

L'INSEGNABILITÀ DI FENOMENI LESSICALI COMPLESSI.

QUANDO I DOCENTI "VANNO A CANOSSA"

Elena Ballarin

Università Ca' Foscari Venezia

Abstract: Questo contributo esamina l'insegnabilità delle polirematiche, delle unità lessicali superiori, degli idiomatismi e delle paremie.

Il metodo di ricerca è stato di tipo qualitativo, sono stati coinvolti 126 docenti di italiano L2/LS, impiegati in istituzioni di ogni ordine e grado, pubbliche e private. L'indagine è stata condotta, nel corso del 2021, mediante la somministrazione di un questionario elettronico, diffuso da *social media* e attraverso *mailing list*.

I risultati ottenuti, significativi grazie alla varietà professionale del campione interrogato, hanno permesso di rispondere alle domande di ricerca e auspicano il proseguimento della ricerca in un campione numericamente maggiore.

Le conclusioni permettono di asserire che un fenomeno linguistico complesso è insegnabile, a condizione che i docenti permettano alla linguistica e alla glottodidattica di dialogare sulla natura del fenomeno e sui modelli didattici. In assenza di questo dialogo, il fenomeno è percepito parzialmente dai docenti, i quali insegnano questi fenomeni privandoli della loro complessità.

Parole chiave: polirematiche, unità lessicali superiori, idiomatismi, paremie, proverbi, italiano L2/LS

Abstract: This contribution examines the teachability of polirematics, higher lexical units, idiomatism and paremias.

The research method was qualitative, 126 teachers of Italian L2 employed in institutions of all types and levels, public and private, were involved. The survey was conducted, during 2021, through the administration of an electronic questionnaire disseminated by social media and through mailing lists.

The significant results obtained, thanks to the professional variety of the sample questioned, made it possible to answer the research questions and it is hoped that the research will continue with a greater sample.

The conclusions allow us to assert that a complex linguistic phenomenon is teachable if teachers allow linguistics and language teaching to have a dialogue on the nature of the phenomenon and on the didactic models. In the absence of this dialogue, the phenomenon is only partially perceived by teachers, who teach these phenomena depriving them of their complexity.

Keywords: polirematics, higher lexical units, idiomatizations, paremias, proverbs, Italian L2.

Introduzione

La letteratura scientifica sulla natura delle polirematiche, delle unità lessicali superiori, degli idiomatismi e delle paremie è vastissima (si vedano, fra gli altri, Boggione/Massobrio, 2007; Hrisztova-Gotthardt/Varga, 2015).

In questa ricerca si è circoscritta la consultazione ai contributi ritenuti più significativi in un periodo cronologico che abbraccia gli ultimi 50 anni (dal 1972 al 2020) e si sono consultate le fonti da due punti di vista: uno specificamente linguistico e uno orientato all'educazione linguistica. Queste due discipline linguistiche – la linguistica e la glottodidattica – devono, infatti, dialogare fra loro quando si affrontano i processi di insegnamento di una lingua: è necessario investigare e trovare risposte sia sulla natura di una lingua sia sui modelli operativi attraverso cui questa viene insegnata. Sull'incontro e la sintesi di queste due discipline si vedano, fra gli altri, ricerche e studi in Freddi (1991), Vedovelli/Villarini (2003), Grassi/Bozzone Costa/Ghezzi (2008), Lo Duca (2011), Rastelli (2014), De Marco (2021).

La scelta dell'argomento è stata dettata dalla volontà di investigare su un aspetto molto studiato dal punto di vista linguistico, ma apparentemente poco esaminato dal punto di vista della didattica della lingua. Questa scelta ha orientato, perciò, la ricerca attraverso alcuni interrogativi: chi insegna ha piena consapevolezza scientifica su un particolare fenomeno linguistico, in questo caso, un fenomeno lessicale complesso? Ne conosce tutti gli aspetti? In base ai due primi quesiti risulta conseguente il terzo: avendo una piena conoscenza scientifica di un fenomeno linguistico, è direttamente proporzionale anche la conoscenza dei modelli operativi che guidano alla didattica di questi fenomeni?

Per tentare di rispondere a questi interrogativi, si è scelto un metodo di indagine qualitativa svolta mediante un questionario progettato in formato elettronico e proposto a un pubblico di insegnanti di italiano L2/LS impiegato presso scuole di ogni ordine e grado. Il questionario è stato diffuso mediante i *social network*, più precisamente gruppi di docenti di italiano a stranieri presenti in *Facebook*, e grazie alla collaborazione di alcuni enti pubblici che lo hanno trasmesso ai propri insegnanti.

Le risposte ottenute sono state in totale 126. Il numero non è certo significativo dal punto di vista quantitativo, ma gli intervistati appartengono sostanzialmente a tutte le categorie di insegnanti di italiano e, pertanto, il campione può essere considerato significativo ai fini di questa ricerca.

1. Polirematiche, unità lessicali superiori, idiomatismi, pemie

Nei processi di insegnamento e apprendimento di una lingua, la collocazione degli elementi lessicali formati da più parole ricopre un ruolo interessante¹.

Le unità polirematiche, in particolare, presentano una specifica coesione strutturale e semantica e possono appartenere a varie categorie lessicali. Il fenomeno della polirematizzazione si manifesta nella «formazione di locuzioni complesse con valore di sostantivi, aggettivi, verbi, preposizioni ecc., il cui significato non è ricavabile dal significato dei lessemi costituenti, ma è un significato nuovo, nato sia in ambiti specialistici sia nel parlato corrente» (De Mauro, 2003: 53)

Le unità polirematiche, quindi, sono facilmente riconducibili a contesti linguistici e culturali e sono strettamente legate anche al gruppo sociale che ne fa uso (Ballarin/Nitti, 2018a, 2018b). La polirematica “essere al verde”, infatti, assume il suo significato nella lingua italiana e in un preciso contesto socioculturale, ma non trova necessariamente corrispondenza in un'altra lingua nel medesimo ambito.

Il contesto socioculturale appare ancora più legato al lessico, se gli elementi sono costituiti da unità lessicali superiori (Makkai, 1972; Dardano, 1978), poiché una parte della parola complessa può essere sostituita da una sua parte e, dunque, dev'essere implicitamente riconosciuta nella comunicazione, sebbene non appaia nella sua forma completa. L'unità lessicale superiore “*call for paper*” appare ridotta nell'espressione “la *call* è aperta”, nelle varianti microlinguistiche e accademiche della lingua italiana ed è immediatamente riconosciuta dalla comunità di parlanti.

Questa pratica è, talvolta, legata a specifiche dinamiche comunicative dovute a particolari gruppi sociali che si esprimono attraverso le microlingue tecnico-scientifiche (De Mauro, 2007) e «diffondendosi in modo trasversale in tutta la società, si infiltrano progressivamente nella lingua comune» (Sobrero/Miglietta, 2011: 248).

Ancora più significativo, perché legato ad aspetti sociolinguistici, è il caso degli idiomatismi, dato che il loro significato non è ricavabile dai significati propri dei singoli costituenti e non sono interpretabili letteralmente.

L'interpretazione dell'idiomatismo “andare a Canossa”, infatti, è riconducibile all'interno di un gruppo sociale, è legato alla sua storia e

1 Rispetto alla terminologia utilizzata, si rimanda ai contributi di Nitti e di D'Eugenio, presenti in questo stesso fascicolo.

le regole di appropriatezza linguistica non rispondono più ai dettami della grammatica, o meglio dei grammatici, ma alle regole sociolinguistiche che collegano le diverse situazioni, ambienti, scopi, modalità di comunicazione. In poche parole, il successo della comunicazione dipende da una “grammatica sociolinguistica” che comprende la grammatica tradizionale ma non si esaurisce in essa (Sobrero/Miglietta, 2011: 249).

Questa “grammatica sociolinguistica” permette anche di valutare il ruolo delle proverbiale nell’insegnamento/apprendimento di una lingua (Nitti, 2020). La proverbiale, infatti, è un’unità fraseologica stabile, che fa trasparire la cultura di appartenenza di una data comunità (Boggione/Massobrio, 2007), attraverso elementi linguistici suscettibili di variabili fra cui, significativamente risultano le diacronie, le diatopie, le diastratie. La proverbiale, dunque, nasce da un gruppo sociale e ne tramanda la storia e la cultura attraverso il tempo e, quando viene utilizzata nella comunicazione, viene immediatamente riconosciuta all’interno del medesimo gruppo.

Il valore di questi fenomeni lessicali va attentamente studiato e calibrato, quando una lingua viene insegnata e appresa in ambito L2 e LS. In questi contesti, infatti, gli apprendenti imparano assieme alla lingua anche il suo patrimonio culturale e sociolinguistico.

2. L’introduzione delle proverbiale nell’insegnamento dell’italiano L2/LS

Attraverso l’analisi del linguaggio è possibile conoscere le interazioni fra lingua e società. Si possono approfondire i nodi comunicativi che rivelano le dinamiche sociali, le loro complessità e i loro conflitti (Cardona, 2009). Le proverbiale, infatti, traducono linguisticamente norme e principi culturali propri di più gruppi sociali.

Molte sono le espressioni linguistico-culturali che sembrano essere equivalenti in tutta l’Europa e talora, senza dubbio, sono avvenuti una serie di prestiti dall’Atlantico agli Urali. È anche vero che altrettanto forti sono le componenti che li diversificano, sia per la diversa strutturazione delle varie lingue sia per le particolarità regionali, che vanno oltre le semplici differenze degli “stati” e delle “lingue”, connotando tutta una serie di realtà micro-culturali. (Wotkeová, 2007: 262).

L’inserimento delle proverbiale nell’insegnamento di una lingua, dunque, risulterebbe opportuno non soltanto perché è testimone di pratiche sociolinguistiche che resistono nel tempo, ma anche perché tali pratiche sono trasversali a più comunità e, talvolta, appaiono universali. I principi trasmessi attraverso le proverbiale sono,

quindi, condivisibili e comprensibili in più lingue e da più comunità di parlanti (Lurati, 2002).

L'insegnamento delle paremie favorisce, inoltre, la riflessione interculturale, poiché promuove il confronto e l'interazione fra culture e lingue diverse ed espone gli apprendenti a *input* linguistici complessi (D'Eugenio, 2018), perché portatori di caratteristiche linguistiche e socioculturali al medesimo tempo.

Le paremie sono caratterizzate da precise specificità linguistiche che riguardano l'articolazione, la forma prosodica, il ricorso alle figure del suono, la presenza di figure retoriche (Serianni, 2010).

La struttura del testo paremico è, inoltre, caratterizzata da precisi elementi come, fra gli altri, la presenza di due parti ("rosso di sera/bel tempo si spera"; "chi rompe/paga"), le rime ("mogli e buoi dei paesi tuoi"), le allitterazioni ("chi non risica, non rosica"), le metafore ("acqua cheta rompe i ponti").

Molte caratteristiche delle paremie offrono occasioni di insegnamento nella lingua italiana sotto molti aspetti: testuale, morfosintattico, lessicale, fonologico. Queste caratteristiche, inoltre, possono essere insegnate e apprese non soltanto a partire da un certo livello linguistico, ma in più livelli, in relazione all'elemento linguistico che si decide di insegnare in un dato livello.

La letteratura glottodidattica offre alcune testimonianze di tentativi di insegnamento delle paremie: fra gli altri, si vedano Trevini Bellini (2015), che colloca la sua sperimentazione nel livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento delle lingue (Consiglio d'Europa, 2002) e Alujević/Braović Plavša (2020), che, invece, ipotizzano l'utilizzo delle paremie già nel livello A2.

Uno degli scopi di questo breve saggio, come già detto, è stato quello di indagare in un gruppo di docenti sulla consapevolezza delle caratteristiche linguistiche proprie del lessico nelle forme complesse come le polirematiche, le unità lessicali superiori, gli idiomatismi e le paremie. In particolare, si è voluto investigare gli aspetti più significativi legati all'insegnamento dell'italiano a stranieri sia come L2, che come LS.

3. Il contesto della ricerca e il campione

La ricerca è stata condotta su un campione di 126 insegnanti di italiano come L2 e LS impiegati presso varie istituzioni, mediante un questionario *online* diffuso principalmente attraverso due canali: *social network* e *mailing list*².

Il questionario è stato diviso in tre parti: una prima parte introduttiva con la richiesta di liberatoria per i dati sensibili; una seconda parte, comprendente 6 quesiti,

2 Si ringrazia, in particolare, il Centro Interculturale della Città di Torino nella persona della Direttrice, Dott.ssa Alice Turra, per aver gentilmente collaborato alla diffusione del questionario.

diagnostica sulle caratteristiche professionali del campione intervistato; una terza parte, comprendente 9 quesiti, inerente alle tematiche finalizzate a rispondere alle domande di ricerca poste da questo contributo.

La seconda parte del questionario si apre con un quesito a più possibili risposte “A quale tipo di apprendenti insegna (può scegliere più di un’opzione)”.

Le risposte ottenute per questo quesito sono state 126, ma ognuno degli intervistati ha potuto scegliere più opzioni. I dati da esaminare sono stati, perciò, 228 in questa misura:

- I. 9 insegnano a bambini (6–10 anni);
- II. 18 insegnano a preadolescenti (11–14 anni);
- III. 30 insegnano ad adolescenti (15–19 anni);
- IV. 81 insegnano a giovani (20–30 anni);
- V. 90 insegnano ad adulti (più di 30 anni).

Dalle risposte ottenute si vede nettamente come la maggior parte degli intervistati insegna ad apprendenti che hanno un’età superiore ai 14 anni con una netta predominanza di apprendenti in età adulta.

Il secondo quesito interrogava gli intervistati sulle caratteristiche di apprendenti e, anche in questo caso, offriva la possibilità di rispondere a più opzioni. Le risposte ottenute sono state 126 con 198 diverse indicazioni:

- I. 36 risposte per immigrati;
- II. 21 risposte per studenti internazionali in mobilità di scambio;
- III. 63 risposte per apprendenti interessati alla lingua e alla cultura italiana (ma non inseriti in nessun curriculum di studio);
- IV. 39 risposte per studenti stranieri inseriti nelle scuole di ogni ordine e grado (esclusa l’università);
- V. 15 risposte per studenti stranieri iscritti a tutto il curriculum universitario in Italia;
- VI. 24 risposte per studenti stranieri che nella loro università studiano italiano.

In questo caso i dati ottenuti sembrerebbero indicare come la maggior parte degli apprendenti sia mediamente scolarizzata (162 risposte che indicano un’istruzione non universitaria su un totale di 198) e, in aggiunta, si contano 60 risposte relative ad apprendenti con scolarizzazione di tipo universitario.

Il terzo quesito intendeva investigare sul tipo di istituzione presso la quale gli intervistati sono impiegati. Le risposte pervenute sono state 126, ma, anche in

questo caso, era possibile esprimere più di una preferenza. Le 165 risposte ottenute indicano presso quali istituzioni gli intervistati sono impiegati:

- I. 9 insegnano presso scuole primarie;
- II. 15 sono impiegati presso scuole secondarie di primo grado;
- III. 12 lavorano presso scuole secondarie di secondo grado;
- IV. 27 insegnano presso università (o istituti di istruzione superiore, es. accademie di belle arti, conservatori, ecc.);
- V. 63 operano presso enti privati.

Anche in questo caso predomina il numero di insegnanti che sono impiegati presso istituzioni, pubbliche e private, nelle quali gli apprendenti hanno un'età giovane-adulta e un'istruzione scolastica non elementare.

Il quarto quesito, "Da quanto tempo insegna", ha ottenuto 126 risposte così suddivise:

- I. 15 insegnano da 0 a 3 anni;
- II. 42 insegnano da 3 a 10 anni;
- III. 69 insegnano da 10 a 20 anni.

Come si può vedere dalle risposte ottenute, la maggior parte degli intervistati gode di un'esperienza professionale superiore ai 3 anni con il 54,76% (69 su 126) che ha un'esperienza più che decennale.

Il quinto quesito, "A quale area si riconduce il suo titolo di studio", indaga sulla formazione e sul titolo di studio degli informanti. Le 126 risposte ottenute sono così ripartite:

- I. 78 area linguistica;
- II. 33 area umanistico-letteraria;
- III. 9 area pedagogica;
- IV. 6 altro.

Chi ha risposto "altro" ha fornito l'indicazione di aver conseguito una laurea in campi non propriamente linguistici o umanistici (laurea in ingegneria, laurea in giurisprudenza), ma di aver frequentato master o corsi di perfezionamento finalizzati all'insegnamento dell'italiano a stranieri, come si vedrà anche nel quesito seguente.

La maggioranza netta degli intervistati ha, dunque, un titolo di studio riconducibile all'area linguistica o umanistico-letteraria.

L'ultimo quesito della seconda parte del questionario, "Indichi, se vuole, che tipo di aggiornamento o formazione, inerente alla didattica delle lingue, ha seguito durante la sua carriera (la risposta è facoltativa e può scegliere più di un'opzione)", ha ottenuto 123 risposte che esprimono 237 preferenze così suddivise:

- I. 84 hanno indicato un corso di formazione/aggiornamento;
- II. 57 hanno scelto un corso di perfezionamento;
- III. 72 hanno frequentato un master;
- IV. 9 hanno portato a compimento un dottorato di ricerca;
- V. 15 hanno scelto varie tipologie di corsi o attestazioni (la certificazione CEDILS e DITALS, la frequenza a seminari e scuole di specializzazione, la partecipazione a progetti di mobilità all'estero).

Il quesito, pur non essendo obbligatorio, ha comunque ottenuto un'ottima rispondenza (123 risposte su 126) e le risposte ottenute permettono di affermare che la quasi totalità degli intervistati ha una formazione personale e professionale che non si limita alla laurea o all'esperienza professionale, ma che prevede nella formazione post-laurea un requisito necessario alla propria professione.

I dati ottenuti permettono di tracciare il profilo del campione interrogato e consentono di affermare che la maggioranza di chi ha risposto insegna a giovani e adulti, che i loro apprendenti sono mediamente scolarizzati e, a volte, godono anche di istruzione di tipo superiore. La maggior parte degli informanti lavora presso enti privati di vario genere, anche se una parte consistente opera presso istituzioni pubbliche. Gli intervistati hanno un'esperienza professionale pluriennale e il loro titolo si riconduce, nella maggior parte, all'area linguistica e umanistico-letteraria. La quasi totalità degli intervistati, inoltre, ha partecipato a programmi di formazione e aggiornamento post-laurea.

Questo profilo chiude la seconda parte del questionario e apre alla terza che riguarda, più nello specifico, i dati linguistici inerenti a questo contributo.

4. I dati linguistici

La terza e ultima parte del questionario indaga nel cuore di questa ricerca ed è finalizzata alla raccolta di dati specificamente linguistici sulle polirematiche, le unità lessicali superiori, gli idiomatismi, le paremie.

Il primo quesito chiede agli intervistati di proporre una definizione per questi enunciati:

- I. Andare a Canossa;
- II. Chi la fa, l'aspetti;
- III. In bocca al lupo!
- IV. Trovare pane per i propri denti;
- V. Parlarsi a quattr'occhi;
- VI. Buon sangue non mente;
- VII. Spaccare il minuto.

La scelta degli enunciati ha cercato di provocare nei docenti il riconoscimento linguistico degli idiomatismi e delle paremie.

Per ogni enunciato gli informanti potevano scegliere più di una delle seguenti opzioni:

- I. Un proverbio;
- II. Una polirematica;
- III. Una paremia;
- IV. Un'espressione idiomatica.

Come si può notare sono state proposte due voci considerate equivalenti (proverbio e paremia) allo scopo di riscontrare nei docenti la conoscenza specialistica dei fenomeni lessicali. La scelta del termine paremia, infatti, intende definire un fenomeno lessicale che sia "apparentemente tautologico" (Franceschi, 1994: 27), ma che, in realtà, intenda riferirsi ad altro da sé e che alluda ad altri insiemi. Chiunque abbia optato per la scelta "paremia", perciò, escludendo le altre opzioni, o includendo la scelta "espressione idiomatica", dimostra una competenza specialistica dei fenomeni lessicali.

Di seguito si riportano le indicazioni ottenute dall'esame dei dati:

- I. Andare a Canossa. Le scelte ottenute sono state 141 secondo queste preferenze: 84 hanno selezionato la definizione 'espressione idiomatica'; 24 hanno optato per 'paremia', 7 hanno indicato 'polirematica' e 4 'proverbio';
- II. Chi la fa, l'aspetti. Le risposte sono state 138: 105 hanno indicato 'proverbio', 3 hanno optato per 'polirematica', 15 per 'paremia', 15 per 'espressione idiomatica';
- III. In bocca al lupo! Le risposte ottenute sono state 132: 15 hanno scelto 'proverbio', 30 'polirematica', 9 'paremia', 78 'espressione idiomatica';
- IV. Trovare pane per i propri denti. Si sono ottenute 138 risposte: 33 hanno indicato 'proverbio', 27 'polirematica', 15 'paremia', 63 'espressione idiomatica';

- V. Buon sangue non mente. Le risposte sono state 141, così suddivise: 90 hanno indicato 'proverbio', 12 'polirematica', 24 'paremia', 15 'espressione idiomatica';
- VI. Spaccare il minuto. 147 il totale delle risposte: 6 hanno optato per 'proverbio', 63 per 'polirematica', 6 per 'paremia', 72 per 'espressione idiomatica'.

Riconsiderando le denominazioni proposte per questi enunciati e tenendo conto delle definizioni indicate da alcuni linguisti: polirematica (De Mauro, 2007), unità lessicale superiore (Dardano, 1978), idiomatismo (Beccaria, 2004), paremia (Franceschi, 1994), è interessante osservare la conoscenza scientifica che i docenti manifestano riguardo un determinato fenomeno lessicale.

Per quanto riguarda gli idiomatismi, dalle risposte ottenute si osserva come siano facilmente riconosciuti dalla maggior parte degli intervistati e come alcuni di essi abbiano esteso agli idiomatismi anche la definizione 'polirematica'.

Più significative le risposte ottenute in presenza delle paremie. La maggior parte degli informanti ha fornito la definizione 'proverbio', mentre solo una minima parte ha indicato il termine 'paremia', dimostrando di saper individuare il fenomeno, ma non di definirlo scientificamente.

Il quesito 2 della terza parte del questionario riguarda l'insegnabilità dei fenomeni lessicali complessi, ovvero chiede agli intervistati di collocare ciascun enunciato nel livello linguistico a partire dal quale può essere insegnato. Si è scelto di ricondurre i livelli a 3 aree: A1-A2, B1-B2, C1-C2 e si è lasciata la possibilità di non indicare una preferenza, mediante la casella "non saprei". È stato possibile, inoltre, scegliere più di un'opzione. Sono state raccolte 126 risposte, così suddivise:

- I. Andare a Canossa. Per 93 intervistati si può insegnare nei livelli B1-B2, per 27 nel livello C1-C2, 1 nel livello A1-A2, 5 rispondono "non saprei".
- II. Chi la fa, l'aspetti. 27 hanno scelto il livello A1-A2, 84 il livello B1-B2, 21 il livello C1-C2;
- III. In bocca al lupo! 123 hanno optato per i livelli A1-A2, 3 per i livelli B1-B2, 6 per i livelli C1-C2;
- IV. Trovare pane per i propri denti. Per i livelli A1-A2 sono giunte 32 risposte, per i livelli B1-B2 66 risposte, per i livelli C1-C2 33 risposte, "non saprei" 7 risposte;
- V. Parlarsi a quattr'occhi. I livelli A1-A2 hanno ottenuto 41 risposte, i livelli B1-B2 67 risposte, i livelli C1-C2 20 risposte, 4 rispondono "non saprei";
- VI. Buon sangue non mente. 17 hanno scelto i livelli A1-A2, 67 i livelli B1-B2, 44 i livelli C1-C2, 4 rispondono "non saprei";

VII. Spaccare il minuto. Per i livelli A1-A2 sono pervenute 45 risposte, per i livelli B1-B2 60, per i livelli C1-C2 17, 7 rispondono “non saprei”.

Da una prima analisi di questi dati si può prima di tutto osservare come, in tutti gli enunciati, la scelta di insegnabilità privilegia il livello intermedio – avanzato (B1-B2). La scelta, tuttavia, varia a seconda dell’enunciato: ‘in bocca al lupo!’ e ‘spaccare il minuto’ sono indicati come proponibili anche nei livelli elementari (A1-A2). Questa scelta è quasi sicuramente dettata dall’alta frequenza d’uso nel caso di ‘in bocca al lupo!’ e dal fatto che ‘spaccare il minuto’ è probabilmente legato all’area lessicale del tempo cronologico, che si insegna nei livelli elementari.

Il quesito numero 3 interroga gli intervistati sull’area di pertinenza degli enunciati proposti e propone queste opzioni:

- I. Grammatica;
- II. Lessico;
- III. Cultura;
- IV. Testualità;
- V. Non saprei.

Le risposte ottenute sono state 126, ma, anche in questo caso, era possibile scegliere più di un’opzione. Le risposte ottenute hanno permesso di comprendere la potenzialità didattica dei fenomeni lessicali complessi e la misura della consapevolezza che gli intervistati hanno di questa potenzialità. La grammatica ha ottenuto 147 preferenze, il lessico 402, la cultura 450, la testualità 183, 12 rispondono “non saprei”.

Dal numero delle risposte ottenute è possibile dedurre che la maggior parte degli intervistati abbia riconosciuto nell’insegnamento di proverbi e idiomatici la possibilità di intervenire didatticamente in più ambiti. Le aree privilegiate dall’insegnamento appaiono essere quella lessicale e quella culturale. Uno scarto netto separa, tuttavia, questi ambiti dalla grammatica e dalla testualità. Sembra, perciò, che gli insegnanti che hanno partecipato al sondaggio colgano perfettamente che proverbi e idiomatici siano manifestazioni lessicali complesse e comprendano parimenti le implicazioni culturali di cui ogni fenomeno è portatore. Non sembrano, invece, completamente consapevoli delle caratteristiche grammaticali e testuali e della loro ricaduta didattica.

Il quesito numero 4 interroga gli intervistati sulla presenza dei fenomeni lessicali complessi citati nell’indagine nei libri di testo da loro utilizzati, quando insegnano italiano L2/LS.

Le risposte ottenute sono 126 e, fra queste, 78 dichiarano di non averne riscontrato la presenza, mentre 48 sì. Dalle risposte degli informanti sembrerebbe che gli strumenti da loro utilizzati per insegnare non dedichino grande attenzione ai fenomeni linguistici lessicalmente marcati. Non si può asserire in questa sede se la mancanza di attenzione a questo aspetto della lingua sia da attribuire alla scarsità di sensibilizzazione da parte del mondo editoriale, oppure se la mancanza di attenzione didattica sia da attribuire alle scelte editoriali del corpo docente intervistato. Da questo punto di vista la ricerca meriterebbe un maggiore approfondimento.

L'ultimo quesito "Trova utile insegnare quanto indicato da questa indagine" fornisce 126 risposte così ripartite: 114 dichiarano l'utilità dell'insegnamento dei fenomeni lessicali complessi, 6 ne dichiarano l'inutilità, 6 dichiarano di non saper rispondere.

La maggioranza assoluta degli intervistati, dunque, è consapevole dell'opportunità dell'insegnamento del lessico nelle sue manifestazioni complesse.

Dalle risposte ottenute in questa terza parte del questionario si può proporre una sintesi del profilo scientifico degli intervistati sul tema dell'insegnamento delle polirematiche, delle unità lessicali superiori, degli idiomatismi, delle paremie. Gli intervistati non sembrano manifestare una conoscenza specialistica di questi fenomeni, non colgono pienamente gli ambiti di insegnamento – li considerano fenomeni lessicali o culturali, ma non sembrano coglierne gli aspetti morfosintattici e testuali – pur avvertendo l'opportunità del loro insegnamento.

Conclusioni

Per avviarsi alle conclusioni di questo contributo, è necessario richiamare le domande di ricerca poste all'inizio, ovvero se i docenti possiedono una conoscenza scientifica dei fenomeni lessicali complessi, se conoscono parimenti tutte le potenzialità operative nell'educazione alla lingua e se le due conoscenze, sulla natura e sull'operatività di questi fenomeni, procedono armonicamente.

Dai dati esaminati si può asserire come il campione dei docenti, con esperienza pluriennale e in possesso di una formazione professionale post-laurea, manifesti piena conoscenza e consapevolezza didattica della "grammatica sociolinguistica" insita nelle polirematiche, nelle unità lessicali superiori, negli idiomatismi e nella paremia, ma non conosca pienamente altri aspetti come l'aspetto morfosintattico, prosodico, fonologico, testuale.

Questa incompletezza linguistica e glottodidattica si manifesta anche nei materiali adottati per l'insegnamento. Resta da chiarire se il panorama editoriale sia poco sensibile al tema, oppure se i docenti lo siano quando scelgono i manuali per insegnare.

La ricerca necessita di una conferma quantitativa e, dunque, sarebbe auspicabile un proseguimento dell'indagine su un campione numericamente più ampio. Da quanto ricavato in questa prima fase, tuttavia, sembra di poter asserire come il dialogo sulla natura della lingua e sui modelli operativi per l'insegnamento debba, necessariamente, far parte della mentalità professionale dei docenti e come solo questo binomio possa garantire la conoscenza e l'insegnabilità di fenomeni linguistici complessi.

Bibliografia

- ALUJEVIĆ, Marijana / BRAOVIĆ PLAVŠA, Mira (2020), "Uso dei proverbi nell'insegnamento della lingua italiana ai croatofoni", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 13, pp. 185-200.
- BALLARIN, Elena / NITTI, Paolo (2018a), "Essere al nero e a luci gialle? Un caso di studio sull'acquisizione di polirematiche e collocazioni fisse in italiano L2 da parte di apprendenti arabofoni", in Manco Alberto (ed.), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)*, 2018, Milano, pp. 103-130.
- BALLARIN, Elena / NITTI, Paolo (2018b), "I risultati di un'indagine sull'insegnamento e sulla rappresentazione dei colori nell'ambito dell'italiano L2/LS", *L'analisi linguistica e letteraria*, XXVI, 1, pp. 123-136.
- BECCARIA, Gian Luigi (2004), *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi.
- BOGGIONE, Valter / MASSOBRIO, Lorenzo (2007), *Dizionario dei proverbi*, Torino, UTET.
- CARDONA, Giorgio Raimondo (2009), *Introduzione alla sociolinguistica*, Torino, UTET Università.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- D'EUGENIO, Daniela (2018), "'Un proverbio al giorno mette l'allegria intorno'. Proverbi e Tecnologie a Incremento Della Competenza Interculturale", *Italica*, 95, 4, pp. 600-630.
- DARDANO, Maurizio (1978), *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*, Roma, Bulzoni.
- DE MARCO, Anna, ed. (2021), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- DE MAURO, Tullio (2003), *Linguistica elementare*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- DE MAURO, Tullio, ed. (2007), *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET.

- FRANCESCHI, Temistocle (1994), "Il proverbio e la Scuola Geoparemiologica Italiana", *Paremia*, 3, pp. 27-36.
- FREDDI, Giovanni (1991), "La Glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in Porcelli Gianfranco, Balboni Paolo E. (eds.), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, pp. 135-150.
- GRASSI, Roberta / BOZZONE COSTA, Rosella / GHEZZI, Chiara, eds. (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe italiano L2. Atti del Convegno-Seminario (Bergamo 19-21 giugno 2006)*, Perugia, Guerra edizioni.
- HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina / VARGA, Melita Aleksa eds. (2015), *Hrisztalina, Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies*, Warsaw, © Sciendo Migration.
- LO DUCA, Maria G. (2011), "Glottodidattica, educazione linguistica, linguistica educativa...ed altro", in *LE FORME e LA STORIA*, IV, 1-2, pp. 145-156.
- LURATI, Ottavio (2002), *Per modo di dire ... Storia della lingua e antropologia nelle locuzioni italiane ed europee*, Bologna, CLUEB.
- MAKKAI, Adam (1972), *Idiom Structure in English*, The Hague, Mouton.
- NITTI, Paolo (2020), "La competenza definitoria delle paremie. Un'indagine sociolinguistica", *Phrasis*, 4, pp. 81-89.
- RASTELLI, Stefano (2014), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- SERIANNI, Luca (2010), "Sulla componente idiomatica e proverbiale nell'italiano di oggi", in Bertinetto Pier Marco / Marazzini Claudio / Soletti Elisabetta (eds.) *Lingua storia cultura. Una lunga fedeltà. Per Gian Luigi Beccaria*. Atti del Convegno internazionale di studi (Torino, 16-17 ottobre 2008), Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 69-88.
- SOBRERO, Alberto A. / MIGLIETTA, Annarita (2011), "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri (parte seconda)", *Italiano Lingua Due*, 3, 2, pp. 243-257.
- TREVINI BELLINI, Laura (2015), "Il proverbio: un evento comunicativo fra cultura e ironia. La sperimentazione di una lezione in classi di italiano L2 E LS", *Bollettino Itals*, 59, pp. 43-67. Open Access: <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-Giugno-2015>. Ultima consultazione: 15/04/2021.
- VEDOVELLI, Massimo / VILLARINI, Andrea (2003), "Dalla Linguistica Acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri". In Giacalone Ramat, Anna, *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, pp. 270-304.
- WOTKEOVÁ, Zuzana (2007), "Introduzione alla paremiologia ceca e italiana", *Sborník prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity = Studia minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, L, 28, pp. 261-272.

Elena Ballarin, PhD in Scienze del Linguaggio all'Università Ca' Foscari Venezia, dove insegna italiano a stranieri in qualità di Collaboratrice Esperta Linguistica. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano l'italiano accademico e l'insegnamento delle microlingue. Insegna Didattica delle Microlingue come docente a contratto presso l'Università eCampus. È autrice di una monografia sull'italiano accademico e di numerosi articoli scientifici. È membro del comitato redazionale della *Rivista Lingua e testi di oggi* e della *Revista Italiano UERJ* - Departamento de Letras, Setor de Italiano, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: ballarin@unive.it