

# La definizione delle parole come sintesi concettuale: un esercizio anche per gli insegnanti

Aldo Borsese

Università di Genova; borsese@chimica.unige.it

## Sommario

*Nel contributo si fa riferimento alla definizione delle parole e all'importante ruolo che potrebbe assumere nella formazione degli studenti di scuola primaria, nell'ambito di una didattica interattiva in cui l'obiettivo principale sia proporre contenuti alla portata degli allievi. Può, infatti, contribuire efficacemente al miglioramento delle loro capacità linguistiche e contemporaneamente fissare i significati dei concetti appresi. Nel contributo viene presentato anche un possibile percorso didattico.*

## Parole chiave

*Sintesi concettuale, definizione, comprensione.*

## 1. Premessa

C'è un aspetto a volte trascurato da chi insegna: la comprensione; eppure si tratta di un aspetto decisivo. È la comprensione, infatti, che produce conoscenza e curiosità; è solo attraverso la comprensione che si fortificano l'autonomia cognitiva e lo spirito critico. Nella pratica scolastica non sempre gli insegnanti sono sufficientemente attenti a perseguire questo obiettivo. E ciò succede già a partire dalla scuola primaria; infatti, in questo livello scolastico capita abbastanza spesso che agli alunni vengano fornite informazioni, descritte situazioni, date spiegazioni che non possono comprendere. Un esempio emblematico è fornito dai sussidiari; in essi, infatti, soprattutto nella sezione dedicata alle scienze, vengono

frequentemente proposti contenuti a un livello che li rende inaccessibili ai piccoli allievi e, anche quando i contenuti sono alla loro portata, è, a volte, il linguaggio utilizzato che crea un ostacolo insormontabile a un apprendimento significativo. Gli alunni sono allora costretti a memorizzare. Imparano a ripetere senza capire. Questa pratica didattica è molto pericolosa perché, se memorizzare e ripetere fa ottenere loro buoni risultati (e ciò succede più spesso di quanto si possa pensare) diventa difficile che si pongano nella prospettiva di comprendere. Continueranno a memorizzare assumendo negli anni una dimensione «meccanica» di apprendimento che li renderà incapaci di collegare le situazioni, di effettuare inferenze, di mettere in relazione i concetti e le informazioni; un esercito di diligenti esecutori privi d'autonomia cognitiva.

È necessario convincere gli insegnanti di scuola primaria a puntare su una didattica del capire, in cui cioè i contenuti proposti e il linguaggio utilizzato per veicolarli siano alla portata degli alunni. Renderli consapevoli dell'importanza di finalizzare il proprio insegnamento all'acquisizione da parte degli allievi di quelle capacità di base che consentiranno loro atteggiamenti più consapevoli in quanto costituiscono il substrato culturale indispensabile per comprendere i concetti e le informazioni. Tra queste si ricordano, a titolo esemplificativo, le seguenti: capacità logico-linguistiche, capacità di classificare, capacità di descrivere in sequenza ordinata un fenomeno, capacità di astrazione, capacità di individuare le variabili di un fenomeno, capacità di distinguere la descrizione dall'interpretazione.

Pertanto, non è necessario scegliere contenuti complessi, si possono utilizzare contenuti che non richiedono requisiti cognitivi particolari, si può cominciare addirittura considerando oggetti che fanno parte della vita quotidiane degli alunni. Ciò che conta è il metodo, il modo di lavorare, che deve essere finalizzato, come si sottolineava, all'acquisizione di capacità di base (Blatchford, Pellegrini e Baines, 2016; Mayles et al., 2003).

Il percorso per la scuola primaria che si presenta in questo contributo, e che avvia gli allievi all'acquisizione del concetto di definizione e alla messa a punto di uno schema generale per la sua formulazione, si propone come breve esempio in questa direzione

## 2. Le definizioni

Le definizioni hanno grandi potenzialità formative: in una determinata situazione didattica opportunamente guidata possono diventare strumenti fondamentali di crescita culturale autonoma per gli studenti (Borsese, 2004).

In uno studio collaborativo e costruttivo, fissare di tanto in tanto con parole le conclusioni cui gli alunni giungono dopo averle negoziate con i propri compagni favorisce la riflessione, l'esplicitazione delle differenti esperienze, le inferenze e, di conseguenza, l'evoluzione stessa dei significati. Questo approccio potrebbe essere considerato particolarmente adatto come percorso di costruzione progressiva della conoscenza (Schwartz e Raphael, 1985).

Quando l'insegnante, nella parte conclusiva di un dato tratto di percorso didattico, aiuta i suoi alunni a giungere a una formulazione unica della definizione di quel certo concetto, dovrà far precedere questa conclusione da ragionamenti, discussioni che permettano agli alunni di condividere quella formulazione. In questo modo l'insegnante eviterà che le definizioni rispondano solo a una esigenza di caratterizzazione formale e farà sì che esse assumano per gli studenti il significato di sintesi concettuale.

E, per andare in questa direzione, è necessario che l'uso della parola o del termine si abbia solo quando lo studente ha acquisito gli strumenti che gli permettono di comprenderlo, di applicarlo e, possibilmente, di essere consapevole di tale uso.

Dunque, quando la definizione rappresenta la conclusione del lavoro di costruzione del significato di un concetto, permette di «fissare» sintetizzandolo tale significato.

Ma è fondamentale essere consapevoli sia del fatto che vi sono diversi livelli di definizione in relazione agli strumenti cognitivi posseduti dagli studenti (Pezzi, 1997).

L'importante funzione della definizione di «fissare» significati non deve, cioè, far perdere mai di vista la sua provvisorietà, la sua stretta dipendenza dal contesto, dalla teoria di riferimento, i suoi limiti di validità (Flowerdew, 1991).

In questo primo contributo si proporrà un percorso per la scuola primaria funzionale ad avviare gli allievi all'acquisizione del concetto di definizione, alla messa a punto di uno schema generale per la sua formulazione.

### 3. Come iniziare

Lo scopo è sollecitare l'esigenza di associare alle parole i significati ma, in questa prima fase, per avviare al concetto di definizione e alla formulazione della frase che la rappresenta, si considereranno parole che si riferiscono a oggetti materiali che fanno parte del bagaglio di tutti, in quanto legate alla vita quotidiana (Sutton, 1980; Borsese e Rebella, 2017).

Per esempio, eccone alcune: bicchiere, trenino, bambola, sedia, letto. Si dice agli allievi che, indicando oggetti, decidiamo di chiamarli «indicatori» (i linguisti li chiamano significanti, designanti) e si propone loro una esercitazione individuale che prevede il seguente compito:

«Quando vi sedete a tavola per mangiare, avete bisogno della forchetta o del cucchiaio e, spesso, anche del coltello. Se, sedendovi, vi accorgete che sul tavolo apparecchiato ci sono piatti, tovaglioli, bicchieri ma non ci sono forchette, cucchiai e coltelli, li chiedete. Completate la frase che direste per fare questa richiesta: “Per favore posso avere...”».

Si esaminano quindi le risposte degli allievi e, se nessuno di loro ha risposto «le posate», è l'insegnante che introduce la parola posata, sottolineando che è stata creata per rappresentare sia il coltello, sia la forchetta, sia il cucchiaio e che, pronunciandola al plurale, indica che si stanno chiedendo sia il coltello che

il cucchiaio che la forchetta. L'insegnante aggiunge poi che, come tutte le parole che indicano oggetti, anche questa è un indicatore; rileva anche che, mentre le parole forchetta, cucchiaio, coltello indicano oggetti specifici, la parola posata indica oggetti differenti che però svolgono la stessa funzione, hanno tutti lo stesso compito.

Nel caso in cui uno o più allievi abbiano risposto «le posate», l'insegnante prenderà lo spunto da queste risposte per fare le stesse considerazioni riassunte prima.

Concluderà poi dicendo che, per distinguere indicatori come coltello, forchetta e cucchiaio da indicatori come posata, si chiamano i primi «indicatori specifici» (si riferiscono a oggetti specifici) e gli altri «indicatori di gruppo» (indicano, infatti, un gruppo di oggetti diversi, anche se con lo stesso ruolo).

Introdurrà poi altri indicatori di gruppo, per esempio giocattolo, dolce, mobile, indumento; e, con una esercitazione di gruppo, inviterà gli allievi a scrivere per ciascuno di essi, gli indicatori specifici che può rappresentare.

Per esempio, dovranno completare le seguenti frasi:

- «sono giocattoli: il trenino, la bambola, la trottola...»;
- «sono dolci...»;
- «sono mobili...»;
- «sono indumenti...».

Successivamente l'insegnante riassumerà ciò che è stato fatto e detto fino a questo punto: sottolineerà che si è concordato di chiamare le parole che rappresentano oggetti «indicatori» e che tra questi indicatori si sono distinti quelli specifici (in quanto rappresentano un oggetto specifico) da quelli di gruppo (in quanto rappresentano gruppi più o meno numerosi di oggetti aventi, però, la stessa funzione, lo stesso uso).

Aggiungerà che è necessario lavorare insieme per imparare a scrivere frasi che consentano di distinguere gli oggetti fra loro. Conclude affermando che queste frasi sono chiamate definizioni.

#### **4. Formulare le definizioni**

Sulla cattedra si possono osservare una bottiglia, un piatto, una tazza, un pennarello, un quaderno, un cellulare.

L'insegnante invita gli allievi a svolgere una esercitazione scritta individuale in cui debbono rispondere alla seguente domanda:

«Sulla cattedra potete vedere una bottiglia, un piatto, una tazza, un pennarello, un quaderno, un cellulare. Si può quindi dire che sulla cattedra ci sono 6...».

La risposta «oggetti» sembra abbastanza scontata. Presumibilmente, quindi non dovrebbe essere necessario fare seguire all'esercitazione individuale una esercitazione a piccoli gruppi ma solo una breve discussione in cui si conclude

che bottiglia, piatto e gli altri sono tutti oggetti. In ogni caso, l'insegnante potrà decidere di procedere attraverso i piccoli gruppi prima di passare alla discussione, nel caso lo ritenesse opportuno.

A questo punto l'insegnante si rivolgerà agli allievi dicendo: il piatto è un oggetto, la forchetta è un oggetto, ma affermare, per esempio, che il pennarello è un oggetto non basta per farlo riconoscere dagli altri oggetti, per esempio dal piatto perché anche il piatto è un oggetto, come pure la tazza, ecc.

Non ci si può limitare a dire, continuerà l'insegnante, «il pennarello è un oggetto», occorre aggiungere qualcosa che consenta di riconoscerlo rispetto agli altri oggetti, di definirlo, di darne la definizione.

Pertanto, in un'esercitazione scritta individuale chiederà agli allievi di completare la seguente frase: «Il pennarello è un oggetto...».

Una esercitazione successiva in piccoli gruppi e una discussione generale condurranno a una unica formulazione della risposta, che potrà essere, per esempio: «il pennarello è un oggetto che serve per scrivere, per disegnare».

Naturalmente, la stessa operazione può essere fatta per gli altri oggetti; e a questo proposito l'insegnante potrebbe decidere di svolgere questo tratto di percorso in maniera differente; per esempio, assegnando la domanda iniziale sul pennarello solo a un gruppo di allievi della classe e assegnando ad altri gruppi domande identiche ma nelle quali «pennarello» è sostituito da «piatto», da «quaderno», da «cellulare», da «forchetta».

In questa ipotesi, la formulazione finale di ciascuna definizione sarebbe effettuata dal gruppo di allievi cui è stata assegnata quella certa parola.

Si giungerebbe ad altre definizioni analoghe a quella già formulata sul pennarello. Per esempio queste:

- «il piatto è un oggetto che serve per mangiare»;
- «il quaderno è un oggetto che serve per scrivere, per fare i compiti»;
- «il cellulare è un oggetto che serve per telefonare»;
- «la forchetta è un oggetto che serve mangiare».

L'insegnante inviterà gli allievi a rileggere le frasi scritte per i diversi oggetti considerati e farà loro constatare che, per distinguere gli uni dagli altri, si è detto «a cosa servono». Scriverà quindi alla lavagna la seguente frase: «per dare la definizione di un oggetto si può indicare a che cosa serve, che funzione svolge».

L'insegnante lo ribadirà ancora: per distinguere un oggetto dagli altri si è fatto riferimento all'uso che di esso si fa o si può fare.

Aggiungerà che le definizioni appena messe a punto svolgono il ruolo per cui sono state messe a punto, cioè consentire di distinguere gli oggetti gli uni dagli altri, solo quando gli oggetti che si considerano hanno usi molto diversi.

Per esempio tra gli oggetti prima considerati il pennarello viene usato per scrivere o per disegnare mentre il piatto per mangiare; in casi come questi, dunque, le definizioni fornite sono sufficienti per distinguerli tra loro.

Ma se gli oggetti hanno usi simili o uguali, per distinguerli occorre rivedere le definizioni fornite prima. Per esempio, se confrontiamo la definizione fornita

per piatto e quella fornita per forchetta, ecco che constatiamo che sono identiche; non consentono di distinguere i due oggetti e quindi non svolgono il loro ruolo. È necessario differenziarle.

A questo proposito, occorre prima di tutto tentare di agire sulla prima parte delle frasi che rappresentano le definizioni messe a punto precedentemente, «è un oggetto» e cercare di sostituire a «oggetto» una parola meno generica. Ci aiutano designanti di gruppo come quelli che abbiamo imparato a conoscere prima (giocattolo, dolce, mobile, indumento).

L'insegnante divide gli allievi in piccoli gruppi e li invita riprendere le definizioni precedenti di forchetta e di piatto cercando riscriverle in modo da differenziarle.

Le risposte, dopo la discussione, dovrebbero convogliare nelle seguenti:

- «la forchetta è una posata che serve per mangiare»;
- «il piatto è una stoviglia che serve per mangiare».

L'insegnante sottolinea che si è introdotto un altro designante di gruppo, stoviglia.

Dunque, ricapitola l'insegnante, per scrivere le definizioni di indicatori specifici (forchetta, piatto, sedia...) occorre individuare un indicatore di gruppo che li includa e poi specificare la funzione che svolgono.

Aggiunge che quando due oggetti appartengono allo stesso indicatore di gruppo, occorre intervenire sulla funzione che svolgono e cercare di differenziarla. Per esempio, se prendiamo la forchetta, il cucchiaio e il coltello, questi tre indicatori specifici sono inclusi nell'indicatore di gruppo «posata»; il coltello è una posata, il cucchiaio è una posata, la forchetta è una posata.

Pertanto, se andiamo a rileggere la definizione di forchetta che abbiamo scritto precedentemente, «la forchetta è una posata che serve per mangiare» (che ci aveva consentito di riconoscerla dalla definizione di piatto, in quanto piatto apparteneva a un altro indicatore di gruppo, «stoviglia»), ci rendiamo conto che è inadeguata perché anche coltello e cucchiaio sono posate e servono per poter mangiare.

Occorre allora intervenire sulla seconda parte della definizione specificando meglio la funzione di ciascuna delle posate.

L'insegnante invita pertanto gli allievi a una esercitazione in piccoli gruppi per completare le seguenti definizioni:

- «la forchetta è una posata che serve per...»;
- «il coltello è una posata che serve per...»;
- «il cucchiaio è una posata che serve per...».

Si passa poi a una discussione generale e a una formulazione finale condivisa per le tre definizioni:

- «la forchetta è una posata che serve per prendere pezzetti di cibo»;
- «il coltello è una posata che serve per tagliare i cibi»;
- «il cucchiaio è una posata che serve per prendere cibi liquidi».

## 5. Prima il concetto, poi la sua definizione

Si è fatto volutamente riferimento a oggetti di uso comune, il cui significato e ruolo era noto agli allievi. Ciò ha consentito di introdurre il tema della definizione e di far mettere a punto agli allievi alcune semplici definizioni in quanto erano loro noti sia le parole sia il ruolo degli oggetti rappresentati (Von Wright, 1988).

Le definizioni messe a punto finora erano fondate sulla funzione svolta dagli oggetti rappresentati. In altri casi le definizioni si possono fondare invece sulle caratteristiche intrinseche di ciò che le parole rappresentano. A questo proposito, l'insegnante considera a titolo esemplificativo la parola «autista» e invita gli allievi con una esercitazione di gruppo a completare la seguente frase: «autista è... che...».

Prima di far loro svolgere questa esercitazione mostra loro alcune delle definizioni precedentemente messe a punto relative a indicatori specifici (forchetta, coltello, piatto...) e fa loro rilevare che la prima parte della definizione associa sempre la parola da definire a un indicatore di gruppo che la rappresenta (il coltello e la forchetta a «posata», il piatto a «stoviglia»).

Si prevede che dopo l'esercitazione e la discussione generale si giunga a una formulazione del tipo: «autista è una persona che guida un'auto o un camion».

L'insegnante, dopo aver ribadito che anche in questo caso la definizione associa il designante specifico «autista» al designante di gruppo «persona», propone un'altra esercitazione di gruppo: «Completate la seguente frase per ottenere la definizione di albero, tenendo conto di quanto abbiamo detto poco fa: “Albero è...”».

Dopo la discussione finale una possibile formulazione potrebbe essere la seguente: «albero è una pianta che possiede tronco, rami e foglie».

A questo punto l'insegnante invita gli allievi a constatare che questa definizione come quella precedente di autista, sono costituite da due parti: la prima vede il ricorso a un indicatore di gruppo, la seconda fa riferimento alle caratteristiche associate alla parola:

- autista è una persona (designante di gruppo) che guida l'auto (caratteristica);
- albero è una pianta (designante di gruppo) che possiede tronco, rami e foglie (caratteristiche).

L'insegnante continua dicendo che è possibile quindi rappresentare la forma della frase che rappresenta la definizione in modo da applicarla tutte le volte che si vuole definire una parola: «Parola da definire» è «designante di gruppo che la rappresenta» che «caratteristica o caratteristiche associabili alla parola da definire»

Per esempio, afferma l'insegnante, se voglio definire la parola «leone», dirò o scriverò:

Il leone è un animale che ruggisce  
parola da definire designante di gruppo caratteristica

Invita poi gli allievi a scrivere altre definizioni utilizzando lo schema generale messo a punto.

## 6. Le definizioni «premature»

Come si è chiarito esplicitamente e come si è potuto constatare, si è fatto riferimento a parole già note ai bambini non solo nella loro componente «espressiva» ma anche in quella di «contenuto».

Far mettere a punto definizioni di parole note ai bambini solo nella loro componente espressiva senza prima aver lavorato in classe per far loro acquisire la componente di contenuto associata è estremamente pericoloso perché può generare conseguenze dannose come, per esempio, il consolidamento di concezioni errate preesistenti del «contenuto» o la memorizzazione dello stesso (Borsese, 2001).

Ciò vale sia per le parole astratte del linguaggio naturale sia per i termini di ambiti specifici, come quello scientifico, per esempio (Ennis, 1974).

Consideriamo, a titolo esemplificativo, il termine atomo; è certo conosciuto dai bambini già all'inizio della scuola primaria e molti di loro hanno già, probabilmente, un'immagine mentale del «contenuto» che si porta dietro, ma si tratta di un modello che non va al di là di una grossolana banalizzazione. Rafforzarlo con il consenso dell'insegnante (che spesso, e non solo nella scuola di base, possiede lei/lui stesso/a un modello del tutto inadeguato) non aiuta certamente una didattica comprensiva e rischia di compromettere l'approccio alla conoscenza scientifica, e non solo, degli alunni (Darien, 1981).

Il «contenuto» della parola o del termine va costruito prima di definirlo. Ma occorre anche essere consapevoli della quantità di requisiti necessari alla sua costruzione. È questa consapevolezza che deve essere acquisita dagli insegnanti perché è quella che consente loro di scegliere contenuti alla portata dei requisiti dei propri alunni.

## 7. Conclusione

Avviare gli alunni dall'inizio della scuola primaria all'acquisizione di competenze logico linguistiche è uno degli obiettivi più importanti da perseguire in quanto tali competenze sono indispensabili per poter accedere alla conoscenza. Ciò molto spesso non succede e la mancanza di tali competenze si manifesta oggi anche tra gli studenti della scuola secondaria superiore e dell'università.

Il percorso didattico che si è proposto in questo contributo e che avvia gli allievi all'acquisizione del concetto di definizione è certamente funzionale ad accrescere la loro capacità di utilizzare la lingua materna in quanto, non solo migliora la loro comprensione linguistica e li aiuta ad accrescere il controllo su importanti funzioni grammaticali della lingua, ma consente anche di sollecitare in loro l'esigenza di associare alle parole i significati.



Questa esigenza, alta nei bambini in età prescolare, scende rapidamente nel tempo perché le domande che essi fanno non trovano risposte adeguate né a casa né a scuola.

Pertanto, se si vogliono perseguire nei fatti e non solo a parole l'autonomia cognitiva e lo spirito critico dei propri allievi, non serve ricorrere alle mode pedagogiche del momento, occorre realizzare una didattica che punti sulla comprensione, che utilizzi, cioè, contenuti alla loro portata e che si proponga di utilizzarli per avviarli all'acquisizione di competenze trasversali.

Se si esaminano gli esempi presentati nel contributo, si può constatare che, per quello che riguarda il contenuto delle parole che indicano oggetti noti ai bambini, il requisito necessario alla loro costruzione è solo l'esperienza sull'uso di tali oggetti; per quello che riguarda invece l'autista, il leone e l'albero è la capacità di osservazione.

Questi requisiti (esperienza d'uso e capacità di osservazione) vengono implicati nel lavoro descritto in attività logico linguistiche.

Per indurre poi gli insegnanti a riflettere sulla scelta di contenuti alla portata dei requisiti dei loro studenti, occorrerebbe fare degli esempi di come l'insegnante può guidare la costruzione di contenuti di parole. Per esempio, facendo riferimento, in ambito scientifico, alla parola «soluzione», di parole quali «trasparente», «incolore» e «colorato», essenziali per il contenuto «soluzione», con attività laboratoriali che facciano riferimento a requisiti di capacità di osservazione.

Successivamente, utilizzando la metodologia adottata in questo contributo, occorrerebbe guidare i ragazzi alla definizione delle parole che servono per definire la soluzione di solidi in acqua.

Un altro esercizio funzionale a far riflettere gli insegnanti sulla scelta dei contenuti alla portata dei requisiti dei loro studenti potrebbe essere quello di invitarli a individuare le competenze che servirebbero agli allievi per andare oltre il livello di osservazione.

## DEFINITION OF WORDS AS CONCEPTUAL SYNTHESIS. AN EXERCISE ALSO FOR TEACHERS

### Abstract

*In the article, reference is made to the definition and to the key role that could play in the formation of primary school pupils, in the context of interactive teaching where the primary goal is to propose contents to pupils' reach. It can in fact contribute effectively to the improvement of their language skills and at the same time to fix the meanings of the learned concepts. A possible educational path is also presented.*

### Keywords

*Conceptual synthesis, definition, understanding.*

## Bibliografia

- Blatchford P., Pellegrini A.D. e Baines E. (2016), *The child at school*, London/New York, Routledge.
- Borsese A. (2001), *Il ruolo della definizione nel processo di insegnamento-apprendimento*, «Università e Scuola», anno VI, n. 2/R, pp.10-14.
- Borsese A. (2004), *La definizione nel processo di insegnamento-apprendimento: sintesi concettuale o insieme di parole da ricordare a memoria?*, «La Chimica nella Scuola», anno VI, n. 2/R, pp. 10-14.
- Borsese A. e Rebella I. (2017), *Didattica delle scienze: non solo parole. Lavorare sul linguaggio nella scuola primaria*, «Scuola Italiana Moderna», vol. 124, n. 5, pp. 11-20.
- Darien S. (1981), *The role of definitions in scientific and technical writing: Forms, functions and properties*, «English Language Research Journal», vol. 2, pp. 41-56.
- Ennis R.H. (1974), *Definition in science teaching*, «International Science», vol. 3, n. 3, pp. 285-298.
- Flowerdew J.L. (1991), *Pragmatic modifications on the representative speech act of defining*, «Journal of Pragmatics», vol. 15, n. 3, pp. 253-264.
- Mayles J., Hergreaves L., Herry R., Paterson F. e Esarte-Saries V. (2003), *Interactive teaching in the primary school*, Maidenhead/Philadelphia, Open University Press.
- Peruzzi L. (1997), *Definizione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Schwartz R.M. e Raphael T.E. (1985), *Concept of definition: A key to improving students' vocabulary*, «The Reading Teacher», vol. 39, n. 2, pp. 198-205.
- Sutton C. (1980), *Science, language and meaning*, «The School, Science Review», n. 218, n. 62, pp. 47-56.
- Von Wright G.H. (1988), *Spiegazione e comprensione*, Bologna, il Mulino.

---

Presentato il 13 gennaio 2017; accettato per la pubblicazione il 2 ottobre 2017