

La fraseologia nell'apprendimento dell'italiano LS in contesti di tedescofoni

Phraseology in learning Italian as a foreign language in German-speaking contexts

Salvatore Varriale

Istituto comprensivo Statale "Roberto Franceschi" (Milano)

✉ salvatore.varriale@icsfranceschi.edu.it

Riassunto / La fraseologia, che inizia ad acquisire una rilevanza significativa nei campi della didattica e della linguistica solo dalla seconda metà del secolo scorso, è una parte essenziale dell'apprendimento linguistico che, come altre, non dovrebbe essere trascurata; pertanto, il presente elaborato avanza proposte per promuovere lo studio dei fraseologismi nella didattica dell'italiano LS in contesti tedescofoni, coniugando la sfera della creatività con quella del digitale. In una prima fase, partendo dalla mia esperienza in Austria, saranno illustrate alcune attività ai fini di una lezione introduttiva, di stampo costruttivista, su proverbi e modi di dire italiani: l'UDA qui proposta, che ha trovato nelle teorie di Harald Burger la propria base teorica, è stata ideata per un gruppo di studenti con una conoscenza intermedia dell'italiano. In una seconda fase, si mira a mostrare, mediante un progetto realizzato con il Pacific Language Institute, come fraseologia e social network possano unirsi in dialogo per una glottodidattica sempre più inclusiva e innovativa.

Parole chiave: fraseologia; italiano; tedesco; didattica ludica; didattica digitale.

Abstract / Phraseology, an ancient discipline that has received significant attention in the fields of didactics and linguistics only since the second half of the last century, is an essential part of language learning which, like others, should not be overlooked. Thus, this paper advances two proposals to encourage the study of phrasemes in the teaching of Italian as a foreign language in a German-speaking context. The first phase reflects on my teaching experience in Austria, illustrating a few activities on phraseologisms: the lesson

© 2023 Salvatore Varriale. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

has been designed for a group of students with an intermediate knowledge of Italian – based on Harald Burger's linguistic theory. The second phase highlights a project carried out with the Pacific Language Institute on how phraseology and social networks can join in dialogue to increase inclusiveness and up-to-date didactics.

Keywords: phraseology; Italian; German; playful teaching; digital teaching.

1. Introduzione

Il presente elaborato si propone di avanzare riflessioni e proposte per incentivare lo studio della fraseologia nella didattica dell'italiano LS in contesti tedescofoni, coniugando creatività e digitale per una didattica al passo coi tempi.

In quanto ambito disciplinare, la fraseologia affonda le proprie radici intorno al 1500, in quella comunemente nota come “fase prescientifica”, quando i primi frasemi – prevalentemente proverbi – cominciano a essere documentati e raccolti all'interno di dizionari; tuttavia, occorre attendere la seconda parte del XX secolo affinché cominci a ricevere un'attenzione significativa nei campi della linguistica e della didattica. Negli ultimi decenni diversi studi, del resto, hanno evidenziato l'importanza della fraseologia – che indica anche l'insieme di tutte le espressioni fraseologiche all'interno di un sistema linguistico – nell'apprendimento di una LS, poiché indispensabile per la comunicazione in lingua straniera, non solo a un livello avanzato ma anche intermedio e basilare (Hallsteinsdóttir, 2011, p. 2): e in effetti, se da un lato modi di dire e proverbi migliorano le abilità di ricezione e produzione sia scritte che orali di un discente, consentendogli di ampliare il proprio vocabolario, leggere e comprendere testi complessi nonché comunicare in maniera veloce ed efficace; dall'altro offrono l'opportunità di esplorare il patrimonio culturale del Paese della lingua di studio, nell'ottica di una conoscenza globale e accurata della stessa (e, dunque, non solo formale).

Un aspetto, questo, che ci porta a vedere lingua e cultura non come entità distinte e separate, bensì strettamente interconnesse, poiché la prima è in fondo il riflesso di modi di pensare, di tradizioni, di usi e costumi secolari che, come macchine, hanno attraversato le epoche giungendo sino a noi: in tal senso, si

è in linea con l'opinione di Benucci, secondo cui la cultura non è 'qualcosa in più' da imparare, ma a tutti gli effetti una parte essenziale dell'apprendimento di ogni studente (Benucci, 1995, pp. 89-106).

Classificati i frasemi in base al criterio dell'idiomaticità teorizzato da Harald Burger (2015), si procede a illustrare alcune attività da svolgere in classe (esercizi di associazione, cruciverba, ruota della fortuna, giochi di ruolo, ecc.) pensate per un gruppo di studenti di un liceo di Innsbruck con una conoscenza intermedia della lingua italiana (e pertanto calibrate sui loro bisogni e sulle loro competenze). L'obiettivo è partire dalla mia esperienza didattica in Austria per proporre un'UDA di introduzione alla fraseologia dell'italiano LS in contesti di apprendimento tedescofoni. A questo riguardo mi preme sottolineare che, con la volontà di instaurare una relazione educativa autentica dove educare, come sosteneva Martin Buber, «[...] significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona» (Milan, 2008, p. 31), l'approccio adottato è stato di stampo costruttivista: una visione in cui l'insegnante non assume il ruolo di attore protagonista, ma lo cede agli apprendenti, limitandosi a guidarne l'apprendimento da dietro le quinte.

Nella seconda parte dell'elaborato, si tratta del rapporto tra fraseodidattica (termine coniato da Kühn nel 1987) e social network. L'impulso per la riflessione è stato offerto dalla pandemia da Covid-19, una fase in cui la didattica delle lingue è stata investita da un'ondata di cambiamento che l'ha portata a una transizione consistente verso il digitale; pertanto, una volta passate in rassegna le attività da svolgere in classe, si procede a illustrare un progetto, realizzato in collaborazione con il Pacific Language Institute (NA), con l'intento di mostrare come fraseologia e digitale possano unirsi in dialogo nell'ottica di una didattica sempre più inclusiva e interattiva, in grado altresì di agevolare gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

L'iniziativa è consistita nella creazione di video brevi, della durata di sessanta secondi, finalizzati alla promozione dello studio del tedesco in ambito italo-fono: in un primo momento, sono stati presentati frasemi italiani e tedeschi in chiave contrastiva; in futuro, ci si propone di realizzarne di simili per promuovere l'apprendimento dell'italiano LS in contesti tedescofoni.

2. Imparare divertendosi: tecnologie e metodologie per una didattica “inco- raggiante”

In una visione vygotskijana, promuovere un apprendimento “positivo” significa porre al centro del processo l'allievo e accompagnarlo nella cosiddetta “zona di sviluppo prossimale”, ossia la zona di confine tra ciò che sa fare e quello che può acquisire. Un tempo, la didattica era fondata sull'insegnante e dunque sulla lezione frontale. Gli studi più recenti, però, hanno dimostrato come l’“apprendimento per scoperta”, che pone al centro l'allievo e le sue capacità, sia da privilegiare in quanto:

- crea maggiore coinvolgimento;
- stimola le abilità di *problem solving*;
- aumenta la motivazione intrinseca e l'autonomia nell'allievo;
- crea le condizioni perché questi scopra i principi di base e le relazioni concettuali di un certo dominio di conoscenze.

(Lucarelli, 2023)

Tra le metodologie in grado di promuovere una didattica attiva e significativa si annoverano il *cooperative learning*, la *flipped classroom*, il *circle time*, la *peer education*, il *role playing* e via discorrendo. Il *cooperative learning* nasce in opposizione al modello educativo individualistico, molto diffuso in America e troppo incentrato su rendimento e obiettivi, facendosi strada in Europa negli anni '90. Secondo La Prova (2015), il punto di forza dell'apprendimento cooperativo sta nel far sì che allievi con vissuti, conoscenze e abilità diverse sperimentino l'interdipendenza positiva, collaborando nell'ottica di un obiettivo comune che non può essere raggiunto se non con il contributo di ognuno.

La formazione dei gruppi è un'operazione da non lasciare al caso, ma da svolgere con cura. A questo riguardo Johnson e colleghi (2015) suggeriscono che, nel proporre un'attività collaborativa, è importante tenere a mente che:

- maggiori sono le dimensioni del gruppo e maggiori sono anche le capacità, le conoscenze, le abilità e il numero di menti disponibili per l'acquisizione e l'elaborazione delle informazioni;
- minore è il tempo disponibile e più piccolo dovrebbe essere il gruppo;

- più il gruppo è piccolo e più è difficile che gli studenti si imboschino e non partecipino al lavoro;
- più il gruppo è grande e maggiori devono essere le abilità sociali, comunicative e di coordinamento dei suoi membri;
- con l'aumento della numerosità del gruppo diminuisce l'interazione e l'affiatamento dei suoi membri, con una conseguente diminuzione degli scambi di sostegno interpersonale;
- più un gruppo è piccolo più è facile individuare le eventuali difficoltà di relazione e/o apprendimento tra i suoi membri.

Altra metodologia per un apprendimento “incoraggiante” è la *flipped classroom*, il cui fine è consentire ai ragazzi di studiare autonomamente a casa attraverso video e altre risorse di e-learning messe a disposizione dal docente, in contesti spaziali e temporali che travalicano l'aula e l'orario curriculare; di conseguenza, il tempo in classe diventa un'occasione preziosa per condurre ricerche ed esperimenti, tenere workshop e discussioni, condividere esperienze significative che favoriscono l'interazione tra pari, stimolano la motivazione intrinseca nonché lo sviluppo di competenze cognitive (come il *problem solving*). A questo proposito si consiglia anche il *role playing*, che prevede la simulazione di comportamenti e atteggiamenti: gli studenti assumono, cioè, il ruolo assegnato dal docente agendo in base alle proprie caratteristiche e competenze nella lingua di studio.

Il *circle time*, poi, prevede che gli elementi della classe si dispongano in cerchio e si confrontino in merito a un determinato argomento entro un termine temporale prestabilito. Si tratta di una procedura vantaggiosa per favorire lo sviluppo socioaffettivo degli allievi, poiché li aiuta a riconoscere e gestire le proprie emozioni, favorendo altresì la conoscenza reciproca e la libera espressione delle idee, delle opinioni, dei sentimenti e dei vissuti. Il ruolo assunto dall'insegnante, in tale contesto, è quello di moderatore: a lui il compito di fornire stimoli per la discussione e far sì che gli interventi si succedano secondo l'ordine del cerchio nel rispetto del gruppo.

La *peer education*, infine, consiste in un vero e proprio tutorato alla pari: gli allievi si supportano vicendevolmente nel processo di apprendimento, diventando in questo modo gli insegnanti l'uno dell'altro; anche in questo caso

il docente non scomparire, ma resta dietro le quinte lasciando spazio e tempi agli alunni e limitandosi, con la sua professionalità, a dare feedback sul lavoro svolto. «Il più grande segno di successo per un insegnante è poter dire ‘i bambini stanno lavorando come se io non esistessi’», sosteneva Maria Montessori: il *peer tutoring*, in fondo, sembra una delle possibili realizzazioni dell'ideale montessoriano.

Nonostante sia solo negli ultimi anni che il mondo accademico si stia interessando al gioco come componente fondamentale della lezione di lingua, l'importanza della didattica ludica non è una scoperta recente. La stessa Montessori affermava l'importanza del gioco nello sviluppo del bambino e, nel medesimo solco, si inseriscono numerosi altri studiosi: si pensi a Piaget, che riconosceva in particolare al gioco simbolico una fondamentale importanza nella costruzione dell'immagine mentale; Vygotskij, poi, sosteneva che «[...] nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata» (Bruner et al., 2000, p. 675).

E ancora Melanie Klein, che ha introdotto il gioco nella terapia condotta sui bambini, ha più volte sottolineato nei suoi scritti l'importanza dell'attività ludica per lo sviluppo della vita emotiva e cognitiva del bambino.

Oggi il digitale costituisce un ottimo strumento per integrare la didattica ludica in classe; peraltro è ampio il ventaglio di piattaforme presenti in rete che il docente di lingue ha a disposizione per rendere più coinvolgenti e divertenti le proprie lezioni: tra queste si annovera Baamboozle, che permette di creare giochi di quiz per squadre da proiettare in classe attraverso la LIM e da proporre nelle diverse modalità (partita di bowling/di calcio, quiz televisivo e così via).

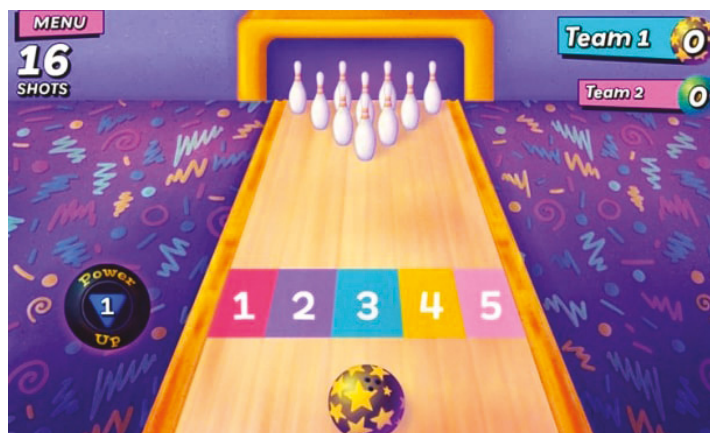


Figura 1. Partita di bowling a due squadre per ripassare il lessico della famiglia in inglese.

Per creare i quiz occorre inserire le domande e le relative risposte. Nulla toglie di poter utilizzare le risorse già presenti in piattaforma: basta filtrare la ricerca mediante l'apposito menù a tendina in alto a sinistra dell'homepage, inserendo la lingua di studio nonché l'argomento da proporre alla classe (ad esempio "la famiglia in inglese"); a questo punto non resta che formare le squadre, scegliere la modalità in cui proporre l'attività (partita di bowling/di calcio, ecc.) e iniziare a giocare. Tanti i docenti che si dicono soddisfatti dell'esperienza con Baamboozle: ad esempio Greg Crawford, direttore di un istituto di lingue, scrive sulla pagina ufficiale della piattaforma: «Abbiamo fatto bingo quando abbiamo scoperto Baamboozle. I nostri studenti lo amano perché è coinvolgente, divertente e interattivo»; e ancora Nieves Maria, docente di inglese, riferisce: «Ero alla ricerca di una piattaforma semplice e veloce per creare giochi didattici per i miei allievi. Baamboozle è stata la risposta a tutte le mie domande! Grazie a questa piattaforma possiamo verificare quanto appreso in maniera facile e coinvolgente¹».

Altra piattaforma per creare attività didattiche, esercizi e giochi online è Wordwall. Come Baamboozle, Wordwall offre una moltitudine di modelli già pronti da

1 Ulteriori recensioni possono essere consultate direttamente al sito www.Baamboozle.com.

personalizzare e adattare alle esigenze specifiche di ogni insegnante: cruciverba, quiz, giochi di parole, labirinti, ruote, vero o falso, scramble, diagrammi e molto altro ancora; allo stesso tempo, è possibile creare nuovi materiali didattici da mettere a disposizione di docenti e allievi.

Da non sottovalutare, in un'ottica più ampia, la dimensione inclusiva delle nuove tecnologie (il computer, il tablet, i libri digitali, i supporti multimediali, il web...) che, oltre a promuovere una didattica ludica e cooperativa, agevolano lo studente con disturbi specifici dell'apprendimento, sollevandolo da prestazioni rese difficoltose dal proprio deficit: si pensi alla sintesi vocale, che può convertire un compito di scrittura in un compito di ascolto, ma anche ai programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono di ottenere testi sufficientemente corretti evitando l'affaticamento della rilettura così come della contestuale correzione degli errori. Durante l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19 anche la videolezione registrata si è rivelata un valido strumento compensativo, poiché consente di adattare il ritmo dell'insegnante al proprio di apprendimento (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. 48): anche da qui nascono i reel realizzati in collaborazione con il Pacific Language Institute.

3. Fraseologia e didattica ludica

Una didattica innovativa passa non solo attraverso un impiego funzionale delle nuove tecnologie, ma anche tramite l'unione in dialogo della sfera dell'apprendimento con quella del gioco: da qui nasce l'idea di progettare una lezione di introduzione alla fraseologia dell'italiano che potesse favorire un apprendimento per scoperta, da svolgere in presenza. L'UDA ha trovato nelle teorie di Harald Burger i propri riferimenti teorici – in particolare nella classificazione su base idiomatica dei fraseologismi – ed è stata tarata sulle esigenze di un gruppo di studenti austriaci con una conoscenza intermedia dell'italiano (livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue): tra le attività illustrate, l'esercizio di associazione nonché la discussione partecipata sono state eseguite a distanza, mentre le altre vengono proposte a completamento dell'unità didattica di apprendimento, da svolgere auspicabilmente in presenza.

3.1 I tre gradi di idiomaticità di Burger: un principio teorico per la progettazione della lezione

Nel *mare magnum* degli studi sulla fraseologia, Burger (2015) rappresenta una pietra miliare. In tale opera lo studioso tedesco esplora i frasemi descrivendone le caratteristiche principali: la polilessicalità, la stabilità e l'idiomaticità. Nel presente elaborato, tuttavia, ci si concentrerà solo sull'idiomaticità, dal momento che la classificazione dei fraseologismi su base idiomatologica ha determinato in maniera significativa l'organizzazione e la selezione del materiale didattico.

Entrando nei dettagli, si parla di idiomaticità quando il significato fraseologico del frasetema non corrisponde al suo significato letterale: maggiore è la discrepanza tra significato fraseologico e letterale, maggiore è il suo grado di idiomaticità; sulla base di ciò, Burger distingue tra espressioni non idiomatiche, parzialmente idiomatiche e idiomatiche, evidenziando che l'idiomaticità non è che una “proprietà graduale” dei fraseologismi.

Di seguito si fornisce una breve illustrazione delle suddette categorie; per iniziare, un'espressione idiomatologica potrebbe essere “gettare benzina sul fuoco” (in tedesco *Öl ins Feuer gießen*), poiché il significato lessicalizzato (‘peggiore le cose’) non deriva dalla somma dei significati delle singole parole che lo compongono. Un altro frasetema idiomatologico potrebbe essere “mettere troppa carne al fuoco”, utilizzata quando si vogliono fare troppe cose, rischiando per giunta di farle male: anche in questo caso, il significato fraseologico non si ottiene dalla somma dei significati dei singoli elementi che lo compongono.

I parzialmente idiomatici, invece, si caratterizzano per un minor grado di idiomaticità rispetto ai precedenti; in tali frasemi, infatti, uno dei componenti interni conserva il proprio significato letterale/libero, al punto da lasciar intuire o comunque motivare senza grosse difficoltà – nella maggior parte dei casi – quello fraseologico (Burger, 2015, p. 27): si pensi a “ridere a pieni polmoni”, ovvero ‘ridere molto’, che in tedesco corrisponde al modo di dire *aus vollem Halse lachen*. Da un punto di vista contrastivo, in tal caso, è interessante osservare come il verbo “ridere” mantenga il proprio significato libero/originario sia in italiano che in tedesco, mentre differiscono i sostantivi, benché appartengano alla stessa area lessicale, quella del corpo umano (da un lato compare la parola “polmoni”, dall'altro “gola”).

Chiudono il cerchio i frasemi non idiomatici, il cui significato deriva dalla somma dei significati delle parole che lo compongono. In tale circostanza si parla perciò di collocazioni, ovvero locuzioni “fisse”, non semplici da modificare poiché internamente molto stabili: a questo proposito si pensi al tedesco ‘*sich die Zähne putzen*’, letteralmente ‘pulirsi i denti’.

3.2 Illustrazione dell’UDA

L’unità didattica di apprendimento, realizzata con il contributo della dott.ssa C. Della Porta, consta di quattro attività: esercizio di associazione, discussione partecipata, cruciverba o ruota della fortuna e, per finire, giochi di ruolo. Nel primo caso, agli allievi si chiede di associare alcuni frasemi italiani (da quelli meno opachi, come le collocazioni, a quelli più opachi) ai corrispettivi in lingua tedesca, lasciandosi ispirare da eventuali somiglianze tra le forme nella lingua di partenza e in quella di arrivo (lessicali, sintattiche, ecc.):

- 1) lavarsi i denti;
- 2) averne le tasche piene (di qualcuno o di qualcosa);
- 3) ridere a pieni polmoni;
- 4) essere sulla stessa barca;
- 5) rompere il ghiaccio;
- 6) cadere a fagiolo;
- 7) la mela non cade mai lontano dall’albero;
- 8) alzare il gomito;
- 9) andare in fumo;
- 10) essere sulla buona strada;
- 11) avere le farfalle nello stomaco.

- A) *wie gerufen kommen*;
- B) *von etwas/jemandem die Nase voll haben*;
- C) *das Eis brechen*;
- D) *im selben Boot sitzen*;
- E) *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*;
- F) *sich die Zähne putzen*;
- G) *aus vollem Halse lachen*;
- H) *auf dem richtigen Weg sein*;

- I) *Schmetterlinge im Bauch haben*;
- L) *in Rauch aufgehen*;
- M) *zu tief ins Glas/in den Becher gucken/schauen*.

Così facendo si cerca di promuovere un “apprendimento per scoperta”, che stimola osservazione e immaginazione. Le espressioni italiane sono corredate da brevi sequenze dialogiche, non solo con l’obiettivo di arricchire il lessico degli educandi, ma anche per fornire di volta in volta un reale contesto d’uso, guidandone in questo modo la comprensione²:

- [M] mamma, oggi non mi va di fare i compiti, voglio andare a giocare a calcio con i miei amici!
- [MM] Matteo, sono stufa, non ti va mai di fare i compiti! Ne ho le tasche piene!

Su un piano contrastivo, è interessante osservare come il modo di dire italiano “avere le tasche piene di qualcuno/qualcosa”, ovvero ‘essere stufo di qualcuno/qualcosa’, non sia molto diverso dalla variante tedesca, poiché sostanzialmente da una parte compare il sostantivo “tasche”, mentre dall’altra “naso” (*Nase*).

Di seguito vengono proposte altre due sequenze dialogiche, incentrate questa volta sui modi di dire “essere sulla stessa barca” e “alzare il gomito”:

- [M] sono molto preoccupata, non ho studiato abbastanza per il compito in classe!
- [L] non preoccuparti, Martina, neanche io e neanche Luca! Siamo tutti sulla stessa barca!
- [Ma] mamma, stasera vado a ballare in discoteca con i miei amici.
- [MMA] non alzare troppo il gomito, altrimenti ti sentirai male.

L’attività, come anticipato, include sia frasemi non idiomatici, come “lavarsi i denti”, che parzialmente idiomatici, come “ridere a pieni polmoni”, nonché

2 A margine dei dialoghi si fornisce la traduzione in tedesco dei termini ritenuti più ostici per gli studenti.

idiomatici, come “alzare il gomito”, dunque tutte le categorie descritte da Burger (2015) nell’ambito dell’idiomaticità. Trascorsi dieci minuti, l’insegnante può disporre gli allievi in cerchio, secondo le caratteristiche del *circle time*, e stimolare la riflessione ponendo le seguenti domande³:

1. notate somiglianze tra le forme italiane e quelle tedesche?
2. senza la traduzione in tedesco, secondo voi, di quali locuzioni non avreste colto il significato dopo la prima lettura?
3. siete soliti utilizzare modi di dire e proverbi nella vita di tutti i giorni?
4. se sì, quali usate di più?

Dalle risposte degli studenti austriaci, raccolte mediante un questionario online, è emersa una criticità in relazione alle locuzioni sia parzialmente che totalmente idiomatiche; infatti, su un campione di dieci studenti il 75% ha indicato come risposte alla seconda domanda “cadere a fagiolo” e “averne le tasche piene” (solo il 25% “ridere a pieni polmoni”).

Mettendo a confronto le due espressioni, si può ipotizzare che in “averne le tasche piene” la somiglianza sintattica⁴, lessicale e semantico-pragmatica nelle due lingue consenta di intuirne più facilmente il significato attraverso la formulazione di ipotesi e di associazioni; al contrario “cadere a fagiolo”, espressione in cui è maggiore la discrepanza formale tra l’italiano e il tedesco (*‘wie gerufen kommen’*), potrebbe non essere subito chiara per uno studente tedescofono, soprattutto per la difficoltà nel ricostruire o comunque motivare intuitivamente il legame tra la locuzione preposizionale ‘a fagiolo’ e il significato fraseologico ‘a genio’, ‘al momento giusto’.

Del resto, esistono svariate ipotesi interpretative, più o meno fondate, intorno all’origine del frasema. Il linguista Tommaseo, ad esempio, fa risalire l’espressione alla Firenze del XV secolo: sembra infatti che i fiorentini dell’epoca

3 Il docente potrebbe provare a stimolare la riflessione sia che i discenti abbiano completato l’esercizio oppure no.

4 A eccezione della particella pronominale ‘ne’, che in italiano si trova prima del verbo coniugato.

amassero molto i fagioli, tanto da usare tale espressione per indicare un evento particolarmente gradito. Secondo Passarini, invece, il significato fraseologico lessicalizzato potrebbe derivare dall'utilizzo che si faceva dei fagioli bianchi e neri per esprimere un voto favorevole o contrario nelle pubbliche adunanze (Treccani, 2010). Ne esistono anche altre ma, a prescindere da quale sia la più fondata, "cadere a fagiolo" ha gettato una luce sull'indissolubile interconnessione tra lingua, società, storia e cultura, consentendo di segnalare agli allievi come in fraseologia esistano espressioni che si sono fossilizzate negli anni con un certo significato sulla base di aspetti storicamente e culturalmente definiti, ignoti talvolta persino al parlante medio.

A margine dell'esercizio, gli stessi si sono detti incuriositi dalla fraseologia, un campo che si prospetta vantaggioso per loro sia per migliorare la propria competenza linguistica che interculturale. Di seguito si riportano alcune risposte fornite al primo quesito:

- [P] *man kann viele Wörter ableiten. Nur im Italienischen sind einige Wörter kürzer.*
[B] *wir benutzen die gleichen Verben, nur im Italienischen stehen die Verben an der ersten Stelle.*
[E] *es gibt manche mit gleichem Sinn⁵.*

Contrastanti, infine, le risposte ottenute in merito alle ultime domande: qualcuno ha scritto di utilizzare solo di rado i frasemi, altri al contrario di farne ampio uso.

In un secondo momento, a seguito della riflessione di gruppo, potrebbe essere proposto un cruciverba, utile per esercitare la ricezione nonché la produzione scritta. In particolare, impiegando le stesse espressioni dell'esercizio precedente, con l'intento di agevolarne la memorizzazione, il docente fornisce la definizione del singolo fraseo come traccia del quesito:

-
- 5 [P] è possibile intuire il significato di molte parole. Alcune sono meno lunghe in italiano che in tedesco.
[B] usiamo gli stessi verbi, solo che in italiano si trovano all'inizio (la studentessa si riferisce alle forme all'infinito).
[E] molti hanno lo stesso significato sia in italiano che in tedesco.

ORIZZONTALI

1) non poterne più, essere stufo di qualcosa o qualcuno.

	V			N			L			T		S		H	
P			N												

Gli allievi potrebbero inoltre essere divisi in squadre, con l’assegnazione di un premio a quella che avrà totalizzato più punti (ergo, più risposte corrette), in modo da rendere più avvincente l’attività. Un’alternativa affine al cruciverba, che coniuga altresì la sfera dell’apprendimento con quella del gioco, potrebbe essere la ruota della fortuna. Crearla è semplicissima: basta utilizzare Wordwall, piattaforma dove creare lezioni, attività didattiche, esercizi e giochi online da svolgere principalmente in classe. Anche in questo caso, si suggerisce di dividere gli allievi in coppie, favorendo in questo modo un apprendimento di tipo sia cooperativo che ludico.



Figura 2. La ruota della fortuna creata per gli studenti austriaci con Wordwall.

Nel concreto, una volta formate le squadre, l’insegnante gira la ruota della fortuna, la quale si fermerà su un’immagine che a sua volta richiamerà una delle locuzioni incontrate nell’esercizio iniziale (ad esempio “la mela”); a ogni giro di ruota, sulla base dell’immagine sulla quale si è fermata la suddetta (mettia-

mo caso la “mela”), il docente provvede a scrivere alla lavagna il modo di dire o il proverbio corrispondente in forma incompleta, come segue:

	A		M			A						A	D	
				A				D	A					
A														

Successivamente, le coppie rispondono a turno riempiendo gli spazi vuoti per completare l'espressione; se una squadra, durante il proprio turno di gioco, non riesce a individuarla, il gruppo successivo (seguendo un senso orario) potrà intervenire chiedendo all'insegnante di aggiungere una lettera (ad esempio la D) e cercare a sua volta di indovinare l'espressione. Il gioco andrà avanti fin quando una squadra non completerà per esteso il proverbio o il modo di dire. Eventuali punti extra potrebbero essere ottenuti fornendo un esempio con la locuzione correttamente individuata.

Nella parte conclusiva della lezione, per esercitare la ricezione nonché la produzione orale, si consiglia di eseguire un'attività mirata di *role playing*, che prevede la simulazione di comportamenti da calare adeguatamente nel contesto proposto. Nello specifico, il docente forma delle coppie chiedendo a ognuna di esse di pescare da una scatola un bigliettino sul quale è riportato uno dei fraseologismi già incontrati (si pensi a “cadere a fagiolo”, “ridere a pieno polmoni” o a “la mela non cade lontano dall'albero”), da usare in una sequenza dialogica da improvvisare al momento⁶.

Simili attività, basate sia sull'interazione che sulla condivisione di esperienze, favoriscono una didattica attiva che, stando a quanto evidenziano gli studi più recenti, non solo agevola la comprensione e la memorizzazione dei contenuti, ma stimola anche lo sviluppo di competenze diversificate: linguistiche, interculturali, affettivo-relazionali, cognitive etc.

6 I dialoghi forniti nella prima attività potrebbero qui fungere da input, per agevolare i discenti nello svolgimento dell'attività.

4. Fraseologia e social network: un binomio possibile?

La pandemia da Covid-19 ha avuto un impatto significativo sulla scuola e sulla didattica, mettendo ancora più in luce gli aspetti positivi della DaD, una modalità di insegnamento un tempo definita di nicchia poiché impiegata solo in alcuni pochi contesti. Ma il lockdown ci ha insegnato come sia possibile fare didattica anche con un cellulare, non solo in ambito accademico e/o aziendale ad esempio, ma anche nel mondo scuola.

Sulla scia di questo cambiamento, in collaborazione con il Pacific Language Institute (NA) sono stati realizzati dei reel per promuovere lo studio del tedesco in contesti italo-foni, da pubblicare sulle pagine Facebook e Instagram della scuola. L'iniziativa, intitolata "Conversazioni con il docente di tedesco" (*'Unterhaltungen mit dem Deutschlehrer'*), nasce dalla volontà di creare ambienti di apprendimento nonché materiali didattici digitali e interattivi che possano altresì agevolare gli studenti con DSA, i quali generalmente fanno fatica ad apprendere una lingua straniera (soprattutto quando si tratta di lingue opache come l'inglese, dove maggiore è la discrepanza tra grafemi e fonemi)⁷; tuttavia, metterli nelle condizioni di raggiungere il successo formativo e di esprimere al meglio le proprie qualità è favorito dall'impiego di appropriati strumenti compensativi che, come precisa il Miur, «[...] sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» (Miur, 2011). Tra questi si annoverano:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo; altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, ecc.

7 Tra i disturbi specifici dell'apprendimento, da non confondere con la disabilità intellettiva e/o con la mera svogliatezza, figura la dislessia, che comporta difficoltà nella lettura di un testo e, spesso, nella comprensione dello stesso; altri sono la disgrafia, la disortografia e la discalculia.

La recente emergenza sanitaria ha mostrato come anche la videolezione registrata sia di aiuto per un soggetto con DSA che, riascoltando più e più volte le parole del docente, ha la possibilità di adattare il ritmo dell'insegnamento al proprio ritmo di apprendimento (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. 48); in tal senso, i reel realizzati con il Pacific Language Institute possono essere intesi come delle mini-lezioni di cui il discente può usufruire quando e dove desidera. La risorsa appare particolarmente vantaggiosa per il soggetto con dislessia, disgrafia e/o disortografia: è possibile infatti registrare i video "catturando" lo schermo del proprio dispositivo (computer, cellulare o tablet), in modo da provare a imparare ascoltando anziché leggendo e/o scrivendo, operazioni che a causa della difficoltà specifica potrebbero risultare faticose.

4.1 Il progetto

In una prima fase sono stati analizzati in chiave contrastiva proverbi e modi di dire italiani e tedeschi. I video sono stati concertati con la volontà di favorire l'interazione con gli utenti mediante la sezione "Commenti" di Instagram e Facebook, in modo da instaurare un rapporto di collaborazione e di fiducia con gli stessi e, come nel caso degli studenti austriaci, sensibilizzarli allo studio della fraseologia, «[...] ein Qualitätsmerkmal der Sprachbeherrschung» (Ulbricht, 1989, p. 98): in altre parole, la competenza linguistica non può prescindere dai fraseologismi (Hessky, 1997, p. 139).

Entrando nel vivo del progetto, Salvatore, insegnante di tedesco, e Roberto, studente con un livello B1 nella medesima lingua, adottano di volta in volta un tono amichevole e scherzoso per presentare il frasema del giorno, che andranno a scomporre e analizzare nelle sue unità minime. Il primo è stato il proverbio "la mela non cade mai lontano dall'albero", che in tedesco potrebbe essere tradotto con *'der Apfel fällt nicht weit vom Stamm'*. Creare un clima sereno e accogliente è stato favorito dall'impiego di sfondi e scritte colorate (così come di musiche rilassanti di sottofondo), nell'intento di mettere a proprio agio gli utenti e abbassare il filtro affettivo teorizzato da Krashen, «[...] che si attiva o si disattiva lasciando passare quantità minori o maggiori di informazioni per farle diventare regole» (De Marco, 2015, p. 77). Per farsi un'idea del format si offre, qui di seguito, la sceneggiatura del primo episodio:

- [S] *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm!*
[R] 'la mela non cade lontano dall'albero!' Scomponiamo il proverbio! *Der?*
[S] *der* è l'articolo determinativo maschile.
[R] *Apfel?*
[S] 'mela'!
[R] *fällt?*
[S] è la terza persona singolare del verbo *fallen*, 'cadere'.
[R] ottimo! E *nicht*?
[S] *nicht* è un avverbio di negazione, corrispondente all'italiano 'non'.
[R] ah! E *weit*?
[S] *weit*? Significa 'lontano'.
[R] bene! E *vom Stamm*?
[S] significa 'dal tronco'! *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm...* E voi – riferito agli utenti – notate differenze con il corrispettivo italiano? Scrivetelo nei commenti!
Tschüss!

Per la prima puntata, in modo da agevolare i discenti, si è scelto un frase-
ma per molti versi simile al corrispettivo italiano, non solo dal punto di vista
semantico-pragmatico, ma anche da quello lessicale e sintattico. A ogni modo,
non mancano le differenze tra le due forme; infatti, mentre in tedesco troviamo
la parola “tronco”, in italiano compare “albero”. Inoltre, per ciò che concerne
la sintassi, la negazione in tedesco si trova dopo il verbo, mentre in italiano lo
precede.

La seconda puntata ha avuto per oggetto il modo di dire “avere le tasche
piene di qualcuno/di qualcosa”:

- [S] *von jemandem die Nase voll haben!*
[R] 'avere il naso pieno di qualcuno'! Scomponiamo il modo di dire! *Von?*
[S] *von* è la preposizione 'di' (in tedesco regge solo il dativo).
[R] *jemandem?*
[S] 'qualcuno'!
[R] *die?*
[S] articolo determinativo femminile, 'la'.
[R] *Nase?*
[S] 'naso' (in tedesco è un sostantivo femminile).
[R] *voll?*

[S] *voll?* Significa 'pieno'.

[R] *haben?*

[S] è il verbo 'avere'! *Von jemandem die Nase voll haben*: secondo voi, come potrebbe essere tradotto italiano? Scrivetelo nei commenti! *Tschüss!*

I video, non trasmessi in diretta, si inseriscono nel solco della didattica asincrona (gli stessi possono essere registrati attraverso la funzione "Cattura schermo"): in altre parole, venendo a mancare l'unità di tempo, chiunque può utilizzare i materiali quando vuole e per quanto vuole, «[...] può farsi, come per le serie TV on demand, una maratona o può centellinare l'apprendimento» (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. 90); a ben vedere, però, questa modalità di apprendimento non penalizza l'interazione docente-allievo e tra pari, anzi la favorisce.

Ciò è dovuto al fatto che i social, a differenza dei vecchi mezzi di comunicazione (si pensi alla televisione, alla radio o alla stampa), garantiscono una comunicazione di tipo bidirezionale, resa possibile, nel caso di Instagram o Facebook, da funzioni come "Video in diretta" o "Commenti". Pertanto, nell'intento di valorizzare le dimensioni del dialogo e del confronto, gli utenti vengono di volta in volta invitati a partecipare attivamente all'esperienza didattica digitale, inserendo nei commenti eventuali differenze tra il modo di dire italiano presentato e la variante tedesca. Visti i buoni riscontri, il format sarà solo leggermente modificato, invertendo lingua di partenza e lingua di arrivo, per essere adattato alla didattica dell'italiano LS in contesti di apprendimento tedescofoni.

5. Conclusioni

Negli anni è stata ampiamente dimostrata l'importanza dei fraseologismi nell'apprendimento linguistico. Coerentemente con ciò, il presente contributo si è posto l'obiettivo di avanzare suggerimenti e riflessioni per favorire un'integrazione sempre più consistente e funzionale della fraseologia nella didattica dell'italiano LS.

In un primo momento, muovendo dalla mia esperienza didattica in Austria, è stata proposta un'UDA per introdurre discenti tedescofoni alla fraseologia dell'italiano LS, mediante un approccio costruttivista. A fungere da principio teorico per la selezione dei fraseologismi da proporre è stata la teoria dell'idio-

maticità di Harald Burger, che distingue tra locuzioni non idiomatiche (come “lavarsi i denti”), parzialmente idiomatiche (come “ridere a pieni polmoni”) e totalmente idiomatiche (come “gettare benzina sul fuoco”): l'attività proposta pone quindi una luce anche sui diversi gradi di idiomaticità dei frasemi, aprendo a una riflessione metalinguistica sia sulla lingua di partenza che di arrivo degli apprendenti.

In un secondo momento, sulla scia della crasi tra mondo fisico e digitale generata dalla pandemia, è stato presentato un progetto (“Conversazioni con il docente di tedesco”), realizzato in collaborazione con il Pacific Language Institute di Napoli, che consiste nel creare, sfruttando le potenzialità dei social network, ambienti di apprendimento digitali che possano altresì agevolare gli studenti con DSA, con l'obiettivo di promuovere lo studio del tedesco LS in contesti italo-foni: i primi video, in particolare, hanno avuto come oggetto l'analisi contrastiva di alcuni proverbi e modi di dire italiani e tedeschi (si pensi ad “avere le tasche piene di qualcosa o di qualcuno”, che in tedesco potrebbe essere tradotto con *‘von jemandem/etwas die Nase voll haben’*).

Senza prescindere da un uso consapevole e responsabile delle nuove tecnologie nell'ambito della glottodidattica, così come da una buona preparazione da parte del docente in termini di disturbi del neurosviluppo, il progetto è stato realizzato a seguito di quanto mostrato da alcuni studi recenti che evidenziano come i social (si pensi a Facebook e Instagram) siano uno strumento di apprendimento efficace. Un sondaggio condotto da Tian (2011), ad esempio, mirava a raccogliere le opinioni di alcuni studenti della City University of Hong Kong (CityU) per valutare l'uso di Facebook in qualità di piattaforma di apprendimento; la maggior parte dei commenti poneva l'accento sulla possibilità, per gli allievi, di stabilire relazioni virtuali con i pari, condividendo conoscenze ed esperienze, idee, foto, video etc. Il social networking con i colleghi (sia online che offline) è, del resto, una parte fondamentale nella vita degli studenti, che in ambienti come Facebook o Instagram hanno la possibilità di apprendere in maniera ludica, cooperativa e informale.

Bibliografia

- Benucci, A. (1995). Relativismo culturale e culture a contatto: Un approccio didattico. In E. Vannini (A cura di), *Atti del Corso di formazione per personale docente della Scuola Secondaria di II grado da destinare alle Istituzioni Scolastiche Italiane all'estero*. Università per Stranieri di Siena.
- Bruner, J., Jolly A., & Sylva, K. (2000). *Il gioco. Volume IV. Il gioco in un mondo di simboli*. Armando Editore.
- Bruschi, B., & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Laterza.
- Burger, H. (2015). *Phraseologie – Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt.
- De Marco, A. (A cura di). (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Carocci.
- Hallsteinsdóttir, E. (2011). Aktuelle Forschungsfragen in der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online*, 47.
- Hessky, R. (1997). Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 3.
- Johnson, W. D., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Erickson.
- Lucarelli, G. (2023). Ambienti di apprendimento creativi. Lezione presentata al Master in “DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), BES (Bisogni Educativi Speciali) e Disturbi dello Sviluppo. Psicopedagogia, Metodologie Didattiche, Pensiero Computazionale (coding) e Didattica dell’Inclusione”. Anno Accademico 2022-2023, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino.
- Milan, G. (2008). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma.

- Miur (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. www.unimi.it, https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- Tian, S. W. (2011). The impact of online social networking on learning: a social integration perspective. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 8.
- Treccani (2010). Qual è l'etimologia dell'espressione "capitare a fagiolo"? https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/lessico/lessico_226.html
- Ulbricht, A. (1989). Idiomatiche Wendungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 26.