

Sviluppare la consapevolezza morfologica: linee guida per un intervento didattico

Sabrina Piccinin
Serena Dal Maso
Università di Verona
sabrina.piccinin@univr.it
serena.dalmaso@univr.it

Abstract

The present paper discusses the principles that inspired a teaching intervention aimed at fostering middle school pupils' morphological awareness, defined as the ability to reflect on words' internal structure and to manipulate morphological components. Morphological awareness has in fact been acknowledged to positively impact on vocabulary growth and reading comprehension. In our paper we outline the main principles on which our intervention was grounded. Specifically, we highlight the importance of providing morphologically complex words in meaningful and engaging contexts; promoting an inductive approach to the analysis of word structure and meaning; proposing activities which make morphological patterns and sublexical constituents less abstract and which encourage morphological problem-solving strategies.

Keywords: morphological awareness, teaching lexicon, lexical morphology

1. Introduzione

In questo lavoro vorremmo proporre alcune riflessioni sui principi che hanno ispirato un intervento didattico da noi elaborato e condotto e che ha avuto l'obiettivo di sviluppare una dimensione della conoscenza lessicale che non viene particolarmente sfruttata nell'insegnamento tradizionale, ossia quella relativa alla forma interna delle parole. Più precisamente, il nostro intento è stato quello di sostenere e potenziare lo sviluppo di una serie di abilità che, sulla scorta della letteratura scientifica internazionale, abbiamo ricondotto alla nozione di 'consapevolezza morfologica' (*morphological awareness*), intesa come la capacità dei parlanti di riconoscere la forma interna delle parole e di manipolarne le unità minime di significato (Carlisle 2000; Reed 2008; Carlisle 2010). Benché la letteratura recente abbia sottolineato la multidimensionalità del costrutto della *morphological awareness* e ne abbia distinto le sottocomponenti fondamentali (Carlisle 2000; Kuo, Anderson 2006), in questo lavoro ci atterremo a una definizione ampia, che è funzionale alla descrizione della nostra proposta didattica. In termini generali, la consapevolezza morfologica è alla base della capacità degli alunni di percepire che una parola come *segmentabile* è costituita da più elementi sublessicali e che è collegata, in virtù dello schema morfologico che istanzia, ad altri elementi lessicali: da un lato a parole che fanno parte della medesima famiglia morfologica (*segmento*, *segmentare*), dall'altro a parole che rientrano nella stessa serie morfologica (*bevibile*, *leggibile*, etc.). È sempre ricorrendo alla consapevolezza morfologica che gli alunni possono fare delle ipotesi sul significato di una parola mai incontrata prima, ma che possono ricondurre a uno schema morfologico noto (per esempio, *prevedibile*).

Come emerge da questa prima definizione, la consapevolezza morfologica va ben al di là di ciò che gli alunni acquisiscono generalmente grazie all'insegnamento grammaticale tradizionale, che dovrebbe portarli, almeno in base alle *Indicazioni Ministeriali 2012*, a

“conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole”. Seguendo la riflessione di Lo Duca, possiamo in effetti domandarci che cosa si intenda per ‘conoscere’ in questo contesto:

potrebbe essere inteso come un ‘prendere in considerazione e memorizzare’ i diversi procedimenti formali e i relativi esiti semantici, cui si accompagna il ‘saper richiamare alla mente’ e il ‘denominare’, a richiesta dell’insegnante. Così interpretato, e quel conoscere potrebbe autorizzare questa interpretazione, saremmo di fronte al solito esercizio scolastico dell’esposizione alla casistica, alla presentazione dei tipi e dei sottotipi, sia pure in una materia relativamente nuova (Lo Duca 2018: 241).

Puntando allo sviluppo della consapevolezza morfologica abbiamo cercato di superare questo modo di ‘fare grammatica’ che spesso rischia di ridurre la riflessione linguistica a una serie di esercizi di identificazione e classificazione delle entità sublessicali, non sviluppando necessariamente la capacità degli alunni di usare in maniera efficace e autonoma gli schemi morfologici, sia in senso produttivo che ricettivo. Come si vedrà, il nostro lavoro ha cercato invece di incoraggiare gli alunni a ragionare sui diversi componenti morfologici, comparandoli con quelli delle parole note, scomponendoli, manipolandoli e facendo delle ipotesi sul loro significato, sulla loro funzione e sulle loro proprietà sintattiche.

Come discuteremo in § 2, la letteratura scientifica sugli interventi didattici che hanno fatto leva sulla consapevolezza morfologica (condotti soprattutto sulla lingua inglese) indica che questi possono avere effetti particolarmente positivi sulle popolazioni linguisticamente più fragili e, specificamente, sugli alunni con background migratorio e italiano L2 (Nagy *et al.* 2003). Per questo motivo, il nostro intervento era stato originariamente concepito per questo tipo di popolazione. Tuttavia, al momento dell’erogazione, la nostra proposta si è rivelata facilmente estendibile all’intera classe, dato che si adattava bene a una somministrazione stratificata e differenziata, con alunni di livelli linguistici più bassi impegnati in attività focalizzate prioritariamente sulla forma (riconoscimento di schemi e costituenti morfologici) e alunni di livelli più alti confrontati a riflessioni sui significati e le proprietà sintattiche. Le classi in cui l’intervento è stato sperimentalmente proposto, afferenti a tre IC situati nel territorio veronese, erano in effetti caratterizzate da una popolazione con alta densità di alunni stranieri e livelli linguistici variegati, che ha richiesto un approccio di tipo inclusivo.

2. Perché sviluppare la consapevolezza morfologica?

La scelta di lavorare sulle parole morfologicamente complesse e in particolare sulla dimensione della consapevolezza morfologica è stata determinata dal riconoscimento dei potenziali benefici che ne possono derivare in diversi ambiti e compiti linguistici, soprattutto in riferimento alla varietà nota come ItalStudio (D’Annunzio 2014). In effetti, come fa notare anche Lo Duca, molti termini specifici delle materie di studio sono parole morfologicamente complesse (soprattutto derivati e prefissati, ma possono occorrere anche parole composte) “la cui analisi potrebbe facilitare proprio quella piena comprensione e utilizzo previsti dalle indicazioni [ministeriali], inducendo anche un quanto mai opportuno riutilizzo degli elementi formativi nella comprensione di altre parole” (Lo Duca 2018: 242). Lo sviluppo della consapevolezza morfologica può quindi sostenere l’ampliamento del lessico specifico degli ambiti disciplinari con i quali l’alunno è progressivamente confrontato, favorendone le capacità inferenziali. Inoltre, essa può agire positivamente anche sulla capacità degli alunni di recuperare le parole nel lessico mentale nel momento in cui queste sono necessarie nella produzione scritta o orale. La forma delle parole è, infatti, un ulteriore criterio (oltre a quello semantico, senz’altro più sfruttato nella pratica didattica) in base al quale queste sono organizzate nel lessico mentale e possiamo legittimamente aspettarci che tanto più organizzate

sono le parole e tanto più numerose le dimensioni sulle quali si stabiliscono le connessioni tra gli elementi lessicali, tanto più efficace sarà il loro recupero e tanto più solida la padronanza da parte degli alunni.

Infine, una grande quantità di studi sulla consapevolezza morfologica apparsi negli ultimi vent'anni ha dimostrato l'esistenza di una forte correlazione tra la consapevolezza morfologica degli alunni e le loro abilità di comprensione del testo (Deacon *et al.* 2014; Goodwin *et al.* 2017). L'ipotesi formulata dagli autori di tali ricerche è che la consapevolezza morfologica faciliti la comprensione del testo essenzialmente in due modi. Innanzitutto, essa agirebbe, come abbiamo visto, attraverso il lessico, ossia in maniera indiretta (Nagy *et al.* 2006). Gli alunni con una più spiccata consapevolezza morfologica svilupperebbero un vocabolario più ampio, dal momento che possono sfruttare le loro conoscenze relative ai componenti morfologici per inferire il significato di parole nuove (Kieffer, Lesaux 2012a; McBride-Chang *et al.*, 2008), con le note ricadute a livello di comprensione testuale (Cain, Oakhill 2011; Tannenbaum *et al.* 2006). D'altra parte, la sensibilità alla forma interna delle parole agirebbe anche attraverso una via diretta, come dimostrato in una serie di studi condotti sull'inglese (Carlisle 1995, 2000; Nagy *et al.* 2003; Kieffer, Lesaux 2012b). Sostanzialmente, questo avverrebbe perché il processo di decostruzione e ricomposizione della struttura di una parola necessario per arrivare a comprenderne il significato rifletterebbe, a livello locale, i processi di decostruzione e ricostruzione del significato che avvengono a livello globale quando siamo impegnati nella lettura e comprensione di un testo. In altre parole, sviluppare una consapevolezza di tipo morfologico implica essere in grado di integrare informazioni di tipo semantico, fonologico e sintattico, allo stesso modo in cui tali informazioni vengono normalmente integrate nella comprensione attiva di un testo (Kieffer, Lesaux 2012b).

Il riconoscimento dei possibili vantaggi che la consapevolezza morfologica può apportare alla comprensione del testo ha dato avvio negli ultimi anni ad un certo numero di studi di tipo sperimentale o quasi-sperimentale in cui sono stati somministrati interventi didattici specificamente mirati allo sviluppo di questa dimensione. L'obiettivo di tali studi è quello di verificare se, a seguito di questo tipo di interventi, gli alunni mostrino capacità di comprensione del testo significativamente migliori rispetto a quelle misurate prima di essere sottoposti all'intervento didattico. Come dimostrato da alcune meta-analisi e revisioni sistematiche condotte nel corso degli ultimi quindici anni (Bowers *et al.* 2010; Carlisle 2010; Goodwin, Ahn 2010, 2013; Reed 2008; Kirby, Bowers 2017), insegnare esplicitamente la consapevolezza morfologica apporta miglioramenti nelle abilità degli alunni sotto diversi punti di vista. In primo luogo, come è facile supporre, dal punto di vista delle capacità di tipo sub-lessicale: a seguito di tali interventi, il livello di consapevolezza morfologica stesso tipicamente aumenta, così come migliorano le abilità fonologiche, dato che gli alunni risultano più abili nella manipolazione di unità quali sillabe e fonemi (Goodwin, Ahn 2013). Altri progressi vengono inoltre registrati a livello lessicale: le abilità degli alunni migliorano sia dal punto di vista del riconoscimento di parola (che diviene cioè più rapido), che dal punto di vista dell'accuratezza dello spelling. Inoltre, il potenziamento della consapevolezza morfologica produce effetti significativi sullo sviluppo del vocabolario, in linea con le previsioni che è lecito fare sulla base di quanto sopra discusso (cfr. §. 1). Infine, effetti positivi sono stati osservati anche a livello della comprensione del testo, della capacità di elaborazione morfosintattica e della comprensione orale. Va certamente segnalato che i risultati ottenuti a questo livello sono meno netti rispetto a quelli osservati nelle abilità più strumentali, come quelle fonologiche e di decodifica. Tuttavia, bisogna tenere presente che il livello della comprensione del testo è ancora relativamente poco esplorato e che, come osservato da Kirby, Bowers (2017), gli interventi didattici somministrati hanno generalmente estensioni temporali troppo brevi per poter lasciare il segno su abilità complesse come la comprensione testuale, il cui sviluppo richiede tempi lunghi ed attività sistematiche.

3. Lo studio

Lo studio ha coinvolto gli alunni di tre scuole situate nel territorio veronese, che hanno partecipato a cinque sessioni di intervento didattico da due ore ciascuna (per un totale di dieci ore). Per esigenze logistiche e grazie alla collaborazione degli insegnanti delle scuole partecipanti, si è scelto di somministrare l'intervento durante il regolare orario scolastico, con alunni di diverse classi (dieci in totale) riuniti in piccoli gruppi¹. Ciascuna sessione prevedeva la lettura di un testo sul quale poi gli alunni avrebbero lavorato per l'intera durata dell'incontro. La progettazione di ciascuna sessione ha seguito le fasi dell'unità di apprendimento descritte in Balboni (2002). Una fase di motivazione anticipava la presentazione del testo, che veniva poi affrontato successivamente attraverso una prima lettura con l'insegnante e una discussione di classe. Seguivano una o più attività di comprensione generale dei principali aspetti del testo. A questo punto, una serie di attività di analisi si concentravano sugli aspetti linguistici obiettivo dell'intervento, ovvero sulla forma interna di alcune delle parole incontrate nel testo. Nell'ultima parte di ciascun incontro veniva poi dedicato tempo alla sintesi e alla riflessione metalinguistica sugli aspetti precedentemente analizzati cui venivano fatte seguire attività di riutilizzo autonomo delle strutture morfologiche focalizzate.

Le attività proposte hanno suscitato l'interesse degli alunni, i quali hanno partecipato attivamente e con motivazione crescente nel corso degli incontri. I riscontri positivi ricevuti sia da tali alunni che da insegnanti della scuola secondaria di primo grado con i quali le proposte didattiche elaborate sono state in seguito discusse (nell'ambito di alcuni corsi di formazione) ci hanno dunque spinto ad elaborare le linee guida che presenteremo di seguito.

4. Sviluppare la consapevolezza morfologica: alcune linee guida

Sulla base delle considerazioni sin qui fatte, riteniamo utile proporre alcuni principi che, in base alla nostra esperienza, dovrebbero costituire la base per strutturare un intervento didattico finalizzato allo sviluppo della consapevolezza morfologica.

Principio 1 – Contestualizzare l'intervento morfologico

Da dove cominciare nel progettare un intervento morfologico? Riteniamo che il punto di partenza sia quello di fornire un contesto significativo. Occorre, cioè, far sì che le occasioni di riflessione esplicita sulla morfologia non avvengano 'nel vuoto', ma siano saldamente ancorate a un contesto possibilmente ampio, che renda utile e motivante cimentarsi nella riflessione morfologica. È infatti noto come la lettura di testi coinvolgenti promuova il desiderio degli alunni di comprendere il testo (Guthrie, Wigfield 2000) e di conseguenza di impegnarsi per risolvere gli eventuali ostacoli alla comprensione incontrati durante la lettura. In altre parole, se vogliamo incoraggiare gli alunni a scoprire il significato di una parola a loro potenzialmente sconosciuta, dobbiamo far sì che scoprirne il significato sia per loro utile. Difficilmente si riuscirà a rendere tale attività interessante se la parola sarà presentata fuori contesto, isolata.

¹ Tranne in un caso, in cui alunni di seconda e terza media sono stati raggruppati insieme per esigenze organizzative, gli alunni sono stati raggruppati per anno di frequenza. In totale, l'intervento è stato erogato a un gruppo di alunni del primo anno, un gruppo di alunni del secondo anno, un gruppo del terzo anno e, infine, ad un gruppo misto di alunni del secondo e terzo anno.

In secondo luogo, fornire un contesto è di fondamentale importanza per contrastare il rischio di sovra-applicazione della strategia di analisi morfologica. Si ritornerà su questo punto più avanti, ma è necessario notare sin da ora come esistano casi in cui l'applicazione di tale strategia per dedurre il significato di una parola possa rivelarsi controproducente. Si pensi al caso di una parola come *burrone*: analizzarne la forma potrebbe portare all'ipotesi errata che un *burrone* sia un 'burro di grande formato'. Sebbene parole di recente derivazione siano normalmente abbastanza trasparenti dal punto della composizionalità di significato, sono numerosi i casi in cui la forma di una parola può risultare ingannevole. In tali casi, è fondamentale accompagnare l'insegnamento di una strategia basata sull'analisi morfologica a quello di una strategia basata sulla verifica delle ipotesi sul significato di una parola all'interno del contesto in cui la parola si trova. Utilizzare strategicamente il contesto per inferire il significato di parole nuove è del resto una tecnica di arricchimento del vocabolario i cui effetti positivi sono riconosciuti (Fukkink, de Glopper 1998), ma è stato osservato come talvolta il contesto sia di per sé poco informativo per poter essere da solo funzionale all'apprendimento lessicale (Stahl, Nagy 2006). Proporre dunque l'utilizzo combinato di una tecnica basata sull'analisi morfologica e di quella basata sul contesto può utilmente risolvere le criticità poste dalle due strategie utilizzate singolarmente.

Per queste ragioni, nell'esperienza didattica sperimentata, le attività prendevano tipicamente avvio da un testo, la cui selezione era determinata dalla necessità di intercettare l'interesse degli alunni, oltre che dal grado di leggibilità (appropriato ad alunni di scuole secondarie di primo grado), dalla lunghezza del testo e dalla presenza di lessico morfologicamente complesso che fungesse come spunto per le attività didattiche.

Principio 2 – Incoraggiare la scoperta delle relazioni morfologiche

Una recente analisi di manuali di testo per la scuola primaria condotta da Gambin e discussa da Lo Duca (2018) mostra un quadro piuttosto sconcertante per quello che riguarda l'area della morfologia lessicale e le attività proposte per esercitarne la conoscenza. In effetti, come abbiamo sopra discusso, sembra proprio che nei manuali scolastici, più che lo sviluppo di una strategia di arricchimento del lessico, si punti ad esercitare un processo di memorizzazione dei diversi procedimenti di formazione di parola. Quando viene affrontata dai manuali, l'area della morfologia lessicale è spesso limitata a meccanici esercizi di scomposizione e riconoscimento di affissi, il cui significato è già dato in partenza. Più utile sarebbe invece, come anche sostenuto da Lo Duca (2018), un approccio di tipo induttivo, di graduale scoperta dei procedimenti di formazione di parola. È importante notare come, con tale indicazione, non si intenda proporre un apprendimento implicito delle 'regole' di formazione di parola, ma una scoperta guidata (che in alcuni casi, può essere anche fortuita e non programmata in anticipo dall'insegnante, che può tuttavia cogliere le occasioni che i testi forniscono) della struttura interna delle parole cui seguirà una riflessione di tipo esplicito.

L'area della morfologia lessicale si presta molto bene a un simile atteggiamento di scoperta, permettendo all'insegnante e agli alunni di lavorare a partire dall'analisi e riflessione su piccoli gruppi di parole che mostrano tra loro somiglianze in termini di elementi strutturali e delle loro funzioni. Da una parte, si può lavorare sulle famiglie morfologiche, ovvero su gruppi di parole che hanno come 'capostipite' una base lessicale comune (ad es., *comunicazione*, *comunicabile*, *comunicatore*, ecc.). D'altra parte, di grande utilità risulta anche la riflessione sulle serie morfologiche, ovvero su gruppi di parole che contengono un affisso comune (ad es., *storico*, *teorico*, *terapico*, ecc.). Osservare e riflettere sulle serie aiuta a dedurre il significato più astratto dell'affisso, a ragionare sullo schema morfologico, a individuare le caratteristiche non solo semantiche ma anche sintattiche dell'affisso e delle basi a cui può potenzialmente attaccarsi. Una riflessione condotta nell'ambito del nostro

intervento, ad esempio, partiva dall'osservazione in un testo di una serie di nomi derivati con valore semantico agentivo: a partire da parole come *commentatore*, *vincitore*, *giocatore*, gli alunni erano portati a riflettere su come queste condividessero, dal punto di vista semantico, il valore di agentività, e dal punto di vista formale, la terminazione in *-tore*. Un successivo sviluppo consisteva poi nel rendersi conto che esistono altre serie di parole, come *giornalista*, *progettista*, *macchinista* e *spedizionale*, *romanziera*, *consigliere*, in cui suffissi diversi apportano il valore semantico agentivo. La riflessione su questi gruppi di parole portava successivamente anche a fare ipotesi sulle proprietà sintattiche delle basi lessicali a cui i diversi suffissi agentivi si attaccano, notando come *-tore* prediligesse basi verbali, mentre *-ista* e *-iere* selezionino normalmente basi nominali. Naturalmente, altri approcci possono essere sviluppati, purché incoraggino una logica relazionale, che spinga cioè gli alunni a mettere in relazione le loro conoscenze lessicali, aiutandoli in questo modo a sviluppare non solo la dimensione dell'ampiezza lessicale (quante parole si conoscono), ma anche quella della 'profondità' (quanto bene si conoscono le parole).

Ciò che ci preme, inoltre, sottolineare è che è importante che siano gli alunni a formalizzare le loro scoperte in ipotesi da discutere collettivamente con i compagni e con l'insegnante e non che sia quest'ultimo a calare regole e nozioni dall'alto. Riteniamo che sia fondamentale adottare un simile approccio se il fine ultimo, come si auspica, è quello di dotare gli alunni di uno strumento che possa essere utilizzato in maniera autonoma e che consenta loro di essere indipendenti nell'apprendimento del lessico.

Principio 3 – Proporre attività di problem-solving

Motivare gli studenti a riflettere sulla lingua può costituire una sfida: è infatti risaputo come la grammatica sia spesso percepita dagli studenti come una materia noiosa e priva di reale utilità. Le attività che si focalizzano sulla cosiddetta 'grammatica del lessico', ovvero sulla morfologia lessicale, non fanno eccezione, soprattutto quando sono proposte secondo l'impostazione tradizionale denunciata da Lo Duca (2018) a cui abbiamo sopra menzionato.

Se può sembrare difficile motivare gli studenti alla riflessione grammaticale, va tuttavia sottolineato come l'area della morfologia lessicale si presti ad attività di cosiddetto *problem-solving*, attività in cui, cioè, allo studente viene proposta una sorta di enigma da risolvere. Già Anglin, in una delle prime riflessioni sul tema della consapevolezza morfologica, utilizzava proprio l'espressione "morphological problem-solving" (Anglin 1993: 5) per riferirsi al processo tramite cui gli alunni analizzano parole morfologicamente complesse a loro sconosciute, riconoscendone i costituenti di base e provando a formulare ipotesi sul significato delle parole a partire dai significati dei loro componenti. Impostare le attività orientate allo sviluppo della morfologia come sorta di rompicapo la cui soluzione porta alla comprensione di una parola nuova e dal significato sconosciuto può dunque agire come potente incentivo alla motivazione.

D'altra parte, quando tali attività di *problem-solving* sono proposte in modalità collaborativa, questo può costituire un terreno fertile perché si sviluppino tra gli alunni chiamati a 'risolvere il problema' una discussione metalinguistica di tipo esplicito. Si aiuterà a creare di fatto in questo modo dei piccoli *language-related episodes* (come definiti da Swain, Lapkin 1995), i cui benefici dal punto di vista dell'apprendimento sono noti. Anche qualora da tali episodi emergessero ipotesi sul significato che si rivelassero poi errate, il fatto che gli alunni siano indotti a riflettere sulla lingua farà sì che gli stessi alunni saranno più portati ad attivare processi di *noticing* (Schmidt 1990), ovvero a registrare ed elaborare l'input linguistico a cui sono stati esposti. Inoltre, rendere esplicito e 'visibile' il processo mentale di costruzione del significato permette più facilmente che lo sfruttamento delle abilità morfologiche si instauri a tutti gli effetti come una vera e propria strategia metacognitiva.

Principio 4 – Rendere la grammatica meno astratta

La grammatica viene spesso percepita dagli studenti come un insieme di regole astratte, che occorre memorizzare e saper riapplicare nei contesti molto controllati presentati da esercizi di tipo meccanico spesso proposti nei libri di testo. Per contrastare tale pregiudizio, oltre agli approcci sopra suggeriti, di grande impatto risulta la possibilità di poter manipolare fisicamente le parole, di poter ‘toccare con mano’ quella grammatica che altrimenti rimane pura astrazione. Permettere agli alunni di esplorare fisicamente come sono fatte le parole risulta di grande supporto per comprenderne la struttura interna. La possibilità di poter smontare e rimontare le parole, eventualmente sostituendone e ricombinandone i costituenti, concretizza inoltre il principio di multisensorialità da tempo caldeggiato negli studi di glottodidattica, anche e soprattutto con gli studenti più fragili (Kormos, Smith 2012). In questo senso, adattamenti di giochi di carte, cacce al tesoro declinate come cacce alle parole e/o agli affissi e simili attività permettono di realizzare tale principio in modi che risultano spesso altamente motivanti per gli alunni, come abbiamo riscontrato nella nostra esperienza didattica.

Principio 5 – Riflettere sui contenuti morfologici da proporre

Sebbene molti dei testi disciplinari siano ricchi di lessico morfologicamente complesso, un’accurata selezione dei lessemi a partire dai quali avviare la riflessione morfologica è fondamentale. Nonostante, infatti, la generale abbondanza di tale tipo di lessico nella lingua dello studio, non tutti i testi si prestano ugualmente bene a riflettere sulla forma interna delle parole. Particolare attenzione va posta non solo quando l’unità di apprendimento che si sta progettando è mirata specificamente alla riflessione su determinati costituenti morfologici (se l’obiettivo linguistico dell’unità di apprendimento è la riflessione sulle caratteristiche e sull’uso di un determinato suffisso, dovranno necessariamente essere presenti un certo numero di lessemi contenenti tale suffisso), ma anche qualora si desideri semplicemente avviare una riflessione sul fatto che le parole dispongono di una struttura interna.

In base alla nostra esperienza, i fattori a cui prestare particolare attenzione sono:

- i. frequenza di occorrenza di parole derivate, basi e affissi. Lavorare prima con i costituenti morfologici più frequenti risulta più semplice per gli alunni, i quali, essendo già stati esposti a tali stimoli lessicali, sono più portati ad avviare una riflessione autonoma sul loro contributo al significato delle parole considerate nella loro interezza. D’altra parte, considerazioni sulla frequenza andrebbero fatte anche per quanto riguarda la parola intera. Se da una parte è vero che una parola come *bellezza*, certamente conosciuta da molti alunni, può costituire una buona base per avviare una riflessione di tipo morfologico (cioè i nomi astratti in *-ezza*, derivati da aggettivi), occorre fare attenzione alla scelta di lessemi ad altissima frequenza, che potrebbero essere il risultato di processi di lessicalizzazione, in cui è meno evidente la presenza e il contributo dei costituenti interni. Si pensi, ad esempio, al caso della parola *stazione*, la cui analizzabilità in *stare + zione* può probabilmente essere compromessa a causa della sua altissima frequenza. Inoltre, per quanto riguarda la frequenza, è necessario tenere in considerazione le differenze tra la lingua della comunicazione quotidiana e la lingua dello studio: affissi molto frequenti nella lingua di uso comune, infatti, potrebbero non esserlo nella lingua dello studio, e viceversa. Si consideri, ad esempio, nell’ambito della derivazione aggettivale, la diversa frequenza di occorrenza dei suffissi *-oso* e *-ico*: il primo è molto frequente nella lingua parlata di tutti i giorni,

- mentre si registra in misura molto minore nella lingua dello studio; il secondo è molto ben rappresentato nei testi tecnico-scientifici, ma meno frequente nell'uso quotidiano.
- ii. trasparenza delle parole morfologicamente complesse: sebbene gli alunni debbano diventare consapevoli del fatto che sono molte le aree di 'irregolarità' della lingua, per avviare una riflessione sulla forma interna della parola, occorrerà partire da stimoli in cui il contributo dei costituenti morfologici alla parola intera sia evidente, sia dal punto di vista formale che semantico. Il fenomeno dell'opacità può infatti verificarsi a due diversi livelli (o anche a entrambi i livelli in combinazione). Dal punto di vista della forma, parole come *flo reale* sono meno trasparenti rispetto a parole come *musicale*. Nella prima, l'allomorfia della base *fiore* può ostacolare il riconoscimento della sua relazione con il derivato. Dal punto di vista del significato, ad essere opaca può essere la relazione semantica tra base e derivato, come nel caso della parola *vignetta*, la cui relazione di significato con la base *vigna* è, da un punto di vista sincronico, ormai del tutto persa. È evidente che, soprattutto se si vuole adottare un approccio di tipo induttivo alla scoperta delle relazioni morfologiche, focalizzare l'attenzione degli alunni su tali fenomeni potrebbe essere controproducente e generare confusione negli apprendenti.
 - iii. etimologia delle parole complesse. È noto come il lessico della lingua italiana sia composto da una notevole componente 'ereditaria', ovvero da parole di origine latina, nonché da parole entrate per via di prestito da altre lingue. In molti casi, sebbene il processo di derivazione morfologica sia avvenuto anticamente all'interno di queste lingue, la relazione risulta del tutto trasparente anche in sincronia (si pensi, ad es., al caso del tardo latino *colligamentum*, derivato dalla base latina *colligāre*, all'origine della parola italiana *collegamento*, che può essere ricondotto senza difficoltà alla base *collegare*). Esistono tuttavia anche numerosi casi in cui la relazione morfologica risulta più ardua da riconoscere, a causa di processi di deriva semantica come quelli sopra accennati, o a causa del fatto che, in sincronia, la base non si è tramandata nella lingua attuale. In parole come *potabile*, ad esempio, benché sia ben riconoscibile un suffisso *-(a)bile* (che mantiene il valore semantico tuttora produttivo 'che può essere V'), risulta del tutto oscuro quale sia la base (il verbo latino *potāre* 'bere', alla base del derivato, non è stato tramandato nella lingua italiana). Occorrerà dunque prestare particolare attenzione a casi in cui le parole mostrano di avere una apparente struttura morfologica, spostando idealmente la loro discussione a un secondo momento. È da notare, tuttavia, come casi di parole apparentemente complesse ma senza base (o, come vengono spesso definite, con base legata), dovranno costituire oggetto di specifica riflessione, soprattutto per quello che riguarda l'esistenza di famiglie morfologiche senza 'capostipite'. Non tutte le parole con base legata, infatti, appaiono isolate: si pensi alle parole che contengono il costituente lessicale 'idr-', in cui è chiaramente ravvisabile l'associazione semantica con l'acqua (*idrico*, *idrante*, *idratare*, ecc.). Tali famiglie necessiteranno di specifica attenzione, ma risulteranno probabilmente meno problematiche rispetto ad altri fenomeni di irregolarità. D'altro canto, è bene notare che esistono numerose parole di origine latina, soprattutto nell'ambito della prefissazione verbale, che presentano basi legate la cui semantica è, in sincronia, del tutto opaca. Si pensi alla molto prolifica famiglia di parole con base *-durre* (*produrre*, *tradurre*, *indurre*, *ridurre*, ecc.), in cui risulta arduo individuare un valore semantico comune alle parole da essa derivate.

L'intervento elaborato in base ai principi appena discussi è stato accolto positivamente dagli alunni e dagli insegnanti che hanno discusso con noi l'intervento. Auspichiamo che tali principi possano essere integrati nelle pratiche didattiche quotidiane, generando benefici sia in

termini di arricchimento lessicale che di autonomia nell'apprendimento. Ci auguriamo inoltre che gli effetti di simili pratiche possano essere in futuro al centro di studi sperimentali volti a validarne l'efficacia anche per quello che riguarda l'italiano, lingua per la quale la ricerca sullo sviluppo della consapevolezza morfologica è ancora limitata.

Riferimenti bibliografici

- Anglin, J. M., 1993, *Vocabulary development: a morphological analysis*, Monographs of the society for research in child development, 58, 65.
- Balboni, P., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., Deacon, S. H., 2010, "The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature", in *Review of Educational Research*, 80(2), pp. 144-179.
- Cain, K., Oakhill, J., 2011, "Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development", in *Journal of Learning Disabilities*, 44, pp. 431-443.
- Carlisle, J. F., 1995, "Morphological awareness and early reading achievement", in L. Feldman (a cura di), *Morphological aspects of language processing*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. pp. 189-209.
- Carlisle, J. F., 2000, "Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading", in *Reading and Writing*, 12, pp. 169-190.
- Carlisle, J.F., 2010, "Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review", in *Reading Research Quarterly*, 45, pp. 464-487.
- D'Annunzio, B., 2014, "I principali problemi dell'italiano L2 dello studio", in P. Balboni, M.C. Coonan (a c. di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher Editore, pp. 125-132.
- Deacon, S. H., Kieffer, M. J., Laroche, A., 2014, "The relation between morphological awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models", in *Scientific Studies of Reading*, 18(6), pp. 432-451.
- Fukkink, R. G., de Glopper, K., 1998, "Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis", in *Review of educational research*, 68(4), pp. 450-469.
- Goodwin A.P., Ahn S., 2010, "A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties", in *Annals of Dyslexia*, 60(2), pp. 183-208.
- Goodwin, A.P., Ahn, S., 2013, "A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children", in *Scientific Studies of Reading*, 17:4, pp. 257-285.
- Goodwin, A. P., Petscher, Y., Carlisle, J. F., Mitchell, A. M., 2017, "Exploring the dimensionality of morphological knowledge for adolescent readers", in *Journal of Research in Reading*, 40(1), pp. 91-117.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., 2000, "Engagement and motivation in reading", in M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (a cura di), *Handbook of reading research*, Vol. 3, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 403-422.
- Lo Duca, M. G., 2018, *Viaggio nella grammatica*, Roma, Carocci.

Kieffer, M.J, Lesaux, N.K., 2012a, “Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model”, in *Applied Psycholinguistics*, 33(1), pp. 23-54.

Kieffer, M. J., Lesaux, N. K., 2012b, “Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers”, in *Language Learning*, 62(4), pp. 1170-1204.

Kirby, J. R., Bowers, P. N., 2017, “Morphological instruction and literacy. Binding phonological, orthographic, and semantic features of words”, in K. Cain, D. L. Compton, R. K. Parrilapp (a cura di), *Theories of reading development*, pp. 437–462.

Kormos, J., Smith, A. M., 2012, *Teaching languages to students with specific learning differences*, Bristol, Multilingual matters.

Kuo, L, R. C. Anderson, 2006, “Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective”, in *Educational Psychologist*, 41, pp. 161-180.

McBride-Chang, C., Twila, T., Jeung-Ryeul, C., Hua, S., Fletcher, P., Stokes, S.F., Wong, A., Kawai, L., 2008, “What’s in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages”, in *Applied Psycholinguistics*, 29, pp. 437-462.

Nagy, W. E., Berninger, V. W., Abbott, R. D., 2006, “Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students”, in *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 134-147.

Reed, D.K., 2008, “A Synthesis of Morphology Interventions and Effects on Reading Outcomes for Students in Grades K–12”, in *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, pp. 36-49.

Stahl, S., Nagy, W., 2005, *Teaching Word Meaning*, Erlbaum, Malwah.

Swain, M., Lapkin S., 1995, “Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning”, in *Applied Linguistics*, 16(3), pp. 371-391.

Schmidt, R., 1990, “The role of consciousness in second language learning”, in *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., 2006, “Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children”, in *Scientific Studies of Reading*, 10, pp. 381-398.