

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXVI 2018

MARE PVNICVM.

MARE IBIEV.

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI
LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXVI 2018

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere
Università Cattolica del Sacro Cuore
Anno XXVI - 1/2018
ISSN 1122-1917
ISBN 978-88-9335-346-5

Comitato Editoriale

GIOVANNI GOBBER, Direttore
MARIA LUISA MAGGIONI, Direttore
LUCIA MOR, Direttore
MARISA VERNA, Direttore
SARAH BIGI
ELISA BOLCHI
ALESSANDRO GAMBA
GIULIA GRATA

Esperti internazionali

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano
JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine
GILLES PHILIPPE, Université de Lausanne
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana
EDDO RIGOTTI, Università degli Svizzera italiana
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2018 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: www.educatt.it/libri

Redazione della Rivista: redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di aprile 2018
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

INDICE

The <i>Norwegian Rune Poem</i> in context: structure, style and imagery <i>Veronka Szöke</i>	5
‘Aller + infinitif’ et ‘andare a + infinitif’ : effets de sens ‘illustratif’ et ‘risolutivo’ <i>Alida Silletti</i>	33
Sugli adattamenti italiani del <i>Mauger bleu</i> (1968) e del <i>Mauger rouge</i> (1977) <i>Monica Barsi</i>	53
Teatro sentimentale e propaganda. <i>Les Victimes cloîtrées</i> di Jacques-Marie Boutet <i>Sara Cigada e Caterina Garaffoni</i>	69
Zur Geschichte, Verbreitung und (Nicht-)Rezeption des Begriffes ‘Konfix’ <i>Bernard Haidacher</i>	87
Allgemeine Diskursreferenz in deutschen und italienischen Einleitungen zu wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln <i>Giancarmine Bongo</i>	103
I risultati di un’indagine sull’insegnamento e sulla rappresentazione dei colori nell’ambito dell’italiano L2/LS <i>Elena Ballarin e Paolo Nitti</i>	123
Metapragmatica della cortesia nell’Italia del primo Ottocento. La polemica sulla cortesia tra Melchiorre Gioja e Antonio Rosmini: utilitarismo o principio di carità <i>Francesca Saltamacchia e Andrea Rocci</i>	137
Recensioni e Rassegne	
Recensioni	157
Rassegna di Linguistica generale e di Glottodidattica a cura di Giovanni Gobber	161
Rassegna di Linguistica francese a cura di Enrica Galazzi e Michela Murano	175
Rassegna di Linguistica inglese a cura di Maria Luisa Maggioni e Amanda C. Murphy	183
Rassegna di Linguistica russa a cura di Anna Bonola	191
Rassegna di Linguistica tedesca a cura di Federica Missaglia	195
Indice degli autori	205

I RISULTATI DI UN'INDAGINE SULL'INSEGNAMENTO E SULLA RAPPRESENTAZIONE DEI COLORI NELL'AMBITO DELL'ITALIANO L2/LS¹

ELENA BALLARIN E PAOLO NITTI

Il saggio presenta i risultati di una ricerca sui metodi di insegnamento e sulla rappresentazione dei colori in italiano come lingua seconda (L2). L'indagine è stata sottoposta agli insegnanti e l'analisi mostra che pochi insegnanti hanno la consapevolezza della complessità del lessico e dei meccanismi connessi con i testi. La rappresentazione del colore in diverse lingue è contemplata da un numero molto breve di informanti, dando l'idea che la trasmissione del vocabolario nell'insegnamento della L2 sia un mero fatto di traduzione fra le due lingue. Alla luce di questi dati, gli insegnanti dovrebbero essere coinvolti nelle pratiche di apprendimento per comprendere il ruolo del vocabolario e del lessico in una lingua e dei metodi per insegnarli nelle classi di L2.

The essay presents the results of a survey on the teaching methods and the representation of colors in Italian as Second Language (ISL). The survey was administered to the teachers and the analysis shows that few teachers have the awareness of the lexicon complexity and the mechanisms connected to the texts. The representation of colors in different languages is contemplated by a very short number of informants, giving the idea that the transmission of the vocabulary in ISL education is a mere fact of translation between the two languages. In the light of these data, teachers should be involved in learning practices in order to understand the role of the vocabulary and the lexicon in a language and the methods for teaching it in ISL classes.

Keywords: colors, vocabulary, L2-LS, ethnolinguistics, psycholinguistics, acquisitional linguistics

1. Introduzione

La ricerca in linguistica acquisizionale ha sostanzialmente ignorato il ruolo del lessico all'interno dell'apprendimento di lingue seconde e straniere fino alla fine del secolo scorso².

Le prime pubblicazioni risalenti agli anni Ottanta e Novanta presentano sempre uno stato dell'arte a priori molto carente, insistendo sul bisogno di trattare il lessico sia sul piano teorico-descrittivo sia su quello glottodidattico.

¹ Il contributo – pur concepito unitariamente dai due autori nelle coordinate teorico-scientifiche – va attribuito a Paolo Nitti nelle pagine 123-127; 132-135 a Elena Ballarin nelle pagine 127-132.

² M. Cardona, *L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni*, "Studi di Glottodidattica", 2, 2009, pp. 1-9; M. Cardona, 2005, *Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2*, "Babylonia", 5, 2005, 3, pp. 19-23

Quest'assenza di interesse sembra non essere in linea con gli studi precedenti di Hymes sulla competenza comunicativa e sul ruolo esercitato dalla competenza pragmatica: la capacità di comprendere ed esprimere gli scopi all'interno di eventi comunicativi³.

I fenomeni lessicali non sono stati invece trascurati dalle altre branche della linguistica che, nel corso degli stessi anni, indagavano in profondità le relazioni e i rapporti tra le parole e tra le parole e il testo del quale sono parte.

Lewis concilia le ricerche di ambito linguistico all'acquisizione delle lingue e alla glottodidattica, proponendo negli anni Novanta il *Lexical Approach*⁴; una visione unitaria della lingua che supera la bipartizione tradizionale di lessico e grammatica⁵. In Italia il *Lexical Approach* è stato oggetto di studio da parte di alcuni accademici⁶, ma ha incontrato poca fortuna rispetto agli ambiti applicativi.

Uno dei meccanismi oggetto di interesse per gli studi sul lessico riguarda la collocazione delle parole e la formazione e la cristallizzazione delle polirematiche.

Nella lingua esistono insiemi di parole che veicolano un significato differente o parzialmente diverso rispetto alla somma pura dei costituenti; queste unità superiori⁷ si riferiscono a una conoscenza enciclopedica della lingua che rimanda a referenti esterni.

Ci si è riferiti alle polirematiche anche con le etichette di lessemi complessi⁸, parole complesse⁹ e parole sintagmatiche¹⁰, rivolgendo l'attenzione alla componente semantica o morfosintattica di queste strutture.

La quantità di polirematiche dell'italiano è stata stimata per approssimazione nell'ambito degli studi del Grande Dizionario Italiano dell'uso¹¹ e ammonta a circa 130.000 unità su 360.000 lemmi e sottolemmi. È opportuno ricordare che la maggior parte di queste unità sono rivolte alle microlingue tecnico-scientifiche, ma una quota consistente riguarda elementi del vocabolario d'uso comune.

³ D.H. Hymes, *Reinventing Anthropology*, Vintage Books, New York 1974; B. Laufer, *How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?*, Macmillan, London 1992; S. Knight, *The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities*, "The Modern Language Journal", 78, 1994, pp. 285-299.

⁴ M. Lewis, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove 1993; M. Cardona, *Il Lexical approach e i processi della memoria. Alcune convergenze*, R. Dolci – P. Celentin ed., Bonacci, Roma 2003, pp. 87-100.

⁵ M. Lewis, *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove 1997.

⁶ *C'era una volta il metodo*, C. Serra Borneto ed., Carocci editore, Roma 1998; M. Grossmann, *Colori e lessico. Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino ed ungherese*, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1988; B. Cambiaghi, *Il Lexical approach come proposta per tutte le lingue*, "RILA", 35, 2003, pp. 1-2; M. Cardona, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicologici e glottodidattici*, Adriatica, Bari 2000; G. Porcelli, *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, UTET, Torino 2004.

⁷ M. Dardano, *La formazione delle parole nell'italiano di oggi*, Bulzoni, Roma 1978; N. Braisby – J. Dockrell, *Why is colour naming difficult?*, "Journal of Child Language", 26, 1999, 1, pp. 23-47.

⁸ M. Voghera, *Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto*, "Lingua e stile", 24, 1994, 2, pp. 185-214.

⁹ R. Simone, *Verbi sintagmatici come costruzione e come categoria*, in *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali*, M. Cini ed., Peter Lang, Berlino 2007.

¹⁰ F. Masini, *Parole sintagmatiche in italiano*, Caissa Italia, Roma 2012.

¹¹ *Grande dizionario italiano dell'uso*, T. De Mauro ed., UTET, Novara 2007.

Molte polirematiche di uso comune e collocazioni fisse riguardano gli aggettivi e i sostantivi che esprimono i colori e abbiamo ritenuto di indagare quanto – e rispetto a quali livelli di interlingua – i docenti di italiano L2 siano attenti alla trattazione del lessico e delle polirematiche relative ai colori, nell'ambito delle attività glottodidattiche.

Oltre alle considerazioni sul lessico dei colori e alle tecniche glottodidattiche per trattarlo, abbiamo indagato un aspetto di carattere etnolinguistico: la conoscenza di forme differenti di rappresentazione dei colori rispetto alle diverse culture e lingue, da parte dei docenti.

La ricerca è stata condotta nei mesi di ottobre, novembre e dicembre 2016 e ha riguardato una popolazione di 157 insegnanti di italiano come lingua seconda di ogni ordine e grado di agenzie formative, considerando in maniera uniforme la differente tipologia di corsi seguiti dai docenti. La prima fase della ricerca è stata relativa a un confronto con la letteratura scientifica di riferimento; come già osservava Cardona, gli studi di stampo linguistico e glottodidattico rivolti al lessico possono essere suddivisi in orientamenti differenti: “la natura del lessico, il suo insegnamento e gli aspetti psicolinguistici relativi al suo apprendimento”¹².

Abbiamo ritenuto di affrontare la ricerca tenendo conto di tutte queste dimensioni e abbiamo aggiunto qualche considerazione connessa con la linguistica cognitiva e con l'etnolinguistica, con la percezione e la rappresentazione del colore. I docenti sono stati invitati a compilare, in forma anonima, un questionario relativo all'insegnamento dei colori.

La batteria di circa dieci domande riguardava le opinioni rispetto al livello per insegnare il lessico dei colori, l'accostamento eventuale a un'altra area lessicale, il grado di esplicitazione delle polirematiche e delle collocazioni fisse, le tecniche per l'insegnamento del lessico, il focus sulla variabilità morfologica e sull'acquisizione della pronuncia dei significanti dei colori, l'attenzione alla dimensione testuale dei colori, la percezione degli studenti sulle attività relative ai colori e la consapevolezza da parte dei docenti che molte lingue e culture rappresentano i colori diversamente dall'italiano.

2. *L'acquisizione del lessico e delle polirematiche*

Il lessico relativo ai colori determina per gli apprendenti un ambito particolarmente utile e interessante, perché gli aggettivi sono connessi con altre aree lessicali praticate nel corso della vita quotidiana, come i cibi, il corpo umano, la descrizione degli spazi fisici e l'abbigliamento.

¹² N. Schmitt – P. Meara, *Researching vocabulary through a word knowledge framework*, “Studies in Second Language Acquisition”, 19, 1997, pp. 17-30; W.E. Nagy – P.A. Herman, *Learning words from context*, “Reading Research Quarterly”, 20, 1985, pp. 233-253; M. Cardona, *L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni*, “Studi di Glottodidattica”, 2, 2009, pp. 1-9, p. 3; M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, De Agostini-UTET, Novara 2010; M.C. Naldini, *Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali*, “EL.LE”, 2, 2013, 1, pp. 52-67.

Per gli antropologi e gli etnolinguisti è evidente che le culture e le lingue selezionano ed etichettano porzioni della realtà secondo prospettive diversificate e che le rappresentazioni differiscono anche notevolmente da una cultura all'altra; il caffè in Gran Bretagna è lungo, in Italia è tradizionalmente espresso, per quasi tutti in Europa è nero e queste tipizzazioni sono inserite all'interno delle culture, delle memorie popolari e delle lingue.

Quando un parlante si accosta all'apprendimento di una lingua straniera viene a contatto con riferimenti culturali parzialmente o radicalmente differenti rispetto ai propri e, naturalmente, con i termini per esprimere la cultura altrà. Il problema si pone nel momento in cui le due culture non selezionano le stesse porzioni della realtà, non adottano gli stessi riferimenti o se un fenomeno è descritto in maniera parzialmente diversa.

L'espressione del colore sembra rientrare nella terza categoria e possedere alcune caratteristiche relative alle prime due; per molti apprendenti di italiano L2 non è facile identificare la differenza fra azzurro e blu in italiano, così come accade per le sfumature di verde e di giallo da parte dei francofoni e dei sinofoni, fino ad arrivare ad altre culture e lingue che si accostano alla gamma cromatica in maniera decisamente differente¹³.

A complicare ulteriormente l'acquisizione del lessico relativo ai colori in una lingua straniera è l'uso di questi all'interno di costruzioni sintagmatiche, di polirematiche e di collocazioni fisse.

'Essere al verde' per alcuni può costituire un problema, ma per un francofono che apprende italiano L2 il problema è il trasferimento dell'equivalente '*être dans le rouge*' [essere nel rosso], difficilmente comprensibile in italiano, a meno che il contesto non sia di supporto.

Gli insegnanti di italiano L2 dovrebbero relazionarsi a questi aspetti legati all'apprendimento delle lingue e proporre interventi per la trattazione del lessico dei colori a seconda dell'avanzamento delle interlingue.

L'acquisizione del lessico implica un processo di memorizzazione; un *item* lessicale è percepito a seconda delle sue dimensioni grafico-acustiche e associato a un significato, attraverso il lessico mentale¹⁴. Il passaggio successivo riguarda l'elaborazione dell'informazione sul piano concettuale e l'integrazione di questa all'interno dell'enciclopedia di conoscenze del parlante; tramite associazioni sulla base dei significanti e dei significati.

Il lessico mentale è definito come un insieme di

rappresentazioni [...] di oggetti mentali che corrispondono ad elementi della realtà, di cui riflettono certe caratteristiche rilevanti, e di processi che si applicano a queste rappresentazioni.¹⁵

¹³ S. Skuza, *Le sfumature del colore blu e verde nelle espressioni idiomatiche e paremiologiche in italiano, francese e polacco*, "Études Romanes de Brno", 31, 2010, 1, pp. 229-239.

¹⁴ M. Cardona, *L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni*, "Studi di Glottodidattica", 2, 2009, pp. 1-9, 3.

¹⁵ *Il lessico: processi e rappresentazioni*, A. Laudanna – C. Burani ed., NIS, Roma 1993, p. 15.

Il processo di memorizzazione e di incasellamento all'interno della memoria lessicale è identico tanto per la lingua materna quanto per le lingue seconde e straniere¹⁶, ma cambierebbero le localizzazioni dei bacini lessicali rispetto alle aree del cervello¹⁷. Fabbro osserva che la rappresentazione delle parole di classe chiusa e di classe aperta della L1 e della L2 prima dei 7 anni afferisce alle stesse aree cerebrali, mentre fra i 7 e i 16 anni, le parole di classe chiusa della L2 confluiscono con quelle di classe aperta della L1 e della L2, e, dopo i 16 anni, le parole di classe aperta della L2 tendono a confluire con quelle della L1 e a specializzarsi all'interno di settori indipendenti¹⁸.

Naturalmente, al di là di queste considerazioni così nette e forti di un apparato sperimentale solido, occorrerebbe valutare il grado di prossimità tra le lingue e la somiglianza delle parole e delle collocazioni fisse, le modalità di acquisizione del lessico a seconda di contesti formali, informali, le implicazioni psicoaffettive relative ai singoli parlanti e alla loro dimensione idiolettale e il livello di conoscenza delle parole e di integrazione delle stesse con gli altri elementi del lessico mentale e dell'enciclopedia dei parlanti.

È comunemente ritenuto che il lessico mentale della L1 sia in comunicazione costante con gli altri delle altre lingue seconde e straniere¹⁹, e che nelle prime fasi di avanzamento delle interlingue, sul piano ricettivo, i significanti delle L2 e delle LS non si colleghino immediatamente ai significati, ma siano sottoposti alla mediazione del lessico della L1, mediante associazioni contrastive²⁰.

Rispetto all'insegnamento e al rafforzamento della concettualizzazione diretta del lessico delle lingue seconde e straniere, Nation propone di strutturare le attività glottodidattiche sulla base di compiti da realizzare – *task* – per raggiungere alcuni obiettivi strumentali attraverso strategie orientate al saper fare con la lingua – *learning by doing*²¹.

Queste considerazioni si riflettono sulle modalità didattiche e sulla struttura dei materiali, poiché prevedono attività comunicative che non rinunciano alla dimensione pragmatica della lingua e all'uso delle parole all'interno di situazioni concrete e reali per i corsisti.

3. *Analisi dei risultati*

Risulta significativa ai fini di questa ricerca l'analisi dei dati ricavati da un questionario distribuito a insegnanti – in servizio presso istituzioni di vario ordine e grado e ubicate su tutto il territorio nazionale – dove si insegna italiano L2.

Il questionario è stato distribuito a 157 partecipanti, di cui 100 hanno fatto pervenire le risposte. La ricerca condotta è di tipo qualitativo, dal momento che abbiamo scelto di investigare nella prima parte di questo contributo la natura del fenomeno dell'acquisizione

¹⁶ P. Bogaards, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Crédif-Hatier/Didier, Paris 1994.

¹⁷ F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio Ubaldini, Roma 2004.

¹⁸ *Ibid.*, p. 94.

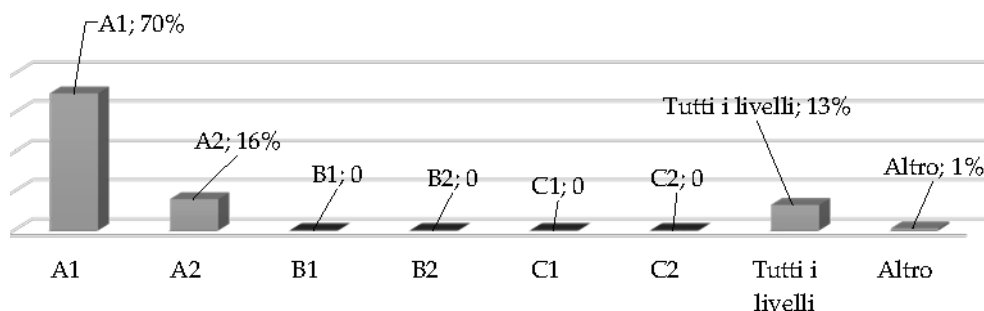
¹⁹ D. Singleton, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

²⁰ J.F. Kroll – A. Sholl, *Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals*, in *Cognitive Processing in Bilinguals*, R. J. Harris ed., Elsevier, Amsterdam 1992.

²¹ I.S.P. Nation, *Teaching and learning Vocabulary*, Newbury House, New York 1990.

lessicale in relazione ai colori. Nella seconda parte, invece, l'analisi della qualità è stata riferita allo studio del significato e della consapevolezza che il fenomeno produce in ambito didattico e, a questo proposito, si riportano di seguito alcuni grafici commentati, relativi ai dati totali ricavati dall'analisi del questionario.

Grafico quesito 1



1. Secondo Lei qual è il livello in entrata adatto per insegnare il lessico dei colori?

Dal grafico risulta che l'86% dei rispondenti sostiene che il momento più opportuno per poter insegnare il lessico dei colori è costituito da un livello linguistico di base (A1-A2), mentre il 13% crede che qualunque livello linguistico possa costituire un punto di partenza per inserire il lessico dei colori inteso nella sua complessità e comprensivo non soltanto di singoli termini, ma di vere e proprie strutture lessicali come collocazioni fisse o espressioni idiomatiche e dove sia possibile sviluppare riflessione morfologica e morfosintattica.

Questa risposta induce ad alcune riflessioni:

a. La maggior parte degli intervistati sembra considerare l'insegnamento del lessico dei colori come elemento descrittivo della gamma cromatica. Essi sembrano partire dal presupposto che chiunque, indipendentemente dalla quantità e dalla qualità dei termini per i colori nell'ambito della propria lingua, sia in grado di percepire visivamente i diversi colori e possa indirizzare la propria capacità di esprimersi verso macro-categorie generiche. L'assunto è stato esaminato anche da Berlin, Kay²² e Kay, Mc Daniel²³, e questi studi suffragano l'ipotesi che sia possibile l'insegnamento del lessico già da un livello linguistico di base, perché si tratterebbe soltanto di tradurre mediante significanti differenti i significati già esistenti per la L1;

b. pare emergere che la maggior parte degli intervistati non sia consapevole della complessità dei processi di insegnamento e apprendimento lessicale, poiché sembra non considerare l'insegnamento del lessico nella sua globalità e ignorare le strutture formate da vari

²² B. Berlin - P. Kay, *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*, University of California Press, Berkeley 1969.

²³ P. Kay - C.K. McDaniel, *The Linguistic Significance of the Meanings of Basic Color Terms*, "Language", 54, 1978, 3, pp. 610-646.

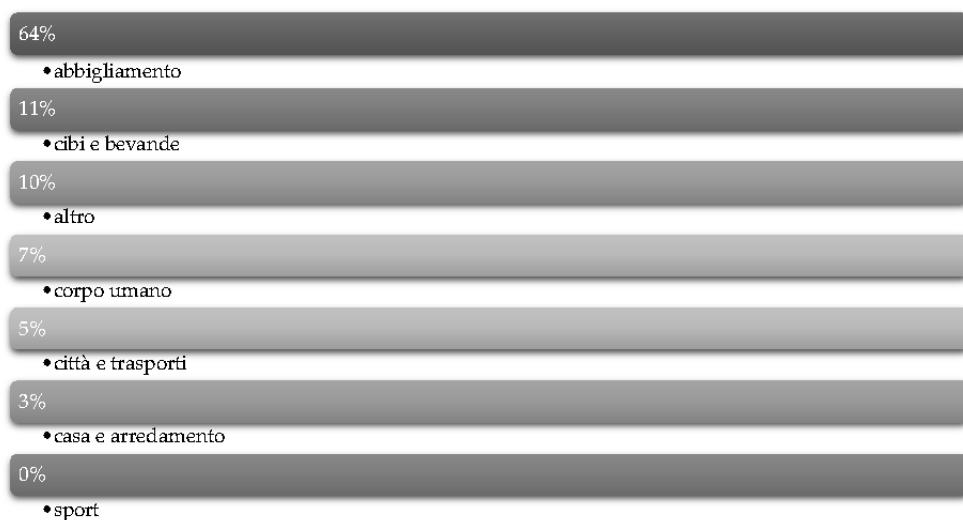
elementi linguistici come i meccanismi di metaforizzazione, le collocazioni e le espressioni idiomatiche;

c. il quesito sembra presentare un elemento di debolezza nella definizione 'livello in entrata' e appare spostare l'attenzione sul livello minimo di ingresso linguistico per poter insegnare il lessico di base, piuttosto che sul livello più adatto per poter inserire la globalità delle strutture lessicali inerenti alla gamma cromatica. Una formulazione più articolata del quesito avrebbe potuto, forse, indirizzare diversamente le risposte.

2.-3. *Insegna il lessico dei colori in combinazione rispetto a un'altra area lessicale? In caso affermativo, quale?*

A questa domanda il 96% degli intervistati risponde affermativamente e indica le aree prescelte attraverso le percentuali indicate in Tabella 1.

Tab. 1



Confrontando i dati ottenuti con le aree lessicali indicate nei livelli previsti dal Quadro di Riferimento Europeo²⁴ si nota che non sempre vi è corrispondenza tra quanto dichiarato dagli intervistati e quanto previsto dal Quadro di Riferimento. In particolare, si osserva che:

- a. la maggior parte degli intervistati indica come il livello di partenza per l'insegnamento del lessico dei colori l'A1 e l'A2. Il Quadro di Riferimento, tuttavia, nei suoi descrittori indica che, per quanto riguarda il repertorio linguistico generale, il livello A1 dispone solamente di espressioni semplici legate a dati personali e a bisogni di tipo concreto, mentre il livello A2 comprende un repertorio limita-

²⁴ Council of Europe, *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg 2001.

to a espressioni memorizzate presenti in situazioni prevedibili 'di sopravvivenza'. Solamente a partire dal livello B1 si presume che un parlante possa esprimersi – pur con un repertorio linguistico definito 'sufficiente' – su argomenti quali 'famiglia' e 'hobby';

b. secondo quanto dichiarato dagli intervistati, l'area lessicale abbinata all'insegnamento del lessico dei colori è per il 64% legata all'abbigliamento. I descrittori del Quadro di Riferimento, tuttavia, indicano che per i livelli A1-A2 i parlanti utilizzano un lessico legato per lo più alla routine quotidiana in situazioni di argomento familiare.

I dati sembrano, dunque, confermare una scarsa consapevolezza negli insegnanti della complessità dell'insegnamento del lessico anche in relazione ai domini e alle aree lessicali e una conoscenza precaria della relazione fra le aree lessicali e i livelli linguistici.

4. *Spiega esplicitamente il lessico in riferimento alle collocazioni fisse (es. essere al verde, umore nero, mangiare in bianco)?*

A questo quesito il 64% degli intervistati risponde affermativamente, il 36% negativamente. Anche questo dato appare apparentemente in contrasto rispetto a quanto dichiarato precedentemente dagli intervistati, che prevedono di poter insegnare il lessico dei colori già nei livelli di base.

Il Quadro di Riferimento si richiama esplicitamente alla descrizione di elementi lessicali che comprendono:

- a. formule frastiche;
- b. espressioni idiomatiche;
- c. strutture fisse;
- d. parole isolate.

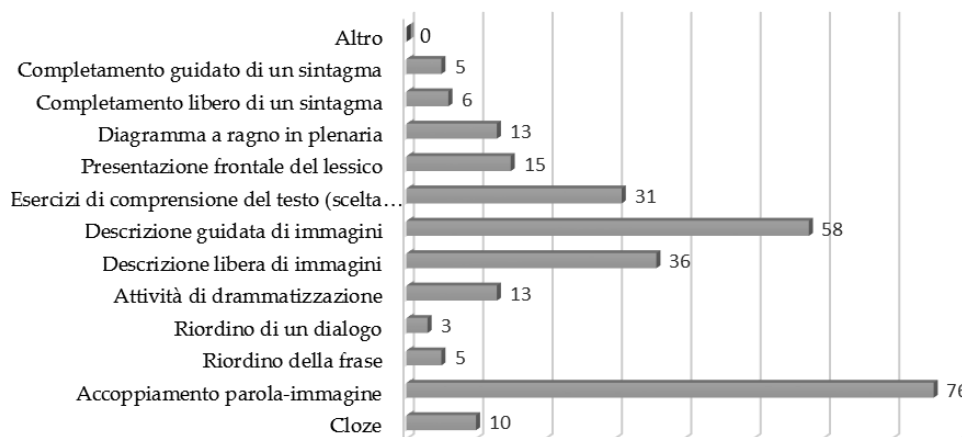
Esso inoltre, all'interno dei propri descrittori sostiene che tutti gli elementi lessicali, nella loro globalità e complessità sono insegnabili a partire dal livello B1. Il 36% degli intervistati dimostra coerenza con i dati espressi nel quesito 1, ma la maggior parte degli informanti sembra intendere la didattica del lessico come insegnamento delle sole parole isolate. Se, dunque, per insegnamento del lessico si intende l'insegnamento complessivo di tutti i fenomeni che lo caratterizzano, il livello di ingresso appare spostarsi verso il B1.

5. *Quali tecniche utilizza generalmente per introdurre il lessico dei colori?*

Come si può notare nel grafico sottostante, è stata proposta agli intervistati una selezione di tecniche didattiche che, tradizionalmente, si utilizzano per l'insegnamento del lessico²⁵. Ogni intervistato avrebbe potuto indicare più opzioni e questi sono i dati ottenuti dall'analisi delle risposte.

²⁵ P.E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, De Agostini/UTET, Novara 2007.

Grafico quesito 5



Le tecniche privilegiate dagli intervistati sono l'accoppiamento parola-immagine, la descrizione libera e guidata di immagini e anche le tecniche che riguardano la comprensione del testo e, dunque, la contestualizzazione della parola.

Le prime due tecniche selezionate appaiono in piena coerenza con i dati relativi alle risposte ottenute al quesito n° 1 sul livello di ingresso per l'insegnamento del lessico, dal momento che chi dichiara che il livello linguistico a partire dal quale insegnare lessico è A1-A2, ha parimenti indicato come efficaci tecniche funzionali rispetto all'insegnamento di parole isolate, ma meno all'insegnamento "della grammatica della formazione lessicale"²⁶.

Se, invece, il livello di ingresso per la trattazione del lessico nella sua complessità fosse il B1, allora le tecniche da prendere in considerazione dovrebbero essere quelle che prevedono di poter lavorare su strutture complesse e di riferirsi maggiormente alla competenza comunicativa rispetto alla mera analisi testuale, frasale o sintagmatica²⁷. A questo proposito appaiono significative anche le percentuali molto simili assegnate alle tecniche di riordino della frase e al completamento guidato e libero di un sintagma; i valori si collocano attorno al 5-6% e dimostrano come una bassa percentuale di intervistati pensa che la riflessione sul lessico comprenda anche l'aspetto morfologico e morfosintattico. Assai significativo, invece, è il valore (31%) attribuito alle tecniche legate alla comprensione del testo; una discreta percentuale degli informanti ritiene, infatti, che il significato del lessico, oggetto di insegnamento, sia comprensibile e processabile all'interno di un testo e di un contesto. Quest'ultimo dato, se sommato alle percentuali precedenti, dimostra come circa il 40% del campione definisca il lessico insegnabile in quanto elemento complesso e comprensivo di significato, forma e funzione. Quest'ultima considerazione necessita di una precisazione ulteriore: da un lato il 70% ritiene possibile insegnare il lessico già a partire da un livello A1, dall'altro due percentuali, una del

²⁶ P.E. Balboni, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia 2008, p. 106.

²⁷ M.J. Cervero – F. Pichardo, *Aprender y enseñar vocabulario*, Edelsa, Madrid 2000.

76% e l'altra del 58% sostengono che sia possibile trattarlo con tecniche adatte all'insegnamento di singoli termini, ma circa il 40% sembra assumere la consapevolezza della complessità dell'elemento lessicale solamente nel momento in cui agisce nella didattica, poiché indica tecniche che prevedono una riflessione anche sull'aspetto formale, morfosintattico e testuale.

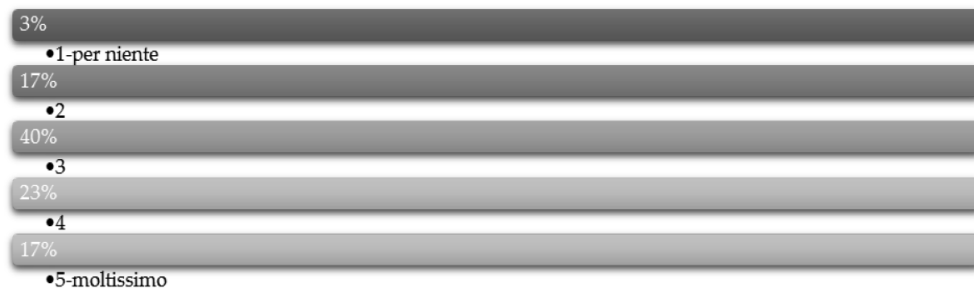
Le tecniche selezionate sembrano concentrarsi poco sulla competenza comunicativa, esplicitata dai dialoghi e dalle attività di drammatizzazione, per favorire l'applicazione delle collocazioni e la spiegazione del lessico tramite esercizi di rinforzo degli automatismi e di memorizzazione delle parole.

L'associazione parola-immagine sembra essere l'attività maggiormente favorita dai docenti per la spiegazione del lessico relativo ai colori (76%); ma occorre da un lato esplicitare il fatto che le culture concepiscono i colori in maniera differente rispetto al contesto italofono e dall'altro che il lessico è trattato distaccato dal proprio contesto linguistico²⁸.

L'importanza delle immagini è evidenziata anche per le preferenze accordate alle tecniche di descrizione libera e guidata; i colori in questo caso rappresentano non tanto gli argomenti principali dell'attività, quanto un'espansione di altre aree lessicali rievocate dalle immagini, come confermato dalle risposte ai quesit n. 2 e n. 3.

6. *Quanto si concentra sulla variabilità morfologica dei colori (classi nominali e aggettivali, uscite dei maschili, femminili, singolari, plurali)?*

Tab. 2



Gli intervistati hanno potuto esprimere la loro preferenza scegliendo un'opzione in una scala di valori da 1 a 5, dove '1' esprimeva il grado minimo di preferenza e '5' il grado massimo. Come si può notare nella Tabella 2, il 40% degli informanti si colloca a metà del gradimento e il 17% si distribuisce equamente tra chi pone scarsa e chi massima attenzione verso gli aspetti morfologici del lessico.

Tuttavia, sommando le percentuali dei dati prima e dopo il dato centrale, si nota che il 40% degli intervistati pone attenzione didattica nei confronti della morfologia, a fronte del 20% che, invece, pare non essere interessato a questo aspetto. L'esame di questi dati

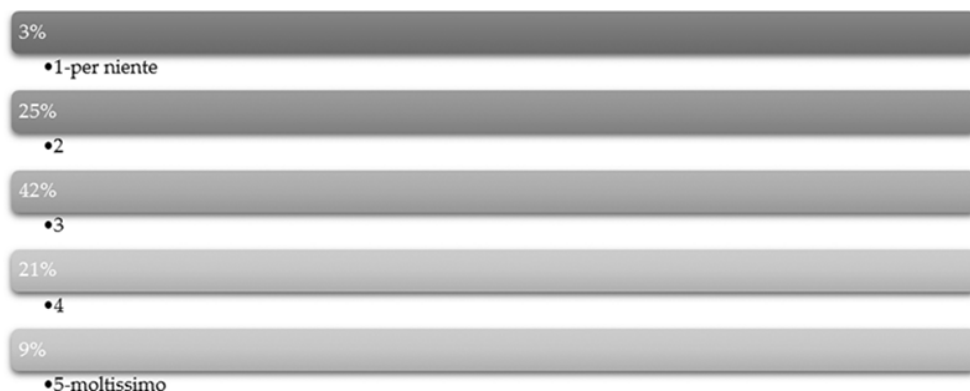
²⁸ N. Welsch – C.C. Liebmann, *Farbe in Sprache, Kunst und Kultur*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2012.

sembra, dunque, rivelare consapevolezza relativa all'ambito lessicale nella sua complessità, identificando nell'espressione 'insegnamento del lessico' un'attenzione didattica rivolta sia ai singoli lessemi, che ai fenomeni morfologici che li contraddistinguono. Questo dato si pone in antitesi con quanto dichiarato dalla maggior parte degli intervistati nelle risposte ai quesiti precedenti, sia in merito al livello di ingresso che in rapporto alle tecniche didattiche utilizzate, come accade anche in riferimento alle espressioni idiomatiche. Come si è visto nel corso dell'analisi dei dati relativi al quesito n° 5, si nota una percentuale significativa degli intervistati per i quali traspare la sensazione che il lessico dei colori debba consistere in qualcosa di più articolato della mera attività contrastiva: non soltanto termini che in L1 hanno un significato trasponibile con un termine equivalente in L2, ma costrutti più complessi che esprimono nodi culturali caratterizzanti la L2.

7. *Quanto si concentra sull'acquisizione della pronuncia del lessico dei colori?*

Come per il quesito precedente, gli intervistati hanno potuto esprimere la loro preferenza scegliendo un'opzione in una scala da 1 a 5.

Tab. 3



Anche in questo caso le preferenze che predominano si collocano a metà dei descrittori e la percentuale di coloro che esprimono massima e minima attenzione per l'inventario fonologico sostanzialmente si equivalgono. L'esame complessivo dei dati fa risultare le risposte sostanzialmente divise in due con una percentuale equivalente fra coloro che pongono attenzione didattica agli aspetti fonologici e coloro che non reputano interessante trattare alcuni elementi di fonologia della lingua²⁹.

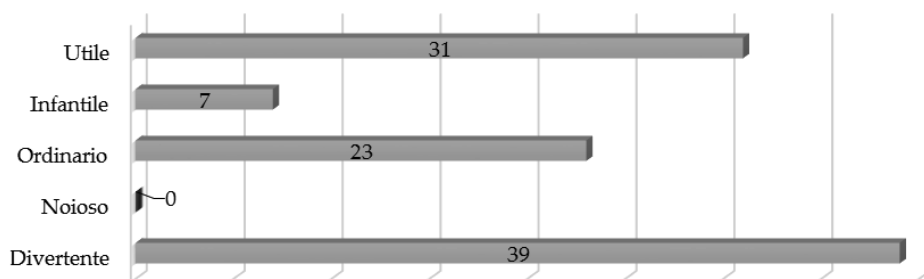
Rispetto al grado di interesse riscontrato per quanto concerne la morfologia, la fonologia riscuote minore successo, a causa probabilmente dell'opacità del termine, delle difficoltà imputabili alle pratiche di esercitazione e di trattazione della fonologia e dell'assenza di contributi scientifici e divulgativi recenti di carattere glottodidattico. Tradizionalmente l'insegnamento della fonologia limitato alla pronuncia e alla ripetizione di stringhe era uno

²⁹ J. Coady, *L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

degli aspetti più rilevanti per i metodi audio-orali e, progressivamente, grazie ai contributi degli approcci umanistico-affettivi e dell'approccio comunicativo, l'interesse è stato orientato verso altri aspetti di descrizione e insegnamento della lingua³⁰.

8. Secondo Lei, gli studenti giudicano il lavoro operato sui colori

Grafico quesito 8



Per quanto riguarda la propria didattica in classe, la maggior parte degli intervistati riferisce un *feedback* positivo da parte degli studenti stabilendo la percezione del proprio lavoro per il 31% come 'utile' e per il 39% come 'divertente'. Tuttavia, non è chiaro cosa intendano gli intervistati per 'divertente', dal momento che tra le tecniche didattiche individuate come più adatte all'insegnamento del lessico non siano evidenziati, almeno a priori, elementi di ludicità³¹. Se si confrontano i dati relativi alle tecniche con quelli del giudizio sulle attività, sembra che il lessico dei colori sia divertente di per sé, senza che vi siano operazioni qualitative sul piano glottodidattico e, naturalmente, questa credenza non trova fondamento scientifico. Probabilmente i docenti associano alle tecniche selezionate, focalizzate prevalentemente sull'analisi e sulla fissazione degli automatismi linguistici, alcuni elementi di ludodidattica che non hanno ritenuto di dover esplicitare, il 23%, invece, riporta un *feedback* definito 'ordinario' e questo dimostra come per questa percentuale l'insegnamento del lessico costituisce parte integrante dell'insegnamento della lingua, dunque, non più utile o divertente o diverso rispetto ad altre componenti³².

9-10. Ha notato differenze di rappresentazione per quanto riguarda i colori, in base a diverse

³⁰ B. Jiménez Jiménez, *Didáctica del vocabulario*, Humanitas, Barceló 1986.

³¹ N.B. McNeill, *Colour and colour terminology*, "Journal of Linguistics", 8, 1972, 1, pp. 21-33; J. Green, *The word wall: Teaching vocabulary through immersion*, Pippin Publishing Limited, Ontario 1993.

³² G.R. Andrick - H. Tager-Flusberg, *The acquisition of colour term*, "Journal of Child Language", 13, 1986, 1, pp. 119-134; A.D. Cruse, *A note on the learning of colour names*, "Journal of Child Language", 4, 1977, 2, pp. 305-311; I.R.L. Davies - G.G. Corbett - H. McGurk - C. MacDermid, *A developmental study of the acquisition of Russian colour terms*, "Journal of Child Language", 25, 1998, 2, pp. 395-417; A. Byrne - D.R. Hilbert, *Color realism and color science*, "Behavioral and Brain Sciences", 26, 2003, 1, pp. 3-21; C. Wanzek, *Zur Etymologie lexikalischer Farbwortverbindungen. Untersuchungen anhand der Farben Rot, Gelb, Grün und Blau*, Rodopi, Amsterdam 2003; I. Ronga, *L'eccezione dell'azzurro. Il lessico cromatico: fra scienza e società*, "Cuadernos de Filología Italiana", 16, 2009, pp. 57-79.

lingue di provenienza? Se sì, per quali? (indicare la lingua e il colore)

A questo quesito il 75% risponde di non notare delle influenze rispetto alle lingue di provenienza, mentre il 25% risponde affermativamente. Di questi ultimi, 24 intervistati offrono esempi rispetto a come la rappresentazione cromatica sia influenzata in campo lessicale dalla L1, come si può notare dalla sintesi proposta in questa tabella.

Tab. 4

BLU

'azzurro';
 nelle collocazioni fisse si riscontrano diversità. Gli studenti faticano nell'individuazione delle sfumature ('celeste', 'blu', 'turchese', 'avio', ecc.);
 l'uso della parola '*light*' in inglese non definisce la tonalità dei colori come in italiano. Es. 'azzurro', 'celeste';
 'blu' e 'azzurro' per gli spagnoli;
 'blu' e 'azzurro' in inglese;
 in inglese le espressioni idiomatiche;
 gradazioni del '*bleu*' in francese;
 'celeste' in cinese;
 la gamma del 'blu' è problematica anche per gli italiani stessi.

VERDE

'verde' in inglese;
 'verde militare' in francese;
 in russo il 'verde militare' è 'verde palude';
 'verde' in francese.

ALTRO

'giallo' in francese;
 'nero', 'rosa', 'bianco' in sarakolè;
 'rosa', 'rosso' in *Pidgin English*;
 l'italiano ha molte sfumature che poche altre lingue hanno;
 'rosso', 'bianco', 'nero' in cinese;
 '*biti u crvenom*' in serbo (si riferisce al conto in banca)

La percentuale bassa di docenti che osserva e offre esempi di diverse rappresentazioni dei colori in lingue e culture differenti testimonia la scarsa consapevolezza da parte degli intervistati rispetto alla complessità dell'insegnamento del lessico e del funzionamento delle lingue per quanto concerne gli aspetti etnolinguistici e psicolinguistici. Solo una piccola parte di informanti, infatti, si interroga su quale sia il livello linguistico più opportuno, quali le tecniche didattiche più efficaci e il contesto di riferimento degli apprendenti nella loro L1, spesso presentando pareri sul lessico dei colori e sulla percezione cromatica viziati da preconcetti individuali, senza che vi sia una conferma scientifico-teorica, come dimostrato dalle considerazioni sulla qualità – o quantità – delle sfumature in italiano.

4. Conclusioni

La scarsa attenzione che fino alla fine del secolo scorso la letteratura scientifica ha dedicato al ruolo del lessico nell'apprendimento e nella didattica delle lingue seconde e straniere si riflette nell'atteggiamento che molti docenti hanno ancora oggi nella pratica didattica quotidiana. Dai dati elicitati da questa ricerca si nota, infatti, che in generale si dedica alla riflessione sul lessico un'attenzione limitata sia per quanto riguarda le tecniche didattiche, sia per ciò che riguarda il rapporto fra il lessico e la dimensione testuale. Appare nei docenti intervistati una scarsa consapevolezza della complessità della dimensione lessicale comprensiva non soltanto del singolo termine, ma anche della sua realizzazione fonologica, della complessità morfologica, morfosintattica e dei fenomeni di contestualizzazione. Le tecniche selezionate per l'insegnamento del lessico non favoriscono direttamente lo sviluppo della competenza comunicativa³³. Da questa mancanza di consapevolezza deriva un fraintendimento in merito al livello linguistico in cui il lessico può essere insegnato. Nello specifico abbiamo voluto esaminare l'atteggiamento dei docenti nei confronti di un'area lessicale precisa, i colori, perché fosse chiara la rilevanza in termini psicolinguistici ed etnolinguistici e per il numero elevato di collocazioni fisse e rientranti nell'uso comune. Dalle risposte ottenute dal questionario che hanno compilato gli insegnanti, si è visto piuttosto nettamente come questo aspetto della lingua goda di scarsa attenzione e quanto sia necessario rendere consapevoli i docenti in merito all'insegnamento del lessico nella sua complessità³⁴, sia sul piano delle tecniche e degli approcci che su quello prettamente teorico rispetto alla linguistica tipologica, alla psicolinguistica e all'etnolinguistica.

³³ P. Kelly, *Guessing: No substitute for systematic learning of lexis system*, Newbury House, Rowley Mass 1990; J.R. Nattinger – J.S. De Carrico, *Lexical phrases and language teaching*, Oxford University Press, Oxford 1992; T. Regier – P. Kay, *Language, thought, and color: Whorf was half right*, "Trends in Cognitive Sciences", 13, 2009, 10, pp. 439–446.

³⁴ M.V. Calvi, *L'apprendimento del lessico di lingue affini*, "Cuadernos de Filología Italiana", 11, 2004, pp. 61-71.

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE
L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

ANNO XXVI - 1/2018

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)
web: www.analislinguisticaeletteraria.eu

ISSN 1122 - 1917



9 1788893 353465