

Per la misurazione del lessico ricettivo: riflessioni metodologiche e qualche dato empirico

di Sabine E. Koesters Gensini

I

Lo sfondo del problema

Nei vari studi sul versante della ricezione linguistica risulta ormai acquisita l'idea che la decodifica sia un processo interpretativo complesso, in cui il destinatario integra l'informazione proveniente dal segnale linguistico con vari tipi di informazione esterna al segnale, ascrivibili da un lato al contesto linguistico e dall'altro al contesto situazionale pragmatico¹. Mentre tradizionalmente il primo tipo di informazione, quello strettamente linguistico, è considerato l'oggetto di studio tipico della linguistica, negli ultimi decenni si è assistito ad un progressivo allargamento di prospettiva, a un punto tale che oggi negli studi sulla comunicazione verbale i punti di vista della semiotica, della psicolinguistica o della pragmatica (per fare solo qualche esempio) sembrano essere talmente affini a quelli della linguistica che si pone il problema oggettivo della ridefinizione, anche in linea teorica, dei confini della disciplina. L'indubbio valore e interesse di questa prospettiva allargata negli studi sulla comprensione non deve però far pensare che sul versante, diciamo, segnico della comprensione i quesiti teorici ed empirici siano già stati sviscerati in modo esauriente. Rimangono aperte ancora molte questioni, tra cui quella che ci interessa in questa sede, ossia l'estensione qualitativa e quantitativa del lessico mentale ricettivo, in sostanza il problema di quante e quali parole siano note (nei diversi possibili sensi di questo termine) ai parlanti. Nelle pagine che seguono cerchiamo di riprendere questi temi, affrontandoli in un primo momento (parr. 1 e 2) da un punto di vista metodologico e successivamente (parr. 3 e 4) in una prospettiva empirica, indagando la conoscenza lessicale delle 2.500 parole più frequenti del tedesco da parte di bambini tedescofoni alla fine della scuola elementare². Sulla base dell'analisi dei dati elicitati sarà infine (par. 5) avanzata

1. In chiave generale cfr. T. De Mauro, *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 1990²; Id., *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari 1994; F. Albano Leoni, *Dei suoni e dei sensi*, il Mulino, Bologna 2009. In chiave sperimentale cfr. B. Lindblom, *Explaining Phonetic Variation: A Sketch of the H&H Theory*, in *Speech Production and Speech Modeling*, ed. by W. J. Hardcastle and A. Marchal, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1990, pp. 403-39.

2. Per i dettagli della ricerca si rimanda al par. 4.

una ipotesi circa le probabili strategie cognitive adottate dai bambini testati nella costruzione del senso.

Le ricerche sul lessico mentale sono ormai numerose³. Tuttavia, esse si concentrano soprattutto sulla forma in cui i parlanti immagazzinano le parole nella mente; meno indagata sembra, invece, l'estensione quantitativa e qualitativa del lessico mentale. Non a caso, chi cercasse indicazioni sul numero complessivo di parole conosciute dai parlanti, anche in chiave acquisizionale⁴, noterebbe una sostanziale lacuna: gli studi si limitano a indicazioni generiche assai oscillanti tra di loro. Infatti, per limitarci al caso del tedesco, uno dei primi lavori empirici sull'argomento, tutt'ora spesso citato, risale agli anni Sessanta e ipotizza un lessico mentale di circa 2.000 parole per il parlante mediamente alfabetizzato, e uno di 4.000-5.000 parole per il parlante colto⁵. In lavori assai recenti, invece, si indicano cifre sensibilmente più alte, ipotizzando un lessico mentale produttivo di circa 10.000 parole (ammettendo inoltre una possibile oscillazione tra le 2.000 e le 180.000 parole!) e un lessico mentale ricettivo di ben 100.000 parole⁶. Queste cifre invitano ad una rivisitazione critica degli studi compiuti sino ad adesso, i quali, peraltro, coprono un posto marginale sia nella lessicologia sia nella glottodidattica⁷. L'unica branca di studi che si è posta e si pone il problema dell'apprendimento guidato del lessico, per quanto riguarda il tedesco, è quella del DAF (*Deutsch als Fremdsprache* "Tedesco come lingua straniera") o, a limite, del DAZ (*Deutsch als Zweitsprache* "Tedesco come lingua seconda")⁸. La sostanziale disattenzione al problema in ambito linguistico e glottodidattico si riflette in maniera lampante anche nella programmazione didattica dell'insegnamento del

3. Per una panoramica sulla lessicologia, anche in ambito tedesco, cfr. in particolare *Lexikologie, Lexikology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*, hrsg. v. D. A. Cruse et. al., Walter de Gruyter, Berlin-New York 2002 (t. I) e 2005 (t. II), nel quale ben tre sezioni e undici contributi sono dedicati al problema del lessico mentale.

4. Qui va fatta eccezione per i primissimi stadi dell'apprendimento lessicale, sui quali, invece, esistono numerosi studi, che si limitano, però, in gran parte al periodo prescolastico. Per una sintesi italiana aggiornata cfr. soprattutto S. Ferreri, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma 2005.

5. Citato da P. Kühn, *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung*, Niemeyer, Tübingen 1979, p. 170.

6. Cfr. soprattutto R. Bohn, *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22*, Langenscheidt, Berlin 2009; C. Römer, B. Matzke, *Der deutsche Wortschatz*, Narr, Tübingen 2010. È indicativo dello stato della ricerca sull'argomento il fatto che i vari studiosi si citino a vicenda e che, come ultima fonte, sia menzionato un articolo del noto giornale settimanale "Die Zeit", 45, 1988 (senza indicazione dell'autore).

7. Con il termine *glottodidattica* ci riferiamo alla didattica della madrelingua e con *didattica delle lingue* alla didattica delle lingue seconde o straniere. Di apprendimento di una *lingua seconda*, poi, si parla quando la lingua viene acquisita durante l'infanzia o anche in un momento successivo nel paese stesso in cui la lingua è parlata, per esempio in caso di migrazione. Di apprendimento di una *lingua straniera*, invece, si parla quando la lingua viene studiata per lo più in un contesto didattico.

8. È in questo ambito, infatti, che si hanno anche studi sulla lessicografia di base e sulla sua applicazione in forma di compilazioni di eserciziari per l'apprendimento del lessico (cfr. i recenti P. Kühn, *Mein Schulwörterbuch, Bildungsverlag Eins*, Wolf Verlag, Troisdorf 2007, oppure E. Tschirner, *Grund- und Aufbauwortschatz*, Cornelsen, Berlin 2008).

tedesco, sia nella scuola elementare sia nei diversi rami della scuola secondaria. Mentre all'acquisizione delle regole ortografiche, sintattiche e morfologiche e all'uso pragmaticamente corretto della lingua sono dedicate minutissime riflessioni, seguite da indicazioni concrete sugli obiettivi didattici dei singoli anni di scuola, l'apprendimento del lessico, inteso come incremento guidato delle conoscenze lessicali degli alunni, non è menzionato mai nei programmi, né è prevista in alcuna delle classi una verifica precisa delle conoscenze. L'unico cenno, del resto generalissimo, riguarda il punto d'arrivo dell'educazione linguistica, ossia l'obiettivo che gli alunni imparino a usare la terminologia adatta nella discussione scritta dei testi specialistici. In buona sostanza, l'apprendimento del lessico comune sembra dato per scontato, quasi fosse un processo che matura naturalmente e che non necessita di un percorso didattico specifico⁹.

Va detto infine che anche nella didattica delle lingue seconde o straniere la tematica dell'estensione del lessico mentale non è stata mai oggetto di studio sistematico. Esistono solo ricerche isolate, motivate più che dall'interesse di comprendere la lingua e il suo uso da parte dei parlanti nativi, da esigenze applicative specifiche, spesso più tarate sulla questione di come insegnare il lessico che di quale parte di esso (e in che tempi) insegnare. Non meraviglia, allora, che i singoli studi (e i loro risultati) si discostino tanto al loro interno da essere, da un lato, difficilmente paragonabili e, dall'altro lato, da non offrire ancora un quadro convincente sull'argomento. Non sarà dunque superfluo proporre qualche riflessione metodologica che ci aiuterà anche a inquadrare meglio i dati empirici forniti nella seconda parte di questo articolo.

2

La verifica del lessico ricettivo in parlanti italofo- ni: aspetti metodologici e risultati sperimentali

Strettamente pertinenti al nostro assunto sono gli studi sul lessico mentale avviati e guidati in Italia da Tullio De Mauro. Questi studi, infatti, a differenza di quelli svolti in ambito tedescofono, sono stati condotti in base a espliciti presupposti di metodo. La prima verifica della conoscenza del vocabolario ricettivo è stata una tappa essenziale nella realizzazione del Vocabolario di Base della lingua italiana, inteso come il nucleo delle parole più frequenti e più disponibili il cui integrale possesso, passivo e attivo, può essere considerato un obiettivo di uscita dalla scuola dell'obbligo.

In una fase successiva, si sono avviate anche le ricerche relative all'estensione quantitativa complessiva del lessico mentale in parlanti italofo-¹⁰. In questo

9. Il fatto che la capacità di comprensione venga data per scontata si manifesta anche nella marginalità che in Germania hanno avuto lo studio e l'applicazione delle tecniche di misurazione della leggibilità. Per una sintesi degli studi e una applicazione al tedesco si veda comunque R. Bamberger, E. Vanecek, *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben*, Jugend und Volk, Wien 1984; Diesterweg, Frankfurt 1984.

10. Si tratta di tre tesi di laurea elaborate in anni diversi da Marina Boni, Maria Stefania Tomassi e Alessandro Franciotti. Per una descrizione di questi studi e i loro risultati cfr. T.

quadro, le ricerche sono state effettuate mediante i seguenti passaggi tecnici, che ovviamente presuppongono altrettante scelte di metodo: si è analizzata la competenza lessicale in due gruppi di parlanti, il primo composto da ragazzi alla fine della scuola media inferiore, il secondo da studenti universitari di varie facoltà; si è verificata la conoscenza lessicale attraverso questionari anonimi su cui i parlanti riportavano in forma di autovalutazione la propria conoscenza di singole parole; le parole erano date in forma di lemmi, fuori da ogni contesto; il campione delle parole testate è stato estratto in maniera regolare (la prima parola in ogni pagina, ogni tante pagine di dizionario) da un dizionario monovolume di circa 100.000 lemmi¹¹; i parlanti erano tenuti a classificare il proprio grado di conoscenza della parola attraverso categorie predefinite (mai sentita; sentita ma non conosciuta; conosciuta ma non usata; conosciuta e usata).

Questa indagine ha consentito di ipotizzare una estensione del lessico mentale di circa 38.000 parole per gli scolari alla fine della scuola media, e di circa 70.000 parole per gli studenti universitari. Queste cifre corrispondono alla somma delle risultanze relative alle parole conosciute, ma non usate e a quelle conosciute e usate. Lo studio sulla scuola media permette anche di ipotizzare dati più precisi sulla differenza tra il lessico produttivo e il lessico ricettivo. Concretamente, circa 5.000 parole risultano capite ma non usate. Pertanto il lessico produttivo (33.000 parole) coprirebbe circa l'86,8% del lessico ricettivo (38.000 parole).

3

Aspetti metodologici nella verifica del lessico ricettivo in parlanti tedescofoni

Si è accennato al fatto che le ricerche compiute sul lessico mentale dei tedescofoni presentano non solo notevoli oscillazioni rispetto ad altre lingue, come per esempio l'italiano, ma anche impressionanti oscillazioni al loro interno. In ciò che segue discuteremo queste analisi ipotizzando che il motivo di queste oscillazioni sia da ricercare, almeno in parte, in un insufficiente rigore metodologico, il quale è invece indispensabile se si ambisce a risultati verificabili e paragonabili. In particolare, ci pare abbiano un carattere critico i punti seguenti:

1. scelta del campione lessicale da sottoporre a verifica;
2. scelta dell'unità lessicologica da sottoporre a test (lemma *vs.* morfo lessicale);
3. tipo di conoscenza lessicale da verificare (significato del lemma *vs.* significato dell'occorrenza testuale);
4. estensione di conoscenza lessicale da verificare (significato complessivo *vs.* accezione);
5. grado di conoscenza lessicale da verificare;
6. interpretazione dei dati: verifica della comprensione attraverso la produzione.

De Mauro, *Ai margini del linguaggio*, Editori Riuniti, Roma 1986, p. 56; Id., *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1991¹¹, pp. 149-83; Id., *Capire le parole*, cit., pp. 81-2; Ferreri, *L'alfabetizzazione*, cit., pp. 32-3.

¹¹. Nello specifico, *Dizionario della lingua italiana*, a cura di T. De Mauro, Paravia, Torino 2000.

Per quanto riguarda il primo aspetto, un importante punto debole degli studi tedeschi sull'estensione del lessico mentale dei parlanti consiste nel fatto che non viene specificato il campione di parole che si è sottoposto a verifica. La scelta del campione, anche in questo caso, però, non è una variabile neutra. Va ricordato, anzitutto, che i parlanti sono potenzialmente in grado di capire non solo parole che abbiano realmente sentite o che siano concretamente attestate nell'uso (per esempio nelle fonti lessicografiche), ma anche parole non attestate nelle fonti oppure effettivamente non usate le quali siano, però, costruite secondo le normali regole di formazione della lingua in questione¹². Se ci si limita alla verifica del lessico normalmente usato, va tenuto presente che di esso (formante com'è ovvio un insieme vastissimo, potenzialmente aperto), nelle indagini sperimentali, verrà utilizzato necessariamente un ristretto campione. La prassi ricorrente, del resto ragionevole, è quella di utilizzare un dizionario come base di partenza da cui estrarre le parole da testare. Il tipo e l'estensione del dizionario utilizzato per la costruzione del campione influenzano notevolmente, tuttavia, i risultati dell'indagine. L'indicazione esplicita dei criteri di selezione quantitativa e qualitativa del campione da sottoporre ad analisi è dunque indispensabile.

Per quanto riguarda il secondo punto, è facile ipotizzare che un'altra fonte delle notevoli oscillazioni nelle stime del lessico tedesco in generale e del lessico mentale dei parlanti in particolare derivi dall'uso assai variegato che si fa del termine *parola*. Mentre non ci risulta che negli studi sull'estensione del lessico mentale si trovi l'uso di *parola* nell'accezione di 'forma flessa', si registra invece una significativa oscillazione nel considerarla ora nell'accezione di 'lemma', ora nell'accezione di 'morfo lessicale'¹³. In particolare, quest'ultima opzione risulta frequente: in tale prospettiva, per esempio, *fern* "lontano", *sehen* "guardare" e *fernsehen* "guardare la TV" andrebbero computate come tre parole diverse, mentre *Auto* "macchina", *Schlüssel* "chiave" e *Autoschlüssel* "chiave della macchina" sarebbero contate solo come due, vista la trasparenza compositiva della parola *Autoschlüssel* rispetto alla maggiore opacità di *fernsehen*. Basta, però, uno sguardo velocissimo a un dizionario monolingue qualsiasi per vedere che la prassi lessicografica non è affatto questa¹⁴. Considerato il carattere forte-

12. Si pensi per esempio alla parola *Flaschenbaus* "casa fatta di bottiglie" del tutto comprensibile a qualsiasi parlante del tedesco in base alle normali conoscenze di formazione delle parole. Questa parola, per quanto assente nelle opere lessicografiche a noi accessibili, ha comunque una sua circolazione effettiva in tedesco, ricostruibile oggi facilmente in Internet. Non è affatto facile, ormai, trovare delle parole possibili che non siano presenti nella rete. Un esempio recente può essere *Zucchini-mark* "concentrato di zucchini", formato sull'esempio di *Tomaten-mark* "concentrato di pomodoro".

13. Cfr. Kühn, *Schulwörterbuch*, cit.; Tschirner, *Grundwortschatz*, cit.

14. In generale va detto che nella pratica lessicografica tedesca si nota l'abitudine di corredare le opere lessicografiche con introduzioni dedicate esclusivamente all'utente non specialista e, di conseguenza, di non dare informazioni circa le scelte metodologiche compiute nella concezione e nella realizzazione dell'opera. Tipicamente, ad esempio, nel dizionario monovolume *Deutsches Universalwörterbuch* (Dudenverlag, Mannheim 2003) non si trova alcun cenno relativo al problema del carattere compositivo del lessico tedesco; di contro, è facilmente constatabile come nelle sue edizioni recenti la maggior parte delle parole composte venga lemmatizzata a sé.

mente compositiva del lessico tedesco e la notevole varietà nel trattamento di questa proprietà nelle fonti lessicografiche, si è davanti ad un'ulteriore ipotetica causa dell'oscillazione nell'individuazione dell'estensione del lessico (mentale). La scelta uniforme e esplicita dell'unità lessicale da esaminare risulta, dunque, un requisito imprescindibile per questo tipo di ricerche.

Un altro tipo di ambiguità metodologica riguarda l'ambito cotestuale in cui la parola da testare è inserita. Molte delle verifiche di conoscenza lessicale esistenti hanno scelto di inserire la parola in un possibile cotesto frasale¹⁵. Questo tipo di sperimentazione trae la sua giustificazione dalla maggiore vicinanza all'effettiva realtà comunicativa, visto che, evidentemente, di norma si recepiscono le parole all'interno di cotesti (almeno) frasali. A questo punto, però, si pone un problema che investe un po' tutti gli ambiti della ricerca di settore. Alludo al divario notevole sussistente fra lo statuto del singolo elemento linguistico (prodotto e ricevuto in isolamento) e lo statuto dello stesso elemento calato nella realtà dell'atto comunicativo (illuminanti a questo proposito sono gli studi sulle criticità delle teorie fonologiche rispetto alle concrete realtà foniche). È noto, infatti, che un segmento linguistico non si presenta come la somma aritmetica dei suoi costituenti, e questo vale anche per la frase oppure l'enunciato. Oggi appare tutta l'ingenuità della teoria che ritiene il significato della frase come risultante della somma aritmetica dei significati delle singole parole. Come molte ricerche di orientamento testualista hanno confermato, spesso il significato di una parola viene dedotto (prima che dal contesto, e/o interattivamente a esso) dal *cotesto* linguistico in cui essa è inserita. È del tutto plausibile immaginare anche una interpretazione ipotetica di parole inesistenti, a patto che il cotesto restringa sufficientemente i margini di attribuzione di senso (è questo, come è noto, uno dei meccanismi che permettono il funzionamento dei neologismi). La variabile del cotesto linguistico va dunque necessariamente specificata nelle indagini lessicali sperimentali.

Si arriva così alla quarta delle questioni sopra menzionate. Se si decide di testare la conoscenza lessicale di una parola fuori dal cotesto linguistico si pone inevitabilmente anche la questione del carattere polisemico proprio di un ampio numero di parole. A questo proposito, infatti, occorre chiedersi quando, a che condizioni, si possa dare per conosciuta una parola: bisogna verificare tutte le accezioni oppure basta verificarne una sola, magari la prima riportata nel vocabolario? Nelle ricerche correnti ci si limita alla verifica di una sola accezione. Beninteso, si può legittimamente optare per entrambe le soluzioni, ciò che è metodologicamente indispensabile è specificare le scelte effettuate.

Può essere affrontato, a questo punto, il carattere graduale della comprensione, ossia il fatto che i termini entro cui si colloca il processo della comprensione (lessicale) non sono, per dirla con De Mauro, «due valori: 0-1, comprensione avvenuta, comprensione non avvenuta»¹⁶. Ne consegue che occorrerà verificare

15. Cfr. E. Tschirner, *Themenschwerpunkt: Wortschatz-Wortschatzerwerb-wortschatzlernen*, in "Fremdsprachen lernen und lehren", 33, 2004, pp. 83-113.

16. De Mauro, *Minisemantica*, cit., p.169.

la profondità della conoscenza anche ricettiva di una parola. Al di là del linguaggio tecnico-specialistico, in cui entra in gioco, com'è noto, la problematica del delicato confine tra sapere linguistico e sapere enciclopedico, in verità, la problematica si presenta per gran parte del lessico di una lingua. Non è il caso, in questa sede, di dilungarci sull'argomento, certo è, però, che bisogna esplicitare in maniera rigorosa che cosa si intende quando si dà per acquisita la conoscenza ricettiva di una parola. E per ora non sembra che ciò sia avvenuto.

Fatta luce su questi aspetti metodologici, rimane un problema a monte: come verificare qualsiasi processo di comprensione, e nel caso specifico, di comprensione di una parola? Nelle ricerche esistenti, per sapere se una persona conosce il significato di una parola (e non il suo uso in una determinata frase), le si è chiesto, per esempio, di illustrarne il significato, di individuare usi possibili della parola in frasi date oppure di costruire una frase in cui essa ricorra. Insomma, per quanto possano variare le singole metodologie, esse sono accomunate dal fatto che spesso per verificare la conoscenza di una parola ci si muove a livello produttivo. L'unica alternativa a ciò sembra essere l'autovalutazione, la quale, però, evidentemente è difficilmente verificabile.

4

La conoscenza del nucleo lessicale tedesco da parte di bambini alla fine della scuola elementare

In quel che segue presentiamo alcuni risultati di una ricerca sulla conoscenza lessicale di bambini tedeschi alla fine della scuola elementare, vale a dire dell'età di dieci anni¹⁷. Si tratta di uno studio empirico condotto in diverse scuole elementari dello Schleswig-Holstein durante l'anno scolastico 2006-07. Concretamente, con l'aiuto dei maestri, si è chiesto a circa 500 bambini di formare delle frasi con parole date nella forma di citazione. Vale la pena, a questo punto, soffermarsi almeno sulle scelte teorico-metodologiche inerenti la scelta del campione lessicale da sottoporre a verifica, la consegna data ai bambini, la valutazione delle risposte.

In questa ricerca si sono prese in considerazione le 2.500 parole più frequenti secondo il recente *Frequency Dictionary of German*¹⁸. Sarebbe stato auspicabile,

17. Ricordo che la scuola elementare tedesca ha una durata complessiva di quattro anni. Pertanto i bambini la cominciano, salvo rare eccezioni, a sei anni compiuti e la concludono a dieci anni.

18. E. Tschirner, R. L. Jones, *Frequency Dictionary of German*, Routledge, London-New York 2006. Si tratta di una scelta dovuta, nel senso che non esistono, di fatto, alternative pubbliche a questo lessico di frequenza, se non quello pubblicato alla fine dell'Ottocento da F. Kaeding, *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*, Selbstverlag, Steglitz bei Berlin 1896. Il lessico di frequenza qui utilizzato è stato elaborato sulla base di un *corpus* bilanciato composto da 4,2 milioni di parole e suddiviso in cinque *sottocorpora*. Di questi, quattro sono composti da un milione di parole e comprendono testi giornalistici, testi specialistici, testi letterari e conversazioni (semi)spontanee; uno è composto da 200.000 parole e comprende testi d'uso quali istruzioni di montaggio, contratti, inserzioni ecc. Dato, però, che in questo lessico di frequenza non si è calcolato il valore d'uso delle parole, non si possono equiparare le 2.000 parole più frequenti al

in effetti, sottoporre ad analisi il Vocabolario Fondamentale del tedesco, vale a dire le 2.000 parole più usate nella lingua. Questo, però, non è stato possibile visto che, nonostante vi sia la consapevolezza dell'indiscutibile rilevanza teorica e empirica della distinzione tra un dizionario basato sulla frequenza e un vocabolario basato sull'uso¹⁹, questa consapevolezza, in Germania, non sembra aver avuto seguito sul piano lessicografico. In altre parole, non si dispone ancora di un vero e proprio Vocabolario Fondamentale. Se, quindi, certamente le parole più frequenti del dizionario appena citato non coincidono del tutto con le parole più usate del tedesco, rimane pur vero, però, che per quanto riguarda il nucleo lessicale, la differenza tra frequenza e uso è meno incisiva che per le sfere più esterne. Questo è il motivo per cui è sembrato comunque ragionevole avviare una ricerca sul nucleo lessicale, anche se basato solo sul dizionario di frequenza. La scelta di allargare il campione di parole a 2.500 unità (anziché includerne solo 2.000, in analogia quantitativa con il Vocabolario Fondamentale tedesco) deriva dal tentativo di garantire comunque la presenza (o quasi) delle parole appartenenti all'ipotetico Vocabolario Fondamentale.

Si è realizzata una serie di questionari in cui le parole in oggetto si trovano isolate da ogni tipo di contesto linguistico nella loro forma di citazione. Ai bambini è stato chiesto di formare delle semplici frasi esemplificative con le parole da loro conosciute e di lasciare invece in bianco lo spazio riservato alle parole che non conoscevano. L'unica indicazione specifica che si è data (e della cui comprensione i maestri si sono assicurati attraverso i necessari esempi) riguardava la categoria lessicale, che non doveva essere modificata nelle frasi esemplificative. In altre parole, un verbo doveva essere usato come verbo e un sostantivo come sostantivo.

Nella valutazione delle risposte si è tenuto conto di soli parametri lessicali, vale a dire che, se una frase rivelava che il bambino conosceva almeno una accezione d'uso della parola, la parola è stata considerata conosciuta, anche in presenza di eventuali errori a livello morfologico flessivo oppure ortografico. Qui entra in gioco il problema sopra accennato: la comprensione viene accertata attraverso una forma di produzione. A nostro avviso, ciò non necessariamente toglie valore e veridicità alla sperimentazione. Infatti, fermo restando il problema generale di come misurare il *grado* di conoscenza di una parola, rimane vero, certamente, che un parlante non riesce a usare una parola se non la comprende affatto. Al contrario, se la conosce a fondo, certamente la sa anche usare. Creano difficoltà, ancora una volta, i casi intermedi e a questo proposito va detto che formare una frase qualsiasi lascia il massimo grado immaginabile di libertà, e probabilmente

Vocabolario Fondamentale. Per una discussione della nozione di Vocabolario Fondamentale e di Base del tedesco in chiave storica e metodologica sia permesso di rimandare a S. E. Koesters Gensini, *Der deutsche Grundwortschatz zwischen Lexikologie und Sprachdidaktik*, in "Deutsch als Fremdsprache", 46, 4, 2009, pp. 195-202; Ead., *Grundwortschatz und lexikalischer Spracherwerb: methodologische Überlegungen und erste Untersuchungsergebnisse*, in *Perspektiven Drei*, hrsg. v. C. Di Meola, L. Gaeta, A. Hornung, L. Rega, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009, pp. 339-48; in italiano cfr. anche Ead., *Le parole del tedesco*, Carocci, Roma 2009.

19. Cfr. Kühn, *Der Grundwortschatz*, cit.

è una delle forme di produzione che richiedono una competenza lessicale più vicina alla piena comprensione. In questo senso, è facilmente constatabile che sappiamo creare delle semplici frasi anche con parole che comprendiamo, ma che abitualmente, magari, non utilizziamo.

Possiamo, a questo punto, esporre i risultati della sperimentazione. Nella tabella 1 si riporta la relazione tra la frequenza delle parole e la loro conoscenza da parte dei bambini. Più esattamente, nella prima colonna si indicano i singoli livelli di frequenza in base al rango delle parole (per convenzione si assegna il rango 1 alla parola più frequente, il rango 2 alla seconda parola più frequente e così via), nella seconda colonna si riporta il numero delle parole conosciute da tutti i bambini che hanno partecipato alla sperimentazione e nella terza colonna si indica il numero delle parole conosciute almeno dal 60% dei bambini testati.

Tabella 1

Relazione tra frequenza e conoscenza delle parole da parte dei bambini testati

Rango	Parole conosciute dal 100% dei bambini/numero di parole testate	Parole conosciute dal 60% dei bambini/numero di parole testate
1-200	170/200	190/200
201-400	140/200	173/200
401-600	131/200	183/200
601-800	138/200	177/200
801-1000	111/200	171/200
1001-1200	132/200	167/200
1201-1400	120/200	158/200
1401-1600	109/200	158/200
1601-1800	106/200	154/200
1801-2000	114/200	168/200
2001-2200	84/200	137/200
2201-2500*	128/300	204/300
Totale	1.483/2.2500	2.040/2.500

* I valori in questa riga si riferiscono a 300 parole e, di conseguenza, per un confronto diretto devono essere relativizzati.

5

L'interpretazione dei dati

Prima di interpretare i dati in dettaglio vale la pena, anche da un punto di vista metodologico, soffermarsi un istante sul problema del nesso frequenza-conoscenza delle parole. Nella tabella si nota una correlazione piuttosto netta tra la frequenza delle parole e la loro conoscenza da parte dei bambini testati: in altre parole, in linea di massima, il grado di conoscenza delle parole sembra aumentare con la frequenza di ricorrenza delle stesse. In questo senso, dunque, sembrerebbe che le liste di frequenza elaborate su *corpora* bilanciati possano fornire delle informazioni anche in termini di cronologia circa l'apprendimento

lessicale dei bambini tedescofoni²⁰. Naturalmente ciò non significa che si tratti di una correlazione stabile: da un lato, come si evince dalla stessa tabella, persino ai ranghi più alti ci sono parole che non tutto il campione di bambini conosceva e, dall'altro, ci sono certamente parole che fanno parte del bagaglio lessicale dei bambini di questa età, che però non rientrano nel campione qui verificato. Si pensi solo al cosiddetto Vocabolario di Alta Disponibilità oppure alle parole legate all'esperienza ludica dei bambini (dinosauro, bambola o PlayStation, per citare casi notissimi).

Interpretando i dati in termini generali, si nota che il nucleo lessicale noto a tutti i bambini testati comprende 1.483 parole, pari all'incirca al 60% del campione. Questo significa che ben il 40% del campione lessicale non risulta posseduto dalla totalità dei bambini alla fine della scuola elementare. Per non rinunciare del tutto al confronto con l'ipotetico Vocabolario Fondamentale, e quindi alle 2.000 parole più usate della lingua, si è verificato anche quanti bambini conoscevano almeno 2.000 delle 2.500 parole testate. Era questo il caso per appena il 60% dei bambini. Queste cifre invitano senz'altro ad alcune riflessioni generali sull'acquisizione del lessico dei bambini tedeschi cui possiamo qui solo accennare. Intuitivamente, l'apprendimento del Vocabolario di Base (a partire dal quale si possono comprendere e produrre la maggior parte dei testi a carattere non specialistico) dovrebbe essere considerato un obiettivo importante della scuola dell'obbligo. Analogamente, l'acquisizione di almeno tutto il Vocabolario Fondamentale alla fine del primo ciclo scolastico sembra essere un requisito indispensabile per ogni apprendimento successivo. Ciò dovrebbe avere precise conseguenze anche sulla struttura dei programmi scolastici e sui metodi della programmazione didattica.

Una volta esaminati gli aspetti quantitativi della conoscenza del nucleo lessicale, può essere interessante anche soffermarsi sui casi che sono stati considerati come casi di incomprendimento. A questo proposito si sono estratti, nell'ordine cui si trovavano, i primi 1.000 casi di mancata comprensione di una certa parola. Sulla base dell'esame di queste risposte si è notato, innanzitutto, che è possibile individuare una certa sistematicità nelle mancate comprensioni, che a sua volta ha permesso di elaborare una prima tipologia delle incomprendimenti. Prima di presentarla e di fornire anche qualche esempio concreto, va detto che evidentemente le risposte nel loro complesso formano un *continuum* con un ampio margine di indeterminatezza. Non è un'eccezione, infatti, che una frase possa essere interpretata in più sensi diversi, oppure che ci siano più associazioni mentali possibili che possono aver portato il bambino al tipo di (in)comprensione e di uso qui documentato. Di conseguenza, la tipologia sotto riportata non ambisce ad alcuno statuto di definitività; più semplicemente, attraverso questa sistemazione dei dati si colgono alcune regolarità nel tentativo di afferrare il significato della parola che possono servire da punto di partenza per valutazioni più sofisti-

20. Naturalmente questo dato va valutato con cautela, nel senso che qui abbiamo solo testato parole ad altissima frequenza e che per convalidare questa ipotesi, intuitivamente plausibile, bisognerebbe comunque allargare il campione a parole meno frequenti.

cate. È in questo senso che nell'introduzione di questo scritto abbiamo parlato di strategia cognitiva di costruzione del senso. Si veda di seguito la tipologia in questione:

a) risposte lasciate in bianco. Il bambino, evidentemente consapevole del fatto che non conosce il significato della parola, non ha risposto;

b) risposte in cui è colto l'ambito generale di uso. Il bambino ha una conoscenza approssimativa della parola (sa, per esempio, in quali ambiti ricorre) ma non ne conosce il significato preciso. Si vedano i seguenti esempi²¹:

1. *finanziell* "finanziario": *Ich bin finanziell eingestellt* "Ho un atteggiamento finanziario" (1b7);

2. *äußer* "esprimersi": *Ich äußere mich aus* "Racconto tutto"²²;

c) errore di lettura. Il bambino scambia la parola in questione con'altra parola, molto simile dal punto di vista ortografico (non necessariamente dal punto di vista fonetico). Si vedano i seguenti esempi:

1. *Ablauf* "svolgimento": *Der Nudelauflauf schmeckt gut* "Il pasticcio di pasta è buono" (1b9);

2. *sodass* "quindi": *Ich schreibe dein Gedicht sodass du es verstehen kannst* "Scrivo la tua poesia in modo tale che tu la possa capire" (13a16)²³;

d) scambio con una parola foneticamente affine. Il bambino scambia la parola in questione con un'altra che le assomiglia da un punto di vista fonetico. Si vedano i seguenti esempi:

1. *Trend* "tendenza": *Heiko und Marius trenen sich* "Heiko e Marius si separano" (6f13);

2. *vorliegen* "esserci": *Ich bin so vorligen* "Sono così imbarazzato" (8b15)²⁴;

e) cambio di categoria lessicale. Il bambino scambia la categoria lessicale della parola data e attribuisce ad essa il significato della parola con cui l'ha scambiata. Si vedano i seguenti esempi:

1. *Auseinandersetzung* "confronto": *Ich setze sie auseinander* "Li separo di posto" (2d12);

2. *Wandel* "cambio": *Ich wandel im Haus hin und her* "Girovago in casa" (1c11)²⁵;

f) comprensione di uno dei morfi. Il bambino comprende uno dei morfi e in base a questo deduce (in maniera sbagliata) il significato complessivo della parola. Si vedano i seguenti esempi:

21. Gli esempi in tedesco sono riportati esattamente nella forma in cui si trovano nell'originale, senza limare alcun tipo di errore. Nella traduzione in italiano, invece, si rende solo il significato complessivo della frase.

22. Nel primo caso probabilmente c'è un'associazione mentale con *materiell* "materiale", nel secondo *äußern* è usato come *aussprechen* "dire tutto".

23. Nel primo caso c'è una sovrapposizione con *Auflauf* "pasticcio", nel secondo caso, invece, la parola *sodass* è stata segmentata come *so dass* "in modo tale che".

24. Nel primo caso la parola è stata interpretata come terza persona singolare del verbo *trennen*, nel secondo caso c'è un problema di interpretazione vocalica che porta alla parola *verlegen* "imbarazzato".

25. Nel primo caso la parola viene scambiata con *auseinander setzen* "separare di posto", nel secondo caso con *wandeln* "girovagare" (nell'accezione qui utilizzata).

1. *räumlich* “spaziale”: *Mein Zimmer ist ziemlich räumlich* “La mia stanza è spaziale” (1b2);
 2. *erstaunlich* “notevole”: *Ich bin erstaunlich* “Sono stupito” (17c13)²⁶;
- g) risposta talmente generica da non essere verificabile. Il bambino non lascia in bianco l’esempio (come richiesto nel caso in cui non conosca la parola), ma costruisce una frase talmente generale che l’effettiva conoscenza non può essere verificata. Si vedano i seguenti esempi:
1. *abstrakt* “astratto”: *Der Mann ist abstrakt* “L’uomo è astratto” (2b19);
 2. *Methode* “metodo”: *Mein Kompel hat eine Methode* “Il mio compagno ha un metodo” (4e9);
- h) risposta non pertinente. Il bambino crede di conoscere la parola, costruisce la frase, ma la risposta, apparentemente, non ha un legame con la parola in questione, né risulta evidente l’associazione mentale che lo ha portato all’uso riportato. Si vedano i seguenti esempi:
1. *Gründung* “fondazione”: *Die Gründung ist gefallen* “La fondazione è caduta” (3e8);
 2. *ausschließlich* “esclusivamente”: *Ich bin ausschließlich* “Sono esclusivamente” (6e4).

Dopo questa illustrazione dei principali tipi di incomprensione qui incontrati, può valere la pena, infine, dare un’idea della loro incidenza quantitativa. Si veda a questo proposito la tabella seguente.

Tabella 2

Tipi di incomprensione emergenti nella produzione dei bambini testati

Tipo di incomprensione	Numero risposte (percentuale)
a) Lasciato in bianco	280 (28%)
b) Colto l’ambito generale	113 (11%)
c) Errore di lettura (vicinanza ortografica)	23 (2%)
d) Scambio con una parola foneticamente affine	43 (4%)
e) Cambio di categoria lessicale	219 (22%)
f) Comprensione di uno dei morfi	162 (16%)
g) Risposta troppo generale per verifica comprensione	61 (6%)
h) Risposta non pertinente	99 (10%)
Totale	1.000 (100%)

Un primo dato di un certo interesse è il fatto che i bambini hanno lasciato la risposta in bianco solo nel 28% dei casi di mancata comprensione della parola. Come si è accennato, ad essi era stato spiegato quanto fosse importante rendersi conto di conoscere o non conoscere il significato di una parola e, quindi, era stata data la consegna di non scrivere alcuna risposta in caso di mancata cono-

26. Nel primo caso il bambino conosce il significato di *Raum* nell’accezione di ‘spazio’, nel secondo caso, invece, conosce *erstaunen* “meravigliarsi”.

scenza di una parola o l'altra. La percentuale citata fa riflettere sulle difficoltà che bambini di dieci anni possono avere nel maturare una consapevolezza netta circa la propria capacità di comprensione. Questo dato, evidentemente, non è privo di conseguenze, anche da un punto di vista didattico. La autoconsapevolezza della propria comprensione/non comprensione delle parole, evidentemente, è un presupposto indispensabile per l'eventuale richiesta di spiegazione da parte di persone oppure per l'uso di strumenti lessicografici anche elementari. Nel 72% dei casi, dunque, il bambino costruisce, consapevolmente oppure no, il significato della parola in base a una sua conoscenza parziale, soprattutto di tipo morfologico (tipi *e* e *f*: il bambino segmenta la parola e ipotizza il significato complessivo sulla base della conoscenza di un singolo morfo oppure di un'altra categoria lessicale), ma anche di tipo semantico (tipo *b*: il bambino sa a quale ambito semantico la parola si riferisce, ignorandone, però, il significato preciso), oppure, più di rado, di tipo fonetico (tipo *d*: il bambino legge la parola e associa una parola foneticamente simile). Sono ancora più rari i casi (tipo *c*) in cui è la forma ortografica della parola a risultare soggettivamente deviante per il bambino. Suscita un certo interesse anche il dato quantitativo relativo al tipo *g*: sono relativamente rare (6%) le risposte di tipo troppo generico per una valutazione. Questo fatto sembra fornire un indizio, da un lato, sulla discreta capacità generale dei bambini di produrre frasi esemplificative con parole a loro note e, dall'altro lato, del fatto (riferito del resto da tutti gli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione) che i bambini hanno preso molto sul serio il compito loro assegnato e lo hanno svolto con molto impegno. L'ultimo dato di un certo interesse su cui soffermarsi è il fatto che in un caso su dieci il bambino ha un'idea a suo modo precisa del significato della parola in questione (tipo *b*), che però non corrisponde all'uso reale.

In sostanza, dunque, sembra ancora una volta confermata l'ipotesi teorica circa la complessità del processo di comprensione lessicale, complessità consistente, non per ultimo, nel suo carattere graduale. In corrispondenza di questa gradualità si è potuta mettere a fuoco, sia da un punto di vista metodologico sia dal punto di vista empirico, la notevole difficoltà che s'incontra nel sottoporre a verifica i processi di comprensione lessicale. Se questa difficoltà si manifesta già ai punti estremi del *continuum* tra comprensione e non comprensione, a maggior ragione la si constata nella zona intermedia, statisticamente più frequente, della comprensione parziale. Da qui la necessità di indagare ulteriormente la questione con l'obiettivo di sviluppare gli strumenti metodologici necessari per una misurazione più precisa della comprensione linguistica in generale e della comprensione lessicale in particolare: un'esigenza fondata sia su esigenze teoriche sia su motivazioni applicative, non solo nella glottodidattica, ma anche in termini di democrazia o etica linguistica. Quanta strada sia ancora da fare, anche in questo senso, è dimostrata, tra i tanti esempi possibili, anche dalla recente tendenza ad usare, in particolare in Internet, formule impegnative e gravide di conseguenze, quali «Cliccando sul pulsante "prenota" confermi di aver compreso e accettato i requisiti». Sembra facile capire...