutti i verbi che all'infinito terminano in –ire.

Es: OBBEDIRE

#### INDICATIVO

<p><b>Presente</b></p> <p>io obbedisco            tu obbedisci            egli obbedisce            noi obbediamo            voi obbedite            essi obbediscono</p>	<p><b>Passato prossimo</b></p> <p>io ho obbedito            tu hai obbedito            egli ha obbedito            noi abbiamo obbedito            voi avete obbedito            essi hanno obbedito</p>
<p><b>Imperfetto</b></p> <p>io obbedivo            tu obbedivi            egli obbediva            noi obbedivamo            voi obbedivate            essi obbedivano</p>	<p><b>Trapassato prossimo</b></p> <p>io avevo obbedito            tu avevi obbedito            egli aveva obbedito            noi avevamo obbedito            voi avevate obbedito            essi avevano obbedito</p>

<b>Passato remoto</b> io obbedii tu obbedisti egli obbedì noi obbedimmo voi obbediste essi obbedirono	<b>Trapassato remoto</b> io ebbi obbedito tu avesti obbedito egli ebbe obbedito noi avemmo obbedito voi aveste obbedito essi ebbero obbedito
<b>Futuro semplice</b> io obbedirò tu obbedirai egli obbedirà noi obbediremo voi obbedirete essi obbediranno	<b>Futuro anteriore</b> io avrò obbedito tu avrai obbedito egli avrà obbedito noi avremo obbedito voi avrete obbedito essi avranno obbedito

#### CONDIZIONALE

<b>Presente</b> io obbedirei tu obbediresti egli obbedirebbe noi obbediremmo voi obbedireste essi obbedirebbero	<b>Passato</b> io avrei obbedito tu avresti obbedito egli avrebbe obbedito noi avremmo obbedito voi avreste obbedito essi avrebbero obbedito
---	--

#### CONGIUNTIVO

<b>Presente</b> che io obbedisca che tu obbedisca che egli obbedisca che noi obbediamo che voi obbediate che essi obbediscano	<b>Passato</b> che io abbia obbedito che tu abbia obbedito che egli abbia obbedito che noi abbiamo obbedito che voi abbiate obbedito che essi abbiano obbedito
---	--



<b>Imperfetto</b> che io obbedissi che tu obbedissi che egli obbedisse che noi obbedissimo che voi obbediste che essi obbedissero	<b>Trapassato</b> che io avessi obbedito che tu avessi obbedito che egli avesse obbedito che noi avessimo obbedito che voi aveste obbedito che essi avessero obbedito
---	---

#### IMPERATIVO

<b>Presente</b> tu obbedisci lui/lei obbedisca noi obbediamo voi obbedite loro obbediscano
---

#### INFINITO

<b>Presente</b> obbedire	<b>Passato</b> avere obbedito
-----------------------------	----------------------------------

#### PARTICIPIO

<b>Presente</b> obbediente	<b>Passato</b> obbedito
-------------------------------	----------------------------

#### GERUNDIO

<b>Presente</b> obbedendo	<b>Passato</b> avendo obbedito
------------------------------	-----------------------------------

“L’obbedienza come virtù implica la libera accettazione di ciò che appare giusto alla propria coscienza. Tale virtù implica il sentimento della libera obbligazione, non il sentirsi psicologicamente costretti a ciò che non è sostanzialmente avvertito come positivo per se stessi.”

La Marca A. (2014), Competenza digitale e saggezza a scuola. La scuola.

#### OSSERVAZIONE SULLA TERZA CONIUGAZIONE

Molti verbi appartenenti alla terza coniugazione (capire, finire, guarire, punire, agire, costruire, ferire, finire, fornire, impedire, preferire, rapire, tradire ecc.) inseriscono il suffisso -isc tra la radice e la desinenza nella 1°-2° -3°

persona singolare e nella 3° persona plurale dell'indicativo e del congiuntivo presente (capisc-o, finisc-i, agisc-e, e ferisc-ono...) e nella 2° persona plurale dell'imperativo (impedisc-i!).

Alcuni verbi (applaudire, mentire, inghiottire, assorbire, nutrire) ammettono entrambe le forme (applaudo/ applaudo).

Il participio presente si forma di regola con la desinenza -ente (bollente, sfuggente), ma molti verbi presentano la desinenza -iente (nutriente, proveniente).

I verbi in -gnire sono regolari, quindi mantengono la i finale della radice – anche se inutile ai fini della pronuncia- alla 1° persona plurale dell'indicativo presente (insegriamo) e alla 1° e 2° persona plurale del congiuntivo presente (che noi insegniamo, che voi insegniate).

Anche se, sulla base della desinenza latina, il verbo irregolare dire appartenerrebbe alla seconda coniugazione, nella coniugazione italiana appartiene alla terza.

---

### *Verbi irregolari*

I verbi vengono definiti irregolari quando presentano delle difformità nella loro coniugazione, e in particolare possono mutare la radice (uscire – esco) o la desinenza in uno o più tempi (venga anziché vena, come invece prevederebbe l'uscita al congiuntivo della terza coniugazione regolare). Non tutte le voci verbali hanno forma irregolare, le irregolarità più frequenti si trovano all'indicativo passato remoto e al participio passato.

- Verbi irregolari 1° coniugazione:

ANDARE: ind.pres. vado, vai, va, andiamo, andate, vanno; ind.fut.sempl. andrò, andrai, andrà, andremo, andrete, andranno; cong. pres. vada, vada, vada, andiamo, andiate, vadano; cond.pres. andrei, andresti, andrebbe, andremmo, andrete, andrebbero; imp.va' (vai) andate.

DARE: ind.pres. do, dai, dà, diamo, date, danno; ind.pass.rem. diedi (detti), desti, diede (dette), demmo, deste, diedero (dettero); ind.fut.semp. darò, darai, darà, daremo, darete, daranno; cong.pres. dia, dia, dia, diamo, diate, diano; cong.imperf. déssi; cong.pres. darei, daresti, darebbe; imp. Dà (dai), date.

FARE: ind.pres. faccio, fai, fa, facciamo, fate, fanno; ind.imperf. facevo, facevi, faceva, facevamo, facevate, facevano; ind.pass.rem. feci, facesti, fece, facemmo, faceste, fecero; ind.fut.sempl. farò, farai, farà, faremo, farete, faranno; cong.pres. faccia, faccia, faccia, facciamo, facciate, facciano; cong.imperf. faccia, facessi, facesse, facessimo, faceste, facessero;

cond.pres. farei, faresti, farebbe, faremmo, fareste, farebbero; imp. fà (fai), fate; participio presente: facente; part.pass. fatto; ger. facendo.

STARE: ind.pres. sto, stai, sta, stiamo, state, stanno; ind.pass.rem. stetti, stesti, stette, stemmo, steste, stettero; ind.fut.sempl. starò, starai, starà, staremo, starete, staranno; cong. pres. stia, stia, stia, stiamo, stiate, stiano; cong.imperf. stessi, stessi, stesse, stessimo, steste, stessero; cond.pres. starei, staresti, starebbe, staremmo, stareste, starebbero; imp. sta' (stai), state.

- Verbi irregolari 2° coniugazione

COGLIERE ind.pres. colgo, cogli, coglie, cogliamo, cogliete, colgono; ind.pass.rem. colsi, cogliesti, colse, cogliemmo, coglieste, colsero; cong.pres. colga, colga, colga, cogliamo, cogliate, colgano; cond.pres. coglierei, coglieresti, coglierebbe, coglieremmo, cogliereste, coglierebbero; imp. cogli, cogliete; part.pres. cogliente; part.pass. colto.

- Verbi irregolari 3° coniugazione

LANGUIRE ind.pres. languo (languisco), langui (languisci), langue (languisce), languiamo, languite, languono (languiscono); cong.pres. lingua (languisca), lingua (languisca), lingua (languisca), languiamo, languiate, languano (languiscano) ; imp. languisci ( langui), languite.

---

### *Verbi difettivi*

I verbi difettivi sono verbi che mancano di alcuni tempi, modi e persone verbali. Quelli ancora in uso nell'italiano contemporaneo, soprattutto scritto e di registro alto, sono ormai pochi.

- **ADDIRSI** (convenire, essere adatto): nelle forme si addice, si addicono; si addiceva, si addicevano; si addica, si addicano; si addicesse, si addicessero, e nel participio passato sostantivato addetto. Es: un linguaggio che non si addice al suo ruolo.
- **SOLERE** (essere soliti a): nelle forme suole, soleva, ma soprattutto solito nell'espressione essere solito. Es: Aristotele era solito a definire la saggezza un sapere pratico.
- **OSTARE**: è rimasto nell'espressione burocratica nulla osta, nella forma sostantivata nulla osta, nella preposizione e congiunzione concessiva nonostante ( in origine non + ostante).

Es: Se nulla osta al provvedimento, concedere il nullaosta, nonostante le difficoltà, ce l'abbiamo fatta.

---

### *Verbi sovrabbondanti*

Sono chiamati verbi sovrabbondanti quei verbi che appartengono a due coniugazioni diversi pur avendo la stessa radice. Si dividono in due gruppi:

quelli che differiscono dalla forma ma hanno lo stesso significato e quelli che cambiano coniugazione e significato. Verbi sovrabbondanti che hanno lo stesso significato:

Non hai adempito agli ordini o Non hai adempiuto agli ordini.

I due verbi, adempiere e adempire, hanno entrambi il significato di “portare a termine”, ma mentre adempiere appartiene alla seconda coniugazione, adempire segue la terza coniugazione. Altri hanno in comune soltanto la radice e differiscono, oltre che nella coniugazione, anche nel significato.

Es: Non sfiorarmi neanche.

Le rose che mi hai regalato stanno sfiorando.

Sfiorare appartiene alla prima coniugazione e significa “toccare leggermente”, sfiorire segue la terza coniugazione e significa “appassire”. Tra i verbi che mantengono lo stesso significato: annerare/ annerire; ammansare/ ammansire; dimagrire/ dimagrire; starnutare/ starnutire.

Tra quelli di significato diverso: abbrunare (mettere il lutto) e abbrunire (far diventare scuro); arrossare (far diventare rosso) e arrossire (diventare rosso); atterrare (buttare a terra) e atterrire (spaventare); fallare (sbagliare) e fallire (non riuscire a fare); imboscare (nascondere) e imboschire (piantare un terreno a bosco); scolorare (togliere colore) e scolorire (perdere colore).

---

### *Uso dei tempi verbali: modi finiti*

Il modo indicativo indica un fatto che è reale o viene presentato come reale.

Es: Roma è diventata capitale d'Italia nel 1870.

Attraverso questo esempio, è possibile notare come la frase presenta quel fatto come vero e realmente accaduto. Il modo indicativo è il più usato come modo della realtà o certezza. Ha quattro tempi semplici: presente, imperfetto, passato remoto, futuro e quattro tempi composti: passato prossimo, trapassato prossimo, trapassato remoto e futuro anteriore.

#### **IL PRESENTE INDICA:**

- un'azione che accade nel momento in cui si parla o si scrive. Es: Studio geografia;
- un'azione abituale;
- leggi scientifiche o norme giuridiche. Es: (Poiché la natura è principio di movimento e di cambiamento, e la nostra ricerca ha per oggetto la natura, non dobbiamo ignorare che cos'è il movimento. Se ignoriamo questo, infatti anche la natura rimarrà per noi necessariamente sconosciuta – Aristotele);
- un'azione narrata nei proverbi. Es: (Ogni problema ha tre soluzioni: la mia soluzione, la tua soluzione e la soluzione giusta – Platone);

- un'azione passata che si vuole enfatizzare e attualizzare (presente storico).  
Es: Stavo aspettando il bus. All'improvviso mi comunicano di avere annullato tutte le corse;
- un evento che accadrà con certezza quasi assoluta nel futuro molto prossimo, quest'uso è frequente nel parlato. Es: Domani vado a Catania;

Il presente riferisce il fatto al momento in cui se ne parla. Insieme con un avverbio che indica un futuro abbastanza prossimo, si usa comunemente anche per il futuro. Es: L'estate prossima vado in Germania.

### **L'IMPERFETTO SI USA PER:**

Un'azione passata di cui si mette in risalto la continuità. Es: Luigi correva per non perdere la prima ora di lezione;

Un'azione abituale nel passato. Es: Da piccola leggevo sempre il Piccolo Principe;

Un'azione che si è verificata contemporaneamente a un'altra, nel passato. Es: Romolo era già Re di Roma, quando i Sabini dichiaravano guerra ai Romani;

Le descrizioni, soprattutto all'interno dei testi narrativi. Es: Achille era un uomo forte e valoroso, per questo motivo era ritenuto degno dell'immortalità;

Un evento già concluso che si vuole mettere in primo piano, come se si stesse ancora svolgendo (imperfetto storico). Es: L'uomo era dotato di grande forza fisica anche se mostrava uno sguardo sconfitto;

Una richiesta, una volontà, al posto dell'indicativo o del condizionale presente. Es: Oggi vado con Maria in biblioteca, in verità volevo andare per studiare.

L'imperfetto riferisce il fatto a una qualsiasi epoca (anche lontanissima) e serve a presentare quel fatto come continuo nella sua durata oppure per indicare due fatti due

Es: I crociati combattevano per conquistare terre in Oriente.

### **IL PASSATO PROSSIMO SI USA PER ESPRIMERE:**

Un fatto accaduto di recente. Es: Ieri ho sostenuto l'esame di Tecnologie didattiche

Un fatto accaduto nel passato con effetti che durano nel presente. Es: Mi sono iscritta a questo corso di laurea perché desidero diventare una maestra.

Il passato prossimo riferisce il fatto al passato, presentandolo come sentito ancora vicino al presente.

Il passato remoto si usa per esprimere:

Un fatto avvenuto e conclusosi nel passato. Es: la Seconda Guerra Mondiale sterminò gran parte di famiglie di origine ebraica;

Un'azione del passato in cui prevale l'aspetto momentaneo. Es: la notizia giunse all'improvviso.

Il passato remoto riferisce il fatto al passato, ma presentandolo come sentito ormai staccato dal presente.

#### **DIFFERENZA TRA PASSATO PROSSIMO E PASSATO REMOTO:**

Il passato prossimo non indica maggiore vicinanza di un evento nel tempo reale, ma il collegamento di un evento col presente secondo la valutazione di chi parla.

Il passato remoto non indica maggiore lontananza di un evento nel tempo reale, ma la separazione di un evento del presente secondo la valutazione di chi parla.

Il trapassato prossimo:

Riferisce il fatto passato, collocandolo prima di ogni altra azione passata.

Es: avevo appena finito di mangiare quando squillò il telefono

il trapassato remoto:

Riferisce il fatto passato, collocandolo prima di un altro fatto indicato col passato remoto.

Es: quando ebbe finito di mangiare se ne andò.

#### **IL FUTURO SEMPLICE SI USA PER ESPRIMERE:**

Un fatto che deve ancora accadere rispetto al momento in cui se ne parla;

Un'approssimazione;

Un'ordine;

Una concessione;

Ricorda: riferisce il fatto a un tempo che deve venire (di solito non vicinissimo, nel qual caso spesso si usa il presente) Es: il prezzo della benzina salirà ancora.

#### **IL FUTURO ANTERIORE SI USA PER ESPRIMERE:**

Un fatto che avverrà nel futuro prima di un altro (espresso con il futuro semplice)

Un'approssimazione;

Un'incertezza;

Una concessione;

Ricorda: riferisce il fatto a un tempo anteriore a un altro futuro (e quindi più vicino al presente) Es: quando avrò finito le medie, deciderò cosa fare.

Sia il futuro semplice che il futuro anteriore si usano anche per esprimere un dubbio, una supposizione: Questo cappotto sarà bello, ma non mi piace. A quest'ora saranno arrivati a casa.

Il congiuntivo si usa per presentare un fatto come incerto, probabile, auspicabile. Ha due tempi semplici: presente e imperfetto, e due tempi composti: passato e trapassato.

### **IL PRESENTE INDICA UN FATTO IN RELAZIONE CON UN ALTRO FATTO PRESENTE O FUTURO.**

Es: Voglio che tu venga con me.

Si usa anche come imperativo di 3° persona.

Es: Vengano pure avanti.

L'imperfetto indica un fatto in relazione con un altro fatto passato.

Es: Aspettavo che arrivasse.

Oppure in dipendenza di una condizionale.

Es: Vorrei che non si stancasse.

### **IL PASSATO INDICA UN FATTO PASSATO IN RELAZIONE CON UN PRESENTE.**

Es: Credo che sia partito o Sembra che lo sciopero sia stato sospeso

Il trapassato indica un fatto passato in relazione con un altro fatto passato.

Es: Credevo che tu fossi partito o Sembrava che lo sciopero fosse stato sospeso.

### **IL CONDIZIONALE SI USA PER ESPRIMERE UN DUBBIO, UN DESIDERIO O UNA RICHIESTA. OPPURE PER INDICARE UN'AZIONE CHE PUÒ VERIFICARSI SOLO A CERTE CONDIZIONI, IN BASE AL VERIFICARSI DI DETERMINATI EVENTI.**

Il condizionale è caratterizzato da un tempo semplice: il presente, e un tempo composto: il passato.

### **IL PRESENTE INDICA UN FATTO PRESENTE SOTTOPOSTO A UNA CONDIZIONE (PRESENTE O PASSATA).**

Es: Se ti alzassi prima, saresti più puntuale

Il passato indica un fatto passato sottoposto a una condizione passata.

Es: Se ti fossi alzato prima, saresti arrivato in tempo.

Nelle proposizioni indipendenti esprime:

un dubbio;

un desiderio;

una richiesta di cortesia;

supposizione;

opinione personale;

disappunto;

Nelle proposizioni dipendenti si usa per indicare un avvenimento la cui realizzazione dipende da una condizione specifica.

### **L'IMPERATIVO È IL MODO DEL COMANDO.**

Possiede soltanto un tempo: il presente, perché un ordine si può dare solo al presente.

Es: Vieni qui!

(Un ordine per il futuro si dà usando il futuro. Es: partirai domani!)

Ha forme proprie soltanto per la 2° persona singolare (Es: ama!) e plurale (amate!).

Si usa per dare ordini rivolgendosi a una terza persona ( reale o come forma di cortesia), a un gruppo di persone compreso chi parla ( 1° persona plurale) o a terze persone; si usano le forme del congiuntivo presente ( Es: vada subito a casa!; Andiamo!). L'imperativo negativo si forma premettendo non all'infinito del verbo, per la 2° persona singolare ( non andare, non venire, non mangiare), e alla 2° persona plurale dell'imperativo positivo, per la 2° persona plurale ( non uscite, non correte).

---

### *Uso dei tempi verbali: modi indefiniti*

I modi indefiniti non hanno forme per le diverse persone e sono perciò più vicini ai nomi e agli aggettivi: si chiamano anche forme nominali del verbo.

### **L' INFINITO ESPRIME IL SIGNIFICATO DEL VERBO, SENZA SFUMATURE DI ESPRESSIONE.**

Ha un tempo semplice, il presente ( forma invariabile) , e un tempo composto, il passato. Quando è preceduto dall'articolo l'infinito assume la funzione di nome ed è detto sostantivato.

Nelle proposizioni indipendenti esprime:

un ordine: Attraversare sulle strisce perdonali

un divieto: Non fumare!

un dubbio, nelle interrogative: Che cosa fare, in caso di incendio?

Nelle proposizioni dipendenti esprime comportamenti o azioni;

che si svolgono (o si sono svolte) contemporaneamente all'azione espressa nella reggente

che si svolgono a posteriori rispetto all'azione espressa nella reggente

che si sono già svolte rispetto all'azione espressa nella reggente.

L'infinito è la forma verbale che esprime il puro significato del verbo, senza riferimento a persona: amare, temere, sentire, cantare, studiare, correre, divertirsi (infinito riflessivo). Come verbo si usa raramente da solo, cioè in frasi principali (in frasi come: Noi a insistere, lui a negare), mentre ricorre spessissimo affiancato dai vari verbi "accompagnatori" e cioè servili e simili (Non posso uscire; Vorrei disegnare; Fammi vedere) e nelle frasi dipendenti di tipo implicito (Apro la porta per chiamare mia sorella; Prima di andare a letto mi preparo la cartella). L' infinito si usa spesso come nome, specialmente accompagnato dall'articolo (infinito sostantivato, usato come soggetto, complemento oggetto o altro complemento). L' infinito possiede due tempi:

Presente: Amare

Passato: Avere amato



### **IL PARTICIPIO SI CHIAMA COSÌ PERCHÉ È PARTECIPE DI PIÙ CATEGORIE:**

quella dei verbi e quella dei nomi. In realtà la funzione di verbo è molto meno usata rispetto a quella di aggettivo e nome. Ha due tempi semplici: il presente e il passato.

Presente: Amante

Passato: Amato

È, in sostanza, un aggettivo che esprime un'azione o una condizione che riguarda la persona o cosa indicata da un nome.

### **IL PARTICIPIO PRESENTE È USATO:**

come aggettivo;

come nome;

come verbo;

Il presente ha sempre valore attivo.

### **IL PARTICIPIO PASSATO È USATO:**

come aggettivo, concordato in genere e numero con il nome a cui si riferisce

Il passato ha valore passivo nei verbi transitivi (amato "colui che ha amato"), attivo negli intransitivi. Il participio presente si usa molto poco come vera forma verbale con un suo complemento (Ho visto un quadro rappresentante una scena di guerra) e moltissimo, invece, come aggettivo o come nome (alla pari degli aggettivi sostantivati).

È aggettivo in frasi come: La squadra vincente (la squadra che vince); La torre pendente (la torre che pende).

È nome nelle frasi come: Il presidente ha pronunciato un lungo discorso; Il comandante ha dato degli ordini. Il participio passato si usa: per formare i tempi composti (ho amato; è partito) e le forme passive (è amato; sono temuto) dei verbi; come aggettivo (il binario morto); come nome (il passato; la richiesta).

Concordanza del participio passato: con i verbi che vogliono l'ausiliare essere o passivi il participio passato concorda con il soggetto (Maria è uscita); concorda invece con il complemento oggetto quando questo è sotto forma di pronome che precede. Con il si impersonale non c'è concordanza (si è mangiato; si è dormito). Con il si passivante il participio passato concorda con il soggetto (Gli studenti si sono ribellati).

## Mettiti alla prova

Il Gerundio specifica il modo, il tempo, il mezzo, la causa dell'azione espressa nella proposizione reggente oppure la condizione in cui avviene. Ha un tempo semplice, il presente, e un tempo composto, il passato.

Nelle frasi indipendenti esprime:  
un'azione che si sta svolgendo;  
un'azione che si protrae nel tempo;

Nelle frasi dipendenti si usa, se il soggetto è lo stesso della reggente:  
al presente per indicare un'azione che si svolge nello stesso momento o successivamente a quella espressa nella reggente.  
al passato: per indicare un'azione anteriore a quella indicata nella reggente.

Il Gerundio è un modo che esprime o una condizione collegandola a un'altra che è la principale e stabilendo con essa un rapporto di tempo, di causa, di modo. Esso presenta due tempi:

Presente: Amando

Passato: Avendo amato

### **Cancella la forma errata tra quelli proposte.**

- 1) Occorre domandarsi se non si stia/sta sacrificando la qualità comunicativa sull'altare delle quantità dell'efficienza comunicativa.
- 2) Gli adolescenti avvertono/avvertano ancora il bisogno di lettura e dialoghi non superficiali.
- 3) L' insegnante è chiamato/ chiama a un rinnovamento delle sue modalità di relazionare/ relazionarsi con gli alunni.
- 4) Molti temono che questa rivoluzione finisce/finisca per rappresentare la discesa.
- 5) Si chiarisce che la saggezza non si raggiunge facilmente ma viene presto riconosciuta in coloro che la possiedono/ possiedano.

### **Individua le voci verbali all'indicativo.**

- 1) I ragazzi nati dopo l'anno 2000 dimostrano di aver sviluppato una mente più percettiva e meno reattiva ma meno orientata al simbolismo.
- 2) La scuola, mentre educa gli alunni, li educa anche socialmente.
- 3) Se la prudenza fosse ritenuta "direttiva di altre virtù" emergerebbe su tutte le altre.
- 4) È abbastanza frequente che gli adolescenti si riferiscano ai tempi passati in termini negativi.

- 5) Molti atti buoni e convenienti in se stessi, in certe circostanze sarebbero dannose e controproducenti.

**Completa le frasi coniugando correttamente il verbo tra parentesi.**

- 1) La scelta (essere) propria della volontà che in sé è già orientata al bene.
- 2) La prudenza si distingue da tutte le altre virtù intellettuali perché esse (tendere) agli universali.
- 3) Che la prudenza (potere) trasformare le “predisposizioni” naturalmente buone in virtù vere.
- 4) Se l'alunno (avere) una buona autopercezione, egli (potere) sentirsi all'altezza di quella situazione.
- 5) Se l'alunno (essere) costante, egli (eseguire) il lavoro assegnato senza il bisogno di alcun controllo.

## SEZIONE III.

# L'articolo

L'articolo è la parte del discorso che varia a seconda del nome che lo segue, con lo scopo di individuare o determinare quest'ultimo.

L'articolo concorda nel genere e nel numero con il nome che segue:

Es. "Nel corso della storia, la pedagogia, ha privilegiato un codice epistemologico di tipo filosofico, caratterizzandosi per secoli come un sapere ancillare e di secondaria importanza rispetto alla filosofia."

Quando l'articolo precede un nome invariabile, ha una funzione ancora più importante, in quanto è l'unico elemento della frase che indica il genere e il numero dello stesso nome.

Es. "I bambini sembrano chiamati a mettere in gioco le loro capacità in funzione dei desideri prestabiliti dagli adulti. Gli sport e le diverse attività ricreative assumono perlopiù la dimensione di un dovere che di un piacere."

Le parole che seguono l'articolo e appartengono ad altre categorie grammaticali (verbi, avverbi, ecc) sono dette sostantivate, in quanto acquistano la funzione di nome.

Es. "Con il progredire dell'analisi dell'esistenza nella sua dimensione inautentica, pare emerga con sempre maggiore evidenza un compito che al soggetto sembra proporsi o forse imporsi: che egli per essere autenticamente un soggetto, debba rispondere di sé proprio nella qualità di attore protagonista delle proprie azioni."

Nella lingua italiana l'articolo può essere determinativo, indeterminativo e partitivo.

---

*L'articolo determinativo indica qualcosa di distinto e ben individuato:*

- un elemento noto a chi parla o scrive e al suo interlocutore: Hai mangiato tutta la pasta a mensa?

- qualcosa di cui si è parlato in precedenza: La mia collega ha acquistato una nuova cartella. La cartella è colorata e capiente.
- un'intera classe o categoria di oggetti: Il computer è utile per realizzare il progetto di tecnologia.
- un elemento unico e i nomi di materia: Il libro, il banco, il legno.
- in sostituzione di un aggettivo o di un pronome dimostrativo: Ti riporto il ( = questo) libro che mi hai prestato. Tra le due penne preferisco la ( = quella) nera.

---

### *L'articolo indeterminativo indica qualcosa di indeterminato o non conosciuto.*

- un elemento non ancora noto a chi parla o scrive e al suo interlocutore: Per arrivare prima a lezione avrei bisogno di una bicicletta.
- un singolo membro di una classe o categoria di oggetti: Prenderò in prestito un libro dalla biblioteca vicino casa tua.
- una persona o un elemento che si desidera non specificare: Sto andando ad incontrare una collega che non vedevo da tempo.

L'articolo indeterminativo non ha una forma plurale. Può essere sostituito con:

- il plurale degli articoli partitivi: Per preparare il mio esame mi serve una dispensa. Per preparare il mio esame mi servono delle dispense.
- l'aggettivo indefinito plurale: Per preparare il mio esame mi servono alcuni libri e alcuni appunti.
- l'articolo "zero", cioè l'assenza dell'articolo: Per preparare il mio esame mi servono libri e quaderni.

---

### *L'articolo partitivo*

L'articolo partitivo al singolare indica una parte di un insieme, "un po' di" e si usa con nomi non numerabili, che hanno soltanto il singolare: C'è del ( = un po' di) sapone nel bagno dell'università? Vuoi della ( = un po' di) colla per completare il tuo plastico?

Al plurale equivale ad "alcuni/alcune", "qualche": Vado a lezione accompagnata da dei ragazzi della mia età. Vado a lezione accompagnata da alcuni ragazzi della mia età.

## Mettiti alla prova

**Nel seguente esercizio sottolinea la parola che, all'interno della frase, acquista la funzione di nome e l'articolo che precede un nome invariabile.**

1. Non accettare l'amicizia su Facebook sarebbe un venir meno allo spirito che anima il web e l'entusiasmo con il quale i ragazzi vogliono che estendiamo la nostra amicizia verso di loro anche sul web.
2. La virtù, [...] è principio generatore di felicità vera, ma non di tutte le sue componenti.
3. Il passare da una conoscenza teorica a una decisione prudente esige una deliberazione fondata su un giudizio pratico, che comprenda sia la moralità dell'azione da compiere sia i mezzi convenienti per raggiungere il bene desiderato.
4. Adesso è responsabilità degli stessi insegnanti e alunni determinare se il link che hanno trovato attraverso un motore di ricerca conduce a informazioni accurate, inesatte o a disinformazione.
5. Se per la tradizione l'esperienza era un conoscere, per Dewey era piuttosto un fare che nasce dal rapporto tra l'uomo e la natura.
6. E' carattere costitutivo della persona l'essere aperto alla relazione.
7. La disponibilità di mezzi adatti per rilevare le manifestazioni di saggezza nei soggetti di vari livelli di età è importante per poter condurre le ricerche sul costrutto della saggezza.
8. I social network sono i rapporti che questa comunità (comunità in rete) intesse, la struttura sociale che si crea grazie ai mezzi tecnici forniti dai social media.

**Per memorizzare gli articoli ti proponiamo di costruire una semplice tabella con:**

articoli determinativi

articoli indeterminativi   articoli partitivi   maschile   femminile   maschile   femminile  
maschile   femminile   singolare   il, lo, l'   la, l'   un, uno   una, un'   del, dello   della  
plurale   i, gli   le - -   dei, degli   delle.

**Riconosci nelle frasi seguenti quando gli articoli determinativi, indeterminativi e partitivi sono usati in modo errato o mancano e scrivi accanto la forma corretta.**

1. Dopo la laurea vorrei fare uno insegnante.
2. Ho incontrato il collega che non vedevo da anni.
3. Avrei bisogno di penna per prendere appunti.
4. Giulia deve studiare tutti i appunti per superare l'esame.
5. Marco non ha seguito tutte lezioni di filosofia.
6. Oggi lo professore ha spiegato per due ore consecutive.
7. Luigi sente dello voci provenienti dall'aula accanto alla sua.
8. Un cugino di Laura è appassionato di ingegneria meccanica.

**Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se sono vere o false.**

1. L'articolo un deve essere sempre apostrofato con i nomi maschili che cominciano per vocale. V F
2. Dopo una preposizione semplice è preferibile non usare l'articolo partitivo. V F
3. L'articolo partitivo si usa per indicare la parte indeterminata del tutto. V F
4. Gli articoli indeterminativi sono il, lo, la, gli, i, le. V F
5. Gli articoli si dividono in: determinativi, indeterminativi, partitivi. V F
6. L'articolo indeterminativo non ha una forma plurale. V F
7. Al plurale l'articolo indeterminativo può essere sostituito dal plurale degli articoli partitivi. V F
8. L'articolo determinativo indica un elemento che non è noto a chi parla. V F

**Completa le seguenti frasi inserendo correttamente gli articoli indeterminativi, determinativi e partitivi.**

1. Ho comprato ... righello giallo lungo 20 cm.
2. Oggi devo ripassare tutte ... dispense di chimica.
3. C'è ... polvere sul mio banco.
4. Carla utilizza ... quaderno per trascrivere ... appunti.
5. ... lezione di ieri è stata ... piacevole sorpresa.
6. Passo spesso ... giornate interminabili in Università.
7. Puoi passarmi ... gomma che si trova sul tuo banco?
8. Avrei bisogno di ... aiuto per ripassare la lezione di oggi.
9. Mi occorrono ... chiodi per fissare il mio banco.
10. ... ragazzi hanno sostenuto ... esame di matematica.
11. Ho appena letto la storia di ... professoressa con doti eccellenti.
12. Ieri, a causa ... sciopero dei trasporti pubblici, sono arrivata a lezione in ritardo.

**Inserisci l'articolo determinativo appropriato prima di ogni nome.**

... colleghi, ... sedia, ... banco, ... porta, ... muri, ... astuccio, ... lavagna, ... computer, ... gomme, ... professore, ... evidenziatore, ... plastico, ... cattedre, ... finestra, ... direttore, ... lezioni, ... pennarelli, ... dispense, ... voti, ... assistenti, ... quaderni, ... agenda, ... matite, ... edificio, ... libri, ... esami, ... post-it, ... materie, ... spiegazione.

**Inserisci l'articolo indeterminativo appropriato prima di ogni nome.**

... quaderno, ... appuntamento, ... amica, ... biologo, ... scienziato, ... corridoio, ... penna, ... libreria, ... progetto, ... idea, ... modellino, ... calcolo, ... maestra, ... ragionamento, ... colore, ... chimico, ... assenza, ... ingegnere, ... infermiera, ... pasto, ... cartella, ... compito, ... esercitazione, ... righello, ... rimprovero.

**Inserisci l'articolo partitivo appropriato prima di ogni nome.**

... pane, ... pasta, ... risultati, ... disegni, ... ossa, ... ragazzi, ... quaderni, ... voci, ... tempo, ... carte, ... animazioni, ... video, ... acqua, ... libri, ... mele, ... consigli, ... zucchero, ... colla, ... chiodi, ... forbici, ... occhi, ... inchiostro, ... risposte, ... associazioni, ... problemi, ... zaini, ... modi, ... errori.

Il programma che utilizzerò per la creazione di questa progettazione di lavoro, al fine di costruire "la grammatica degli studenti universitari", è TED-Ed.



## SEZIONE IV.

# L'aggettivo

## 1. L'aggettivo qualificativo e determinativo

L'aggettivo è la parte variabile del discorso che accompagna il nome e serve per qualificarlo o determinarlo.

In base alle informazioni che trasmettono sul nome, distinguiamo tra aggettivi qualificativi e aggettivi determinativi.

---

### *Gli aggettivi qualificativi*

Gli aggettivi qualificativi indicano particolari qualità o caratteristiche della persona, animale o cosa cui si riferiscono: edifici bellissimi, colloquio fortunato, voce veloce e impetuosa, ostacoli architettonici.

---

### *Gli aggettivi determinativi*

Gli aggettivi determinativi, che possono essere usati anche come pronomi (infatti si chiamano anche aggettivi pronominali) servono per determinare, precisare quantità o rapporti:

- L'appartenenza: mio documento;
- La consistenza numerica: cinque mesi;
- La quantità (indefinita): qualche libro;
- La posizione rispetto a chi parla o ascolta: quello scambio;
- L'identità: stesso Professore;
- La forma (interrogativa o esclamativa): Quante domande!

Gli aggettivi determinativi assumono nomi diversi a seconda della loro funzione: possessivi, numerali, indefiniti, dimostrativi, interrogativi ed esclamativi. In base a come è unito al nome, l'aggettivo può avere due funzioni:

- **Attributiva** quando è unito direttamente a un nome; puoi riconoscere questo uso perché l'aggettivo precede o segue direttamente il nome di cui è attribuito: Passami i quaderni nuovi che ho messo nella mia borsa. Michele è uno studente giudizioso.
- **Predicativa** quando è unito al nome dal verbo essere o da un verbo copulativo come sembrare, diventare, restare.
- Questa lezione è interessante.
- Michele sembra deluso.

---

### *La posizione dell'aggettivo qualificativo*

Nella lingua italiana non c'è una posizione specifica nella collocazione dell'aggettivo in funzione attributiva: può essere collocato prima o dopo il nome al quale si riferisce ma in base alla posizione che esso assume, può attribuire all'espressione diversi significati:

✂ L'aggettivo che precede il nome assume un valore descrittivo generico e, in genere, non svolge una funzione essenziale: es. Il progressivo sviluppo dell'lo è accompagnato dalla formazione parallela del concetto e della stima di sé

✂ L'aggettivo che segue il nome assume un valore distintivo che aiuta a identificare o distinguere il nome tra tutti gli altri: es. L'insegnante svolge la sua funzione di guida, attraverso un interessamento discreto e sincero, quando mette l'alunno in condizione di riflettere continuamente su di sé.

In altri casi la posizione dell'aggettivo determina un radicale mutamento di significato. Osserva le frasi che seguono:

- Portare a termine un compito nel tempo disponibile e a certe condizioni è fondamentale per ottenere un risultato esauriente. (=alcune)
- Portare a termine un compito nel tempo disponibile e in condizioni certe rende il risultato finale più che esauriente. (=sicure)
- Saper osservare il comportamento di alunni diversi è molto importante affinché il lavoro dell'educatore sia efficace ed efficiente. (=di vario genere)
- Saper osservare il comportamento di diversi alunni è un compito molto impegnativo per un educatore. (=parecchi)

Gli aggettivi qualificativi che indicano nazionalità, forma, materia, colore, posizione si collocano sempre dopo il nome. Ad esempio:

- Il nuovo ragazzo israeliano della mia classe universitaria è più volenteroso di quanto pensassi.
- Nel poligono esagonale si possono tracciare nove diagonali.
- Unico superstite del naufragio è stato un ragazzo, aggrappato per ore ad una tavola di legno.
- Gradisco fotografare i fiori contornati dal fogliame verde.
- Dopo l'incidente Luigi rischiò l'amputazione della gamba destra.

Alcuni aggettivi qualificativi comuni come bello, buono, alto, certo, discreto possono essere collocati prima del nome, solo per rafforzarne il significato:

- Per Aristotele il buon consiglio è l'abito di ben ricercare e trovare i mezzi convenienti al fine.
- La discreta capacità di riflettere, valutare e deliberare su un determinato problema, mette in condizione di rivalutare ciò che si era conosciuto in precedenza.
- Un alto tasso di prudenza consente di agire tenendo in considerazione le modalità di attuazione siano conformi alla verità.

---

### *l'aggettivo sostantivato*

In alcuni casi l'aggettivo può essere sostantivato e svolgere la funzione di un nome. In questo caso è preceduto dall'articolo e sottintende il nome cui si riferisce: i poveri (=le persone povere); gli stranieri (=le persone straniere); un espresso (un caffè espresso).

Talvolta l'aggettivo al maschile singolare può svolgere la funzione di avverbio. In questo caso è invariabile, non si riferisce a un nome ma completa il significato del verbo a cui è riferito: Ripeti piano! Ripetete piano! Ho capito giusto.

## Mettiti alla prova

**Abbina ciascun aggettivo qualificativo contenuto nell'elenco al nome che meglio gli si addice fra quelli proposti (un aggettivo può riferirsi a più nomi).**

Assordante, intenso, impalpabile, coraggioso, amaro, invincibile, onesto, lento, atroce, leggero, fastidioso, impavido, deciso, amorevole, stridente, portatile, effimero, impetuoso, materno, fisico, performante, ambiguo, vittorioso

SENTIMENTO – SUONO – COMPUTER – PROFUMO – DOLORE – TEMPO  
– EROE - PENSIERO

**Indica se i seguenti aggettivi qualificativi hanno funzione attributiva (A) o predicativa (P).**

- Maria è una studentessa svogliata (...).
- Dalle recensioni quel film sembrava interessante (...), invece abbiamo assistito a una proiezione banale (...) e noiosa (...).
- Marco è finalmente tranquillo (...).
- Walt è un cane nero, (...) intelligente (...) e vivace (...). Ti piacerà giocare con lui!
- Mi hanno raccontato una storia davvero curiosa (...). Vuoi sentirla?
- La festa sembra gioiosa (...) e divertente (...). Aspettiamo te!
- Quel racconto è incredibile (...). Ti consiglio di leggerlo.
- Passami quel saporito (...) pezzo di formaggio che è sul vassoio rosso (...).
- Sei diventata una bravissima (...) studentessa.
- Nonostante mangi tanto, Gloria è rimasta esile (...) e piccola (...) di statura.

**Sottolinea gli aggettivi che svolgono la funzione di avverbio nelle frasi che seguono.**

Il treno avanza veloce attraverso la pianura. Dovreste sbrigarvi se volete prenderlo in tempo.

**Distingui, sottolineandoli con colori diversi, gli aggettivi qualificativi con funzione descrittiva e quelli con funzione distintiva.**

1. A scuola gli alunni imparano i principi morali attraverso l'esempio e la relazione con gli altri bambini.
2. Il lavoro educativo passa attraverso la libertà, ma ha anche bisogno di autorevolezza.
3. Acquisendo veramente la saggezza si ottengono risultati migliori.
4. La saggezza è una virtù eccellente.
5. In alcuni rari casi la saggezza si forma e si sviluppa in modo naturale.
6. La stabilità emotiva assicura l'equilibrio nell'oscillazione degli umori.
7. Migliori risultati potrebbero ottenersi acquisendo veramente la saggezza.
8. La ragionevolezza può essere definita come il buon uso della ragione.
9. Lo studente preferisce studiare ciò che permette di conoscere cose nuove.
10. I genitori che aiutano i propri figli nelle difficoltà è un ottimo modo di dimostrargli affetto.

### 3. Forme e concordanza dell'aggettivo qualificativo

Quasi tutti gli aggettivi qualificativi sono variabili e cambiano la loro desinenza in accordo col genere (maschile o femminile) e col numero (singolare o plurale) del nome a cui si riferiscono. Pochi altri aggettivi sono invariabili.

---

#### *Aggettivi variabili*

Gli aggettivi variabili sono distinti in tre classi, in base alla desinenza del maschile singolare (-o, -e, -a):

classe genere singolare plurale

maschile -o chiaro -i chiari 1a

femminile -a chiara -e chiare maschile/femminile felici 2a -e felice -i

maschile -a ottimista -i ottimisti 3a

femminile -a ottimista -e ottimiste

Per il plurale degli aggettivi terminanti in -co/-ca, -go/ga, -io, -cio/cia, -gio/gia valgono le stesse regole del nome.

---

#### *Aggettivi invariabili*

Gli aggettivi invariabili presentano un'unica forma per entrambi i generi e i numeri. Sono invariabili:

- Gli aggettivi pari, dispari, impari; alcuni aggettivi di colore, come rosa, blu, oro, argento, anche accompagnati da un nome di specificazione ulteriore, come verde acqua, bianco sporco; l'aggettivo arrostato; gli aggettivi composti con anti-, -ante, come antinebbia, anteguerra; gli aggettivi che terminano con vocale accentata o con una consonante, come rococò, snob; alcuni avverbi e locuzioni avverbiali usati come aggettivi, come perbene, dabbene, dappoco.
- La concordanza con il nome

L'aggettivo qualificativo concorda nel genere e nel numero con il nome al quale si accompagna. Quando l'aggettivo si riferisce a più nomi si comporta nei modi seguenti:

- nel caso di due o più nomi dello stesso genere, l'aggettivo segue il loro genere, al plurale:

Ho indossato maglietta e gonna nere. - Francesca ha acquistato uno zaino e un astuccio nuovi.

- nel caso di due o più nomi di diverso genere (maschile e femminile) l'aggettivo concorda al plurale maschile:

Mi piacciono melone e anguria freddi.

## COME CONCORDANO GLI AGGETTIVI IN INGLESE E FRANCESE?

### Approfondimento

#### L'ITALIANO E... LE LINGUE DEL MONDO

Nella lingua italiana, come abbiamo visto, quasi tutti gli aggettivi qualificativi sono variabili, cioè concordano in genere e numero con il nome che accompagnano. Ma come si comportano, al proposito, la lingua inglese e la lingua francese? In inglese gli aggettivi sono invariabili, cioè non variano in funzione del genere o del numero del nome, cioè non variano in funzione del genere o del numero del

nome. Come raccontare che i miei amici George e Mary mi sono entrambi molto simpatici? - George is a really funny boy, - Mary is a really funny girl, - Both George and Mary are really funny. In tutti e tre i casi, l'aggettivo rimane invariato. Come vedi, in inglese di norma l'aggettivo precede il nome cui si riferisce e si utilizzano gli avverbi very e really davanti esso se desideriamo enfatizzare la qualità che esprime. Nella lingua francese, invece, gli aggettivi, come in italiano, concordano in genere e numero con il nome al quale si riferiscono. Cambia quindi la desinenza a seconda se accompagnano un nome maschile (pull = maglione = m.) o femminile (chemise = camicia = f.) o se si tratta di una parola al singolare o al plurale (vêtements = abiti = pl.): - Anne porte une chemise blanche, - Anne porte un pull blanc, - Anne porte des vêtements blancs. Come nell'inglese, non c'è una distinzione di genere al plurale. Di solito in francese, tranne alcune eccezioni, gli aggettivi vengono collocati dopo il nome.

### Ricordati che...

Gli aggettivi santo, bello, grande, e buono presentano più forme e di singolare e plurale che cambiano a seconda della lettera iniziale del nome che segue, come abbiamo già visto nell'Unità 1 p.11 nella parte dedicata all'elisione e al troncamento. Gli aggettivi santo, bello, grande, buono: ♣ subiscono elisione davanti a nomi iniziati per vocale: sant'Anna, bell'estate, grand'uomo, buon'anima;

- subiscono troncamento davanti a nomi iniziati per consonante: san Francesco, bel cane, gran tesoro, buon giorno;
- presentano la forma completa davanti a nomi iniziati per s + consonante, x, y, z, e ai gruppi consonantici gn, pn, ps: santo Stefano,

grande zaino, bello spreco, buono scolaro. Nel caso di grande l'elisione e il troncamento sono facoltativi.

Al plurale l'aggettivo bello presenta tre forme maschili:

- begli davanti a nomi iniziati per vocale, s + consonante, x, y, z, gn, pn, ps: begli occhi, begli sguardi, begli zampilli;
- bei davanti a nomi iniziati per consonante semplice: bei vestiti, bei bambini;
- belli se posto dopo il nome: occhi belli, libri belli.
- Se non vuoi sbagliare consulta il dizionario.

---

### *Aggettivi Invariabili*

Gli aggettivi invariabili, ossia soltanto una piccola parte degli aggettivi qualificativi, presentano un'unica forma per entrambi i generi e numeri. Sono dunque invariabili:

- gli aggettivi pari, dispari, impari.
- alcuni aggettivi di colore come: rosa, blu, oro, argento; e alcuni accompagnati da un nome di specificazione ulteriore come: verde acqua o bianco sporco.
- gli aggettivi composti con anti e ante: antinebbia, anteguerra.
- gli aggettivi che terminano con vocale accentata o consonante: rococò, snob.
- alcuni avverbi e locuzioni avverbiali usati come aggettivi: perbene, dappoco.

### **Approfondimento...**

Gli aggettivi: santo, bello, grande e buono:

Tali aggettivi differiscono dagli altri poiché presentano più forme di singolare e plurale che cambiano a seconda della lettera iniziale del nome che segue.

Essi:

- subiscono l'elisione davanti a nomi che iniziano per vocale: sant'Anna, bell'estate.
- subiscono troncamento davanti a nomi che iniziano per consonante: gran tesoro, buon giorno.
- presentano la forma completa davanti a nomi che iniziano per s + consonante, x, y, z e gn, pn, ps: santo Stefano, grande zaino, bello spreco, buono scolaro.

L'aggettivo bello, differisce inoltre per le tre diverse forme maschili del plurale:

- begli davanti a nomi che iniziano per vocale, s+consonante, x, y, z, gn, pn, ps: begli sguardi.

- bei davanti ai nomi che iniziano per consonante semplice: bei vestiti.
- belli se posto dopo il nome: occhiali belli.

## Mettiti alla prova

### **Volgi al plurale.**

1. Un ragazzo studioso.
2. La lezione di tecnologia è stata interessante.
3. La gioia dell'opera ben fatta.
4. Ogni mattina la professoressa è felice.
5. Il clima della classe è positivo.
6. Per il docente coinvolgere lo studente è fondamentale.
7. L'alunno è contento dopo un lavoro scolastico ben eseguito.

### **Nelle frasi seguenti concorda gli aggettivi tra parentesi con il nome a cui si riferiscono.**

1. I miei fratelli hanno letto un ..... (bello) libro all'università.
2. Impegno e costanza negli studi danno ..... (grande) e ..... (buono) frutti.
3. Elena è da sempre una ..... (bravo) studentessa.
4. Speriamo che quello che sta iniziando sia un ..... (buono) anno scolastico per tutti.
5. Le classi in cui frequentiamo le lezioni sono ..... (luminoso).
6. L'anno scorso gli esami sono stati ..... (difficile) perché c'erano molti libri da studiare.
7. Ieri ho comprato un quaderno e un libro ..... (nuovo) per l'università.
8. Questo pomeriggio mentre tornavo a casa dopo l'università ho incontrato due colleghe ..... (simpatico).
9. Il primo giorno di università ho comprato una matita e una penna ..... (giallo) nella ..... (nuovo) cartoleria vicino casa mia.
10. Ho comprato un ..... (buono) caffè alla macchinetta dell'università.

### **Nelle frasi seguenti concorda gli aggettivi tra parentesi con il nome a cui si riferiscono.**

1. I miei fratelli hanno letto un ...bel..... (bello) libro all'università.
2. Impegno e costanza negli studi danno .....grandi..... (grande) e .....buoni..... (buono) frutti.
3. Elena è da sempre una ..... brava..... (bravo) studentessa.
4. Speriamo che quello che sta iniziando sia un ...buon..... (buono) anno scolastico per tutti.



5. Le classi in cui frequentiamo le lezioni sono ...luminose..... (luminoso).
6. L'anno scorso gli esami sono stati .....difficili..... (difficile) perché c'erano molti libri da studiare.
7. Ieri ho comprato un quaderno e un libro ...nuovi..... (nuovo) per l'università.
8. Questo pomeriggio mentre tornavo a casa dopo l'università ho incontrato due colleghe ...simpatiche..... (simpatico).
9. Il primo giorno di università ho comprato una matita e una penna .....gialle..... (giallo) nella .....nuova..... (nuovo) cartoleria vicino casa mia.
10. Ho comprato un .....buon..... (buono) caffè alla macchinetta dell'università.

### **Leggi le informazioni e stabilisci se sono vere o false**

- Gli aggettivi variabili cambiano la desinenza in accordo con il genere e il numero del nome a cui si riferiscono. V F
- Gli aggettivi invariabili presentano soltanto le forme singolare e plurale. V F
- Gli aggettivi variabili si dividono in classi in base alla desinenza del maschile singolare. V F
- Viola è un aggettivo invariabile. V F
- L'aggettivo santo subisce troncamento davanti a s+consonante. V F
- Bello al plurale fa begli davanti ai nomi che iniziano per vocale. V F
- Se l'aggettivo accompagna due nomi di genere diverso, la sua desinenza è maschile plurale. V F

### **Volgi al plurale:**

- Un collega irrequieto
- Una professoressa competente
- Una collega vivace
- Un libro pesante
- Un pensiero inconscio
- Un rumore fioco

### **Esegui il seguente esercizio:**

- L'aggettivo grande davanti ai seguenti nomi: impegno, aula, edificio.
- L'aggettivo santo davanti ai seguenti nomi: Aldo, Antonio, Cirillo, Elisabetta.
- L'aggettivo bello davanti ai seguenti nomi (singolare/plurale): aula, materia, laboratorio, lavoro.
- L'aggettivo buono davanti ai seguenti nomi: studente, collega, professore, libro.

## 4. I Gradi dell'aggettivo qualificativo

"La prudenza è una virtù intellettuale-pratica, propria dell' uomo d' azione che è capace di considerare ciò che è buono per lui stesso e per gli altri, perché sa cogliere ciò che è possibile fare, l'agibile; non è prudente il soggetto che vive alla giornata, ma l' uomo che possiede visione d'insieme, che vede in concreto il bene individuale e sociale, che analizza il particolare senza prescindere da una certa attenzione all' universale"

Partendo dal brano tratto da "competenza digitale e saggezza a scuola" possiamo analizzare gli aggettivi qualificativi presenti classificandoli secondo una visione d' insieme più ampia.

Come sicuramente già studiato precedentemente gli aggettivi qualificativi indicano una qualità del nome e servono per descrivere il nome cui si riferiscono con maggiore precisione e accuratezza.

Le qualità espresse dagli aggettivi qualificativi inoltre sono misurabili secondo tre diversi gradi di intensità:

Grado positivo Non presenta termini di confronto.

Non bisogna evitare imprese grandiose per paura. Grado comparativo

- Di maggioranza
- Di minoranza
- Di uguaglianza
  
- Gli antichi raccomandavano la docilità verso le persone più anziane che giovani. -L' assenza di guida educativa durante l' infanzia produce spesso adolescenti meno fiduciosi negli adulti che in loro stessi. -L' anticipazione del futuro gioca un ruolo fondamentale per le azioni banali come per quelle più profonde e significative.
  
- Grado superlativo
  - Relativo
  - Assoluto
    - Gli insegnanti flessibili e attenti sono i più idonei del corpo docente volto a un' educazione all' avanguardia
    - -La sagacia è utilissima per i problemi urgenti.
    -

---

### *Il grado superlativo:*

L'aggettivo è di grado superlativo quando indica che la qualità espressa dall'aggettivo è posseduta al grado massimo o in misura molto elevata.

Il superlativo può essere di due tipi:

- Relativo, quando esprime il massimo o minimo grado di una qualità rispetto ad un insieme di persone o di cose. Si forma con l'articolo determinativo più il comparativo o di maggioranza o di minoranza; il secondo termine di paragone è introdotto dalla preposizione DI.

- Assoluto, quando esprime il massimo grado di una qualità senza confronto con altri elementi. Inoltre non ha un secondo termine di paragone e si forma: - aggiungendo all' aggettivo il suffisso -ISSIMO, scegliendo la desinenza maschile o femminile, singolare o plurale. -aggiungendo all'aggettivo di grado positivo degli aggettivi celebre, salubre, acre, misero, integro, aspro il suffisso -errimo (-a, -i, -e) Ad esempio: acre→acerrimo salubre→saluberrimo -premettendo all'aggettivo di grado positivo gli avverbi molto, assai, estremamente, incredibilmente, straordinariamente: assai interessante -aggiungendo agli aggettivi di grado positivo i prefissi arci-, stra-, super-, ultra-, extra-, iper: bisogna porre particolare attenzione agli alunni ipersensibili.

- Esistono aggettivi che non posseggono gradazioni di intensità in quanto indicano una qualità che può solo esserci o non esserci; essi si possono esprimere solo al grado positivo. Si tratta degli aggettivi che indicano materia, qualità, nazionalità, religione, parentela. Non ammettono il grado comparativo e superlativo nemmeno gli aggettivi che esprimono già al grado positivo una qualità al massimo grado, come sublime, infinito, enorme...

---

### *Il grado comparativo:*

L' aggettivo è di grado comparativo nel momento in cui esprime un confronto o un paragone tra due elementi detti "primo" e "secondo termine di paragone".

Si possono distinguere tre tipi di comparativo:

- Di maggioranza, quando il primo termine di paragone presenta maggiormente una qualità rispetto al secondo termine di paragone. Questo si ottiene facendo precedere l'aggettivo dall' avverbio "più" e facendo introdurre dalla preposizione "di" o la congiunzione "che" il secondo termine di paragone. In particolare il secondo termine di paragone è introdotto da "DI" quando: -è costituito da un nome o un pronome non preceduti da una preposizione -è costituito da un avverbio Il secondo termine di paragone è introdotto da "CHE" quando: -è un nome o un pronome preceduto da una preposizione -si paragonano avverbi o verbi -si mettono a confronto due aggettivi riferiti allo stesso nome .

- Di minoranza, quando il primo termine di paragone possiede una certa qualità in misura minore rispetto al secondo termine di paragone . Esso si

forma facendo precedere l'aggettivo dall'avverbio MENO, per esempio meno fiducioso; il secondo termine di paragone invece è introdotto dalla preposizione DI o da CHE con le stesse regole che valgono per il comparativo di maggioranza.

- Di uguaglianza, quando i due termini di paragone possiedono in misura uguale una certa qualità. L'aggettivo non è preceduto da avverbi e il secondo termine di paragone è introdotto da COME o QUANTO.

Alcuni aggettivi hanno comparativi e superlativi particolari che di solito convivono con le forme regolari : GRADO POSITIVO

- Il più piccolo;
- Il minore;
- Piccolissimo
- Minimo
- Molto
- Più
- Il più
- Moltissimo

Attenzione! Dal momento che migliore, maggiore ecc sono già comparativi o superlativi, non devono mai essere usate forme come: più migliore, il più peggiore...

## Mettiti alla prova

**Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se sono vere o false**

1. Il superlativo assoluto di buono è ottimo, relativo buonissimo
2. Il grado superlativo può essere di tre tipi: maggioranza, minoranza e uguaglianza
3. Il comparativo è di maggioranza quando il primo termine di paragone presenta maggiormente una qualità rispetto al secondo termine di paragone
4. Il superlativo assoluto degli aggettivi qualificativi non ha un secondo termine di paragone
5. Il secondo termine di paragone è preceduto da CHE solo quando si mettono a confronto due aggettivi riferiti allo stesso nome

**Sostituisci l'espressione sottolineata con l'aggettivo qualificativo corrispondente.**

1. Alunno che prova interesse. interessato
2. Insegnante che presta attenzione a tutti i bisogni della classe. Attento
3. Persona che ha consapevolezza dei suoi limiti e capacità. consapevole
4. Bambino che prova delusione per un lavoro non riuscito bene. deluso

Nelle seguenti frasi inserisci opportunamente le particelle come, quanto, che, di (anche nelle varianti articolate del, della).

1. Il positivismo gettò le basi dell' epistemologia pedagogia facendo dell' identità pedagogica qualcosa di più scientifico che filosofico.
2. L' oratorio doveva essere un ambiente caratterizzato dalla disciplina come della spontaneità.
3. Gli insegnanti sono chiamati a svolgere una funzione educativa quanto i genitori.
4. I cambiamenti socio-economici registrano più sfiducia di prima nei giovani.

**Scrivi il grado positivo degli aggettivi espressi al grado superlativo assoluto.**

1. Saluberrimo Salubre
2. Integerrimo Integro
3. Acerrimo Acre
4. Miserrimo Misero
5. Celeberrimo Celebre

## SEZIONE V.

# Il nome

### 1. La forma del nome

Il genere conserva il significato naturale di maschio o femmina solo quando è riferito a esseri animati (gatto, gatta). Se è riferito a nome di cosa, concetti astratti, azioni (aereo, virtù, corsa...), il genere è una distinzione puramente grammaticale, definita dalla tradizione in maniera arbitraria e non può mai cambiare.

---

#### *Il cambiamento di genere*

in base a come avviene il passaggio dal maschile al femminile i nomi si distinguono in:

a) Nomi mobili: i nomi mobili conservano inalterata la radice ma presentano una desinenza per il maschile e una per il femminile. Si chiamano mobili perché il passaggio avviene dal maschile, considerato la forma-base, al femminile nei modi seguenti: maschile femminile esempi  
desinenza -o/-e desinenza -a segretario/segretaria, ragazzo/ragazza  
desinenza -e/-a desinenza -essa professore/professoressa, poeta/poetessa  
eccezione: dottore/dottoressa  
lettore/lettrice, autore/autrice  
Desinenza -ina (senza valore diminutivo)  
zar/zarina

b) Nomi indipendenti: il maschile e il femminile di questi nomi si formano in modo indipendente da due radici diverse. Molti di questi nomi indicano persone parentele: maschile femminile maschile femminile uomo donna  
maschio femmina padre madre celibe nubile

c) Nomi di genere comune: i nomi di genere comune non cambiano forma dal maschile al femminile. La specificazione del genere viene affidata all'articolo o all'aggettivo che li accompagna: maschile femminile il collega la collega il monarca la monarca il fisiatra la fisiatra il giornalista la giornalista  
Nomi di animali: Come abbiamo visto dagli esempi, alcuni nomi di animali appartengono alla classe dei nomi mobili, altri a quella dei nomi indipendenti. Per un gran numero di specie di animali disponiamo, invece, di un nome con un unico genere grammaticale per indicare entrambi i generi naturali ( maschile e femminile):lepre, serpente, balena, formica, giraffa. A differenza dei nomi di genere comune, non è possibile distinguere il maschio dalla femmina in base all'articolo, ma si deve specificare : la balena maschio/ la balena femmina oppure usare l'espressione il maschio della giraffa/ la femmina della giraffa.

---

### *Particolarità di genere: il "falso genere"*

Ci sono coppie di parole che hanno forme di genere apparentemente regolari e che possono trarti in inganno, perché nel passaggio dal maschile al femminile ( o viceversa) cambiano il loro significato. In questo caso si tratta di un falso passaggio di genere che interessa parole le cui radici sono solo per caso omofone.

Maschile- femminile:

- il bilancio( l'insieme delle entrate e uscite di enti, imprese ecc...);
- la bilancia ( strumento con cui si misura il peso)
- il fine (ciò a cui si mira, uno scopo) la fine ( fase finale di qualcosa) il filo (materiale per tessere o cucire) la fila (insieme di persone disposte una di seguito all'altra) il caso (avvenimento accidentale) la casa (abitazione) il foglio (pezzo di carta, in genere, rettangolare) la foglia (elemento delle piante)

La maggior parte di queste parole è distinguibile in base alla desinenza, ma alcune di esse sono distinguibili solo dal genere dell'articolo che le precede (il boa/la boa).

## 2. Genere e numero del nome

I nomi si distinguono anche per il numero, che può essere singolare o plurale. In base al numero, i nomi sono classificabili nelle seguenti categorie: -variabili, - invariabili, - difettivi, -sovrabbondanti.

➤ Dal singolare al plurale

a) Nomi variabili la maggior parte dei nomi distinguono il numero, cioè il passaggio dal singolare al plurale, cambiando la desinenza e, per questo, sono chiamati variabili:

genere desinenza del singolare

desinenza del plurale esempi

maschile -a -i profeta/profeti femminile -a -e penna/penne maschile -o -i libro/libri femminile -o -i mano/mani maschile -e -i greve/grevi femminile -e -i voce/voci

b) Particolarità di numero nel passaggio dal singolare al plurale esistono però alcune particolarità ed eccezioni:

- I nomi uscenti in -cia e -gia seguono le seguenti regole: -se la i è accentata (-cìa,-gìa), al plurale si conserva sempre: farmacia/farmacie, antologia/antologie. -se la i non è accentata (-cia,-gia), cade se la sillaba è preceduta da consonante: traccia/tracce, foggia/fogge -si conserva se è preceduta da vocale: acacia/acacie, socia/socie

- I nomi uscenti in -ca e -ga conservano al plurale il suono gutturale, terminando in: -chi e -ghi al maschile: gerarca/gerarchi, collega/colleghi -che e -ghe al femminile: etica/etiche, delega/deleghe

- I nomi uscenti in -co e -go formano il plurale rispettivamente in -ci e -gi nel caso di parole accentate sulla terzultima sillaba (médico/médici, aspàrago/aspàragi) in -chi e -ghi nel caso di parole accentate sulla penultima (fico/fichi, lago/làghi)

- I sostantivi terminanti in -logo hanno la forma plurale in -logi quando si tratta di nomi che si riferiscono a persone (biologo/biologi, archeologo/ archeologi); in -loghi quando si tratta di nomi che si riferiscono a cose (epilogo/epiloghi).

- I nomi uscenti in -io, se hanno la ì accentata, hanno il plurale in -ii (pendio/pendìi); se la i non è accentata hanno il plurale con -i (vobolario/vocabolari)

### Ricorda

Il plurale di tempio è templi, di dio è dèi, di bue è buoi, di uomo è uomini. Il plurale di eco è echi.

Si dicono invariabili quei nomi che al plurale non cambiano forma (nel passaggio cambia solo l'articolo):

- Alcuni nomi maschili terminanti in -a (il vaglia/i vaglia);
- Alcuni nomi femminili terminanti in -o (la dinamo/le dinamo, la foto/le foto)



- i nomi che terminano con una vocale accentata (la virtù/le virtù, la metà/le metà)
- i nomi terminanti in -i (l'ipotesi/le ipotesi, l'analisi/le analisi)
- i nomi che terminano con una consonante (lo step/gli step, il gas/i gas);
- i monosillabi (il fax/i fax, la tac/le tac )
- i nomi terminanti in -ie (la specie/le specie)

Si dicono difettivi quei nomi che hanno soltanto la forma singolare o plurale. Presentano la sola forma singolare:

- I nomi di sostante, elementi chimici o prodotti alimentari non numerabili (petrolio, sangue, ossigeno, rame, pepe, caffè);
- Numerosi nomi collettivi (gente, fogliame, bestiame)
- numerosi nomi astratti che esprimono stati d'animo o sentimenti (coraggio, bontà, prepotenza, affetto, amicizia);
- i nomi delle scienze (psichiatria, pediatria);
- i nomi di condizioni fisiche o malattie ( fame, sete, sonno, morbillo, rosolia, influenze);
- i nomi dei mesi e delle festività (dicembre, gennaio, Natale, Capodanno);

Presentano la sola forma plurale:

- nomi riferiti a oggetti formati da parti uguali (pantaloni, occhiali, forbici);
- nomi difettivi derivanti da plurali latini (ferie, nozze, tenebre);
- nomi che si riferiscono a una pluralità come (spezie, stoviglie, dintorni, spiccioli).

se vuoi usare un nome di origine straniera e hai bisogno di indicarne il plurale, la soluzione migliore è lasciarlo invariato : il computer → i computer , la mail → le mail

Alcuni nomi maschili sono detti sovrabbondanti perché accanto al plurale regolare presentano un secondo plurale femminile in -a , spesso di diverso significato rispetto al primo. Di seguito alcuni esempi: braccio: -i bracci(della bilancia) -le braccia (di un individuo) fondamento: -i fondamenti (di una scienza), -le fondamenta ( di un palazzo) filo :- i fili (di ferro, elettrico) , - le fila ( "tessere le fila " di una trama) membro: i membri (di una commissione, di un'organizzazione), - le membra ( del corpo umano).

## Mettiti alla prova

**Riscrivi e adatta le seguenti frasi volgendo al femminile i nomi in corsivo**

1. Uno studente manifesta la sua docilità quando accetta che il docente formi la sua intelligenza.

2. Il nostro collega fu accusato ingiustamente di aver commesso gravi errori, ma noi avevamo le prove che non era vero e lo discolpammo.
3. La pedagogia come scienza nasce da un orientamento originariamente pratico, cioè da quello di un uomo pratico.
4. Il docente deve saper suscitare la spinta di un'intelligente curiosità facendo leva sulla dimensione emotiva dell'intelligenza.

**Volgi al Plurale i seguenti nomi e completa le frasi.**

- Ricorda che puoi inserire anche gli articoli: vizio-virtù- attività- uomo- studente- insegnante- alunno- sagace- storia- maestro

1. \_\_\_\_\_ che a poco a poco diventano sempre più \_\_\_\_\_ manifesteranno interesse e soddisfazione per il lavoro scolastico.
2. \_\_\_\_\_ intese come potenziamento ed elevazione delle facoltà operative dell'individuo verso attuazioni eccellenti, sono principio generatore di felicità vera.
3. \_\_\_\_\_ sono un prontuario , sono come un bagaglio per l'esistenza.
4. Nell'azione di lavorare \_\_\_\_\_ modificano il mondo e, nel cambiare ciò che è a loro esterno modificano internamente se stessi.
5. E' opportuno che gli \_\_\_\_\_ sviluppino con gli \_\_\_\_\_ un rapporto di empatia e di complicità in modo che il rapporto educativo sia vissuto come una straordinaria avventura di viaggio verso territori sconosciuti.
6. La docilità è l'atteggiamento proprio dell'educando che si lascia guidare dal consiglio \_\_\_\_\_ evitando così i due \_\_\_\_\_ della negligenza e della superbia.
7. \_\_\_\_\_ argomentative sono riconducibili a due modalità principali caratterizzate dal diverso modo con cui lo studente si rapporta con il mondo esterno.

- Volgi al singolare le seguenti frasi

1. Le scienze sono feconde perché si strutturano sulle astrazioni delle parti che le rendono saperi specialistici.
2. I curricoli di geografia possono incardinarsi sui traguardi di competenza, sui contenuti, sui nuclei fondanti della disciplina.
3. Le teorie implicite sono state utilizzate come avvio nella ricognizione delle persone sagge e per descrivere i loro modi di agire a favore di altre persone.
4. Senza le virtù morali non può esistere prudenza.
5. Le conoscenze assumono carattere di significatività solo quando si è in grado di applicare anche in dei contesti di vita reale quanto si è appreso a scuola.
6. Gli strumenti tecnologici sono utili per aiutare gli studenti a comprendere gli spazi.
7. Le scienze moderne sono i sistemi assiomatici che ridefiniscono i fenomeni cercandone le cause.
8. I programmi scolastici predisposti dai positivisti evidenziano i metodi oggettivi ed intuitivi.

- Applicando le regole che hai studiato, volgi al plurale le seguenti parole che terminano in -io e utilizzale per formare delle frasi principio,- laboratorio,- approccio,- rivoluzionario

### 3. La classificazione del nome

I nomi possono essere distinti in gruppi a seconda del significato e della struttura. In base al loro significato distinguiamo nomi comuni e nomi propri, nomi concreti e astratti, nomi individuali e collettivi. In base alla loro struttura, cioè al modo in cui si sono formati, distinguiamo: nomi primitivi e derivati, nomi alterati e nomi composti.

---

#### *Classificazione dei nomi in base al significato*

- Nomi comuni e nomi propri: i nomi comuni indicano una categoria o specie di persone, animali e cose che hanno in comune proprietà che li caratterizzano come categoria: studente, scuola, università, cattedra, banchi, libri... I nomi comuni si scrivono con la lettera minuscola. I nomi propri indicano un solo individuo, animale o cosa per distinguerlo dagli altri all'interno di una categoria o di una specie: Comenio, Kant, Husser, Aristotele, Dewey, Socrate.... I nomi propri si scrivono con la lettera maiuscola. Sono nomi propri anche i soprannomi e gli pseudonimi. Il soprannome è un appellativo rivolto da altri a una persona e, in genere, fa riferimento a particolari caratteristiche fisiche o morali, al mestiere o alla provenienza: secchione, Platone (il suo vero nome era Aristocle, ma gli hanno dato questo soprannome per via della sua fronte particolarmente ampia), quattrocchi. Può accadere che il soprannome sostituisca appieno il nome e il cognome, soprattutto se il personaggio è famoso: Gaio Giulio Cesare Germanico detto Caligola. Lo pseudonimo, invece, è nome fittizio scelto dalla persona per nascondere la propria identità o mascherare un nome o cognome non ritenute adatte alle esigenze artistiche o professionali: Fedez è lo pseudonimo di Federico Leonardo Lucia, Woody Allen è lo pseudonimo di Allen Stewart Konigberg. Un nome proprio può essere usato come nome comune, grazie alla figura retorica dell'antonomasia. In questo caso il nome si riferisce a un personaggio o a un aggettivo talmente celebre da indicare un'intera categoria che si riconosce nelle stesse caratteristiche. Ad esempio: quel professore è un vero mecenate, quel ragazzo è un einstein.
- NOMI E COGNOMI Alla nascita ogni persona viene designata e riconosciuta attraverso il nome (o primo nome o prenome o nome di battesimo) e il cognome (il nome della famiglia). Per usare correttamente nome e cognome ricorda che il nome deve precedere il cognome. La sequenza nome + cognome serve per evitare confusioni e ambiguità: nel caso di Maria Viola e Valerio Simone i nomi di battesimo – Maria e Valerio – sono infatti riconoscibili solo grazie all'ordine.

Anche tu usi prima il nome poi il cognome quando:

- firmi un compito in classe o una lettera;
- ti presenti;
- citi l'autore di un testo letterario o di un brano musicale.

In italiano, solo gli elenchi alfabetici (come il registro di classe, per esempio) e il linguaggio burocratico impongono a volte l'uso della sequenza cognome + nome. Ma a quali regole rispondono l'uso e il corretto ordine di nome e cognome negli altri paesi del mondo?

Nella stragrande maggioranza dei paesi occidentali (Europa, Africa, Nord e Sud America) l'ordine corretto è nome + cognome. First name first, last name last, come dicono gli inglesi. Nella maggior parte dei paesi asiatici (tra cui Giappone, Corea, Cina) invece, si usa anteporre il cognome al nome. L'unica significativa eccezione è rappresentata dall'Ungheria, il solo paese europeo a seguire l'ordine "orientale". Prendiamo come esempio il Giappone. Abbiamo detto che, in quanto paese orientale, l'ordine corretto è cognome + nome. I giapponesi antepongono il cognome al nome in tutti i contesti. Ciononostante, soprattutto nel caso di personaggi famosi, questa regola subisce una "occidentalizzazione". Ad esempio, Banana Yoshimoto e Murakami Haruki, due scrittori contemporanei giapponesi molto letti anche in Italia, dovrebbero essere chiamati – secondo le regole della lingua del loro paese – Yoshimoto Banana e Haruki Murakami, e non viceversa.

Un caso particolarmente curioso è rappresentato dall'Islanda, dove pur rispettando l'ordine occidentale non esistono cognomi, ma solo patronimici o matronimici. Al nome del padre o della madre viene cioè aggiunto un suffisso in base alla distinzione tra maschi e femmine: -son = figlio; -dottir = figlia. Una delle islandesi più conosciute al mondo, la cantante Bjork, fa di "cognome" Gudmundsdottir, che alla lettera significa "figlia di Gudmund". Gli islandesi – a differenza nostra – antepongono il nome al patronimico o matronimico sempre, anche negli elenchi alfabetici.

- Nomi concreti e nomi astratti: i nomi concreti indicano persone, animali e cose che possiamo percepire con i nostri sensi: lavagna, proiettore, professoressa, computer, musica, cattedra... I nomi astratti indicano sentimenti, qualità, idee e avvenimenti che sono prodotti dalla nostra mente: saggezza, gioia, intelligenza, impegno... Lo stesso nome può assumere significato astratto o concreto a seconda del contesto della frase: - "Gli alunni riconoscono nella docente di matematica una forte autorità" (autorità = prestigio, perciò nome astratto);

- "Alla conferenza stampa hanno parlato le autorità accademiche". (autorità = persone importanti, perciò nome concreto).

Nel primo esempio il nome si presta a rappresentare una qualità astratta, nel secondo identifica concretamente le persone importanti di un'accademia.

- Nomi individuali e nomi collettivi: i nomi individuali designano singole entità numerabili (cose, persone, animali) o non numerabili (concetti): libro, rettore, cattedra, amore.... I nomi collettivi, pur essendo al singolare, fanno riferimento a un insieme di cose, persone, animali,

concetti (un gruppo di studenti, un mucchio di compiti); rispetto al numero possono essere:

- di quantità determinata: coppia, paio, decina, migliaio, quartetto, millennio...
- di quantità indeterminata: comitiva, mandria, truppa, scolaresca, folla, calca, squadra....

Quando il nome collettivo è il soggetto della frase, il verbo deve essere sempre concordato con il genere e il numero del nome collettivo, e non con il genere e il numero di persone, animali, cose o concetti di cui indica la quantità: C'è una decina di professori in questa scuola NON Ci sono una decina di professori in questa scuola. La comitiva di studenti è entrata in classe NON La comitiva di studenti sono entrati in classe.

---

### *Classificazione dei nomi in base alla struttura*

Nomi primitivi e nomi derivati: i nomi primitivi non derivano da nessun altro nome e sono composti dalla radice e dalla desinenza: penna, matita, astuccio, quaderno, sedia..... I nomi derivati si formano aggiungendo al nome primitivo un prefisso (prima della radice) o un suffisso (tra la radice e la desinenza) che ne cambia il significato:

- da pedagogia= pedagogista - da carta= incartamento
- da studio= studioso - da libro= libraio
  - Nomi alterati: i nomi alterati indicano un'alterazione o cambiamento nella qualità o quantità del nome primitivo. L'alterazione è espressa dal suffisso: libricino (nome alterato diminutivo):

pennone (nome alterato accrescitivo) tavoletta (nome alterato vezzeggiativo) compitaccio (nome alterato dispreggiativo).

- Nomi composti: i nomi composti si formano unendo due o più parole: scuolabus, portacolori, autoscuola, doposcuola, tagliacarte, maleducazione Ricorda che i nomi composti possono essere formati da: nome + nome scuolabus nome + aggettivo maleducazione verbo + nome portacolori aggettivo + aggettivo sordomuto verbo + verbo dormiveglia verbo + avverbio buttafuori preposizione o avverbio + nome doposcuola avverbio + verbo benessere

Il plurale dei nomi composti non avviene in base a una regola generale, ma cambia secondo il tipo di parole da cui sono costituiti.

## Mettiti alla prova

**Distingui quando lo stesso nome assume significato concreto [C] e quando astratto [A]**

1. Stimo molto l'autorità del professore
2. A quell'evento parteciparono le maggiori autorità accademiche
3. Le personalità scolastiche sembrano vivere su un altro pianeta
4. La personalità del professore è molto complessa
5. Il compito di matematica del mio compagno è andato male
6. Il compito del mio compagno non è quello di spiegare la lezione
7. Vorrei donarti la mia mente per poter sostenere la verifica
8. La prossima settimana ci sarà un convegno con le migliori menti dell'istituto

**Sottolinea tutti i nomi che trovi nel seguente brano tratto dal Vocabolario Treccani online. Distingui i nomi propri dai nomi comuni usando colori diversi.**

Scuola: Istituzione a carattere sociale che, attraverso un'attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina, arte, tecnica, professione, ecc. In origine significava libero e piacevole uso delle proprie forze, soprattutto spirituali, indipendentemente da ogni bisogno o scopo pratico, e più tardi luogo dove si attende lo studio.

**Nelle frasi seguenti sottolinea i nomi propri, individua e correggi le forme scorrette (nomi propri con l'iniziale minuscola e nomi comuni con l'iniziale maiuscola).**

1. Quest'estate farò un corso d'inglese avanzato a Milano.
2. Ho vinto le olimpiadi di matematica di Roma.
3. Un importante pedagogista è stato Comenio.
4. Ieri ho dimenticato a scuola il mio libro su "I promessi sposi".
5. Per Luca, il mio compagno di bagno, studiare è molto importante.
6. Ho sostenuto il test d'ingresso per entrare all'Università degli studi di Palermo.
7. Luigi si è trasferito a Verona per continuare gli studi in Pedagogia.
8. Durante la gita a Palermo abbiamo visitato l'università.

9. Se non verrai promosso quest'anno, non andremo a Madrid per l'estate.
10. La professoressa ci ha assegnato come compito la lettura della biografia di Leopardi.

**Scrivi i nomi collettivi che corrispondono alle seguenti espressioni.**

1. Un insieme di studenti
2. Un insieme di insegnanti
3. Un insieme di libri
4. Un insieme di matite
5. Un insieme di persone
6. Un insieme di soldati

**Indica se i seguenti nomi sono primitivi [P] o derivati [D]**

1. Studente
2. Cattedra
3. Libro
4. Presidenza
5. Scuola
6. Professore
7. Quaderno
8. Aula
9. Libreria

**Indica se i seguenti nomi alterati sono diminutivi [DM], vezzeggiativi [V], accrescitivi [A], dispregiativi [DP].**

1. Libricino [DM]
2. Maestrina [DM]
3. Quadernaccio [DP]
4. Banchetto [V]
5. Pennino [DM]
6. Righello [V]
7. Agendina [DM]
8. Libraccio [DP]
9. Bianchetto [V]
10. Nastrino [DM]
11. Cartoncino [DM]
12. Cartone [A]

**Volgi al plurale i seguenti nomi composti.**

- falsariga
- glottologia
- tuttologo
- francobollo
- tagliacarte
- sottoscala



- scuolabus
- autoscuola
- maleducazione
- doposcuola
- Pedagogia

**Completa la seguente tabella inserendo nomi derivati e nomi primitivi corrispondenti**

Nomi primitivi	Nomi derivati

Libro, Studio , Maestro ,Preside ,Carta  
 Scienza  
 Videoscrittura  
 Professore  
 Triangolo  
 Punteggiatura

**Scrivi i nomi alterati corrispondenti alle seguenti definizioni.**

1. Un libro di scarsa qualità
2. Uno scolaro piccolo e grazioso
3. Un quaderno più grande del normale
4. Una penna di piccole dimensioni
5. Un cesto, di piccole dimensioni

**Scrivi il nome da cui deriva ciascuno dei seguenti nomi; una volta trovata la parola di origine, componi a partire da essa un nuovo nome derivato, come nell'esempio: Es.: Scolaro -> Scuola -> Autoscuola**

1. Libreria
2. Cartoleria
3. Triangolo
4. Etimologista
5. Volontariato
6. Videoscrittura
7. Scientifico.

## SEZIONE VI.

# Parti del discorso

## 1. Introduzione generale

Le parole della lingua italiana, come oggetto di studio della morfologia (branca della grammatica che studia le regole che presiedono alla formazione delle parole) sono ripartite in nove categorie grammaticali, dette parti del discorso. Queste si suddividono in: parti variabili e invariabili del discorso.

Le parti variabili, cioè le parole che possiedono più forme e che, quindi, variano, mutando le desinenze in relazione alle parole con cui vengono in contatto, sono: l'aggettivo, l'articolo, il nome, il pronome e il verbo.

Le parti invariabili, cioè le parole che presentano una sola forma e che, quindi, non variano, indipendentemente dalle altre parole con cui vengono a contatto, sono: l'avverbio, la congiunzione, la preposizione e l'interiezione.

## 2. Le interiezioni

Le interiezioni (esclamazioni e onomatopèe) potrebbero sembrare i "risamugli" del sistema linguistico, invece, rappresentano una categoria di elementi linguistici molto particolari e anche di notevole importanza. Sono parole usate con ampia frequenza da tutti nella lingua parlata, ma vengono anche messe per iscritto, soprattutto nella narrativa. Nella comunicazione parlata, specialmente in "quella più libera e spontanea", una parte notevole del senso dei discorsi è affidata propriamente a queste espressioni sonore e agli effetti della modulazione della voce.

Tra le interiezioni, esclamazioni e onomatopèe si può fare una distinzione solamente approssimativa, tra l'altro, tutte le parole (anche interiezioni e onomatopèe) possono essere pronunciate con un tono esclamativo, quindi sono anche esclamazioni.

L'interiezione (dal latino - "interiectio"- parola messa in mezzo, inserzione) viene identificata tra le parti invariabili del discorso, che esprime in tono enfatico un sentimento, un'emozione, o stati d'animo dei più diversi tipi (disapprovazione, desiderio, minaccia, esortazione, avversione, meraviglia

ecc..). Sono, quindi, emissioni di suoni non nettamente articolati, variamente prolungati e modulati, che per iscritto possono presentarsi con: Ah!, Aah!, Oh!, Eh!, Ahimè! ,Boh!, Toh! ecc. L'interiezione, inoltre, è svincolata da legami sintattici con gli altri elementi linguistici della frase in cui è inserita, cioè non è indispensabile al significato della frase, ma assume un valore diverso a seconda del contesto o dall'intonazione della voce.

Come dimostrato nella frase tratta da Victor Hugo (Notre Dame De Paris) "Ahimè! Se la vittoria non è rimasta nelle mie mani, la colpa è Dio, che non ha fatto l'uomo e il demonio di pari forza!" , l'interiezione ahimè esprime una sensazione di rammarico , ma potrebbe anche essere omessa senza pregiudicare il significato della stessa frase. Le interiezioni, infatti, si comprendono abbastanza bene dall'inflessione della voce e dai gesti che le accompagnano, dalla durata e dall'intensità dei suoni.

Secondo la forma assunta, si distinguono in:

---

### *Interiezioni proprie:*

sono così denominate per la loro funzione, puramente interiettiva, cioè svolgono solo la funzione esclamativa. Sono prive di significato grammaticale, ma sono delle espressioni sonore che indicano una sensazione o un vivo sentimento dell'animo, e queste sono: Boh! Macchè! Ehm.. , Beh!, Auff! ecc. Come, nell'esempio, riportato dal VI Canto Del Purgatorio della Divina Commedia: "Ahi serva Italia, di dolore ostello, nave senza nocchiere in gran tempesta, non donna di provincie, ma bordello!"

---

### *Interiezioni improprie:*

Sono parole appartenenti a categorie ben definite all'interno della grammatica, come verbi, aggettivi, avverbi e sostantivi, che in alcuni contesti si presentano a comportarsi come interiezioni. Queste possono, quindi, rappresentare un ordine (basta! , zitto!), un'esortazione (Coraggio! Forza!), un'espressione di cortesia (congratulazioni!), una formula di saluto o di congedo (Arrivederci!), o costruire una formula che mantenga aperta la comunicazione (Senta! Pronto?).

---

### *Locuzioni interiettive:*

Sono espressioni composte da due o più termini o, da vere e proprie proposizioni aventi un valore di espressione emotiva, come: Sii figuri!, Mi faccia il piacere! Neanche per sogno! e simili.

### 3. Le onomatopee

L'onomatopea, o armonia imitativa (fonosimbolismo), deriva dal greco: onomatopoiia, composto da "onoma" nome e "poieo" faccio, vuol dire quindi creazione di un nome. L'onomatopea rispetta il principio dell'armonia imitativa: significa cogliere le qualità acustiche e articolatorie di lettere e sillabe per accostarle in modo gradevole e musicale. Le onomatopee più complesse subiscono una vera e propria deformazione fonica per adattarsi al rumore. Questa capacità di adeguamento si chiama "fonosimbolismo": un processo creativo che sfrutta il timbro di consonanti e vocali per veicolare un significato. Esse, sono espressioni linguistiche che tentano di imitare suoni o rumori, associati a un oggetto o a un soggetto, cui si vuole far riferimento. Alcune parole si possono definire "voci onomatopeiche" in quanto sono adattate in forma di nomi o verbi (ticchettio, scricchiolio, cinguettio, gracidare, ecc).

Le onomatopee non sono tutte uguali, se ne possono distinguere due tipi:

---

#### *Le onomatopee semplici:*

Rappresentano parole che evocano e riproducono particolari effetti musicali e suoni, mediante il ricorso a fonemi (nello scritto a grafemi) come: frrr-frrr, tic-toc, dlin-dlon, oppure si delineano attraverso una serie di sillabe unite graficamente, come riportato "Nella fontana Malata" di Aldo Palazzeschi: "Clof, Clop, cloch, cloffete, cloppete, clocchete, chchch...". Non sono assimilabili ad alcune delle tradizionali parti del discorso e, di norma, sono inserite senza legami sintattici con il resto della frase: "sentivo il cullare del mare, sentivo un fru fru tra le fratte; nel cuore un sussulto, com'eco d'un grido che fu. Suonava lontano un singulto: chiù." (da L'assiuolo di Pascoli.)

---

#### *Le onomatopee complesse:*

Delineano parole in sequenza ritmica che inglobano quelle semplici, e si ottengono da esse, mediante l'aggiunta di un suffisso (bee- belare; muh-muggire; miao- miagolare); sono così, classificabili morfologicamente e si integrano nella frase come le corrispondenti parti del discorso: nomi (tintinnio, gracidio), o verbi (tintennare, gracidare), ecc. Come riportato nella "Pioggia nel Pineto" di Gabriele D'Annunzio: "...odi? La pioggia cade su la solitaria verdura con un crepitio che dura e varia nell'aria secondo le fronde più rode. Ascolta".

---

## *Onomatopee dell'italiano*

Le onomatopee, pur essendo espressioni che riproducono simbolicamente un suono presente in natura, o versi di animali e rumori vari, differiscono parzialmente da lingua a lingua. Nonostante le variazioni, le onomatopee più comuni tendono a consolidarsi in un'unica lingua, talvolta venendo anche registrate dai dizionari e acquisendo una forma scritta ben precisa, più o meno riconoscibile da tutti i parlanti.

---

## *Onomatopee provenienti dall'inglese: la lingua dei fumetti*

Le onomatopee vere e proprie (che possono essere considerate simili alle interiezioni) ben presente nel linguaggio dei fumetti, deriva dall'inglese. Nel fumetto le parole "non rappresentano" solamente un suono, ma lo rendono anche in maniera unica, indicando attraverso i caratteri della parola, lo stato d'animo dei personaggi. Le onomatopee più comuni, presenti nei fumetti sono:

- cough (applauso); da to cough "tossire"
- gasp (sospiro o sussulto); da to gasp "ansimare, restare senza fiato"
- gurgle (brontolio); da to gurgle "gorgogliare"
- sigh (malinconia); da to sigh "sospirare" Ecc.

## Mettiti alla prova

**Si determini, dopo aver eseguito una riflessione dei seguenti testi, l'individuazione delle onomatopee.**

-Brano 1. Da: Giovanni Pascoli- "Gloria"- Myricae

" Al santo monte non verrai, Belacqua?

Io non verrò: l'andare in su che porta?

Lungi è la Gloria, e piedi e mani vuole;

e là non s'apre che al pregar la porta,

e qui star dietro il sasso a me non duole,

ed ascoltare le cicale al sole

e le rane che gracidano, Acqua! Acqua!

-Brano 2: Da Giovanni Pascoli "La pioggia"- Myricae

"Cantava al buio d'aia in aia il gallo.

E gracidò nel bosco la cornacchia:

il sole si mostrava a finestrelle.

Il sol dorò la nebbia nella macchia,

poi si nascose; e piovve a catinelle.

Poi tra il cantore delle raganelle

guizzò sui campi un raggio lungo e giallo.  
Stupitano i rondinotti dell'estate  
di quel sottile scender di spille:  
era un brusio con languide sorsate  
e chiazze larghe e picchi a mille a mille;  
poi singhiozzi, e gocciar rado di stile:  
di stille d'oro in coppe di cristallo."

**Si riporti dalla seguente lettura dell'estratto "Il ritratto di Dorian Gray" di Oscar Wilde, le interiezioni, e le onomatopее, e poi se ne indichi la specie.**

".....<Anni fa, quando ero un ragazzo,> disse Dorian Gray, accartocciando il fiore che aveva in mano, <mi incontrasti, mi adulasti, e mi insegnasti ad essere vanitoso della mia bellezza. Un giorno mi presentasti a un tuo amico, che mi spiegò che la meraviglia della giovinezza. In un momento di follia, di cui pure adesso non so se pentirmi o meno, espressi un desiderio, forse tu lo chiameresti una preghiera...> <Lo ricordo! Oh, lo ricordo bene! No! E' impossibile. La stanza è umida. La muffa ha rovinato la tela. I colori che ho usato contenevano qualche maledetto veleno minerale. Ti dico che è impossibile.> <Ah, cosa è impossibile?> mormorò il giovane, andando alla finestra e appoggiando la fronte contro il vetro freddo e appannato dalla nebbia. < Mi dicesti che l'avevi distrutto.> <Mi sbagliavo. E' lui che ha distrutto me.> <Non credo sia il mio quadro.> <Non ci vedi il tuo ideale?> disse amaramente Dorian. <Il mio ideale, come lo chiami tu...> <Come lo chiamavi tu.> <Non c'era niente di male, niente di cui vergognarsi. Tu eri per me un ideale che non incontrerò mai più. Questa è la faccia di un satiro.> <E' la faccia della mia anima.> <Cristo! che cosa ho adorato! Ha gli occhi di un diavolo.> <Ognuno di noi ha dentro sè paradiso e inferno, Basil urlò Dorian con un gesto inconsulto di disperazione. Hallward si voltò ancora verso il ritratto e lo scrutò. <Mio Dio! Se è vero,> esclamò, <e questo è quello che hai fatto della tua vita, allora devi essere peggiore persino di quello che immagina chi parla contro di te!>.

#### **4. Avverbio**

L'avverbio è la parte invariabile del discorso rappresentata da una parola che si accompagna a un altro elemento, sia esso aggettivo, nome, verbo o avverbio, per modificarne e precisarne il senso.

L'avverbio ha la funzione di modificare e precisare il significato di:

- un verbo (aveva già fatto);
- un nome (soltanto abitudini);
- un aggettivo (tristemente miserabili);
- un altro avverbio (quasi invariabilmente);

- un'intera frase (certamente Holmes era un uomo metodico).

L'avverbio è posizionato sempre vicino alla parola (o al gruppo di parole) cui si riferisce. In genere segue il verbo (Francesca partirà domani) e precede l'aggettivo, il nome o un altro avverbio (Stai camminando troppo lentamente).

---

### *Classificazione degli avverbi*

In base alla **forma** possiamo distinguere:

- avverbi primitivi, che non derivano da altre parole e hanno forma propria (subito, piano, bene, oggi);
- avverbi composti, che fondono due o più parole (perfino, adagio, dappertutto);
- avverbi derivati, che si formano in due modi: - unendo il suffisso *mente* a un aggettivo qualificativo singolare (pigra-mente, forte-mente) - unendo il suffisso *oni* alla radice di un nome o di un verbo (tentare-tentoni, bocca-bocconi);
- locuzioni avverbiali, che raggruppano due o più parole che funzionano da avverbi (alla meno peggio, all'improvviso)

In base al loro **significato**, gli avverbi si distinguono in due gruppi.

- **avverbi qualificativi o di modo**, che precisano il modo in cui si svolge un evento. Gli avverbi qualificativi rispondono alla domanda *come?* e comprendono:
  - gli avverbi uscenti in *-mente*: tecnicamente, sorprendentemente...;
  - gli avverbi uscenti in *-oni*: gattoni, contrapponi...;
  - gli avverbi formati da aggettivi qualificativi, usati sempre al maschile singolare con funzione di avverbio: piano, veloce. In questo caso, ciò che distingue l'avverbio è appunto la sua invariabilità: la ragazza va veloce, parlate piano;
  - gli avverbi di origine latina: invano, male, volentieri; -le locuzioni avverbiali di modo, ossia gruppi di parole: a stento, all'improvviso, di corsa, a fatica...
- **avverbi determinativi**, che precisano la situazione in cui si svolge l'evento. Gli avverbi determinativi comprendono:
  - avverbi di luogo, che rispondono alla domanda *"dove"* e indicano il luogo dell'azione espressa dal verbo: dinanzi, lontano, intorno, laggiù; possono essere avverbi di luogo anche le particelle *ci*, *vi*, *là*, *ne*: Parigi è bellissima. *Ci (=là)* sei mai andato? ...; - locuzioni avverbiali di luogo: nei dintorni, in giro, di sopra, da lontano...;
  - avverbi di tempo: rispondono alla domanda *"quando?"* e collocano nel tempo un fatto o lo svolgersi di un'azione: ancora, dopodomani, continuamente, talvolta, sovente

- avverbi di quantità, che rispondono alla domanda "quanto?" e definiscono una quantità in maniera generica: poco, nulla, piuttosto, parecchio...
- avverbi di opinione (o giudizio), che esprimono un giudizio, un'affermazione, una negazione o un dubbio: senza dubbio, affatto, nemmeno, forse...
- locuzioni avverbiali di giudizio: quasi quasi, di sicuro... -avverbi interrogativi ed esclamativi, che introducono una domanda o un'esclamazione ed equivalgono a un complemento con preposizione: Quando? Dove? Perché? Come! -locuzione avverbiali interrogative: come mai? Perché mai? Da dove?

## RICORDATI CHE...

Ci sono avverbi simili al corrispondente aggettivo maschile singolare. È possibile riconoscere l'aggettivo perché facilmente si accompagna a un nome (e concorda con questo in genere e numero), mentre l'avverbio più spesso si accompagna a un verbo, un aggettivo, un altro avverbio, un'intera frase, solo talvolta a un nome:

- poco gelato, pochi gelati (aggettivo)
- mangiare poco, poco simpatici (avverbio)

Parole come vicino, lontano, sopra, sotto prima, dopo... possono essere utilizzate come avverbio o come preposizione. Sono avverbi quando modificano un verbo, preposizioni quando introducono un altro elemento (nome, pronome, verbo):

- arriverò prima (avverbio)
- prima di Andrea, prima di te (preposizione)
- I gradi e le alterazioni dell'avverbio

Come l'aggettivo, anche l'avverbio può avere il comparativo e il superlativo, che esprimono una diversa intensità del significato.

Il grado comparativo si forma:

- Permettendo più per la maggioranza e meno per la minoranza: più rapidamente, meno rapidamente;
- Per l'uguaglianza, proponendo come o ricorrendo a tanto quanto: tanto rapidamente quanto...

Il grado superlativo si forma:

- Con il suffisso -issimo: rapidissimamente...;

Con gli avverbi molto, assai: molto vicino... Possono avere grado comparativo e superlativo:

- gli avverbi di modo: più gentilmente, molto gentilmente
- gli avverbi di luogo lontano e vicino: più vicino, molto lontano



- gli avverbi di tempo presto, tardi, spesso: più tardi, molto spesso
- gli avverbi seguenti che presentano forme particolari di comparativo superlativo: positivo comparativo, superlativo=bene meglio ottimamente, benissimo male peggio pessimamente, malissimo molto più moltissimo poco meno pochissimo, minimamente grandemente maggiormente massimamente

Esistono anche fenomeni di alterazione dell'avverbio con l'aggiunta dei suffissi tipici:

- diminutivo (-ino): malino, malino;
- vezzeggiativo (-etto) (-uccio): pochetto, maluccio;
- accrescitivo (-one): benone;
- peggiorativo (-accio): malaccio, a casaccio;

## Mettiti alla prova

### Individua gli avverbi e le locuzioni avverbiali contenuti nelle frasi.

1. Presumibilmente è un buon affare.
2. Il mio esame è andato male
3. Fra poco Luisa tornerà dal lavoro.
4. Spesso Federico cammina con le braccia a ciondolini.
5. Senza dubbio il negozio che stai cercando si è trasferito altrove.
6. Da vicino vedo meno bene.
7. Recentemente sono arrivati molti colleghi nuovi. 8. Perché mai hai fatto soltanto un esercizio?

### Per ciascuno verbo scegli l'avverbio più appropriato: acutamente, divinamente, febbrilmente, mensilmente, metaforicamente, minuziosamente, perfidamente, voracemente.

1. Pagare \_\_\_\_\_ Mensilmente
2. Parlare \_\_\_\_\_ Acutamente
3. Lavorare \_\_\_\_\_ Febbrilmente 4. Osservare \_\_\_\_\_  
Minuziosamente
5. Descrivere \_\_\_\_\_ Metaforicamente
6. Mangiare \_\_\_\_\_ Voracemente
7. Comportarsi \_\_\_\_\_ Perfidamente 8. Ballare \_\_\_\_\_ Divinamente

### Nelle frasi seguenti distingui gli avverbi di quantità (AQ) dagli aggettivi indefiniti (AI).

1. Ho mangiato troppo, sarà meglio che mi alza da tavola. \_\_\_\_\_ AQ
2. Ho guardato dove mi hai detto, ma non ho trovato niente. \_\_\_\_\_ AQ
3. Al concerto di ieri sera è venuta poca gente. \_\_\_\_\_ AI

4. Siccome aveva aspettato parecchio, Marta se ne tornò a casa. \_\_\_\_\_  
AQ
5. Hai aspettato molto alla fermata dell'autobus? \_\_\_\_\_ AQ
6. Con Michele ci vuole tanta pazienza. \_\_\_\_\_ AI

**Nelle seguenti frasi scrivi in rosso gli avverbi e sottolinea gli elementi della frase ai quali si riferiscono.**

1. Sicuramente si è trattato di un errore.
2. Per vivere bene bisogna sapersi adattare.
3. Giovanni lavora part-time.
4. Non è mai troppo tardi per imparare.
5. Quel libro l'ho cercato ovunque.
6. Maria ha comprato per lo più cose inutili.

**Nel testo seguente riconosci e sottolinea gli avverbi.**

“Precisamente la persona sagace non si lascia abbagliare continuamente dalle apparenze e dalle adulazioni: possibilmente indovina il temperamento e le ambizioni altrui della fisionomia e del gestire; quando lo spingono ad intervenire subito a volte sente che non è ancora tempo; se gli dicono che è meglio attendere in certi casi, con un sesto senso, fiuta che probabilmente bisogna far presto, e i fatti, gli danno ragione”.

**Nelle seguenti frasi sottolinea una volta gli avverbi di modo, scrivi in rosso gli avverbi di quantità e in blu gli avverbi di affermazione.**

1. Se non si impara bene a ragionare rettamente fin dall'adolescenza non si arriverà ad essere persone abbastanza prudenti, ma sicuramente si resterà dei superficiali che preferiscono seguire l'opinione dominante.
2. Sicuramente il modo migliore per aiutare molto l'adolescente a prevenire in tempo i pericoli e le difficoltà, appunto che possono presentarsi nelle varie circostanze, è quello di favorire volentieri una riflessione orientata alla soluzione dei problemi.
3. La prudenza è richiesta appena occorre affrontare e risolvere precisamente questioni dell'esistenza umana.
4. Nonostante la saggezza sia una rara caratteristica umana, essa sarà certamente il traguardo della formazione dei giovani in quanto da essa dipende la sorte del genere umano.

**Completa il testo con gli avverbi appropriati scegliendo tra: appunto, continuamente, allora, parecchie, certamente, a volte.**

L'avvertita esigenza di difendersi dalle ..... informazioni, con i rischi che esso comporta, richiede .....una competenza denominata infotention.

L'infotention, ....., implica una preparazione mentale, il contributo delle tecnologie e della socialità per riuscire.....a individuare le informazioni che potrebbero essere preziose .

L'infotention non è una competenza difficile da sviluppare. Vivendo ..... in un flusso continuo di informazioni, dobbiamo sapere quali sono quelle più accurate, credibili e importanti per noi, preservandoci ..... da un carico di informazioni inutili.

## 5. La congiunzione

La congiunzione è la parte invariabile del discorso che unisce due o più parole di una frase o due frasi in un periodo.

La congiunzione ha la funzione di congiungere in una frase due o più parole che hanno la stessa funzione logica, oppure di congiungere due frasi, mettendone in evidenza il tipo di rapporto sintattico e rendendo più rapido ed efficace il messaggio.

---

### *La forma e la funzione della congiunzione:*

In base alla forma possiamo distinguere:

- le congiunzioni semplici, che sono costituite da una sola parola: e, o, ma, anche, se, quando, né, però, mentre...;
- le congiunzioni composte, che nascono dalla fusione di più parole in una: purché, perché, oppure, affinché, sebbene, poiché, infatti...;
- le locuzioni congiuntive, che sono costituite da più parole: dal momento che, prima che, anche se, a patto che...

In base alla funzione la congiunzione può essere:

- coordinante, quando la congiunzione collega due parole che svolgono la stessa funzione logica oppure due proposizioni dello stesso tipo:

Devi leggere correttamente e lentamente.

Solo con impegno e forza di volontà si può ambire a grandi traguardi.

- subordinante, quando unisce due proposizioni e istituisce un rapporto di indipendenza tra la frase detta reggente e l'altra che prende il nome di dipendente o subordinata:

Ci sono cose che si possono fare e altre che si devono fare.

- Le congiunzioni coordinanti

In base al tipo di collegamento che stabiliscono, le congiunzioni coordinanti si distinguono in:

- copulative, uniscono due parole o frasi con significato affermativo o negativo: e, anche, inoltre, pure, neanche, né, nemmeno:

Giacomo è bravo in matematica; inoltre è dotato per il latino.

- disgiuntive, collegano due elementi di cui uno esclude l'altro o ponendoli in alternativa: o, oppure, ovvero, altrimenti:

La semiologia, o scienza dei segni, si è sviluppata molto in questo secolo.

- avversative, uniscono due elementi mettendoli in contrapposizione: ma, però, invece, eppure, tuttavia, peraltro, anzi:

L'esame non è andato bene, eppure avevo studiato molto.

- correlative, collegano due elementi mettendoli in corrispondenza reciproca; sono usate in coppia: e...e, o...o, sia...sia, non solo...ma anche, né...né:

È un libro non solo interessante, ma anche molto divertente.

- dichiarative o esplicative, introducono la spiegazione del concetto espresso in precedenza: cioè, infatti, ossia, vale a dire...

Ho una forte congiuntivite, ossia un'infezione agli occhi.

- conclusive, concludono un ragionamento ricavandone le conseguenze: dunque, quindi, perciò, ebbene, allora, per cui:

Ho lavorato tutto il giorno, perciò sono molto stanca

## RICORDATI CHE...

---

### *La congiunzione e:*

- nelle enumerazioni si pone solo davanti all'ultima parola della serie:

Tecnologia, pedagogia e geografia sono materie del primo semestre alla facoltà di scienze della formazione.

- si trasforma in ed (d eufonica) quando è seguita da una parola che inizia con e: E' buona abitudine fare una breve passeggiata dopo cena, per aiutare la digestione ed evitare così di mettersi a letto a stomaco pieno.
- è seguita con la virgola quando viene introdotta una frase incidentale:

Ho ancora molte pagine da studiare e, se non le finisco entro questa sera, domani non potrò uscire.

---

### *La congiunzione ma:*

- è sempre preceduta dalla virgola se unisce due proposizioni:

Per me nulla è certo, ma non sono del tutto certo neppure di questo!

- non è preceduta dalla virgola se unisce due parole all'interno della stessa proposizione: Si dovrebbe cercare sempre di fare ciò che è giusto ma a volte non è facile determinare cosa è giusto e cosa non lo è.
- non deve mai essere accompagnata da però perché entrambe sono avversative.

## 6. Le congiunzioni subordinanti

Le congiunzioni subordinanti collegano due proposizioni di un periodo, stabilendo un rapporto di dipendenza tra una frase reggente e l'altra, detta dipendente o subordinata: Luisa non frequenta le lezioni perché lavora in un'altra città.

In base al significato che esprimono e al legame di subordinazione che stabiliscono tra le proposizioni, le congiunzioni subordinanti si distinguono nei seguenti gruppi:

- dichiarative, spiegano quanto è indicato nella reggente: che, come: Mi indigno del fatto che tu abbia potuto credere alle sue parole!

- finali, precisano il fine, lo scopo dell'azione: perché, affinché:

I genitori devono dare un limite ai comportamenti e alle richieste dei figli, affinché acquisiscano sicurezza e distinzione tra bene e male.

- causali, precisano la causa dell'azione: perché, poiché, giacché, siccome, dal momento che, in quanto:

Un giocattolo è stato tolto dal commercio poiché era dipinto con un particolare colorante estremamente tossico.

- temporali, indicano il tempo, le circostanze dell'azione: quando, mentre, finché, appena che, prima che, dopo che, ogni volta che:

Mentre facevo trekking, ho controllato con la bussola dove fosse l'est per poter scendere a valle.

- consecutive, introducono la conseguenza dell'azione: (così) che, (tanto) che, cosicché, in modo tale che, sicché:

Nonostante i consigli ha continuato a ripetere gli stessi errori, cosicché è stato licenziato.

- condizionali, indicano una condizione per il verificarsi dell'azione: se, a condizione che, a patto che, qualora:

In genere teniamo in considerazione l'opinione degli altri, a patto che coincida con la nostra.

- concessive, indicano una circostanza nonostante la quale si verifica quanto detto nella reggente: benché, sebbene, malgrado, nonostante, anche se, quantunque:

Nonostante mi sia stato spiegato in modo elementare il teorema di Euclide, fatico molto a ricordarlo!

- interrogative e dubitative, pongono una domanda in modo indiretto: se, come, quando, perché:

Chissà se esiste la vita simile a quella terrestre in altri sistemi solari delle galassie lontane

- modali, indicano il modo o la maniera: come, a seconda che, quasi che, nel modo in cui: Me l'hanno segnalata come persona affidabile, sulla quale si può contare nel momento del bisogno.

- eccettuative, indicano un'eccezione: fuorché, salvo che, a meno che, tranne che, eccetto che: Sono sempre stata obbediente ai miei genitori, tranne che sulla scelta della mia professione.
- esclusive, indicano un'esclusione: senza, senza che:

E' stata davvero una vittoria laurearmi a pieni voti, senza mai essere bocciata a un esame!

- comparative, introducono un paragone: così...come, tanto...quanto, più/meno...che/di quanto, meglio...che, piuttosto...che:

Niente nell'amore, così come nel lavoro e nella vita sociale, è scontato.

- limitative, esprimono una limitazione: per quanto, in quanto, quanto a, secondo quanto: Per quanto riguarda la fotografia, la qualità del digitale non ha ancora raggiunto quella dell'analogico.

### Ricordati che...

Bisogna fare particolare attenzione alla parola che, infatti:

- può essere una congiunzione subordinante quando unisce due frasi: Ci vogliono tagliare le ali per evitare che voliamo verso l'infinito.
- può essere un pronome relativo, quando è posto subito dopo il nome a cui si riferisce ed equivale a "il quale", "la quale", "i quali", "le quali":

"Dare ai poveri rende l'uomo più ricco", diceva il saggio che non possedeva niente!

- può essere un pronome interrogativo/esclamativo quando sostituisce un nome nelle frasi interrogative ed esclamative ed equivale a "quale cosa":

Che dire? Che senso ha riferito ad una frase scritta?

- può essere un aggettivo interrogativo/esclamativo quando ha il significato di "quale?" in una frase interrogativa o esclamativa:

I miei bambini sono la cosa più bella che io abbia mai avuto!

## Mettiti alla prova

Inserisci nelle caselle le congiunzioni adatte:

1. La macchina è passata,  il semaforo era ancora rosso.
2. Ho portato l'automobile dal meccanico,  non funzionano i freni.
3. Ho comperato una casa piccola,  molto graziosa.
4.  era tardi, ce ne siamo andati subito.
5. Di solito beve una birra,  guarda la partita alla televisione.
6. Mario non ha telefonato,  non verrà.
7. Avevo così freddo  battevo i denti.
8. Il temporale ha abbattuto un albero,  la strada è interrotta.
9.  fosse molto depresso lui non lo dava a vedere.
10.  me ne sono accorta gliel'ho detto subito.

Indica se le congiunzioni sottolineate sono coordinanti (C) o subordinanti (S).

1. Secondo le previsioni meteorologiche, oggi doveva esserci il sole, eppure                      continua a piovere.
1. 2. Ti ho aspettato perché                      non mi andava di tornare a casa da solo.
2. Pur                      non essendo particolarmente bella, Giovanna ha molti ammiratori.



3. Che cosa preferisci: la pasta o  il riso?
4. 5. La gita è stata  mi sono stancata  
interessante, però  molto.
5. Devo riconoscere che  la nostra squadra non meritava la  
vittoria.
6. Non ti avrei disturbato a quest'ora se  non si trattasse di  
una questione urgente.
7. 8. Stavamo per giungere sulla sommità della  scop  
montagna, quando  più  
 un  
temporale furibondo.

**Sostituisci le congiunzioni tra parentesi con altre di uguale significato.**

1. (Dato che) ..... non hai risposto alla mia lettera, pensavo che non l'avessi ricevuta.
2. (Qualora) ..... avessi bisogno di me, chiamami.
3. Ho fatto tutto ciò che potevo (perché) ..... tu fossi felice.
4. (Siccome) ..... non hai telefonato, non sono venuto a prenderti.
5. Finora hai fatto di tutto, (tranne che) ..... comportarti da persona ragionevole.
6. Ti presterò il mio cellulare (a patto che) ..... tu me lo restituisca domani.
7. (Quantunque) ..... lo avessi pregato di aspettarmi, parti da solo.

**Scrivi per ogni frase la congiunzione che ti sembra più adatta, tra quelle del tipo indicato.**

1. Prendo il treno delle quattro e mezzo, (condizionale) faccio in tempo.
2. In questo periodo sei peggiorato, (conclusiva) devi impegnarti di più.
3. Non posso prendere il dolce (causale) sono a dieta
4. In questo periodo niente vacanze (causale) c'è molto lavoro.
5. Non vado alla festa di Annamaria (causale) non conosco gli altri invitati.
6. Posso entrare, (condizionale) non disturbo?
7. Sono molto turbata, ti offendi (condizionale) ti chiedo di lasciarmi sola?

8. Il menu si limita ai piatti locali, (conclusiva) non c'è una grande scelta.
9. Ti devo tutta la tua riconoscenza (causale) senza di te non ce l'avrei mai fatta.
10. Non ho più il suo numero, (conclusiva) non posso chiamarlo.
11. Non ci riesce (condizionale) qualcuno non lo aiuta.
12. Non riesco più ad entrare in quei pantaloni (causale) sono ingrassato.
13. Sono stata ammalata, (conclusiva) devo iniziare il corso da capo.
14. Ha delle difficoltà in italiano (copulativa) in matematica.
15. Non so se prendere il dolce (disgiuntiva) no.
16. Allora hai deciso se andare in vacanza in Calabria (disgiuntiva) in Sardegna?
17. Vado alla festa di Gianna (disgiuntiva) le dico che ho troppo da studiare?
18. Vorrei un'altra fetta di torta, (avversativa) temo per la mia linea.
19. Studio ore e ore, (avversativa) alla fine ne so meno di prima.
20. Possono venire tutti, belli (copulativa) brutti.
21. Veramente non so dire se lo merito (disgiuntiva) non lo merito.
22. Ho visto Gianni (copulativa) gli ho passato il tuo messaggio.
23. Non ci riesce, (avversativa) non lo ammetterò mai.
24. Non so se andare casual (disgiuntiva) in giacca e cravatta.
25. Hai fatto molti errori, qui (copulativa) qui.

## 7. La preposizione

La preposizione è la parte invariabile del discorso che ha la funzione di mettere in relazione due elementi della frase o due frasi.

La preposizione può precedere:

- Un nome → L'Odissea è uno dei più grandi poemi epici greci di Omero.
- Un pronome → Il professore ha detto di consegnare la relazione a lui.
- Un avverbio → Per di qua.
- Un verbo all'infinito → Dopo aver frequentato le lezioni è consigliabile andare a studiare.

---

### *Le preposizioni:*

- **Se precedono un nome, un pronome o un avverbio introducono un complemento indiretto → Marco è sulla macchina (complemento di luogo) di Davide (complemento di specificazione);**
- Se precedono un verbo all'infinito, collegando due frasi, introducono una frase che dipende dalla prima e che prende il nome di subordinata implicita. → Sono entrata in aula per seguire la lezione (proposizione finale implicita).

La forma della preposizione in base alla forma possiamo distinguere tra:

- Preposizioni proprie, che sono sempre e solo usate come preposizione e si suddividono in:
  - Semplici: di, a, da, in, con, su, per, tra, fra;
  - Articolate: alcune preposizioni semplici possono essere unite a un articolo determinativo, dando luogo alle forme seguenti: il ,lo, la, i, gli, le, di, del, dello, della, dei, degli, delle, a, al, allo, alla, ai, agli, alle, da, dal, dallo, dalla, dai, dagli, dalle, in, nel, nello, nella, nei, negli, nelle, con, col , coi, su, sul, sullo, sulla, sui, sugli, sulle.

Le preposizioni articolate, a differenza delle semplici e delle improprie, variano il genere e il numero dell'articolo che le costituisce: Lo studio del (di +il) fenomeno; Lo studio dei (di+i) fenomeni;

Preposizioni improprie, cioè parole che pur appartenendo ad altre categorie grammaticali (avverbi, aggettivi, verbi) vengono utilizzate in funzione di preposizione quando introducono un nome per esprimere un complemento indiretto.

Riconosciamo tra quelle più usate:

- Avverbi: oltre, accanto, dentro, fuori, sopra, sotto, prima, dopo, malgrado, presso.

→ Mi trovo dentro l'Università. - Aggettivi: vicino, lontano, secondo, lungo. →  
Mi trovo lungo la strada per l'Università. - Verbi (participio presente o  
passato): durante, mediante, stante, nonostante. →Durante le feste non ci  
saranno lezioni.

- Locuzioni prepositive: cioè gruppi di parole indivisibili usati come  
preposizione in cui l'ultima parola è sempre una preposizione semplice.  
Riconosciamo tra quelle più usate: assieme a, di fronte a, davanti a, contro  
di, a causa di, per mezzo di, in seguito a, a favore di, a proposito di, in  
presenza di ...

---

### *L'uso corretto della preposizione*

In molti casi può capitarti di non essere sicuro nell'uso delle preposizioni e delle  
locuzioni prepositive: la strada migliore per non sbagliare è consultare il  
dizionario per eliminare ogni dubbio.

Ti proponiamo comunque alcuni dei casi più a rischio.

- Differenza di significato: Una tazza da tè (adatta a contenere il tè) →  
NON è Una tazza di tè (colma di tè).
- Un bicchiere da vino (adatta a contenere il vino) → NON è Un bicchiere di  
vino (colmo di vino)
- Un campo da fragole (adatto a coltivare fragole) → NON è Un campo di  
fragole (coltivato a fragole)

## Mettiti alla prova

**Nelle seguenti frasi riconosci e sottolinea in blu le preposizioni semplici e in rosso le preposizioni articolate.**

1. La memoria del passato è di grandissima utilità per interpretare il presente.
2. La tradizione è fonte inesauribile di vita solo mediante quel rapporto fra le generazioni che è l'educazione.
3. Ognuno di noi fa parte della storia di altri come gli altri fanno parte della nostra storia.
4. La consapevolezza delle emozioni che si prova durante le attività di apprendimento e la capacità di incidere su di essa rappresentano una buona base per il discernimento della realtà.
5. La docilità consiste nella naturale disposizione a lasciarsi guidare e seguire con fiducia le indicazioni degli adulti.

Nelle seguenti frasi riconosci e sottolinea in verde le preposizioni improprie e in viola le locuzioni prepositive.

1. È necessario saper guardare oltre le apparenze.
2. L'assenza di guida educativa durante l'infanzia produce spesso adolescenti smarriti.
3. Vale la pena ricordare a questo proposito che la virtù della saggezza o prudenza si attiva di fronte a casi concreti, non in astratto.
4. L'esperienza del passato che uno studente ha davanti a sé, lo aiuterà a prendere la decisione più idonea a conseguire il fine desiderato.

**Trasforma le preposizioni semplici poste tra parentesi in articolate in base al contesto.**

1. La cautela in ambito scolastico si riferisce (a) \_\_\_\_\_ consapevolezza che uno studente ha (di) \_\_\_\_\_ propri processi mentali.
2. Per far comprendere (a)\_\_\_\_\_ alunni l'importanza (di)\_\_\_\_\_ circospezione necessaria per non gettarsi sconsideratamente in ciò che si deve compiere, può essere di aiuto lo studio (di) \_\_\_\_\_ storia.
3. Lo sviluppo (di)\_\_\_\_\_ saggezza richiede un continuo intervento educativo per aiutare l'adolescente ad acquisire (di) \_\_\_\_\_ capacità che sostentino il suo orientarsi (in)\_\_\_\_\_ realtà in cui vive.
4. La saggezza sta (a) \_\_\_\_\_ base (di) \_\_\_\_\_ competenze trasversali.
5. Occorre sostenere (in) \_\_\_\_\_ alunni la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere (a) \_\_\_\_\_ origine (di) \_\_\_\_\_ proprie scelte e (di) \_\_\_\_\_ proprie azioni.

**Nelle frasi seguenti individua e sottolinea i costrutti meno corretti, quindi scrivi i corrispondenti più corretti.**

1. Il consulente finanziario mi ha lasciato il suo biglietto da visita.
2. Ho acquistato un'ottima giacca in pelle.
3. Questo libro è composta da cinquecento pagine.
4. Puoi prepararmi una tazza da caffè?
5. Mano a mano ti accorgi che il vento ti soffia sul viso e ti ruba un sorriso.

## 8. I Pronomi

Il pronome è la parte variabile del discorso che ha la funzione di sostituire un altro elemento della frase, solitamente il nome; evitando ripetizioni e rendendo meno pesante la comunicazione.

Gli aggettivi determinativi si usano per determinare o specificare qualcosa del nome a cui si riferiscono e possono assumere il valore di pronomi: per questo motivo si chiamano anche aggettivi pronominali.

Gli altri elementi del discorso che il pronome può sostituire sono: aggettivo, verbo, intera frase.

La maggior parte dei pronomi sono variabili, assumono cioè forme diverse in base al genere e al numero del nome cui si riferiscono, ma esistono anche pronomi invariabili (chi, che, cui, chiunque..). Gli aggettivi pronominali non ammettono gradi comparativi e non possono essere alterati.

In base al significato si è soliti distinguere tra: pronomi personali; pronomi relativi; pronomi e aggettivi pronominali, suddivisi in: possessivi, dimostrativi, indefiniti, interrogativi/esclamativi, numerali.

I pronomi e gli aggettivi determinativi presentano una forma identica e possono essere confusi tra loro. Ricorda che i determinativi sono aggettivi quando sono uniti a un nome, sono pronomi quando sottintendono il nome.

Esempio: Non comprare quella chitarra, questa ha un suono migliore.

aggettivo dimostrativo     pronome dimostrativo

---

### *I pronomi personali*

I pronomi personali indicano gli elementi coinvolti in una comunicazione. Assumono forme diverse a seconda che, all'interno di una proposizione, svolgano funzione di soggetto o di complemento: lo sono scorbuto, ma gli amici possono contare su di me.

I pronomi personali variano: nella funzione, nella persona e nel numero, nel genere, nella forma quando la loro funzione è quella di complemento, hanno una forma forte o tonica (accentata) e una forma debole o atona (non accentata).

persona	funzione soggetto	funzione complemento	
		forma tonica	forma atona
1ª singolare	io	me	mi
2ª singolare	tu	te	ti
3ª singolare	maschile	lui, egli, esso <sup>[1]</sup>	lui, sé (stesso) lo, gli, si
	femminile	lei, ella, essa <sup>[1]</sup>	lei, sé (stessa) la, le, si
1ª plurale	noi	noi	ci
2ª plurale	voi	voi	vi
3ª plurale	maschile	loro, essi <sup>[1]</sup>	loro, sé (stessi) li, ne, si
	femminile	loro, esse <sup>[1]</sup>	loro, sé (stesse) le, ne, si

---

### *I pronomi personali soggetto*

I pronomi personali soggetto indicano il protagonista dell'azione espressa dal verbo. In genere vengono sottintesi, ci sono però casi nei quali il loro uso è obbligatorio: quando si intende dare loro rilievo nella frase, per esempio nelle enumerazioni o in frasi con diverso soggetto; quando si vuole mettere in evidenza la persona che compie l'azione, in questi casi il pronome può essere accompagnato da avverbi come perfino, anche, pure, neppure; per evitare ambiguità quando il verbo non permette di capire chi è il soggetto, questo accade al congiuntivo presente, al gerundio e al participio; quando il verbo è sottinteso.

---

### *Come si usano i pronomi personali soggetto*

I pronomi personali me e te sostituiscono io e tu nelle frasi esclamative prive di verbo, quando sono preceduti da quanto e come, dopo i verbi essere, sembrare:

Tanto io quanto te siamo stati promossi.

Sfortunato te!

In presenza di una serie di soggetti, si usa tu quando è il primo soggetto nominato nella frase, si usa invece te quando è il secondo soggetto nominato nella frase.

Egli, lui, ella, lei si usano per indicare persone, esso, essa per animali o cose. Oggi, comunque, vengono sempre più usati lui e lei al posto di egli, ella, ma anche di esso, essa in riferimento ad animali.

Essi, esse si usano indistintamente per persone, animali o cose, loro solo per le persone e gli animali. Le due forme essi, esse vengono ormai quasi sempre sostituite con loro per indicare le persone e gli animali, mentre nel caso delle cose solitamente il pronome è omesso.



Lui, lei, loro si usano nel linguaggio colloquiale e, necessariamente, quando seguono il verbo; quando sono preceduti dagli avverbi di paragone come e quanto, dagli avverbi anche, proprio, neanche, neppure, nemmeno, pure; quando occorre dare risalto al soggetto: E' stato lui!

---

### *I pronomi personali complemento*

I pronomi personali complemento si usano quando il pronome svolge nella frase la funzione di complemento oggetto o di un qualsiasi complemento indiretto:

La borsa pesa: dalla a me.

Ho sentito Marco, ma non lei.

I pronomi personali complemento hanno due forme: una forte (detta tonica) dotata di accento proprio e una debole (detta atona) priva di accento proprio. Le forme atone sono dette anche particelle pronominali. In genere sono proclitiche, cioè precedono il verbo, sul quale si appoggia il loro accento: Ti ho vista ieri sera.

Nei seguenti casi, invece, le particelle sono enclitiche, cioè seguono il verbo, a cui sono graficamente attaccate: con l'infinito, che perde la vocale finale; con il gerundio; con il participio passato; con l'imperativo; con l'avverbio ecco.

---

### *Come si usano le forme toniche dei pronomi personali complemento*

Si usano senza preposizione quando hanno la funzione di complemento oggetto;

Si usano con la preposizione quando hanno la funzione di complemento indiretto;

Si usano le forme della 3° persona lui, lei, loro quando la persona è diversa dal soggetto della frase. Quando la persona alla quale il pronome personale complemento coincide con il soggetto della frase si usa la forma riflessiva sé sia al singolare che al plurale.

Come si usano le forme atone dei pronomi personali complemento

Si usano senza preposizione quando hanno la funzione di complemento oggetto e si vuole dare importanza ad altri elementi della frase;

Si usano senza preposizione in funzione di complemento di termine;

Un caso particolare è quello della particella pronominale ne, che può significare di lui, di lei, di loro, di esso, di questo, di quello... oppure da lui, da lei, da loro, da esso, da questo, da quello... e può sostituire un'intera frase.

---

### *I pronomi personali riflessivi*

I pronomi personali riflessivi si usano quando l'azione compiuta dal soggetto si "riflette", cioè ricade, sul soggetto stesso: Paolo si disse che doveva vincere.

1 <sup>a</sup> persona singolare	<i>mi</i>
2 <sup>a</sup> persona singolare	<i>ti</i>
3 <sup>a</sup> persona singolare	<i>si</i>
1 <sup>a</sup> persona plurale	<i>ci</i>
2 <sup>a</sup> persona plurale	<i>vi</i>
3 <sup>a</sup> persona plurale	<i>si</i>

Mi, ti, ci, vi vengono usati per la prima e seconda persona singolare e plurale;

Si viene usato per la terza persona singolare e plurale;

Si usa la forma accentata *sé*, sia per il singolare che per il plurale, quando il pronome è preceduto da preposizione o quando si vuole dare più importanza al pronome. La forma *sé* può perdere l'accento quando si abbina a stesso e medesimo;

Al plurale il pronome loro fa le vedi di *sé* nella forma riflessiva reciproca e quando è preceduto da fra, tra, in mezzo a, vicino a: I miei amici scherzano sempre tra loro.

---

### *I pronomi allocutivi*

Alcuni pronomi personali, chiamati allocutivi, si usano anche quando dobbiamo rivolgerci a voce o per iscritto a qualcuno. Si tratta di tu, voi, lei, ella, loro. Possiamo distinguere tra:

Pronomi "confidenziali"

Tu e voi si usano in contesti informali quando le persone alle quali ci si rivolge sono amici o adulti con i quali si ha confidenza. Si usa la 2<sup>o</sup> persona singolare tu se il destinatario è uno solo; la 2<sup>o</sup> plurale voi se i destinatari sono più di uno.

Pronomi "di cortesia" (o reverenziali)

Lei, voi, ella, loro di solito si usano in contesti formali (o molto formali, come nel caso di ella e loro) quando non si è in confidenza con i propri interlocutori. Lei, voi, ella si usano riferendosi a un singolo interlocutore, voi e loro quando ci si riferisce a più interlocutori. Nel linguaggio burocratico e commerciale si usa voi:

Lei è un onesto impiegato. Mi permetto di invitarLa alla presentazione del mio libro. Spero che Lei voglia accettare.

## Mettiti alla prova

**Sottolinea i pronomi e cerchia gli aggettivi determinativi presenti nelle frasi seguenti.**

1. Il libro degli oroscopi dice che i nati in gennaio sono gentili, quelli di febbraio sono onesti, quelli di marzo sono sinceri, eccetera eccetera. Ora, quello che non capisco è: ma da dove vengono i disonesti?
2. “Quello che mi serve è una persona veloce, scattante e con molta voglia di lavorare.” “Bene, se mi assume le darò una mano a cercarla!”
3. Ho scritto questa lunga lettera solo perché non ho avuto il tempo di scriverne una più corta.

**Nelle frasi seguenti individua i dimostrativi e stabilisci se indicano vicinanza o lontananza nello spazio, nel tempo o nel discorso.**

1. Questa scusa non mi convince affatto.
2. Questi sono gli amici che vi abbiamo presentato quel giorno in cui siamo venuti a trovarvi in montagna.
3. Su queste premesse non si può fondare alcun ragionamento.

**Sottolinea tutti i pronomi personali presenti nelle seguenti frasi e classificali nella tabella.**

1. Guai a chi osasse in sua presenza parlare di me! 2. Luca dice che si ricorda ancora la prima volta che ci vide insieme. 3. Entrambi ci fissavamo. Al di sopra della sua testa il cielo era azzurro, un caldo cielo già estivo senza la minima nube. Niente poteva mutarlo e niente infatti l'ha mutato, almeno nella memoria.

pronomi soggetto	pronomi complemento forti	pronomi complemento deboli

**Indica se le forme lo, la, l', gli, svolgono funzione di articolo o di pronome personale.**

1. Gli alberi in giardino sono fioriti.
  2. Gli hanno offerto la promozione e lui l'ha rifiutata.
  3. “Hai sentito dove si incontrano gli altri?” “No, non lo so proprio.”
  4. Ho cercato di evitare lo scontro diretto però non ce l'ho fatta.
- Cerchia le particelle pronominali che hanno effettivamente valore riflessivo.

1. Mi lavavo e all'improvviso ha smesso di scendere l'acqua.
2. Mi pare che tu sia in ritardo.
3. Mi hanno proposto di posare per una pubblicità.
4. Mi pettino e sono pronta.
5. Ci potete aiutare?
6. Luisa si sta vestendo.
7. Ci penseremo in un altro momento.

**Individua e trasforma i pronomi complemento di forma debole nella corrispondente forma forte.**

1. La squadra avversaria ci ha sconfitto tre a zero.
2. Ho bisogno di parlargli dei progetti di espansione della ditta.
3. Ha descritto in modo appassionato quel film e mi ha incuriosito.

Completa le seguenti frasi con i pronomi personali opportuni.

1. Sono partiti solo sa qualche giorno e ..... sentiamo già la mancanza.
2. Perché ..... fai trattare in quel modo da uno come .....?
3. Con le loro belle parole ..... hanno ingannato.

**Scegli il pronome personale più opportuno.**

1. Tu / te e io / me andremo sicuramente d'accordo.
2. Tu / te sei una persona speciale.
3. Nemmeno io / me sapevo che cosa prevedeva il programma.
4. Con i capelli biondi non sembri più tu / te.
5. Lucia è veramente egoista, anche in questa occasione ha pensato solo a sé / a lei.
6. Marco è tenace, in lui / in sé vedo una grande forza di volontà.

**Individua e correggi gli errori di ridondanza o di altro genere nell'uso dei pronomi personali.**

1. Ieri sono uscita con Anna e gli ho mostrato la città.
2. Beato tu! Il sabato non lavori.
3. A me mi piace moltissimo andare al mare.
4. Ho incontrato Luca e ci ho confermato che Ada si sposerà a maggio.
5. Mi interessa quel film: me lo puoi registrarmelo.
6. Paolo si dedica troppo agli altri, dovrebbe pensare di più a lui.
7. Non me ne ricordavo del tuo compleanno.

**Nelle seguenti frasi sottolinea gli aggettivi dimostrativi e cerchia i pronomi dimostrativi:**

- Tutto ciò servirà alla professoressa per capire la tua preparazione.
- Gli alunni devono imparare ad apprezzare quello che rende gratificante il lavoro scolastico.
- La capacità di stupirsi di fronte a ciò è notevole.
- Oltre la realtà materiale, esiste anche quella interiore.

- Solamente in questo modo potrai superare l'esame.
- La tua esperienza universitaria non è la stessa della mia.
- Queste sono le materie che hai già dato. Quali sono quelle che non hai ancora affrontato?

**Segna con una X se è presente nelle frasi un aggettivo o un pronome dimostrativo:**

Aggettivo Pronome

Soltanto in un secondo momento questi desideri interiori si concretizzano.

La professoressa ha riferito che questo capitolo è di notevole importanza.

Io stessa ti dico che sei preparato per affrontare quell'esame.

Non trovo il mio libretto universitario.

Questo è il tuo?

Questo invece è molto importante perché utile per l'esame.

Mi sono perso. Potresti indicarmi dove si trova questa facoltà?

Riconosci il significato che assumono nelle frasi seguenti gli aggettivi stesso e medesimo, cerchiandoli quando sono usati con il significato di "identico" o "uguale", e sottolineandoli quando sono usati con il significato di "in persona".

- I miei stessi colleghi mi hanno chiamato per raccontarmi dell'accaduto.

- Indossi lo stesso tailleur che avevi per la tua laurea.

- Ho appuntamento con Chiara per studiare nella stessa aula di ieri.

- Il professore medesimo non sembrava essere sorpreso.

- La professoressa stessa ci ha assicurato sullo svolgimento dell'esame.

Inserisci l'aggettivo o il pronome dimostrativo corretto.

- Nell'unità di ..... volume analizzeremo i pronomi e gli aggettivi dimostrativi.

- Poniamo tutto l'impegno nel fare ..... che costituisce il lavoro quotidiano.

- Da ..... punto di vista il lavoro è ben fatto.

- Ha un atteggiamento verso lo studio opposto a ..... mio.

- L'adulto vede meglio ..... che è più utile per il suo bene.

## 9. Pronomi e aggettivi indefiniti

Un appassionato di ermeneutica, analizza a fondo qualunque cosa legga.

I pronomi e gli aggettivi indefiniti forniscono un'indicazione generica circa la quantità, la qualità o l'identità della persona o della cosa espressi dal sostantivo che sostituiscono o accompagnano. Gli indefiniti, pronomi o aggettivi, possono essere variabili o invariabili

---

### *Gli indefiniti: forme, funzioni e usi*

La tipologia degli indefiniti è molto numerosa, pertanto può comprendere:

- sia aggettivi sia pronomi
- solo aggettivi
- solo pronomi

## Mettiti alla prova

**Sottolinea nelle frasi seguenti gli indefiniti usati in modo scorretto, poi trascrivi le frasi corrette.**

1. Mi hanno riferito che hai notato nulla.
2. Qualcuni tra i nostri amici sono molto saccenti.
3. Riferisci a chiunque che passi da casa che sono fuori.
4. Ognuni di noi si era vestito elegantemente per l'occasione.
5. Di' a chicchessia che mi telefoni che non ci sono perché non sto bene.
6. Vi sarà dato il lavoro a meno che nessuno si opponga!
7. Certuno di noi ha le sue ambizioni.
8. Nel suo campo è diventato nessuno.

**Sottolinea gli aggettivi indefiniti presenti nelle frasi seguenti, poi scrivi se gli aggettivi individuati indicano: quantità indefinita (A), totalità indeterminata (B), unità o molteplicità indefinita (C), qualità indeterminata (D), scrivendo tra parentesi le lettere corrispondenti.**

1. Ho una certa idea da comunicarti riguardante il nostro progetto. (...)
2. Vieni a trovarmi a qualunque ora. (...)
3. Manca parecchio tempo per concludere la prova d'esame. (...)
4. Qualsiasi risposta è migliore di quella che hai dato tu! (...)
5. Talune battaglie di principio sono necessarie e indispensabili. (...)

**Volgi al singolare le espressioni sottolineate sostituendole con altre che contengano gli aggettivi indefiniti adatti, come nell'esempio. (Attenzione: se è necessario, adatta le altre parti del discorso).**

Es. Ho messo in atto tutti gli espedienti necessari per farti confessare la verità. Ho messo in atto ogni espediente necessario per farti confessare la verità.

- 1) Ho tentato in tutti i modi di aiutarti a comprendere questo difficile caso.
- 2) Per risolvere quel problema ho ricevuto alcune indicazioni validissime.
- 3) In tutti i casi il commissario riesce a smascherare il colpevole.
- 4) Su certi siti web puoi trovare indicazioni utili per il lavoro.
- 5) Si fa riconoscere per la sua scortesia in tutti posti in cui va.

## 10. I numerali

I numerali agg. [dal lat. tardo *numeralis*, der. di *numĕrus* «numero»] sono considerati l'espressione simbolica dei numeri (ovvero delle entità che si usano per contare, classificare, accumulare, raggruppare) nel linguaggio. Essi formano una categoria grammaticalmente eterogenea (che in alcune lingue, come l'ungherese e il russo, ammette anche forme maschili e femminili, singolari e plurali; Corbett 2006), che in italiano comprende aggettivi, nomi e pronomi.

“Per quanto riguarda il comportamento, Infographical sottolinea come la metà dei teenager che navigano su Internet siano anche dei consumatori che svolgono acquisti sul web; quattro su cinque usano i social network mentre è il 96% dei ragazzi tra i 12 e i 17 anni, almeno negli Stati Uniti, a connettersi in Rete” (La Marca, 2016).

Tradizionalmente, i numerali si dividono in cardinali, ordinali, frazionari, moltiplicativi, numerativi e distributivi (Serianni, 2005).

---

### *Cardinali*

cardinale agg. [dal lat. *cardinalis*, der. di *cardo-dĭnis* «cardine»]. I numerali cardinali indicano in modo preciso la quantità delle cose o persone di cui si parla, e vengono chiamati così perché sono il 'cardine' della numerazione: «L'addiettivo cardinale, derivante da *cardine* [...] vale principale, che regge, che sostiene, quasi siano i numeri primitivi come cardini su cui aggirano tutte le altre specie di numeri» (Corticelli 1755). Essi sono quindi associati ai fenomeni di numero grammaticale.

In italiano sono invariabili, a eccezione di uno, che varia secondo il genere (ma non il numero, poiché il plurale gli uni, le une non è numerale ma un indefinito), e che al femminile assume la forma una; di mille, che al plurale diventa -mila; e di milione, miliardo, bilione, ecc., che hanno un regolare plurale e che, per indicare una quantità determinata, devono essere necessariamente preceduti da un altro cardinale e seguiti – qualora precedano un altro nome – dalla preposizione di.

“Della ricerca della verità, il sapere spontaneo costituisce solo il punto di partenza: a partire - come dice Aristotele in più di uno dei passi - dalle opinioni notevoli, bisogna andare avanti” (Bellingreri, 2017)

I numerali cardinali sono generalmente aggettivi, ma possono essere adoperati come nomi veri e propri, quando:

- indicano un gruppo di persone storicamente rilevanti (nel qual caso prendono l'iniziale maiuscola): i Mille di Garibaldi, i Trecento di Leonida; o



sono in relazione a magistrature e cariche pubbliche, specialmente antiche (Serriani 2005): i Dieci di Venezia, gli Ottanta di Corinto, ecc.;

- sono usati in espressioni di registro informale, con ellissi del nome di una valuta (di fatto, l'euro).

- indicano un numero considerato in quanto tale: è uscito il 12 sulla ruota di Bari?; oppure un numero che designa convenzionalmente qualcosa o qualcuno: è già passato il (tram) 18?;

- ricorrono in espressioni di tempo relative all'ora, al giorno, all'anno: sono già le tre;

- indicano qualcosa che, per la forma, ricordi un numero: l'otto volante, ecc.

- sono usati in vari altri casi: per indicare voti (un quattro in fisica, un libretto con la media del ventinove), una carta da gioco (un sei di bastoni), una misura (di scarpa porto il 43), ecc.

Mentre le altre classi di numerali hanno un comportamento simile agli aggettivi qualificativi, i numerali cardinali hanno alcune caratteristiche proprie degli specificatori: occupano la posizione precedente il nome e non compaiono contemporaneamente ad articoli determinativi o indefiniti in sintagmi a referenza indeterminata: \*dei due giorni; \*alcuni cinque studenti.

Ciò accade perché le tre classi di specificatori (numerali cardinali, indefiniti, articoli indeterminativi) esprimono tutti una quantificazione del nome cui si riferiscono. Sintagmi nominali con una quantificazione esistenziale universale sono ogni uomo, tutte le donne, gli studenti; esempi di sintagmi con una quantificazione esistenziale sono qualche uomo, una donna, alcuni studenti; Nelle lingue naturali è necessario poi fare una distinzione fra quantificazione singolare (designazione di un solo individuo: un uomo) e plurale (designazione di un numero di individui superiore a uno: qualche uomo).

Questa distinzione non vale per i nomi di massa, per i quali la quantificazione esistenziale può assumere il solo valore di "parte dell'insieme": dell'acqua, un po' di pane, mentre la quantificazione universale designa l'intera quantità: l'acqua, tutto il pane. Si pospone però al nome qualora non indichi la quantità delle entità in gioco, ma la loro denominazione o il loro ordinamento, come nell'indicazione di un capitolo e delle pagine di un libro (il capitolo sei è a pagina otto) o nel linguaggio burocratico (un'ammenda di quindici euro, una condanna ad anni quattro di reclusione).

---

## *Ordinali*

ordinale agg. [dal lat. tardo (dei grammatici) ordinalis, der. di ordo -dīnis «ordine»]. Indica un ordine, una progressione: numeri o., quelli che esprimono il posto, ossia il «numero d'ordine», occupato da una persona o da un oggetto in una serie ordinata (1°, 2°, 3°, ecc. e, in numeri romani, spec. Nella denominazione di sovrani e pontefici, I, II, III, ecc.; in lettere: primo, secondo, ecc.); in grammatica, si designano come ordinali gli aggettivi

numerali che indicano il posto d'ordine progressivo (come primo, secondo, ... centesimo, centunesimo, millesimo o millesimoprimo, ecc.).

“Gli psicologi hanno iniziato la loro esplorazione sulla saggezza con due metodi distinti

ma complementari ... il primo consiste nel modo usato da millenni per indicare le persone

sagge ... il secondo si fonda sulle strutture consolidate della psicologia”. (La Marca, 2016)

Se si eccettuano i primi dieci ordinali, da primo a decimo, di derivazione latina e di forma unica (lat. *primus*, *secundus*, ... *decimus*), tutti gli altri si formano dal tema del corrispondente cardinale italiano con l'aggiunta della terminazione -èsimo (undicesimo, dodicesimo, ventunesimo, centesimo, ecc.).

Esiste anche una seconda forma, risultante dalla giustapposizione dell'ordinale che indica la decina, o il centinaio, con quelli che indicano le unità: decimoprimo, decimosecondo, decimonono, ventesimoprimo, centesimoprimo, e così via (anche in grafia staccata: decimo primo, ecc.);

Questo tipo di formazione è pressoché l'unico per alcuni ordinali per i quali l'altro tipo sarebbe sentito come poco eufonico: centesimo decimo, millesimo primo, millesimo decimo, millesimo undecimo o undicesimo, ecc. (in questi casi la grafia staccata è preferita).

Per singoli ordinali, esistono infine forme latineggianti: undecimo, duodecimo, vigesimo (= 20°), e quindi vigesimoprimo, vigesimosecondo, ecc., trigesimo, sessagesimo, settagesimo, nonagesimo, alcune delle quali (come, per es., trigesimo) con accezione propria e specifica.

Si comportano come i normali aggettivi, variabili nel genere e nel numero, quindi si accordano morfologicamente col nome cui si riferiscono; come i cardinali, però, anche gli ordinali possono trovarsi in espressioni ellittiche del nome, e quindi essere considerati come nomi a tutti gli effetti (frequentare la prima, mettere la seconda, portare la terza, essere il quarto, ascoltare la nona).

Generalmente, gli ordinali si pongono prima del nome (primo emendamento, terza età, quarto potere, decimo comandamento, ecc.); ma si pospongono, invece:

- con nomi di re, papi, sovrani e analoghi (e in questo caso sono di solito scritti in numero *romano*): *Vittorio Emanuele II*, *Paolo VI*, ecc.;

- quando si voglia sottolineare una sequenza numerica: atto secondo, scena quarta;

- quando sono scritti in numero romano: la lezione è in Aula VI.

---

### *I numerali Frazionari*

I numerali frazionari indicano una frazione, ovvero una parte o più parti di una quantità intera, e hanno il valore di nomi, benché formati da un aggettivo numerale cardinale e da un ordinale (un terzo, due quinti, ecc.); discorso a parte va fatto per mezzo, che può essere aggettivo (indicante la metà dell'intero), avverbio (col significato di «quasi»), o nome (indicante la metà di un tutto).

“Il sistema educativo della seconda metà del Novecento comincia a sperimentare forme di interazione e di interdipendenza tra l’educazione formale, l’educazione non formale e l’educazione informale”. (S. Santamaita, Storia dell’educazione e delle pedagogie)

---

### *Altri tipi*

I numerali moltiplicativi – tanto nomi quanto aggettivi – indicano per quante volte è stata

moltiplicata una quantità, e si possono suddividere in variabili nel genere e nel numero (doppio, triplo, ecc., ma per i numeri maggiori di sei si preferiscono espressioni equivalenti: dieci volte, cento volte, ecc.) o *variabili solo nel numero (duplice, triplice, col significato di «formato da due, tre o più parti»*).

“Si deve ammettere che tra la prudenza e la sapienza esista un duplice legame differenziato perché è indubbio che una costante vita di ricerca filosofica e di contemplazione favorisca lo sviluppo della prudenza e viceversa desidera la sapienza chi abitualmente opera saggiamente”. (Braido, 1969)

I numerali distributivi indicano il modo in cui sono distribuite numericamente più persone, animali o *cose*, e sono *espressi da locuzioni quali (a uno a uno, due per volta, tre per ciascuno, ecc.)*.

“Lungo gli ultimi due secoli, la scuola ha oltrepassato uno ad uno tutti i confini ad essa preclusi: l’origine sociale l’età, finanche la diagnosticata incapacità di apprendere”.

(De Natale, 2006)

I numerali collettivi (o numerativi, o anche approssimativi) indicano un insieme quantitativo di cose o *esseri (paio, coppia, duo, trio, terzetto, decina, dozzina, ventina, trentina, centinaio, migliaio)*; *da dozzina in su indicano una quantità approssimativa: una quarantina d’anni, un migliaio di persone*.

“Come registrano i rapporti dell’associazione internazionale Save the Children, circa 57 milioni di bambini e bambine nel mondo non hanno accesso all’istruzione”. (UNESCO) Rientrerebbero in questo raggruppamento anche gli aggettivi ambedue (invariabile), ambo (antiquati ambi e ambe), entrambi (femminile entrambe), che si collocano prima del nome cui si riferiscono – e di un eventuale aggettivo precedente il nome - ma che possono assumere valore di pronomi quando *usati da soli (si sono presentati due testimoni: il giudice ascolterà entrambi)*.

Per approfondire...

- **Numerali cardinali: confronto con altre lingue e dialetti romanzi.**

I numerali cardinali sono parole antichissime, tanto da poter essere usati in linguistica storica come esempio di confronto e conservazione del lessico nelle lingue indeuropee e, quindi, nelle lingue romanze (Posner, 1996).

In latino, i tre primi numerali cardinali erano variabili: potevano esprimere cioè sia il genere (*maschile unus, femminile una, neutro unum; analogamente, duo, duae, duo; tres, tres, tria*) sia il numero (beninteso entro i limiti della compatibilità semantica: per cui unus aveva solo il singolare, duo e tres soltanto il plurale). Da quattuor (quattro) in poi, invece, i cardinali erano

invariabili, fatta eccezione per le centinaia da duecento a novecento e per il numerale mille.

In italiano, uno varia soltanto secondo il genere (ma non secondo il numero), cosa che avviene anche in altre lingue romanze.

Riguardo a due, i due generi del latino (maschile duo, femminile duae) non si sono invece conservati, ma erano largamente attestati in testi toscani antichi (ad es., in Ristoro d'Arezzo, che usa tanto doi per il maschile quanto dol per il femminile) e sono presenti in portoghese, romeno, reto-romanzo, sardo e in alcuni dialetti d'Italia (ligure, piemontese, lombardo, romagnolo, marchigiano, campano, calabrese).

Più omogenea l'evoluzione di tres, che si presenta indeclinabile in tutta la Romania, anche se una forma femminile doveva esistere negli antichi dialetti italiani; il neutro plurale tria, scomparso in italiano, ha lasciato tracce in diversi dialetti romanzi (antico lombardo e padovano trea, abruzzese meridionale trejə, cosentino tria).

Piuttosto uniformi si presentano gli esiti in italiano e negli altri idiomi romanzi per i numerali da quattro a dieci – invariabili, come in latino – mentre risulta modificata, rispetto al latino, la struttura di parte dei numerali oltre la decina. In latino, infatti, nei numeri da 11 a 17 l'unità precedeva la decina (undecim, duodecim, ecc. fino a septemdecim) e per 18 e 19 (nonché per gli altri numerali composti con 8 e 9) si procedeva per sottrazione della decina seguente: duodeviginti («diciotto»), undeviginti («diciannove») duodetriginta («ventotto»), ecc.

In tutti gli idiomi neolatini, invece, se per 11-15 vi è continuità con il modello latino (es. undici ecc.), per 17, 18, 19 si è venuto a creare un tipo nuovo (originatosi nel latino parlato), in cui l'unità segue la decina ed è aggiunta a questa o senza «segnale di collegamento», oppure tramite le congiunzioni et o ac, e questo all'interno di paradigmi non necessariamente omogenei.

I cardinali da duecento a novecento erano in latino aggettivi declinabili e anche variabili nel genere (ducenti, -ae, -a, ecc.). Le lingue romanze – tra cui l'italiano – hanno introdotto il tipo morfologicamente motivato costituito da unità + cento (duecento, trecento, quattrocento, ecc.), sia invariabile sia variabile secondo il genere (come in spagnolo, portoghese, sardo, ecc.: docientos, docientas; duzentos, duzentas; ecc.). I numerali tondi superiori a mille (milione, miliardo) sarebbero invece coniazioni recenti. Ciò si riflette, nel loro diverso comportamento sintattico: a differenza dei numerali inferiori, infatti, essi possono essere preceduti dagli articoli e si uniscono al sostantivo quantificato con de, mostrando dunque una certa affinità con le espressioni partitive romanze.

Un interessante dettaglio sintattico riguarda l'uso dei cardinali assoluti in posizione di soggetto: in questo caso, essi sono di norma, in italiano moderno, preceduti da in (sono arrivati cinque ragazzi → *sono arrivati in cinque*; erano otto soldati → *erano in otto*)

---

## *Pronuncia e grafia dei numerali*

Anche se «quanto e come si pronunzino e si scrivano i numerali, è cosa nota» (Corticelli 1775), vale la pena ricordare alcune regole ormai invalse nell'uso.

Il numerale cardinale uno subisce apocope là dove la subirebbe l'articolo indeterminativo (es.: un *tedesco* e *uno svedese alla guida della nuova multinazionale dell'auto*)

Nei composti (ventuno, trentuno, ecc.) accompagnati da un nome, questo è invariabile se il numerale segue il nome, ma può essere apocopato se il numerale precede il nome (votanti: ottantuno – ottantun *votanti*; *Il qui presente Antonio Rossi, di anni quarantuno - Antonio oggi compie quarantun anni*).

Negli altri composti, quando un numerale interno inizia con una vocale, la vocale finale del numerale precedente generalmente si elide tra decina e unità (ventuno [e non \*ventiuno],

*quattrocentosessantotto [e non \*quattrocentosessantaotto]*). Tuttavia, con *cento* seguito da una decina o da un'unità, l'elisione è poco comune con uno, otto e undici, e con mille è da evitare: *centouno [raramente centuno], centootto [raramente centotto], centoundici [raramente centundici], milleuno [non \*milluno], milleottocento [non \*milloccento]*.

I composti di tre vanno accentati, benché il numerale tre, da solo, non necessiti di accento, esempio: “ Ventitré anni, aveva ventitré anni, sua moglie; non si muore, a quell'età, per un amore non corrisposto, per una speranza infranta, per aver invocato la festa suprema del cuore e non averla ottenuta!” (Serio, 1977)

Nei numerali che indicano un anno (sia per date vicine nel tempo o legate all'esperienza di chi parla – come una data di nascita – sia celebri in modo antonomastico – per date storiche), possono essere sopresse le prime due cifre, sostituite da un segno di apostrofo (Io sono del '72 mia sorella del '75).

In generale, riguardo alla grafia, «è buona norma non scrivere i numerali cardinali in cifre nell'uso letterario o familiare» (Serianni, 2005).

I numerali si scrivono invece in cifre (arabe) nei calcoli matematici, nei testi tecnici e scientifici, nelle tabelle, negli orari, nelle date, negli elenchi; infine, per indicare le misure (peso, capacità, lunghezza) e *per indicare cifre elevate non arrotondate (rifare l'impianto di riscaldamento mi è costato 9540 euro)*.

Per cifre elevate arrotondate, tuttavia, è usuale ricorrere a scritture miste con cifre e lettere, esempio: “ma intanto è polemica sulla riduzione da 400 a soli 100 milioni dei fondi per il 5 per mille, mentre, al contrario, sono stati reintegrati i 245 milioni tagliati dai fondi per le scuole private” («La Repubblica»)

I numerali ordinali possono essere scritti in lettere, numeri romani («rimasti disponibili dopo che, nel Medioevo, l'Occidente accolse l'attuale sistema degli Arabi») o cifre, che devono essere accompagnate dal piccolo segno esponenziale <o> per il genere maschile o <a> per il genere femminile (*sono arrivato soltanto ottavo* → *sono arrivato soltanto 8°*) *mentre deve essere evitato l'uso di tali segni esponenziali quando si utilizzano cifre romane* (fu Paolo VI a chiudere il Concilio Vaticano II).

Nello scritto informale, si possono incontrare grafie miste come 75esimo, 400esima, risultanti dalla contaminazione fra sistema grafico e sistema numerico.

---

### *Usi pragmatici e idiomatici*

I numerali italiani sono usati, come in altre lingue, in una varietà di espressioni idiomatiche o per indicare quantità generiche e indistinte (Bazzanella, 2011).

Tra gli usi idiomatici (modi di dire), alcuni numeri hanno particolare importanza. Tra questi è quattro: fare quattro passi, fare quattro chiacchiere, parlarsi a quattr'occhi, dirne quattro, in quattro e quattr'otto, ecc. Anche due appare in una varietà di formule: farsi due spaghetti, fare due passi, ecc.

Altri numerali appaiono in modo meno frequente: una ne fa cento ne pensa, al cento per cento, ecc.

Tra le indicazioni di quantità generiche, vanno distinti il caso delle quantità minime e quello delle quantità importanti. Tra le prime, prevale l'uso di numeri piccoli, in particolare di due: ci vediamo fra due o tre giorni (= tra pochi giorni), vengo tra due minuti (= tra poco), in due parole (= in breve).

Numerali alti sono utilizzati come intensificatori: te l'ho detto miliardi di volte (= moltissime volte), mille volte più intelligente. Numerali elevati appaiono anche in frasi fatte, dove non sono sostituibili con altro: mille grazie, mille baci a tutti (nei saluti), andare a mille, ecc.

## Mettiti alla prova

### **Rifletti sulla veridicità delle seguenti affermazioni.**

- 1) I numerali sono una categoria eterogenea che comprende nomi, aggettivi e sostantivi
- 2) I numerali cardinali occupano la posizione precedente il nome
- 3) I numerali cardinali sono invariabili
- 4) I numerali ordinali si accordano morfologicamente col nome cui si riferiscono
- 5) I numerali cardinali e ordinali hanno la sola funzione di aggettivi
- 6) I numerali collettivi possono assumere valore di pronomi se usati da soli

### **Sottolinea nel seguente brano gli aggettivi numerali.**

L'Antica Roma, ampliando i propri confini fin dal III sec. a. C., entrò sempre più in contatto con il mondo greco e l'educazione risentì dell'influenza del mondo ellenistico. Infatti, se nel periodo monarchico (753-509 a.C.) l'educazione si rifaceva ai principi del mos maiorum ("tradizione degli antenati") e durante la Repubblica (509-31 a. C.) era incentrata sulla famiglia e sulla figura del pater familias, avendo come testo normativo di riferimento le Leggi delle Dodici tavole, con l'Impero si allargò l'intervento dello stato in campo educativo allo scopo di diffondere i valori della romanità.

**Nelle frasi seguenti sottolinea in rosso i numeri ordinali e in blu i cardinali.**

1. Al compimento del settimo anno, infatti, iniziava per i bambini l'istruzione di base che durava fino ai 12 anni, mentre le bambine rimanevano a casa.

2. Nella seconda metà del XX secolo il modo di intendere il sapere pedagogico fu rivoluzionato attraverso un lungo dibattito che si sviluppò a partire dal secondo dopoguerra.

3. "Garibaldi è fra noi, seguito da tremila combattenti, dei quali più della metà sono i cacciatori delle Alpi, innanzi a cui i Tedeschi fuggirono a Como...". (Franco Mistrali, 1860)

4. Fin dal VIII secolo d.C. l'Occidente era minacciato dal mondo islamico che, con gli Ottomani, nel 1953 d.C. riuscì a occupare Costantinopoli.

Sottolinea nel seguente brano gli aggettivi numerali.

Una ricerca riportata nel Rapporto giovani 2014 ci restituisce un ritratto dei giovani Neet italiani: il 40% del campione intervistato si dichiara poco felice di questa condizione e il 20% non si sente supportato né dalla propria famiglia, né dalla rete amicale, in particolare, quest'ultimo gruppo di giovani sembra vivere una forte condizione di rischio psico-sociale.

## 11. Pronomi e aggettivi interrogativi ed esclamativi

Quale spazio rimane per un'autentica comunicazione e condivisione tra gli esseri umani? (aggettivo interrogativo)

Quale legittimità per un sapere che verte su un'esperienza umana legata ai contesti e all'esperienze vissute aspira a valere più di semplici opinioni soggettive o intersoggettive? (aggettivo interrogativo)

Chi è consapevole che il compito che deve svolgere è dello stesso genere di altri compiti svolti in precedenza oppure che la strategia impiegata o impiegabile per quel compito è analoga a quelle utilizzate in altre situazioni? (pronome interrogativo)

Dimmi chi divenuto imperatore del Sacro Romano Impero aveva dato vita a una rinascita culturale e considerava l'educazione religiosa un importante strumento di unità culturale. (pronome interrogativo)

Quanto tempo serve affinché gli educatori intuiscono di aver bisogno di un tipo di prova che superi il ristretto criterio dell'efficacia immediata? (aggettivo interrogativo)

I pronomi e gli aggettivi interrogativi ed esclamativi - evidenziati nelle frasi - introducono una domanda, diretta o indiretta, o un'esclamazione riguardo all'identità, alla quantità o alla qualità del nome che sostituiscono (pronome) o del nome che accompagnano (aggettivo) concordando con esso nel genere e numero.

Nello scritto interrogativi ed esclamativi si distinguono dal segno di interpunzione che viene utilizzato (punto interrogativo e punto esclamativo); mentre nel parlato dall'intonazione di voce (ascendente nelle interrogative, discendente nelle esclamative)

---

### *Interrogativi ed esclamativi*

AGGETTIVI/PRONOMI: Che (invariabile) Chi (invariabile) Quale, quali, Che cosa, cosa (invariabile) Quanto, quanta, quanti, quante

Quale: si usa per formulare domande/esclamazioni sulla qualità o sull'identità, è uguale per entrambi i generi e varia al plurale. Si riferisce sia a persone che a cose. Quale non è mai pronome esclamativo:

Quale stato di vita morale si può denominare vita morale previrtuosa?

Quali sono le peculiarità di questa Generation Z? Quali saranno le conseguenze pratiche di avere a portata di mano un serbatoio potenzialmente infinito di conoscenze e una pluralità vastissima di mezzi di espressione?

Quanto: viene utilizzato per formulare domande/esclamazioni relative alla quantità. Si riferisce sia a persone che a cose.

Quant'è difficile per l'insegnante saper gestire la classe? La difficoltà proviene da alcuni fattori: la complessità degli elementi da tenere in



considerazione, il loro carattere sistemico, l'estrema variabilità delle condizioni in cui l'insegnante si trova a operare, la grande flessibilità e la capacità di decisione in tempo reale che all'insegnante vengono richieste.

Dimmi quanti nel secondo dopoguerra reclamavano una scuola aperta, comunitaria, popolare che divenisse laboratorio di cittadinanza democratica e del bene comune.

Che: aggettivo e pronome invariabile. Come aggettivo equivale a quale, è più comune nella lingua parlata. Come pronome viene utilizzato solo in riferimento a cose. Cosa è solo un pronome e viene utilizzato in contesti colloquiali, mentre in contesti più formali viene utilizzato il pronome che cosa. Accettare però significa avere la possibilità di rapportarsi a loro in modalità "uno a uno", che non è sempre consigliabile. Che fare allora?

L'insegnante dovrebbe chiedersi: che cosa rende responsabile questo alunno? Cosa fa sì che egli possa farsi carico delle conseguenze di una sua determinata scelta? E, cosa fa sì che un determinato alunno venga ritenuto responsabile delle conseguenze del suo agire?

Chi: è un pronome invariabile viene utilizzato esclusivamente per indicare persone o esseri animati. Può essere utilizzato come soggetto, complemento oggetto oppure complemento indiretto.

Chi ha pubblicato una ricerca dal titolo "Digital Lifestyle Information Survey" nel 2011? Presentata nel 2012 da Tony Schwartz al quartier generale di Google, che ci riporta uno spaccato della situazione odierna, restituendoci un'immagine del futuro che sarà.

Dimmi chi riteneva che anche un progresso culturale come l'istruzione obbligatoria potesse portare con sé alcuni sintomi di degenerazione e indebolimento .

Ma chi sono questi alunni "stranieri"? le indagini psicosociali distinguono: figli di immigrati nati nel paese d'accoglienza, figli riconosciuti ma nati nel paese d'origine, minori stranieri non accompagnati, rom, sinti e figli di coppie miste.

## Mettiti alla prova

### **Completa con un pronome/aggettivo interrogativo o esclamativo.**

- ..... può avere strumenti per affermare con il logos la maggior validità di una posizione piuttosto che di un'altra?
- In nome di ..... si potrebbe condannare un'azione dichiarandola ingiusta? Cioè certamente, incondizionatamente e assolutamente non giusta?
- Quello del padre appare allora come un bisogno educativo specifico. Di ..... si tratta? Diciamo che si tratta del bisogno di esistere con un significato.
- ..... non vuol diventare padrone e signore di se stesso?

- Ricordi ..... ti avevo mostrato il pianeta Venere? Non badare a quel chiasso, non è nulla. Te lo ricordi? E sai ..... ho visto? ..... è tale e ..... alla luna!
- Alla domanda “..... sono le cose importanti della vita?” nel complesso i giovani rispondono l'autorealizzazione. Intesa come realizzazione professionale e fonte di un'indipendenza economica, mentre al primo posto tra gli affetti c'è sempre la famiglia d'origine.

### **Evidenzia in giallo i pronomi interrogativi ed esclamativi e in verde gli aggettivi interrogativi ed esclamativi**

- Di che cosa si tratta? Di una relazione che ha significato solo storico, dunque contingente e destinato a essere superato? Oppure deve trattarsi di un rapporto in qualche modo costitutivo, dunque necessario?
- Oh dissennata triste bestia, l'uomo! Quali fantasie le vengono in mente, e non appena si vede un poco impedita di essere bestia dell'azione, quale contronatura erompe, quali paradossismi di follia, quale bestialità dell'idea!
- E a che serve la libertà d'indignazione senza tempo libero per indagare? E che ne è dei risultati? Provate una volta tanto a mostrare ai nobiluomini della Signoria queste ricerche sulla caduta dei gravi e domandategli se non credono che valgano qualche scudo di più!
- "Da quanto tempo! Non sono un uomo religioso, ma da quanto tempo non ne vedevo più uno!" Si pose a sfogliarlo, soffermandosi ogni tanto a leggere qua e là.
- Deve aver ragione, vi dite: sembra talmente che l'abbia! Vi spinge con tanta rapidità e irruenza alle sue conclusioni che la vostra mente non ha tempo di protestare, di dirsi: "Quante sciocchezze!"
- In che cosa consiste l'alienazione del lavoro? Consiste prima di tutto nel fatto che il lavoro è esterno all'operaio, cioè non appartiene al suo essere, e quindi nel suo lavoro egli non si afferma, ma si nega, si sente non soddisfatto, ma infelice, non sviluppa una libera energia fisica e spirituale, ma sfinisce il suo corpo e distrugge il suo spirito.
- Ciò che abbiamo detto non nasconde forse il proposito di riprodurre un errore fatale, la convinzione che la scienza possa rendere saggio l'uomo, che essa sia chiamata a creare un'umanità autentica, superiore al suo destino e soddisfatta? Chi sarà disposto, oggi come oggi, ad accettare queste convinzioni?
- L'intuizione è veramente artistica, è veramente intuizione, e non caotico ammasso d'indagini, solo quando ha un principio vitale che l'animo facendo tutt'uno con lei; ma qual è questo principio?

### **Individua nel brano aggettivi e pronomi interrogativi ed esclamativi.**

La morte di Dio Avete sentito di quel folle uomo che accese una lanterna alla chiara luce del mattino, corse al mercato e si mise a gridare incessantemente: " Cerco Dio! Cerco Dio!". E poiché proprio là si trovavano

raccolti molti di quelli che non credevano in Dio, suscitò grandi risa. " È forse perduto?" disse uno. "Si è perduto come un bambino?" fece un altro. "Oppure sta ben nascosto? Ha paura di noi? Si è imbarcato? È emigrato?" - gridavano e ridevano in una gran confusione. Il folle uomo balzò in mezzo a loro e li trapassò con i suoi sguardi: "Dove se n'è andato Dio? -gridò- ve lo voglio dire! Siamo stati noi a ucciderlo! Voi e io! Siamo noi tutti i suoi assassini! ma come abbiamo fatto questo? Come potemmo vuotare il mare bevendolo fino all'ultima goccia? Chi ci dette la spugna per strusciar via l'intero orizzonte? Che mai facemmo, a sciogliere questa terra dalla catena del suo sole? Dov'è che si muove ora? Dov'è che ci muoviamo noi? Via da tutti i soli? Non è il nostro un eterno precipitare? E all'indietro, di fianco, in avanti, da tutti i lati? Esiste ancora un alto e un basso? Non stiamo forse vagando come attraverso un infinito nulla? Non alita su di noi lo spazio vuoto? Non si è fatto più freddo? Non seguita a venir notte sempre più notte? Non dobbiamo accendere lanterne la mattina? Dello strepito che fanno i becchini mentre seppelliscono Dio, non udiamo nulla? Non fiutiamo ancora il lezzo della divina putrefazione? Anche gli dei si decompongono! Dio è morto! Dio resta morto! E noi lo abbiamo ucciso!

Come ci consoleremo noi gli assassini di tutti gli assassini? Quanto di più sacro e di più possente il mondo possedeva fino ad oggi si è dissanguato sotto i nostri coltelli; chi detergerà da noi questo sangue? Con quale acqua potremo noi lavarci? Quali riti espiatori, quali giuochi sacri dovremo noi inventare? Non è troppo grande, per noi, la grandezza di questa azione? Non dobbiamo noi stessi diventare dei, per apparire almeno degni di essa? Non ci fu mai un'azione più grande: tutti coloro che verranno dopo di noi apparterranno, in virtù di questa azione, a una storia più alta di quanto mai siano state tutte le storie fino a oggi!" A questo punto il folle uomo tacque, e rivolse di nuovo lo sguardo sui suoi ascoltatori: anch'essi tacevano e lo guardavano stupiti.

Finalmente gettò a terra la sua lanterna che andò in frantumi e si spense. "Vengo troppo presto - proseguì- non è ancora il mio tempo. Questo enorme avvenimento è ancora per strada e sta facendo il suo cammino: non è ancora arrivato fino alle orecchie degli uomini. Fulmine e tuono vogliono tempo, il lume della costellazione vuole tempo, le azioni vogliono tempo, anche dopo essere state compiute, perché siano vedute e ascoltate. Quest'azione è ancor sempre più lontana da loro delle più fantasiose costellazioni: eppur son loro che l'hanno compita!" Si racconta ancora che l'uomo folle abbia fatto irruzione, quello stesso giorno, in diverse chiese e quivi abbia intonato il suo Requiem aeternam Deo. Cacciatone fuori e interrogato, si dice che si fosse limitato a rispondere invariabilmente in questo modo: " Che altro sono ancora queste chiese, se non le fosse e i sepolcri di Dio?"( F. Nietzsche)

## 12. Pronomi personali soggetto

Si usano:

- quando si intende dare loro rilievo nella frase, per esempio nelle enumerazioni o in frasi con diverso soggetto:

Per il viaggio, io vado in agenzia, tu ti occupi dei bagagli e voi delle pratiche sanitarie.

Noi eravamo in fermento per l' appressarsi del Natale.

- quando si vuole mettere in evidenza la persona che compie l' azione; in questi casi il pronome può essere accompagnato da avverbi come perfino, anche, pure, neppure:

Gli ho scritto io. Perfino io lo sapevo. Anche tu ne eri a conoscenza.

- per evitare ambiguità quando il verbo non permette di capire chi è il soggetto; questo accade al congiuntivo presente, al gerundio ed al participio:

E' necessario che (io, tu, lei) vada dal dentista per il mal di denti!

Avendo cucinato tutto lui, a Sara non restò che apparecchiare la tavola.

Andata in pensione lei, le subentrò Michela.

- quando il verbo è sottinteso: Tu qui?
- Come si usano i pronomi personali soggetto

I pronomi personali me e te sostituiscono io e tu nelle frasi esclamative prive di verbo, quando sono preceduti da quanto e come, dopo i verbi essere, sembrare:

Beato te! Sono accaldato quanto te. Sembra me da piccola. Io non sono te.

▪ In presenza di una serie di soggetti, si usa tu quando è il primo soggetto nominato nella frase, si usa invece te quando è il secondo soggetto nominato nella frase:

Ci incontriamo sempre tu e io Ci divertiamo sempre io e te.

▪ egli, lui, ella, lei si usano per indicare persone, esso, essa per animali o cose. Oggi, comunque, vengono sempre più usati lui e lei al posto di egli, ella, ma anche di esso, essa in riferimento ad animali:

Lui va malvolentieri in montagna, lei, con entusiasmo al mare. Il mio cane è ingrassato, in effetti lui mangia molto.

▪ essi, esse si usano indistintamente per persone, animali o cose, loro solo per le persone e gli animali. Le due forme essi, esse vengono quasi sempre sostituite con loro per indicare le persone e gli animali, mentre nel caso delle cose solitamente il pronome è omesso:

Noi compriamo la frutta, loro il pane e bevande fresche.

▪ Lui, lei, loro si usano nel linguaggio colloquiale e, necessariamente, quando seguono il verbo; quando sono preceduti dagli avverbi di paragone come e quanto, dagli avverbi anche, proprio, neanche, neppure, pure; quando occorre dare risalto al soggetto:

Se lei c'è, va bene! Parleranno loro al seminario di domani. Pure lui ci ha mentito!

Lei, la ragazza più brava è stata trasferita in altra sede.

### 13. Pronomi personali complemento

I pronomi personali complemento si usano quando il pronome svolge nella frase la funzione di complemento oggetto o di un qualsiasi complemento indiretto (di termine, di specificazione...):

Vieni con me in palestra? Ti accompagno volentieri così mi alleno per la gara!

I pronomi personali complemento hanno due forme: una forte ( detta tonica ) dotata di accento proprio e una debole (detta atona ) priva di accento proprio:

Vado a teatro con lui per le feste di Natale. Ci raccontò delle avventure dei suoi figli.

Le forme atone sono dette anche particelle pronominali . In genere sono proclitiche, cioè precedono il verbo, sul quale si appoggia il loro accento:

Mi porti il sale e l' olio? Lo abbiamo punito per la sua negligenza.

Nei seguenti casi, invece, le particelle sono enclitiche, cioè seguono il verbo, a cui sono graficamente attaccate:

- Con l' infinito, che perde la vocale finale Pensiamo di chiamarlo per uscire insieme.
- Con il gerundio Dicendotelo, ha fatto un errore grave.
- Con il participio passato Lasciatala alla stazione, si diresse a casa a piedi.
- Con l' imperativo Portami la mia minestra disapita.
- Con l' avverbio ecco Eccolo qua con la sua faccia tosta.

Come si usano le forme toniche dei pronomi personali complemento

- Si usano senza preposizioni quando hanno la funzione di complemento oggetto:

Per il discorso inaugurale hanno scelto me per la mia retorica.

- Si usano con la preposizione (di, a, da, in, con, su, per, tra, fra) quando hanno la funzione di complemento indiretto:

Parlo a te che sei il più esperto di tutti ! Finalmente trascorrerò il pomeriggio solo con lei.

- Si usano le forme della 3° persona lui, lei, loro quando la persona è diversa dal soggetto della frase. Quando la persona alla quale il pronome personale complemento si riferisce coincide con il soggetto della frase si usa la forma riflessiva sé sia al singolare sia al plurale

Matteo ammira Laura e dà sempre ragione a lei per la sua competenza. Il preside parlava tra sé e sé per il taglio dei fondi ministeriali. I due atleti sembrano molto sicuri di sé per la gara di domani.

Come si usano le forme atone dei pronomi personali complemento

- Si usano senza preposizione quando hanno la funzione di complemento oggetto e si vuole dare importanza ad altri elementi della frase: Lo hanno avvertito e arriverà presto con un volo di linea. Ci hanno scelti per rappresentare la scuola alle olimpiadi di matematica.

- Si usano senza preposizione in funzione di complemento di termine:

Penso di telefonargli dopo pranzo per invitarlo al compleanno.

- Un caso particolare è quello della particella pronominale né, che può significare di lui, di lei, di loro, di esso, di questo, di quello...oppure da lui, da lei, da loro, da esso, da questo, da quello...e può sostituire un'intera frase:

Di Anna ne dico tutto il bene del mondo perché è la più competente.

Ti è piaciuto il libro di astronomia ? Ne ho letto solo un capitolo.

Quando lui mi ha lasciata ne ho sofferto. (=del fatto che lui mi avesse lasciata).

## 14. Pronomi personali riflessivi

I pronomi personali riflessivi si usano quando l'azione compiuta dal soggetto si "riflette", cioè ricade, sul soggetto stesso: Emma si pettina (Emma pettina Emma).

- mi, ti, ci, vi vengono usati per la prima e seconda persona singolare e plurale:

Io mi lavo i denti. Tu ti lavi le mani. Noi ci laviamo i piatti Voi vi lavate gli indumenti.

- si viene usato per la terza persona singolare e plurale:

Gemma si pettina. Marco si pettina. Gemma e Marco si pettinano.

singolare plurale

1° persona mi ci

2° persona ti vi

3° persona Si, sé si, sé, (loro)

- Si usa la forma accentata sé, sia per il singolare che per il plurale, quando il pronome è preceduto da preposizione o quando si vuole dare più importanza al pronome. La forma sé può perdere l'accento quando si abbina a stesso e medesimo:

Mario vuole portare con sé il suo monopattino ma viene sgridato dalla madre.

Mia sorella è egoista e pensa solo a se stessa.

- al plurale il pronome loro fa le veci di sé nella forma riflessiva reciproca e quando è preceduto da fra, tra, in mezzo a, vicino a:

Le ragazze discutono tra loro durante l'intervallo animosamente.

Le particelle pronominali ci, vi e ne sono anche avverbi di luogo.

## 15. Pronomi allocutivi

Alcuni pronomi personali, chiamati allocutivi, si usano anche quando dobbiamo rivolgerci a voce o per scritto a qualcuno. Si tratta di tu, voi; lei, ella, loro. Possiamo distinguere tra:

- pronomi "confidenziali"

Tu e voi si usano in contesti informali quando le persone alle quali ci si rivolge sono amici o adulti con i quali si ha confidenza. Si usa la 2° persona singolare tu se il destinatario è uno solo; la 2° plurale voi se i destinatari sono più di uno:

Veronica, (tu) sei sempre simpatica a tutti !

Voi siete matte, ragazze ma intraprendenti !

- pronomi “di cortesia” (o reverenziali)

Lei, voi, ella, loro di solito si usano in contesti formali (o molto formali, come nel caso di ella e loro ) quando non si è in confidenza con i propri interlocutori. Lei, voi, ella si usano riferendosi a un singolo interlocutore, voi e loro quando ci si riferisce a più interlocutori.

Nel linguaggio burocratico e commerciale si usa voi:

Lei è la madre di Andrea, il nostro nuovo collega ?

Come lei certamente sa tutti sono andati in gita...

Vi rispondiamo in merito agli articoli da voi ordinati e finora non recapitati.

Ella, Signor Presidente, grazie di cuore per averci dato udienza...

## Mettiti alla prova

**Sottolinea i termini ripetuti due volte e riscrivi la frase sul tuo quaderno, usando il pronome personale adeguato che permette di evitare la ripetizione:**

- Quando entrai in aula vidi la professoressa e salutai la professoressa;
- Mi piace molto lavorare su Storyboardthat, infatti uso sempre Storyboardthat per creare fumetti;
- Il libro di tecnologia mi coinvolge molto perché trovo il libro di tecnologia molto attuale;
- Marco e Francesco sono in linea con le spiegazioni del professore perché Marco e Francesco studiano insieme.

**Nelle frasi seguenti sottolinea i pronomi personali riflessivi.**

- La mattina mi lavo presto per essere puntuale all' Università;
- Paolo si interroga sui motivi che lo hanno portato lontano da casa;
- Io e i miei colleghi ci rechiamo nella sala mensa durante l' ora di pausa;
- Ti vantavi di essere il più preparato di tutti in psicologia;
- I ragazzi si specchiarono nelle limpide acque del lago.

**Sostituisci alla forma pronominale ci quando è usata in modo errato una forma pronominale appropriata, scrivendo nell' apposito spazio:**

- La professoressa ci ha lodato per il nostro impegno; (....)
- Ci siamo dovuti mettere nelle file posteriori poiché le prime file erano già occupate; (...)
- Ho chiamato il mio collega Mauro per chiedergli se ci inviava gli appunti dell' ultima lezione; (...mi.. )
- Vai a chiamare Laura e dicci di rientrare in aula perché sta ricominciando la lezione. (.dille.)

-

**Distingui nelle seguenti frasi le frasi nelle quali compare un pronome personale in forma tonica:**

- - ( Vi ) restituirò questo libro tra una settimana;.
- Per la spiegazione hanno chiamato ( te ) che sei molto sapiente;
- Sono qui per ( noi ) per uscire assieme;
- ( Lo ) hanno chiamato e tornerà presto a casa per rivedere i suoi amici;

**Nelle frasi sono sottolineati i pronomi personali complemento: riconosci le forme toniche (T) e le forme atone (A).**

- Mi \_\_\_ guardava con sospetto.
- L'ho \_\_\_ invitata a casa mia.
- Ho consegnato il pacco a lui. \_\_\_\_
- Hanno chiamato proprio noi \_\_\_\_\_
- Li \_\_\_ conosco da tempo.
- Ho restituito loro \_\_\_ il prestito.
- Perché non ti \_\_\_ vuole parlare?
- Vi \_\_\_ sembra giusto comportarvi così?
- Gli \_\_\_ presterò questo libro.
- Sgrida me \_\_\_\_, non Matteo.
- Vieni con me \_\_\_ al cinema?
- Ci \_\_\_ conoscono bene.

**Evidenzia i pronomi personali, poi riscrivi le frasi utilizzando la forma atona al posto di quella tonica.**

Ricorda: le particelle pronominali, quando accompagnano un verbo di modo imperativo o di modo indefinito (infinito, gerundio, participio), si uniscono alla voce verbale.

- Io ammiro lui per la sua forza d'animo. → Io lo ammiro per la sua forza d'animo.
- Ascolta me. → Ascoltami.

1. Perché sgridi me

---

2. Vuoi ascoltare me sì o no

---

3. Andrea ha confidato a me un segreto.

---

4. Ieri ho visto te alla stazione.



---

5. Ho telefonato per annunciare a te il felice evento.

---

6. Di' a lei di stare tranquilla.

---

7. Non vedo lei da almeno un anno.

---

8. Saluta lui da parte mia.

---

9. Non dare a lui troppa confidenza.

---

10. Sente ancora dolore alla gamba in seguito all'incidente accaduto a lui lo scorso anno.

---

11. Quando arrivi, telefona a noi.

---

12. Se date a noi la vostra fiducia, sarete soddisfatti.

---

**Completa le frasi con i pronomi personali complemento.**

- Il mio migliore amico parte per l' Erasmus: vorrei partire con ...
- Il cane del vicino vuole uscire. Porta .... a passeggio con te.
- E' molto che non sento tua madre al telefono. Pensavo di chiamar ....

**Evidenzia nelle frasi tutti i pronomi, poi indica per ciascuno di essi l'elemento sottinteso o sostituito.**

Ricorda: i pronomi possono sostituire anche intere frasi.

Es: Salutò affettuosamente Marco e lo abbracciò. → lo = Marco

1. Il ricercatore di antropologia è proprio in gamba: gli daranno il primo premio.

---

2. Domani mi recherò a visitare la mostra alla galleria d' arte moderna appena inaugurata.

---

3. È caldo il caffè? Certo che lo è. Portamene una tazza.

---

4. Andrea legge il giornale per i fatti di cronaca nera accaduti a Bologna e ciò lo rende triste.

---

5. Colombo e Magellano furono grandi navigatori. Essi erano al servizio della Spagna.

---

6. Luca metterà nella valigia soltanto quei vestiti dei quali avrà bisogno. Gli altri li lascerà a casa.

---

7. Verrò alla tua festa, ma ricordati di venire alla mia.

---

8. Sai che dovevi telefonargli in tempo? Sì, lo sapevo.

---

**Indica la funzione dei pronomi sottolineati nel brano, evidenziandoli con tre colori diversi:**

1. Sostituisce una o più parole;
2. Sottintende un nome;
3. Indica qualcuno / qualcosa coinvolto nella situazione comunicativa.

La mattina alle sette avevi già fatto colazione, ti eri vestita e lavata; con il cappotto addosso mi aspettavi seduta in poltrona. Alle otto e mezza eravamo davanti all'ingresso del canile, era ancora chiuso. Tu guardando tra le grate dicevi: «Come saprò qual è proprio il mio?». C'era una grande ansia nella tua voce. Io ti rassicuravo, non preoccuparti, dicevo, ricorda come il Piccolo Principe ha addomesticato la volpe.

Siamo tornate al canile per tre giorni di seguito. C'erano più di duecento cani là dentro e tu volevi vederli tutti. [...]

Buck l'abbiamo incontrato al terzo giorno di quella via crucis. Stava in uno dei box sul retro, quelli dove venivano alloggiati i cani convalescenti. Quando siamo arrivate davanti alla grata, invece di correrci incontro assieme a tutti gli altri, è rimasto seduto al suo posto senza neanche alzare la testa. «Quello»,

hai esclamato tu indicandolo con un dito. «Voglio quel cane lì». Ti ricordi la faccia esterrefatta della donna? Non riusciva a capire come tu volessi entrare in possesso di quel botolo orrendo. [...]

Buck adesso è qui al mio fianco. Mentre scrivo ogni tanto sospira e avvicina la punta del naso alla mia gamba. [...] Sugli occhi, da qualche tempo, gli si è posato quel velo che sempre si posa sugli occhi dei cani vecchi. Mi commuovo a guardarlo. È come se qui accanto ci fosse una parte di te, la parte che più amo, quella che, tanti anni fa, tra i duecento ospiti del ricovero, ha saputo scegliere il più infelice e brutto.

(S. Tamaro, *Va' dove ti porta il cuore*, Milano, Baldini & Castoldi, 1994)

**Inserisci il pronome personale soggetto solo quando è necessario per la comprensione della frase.**

1. Domani \_\_\_\_\_ andrò allo stadio e \_\_\_\_\_ farò il tifo per la mia squadra.
2. Ogni giorno \_\_\_\_\_ metto in ordine e \_\_\_\_\_ metti in disordine la libreria.
3. \_\_\_\_\_ faremo il viaggio per nave, invece \_\_\_\_\_ prenderete l'aereo per New York.
4. \_\_\_\_\_ non avrai mai degli amici sinceri, se \_\_\_\_\_ sarai sempre così discontinua.
5. \_\_\_\_\_ vi siete stabiliti in città diverse, mentre \_\_\_\_\_ continuo ad abitare nel mio paesello di campagna.
6. \_\_\_\_\_ volete ancora una fetta di torta appena sfornata?
7. Signor direttore, \_\_\_\_\_ non pensa che \_\_\_\_\_ abbia diritto a un aumento di stipendio per meriti personali?
8. \_\_\_\_\_ ho l'impressione che \_\_\_\_\_ prenda lo studio un po' troppo sottogamba, o \_\_\_\_\_ mi sbaglio.

## 16. Pronomi relativi

I pronomi relativi hanno una duplice funzione: mettono in relazione due proposizioni (una principale e una subordinata) e sostituiscono un elemento (un nome, un pronome, una frase) della frase reggente, detto antecedente. Sono collocati immediatamente dopo il nome della reggente cui si riferiscono.

La gioia è un sentimento riflesso che scaturisce da una causa concreta

I pronomi relativi sono che, cui ( invariabili) e il quale ( variabile):

- PRONOMI RELATIVI VARIABILI

Esempi

Il quale / la quale I quali / le quali

Quando si contempla si realizza un'azione interiore molto intensa la quale si può valutare solo se l'alunno ne parla.

Un concreto lavoro educativo è finalizzato a sensibilizzare le nuove generazioni alle differenze le quali connotano la singolarità dell'altro.

- L'uso e le funzioni dei pronomi relativi

Il pronome invariabile che :

può essere usato in funzione di soggetto :

Le associazioni che promuovono attività di volontariato ricoprono un'importante funzione educativa.

può essere usato in funzione di complemento oggetto:

La gioia è il risultato di un'educazione ben riuscita che gli insegnanti impartiscono.

Il pronome invariabile cui:

introdotto dalla preposizione, si usa in tutti i complementi indiretti:

Lo scambio verbale su cui si basava la letteratura orale contribuiva alla costruzione dell'unità del gruppo.

quando si trova da solo, ha lo stesso significato di al quale ( complemento di termine):

Il linguaggio cui (= al quale) si rivolge la civiltà del villaggio è di tipo orale.

può trovarsi tra un articolo e un nome e quindi avere il significato di del quale (complemento di specificazione):

L'autore, la cui provenienza (= la provenienza del quale) è sconosciuta, è stato tra i più importanti studiosi del periodo.

Il pronome variabile quale :

preceduto da articolo, può essere usato in funzione di soggetto o di complemento oggetto:

L'attività di insegnamento-apprendimento, la quale è costitutiva della relazione tra insegnante e alunno, in nessun caso può varcare la soglia della libertà.

preceduto da preposizione, può essere usato in funzione di complemento indiretto:

La ragione per il quale è presente questa analisi della condizione umana nella storia è l'introduzione adeguata alla fenomenologia-ermeneutica.

può essere sostituito dai pronomi che e cui, soprattutto nel linguaggio corrente, perché meno "ricercati".

Ricorda: che può anche avere valore di congiunzione, pronome e aggettivo interrogativo ed esclamativo.

## Mettiti alla prova

**Il pronome relativo è usato in modo errato in ogni frase. Sottolinealo e scrivi nello spazio il pronome corretto.**

1. Un primo tentativo di riflessione organica ed autonoma sull'educazione e sulla didattica fu elaborato nel Seicento da Giovanni Amos Comenio in cui la preoccupazione era quella di migliorare l'istruzione

2. La riflessione pedagogica viveva un'altra importante occasione di rinnovamento grazie all'opera di Rousseau con cui veniva tuttora considerato "il padre della pedagogia contemporanea".

3. Le prime forme educative furono presentate nell' Emilio, un trattato scritto in forma romanzata di cui aveva lo scopo di indicare il metodo educativo per conservare la bontà naturale dell'uomo

4. Un importante contributo fu offerto da Comte a cui si fece portavoce della classe borghese in un particolare momento storico

### 17. I pronomi relativi misti

I pronomi relativi misti sono particolari pronomi che esprimono in un'unica forma due pronomi diversi: un pronome dimostrativo (colui, colei, quello, quella) o indefinito (qualcuno, qualcuna, uno, una) e un pronome relativo ( che, il quale, la quale). La loro funzione è quella di connettere due proposizioni.

- PRONOME RELATIVO MISTO composto da:

Chi (invariabile) dimostrativo (colui) + relativo Chi percepisce l'effetto positivo del suo apprendimento studia con più soddisfazione. Chiunque (invariabile); quando chiunque è soggetto della frase richiede il verbo al congiuntivo indefinito (qualunque persona) L'opera ben fatta può + relativo (che) essere condivisa da chiunque lo desideri. Quanto (invariabile) dimostrativo (quello) + relativo Gli studenti necessitano (che) di sapere che quanto

stanno facendo sia apprezzato dal docente.

Quanti/ Quante dimostrativo (quelli/ quelle) +

relativo (che) Il libro si rivolge a

quanti vogliono intraprendere il ruolo di educatore.

Ricorda: chi e quanto sono anche pronomi e aggettivi interrogativi ed esclamativi.

### RICORDATI CHE...

- L'avverbio di luogo dove si può usare in funzione di pronome relativo quando significa in cui, nel quale, nella quale... e congiunge due proposizioni: L'insegnamento religioso era affidato alla famiglia dove (nella quale) il padre era il principale responsabile, accanto alla madre, dell'educazione dei figli.
- Gli avverbi di luogo dovunque e ovunque possono avere valore di relativi misti quando significano in qualunque luogo in cui , in ogni luogo in cui e servono a congiungere due proposizioni: L'alunno raggiungerà così un adeguato equilibrio e disporrà di un sufficiente grado di autonomia che lo aiuterà dovunque ( in qualunque luogo in cui) egli sia. Ovunque (in ogni luogo in cui) si trovi, l'alunno di fronte ad un lavoro ben fatto manifesterà subito grande soddisfazione.

## Mettiti alla prova

### Scegli l'opzione corretta

1. I pronomi relativi che e cui sono invariabili. V F
2. Il pronome relativo che può essere anche un pronome dimostrativo. V F
3. Quando cui è preceduto da articolo, esprime un complemento di specificazione. V F
4. Quando cui si trova da solo, esprime tutti i complementi indiretti. V F
5. Quando cui si trova da solo, esprime il complemento di termine. V F
6. Il pronome quale sostituisce che e cui in contesti non formali. V F
7. I pronomi relativi misti esprimono in un'unica forma due pronomi diversi V F
8. Chi può essere anche un pronome dimostrativo. V F
9. Quando chiunque è soggetto della frase richiede il verbo al condizionale V F

### In questo brano vi sono alcuni pronomi relativi. Trovali e cerchi.

Anche se fin dall'antichità classica la pedagogia ha presentato una dimensione sociale che si esplicava nella centralità dell'educazione dell'uomo come cittadino della polis, è solo nel XX secolo che si è affermata

una pedagogia sociale come scienza specifica. Anticipata tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento da alcuni studi ispirati alla pedagogia di Pestalozzi, alle ricerche di Paul Natorp (1854- 1924), di Emile Durkheim (1858-1917) e di John Dewey, è alla fine degli anni Sessanta che in Italia la pedagogia sociale ha assunto il compito di riflettere sulle strutture e sui processi educativi collocandoli nei diversi contesti sociali in cui la persona è inserita. Le due parole-chiave, attorno a cui la pedagogia sociale si è sviluppata definendo un proprio statuto epistemologico, sono state società educante ed educazione permanente, che avevano il compito di rispondere ai bisogni e ai problemi della società attraverso interventi educativi atti a promuovere un benessere personale e sociale.

Inserisci in modo corretto nelle frasi seguenti i pronomi relativi che, cui, di cui, in cui

Es. Le uniche persone che non sono state avvertite siete voi.

1. Lori, in tutta la sua produzione scientifica, mette in evidenza i principi fondamentali.....devono guidare una pedagogia fenomenologica.

2. Mi riferisco agli studi di Caronia sull'epistemologia pedagogica e sui modi ..... le implicazioni del paradigma fenomenologico si traducono.

3. La pedagogia deve rifuggire da false ideologie..... la portano a tradire questo carattere emancipativo.

4. Ci sono dei casi..... il ricercatore è costretto ad intraprendere un percorso di ricerca quasi- sperimentale, come, per esempio, quando si fa ricerca a scuola, ..... le classi rappresentano dei gruppi precostruiti.

5. Il desiderio non può essere fatto coincidere con l'amore, il quale è definito dalla presenza di un bene, ..... può saziarsi.

6. La diffusa percezione secondo.... educare oggi è un compito arduo, è un sintomo di trasformazione epocale.

7. Si tratta di legami in grado di produrre fiducia reciproca, realtà relazionali..... qualificano l'appartenenza alla propria comunità ai termini di microcomunità empatiche.

### **Inserisci nella frase il pronome relativo che ti sembra più appropriato**

Es. Marco ha letto il libro che gli ho prestato.

1. I fenomeni umani, comunemente intesi come educativi, sono annoverabili tra i gesti e le opere di cura ..... l'essere umano è capace.

2. La pedagogia spontanea appare come un sapere condiviso e intersoggettivo, ..... accomuna più persone.

3. Tutti gli uomini posseggono una disposizione alla verità, ..... si lega la corrispondente fiducia.

4. Degli esempi che abbiamo fin qui immaginato, ipotizzando le parole .... potrebbe esprimersi una pedagogia spontanea, c'è un altro carattere che salta agli occhi.

5. Pestalozzi elaborò una Pedagogia del popolo ..... non considerava " l'istruzione e l'educazione come strumenti di livellamento sociale".

Nella frase "Chiunque soffra di insicurezza e ansia, connesse ad un'insufficiente autostima e ad una scarsa percezione della propria competenza può manifestare a lungo andare un disadattamento comportamentale e sociale" sostituisci il pronome misto chiunque con due pronomi equivalenti.

Correggi gli errori nell'uso dei pronomi relativi e riscrivi le frasi corrette sul tuo quaderno

1. Nel nostro tempo, molte sono le circostanza di cui mettono costantemente in questione la pedagogia spontanea.
2. Approfondiamo il nostro domandare per cogliere quale densità di questioni sia oggi in gioco nel momento a cui si sospende la pedagogia spontanea.
3. L'educazione ha bisogno di un sapere con cui dia nuove certezze o certezze diversamente fondate.
4. L'impegno di conversione dell'intelligenza e del volere a cui solo può nascere la pedagogia come scienza, comincia con la messa-fuori-circuito della pedagogia spontanea.



# La frase e le sue espansioni

## 1. Frase semplice e complessa

Una frase è riconoscibile perché:

- contiene un verbo, detto “predicato”, intorno al quale si organizzano tutti gli altri elementi secondo le regole della grammatica italiana;
- contiene un altro elemento indispensabile: il soggetto, ciò di cui il verbo parla;
- è delimitata da un segno forte di punteggiatura;
- esprime un messaggio di senso compiuto seguendo le regole della coerenza di significato e della coesione morfologica e sintattica.

Il centro della frase è il verbo, senza il quale è impossibile comunicare un messaggio di senso compiuto poiché è il verbo che regola i rapporti di significato tra i vari componenti della frase. È come dire che a ogni verbo corrisponde una frase.

Non conta la lunghezza, l'alunno viene interrogato è una frase come: Durante le lezioni la mia collega scrive velocemente gli appunti in un grande quaderno perché in entrambe compare un verbo.

### RICORDATI CHE...

Gli elementi che compongono la frase possono essere costituiti da parole singole e da gruppi di parole aggregate in base al significato: Durante le lezioni / la mia collega / scrive / velocemente / gli appunti / in un grande quaderno. Ciascuna parole singola e ciascun gruppo di parole costituisce un'unità sintattica, o “sintagma”. Il sintagma può essere:

- nominale, se il nucleo è rappresentato da un nome ( la mia collega) o da qualsiasi elemento della frase con funzione di nome;
- verbale, se contiene un verbo (scrive);
- avverbiale, se contiene un avverbio (ripetutamente) o una locuzione avverbiale;
- preposizionale, quando un sintagma nominale è introdotto da una preposizione (in un grande quaderno) o da una locuzione prepositiva

Quando una frase è organizzata intorno a un solo verbo si tratta di una frase semplice o proposizione. Sono frasi semplici, per esempio: Ho superato l'esame senza difficoltà. Ho dimenticato di completare una verifica importante. Le ore in aula sono trascorse in fretta. Al contrario, la frase complessa o periodo è formata da tante proposizioni quanti i verbi presenti.

---

### *Dentro la frase semplice: la frase minima o nucleare*

Abbiamo detto prima che ogni frase si costruisce intorno a un verbo. La frase minima quindi contiene sempre il predicato e certe volte coincide con esso, come nel caso dei verbi atmosferici, che da soli bastano a formare frasi complete e comprensibili: Sta piovendo, Fa caldo. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, il verbo ha bisogno di altri elementi per esprimere al meglio il proprio significato. A decidere quanti e quali argomenti (o espansioni necessarie) sono indispensabili per esprimere appieno il significato del verbo è la semantica del verbo. Vediamo come, analizzando le seguenti frasi.

Frase minima a 0 argomenti È nevicato: come il precedente “piovere” anche “nevicare” è un verbo impersonale che si riferisce a fenomeni atmosferici, con un significato autosufficiente al di là di tutte le possibili specificazioni (ieri, per due ore, per tutta la notte, senza sosta...). Da solo costituisce una frase di senso compiuto.

Frase minima a 1 argomento L'alunno sta sbadigliando. “Sbadigliare” è un verbo intransitivo usato in modo assoluto (come dormire, lavorare, nascere, ridere, pranzare,...): da solo non basta a costituire una frase di senso compiuto, è indispensabile almeno un elemento che spieghi chi sta sbadigliando (l'alunno).

Frase minima a 2 argomenti Abbiamo letto un libro interessante sulle competenze digitali. “Leggere” è un verbo transitivo: come scrivere, amare, guardare, coltivare, restaurare...da solo non basta a costituire un frase di senso compiuto, occorre specificare chi legge (Noi) e che cosa viene letto (un libro).

Frase minima a 3 argomenti La professoressa ha spiegato un saggio agli studenti sull'intelligenza emotiva. Anche “spiegare” è un verbo transitivo: come dare, raccontare, offrire... necessita di esplicitare chi spiega, cosa spiega, a chi spiega, altrimenti il suo significato non è chiaro e la frase resta oscura.

Frase minima a 4 argomenti La professoressa ha rimandato a lunedì la verifica di pedagogia. Anche “rimandare” è un verbo transitivo: come i suoi analoghi trasferire, tradurre, rinviare richiede di esplicitare chi rimanda, che cosa viene rimandato, da quando a quando si rimanda.

## Mettiti alla prova

### Riconosci e sottolinea nelle frasi seguenti la frase minima

1. Nel pomeriggio afoso lo studente studia in balcone.
2. La signorina Rossi, insegnante di storia, spiega la lezione con chiarezza e precisione.
3. Francesca, la mia collega di università, ha comprato uno zaino nuovo.
4. Guido, il mio più grande amico, ha scritto un saggio interessante.
5. Alcuni ragazzi camminano per l'aula.
6. Nel parco dietro la scuola sono fioriti i narcisi. 7. Marco ha presentato lo spettacolo alla nostra classe.

### Fai il punto: scegli l'opzione corretta

1. La frase semplice contiene:  
Progetto di Alba Francesca Fazio  
A. un solo predicato  
B. un verbo di tempo semplice
2. Una frase complessa contiene:  
A. verbi composti  
B. due o più predicati
3. La frase con verbo impersonale:  
A. manca del soggetto  
B. ha il soggetto sottointeso
4. Il sintagma:  
A. è un'unità sintattica  
B. è un nome  
C. è un articolo  
D. corrisponde a una frase

### Riconosci i tipi di frase minima e indicali nello spazio puntinato.

1. Avete consegnato tutti il compito? (fr.min.a .....)
2. Oh se fossimo in un'aula meno rumorosa! (fr.min.a .....)
3. A quella notizia mi sono precipitata in segreteria per parlare con un responsabile di corso! (fr.min.a .....)
4. Vuoi andare a lezione? (fr.min.a .....)
5. Secondo la norma tu sei perfettamente in regola con le scadenze. (fr.min.a .....)
6. Ecco che arriva il professore! (fr.min.a .....)

7. Giulia viaggia tutti giorni per andare a lezione. (fr.min.a .....)
8. Anche questi esami sono finiti. (fr.min.a .....)

**Negli esempi seguenti indica, dopo aver sottolineato i verbi, se si tratta di frasi semplici (S) o frasi complesse (C)**

1. Quando sono a scuola, spengo sempre il cellulare.
2. Ho incontrato un'amica che non vedevo da tempo.
3. Ieri pomeriggio ho studiato la lezione per prepararmi alla verifica scritta.
4. L'aula era piena di studenti che ascoltavano con interesse il seminario.
5. Dopo che ho consegnato il compito, ho ricevuto un elogio da parte del professore.
6. Dimentico sempre di portare i libri per il giorno dopo.
7. La mia collega sentiva freddo in aula.
8. Temevo che non sarei arrivata in tempo per l'inizio delle lezioni.

**Con i seguenti soggetti, forma frasi minime aggiungendo un predicato verbale**

1. Fabio...
2. Il docente...
3. Alcuni...
4. Egli...
5. L'aula...
6. Le compagne...

**Tra le frasi seguenti individua e sottolinea le frasi minime**

1. Tu hai sbagliato molti esercizi di matematica.
2. Sta albeggiando.
3. I ragazzi leggono più facilmente on line.
4. Gianni spesso sonnecchia in aula.
5. Durante la lezione Guido e Luigi hanno ascoltato il professore con grande entusiasmo.
6. Giovanni è docente universitario di chiara fama.
7. La lezione di sociologia sarà ricordata da tutti per la sua importanza.
8. I colleghi riferirono che non ci sarebbe stata lezione.

Nelle frasi seguenti riconosci e sottolinea una volta i sintagmi nominali, due volte i sintagmi preposizionali e cerchia i sintagmi verbali

1. Il rapporto degli educatori con i minori in rete richiede attenzione.
2. La saggezza è stata oggetto di numerosi studi.
3. Gli psicologi hanno iniziato la loro esplorazione sulla saggezza con due metodi distinti.
4. Il docente prospetta mete raggiungibili.
5. La ragionevolezza rende capaci di compiere scelte importanti.
6. Sono arrivata in ritardo alla lezione.

7. Per eseguire un compito c'è bisogno di alcune regole.
8. I ragazzi stavo eseguendo un lavoro in gruppo complesso.
9. Il professore ci ha rivolto delle domande parecchio molto difficili.

### **Collega le espressioni per formare delle frasi di senso compiuto**

- 1) Voi avete guardato
- 2) Lo studente risponde
- 3) La ragionevolezza è
- 4) Molte studentesse prediligono
- 5) Ho letto con piacere
- 6) Il docente
- 7) La maturazione avviene
- 8) Francesco è stato lodato
- a) con il passare del tempo
- b) per le sue capacità
- c) spiega nuovi argomenti
- d) gli esercizi dal libro
- e) con prontezza alle domande
- f) il nuovo saggio assegnato dalla docente
- g) una virtù
- h) lavorare da sole

### **Riconosci e sottolinea gli argomenti legati al predicato di ognuna delle frasi seguenti**

1. Nell'aula di scienze sono stati collocati due nuovi planisferi.
2. Abbiamo dimenticato i libri nell'armadietto dopo la lezione.
3. Giorgia è ritornata a casa dopo la lezione di inglese.
4. Il mio compagno di banco ha perduto il torneo di matematica.
5. Il grande poeta Leopardi ha scritto "La ginestra".
6. Lo studente ha risolto gli esercizi in poche ore.
7. Il professore ha assegnato gli esercizi da svolgere a casa.
8. Ieri dopo cena ho scritto una tesina al computer.

## **2. Il predicato**

Il predicato Il verbo o predicato è l'elemento della frase che ci dice qualcosa ("predica") a proposito del soggetto, fornendo una serie di informazioni.

Nietzsche è un filosofo ci dice chi è il soggetto

I GIS aiutano a compiere studi a piccola e a grande scala ci dice un'azione compiuta dal soggetto

La volontà dell'alunno è guidata dalla ragione ci dice un'azione subita dal soggetto

La nuova generazione è curiosa di conoscere le proprie radici ci dice in quale stato si trova il soggetto

Possiamo distinguere due tipi di predicato: il predicato verbale (La scuola educa) e il predicato nominale (La pedagogia è scienza).

---

### *Il predicato verbale*

Il predicato verbale è costituito da un verbo predicativo, che ha un significato proprio capace di dare un'informazione completa riguardo al soggetto.

I verbi predicativi possono esprimere:

- un'azione fatta o subita: Steve Rosenbaum ha pubblicato una ricerca dal titolo "Digital Lifestyle Information Survey 2011". Lo spazio e il tempo hanno assunto nuovi significati con l'avvento della globalizzazione.
- un'azione fatta e subita: La pedagogia sperimentale si è separata da quella generale.
- uno stato, una condizione: Bauman viveva nella città di Leeds.

Pertanto possono essere di genere transitivo o intransitivo, di forma attiva, passiva o riflessiva.

Formano un unico predicato verbale:

- le forme passive: La risonanza magnetica funzionale (fMRI) è stata usata da un gruppo di ricercatori dell'UCLA.
- le forme coniugate nei tempi composti: La fase pionieristica della pedagogia sperimentale fu avviata negli anni Cinquanta.
- i verbi servili (dovere, potere, volere) e fraseologici (stare per..., cominciare a..., finire di...) con il verbo che accompagnano: La mente da analogica sta per diventare tecnoliquida.

Nell'analisi logica, fanno parte del predicato verbale anche:

- i pronomi atoni dei verbi pronominali (L'educando da buon discepolo si lascia aiutare e guidare)
- il si passivante (Con l'espressione "impegno motivato" ci si riferisce alla capacità di controllare la propria volontà per portare a termine un compito di studio con perseveranza)
- l'avverbio negativo non con il verbo che modifica (Senza la volontà non esiste autoaffermazione possibile)

---

### *Il predicato nominale*

Il predicato nominale è così chiamato perché, per definire il proprio significato, ha bisogno di un aggettivo o di un nome che lo accompagni per completare l'informazione sul soggetto. Il predicato nominale è formato da una voce del verbo essere, usato come copula, unita a un nome o aggettivo riferiti al soggetto per indicarne una caratteristica, uno stato o una qualità.

La voce del verbo essere è detta copula, ossia "legame", perché collega il soggetto al nome o all'aggettivo, mentre il nome o l'aggettivo si definiscono nome del predicato. La copula concorda con il soggetto in numero e

persona. Il nome del predicato concorda in numero e genere. Il Positivismo  
soggetto è copula una corrente filosofica nome del predicato

Predicato nominale

Il nome del predicato può anche essere costituito da un aggettivo di grado  
comparativo o superlativo, oppure da un nome unito a uno o più aggettivi.

- La frase nominale

Esistono frasi che mancano del predicato e che perciò vengono chiamate  
frasi nominali. In queste frasi il verbo è sottinteso oppure manca senza  
nuocere al significato:

nei titoli di libri, di film o di articoli e negli slogan pubblicitari.

- quando può essere dedotto dalla domanda.
- nelle formule di saluto o in frasi convenzionali.

Il verbo essere ha molte funzioni:

- È usato come copula per formare il predicato nominale, unito a un nome  
o a un aggettivo: In tutto quello che riguarda la phrònesis nessuno è  
bastante a se stesso in tutto.
- È usato come predicato verbale con il significato di: esistere; trovarsi; per  
indicare appartenenza; per indicare destinazione; per altri significati legati  
alla preposizione a cui è unito.
- È usato come ausiliare nella formazione dei tempi composti o nelle forme  
passive: Sociologi e filosofi si sono soffermati sulla crisi della modernità.

---

### *Il predicato nominale è formato:*

- A dal verbo essere + nome o aggettivo.
- B dal verbo essere + pronomi o avverbi.

Il verbo copulativo:

- A: è seguito dal complemento predicativo del soggetto; B: è un verbo  
impersonale.

4. I verbi "elettivi" sono copulativi:

A per il complemento predicativo che li completa. B per il verbo essere che li  
completa.

Il complemento predicativo del soggetto:

A: completa il soggetto. B: completa il verbo.

Possono essere sia copulativi sia predicativi:

A: i verbi che indicano un modo di essere. B: i verbi impersonali. (A)

Lo studente completi le frasi seguenti.

1. I predicati si dividono in due gruppi: ..... e ..... (verbali e  
nominali)
2. Il predicato ..... (nominale) è formato da ..... (due) elementi che si  
chiamano ..... (copula) e ..... (nome del predicato).
3. Il nome del predicato può essere un ..... (nome o  
aggettivo).

4. Alcuni verbi si definiscono copulativi perché .....(si comportano come il verbo essere nella funzione di copula).

Lo studente riconosca nelle frasi seguenti i predicati verbali, i predicati nominali e diversi usi del verbo essere (copula, ausiliare o predicato verbale).

1. La ricerca in didattica oggi è concorde (predicato verbale; è=ausiliare) nell'affermare

che se gli studenti si impegnano (predicato verbale) in un'attività che favorisce (predicato verbale) la produzione di congetture poi hanno (predicato verbale) un discreto successo nell'attività dimostrativa.

2. Una accezione aristotelica di "ragion pratica" è quella (predicato nominale) che la intende (predicato verbale) come quella specifica virtù dianoetica che permette (predicato verbale) di realizzare le diverse virtù etiche. Per Ricoeur, il compito di un'ermeneutica universale è (predicato verbale), sul piano semantico, la chiarificazione del concetto di interpretazione comune alle diverse discipline ermeneutiche.

3. Di solito è definito (predicato verbale) maturo un adolescente che è (predicato verbale) in grado di assolvere positivamente i compiti relativi al conseguimento dei vari obiettivi per diventare capace di effettuare con responsabilità le proprie scelte.

4. La qualifica esistenziale che, nell'intenzione virtuosa, la volontà riceve (predicato verbale) dallo scopo virtuoso è provvisoria (predicato nominale), nel senso che attende (predicato verbale) di esser ratificata nella scelta particolare, compiuta e circostanziata.

5. Si ritiene (predicato verbale) che ogni giovane, che voglia diventare (predicato verbale) saggio, debba (predicato) sviluppare in primo luogo una capacità di ascolto, che è frutto (predicato nominale) di disciplina interiore.

6. L'alunno sarà aiutato (predicato verbale) a fare del pensiero, della riflessione e della cultura una fonte di gioia e ad assaporare dentro di sé il frutto del suo lavoro.

Lo studente sottolinei nelle frasi seguenti una volta i verbi copulativi e due volte i complementi predicativi del soggetto.

1. Nella storia della pedagogia moderna, il discorso pedagogico e didattico è stato considerato (verbo copulativo) in autonomia (compl. pred. del sogg.) rispetto alla filosofia da vari autori.

2. La saggezza è considerata (verbo copulativo) una parte costitutiva (compl. pred. del sogg.) della formazione della personalità durante tutto l'arco della vita umana, con forte accentuazione nell'età adulta.

3. La Corea del Sud, per l'elevatissima penetrazione di media digitali, sta diventando (verbo copulativo) una sorta (compl. pred. del sogg.) di vetrina del mondo informatizzato prossimo venturo. 4. La geografia è ritenuta (verbo copulativo) utile (compl. pred. del sogg.) nel mondo classico, perché consente di comprendere meglio luoghi e regioni, di localizzare lo sviluppo di situazioni storiche e di commentare con maggiori cognizioni il brano poetico.



Nelle frasi seguenti lo studente evidenzia i predicati verbali, distinguendo tra quelli formati con verbi servili (sottolineandoli una volta) e quelli formati con verbi fraseologici (sottolineandoli due volte).

1. Le pedagogie della descolarizzazione ispirate da Ivan Illich e Paulo Freire volevano (servile) elaborare una “pedagogia critico-radicale”.
2. Quando utilizziamo il termine “giusto mezzo” non dobbiamo (servile) intendere una forma di compromesso, perché l’idea di Aristotele si riferisce ad un punto di equilibrio estremamente fragile ed estremamente difficile da trovare per evitare di cadere in due vizi opposti.
3. Continua (fraseologico) a registrarsi una crescente perdita di fiducia nelle “istituzioni” e una conseguente de-istituzionalizzazione della vita
4. La contemplazione dell’opera ben fatta può (servile) aiutare gli studenti a riflettere sul perché ad ognuno è chiesto di fare della propria vita un’opera d’arte.
5. Stiamo compiendo (fraseologico) un percorso che gradualmente ci ha fatto guadagnare una visione più chiara di quel modo originale di atteggiarsi di fronte al mondo e di condurre la ragione che è lo stile fenomenologico-ermeneutico.

## Ricorda che...

Oltre alle espansioni necessarie del predicato (argomenti), ve ne sono altre facoltative, la cui funzione è arricchire la frase minima di precisazioni e informazioni.

Prendiamo la frase minima Silvia studia.

Cominciamo ad ampliarla:

La mia sorella maggiore Silvia ---[?]precisiamo meglio chi è il soggetto

Questa sera ---[?] definiamo il tempo

Studia nella biblioteca universitaria di Firenze ---[?]precisiamo dove canta Silvia

All’interno dell’ università ---[?]definiamo il luogo

Riguardo al soggetto, abbiamo aggiunto un nome (sorella) che precisa un altro nome (Silvia) ed è un’apposizione; abbiamo inserito due aggettivi (mia e maggiore) che determinano meglio il nome e che si chiamano attributi.

Riguardo al predicato, abbiamo introdotto vari elementi, detti complementi, che ne specificano il significato e possono essere diretti e indiretti.

15. Il valore dell’attributo e dell’apposizione

L’attributo è un aggettivo che completa il nome indicandone una caratteristica o una qualità e concorda sempre in genere e numero con il nome cui si riferisce.

Ogni aggettivo, determinativo o qualificativo, può essere attributo:

quella materia mi piace molto.

Ho comprato una rivista universitaria nuova.

Ti va una spremuta di arance siciliane ?

- L'attributo, in quanto espansione di un nome, può riferirsi tanto al soggetto quanto ai complementi:

L'automobile nuova è utile per andare all'università. ( --[?] attributo del soggetto )

Ho comprato dei libri nuovi. (--[?] attributo del complemento diretto)

Sono andata a lezione con una mia vecchia collega. (--[?] attributi del complemento indiretto)

- Un nome può avere più di un attributo:

Quella grande borsa contiene i miei libri.

E' un edificio moderno e funzionale.

- A volte assumono funzione di attributo anche altre parti del discorso usate come aggettivi:

- gli avverbi : il giorno prima avevo fatto la stessa strada.

- i participi : il mese corrente . Una lezione mancata .

L'apposizione è un nome che si unisce a un altro nome per descriverlo e determinarlo meglio.

Il professore Meschiari è stato in Canada.

Il professore andò in pensione.

- L'apposizione può essere:

- Semplice , quando è costituita da un solo nome .

- Composta, se accompagnata da altri elementi come attributo o un complemento.( Paolo , un mio caro collega, è venuto a trovarmi.)

- Come attributo anche l'apposizione, in quanto espansione di un nome, può riferirsi tanto al soggetto quanto ai complementi:

il professore Grimaldi è in riunione.

- L'apposizione può essere introdotta dalla preposizione da o da locuzioni preposizionali del tipo in quantità di, come, in funzione di :

Da giovane, il professore suonava la chitarra.

I complementi sono espressioni che completano la frase aggiungendosi al predicato, al soggetto e agli eventuali attributi e apposizione.

Si dividono in :

- Necessari, quando sono indispensabili a completare il significato del verbo e sono cioè gli argomenti del predicato:

Un collega ha regalato gli appunti a mia sorella.

Primo argomento predicato secondo argomento terzo argomento

- Non necessari, quando danno informazioni supplementari sugli argomenti del predicato e arricchiscono di particolari il contenuto della frase:

A Natale un collega di Roma ha regalato un libro d'arte a mia sorella.

Quando di dove di che cosa

## Mettiti alla prova

### **Riconosci e sottolinea nelle frasi tutti gli attributi.**

1. Il giorno dopo la sudata fine delle lezioni, siamo partiti per le meritate vacanze.
2. Il boato improvviso e fragoroso del tuono fece sobbalzare tutti i docenti .
3. Un recente rapporto sul fumo ha segnalato come il problema riguardi soprattutto gli studenti universitari.
4. Anna vive in una moderna stanza universitaria di Palermo.
5. Francesca è stata la migliore studentessa del corso , meritandosi un 30 e lode.
6. L'università promuove varie attività musicali e teatrali accanto ai modernissimi laboratori di tecnologia didattica.
7. I computer sono strumenti sempre più importanti e utili per uno studente universitario.
- 8.

### **Sottolinea le apposizioni nelle frasi seguenti**

1. Catone il censore era famoso per la sua mente brillante..
2. Il famoso professore Richard Gere ha girato vari congressi con Edward Jon.
3. Il professore Richard Gere insegnò a Milano.
4. Lo studente Galli ha presentato il suo portfolio.
5. Il laboratorio di pedagogia è stato concluso la settimana scorsa .

## SEZIONE VIII.

# I complementi

## 1. I Complementi di luogo e di tempo

I complementi di luogo indicano la posizione spaziale in cui si colloca l'azione espressa dal verbo.

In base al verbo da cui dipendono, i complementi di luogo si distinguono in: stato in luogo, moto a luogo, moto da luogo, moto per luogo.

Sono affini ai complementi di luogo anche i complementi di origine o di provenienza e i complementi di allontanamento o di separazione.

---

### *Il complemento di stato in luogo*

Nella sintassi della frase semplice, il complemento di stato in luogo indica dove si svolge un'azione o si verifica una circostanza.

Questo pomeriggio ci riuniremo in aula per la lezione di Pedagogia.

Hanno allestito un palcoscenico per le manifestazioni universitarie in mezzo alla piazza principale.

- Risponde alle domande: dove? in quale luogo?
- Si tratta di un complemento indiretto.
- È introdotto dalle preposizioni semplici in, a, da, su, tra, dalle preposizioni improprie sopra, sotto, dietro, fuori, oltre, presso..., dalle locuzioni prepositive all'interno di, nei pressi di, vicino a, nei dintorni di..
- Può essere espresso da un avverbio di luogo come qui, qua, là, lì, dove, lassù, laggiù... e dalle particelle avverbiali ci e vi .→ Io veramente non so dove si possano acquistare libri di testo.
- Dipende da verbi che indicano uno stato o la permanenza in un luogo (stare, rimanere, restare, abitare, trovarsi...)→ Mi trovo in aula per il laboratorio di Tecnologie Didattiche; e da nomi di significato analogo

(abitazione, sosta, vacanza, dimora, casa...) → Passerò le vacanze estive in casa a studiare per l'esame.

---

### *Il complemento di moto a luogo*

Nella sintassi della frase semplice, il complemento di moto a luogo indica il luogo verso il quale si dirige l'azione espressa dal verbo.

Abbiamo visto un film di Paolo Virzì intitolato "Caterina va in città"

- Risponde alle domande: dove? verso quale luogo?
- Si tratta di un complemento indiretto.
- È introdotto dalle preposizioni semplici in, a, da, su, per, dalle preposizioni improprie verso, sotto, sopra, dentro... e dalle locuzioni prepositive alla volta di, in direzione di...
- Può essere espresso da un avverbio di luogo come qui, qua, lì, là e dalle particelle avverbiali ci e vi → Scendo qui.
- Dipende da verbi che indicano movimento e avvicinamento (andare, scendere, partire, arrivare, recarsi...) → Siamo arrivati in aula con un po' di ritardo ; e da nomi di significato analogo (partenza, ritorno, arrivo...) → Il professore sospenderà le lezioni in vista della sua partenza per Londra.

---

### *Il complemento di moto da luogo*

Nella prassi della frase semplice, il complemento di moto da luogo indica il luogo dal quale arriva o si muove la persona, l'animale o la cosa che compie l'azione espressa dal verbo.

Al termine del seminario una folla gioiosa uscì dal teatro.

- Risponde alle domande: da dove? da quale luogo?
- Si tratta di un complemento indiretto
- È introdotto dalle preposizioni di e da, semplici e articolate.
- Dipende da verbi che esprimono l'idea di allontanamento e di avvicinamento (partire, tornare, muoversi, salire, scendere...) → E' appena partito da casa, arriverà tra dieci minuti alla lezione ; e da nomi di significato analogo (partenza, ritorno, fuga...) → Dovette rimandare la partenza da Londra in quanto doveva sostenere l'esame.
- Può essere espresso dalle locuzioni avverbiali da lì, da qui, da qua, da laggiù, da dove, da lassù → Prosegui da qui, ascolta me.

► Il complemento di moto per luogo

Nella prassi della frase semplice, il complemento di moto per luogo indica il luogo attraverso cui avviene un passaggio o si compie il movimento espresso dal verbo.

Passando per il corridoio incontrai Susanna, una mia vecchia collega.

- Si tratta di un complemento indiretto
- Risponde alle domande : per dove? attraverso quale luogo?

- È introdotto dalle preposizioni per, da (e corrispondenti preposizioni articolate), in, dalla preposizione impropria attraverso e dalla locuzione prepositiva in mezzo a → La professoressa è passata in mezzo ai banchi per distribuire la prova.
- Dipende da verbi che indicano un movimento attraverso (entrare, uscire, passare...) → Siamo entrati dalla porta secondaria ; e da nomi di significato analogo (entrata, uscita, passaggio, corsa, camminata...) → Il mio collega fa una lunga passeggiata per il corridoio prima delle lezioni.
- Può essere espresso dalle locuzioni avverbiali da lì, da là, da qui e dalle particelle avverbiali ci e vi → La metropolitana passerà da qui.

### RICORDA CHE...

I complementi di luogo figurati costituiscono una particolare variante dei complementi di luogo, nel momento in cui il luogo indicato abbia forma immateriale, non essendo effettivamente un posto in cui qualcosa possa trovarsi, o non indichi realmente la posizione di ciò cui si riferisce. Vediamo alcuni esempi:

STATO IN LUOGO FIGURATO = Mi troverò in difficoltà per questo esame.

MOTO A LUOGO FIGURATO = Cerco sempre di andare al nocciolo della spiegazione.

MOTO DA LUOGO FIGURATO = Molte di queste lezioni interessanti provengono dalla mente del professore.

MOTO PER LUOGO FIGURATO = Un dubbio angoscioso gli passò per la mente dopo la consegna del test.

---

### *Il complemento di origine o di provenienza*

Il complemento di origine o di provenienza è il complemento indiretto che indica l'origine, la discendenza, la provenienza di qualcuno o di qualcosa, in senso sia proprio sia figurato.

La famiglia del mio professore proviene dall'Asia

- Risponde alle domande: dove è nato? Da chi è nato? Da dove proviene?
- È introdotto dalle preposizioni di e da, semplici e articolate.
- Diversamente dal complemento di moto da luogo che è introdotto da verbi di movimento, il complemento di origine o provenienza dipende da verbi quali: essere di, provenire da, discendere da, avere origine da, sorgere da, derivare da, importare da, trarre da, prendere da, ricavare da, ottenere da ...) → Molte di queste parole derivano da un linguaggio digitale ; e da nomi e aggettivi di significato analogo (stirpe, nascita, origine; nativo, discendente, proveniente...) → Il mio collega è nativo di Lecce

---

### *Il complemento di allontanamento o di separazione*

Il complemento di allontanamento o di separazione è una particolare fattispecie del complemento di moto da luogo ed indica la persona, l'animale, la cosa o il luogo da cui qualcuno si allontana/viene allontanato o si separa/ viene separato. È usato in senso sia proprio sia figurato.

La mia professoressa se ne è andata dall'Italia per trovare lavoro in un'università inglese.

- Risponde alle domande: ( è libero/separato/lontano) da chi? da che cosa? da dove?
- È introdotto dalla preposizione da, semplice e articolata.
- Dipende da verbi che indicano separazione o allontanamento (separare, allontanare, trasferirsi...) → L'aula video separa la mia aula dalle altre ; nomi e aggettivi di significato analogo (lontananza, trasferimento, spostamento; libero, distaccato, lontano...) → Soffre tanto per la lontananza dai suoi cari da quando studia all'estero.

---

### *Il complemento di tempo*

Il complemento di tempo serve a richiamare, a chiarire le circostanze temporali in cui i fatti si svolgono; questo significa determinare l'epoca, la data, l'ora in cui i fatti avvengono o sono avvenuti.

Questa determinazione di tempo risponde alla domanda "quando?" e prende il nome di complemento di tempo determinato.

Se invece si determina la durata dello svolgimento dei fatti la domanda sarà "per quanto tempo?" e questa determinazione prende il nome di complemento di tempo continuato.

---

### *Il complemento di tempo determinato*

Il rapporto di tempo determinato è solitamente espresso mediante un sostantivo con significato temporale (ora, giorno, mese, anno, minuto, epoca, secolo ecc.). Il complemento di tempo determinato può essere introdotto da: in, a, di, al tempo di ecc., talvolta non ha un elemento introduttivo.

Gli elementi che introducono il complementi di tempo determinato più frequenti sono:

- in e a che introducono un significato di precisa collocazione nel tempo: sono nato nel 1980; mi sono svegliata all'alba per studiare;
- di che introduce espressioni con valore avverbiale: di sera, di giorno, di notte, d'inverno, d'estate ecc.;

- con che introduce la circostanza di tempo in coincidenza della quale avviene il fatto di cui si parla: mi sono alzato col buio per andare a lezione;
- al tempo di, nel periodo di, in occasione di, al tempo di: ci siamo conosciuti in occasione della laurea di suo figlio;
- circa, intorno a, presso, su che si usano per indicare circostanze di tempo approssimate: siamo arrivati intorno alle tre; finirò la lezione di Geografia intorno alle sette.

Come abbiamo detto a volte non c'è un elemento introduttivo, questo accade quando si indica una data o un tempo preciso: sono nato il 7 aprile 1980; o in caso di indicazioni temporali che indicano un'abitudine: il venerdì ho lezione di Pedagogia.

Ci sono poi altre determinazioni temporali che rientrano nel tempo determinato e rispondono alle seguenti domande:

- entro quanto tempo? Gli elementi introduttivi in questo caso sono: in, entro, nel giro di, nel tempo di: finirò la relazione in poco tempo;
- ogni quanto tempo? Si può esprimere in vari modi: la lezione c'è ogni lunedì (il lunedì-tutti i lunedì); studierò quotidianamente (ogni giorno);
- quante volte in un dato tempo? Si può esprimere in vari modi: prendo il treno due volte a settimana per andare all'università, vado in biblioteca una volta al mese;
- quanto tempo prima o dopo? Sono partita un giorno prima di te; Marco è arrivato in aula un'ora dopo la tua partenza.
- quanto tempo fa? Indica un fatto già avvenuto rispetto al presente, la quantificazione del tempo è seguita da fa: sono arrivati tre giorni fa i nuovi libri di testo.

---

### *Il complemento di tempo continuato*

Risponde alla domanda "per quanto tempo?" e può essere introdotto da:

- per, durante: è piovuto per tutto il giorno, mi sono addormentato durante la lezione; a volte per può essere sottinteso: resterò in aula (per) sette ore;
- su, intorno a, circa, all'incirca: indicano la durata approssimativa: studia tutti i giorni sulle otto ore; circa e all'incirca possono anche essere posposti: ho riposato due ore circa;
- il complemento di tempo continuato può essere introdotto anche da avverbi di quantità: poco, molto, tanto, parecchio, abbastanza: oggi ho studiato parecchio.

Ci sono poi altre determinazioni temporali che rientrano nel tempo continuato e rispondono alle seguenti domande:



- da quanto tempo? Esprime un fatto che dura ancora nel momento in cui si parla o nel momento in cui accade il fatto narrato, in questo caso l'elemento introduttore è da: stanno discutendo l'esame da un'ora;
- per quando? Fino a quando? Indica il punto terminale nel tempo per un'azione già iniziata o ancora da iniziare, in questo caso gli elementi introduttori sono per e fino a: farete questo tema per domani; per consegnare il lavoro hai tempo fino a domani;
- da qui a quanto tempo? Si introduce con le preposizioni tra o fra: ci vediamo fra un'ora davanti l'ingresso dell'università;
- con quale progressione nel tempo? In questo caso gli elementi che introducono sono: di...in, da...all'altro: migliori di giorno in giorno; ha cambiato opinione sull'esito di questa materia da un giorno all'altro

## Mettiti alla prova

### **Individua nel testo i complementi di luogo.**

La prossima settimana parteciperò a un interessante convegno di pedagogia, che si terrà a Modena, nella giornata di sabato. Penso di partire da Palermo giovedì pomeriggio con il volo delle 18,30; una volta arrivata, mi reherò in Hotel, dove pernosterò fino alla fine del convegno. Incontrerò anche dei miei cugini che credo abbiano in mente di prepararmi una gita nei luoghi più interessanti, com'è loro abitudine. La sera andremo a cena da Silvia, mia zia, che abita in periferia. Al ritorno passeremo per il centro di Roma e faremo una passeggiata in piazza di Spagna. Sarà di sicuro un viaggio molto piacevole.

### **Sottolinea nelle seguenti frasi i complementi di origine e di provenienza.**

1. Il francese, lo spagnolo, il portoghese, il rumeno e l'italiano sono chiamate lingue neolatine, perché derivano dall'antica lingua di Roma.
2. Secondo un'antica leggenda la Senna è nata dalle lacrime di una fanciulla.
3. Il teatro ha origine da antiche rappresentazioni sacre.
4. Alcuni litigi hanno origine dall'incomprensione.

### **Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se sono vere (V) o false (F).**

1. Il complemento di stato in luogo indica il luogo di provenienza di qualcuno o qualcosa. (...F..)
2. Il complemento di moto a luogo può essere introdotto da locuzioni come alla volta di, verso, presso. (..V..)
3. Il complemento di moto da luogo è introdotto dalle preposizioni in, per, tra. (...F..)

4. Il complemento di moto per luogo risponde alle domande: da dove? da quale luogo? (...F..)

**Evidenzia in verde i complementi di tempo determinato e in giallo quelli di tempo continuato.**

1. Il professore ha interrogato per tutta l'ora.
2. L'esilio di Dante durò quasi vent'anni.
3. La Grecia diventò romana nell'anno 146 a.C.
4. Inizieremo gli esami il prossimo mese.
5. Il professore ha spiegato per due ore.
6. Questa mattina ci sarà un convegno sulle "tecnologie digitali"
7. Ho studiato per tutta la notte in vista dell'esame.
8. Roma divenne capitale il 21 gennaio 1871.
9. Al progetto Erasmus ho partecipato durante l'università.
10. Se vogliamo vedere lo spettacolo di Shakespeare dobbiamo assolutamente prendere i biglietti adesso.

## 2. Il complemento d'agente e di causa efficiente

Il complemento d'agente indica la persona dalla quale è compiuta l'azione espressa dal verbo.

Il pensiero filosofico moderno è stato screditato dai critici.

Quando l'azione è compiuta da un essere inanimato si parla di complemento di causa efficiente.

La nostra coscienza è stata sottomessa dalla volontà.

- Risponde alle domande: da chi? da che cosa?
- Viene introdotto dalla preposizione da, semplice o articolata, o da locuzioni prepositive come a opera di, per parte di...
- Dipende sempre da un verbo passivo.

Il complemento d'agente o di causa efficiente può essere espresso anche dalla particella pronominale ne, così come il complemento di specificazione, il complemento partitivo e quello di argomento.

Lorenzo de' Medici ammirò "la Primavera" di Botticelli e ne rimase affascinato.

## 2. I complementi di causa, fine, mezzo e modo

---

### *Il complemento di causa*

Il complemento di causa indica il motivo per il quale si verifica l'azione espressa dal verbo. Carlotta è amata da tutti per la sua disponibilità.

-Risponde alle domande: Per quale motivo? A causa di chi? A causa di che cosa? -E' introdotto dalle preposizioni: per, di, a, da, con; -Dalle locuzioni prepositive: a causa di, a cagione di, per via di, a motivo di. -Dipende da verbi → I colleghi studiano per via dell'esame; -Aggettivi → La Cina sta diventando uno dei maggiori Paesi di incremento turistico a causa della bellezza del suo territorio. -e nomi → Le differenze fra generazioni ci sono sempre state a causa di computer e internet.

---

### *Il complemento di fine o scopo*

Il complemento di fine o di scopo indica lo scopo verso il quale tende l'azione espressa dal verbo. Luisa e Michela si stanno preparando per l'esame di tecnologia. -Risponde alle domande: Per quale fine? A quale scopo? Per che cosa? Per chi? -E' introdotto dalle preposizioni: per, di, a, da, in; -e dalle locuzioni prepositive: al fine di, allo scopo di, in vista di... -Dipende da verbi → Studio in vista dell'esame; -nomi o aggettivi → Mi ha dato una foto per ricordo.

---

### *Il complemento di mezzo e di modo*

Il complemento di mezzo o di strumento indica il mezzo mediante il quale si compie l'azione espressa dal verbo. Michelangelo incideva il marmo con lo scalpello. -Risponde alle domande: per mezzo di chi? Per mezzo di che cosa? -E' introdotto dalle preposizioni semplici: in, con, per, di, a; -dalle preposizioni indirette: mediante, attraverso, tramite; -dalle locuzioni prepositive: grazie a, per opera di... -Dipende dai verbi → Ho trovato lavoro grazie a un annuncio; -nomi → Risolvi il problema con il ragionamento.

Il complemento di modo o di maniera indica il modo in cui si svolge l'azione espressa dal verbo o le condizioni in cui si verifica una situazione.

Giuseppe ha partecipato alla lezione di tecnologia con grande entusiasmo. - Risponde alle domande: come? In che modo?

-E' introdotto dalle preposizioni: con, di, a, da, in, per; -dalle locuzioni prepositive: alla maniera di, al modo di -Dipende da verbi → Ho ascoltato la lezione di pedagogia con interesse; -e da nomi → Non fare orecchie da mercante. -Può essere espresso da avverbi di modo (bene, male,

attentamente, lentamente...) → L'esame di geografia è andato bene; -da locuzioni avverbiali (a malincuore, alla leggera, alla buona...) → Hai preso questo compito alla leggera; -da un aggettivo usato con funzione di avverbio (piano, forte, chiaro...) → Sento il professore forte e chiaro.

## Mettiti alla prova

**Stabilisci quali dei complementi che trovi in corsivo nelle seguenti frasi sono di agente o di causa efficiente.**

1. La società dell'egoismo è rappresentata dalla civiltà moderna.
2. Il disagio economico creato dallo spreco dell'energia si è rivelato dannoso per la stabilità dell'uomo al giorno d'oggi.
3. L'individuo è reso uomo dalla società in cui vive.
4. Le radici del fenomeno religioso provengono da una determinata tipologia storica di cultura.
5. La pedagogia è una scienza che si distingue dalle altre per il suo fondamentale valore pratico.
6. La relatività non è stata pienamente concepita dai fisici del tempo.

**Nelle seguenti frasi sottolinea una volta il complemento d'agente e due volte il complemento di causa efficiente.**

1. L'utilità di un oggetto viene concepita dal proprietario nel momento in cui questo smette di compiere la funzione per la quale è stato creato.
  2. La saggezza è stata accolta dalla psicologia sperimentale per essere definita nella sua fenomenologia.
  3. Le tre fasi dell'infanzia secondo Freud sono caratterizzate dagli impulsi e dagli istinti.
  4. Grazie alla forma teoretica, i concetti chiave del discorso vengono compresi con più facilità dall'uomo.
  5. La morale degli schiavi è caratterizzata dalla forma di potere che i signori esercitano sul popolo.
  6. La Wisdom Development Scale, destinata agli studenti universitari per accertare il li livello di sviluppo della loro saggezza, è stata elaborata da Brown e Greene.
  7. La retta applicazione della norma e la giusta applicazione dell'equità vengono guidate e moderate dalla gnome.
  8. La nascita della psicoanalisi è sancita dalla scoperta dell'inconscio.
- Nelle seguenti frasi indica se ne esprime un complemento d'agente (A) o di causa efficiente (CE)

1. La mela colpì Newton in testa ed egli ne trasse la teoria sulla gravità.  
A CE

2. Pascoli lesse il "Sabato Del Villaggio" di Leopardi e ne rimase turbato.  
A CE
3. Ungaretti andò in guerra e ne rimase sconvolto tanto da farne il tema centrale delle sue opere.  
A CE
4. Don Rodrigo conobbe Lucia e ne rimase affascinato.  
A CE
5. Anna O. parlò dei suoi problemi a Freud e ne fu rassicurata.  
A CE
6. L'Italia entrò in guerra e ne uscì vincitrice.  
A CE
7. Dante vide tre belve nell'Inferno e ne rimase impietrito tanto da svenire.  
A CE
8. Stasera andrò allo spettacolo e spero di rimanerne soddisfatto.  
A CE

**Stabilisci se i complementi che trovi in corsivo nelle seguenti frasi sono di mezzo (ME) O DI MODO(MO)**

1. Una persona digitalmente saggia sa utilizzare le tecnologie con rispetto (MO) del proprio limite.
2. L'esame del contenuto della saggezza è iniziato con il metodo (MO) basato sull'osservazione occasionale.
3. La saggezza si consegue per mezzo di un lungo processo. (ME)
4. Le teorie implicite sono state integrate con quelle esplicite per mezzo della psicologia (ME).

Completa le seguenti affermazioni

1. Il complemento di causa indica ..... per il quale si verifica l'azione espressa dal verbo
2. Il complemento di fine indica ..... verbo il quale tende l'azione espressa dal verbo.
3. Il complemento di mezzo o di .....indica il mezzo ..... si compie l'azione espressa dal verbo.
4. Il complemento di modo o di ..... indica il modo in cui si svolge l'azione espressa dal verbo o le condizioni in cui si verifica .....

**Sottolinea nelle seguenti frasi il complemento di fine e di scopo:**

1. Studio in vista dell'esame (In vista dell'esame)

2. Una questione rilevante è rappresentata dagli strumenti utilizzati per intraprendere un'analisi e una valutazione della multidimensionalità dei fenomeni oggetto di studio. (Per intraprendere un'analisi).

3. La ricerca azione è un modello di ricerca che si usa per risolvere i problemi della pratica educativa. (per risolvere i problemi).

4. Lo studio di caso rappresenta una strategia di ricerca molto flessibile al fine di permettere al ricercatore di scegliere i casi più adatti in funzione della specificità dell'oggetto e delle finalità della ricerca. (al fine di permettere)

Il satellite era stato lanciato in orbita mediante un potentissimo missile. (mediante un potentissimo missile).

**Sottolinea nelle seguenti frasi il complemento di scopo.**

2. A scuola l'alunno impara a pensare per mezzo dei media. (per mezzo dei media).

3. La competenza comunicativa del docente è una conquista che nasce per mezzo di una pratica arricchita dalla riflessione critica. (per mezzo di una pratica arricchita).

4. L'insegnante si deve adeguare agli stili di apprendimento degli allievi e deve favorire il loro apprendimento per mezzo di una programmazione educativo- didattica. (per mezzo di una programmazione educativo- didattica).

**Sottolinea nelle seguenti frasi il complemento di modo:**

1. Federica ha partecipato alla lezione di Tecnologia con grande entusiasmo. (con grande entusiasmo).

2. L'adolescente può riuscire a comprendere il senso delle norme applicando quelle giuste per mezzo di intelligenza (applicando quelle giuste).

3. Si potrebbe vivere meglio se si accettasse la realtà in maniera tranquilla. (in maniera tranquilla).

4. Il lavoro realizza e sviluppa la persona se esso si compie con piacere. (con piacere).

**Sottolinea nelle seguenti frasi i complementi di causa. Attenzione, non tutte le frasi ne contengono uno:**

1. Un grande artista ha curato la sceneggiatura di questo film. (non c'è complemento di causa)

2. Il consiglio di classe è stato convocato per l'episodio di bullismo accaduto in una prima classe. (per l'episodio di bullismo).

3. Ti abbiamo scelto come attaccante per un buon risultato finale. (non c'è complemento di causa).

4. Si svolgerà un'assemblea a scuola a causa dell'iniziativa dei genitori. (a causa dell'iniziativa).

Stabilisci se i gruppi di parole in corsivo indicano un complemento di fine o di causa:

1. Per riconfigurare il lavoro (CF) come attività umana la società deve creare un contesto in cui il lavoro sia un'attività basata sull'esercizio delle migliori virtù.
2. L'alunno deve constatare il legame esistente tra il presente e l'avvenire al fine di diventare capace (CF) di formulare il proprio progetto personale di vita.
3. Il problema del cibo rimane centrale nel mondo: molte persone muoiono ogni giorno di fame. (CC)
4. Per l'improvviso acquazzone (CC) la proiezione del film all'aperto è stata sospesa.

Stabilisci se i gruppi di parole in corsivo indicano un complemento di causa, di fine o di mezzo:

1. Occorre prendere in considerazione diverse opzioni per risolvere il problema(CF).
2. L'alunno può raggiungere una soddisfazione per mezzo del duro lavoro (CM).
3. Non si respira per la grande afa. (CC)



### 3. Il complemento di Qualità

“Roncaglia è l’antico borgo dall’aspetto immutato nel tempo dove ebbe origine il casato Roncalli e dove ebbe i natali Giovanni XXIII. Di grande attrattiva è il ponte della Poltrisca, antichissimo passaggio romano incorniciato da una vegetazione dall’aspetto lussureggiante. Opere d’arte di un certo pregio sono conservate nelle chiese delle diverse contrade: una Pietà di Gaetano Peverada di gusto settecentesco e sedici quadretti con scene macabre nella parrocchiale di Cepino; una pala di squisita fattura dell’Olmo, nella parrocchiale di Mazzoleni, mentre la chiesa di Selino custodisce tele di notevole interesse del XVII e XVIII secolo.”

Nel brano presentato, abbiamo messo in evidenza quelle nozioni che ,completando il significato della frase, indicano una qualità generica di una persona o di una cosa.

Le nozioni “dall’aspetto immutato”, “di grande attrattiva”, “dall’aspetto lussureggiante”, “di un certo pregio”, “di gusto settecentesco”, “di squisita fattura”, rispondono tutte alla domanda con quale qualità? Con quali caratteristiche?

E’ proprio rispondendo a queste domande che si risale alla funzione del complemento di qualità.

Il complemento di qualità ,fornisce una qualità fisica, morale o intellettuale di una persona o di una cosa.

● Risponde alle domande:

Con quale qualità?

Con quali caratteristiche?

- E’ introdotto dalle preposizioni: di, a, da, con
- Dipende per lo più da nomi ( la professoressa di tecnologia ha tenuto una lezione di grande interesse), ma può anche trovarsi in dipendenza da verbi copulativi come essere, apparire, sembrare uniti al predicato nominale ( il tessuto delle sedie dell’aula magna sembra essere di buona qualità).

Come riconoscere il Complemento di qualità?

Per distinguere il complemento di qualità dagli altri complementi ricorda che esso determina sempre una persona, un animale, o una cosa.

Osserva, per esempio, le seguenti frasi:

- Un tale dall’espressione burbera si rivolse a noi --> complemento di qualità
- Un tale si rivolse a noi con un’espressione burbera --> complemento di modo

- Il professore era un tipo di alta statura --> complemento di qualità
- Il professore era un tipo alto di statura --> complemento di limitazione

Mettiti alla prova

Individua nelle frasi seguenti il complemento di qualità.

- 1) Quell'uomo dall'aria svagata è in realtà un professore di grande cultura.
- 2) Da antiche fonti è possibile risalire alla vita di Giacomo Leopardi, un uomo dall'animo Infelice.
- 3) Per chiedere aiuto su come affrontare gli esami universitari è consigliabile consultare uno studente di grande esperienza.
- 4) La professoressa di laboratorio è considerata dai colleghi di lavoro come una donna di grandi capacità organizzative.

#### 4. Il complemento di vantaggio e svantaggio

Il complemento di vantaggio e di svantaggio indica le persone, la persona o la cosa a vantaggio o a svantaggio della quale si compie l'azione espressa dal verbo.

Es. E' stato attivato un numero verde per le popolazioni colpite dall'alluvione (vantaggio).

Es. L'inquinamento atmosferico è molto nocivo per l'apparato respiratorio (svantaggio).

Il complemento di vantaggio e di svantaggio risponde alla domanda a favore di chi o che cosa? Contro chi o contro cosa?

E' introdotto dalla preposizione semplice per, a delle preposizioni improprie verso, contro e da locuzioni prepositive come a vantaggio di, in favore di in difesa di, a danno di, a discapito di...

ES. Luca ha sottoscritto una polizza di assicurazione a favore della figlia.

Vi aiuterà a non sbagliare ricordare che i complementi di vantaggio e di svantaggio si trovano nei dintorni di:

Verbi: come nuocere, convenire, giovare, ecc.

Aggettivi: come utile, dannoso, vantaggioso svantaggioso, ecc.

Nomi: come aiuto, favore, danno, utilità, ecc.

NB In qualche caso il complemento di vantaggio può essere confuso con il complemento di fine; bisogna fare molta attenzione al senso logico che assume il contenuto della frase e cogliere sfumature di comunicazione talvolta molto sottili:

Es. Studio per il mio futuro (vantaggio)

Es. Studio per il mio successo (fine o scopo)

## Mettiti alla prova

**Nelle seguenti frasi indica se è presente un complemento di vantaggio (V) o di svantaggio (S).**

1. Le case automobilistiche mirano dritte al profitto anche a scapito di un'immagine non proprio sobria. (S)
2. Cicerone pronunciò due orazioni contro Catilina. (S)
3. Ha speso la sua vita a difesa dei più poveri. (V)
4. Alle Termopili i trecento di Leonida non esitarono a sacrificarsi per la Grecia. (V)
5. E' giusto lottare in difesa dei propri diritti. (V)
6. Lo straripamento dei fiumi è un grave danno per le colture. (S)
7. Decisive sono state le dichiarazioni della vicina, che ha testimoniato in favore dell'imputato. (V)
8. Sui giornali di questi giorni molti sono gli articoli scritti per condannare le diffuse manifestazioni omofobe. (S)

**Nelle seguenti frasi indica se è presente un complemento di vantaggio (V) o di svantaggio (S).**

1. Agiremo nell'interesse della comunità. (V)
2. Le nuove disposizioni sono a danno di tutti. (S)
3. La maggioranza ha votato contro la proposta. (S)
4. Il ragazzo testimoniò per l'imputato e lo fece assolvere. (V)
5. La tua pigrizia andrà a scapito della tua promozione.
6. Parleranno a sfavore del popolo. (S)
7. Ogni sua azione è a nostro favore. (V)
8. Verrà costruito un palazzo a beneficio del paese. (V)

**Colora di rossa i complementi di vantaggio e di blu quelli svantaggio.**

1. Il supertestimone durante il processo ha puntato l'indice contro gli usurai.
2. Diego è un ragazzo caparbio, si batte con ostinazione per un'idea giusta.
3. I ragazzi si informarono sulla vicenda dei nomadi e decisero di fare qualcosa di concreto per loro.
4. Alberto è un buon giocatore, ma spesso interviene sugli avversari in modo violento.
5. Il Ministro intervenne in Parlamento a favore degli abitanti delle aree terremotate.
6. Se verrai a pranzo a casa mia, preparerò per te quella crostata ai frutti di bosco che ti piace molto.
7. Molti eroi hanno sacrificato la vita in difesa delle ideologie.
8. Non immaginavo che Marcello potesse nutrire tanto rancore verso di me.

**Colora di rosso i complementi di vantaggio e di blu quelli svantaggio.**

1. L'effetto-serra è causa di gravi danni al pianeta.
2. L'arbitro ha regalato una punizione a favore della squadra di casa.
3. L'avvocato parlò in difesa del suo cliente.
4. La raccolta differenziata dei rifiuti si rivelerà utile anche per l'ambiente.
5. L'eccessiva esposizione ai raggi solari è nociva alla pelle.
6. I fondali bassi costituiscono un rischio per le imbarcazioni.
7. Mi sono assunto molte responsabilità nell'interesse della famiglia.
8. Continueremo a batterci per una scuola migliore.
9. Nella primavera le piogge sono utili per le coltivazioni.
10. Avremmo bisogno di finanziamenti per le scuole pubbliche.

## 5. Il complemento di specificazione

I complementi indiretti sono chiamati così perché si legano indirettamente al verbo, cioè per mezzo di una preposizione, semplice o articolata.

Fra questi ricordiamo il «complemento di specificazione», il quale chiarisce il significato del termine generico a cui si riferisce. Questo comprende una serie di complementi che forniscono precisazioni molto diverse, anche se sono formalmente simili perché tutti introdotti dalla preposizione di.

La virtù, intesa come potenziamento ed elevazione delle facoltà operative dell'individuo verso attuazioni eccellenti, è principio generatore di felicità vera, ma non di tutte le sue componenti. La virtù rende capaci di eccellenti attuazioni esistenziali che costituiscono già di per se stesse un perfezionamento per l'uomo e quindi sono fonte di gioia. Nella ricerca della felicità diversi falsi miti tentano di ingannare l'uomo moderno, che crede di trovare la propria autorealizzazione nel successo, nel possesso di beni materiali, nella ricerca del piacere fine a se stesso, nell'evasione sistematica dall'impegno e dallo sforzo, nella pretesa di ottenere gratuitamente quanto invece si consegue solo dopo una sana e positiva fatica, come accade per il lavoro scolastico. Lo studio e il lavoro possono essere svolti solo da un soggetto intelligente e libero, creativo e comunicativo, e pertanto capace e bisognoso di agire in libertà, di autorealizzarsi mediante l'azione. (Competenza digitale e saggezza a scuola- Alessandra La Marca).

Le relazioni tra il complemento di specificazione e il termine a cui si riferisce sono molte, ne indichiamo una serie che non pretende di esaurire però tutti i possibili rapporti logici espressi da questo tipo di complemento:

- appartenenza a qualcuno o qualcosa o il possesso da parte di qualcuno o di qualche cosa → La comunità del villaggio era come un'unica famiglia, dove ognuno, la madre, la parentela, la società dei pari, rappresentava una risorsa educativa per il bambino, il quale aveva degli obblighi nei loro confronti fino al momento in cui l'iniziazione avrebbe segnato la fine dell'infanzia e l'ingresso nel mondo adulto. (Lezioni di pedagogia fondamentale- Antonio Bellingreri);
- relazione di parentela → Il padre di Edith Stein, commerciante in legname, venne a mancare quando Edith non aveva ancora compiuto il secondo anno d'età. La madre, una donna molto religiosa, solerte e volitiva, rimasta sola dovette sia accudire alla famiglia sia condurre la grande azienda; non riuscì però a mantenere nei figli una fede vitale. Edith perse la fede in Dio;
- provenienza di una cosa o di una persona → La nascita della scrittura viene attribuita alle civiltà fluviali della «Mezzaluna Fertile», antica regione del Medio Oriente che includeva la Mesopotamia, l'Anatolia, la Palestina, la Siria e l'Antico Egitto (Sumeri, Babilonesi, Assiri, Egizi, Ebrei), dove

l'educazione andò assumendo compiti, metodi e contenuti originali. (Lezioni di pedagogia fondamentale- Antonio Bellingreri);

- attribuzione, in questo caso corrisponde a un aggettivo e può essere sostituito da esso → La fine degli anni Sessanta e l'inizio del decennio successivo segnano, poi, un periodo socio-politico denso di conflittualità, in un'atmosfera di generale insofferenza, ma pure permeata di forti aspirazioni sociali. Anche la geografia risente del nuovo clima, con la riscoperta e l'attualizzazione del pensiero di Marx (Marxiano). (Insegnare geografia, Teoria, metodi e pratiche- Gino De Vecchis);

Tutti questi casi permettono di evidenziare che il complemento di specificazione:

- Risponde alle domande: " di chi? di che cosa? ";
- Dipende da nomi, ma può anche dipendere da aggettivi ( desideroso, avido, bramoso, degno, geloso, invidioso ...) o da verbi ( accorgersi, dimenticarsi, ricordarsi, occuparsi, abusare, disporre, ridere, persuadere ...);
- Può essere espresso dalla particella nominale ne → Conosco i libri di Camilleri e ne (= dei libri) apprezzo il contenuto;
- Solitamente si trova dopo il nome, il verbo o l'aggettivo al quale si riferisce.

Riconducibili nell'ambito del complemento di specificazione, almeno formalmente, sono anche altri complementi come il complemento di denominazione, partitivo, di qualità, di materia, di argomento e tanti altri, in quanto anch'essi retti dalla preposizione di.

## Mettiti alla prova

### **Si prosegua individuando eventuali complementi di specificazione nel brano sottostante.**

Nonostante le società occidentali contemporanee appartengano a quella parte "fortunata" del pianeta in cui i bisogni di sopravvivenza sono soddisfatti, sono tanti i fatti del nostro tempo che sembrano segnalare che, spesso anche nelle vite più agiate, manca ancora qualcosa. Pensiamo ai casi più eclatanti di violenza (apparentemente?) ingiustificata, su grande scala (a livello mondiale) e su piccola scala (negli ambienti familiari e scolastici), ma anche a tante vite vissute nell'insignificanza che poi manifestano (improvvisamente?) tutto il loro portato di infelicità. Se considerati con un po' di attenzione, questi eventi ci indicano con chiarezza che, sebbene molti bisogni primari nella vita dell'essere umano siano colmati e soddisfatti, rimane un fondo di insoddisfazione. Per "bisogni primari" intendiamo qui i bisogni legati alla vita fisica il cui soddisfacimento è necessario per la vita umana. Tuttavia, per vivere una vita davvero umana, tale soddisfacimento, pur essendo necessario, non è sufficiente. Può aiutarci a cominciare a

riflettere in tal senso la celebre Piramide di Maslow. Con questa lo psicologo Abraham Maslow (1908-1970) ha descritto i diversi bisogni, cioè le mancanze di elementi necessari al benessere della persona, disponendoli in una gerarchia che va dai bisogni elementari fisiologici, fino al bisogno più alto e complesso, che egli chiama di “autorealizzazione”. Secondo questa spiegazione della vita umana, l’individuo si realizza passando per i diversi livelli, perché i diversi bisogni devono essere colmati in modo progressivo. (Lezioni di pedagogia fondamentale- Antonio Bellingeri).

## 6. Altri complementi

---

### *Il complemento di compagnia e di unione*

Il complemento di compagnia indica la persona con la quale si compie o si subisce l'azione espressa dal verbo.

Passeggiamo con i colleghi.

Il complemento di unione si differenzia dal precedente complemento per il semplice fatto che indica non persona o essere animato, ma una cosa.

Parti con due valigie colme.

- Il complemento di compagnia è retto dalla preposizione con, o dalle locuzioni prepositive: insieme con, in compagnia di... Risponde alla domanda: Con chi?, insieme con chi?, in compagnia di chi?

- Il complemento di unione è retto dalla preposizione con e risponde alla domanda: Con che cosa?

- Dipende da verbi Non salire in macchina con sconosciuti; e nomi Per me una bruschetta con il pomodoro, grazie.

---

### *Il complemento concessivo*

Il complemento concessivo indica una circostanza contraria, malgrado la quale si verifica una azione.

Nonostante la pioggia dirotta, riprenderemo il cammino.

- Risponde alle domande: nonostante chi? Nonostante che cosa?

- È introdotto dalle preposizioni improprie nonostante, malgrado, contro oppure da locuzioni prepositive come a dispetto di, contrariamente a...

- Dipende da verbi e nomi.

---

### *Il complemento di età*

Il complemento di età segnala l'età di qualcuno oppure specifica a quale età qualcuno ha compiuto una determinata azione o si è trovato in una certa situazione.

Annibale a nove anni fu condotto dal padre in Spagna.

- Risponde alle domande: a quanti anni? di quanti anni?

- È normalmente retto dalle preposizioni: di, a.

Il complemento di limitazione restringe il significato di un verbo, sostantivo o aggettivo.

Il nemico era superiore di numero, ma meno esperto nell'uso delle armi.

- Risponde alle domande: limitatamente a chi? Limitatamente a che cosa? rispetto a chi? Rispetto a che cosa?



- È introdotto dalle preposizioni di, in per, a e dalle locuzioni prepositive relativamente a, rispetto a, dal punto di vista di...
- Sono complementi di limitazione anche le locuzioni a mio parere, a mio avviso, secondo me, a giudizio di... A mio avviso sta per arrivare un temporale.

---

### *Il complemento distributivo*

Il complemento distributivo indica la modalità con cui qualcuno o qualcosa viene distribuito in relazione al tempo, allo spazio, o alla quantità.

Il suo voto è di ventotto su trenta.

- Risponde alle domande: ogni quanto tempo? In quale ordine? In che proporzione?
- È introdotto dalle proposizioni per, a, su, da un pronome indefinito (ogni, ciascuno...) o da un aggettivo numerale.

---

### *Il complemento di paragone*

Il complemento di paragone accompagna normalmente i comparativi di maggioranza, di minoranza e di uguaglianza: il paragone avviene tra due persone, animali o cose, o fra due gruppi di persone, animali o cose, oppure fra due qualità riferite ad una stessa persona, animale o cosa.

Le gioie della vita sono meno frequenti che i dolori.

- Risponde alle domande : più o meno di chi? più o meno di che cosa? quanto chi? quanto che cosa?
- È introdotto dalla preposizione di o dalla congiunzione che quando è preceduto da un comparativo di maggioranza o minoranza Il monte Everest è più alto del monte Bianco; L'Italia ha una superficie più estesa della Svizzera; dalla congiunzione come e dall'avverbio quanto quando è preceduto dal comparativo di uguaglianza Sei intelligente quanto/come me.

---

### *I complementi di abbondanza e di privazione*

I complementi di abbondanza e di privazione indicano rispettivamente ciò di cui si abbonda, o si è privi.

L'Italia abbonda di vigneti e di oliveti. Abbondanza

Le armate napoleoniche spogliarono i nostri musei di preziosi capolavori.

Privazione

- Risponde alle domande: pieno di che cosa? Privo di che cosa?
- È introdotto dalla preposizione di e, nel caso del complemento di privazione, anche dalla preposizione impropria senza.

I complementi di quantità specificano il peso, la misura, l'estensione e la distanza.

➤ Il complemento di peso e di misura

Il complemento di peso indica il peso di una persona, di un animale o di una cosa, il complemento di misura indica di quanto misura una persona, un animale o una cosa e quanto una persona, un animale o una cosa sia superiore o inferiore a un'altra in termini di larghezza, altezza, lunghezza, distanza, età.

Il mio pastore tedesco è sui trenta chili : Peso

La temperatura è scesa di dieci gradi: Misura

- Risponde alle domande: quanto pesa? quanto misura? Di quanto differisce?

- Dipende dalla preposizione di quanto è preceduto da nomi e, nel caso del complemento di misura, da aggettivi di grado comparativo (più alto, più basso...); quando il complemento di peso dipende dal verbo pesare o dall'aggettivo pesante non è preceduto da alcuna preposizione; quando il complemento di misura è preceduto dal verbo misurare, da verbi di paragone (superare, precedere), dagli aggettivi lungo, corto, largo, alto... non è preceduto da alcuna preposizione.

- Il complemento di peso può essere espresso da avverbi di quantità (molto, poco, troppo...) Non riesco a sollevarlo: pesa troppo!; quello di misura dagli avverbi (di) molto, (di) poco, (di) tanto, alquanto Luca supera di molto gli altri in altezza; e da espressioni come del doppio, del triplo, della metà La nuova nave da crociera è lunga più del doppio rispetto alla precedente.

Il complemento di estensione indica le dimensioni di un corpo, propriamente quanto una cosa misura o si estende, la larghezza, l'altezza, la lunghezza, la profondità...

L'ampia pianura si estendeva per alcune migliaia sino al mare.

- Risponde alle domande: quanto è esteso/ lungo/ alto/ profondo?

- È introdotto dalle preposizioni per e a.

- È retto da verbi o aggettivi, come: estendersi, misurare..., lungo, alto..., oppure da un numero preceduto da " di, per". Il bosco si estende per centinaia di ettari. Un grattacielo di 150 metri d'altezza si erge in Piazza della Repubblica.

Il complemento di estensione Indica la misura, in lunghezza, che separa due persone o cose da un luogo.

L'Università dista un paio di chilometri.

- Risponde alla domanda: a quale distanza?

- È introdotto dalle preposizioni a e tra/fra, tranne quando dipende dal verbo distare o dall'aggettivo lontano, in questo caso non è introdotto da alcuna preposizione.

- È espresso normalmente da un nome, unito ad un numerale, preceduto da verbi o aggettivi, come: distare, essere posto a..., distante, lontano, situato a...

Il complemento di stima indica quanto vale o è stimato qualcuno o qualcosa, sul piano sia commerciale sia morale.

Stimavano molto Cicerone per la sua arte oratoria.

- Risponde alle domande: quanto vale? quanto è stimato?
- È introdotto da una preposizione soltanto nel caso in cui indichi una quantità approssimativa Peserà sui cento chili.
- Dipende da verbi o nomi che indicano una stima (stimare, valutare, apprezzare, considerare; valutazione, stima...) Questo quadro ha una valutazione alta.
- Può essere espresso da avverbi come molto, poco, assai, di più, di meno, niente... o da locuzioni come in grande considerazione, in poco conto... Sei tenuto in grande considerazione al lavoro.

Il complemento di prezzo indica il costo al quale è venduto o comprato un oggetto.

Ho venduto la moto a 3700 euro.

- Risponde alle domande: quanto costa? A che prezzo?
- È introdotto dalle preposizioni per e a , tranne quando dipende dai verbi costare o pagare, in questo caso non è introdotto da alcuna preposizione.
- Dipende da verbi e da nomi.
- Può essere espresso in modo indeterminato per mezzo di avverbi come poco, troppo, molto, di più, di meno... oppure attraverso locuzioni quali a buon prezzo, un patrimonio, un occhio della testa, a metà prezzo... Quest'abito costa troppo; Al mercato ho trovato della frutta a buon prezzo.

Il complemento di colpa indica la colpa o il reato di cui qualcuno è accusato, o per cui è stato condannato o assolto.

I soldati rei di tradimento furono condannati : Colpa

Il complemento di pena indica la punizione, il castigo inflitto a qualcuno.

Nerone condannò i Cristiani a morte : Pena

- Risponde alle domande: di quale colpa? per quale colpa? a quale pena? con quale pena?
- Il complemento di colpa è introdotto:
  - dalla preposizione di quando indica la colpa di cui si è accusati Verre fu accusato di empietà.
  - dalla preposizione per quando indica la colpa per cui si è giudicati Il boss Totò Riina è stato condannato a 26 ergastoli per mafia.
  - dalla preposizione da quando indica la colpa di cui si è assolti Nelson Mandela viene imprigionato nel 1964 e condannato all'ergastolo perché ritenuto colpevole di sabotaggio e alto tradimento. È stato assolto da ogni accusa l'11 febbraio 1990.

Il complemento pena è introdotto:

- dalla preposizione a quando dipende dal verbo condannare Attraverso questo sistema di voto maggioritario, tuttavia, Socrate fu condannato a morte.

- dalla preposizione con quando dipende da verbi come punire, castigare... Picchia il suo animale, gli spezza la schiena e lo lascia agonizzare: andrebbe punito con la prigione.

- dalle preposizioni di e per quando dipende dal verbo multare Il furgoncino è stato multato per divieto di sosta, all'angolo, la sera del furto del bracciale.

• Entrambi i complementi dipendono da verbi, nomi e aggettivi.

Il complemento di esclusione indica la persona, l'animale, la cosa che si esclude da un fatto.

Tutti erano presenti, tranne lui.

• Risponde alle domande: Senza chi? senza che cosa? eccetto chi? eccetto che cosa?

• È introdotto dalle preposizioni improprie senza, fuorché, eccetto, tranne, meno, salvo e dalle locuzioni prepositive all'infuori di, a eccezione di...

• Dipende da verbi e da nomi.

Il complemento di scambio indica la persona, l'animale, la cosa, invece della quale avviene un'azione.

Invece del vino, io bevo acqua minerale.

• Risponde alle domande: invece di chi? invece di che cosa? al posto di chi? al posto di che cosa?

• È introdotto dalla preposizione per e dalle locuzioni prepositive invece di, al posto di, in cambio di, in luogo di.

## Mettiti alla prova

**Sottolinea nelle seguenti frasi i complementi concessivi.**

- Malgrado i miei incitamenti, hai agito da vile. (Malgrado i miei incitamenti).
- A dispetto di lui, agirò con fermezza. (A dispetto di lui).
- Nonostante tutto, riusci a cavarsela. (Nonostante tutto).
- Nonostante il dolore alla caviglia, continuò a giocare. (Nonostante il dolore alla caviglia).
- Malgrado i ripetuti richiami, l'alunno continuò a parlare a voce alta. (Nonostante i ripetuti richiami).
- Nonostante ci sia molto freddo, penso che uscirò ugualmente. (Nonostante ci sia molto freddo)
- Il contadino lavora nei campi a dispetto della neve. (A dispetto della neve).
- Hai vinto contro ogni aspettativa. (Contro ogni aspettativa).

**Sottolinea nelle seguenti frasi il complemento di paragone. Attenzione non tutte ne contengono uno.**

- Silvia è meno paziente di te. (Di te).

- Giancarlo rimase stupito come me. (Come me). 3) Lucio è tanto assiduo quanto Roberto. (Tanto... quanto).
- Clemente era più fortunato che abile. (Che abile).
- Non è interessato quanto me alla spiegazione. (Quanto me).
- Il tram passa dal centro della città.
- Sei bella come una rosa. (Come una rosa).
- Alcuni di voi sono bravi a scuola.

**Sottolinea nelle seguenti frasi una volta i complementi di abbondanza e due volte quelli di privazione.**

- È un uomo fornito di ingegno e di eccellenti doti. (D'ingegno e di eccellenti doti).
- Sei pieno di iniziative, ma manchi di coraggio. (Di iniziative, di coraggio).
- A causa della siccità il fiume è povero di acqua. (Di acqua).
- Riempii la sacca di viveri. (Di viveri).
- È uno scolaro pieno di buona volontà. (Di buona volontà).
- Sono uscito senza l'ombrello. (Senza l'ombrello).
- Lo scaffale è pieno di libri. (Di libri).
- Antonio è privo di soldi. (Di soldi).

**Sottolinea nelle seguenti frasi una volta i complementi di colpa e due volte quelli di pena.**

Giovanni è stato multato di 300 Euro. (Di 300 Euro).

- L'accusa di furto risultò infondata. (Di furto).
- Il ladro fu condannato in carcere. (In carcere).
- Quell'uomo è colpevole di omicidio. (Di omicidio).
- L'uomo violento fu punito con il carcere. (Con il carcere).
- Angelo è stato condannato per spaccio di stupefacenti. (Per spaccio).
- L'imputato fu assolto dall'accusa di omicidio colposo. (Dall'accusa).
- Dante fu condannato all'esilio per il Comune di Firenze. (All'esilio).

**Sottolinea nelle seguenti frasi il complemento di scambio. Attenzione non tutte ne contengono uno.**

- Invece di soddisfazioni mi hai dato delle delusioni. (Invece di soddisfazioni).
- Un monumento di bronzo ricorda i Caduti delle guerre risorgimentali.
- Al posto di una cartolina ricevetti una lettera. (Al posto di una cartolina).
- Hai capito una cosa per l'altra. (Per l'altra).
- Sono costretto ad assentarmi per motivi di salute.
- Ho fissato l'appuntamento per giovedì.
- Nel rispondere alle domande del test di storia i ragazzi hanno confuso la data della Rivoluzione francese con quella della Rivoluzione americana. (Con quella).
- Al posto della solita merenda ho mangiato una mela. (Al posto della solita merenda).

**Sottolinea nelle seguenti frasi una volta i complementi di peso e di misura e due volte quelli di estensione.**

- La valigia pesa venti chili. (Venti chili).
- Io sono di due anni più giovane di mio fratello. (Di due anni).
- La strada è larga 6 metri. (Larga 6 metri).
- La zona industriale si estende per alcuni chilometri. (Per alcuni chilometri).
- Claudio è un neonato di 4 chili. (Di 4 chili).
- Il clima è di gran lunga meno umido che nel tuo paese. (Di gran lunga).

**Sottolinea nelle seguenti frasi una volta i complementi di stima e due volte quelli di prezzo.**

- Io lo stimavo molto per la sua onestà. (Molto).
- La lampada costa 10 Euro. ( 10 Euro). 3) Questo vino è stimato eccellente. ( Eccellente).
- La mamma ha comprato la borsa a 400 Euro. ( A 400 Euro).
- Apprezzo molto il tuo gesto. (Molto).
- Papà ha pagato la bolletta da 200 Euro. (Da 200 Euro).
- Giulia ha comprato il telefono per 100 Euro. ( Per 100 Euro).
- Questo anello vale mille Euro. ( Mille Euro)

**Stabilisci se i gruppi di parole che trovi in corsivo nelle frasi seguenti sono complementi di compagnia (CC) o di unione (CU).**

- Passeggiamo con gli amici ( \_ \_ ). (CC).
- Mi sono trattenuto in compagnia dei miei zii ( \_ \_ ). (CC).
- Ho bevuto del caffè con latte ( \_ \_ ). (CU).
- Mi piace il tè col limone ( \_ \_ ). (CU).
- Insieme con la mamma ( \_ \_ ) mi sento felice. (CC).
- Sono uscito con lo zaino ( \_ \_ ). (CU).
- Giocherò a Tennis con Lucia ( \_ \_ ), porterò la borsa con le racchette ( \_ \_ ). (CC), (CU).
- Andrea arrivò con la mamma ( \_ \_ ) e con i fratelli ( \_ \_ ). (CC), (CC).

**Individua e sottolinea nelle seguenti frasi i complementi introdotti dalla preposizione con e scrivi accanto di quale si tratta.**

- 1) Sono uscita con il giubbotto. \_\_\_\_\_ (Complemento di unione).
- 2) Sono in anticipo con il pranzo. \_\_\_\_\_ ( Complemento di limitazione).
- 3) Con tutti gli impegni che ha, riesce a dedicare anche del tempo alla famiglia. \_\_\_\_\_ (Complemento concessivo).
- 4) Luca abita con il fratello. \_\_\_\_\_ (Complemento di compagnia).
- 5) Il reo sarà punito con il carcere. \_\_\_\_\_ (Complemento di pena).
- 6) Hai vinto il concorso con il mio parere contrario. \_\_\_\_\_ (Complemento concessivo).

- 7) Oggi esco con il maglione fucsia. \_\_\_\_\_  
(Complemento di unione).
- 8) Rosario è imbattibile a calcio. \_\_\_\_\_ (Complemento di limitazione).

**Stabilisci se le parole o gruppi di parole che trovi in corsivo nelle seguenti frasi sono complementi di peso e misura (PM), di estensione (E) o di distanza (D).**

- 1) Il mare in quel punto è profondo duemila metri ( \_ \_ ). (E).
- 2) Il bersaglio per la gara di tiro fu posto ad un centinaio di metri ( \_ \_ ). (D).
- 3) La casa della zia è di 60 m<sup>2</sup> ( \_ \_ ). (PM).
- 4) La spiaggia dista un paio di chilometri ( \_ \_ ). (D).
- 5) L'Empire State Building si eleva per 443,2 m ( \_ \_ ), ergeva come l'edificio più alto del mondo fino al 1972. (E).
- 6) Un grattacielo di 150 m ( \_ \_ ) d'altezza si erge in Piazza della Repubblica. (E).
- 7) Michele pesa più del doppio ( \_ \_ ) di Luca. (PM).
- 8) La comitiva ci aspettò a poche migliaia ( \_ \_ ) dalla città. (D).

**Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se sono vere o false.**

1. Il complemento di compagnia indica la persona con la quale si compie o si subisce l'azione espressa dal verbo; Il complemento di unione indica la cosa con cui l'azione viene compiuta. V F (Vero).
2. Il complemento di limitazione indica la persona o la cosa che è esclusa da quanto si afferma nel predicato. V F ( Falso).
3. Il complemento di prezzo risponde alla domanda: Quanto vale? V F (Falso).
4. Il complemento di distanza è introdotto dalle preposizioni a e tra/fra, tranne quando dipende dal verbo distare o dall'aggettivo lontano, in questo caso non è introdotto da alcuna preposizione. V F (Vero).
5. Il complemento di pena indica la punizione, il castigo inflitto a qualcuno. V F (Vero).
6. Il complemento di colpa è introdotto dalla preposizione tra/fra. V F (Falso).
7. Il complemento di distanza risponde alle domande: quanto è esteso/ lungo / alto/ profondo? V F (Falso).

8. Il complemento di scambio risponde alle domande: invece di chi? invece di che cosa? al posto di chi? al posto di che cosa? V F (Vero).
9. Il complemento concessivo è introdotto dalla preposizione di o dalla congiunzione che. V F (Falso).
10. Il complemento di età segnala l'età di qualcuno oppure specifica a quale età qualcuno ha compiuto una determinata azione o si è trovato in una certa situazione. V F (Vero).



## SEZIONE IX.

# La frase complessa

### 1. Il periodo

I giovani immigrati riportano risultati scolastici peggiori rispetto agli studenti italiani /

1° proposizione

e interrompono prima il loro percorso di studi.

2° proposizione

Il calcio è considerata un'attività open skills /

poiché vi è una ricchezza di stimoli /

mentre la danza è considerata closed skills /

poiché il contesto non è mutevole.

L'esempio riportato è composto da più periodi. Un periodo è composto da due o più proposizioni. La proposizione indipendente che "regge" le altre proposizioni è detta principale. Ogni predicato verbale corrisponde ad una proposizione. Tornando al nostro esempio: il primo periodo è formato da due proposizioni , il secondo da quattro proposizioni . Le parole in corsivo sono connettivi , cioè termini che servono a collegare tra loro le proposizioni che formano il periodo.

Il periodo, o frase complessa, è un'espressione di senso compiuto segnalata all'inizio di una frase dalla lettera maiuscola e, a conclusione, da un segno di interpunzione forte come il punto fermo ,il punto interrogativo o il punto esclamativo.

Per riconoscere le proposizioni all'interno dei periodi è necessario individuare i verbi, perché ad ogni predicato corrisponde una proposizione. Per fare una corretta analisi del periodo e saper distinguere le proposizioni che lo compongono ricordati che:

- Le frasi nominali formano comunque una proposizione: La storia è noiosa; la tecnologia (è) interessante. In questo caso le proposizioni che formano il periodo sono due anche se il verbo espresso è soltanto uno.
- I verbi ausiliari ,servili e fraseologici formano un unico predicato con il verbo che accompagnano: Il ritmo del cuore è accelerato ; l'infanzia può

essere definita come il periodo della vita dell'essere umano che va dalla nascita alla pubertà; Cesare era in procinto di attraversare il Rubicone.

- L'infinito e il participio non costituiscono un predicato verbale quando sono usati nella forma sostantivata cioè con valore di nome o aggettivo.

## 2. La struttura del periodo

Una volta individuate le proposizioni che compongono il periodo è necessario capire quale tipo di rapporto le collega. Le proposizioni possono essere tra loro in rapporto di :

- Coordinazione
- Subordinazione

Molti giovani si ritrovano incapaci di vivere e gestire gli strumenti tecnologici e finiscono per viverli come strumenti immobilizzanti, paralizzanti.

Il complesso di Edipo si risolve quando si giunge alla maturità sessuale.

In base al rapporto che le collega le proposizioni si distinguono in

- Indipendenti sintatticamente autonome e dotate, da sole, di senso compiuto. All'interno di un periodo una proposizione indipendente svolge sempre la funzione di principale, che può trovarsi in qualsiasi punto della frase, non necessariamente all'inizio.
- Coordinate dotate di senso compiuto, si legano alla principale tramite congiunzioni coordinanti o segni di interpunzione non forti, per esempio la virgola. Possono reggere proposizioni subordinate.
- Subordinate sintatticamente non autonome, si legano alla principale o ad altre coordinate o subordinate alla principale tramite avverbi, preposizioni, e nomi.

Ricorda che ...

I verbi al modo infinito non hanno desinenze che indichino persona e genere, per questo motivo devono appoggiarsi ad altre forme verbali. Le proposizioni che presentano un verbo di modo infinito sono quindi proposizioni dipendenti. Viceversa, il verbo è sempre al modo finito nelle proposizioni indipendenti.

In base alla struttura, cioè al tipo di proposizioni che formano il periodo e al rapporto che le lega, si distingue:

- Periodo composto

Es. L'alunno è in grado di esprimere giudizi realistici e accurati e il suo comportamento

sociale è positivo

Principale reggente  
principale



Coordinata alla

- Periodo complesso

Es. I nuovi media sono vettori potenti ed efficaci

Principale reggente

quando veicolano messaggi positivi e riescono a coinvolgere l'utente alla comunicazione

Subordinata alla principale (1° grado) Coordinata alla subordinata di 1° grado e reggente di

rendendolo protagonista.

Subordinata di 2° grado

**Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se sono vere o false.**

1. Il periodo, o frase complessa, è composto da una o più frasi semplici.
2. In un periodo troviamo tante proposizioni quanti sono i predicati verbali.
3. Le proposizioni principali all'interno del periodo possono essere più di una.
4. Una proposizione sintatticamente autonoma può avere il verbo al modo indefinito.
5. Due proposizioni coordinate sono poste in una relazione di dipendenza.
6. Nel rapporto di subordinazione due o più proposizioni sono poste in una relazione di dipendenza.
7. Il periodo composto è formato da due o più proposizioni indipendenti dotate di senso compiuto.
8. Il periodo complesso è formato da una proposizione principale e almeno una subordinata.
9. Le proposizioni dipendenti sono dette anche subordinate.
10. Una proposizione dipendente può essere a sua volta reggente di un'altra subordinata.

**Leggi il seguente testo e indica da quanti periodi e proposizioni è formato.**

“ Di fronte alle scelte valoriali , alle dimensioni progettuali della vita ,alle definizioni del senso delle azioni umane ,una buona parte degli adulti oggi si è ritirata lasciando gli adolescenti da soli. Così si è creato un considerevole gap generazionale ,che le nuove tecnologie accrescono continuamente; infatti le comunità dei bambini ,dei ragazzi e degli adolescenti , attraverso la tecnologia digitale, hanno dato vita a meccanismi autoreferenziali con i quali governano se stesse, indifferenti al mondo lontano e poco affascinante degli adulti”.

- 2 periodi /3 periodi / 6 periodi

- 6 proposizioni /2 proposizioni/ 5 proposizioni

**Individua e sottolinea nei seguenti periodi la proposizione principale. Indica poi se le proposizioni sono in rapporto di coordinazione o subordinazione.**

1. La vita online e quella offline chiedono una profonda integrazione perché l'una rende autentica l'altra (subordinazione) e di fatto, oggi non si ha

più una separazione netta tra l'essere in rete o l'esserne fuori.  
(coordinazione)

2. L'educazione consisteva in un processo di socializzazione basato sulla conformazione ,poiché mirava ad integrare individui nelle norme e nei valori della comunità del villaggio (subordinazione)valorizzando la coesione e la solidarietà.(subordinazione)

3. In un momento in cui la rete gioca un ruolo preponderante nella gestione personale della conoscenza(subordinazione) , assumono una notevole importanza le capacità di uso critico, creativo ed etico delle risorse del web.

4. La scuola educa intellettualmente gli alunni ,ma li educa anche socialmente.(subordinazione)

5. Attraverso l'insegnamento morale esplicito e l'immersione nella varietà delle relazioni presenti a scuola(subordinazione) gli alunni imparano a risolvere i problemi particolari della vita morale.

6. Centrale nel percorso dall'infanzia all'età adulta era l'educazione alla parola ,poiché il linguaggio non era solo un mezzo di comunicazione(subordinazione) , ma rappresentava anche il legame naturale della comunità.(subordinazione)

7. La prudenza si distingue da tutte le altre virtù intellettuali perché esse tendono agli universali (subordinazione) mentre la prudenza tende ai singoli e si distingue da tutte le altre virtù morali (coordinazione) perché tende alla conoscenza (subordinazione)

### **3. Le proposizioni indipendenti e incidentali**

Le proposizioni indipendenti sono frasi semplici che non dipendono da nessun'altra proposizione e esprimono, da sole, un messaggio di senso compiuto.

Enunciative, interrogative, esclamative, volitive e desiderative

In base al tipo di messaggio che esprimono, le proposizioni indipendenti si classificano in cinque categorie: --Enunciative (o dichiarative): esprimono informazioni, idee, opinioni, giudizio richieste. Il verbo è spesso all'indicativo; quando si formula cortesemente una richiesta o si esprime un dubbio, si usa il condizionale.

Esempi:

“La professoressa spiega. Vorrei studiare tutto il giorno.”

- Interrogative: formulano una domanda diretta e sono contraddistinte dal punto interrogativo. Il verbo molto spesso è all'indicativo; per sottolineare tono cortese nella domanda, si usa il condizionale.

Esempi:

“Perché non rispondi? Che cosa vorresti fare?”

Tra le proposizioni interrogative si distinguono:

Semplici: contengono un'unica domanda “Stai andando in Università?”

Disgiuntive: ci sono due domande in alternativa “Studi o non studi?”

Reali: quando non si conosce la risposta “Che ore sono?”

Retoriche( o fittizie): quando la risposta è già ottenuta nella domanda  
“Ho mai saltato volontariamente una lezione?”

- Esclamative: contengono un'esclamazione che può essere di gioia, di dolore, di interesse ecc... e sono contraddistinte dal punto esclamativo. Il verbo può essere all'indicativo, al congiuntivo, al condizionale, all' infinito.

Esempi:

“Siate felici! ; Che io debba rinunciare alla lezione per un motivo così banale! ; Quanto apprezzerei un 30 e lode! ; Figurarsi!

- Volitive: esprime un comando, un ordine, una preghiera, un divieto, un'esortazione o una concessione. A volte è presente il punto esclamativo. Il verbo può essere al modo imperativo, congiuntivo, infinito( nelle forme negative è impersonale).

Esempi:

“Studiate! ; Potessi studiare! ; Fai attenzione alla consegna; Facciamo una breve pausa.

- Desiderative( o ottative): esprimono un desiderio, un augurio, un rimpianto e a volte è presente il punto esclamativo. Il verbo è quasi sempre al congiuntivo. Possono essere introdotte da interiezioni o locuzioni avverbiali.

Esempi:

“Oh, se avessi studiato tecnologia! ; Fossi Einstein!

Le proposizioni incidentali non possono essere considerate proposizioni né indipendenti né dipendenti. Si interpongono all'interno del periodo come un inciso per aggiungere un commento, un chiarimento, una puntualizzazione non indispensabile ai fatti della comprensione complessiva. Sono isolate dal resto del discorso anche graficamente sono infatti racchiuse tra virgole, lineette, parentesi.

Esempi:

“Il mio migliore voto, mi pare, è stato un 9!

Ernesto( i voti lo dimostrano) è il ragazzo con la media più alta nel suo corso di studi.

Oggi – voglia il professore- usciremo con mezz'ora di anticipo.”

#### **4. Le proposizioni coordinate e subordinate**

Le proposizioni che formano un periodo si collegano alla principale e tra di loro tramite un rapporto di coordinazione o subordinazione.

La coordinazione o paratassi La coordinazione o paratassi collega tra loro due o più proposizioni che hanno lo stesso valore sintattico.

Osserva i seguenti esempi:

- La saggezza si colloca all'apice dello sviluppo umano e rappresenta una rara e completa maturità.
- L'esistenza umana è storica perché si svolge nel tempo e si manifesta attraverso la narrazione.

La saggezza si colloca all'apice dello sviluppo umano: principale

E rappresenta una rara e completa maturità: coordinata alla principale

L'esistenza umana è storica: principale  
perché si svolge nel tempo: subordinata  
e

(perché) si manifesta attraverso la narrazione: coordinata alla subordinata  
Nel primo periodo la coordinata è legata alla principale: le due proposizioni hanno lo stesso valore sintattico. La saggezza si colloca all'apice dello sviluppo umano e rappresenta una rara e completa maturità hanno un senso compiuto senza dipendere l'una dall'altra.

Nel secondo periodo la coordinata è collegata a una proposizione subordinata retta dalla principale. In questo caso, quindi, non ha da sola un senso compiuto. Ha lo stesso valore sintattico della proposizione subordinata e quindi dipende anch'essa dalla principale.

## 5. Le forme della coordinazione

La coordinazione tra due o più proposizioni può avvenire:

- per congiunzione, tramite l'uso di congiunzioni coordinative (e, o, ma, dunque, tuttavia...), pronomi o avverbi correlativi (chi... chi, gli uni... gli altri, questo... quello, alcuni... altri, prima... poi, ora... ora...) → Andiamo a mensa o restiamo in aula?; Alcuni ascoltano la lezione, altri sono disattenti.
- per asindeto, o giustapposizione, ossia facendo susseguire tra loro le proposizioni senza l'uso di congiunzioni, ma separandole con la virgola o i due punti → Veni, vidi, vici ("Venni, vidi, vinsi" Cesare).
- per polisindeto, cioè collegando le proposizioni tramite la ripetizione della stessa congiunzione. Questo tipo di coordinazione è particolarmente usata nei testi letterari e contribuisce a dare enfasi alla comunicazione → E mangia e bee e dorme e veste panni (D. Alighieri, Inferno Canto XXXIII).

Le proposizioni coordinate tramite congiunzioni si classificano in base alla diversa tipologia di quest'ultime. Distinguiamo sei tipi di proposizioni coordinate:

---

### *copulative*

- si legano a un'altra proposizione "sommandosi" a essa (congiunzioni come e, anche, neanche, né...) → La preveggenza o capacità previsionale è un momento fondamentale per l'esercizio della virtù della prudenza e gioca un ruolo essenziale nella dinamica della scelta e della decisione.

---

### *disgiuntive*

- si pongono come alternativa alla proposizione a cui si legano (congiunzioni come o, oppure, altrimenti...) → Le storie, gli eventi e i

personaggi storici sono strumenti per comprendere che cosa significa essere o non essere persona matura.

---

### *avversative*

sono in contrapposizione con la proposizione a cui si legano (congiunzioni come ma, anzi, eppure, però, tuttavia...) → Tutto si realizza a poco a poco, con perseveranza ma il risultato dell'impegno e della costanza ha un valore duraturo.

---

### *conclusive*

indicano la conclusione o la conseguenza di quanto affermato nella proposizione a cui si legano (congiunzioni come allora, dunque, perciò, quindi...) → Lo studente ragionevole sa governarsi rettamente nelle varie situazioni di studio, quindi compie scelte in base a motivazioni riflessive e ponderate.

---

### *dichiarative o esplicative*

spiegano o precisano quanto affermato nella proposizione a cui si legano (congiunzioni come cioè, infatti, difatti, vale a dire...) → Le competenze sono "personalizzanti" cioè contribuiscono al pieno sviluppo della persona e al pieno esercizio delle sue capacità potenziali.

---

### *correlative*

sono in forte correlazione con la proposizione a cui si coordinano (congiunzioni come né... né, sia... sia, non... né; pronomi come chi... chi, alcuni... altri) → L'esercizio della prudenza presuppone sia conoscere le virtù intellettive sia avere le virtù morali.

---

## **6. La subordinazione o ipotassi**

La subordinazione o ipotassi è una struttura sintattica che crea un rapporto di dipendenza tra due frasi; la reggente e la subordinata (o dipendente o secondaria). A differenza delle proposizioni coordinate, le subordinate non hanno lo stesso valore sintattico della reggente, senza la quale non avrebbero senso compiuto. Le subordinate sono collegate alle reggenti tramite nessi subordinanti che ne specificano la funzione ( quando? come? perché?...): congiunzioni subordinanti, preposizioni, pronomi o avverbi.

La gioia scaturisce : principale reggente

quando: nesso subordinante

si porta a termine un'opera ben fatta: proposizione subordinata

L'ipotassi ha lo scopo di mettere in evidenza, in modo più o meno esplicito, le relazioni logico- temporali che intercorrono tra le varie proposizioni. Un testo ipotattico è più elaborato rispetto a uno paratattico e la comunicazione è meno immediata, ma più completa.

- I gradi della subordinazione:

La funzione di reggente può essere svolta sia dalla principale ( che è sempre una sola all'interno della frase) sia da una subordinata. Quando un periodo è composto da più di due proposizioni, quindi, è possibile che a fare da reggente a una subordinata sia un'altra subordinata, a sua volta reggente di un'ulteriore subordinata o coordinata e così via. In base ai rapporti di subordinazione, dunque, la struttura di una frase può diventare piuttosto complessa: i gradi della subordinazione indicano l'ordine gerarchico delle proposizioni subordinate rispetto alla principale. Osserva l'esempio:

La gioia è la ricompensa dello sforzo e della perseveranza: PRINCIPALE

nel portare a termine un lavoro: SUBORDINATA DI 1° GRADO

che perfeziona colui: SUBORDINATA DI 2° GRADO

che lo compie: SUBORDINATA DI 3° GRADO

Come possiamo notare, la frase principale La gioia è la ricompensa dello sforzo e della perseveranza è la reggente della subordinata di 1° grado nel portare a termine un lavoro, che perfeziona colui, invece, è una subordinata di 2° grado, perché è retta dalla proposizione subordinata di 1° grado. Infine, la frase che lo compie è una subordinata di 3° grado perché, a sua volta, dipende dalla subordinata di 2° grado.

## 7. Le forme della subordinazione:

In base al modo del predicato verbale si distinguono due forme di subordinate: esplicite e implicite.

Le subordinate con verbo di modo finito (indicativo, congiuntivo, condizionale) si dicono esplicite.

→ Quando l'educazione arriva felicemente all'apice, se raggiunge in pieno il suo fine principale, sicuramente si manifesta nella gioia di imparare.

Le subordinate esplicite sono quasi sempre introdotte da un nesso che esplicita il tipo di rapporto con la reggente: una congiunzione subordinante, un pronome relativo, un avverbio o un pronome o un aggettivo interrogativi.

Studierò con te quando me lo chiederai. Senti chi parla!

Non so quanto costi quel libro. Sai già che cosa studierai per domani?

Le subordinate con verbo di modo indefinito (infinito, imperativo, participio, gerundio) si dicono implicite.

Secondo Aristotele, la saggezza è un sapere pratico, orientato all'azione ed avente per oggetto i mezzi più idonei a raggiungere un fine buono.

Le subordinate implicite si legano alla reggente senza essere introdotte da nessi subordinanti quando il verbo è un participio o un gerundio, mentre sono introdotte da una preposizione o una locuzione propositiva – più raramente da una congiunzione – quando il verbo è all'infinito.



La competenza denominata “infotention” permette, nel selezionare le fonti di informazione, di distinguere i fatti dalle opinioni, le informazioni secondarie da quelle importanti.

Aristotele, definendo il concetto di saggezza, chiarisce il rapporto esistente tra le virtù dianoetiche e quelle etiche.

## Mettiti alla prova

Riconosci e sottolinea nelle seguenti frasi le proposizioni coordinate. Specifica poi a quale tipo di coordinazione appartengono le congiunzioni: copulative (Cop), disgiuntive (D), avversative (Avv), conclusive (Con), dichiarative (Dic), correlative (Corr). Fai attenzione: non tutte le tipologie sono presenti.

1. La saggezza implicitamente include la capacità creativa, infatti in molti casi bisogna trovare delle soluzioni originali ai problemi affrontati. (Dic)
2. La dignità della persona non risiede nel lavoro in sé, bensì nel lavoro svolto bene e con perfezione. (Avv)
3. Non aveva ripassato per l'esame, eppure ha risposto a tutte le domande. (Avv)
4. Oggi la biblioteca dovrebbe essere chiusa, ma non ne sono sicura. (Avv)
5. Se uno si impegna, sia che vada bene sia che vada male, secondo me andrebbe premiato. (Corr)
6. Devi consegnare la relazione mercoledì, cioè hai tre giorni di tempo per scriverla. (Dic)
7. L'apprendimento non si presenta mai come qualcosa di asettico, anzi è un'attività di natura personale. (Avv)
8. Ho chiesto un parere alla professoressa e lei mi ha detto di non preoccuparmi. (Cop)

Nei seguenti periodi RICONOSCI e SOTTOLINEA le proposizioni coordinate in rosso e le proposizioni subordinate in blu, specificando i gradi della subordinazione.

1. Ho deciso di studiare tanto da prendere il massimo dei voti alla laurea, per trovare subito un lavoro ed essere indipendente.
2. Ci sono voluti due mesi di studio per superare l'esame di pedagogia e raggiungere il risultato che speravo.
3. Gli studenti devono sviluppare la cultura della legalità e rendersi conto che chi indossa la divisa non limita i nostri comportamenti, ma tutela la nostra libertà.
4. Non so quali esami abbia superato né quali voti abbia preso.

5. L'autore, famoso all'estero per i suoi libri, tradotti in molte lingue, viene spesso invitato a convegni.

6. Grazie alle imprese di Alessandro Magno, la civiltà greca si diffuse in ambito territoriale del tutto nuovo e nel corso dei secoli diede origine a una meravigliosa fioritura culturale che si protrasse per molto tempo.

## 8. Proposizioni subordinate

La proposizione subordinata evidenzia e amplifica il significato di una proposizione principale o reggente. Non ha un'autonomia sintattica ed è retta da congiunzioni o locuzioni avverbiali.

La frase semplice viene valorizzata grazie all'utilizzo del soggetto, dell'attributo, dei complementi e delle apposizioni così come le proposizioni subordinate perfezionano il messaggio della reggente. Ecco alcuni esempi:

1. Non ho partecipato alla lezione di tecnologia per un malessere. (compl. di causa)

Non ho partecipato alla lezione di tecnologia poiché stavo male. (prop. subordinata causale)

2. Chi ha scritto questo libro così interessante? (interrogativa diretta)

Vorrei sapere chi ha scritto questo libro così interessante. (prop. subordinata interrogativa indiretta)

Le proposizioni subordinate si dividono in subordinate complete, relative e circostanziali.

Si definiscono proposizioni complete alcune proposizioni subordinate che all'interno del periodo completano il significato della reggente. Fanno parte di questo gruppo di subordinate quelle soggettive, oggettive, dichiarative e interrogative indirette.

La subordinata soggettiva costituisce il soggetto della proposizione principale:

E' evidente la loro stanchezza. (soggetto)

E' evidente che sono stanchi. (sub. soggettiva)

Nella proposizione principale da cui dipende la subordinata soggettiva si ritrovano di solito:

- verbi usati impersonalmente (pare, sembra, capita, conviene...);
- combinazione del verbo essere con un nome o un aggettivo (è necessario, è giusto, è una cosa buona...);
- costruzioni introdotte dal pronome impersonale "si" (si dice, si crede, si pensa...).

Le subordinate soggettive possono avere forma esplicita e implicita.

Le subordinate soggettive, nella forma esplicita, sono introdotte dal "che" e hanno il verbo all'indicativo (quando la reggente esprime certezza), al congiuntivo (quando la reggente esprime volontà, dubbi, timori) o al condizionale (quando il fatto espresso dalla soggettività dipende da una condizione).

Nella forma implicita, presentano il verbo all'infinito e possono essere introdotte dalla proposizione "di".

La subordinata oggettiva costituisce il complemento oggetto della proposizione principale:

Abbiamo detto al professore le nostre preoccupazioni. (compl. oggetto)

Abbiamo detto al professore che siamo preoccupati. (sub. oggettiva)

Nella proposizione principale da cui dipende la subordinata oggettiva si ritrovano di solito:

- opinioni, affermazioni, pensieri (dire, dichiarare, sostenere...);
- giudizi, ipotesi, sensazioni (sperare, giudicare, supporre...);
- desideri, timori, volontà, aspettative (sperare, volere, proibire...).

Le subordinate oggettive possono avere forma esplicita e implicita.

Le subordinate oggettive, nella forma esplicita, sono introdotte dal “che” e hanno il verbo all’indicativo (quando la reggente esprime realtà, certezza), al congiuntivo (quando la reggente esprime volontà, dubbi, timori) o al condizionale (quando l’azione espressa dall’oggettiva indica un’aspettativa o una possibilità).

Nella forma implicita, presentano il verbo all’infinito e possono essere introdotte dalla proposizione “di”.

### Ricorda che...

Per differenziare una soggettiva da un’oggettiva o viceversa, controlla il predicato della reggente:

- nella soggettiva il verbo viene utilizzato impersonalmente;
- nell’oggettiva, il verbo ha sempre il soggetto, anche se spesso è sottinteso.

La subordinata dichiarativa precisa il significato di un elemento nominale contenuto nella proposizione reggente:

Penso sia un bene che tu abbia preso questa decisione. (sub. dichiarativa)

La subordinata dichiarativa può definire:

- un nome il cui significato spesso indica timore, dubbio, opinione, certezza (argomento, questione, sospetto...);
- un pronome dimostrativo (questo, ciò, quello...).

Le subordinate dichiarative possono avere forma esplicita e implicita.

Le subordinate dichiarative, nella forma esplicita, sono introdotte dal “che” e hanno il verbo all’indicativo (quando la reggente esprime certezza), al congiuntivo o al condizionale (quando la reggente esprime un fatto incerto).

Nella forma implicita, presentano il verbo all’infinito e possono essere introdotte dalla proposizione “di”.

Le subordinate interrogative indirette sono proposizioni che esplicitano una domanda, un dubbio attraverso la forma indiretta:

Qual è la soluzione migliore? (interrogativa diretta)

Mi chiedo quale sia la soluzione migliore (interrogativa indiretta)

Le interrogative indirette:

- dipendono da verbi, nomi, aggettivi che esprimono una domanda (domandare, chiedere...) e da verbi dichiarativi (pensare, sapere...);

- sono introdotte da pronomi o aggettivi interrogativi (quale, chi...); avverbi (questo, ciò...); congiunzioni (se, perché...).

Le subordinate interrogative indirette possono avere forma esplicita e implicita.

Le interrogative indirette, nella forma esplicita, sono introdotte da pronomi, aggettivi e avverbi interrogativi e hanno il verbo all'indicativo, al congiuntivo o al condizionale.

Nella forma implicita, presentano il verbo all'infinito e possono essere introdotte dagli stessi elementi della forma esplicita.

## Mettiti alla prova

**Sottolinea le subordinate soggettive e quelle oggettive (attenzione non tutti i periodi le contengono!).**

- 1) So che sei una ragazza intelligente.
- 2) E' bene lavarsi le mani prima di mangiare.
- 3) Molti ragazzi sono più volenterosi di quanto si pensa.
- 4) Nego di aver mai telefonato a Maria.
- 5) Le strade oggi sono meno trafficate di quanto lo fossero ieri.
- 6) Si racconta che Lucifero abbia lasciato la sua impronta sul ponte del Diavolo.
- 7) Agli scolari importava solo che non venissero dati troppi compiti.
- 8) A meno che non rientri per le sette, perderai la finale di pallavolo in TV.
- 9) Voglio che venga anche tu.
- 10) I fatti sono molto più efficaci di quanto lo siano le parole.

**Sottolinea le subordinate dichiarative.**

- 1) Credo in questo: che tu sia davvero bravo.
- 2) Questo è ciò che mi fa rabbia: che tu non sia stato in grado di fermarla.
- 3) Mi fa star bene il pensiero che potrò incontrarti di nuovo.
- 4) Aveva timore di non essere all'altezza.
- 5) Non poteva più sopportare la paura di perderlo.
- 6) Ambisce proprio a quello: arrivare ovunque lui voglia.

**Sottolinea le subordinate interrogative indirette.**

- 1) Dimmi come hai trovato l'autobus che ti porta in centro.
- 2) Non sapeva da dove venissero.
- 3) Marco domandò a che ora fosse partito il treno per Venezia.
- 4) Chiedono da chi è stata proposta la partita di pallone.
- 5) Ditegli perché non sono venuti alla festa di ieri sera.
- 6) Non so perché tu non parli.

## 9. Le proposizioni relative

Le subordinate relative sono proposizioni che completano il senso del periodo offrendo delle informazioni rispetto ad un solo elemento della reggente (detto antecedente) al quale sono collegate per mezzo di un pronome o un avverbio relativo. Svolgono una funzione analoga a quella dell'attributo e dell'apposizione nella frase semplice. Le subordinate relative si distinguono in proprie e improprie.

Ho assistito ad uno spettacolo teatrale :

- Stimolante (attributo)
- Che ha stuzzicato il mio interesse (subordinata relativa).

La subordinata relativa propria determina o espande un elemento nominale della frase reggente il cui significato altrimenti rimarrebbe incompiuto.

La subordinata relativa può essere introdotta da:

- un pronome relativo come che, chi, il/la quale, i/le quali, cui

La visione di questo quadro ha causato in me emozioni che non provavo da tempo.

Un pronome relativo misto o indefinito relativo come chi (=colui che), quanto (=quello che), chiunque (=qualunque persona che).

Chiunque abbia commesso questo gesto immorale, verrà punito.

Un avverbio relativo come dove, dovunque, donde, comunque.

Vorrei trovare un luogo lontano dalla civiltà dove trascorrere i miei pomeriggi con leggerezza.

Le subordinate relative proprie possono avere forme esplicite e forme implicite. Nella forma esplicita può avere il verbo:

- all'indicativo (per esprimere un fatto reale)

La ragazza con la quale parlavo poc'anzi è una mia collega.

- al congiuntivo o al condizionale (per esprimere aspettative o possibilità)

Questa è la casa nella quale trascorsi parte della mia giovinezza.

Può avere il verbo:

- all'infinito, introdotto dalle preposizioni a, da, o da preposizioni seguite da pronomi relativi

Tra i pini scorgemmo un gruppo di persone alle quali chiedere informazioni.

- al participio (presente o passato)

Sembrava che conoscessero a sufficienza la loro materia, per come stavano parlando.

La subordinata relativa impropria o circostanziale si definisce così perché pur essendo relativa sul piano formale, assume il significato e svolge la funzione di una subordinata circostanziale (che studieremo nei prossimi paragrafi). A seconda della funzione svolta nei confronti della reggente, la subordinata relativa impropria o circostanziale può avere valore:

- temporale: mi imbattei in un gregge di pecore che pascolava.
- causale: ho acquistato questa maglia che era in saldo.
- finale: chiamai la polizia che tenesse sotto controllo tutta la zona.
- consecutivo: vorrei degli amici che non mi lascino sola nei momenti più bui.

- concessivo: Luca, che conosceva bene la situazione, decise di non prendere una posizione.

- condizionale: chi ha cambiato idea sulla meta del viaggio, lo dica adesso.

Quando incontri relative improprie definiscile nell'analisi del periodo con entrambi i termini che precisano la particolare funzione (es. la relativa temporale, la relativa concessiva...).

## Mettiti alla prova

Leggi le affermazioni che seguono e stabilisci se siano vere o false.

1. Le proposizioni relative sono proposizioni subordinate introdotte da un pronome o da un avverbio relativo V F

2. Nel periodo " l'associazione Flat Earth Society sostiene che la terra sia piatta", la proposizione "che la terra sia piatta" è una proposizione relativa. V F

3. Non solo il pronome "che" introduce una proposizione relativa V F

4. Il pronome "dove" non introduce una proposizione relativa V F

Sottolinea le subordinate relative presenti nelle seguenti frasi

1. Gaia, di cui parliamo sempre con tanta emozione, tornerà domani dal viaggio in Ungheria.

2. Mi sono recata nell'albergo in cui ha soggiornato il famoso musicista Michael Jackson.

3. Le indicazioni che riguardano la compilazione del modulo sono reperibili on line. 4. Il paese nel quale mi piacerebbe vivere è la Nuova Zelanda.

Trasforma le frasi indipendenti in relative.

1. Ho conosciuto la ragazza di cui mi hai tanto parlato. La ragazza si stava recando all'università.

2. Ho gradito la cassata che abbiamo mangiato a pranzo. La cassata è stata apprezzata anche dagli altri commensali.

3. La professoressa ha spiegato le guerre puniche. Le guerre puniche furono combattute tra Roma e Cartagine.