

LIDI
Lingue e dialetti d'Italia

LIDI
Lingue e dialetti d'Italia

Collana di studi sulle lingue, le culture
e minoranze linguistiche

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo

Francesca Mercuri



ISBN 978-88-8305-208-8

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo



Università del Salento

LiDI – LINGUE E DIALETTI D'ITALIA

Studi – N. 2

Peer review Series

**La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti
di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo**

Francesca Mercuri



UNIVERSITÀ DEL SALENTO
2024

COMITATO SCIENTIFICO

Gaetano Berruto, Università di Torino (emerito)
Tommaso Braccini, Università di Siena
Anna Grazia Doria, Manni Editori
Thede Kahl, Università di Jena
Irena Marković, Università di Zadar
Elton Prifti, Università di Saarbrücken
Riccardo Regis, Università di Torino
Giovanni Ruffino, Università di Palermo (emerito)
Alberto A. Sobrero, Università di Salento (emerito)
Tullio Telmon, Università di Torino (emerito)
Massimo Vedovelli, Università per Stranieri di Siena
Nikola Vuletić, Università di Zadar

DIRETTRICE

Monica Genesin
monica.genesin@unisalento.it

VICEDIRETTORI

Francesco G. Giannachi
francesco.giannachi@unisalento.it
Luana Rizzo
luana.rizzo@unisalento.it

COMITATO EDITORIALE

Marcello Aprile
Alessandro Capone
Debora de Fazio
Mirko Grimaldi
Gerhard Hempel
Flora Koleci
Eugenio Imbriani
Genc Lefe
Paola Leone
Donato Martucci
Annarita Miglietta
Chiara Montinaro
Rocco Luigi Nichil
Beatrice Perrone
Gloria Politi
Immacolata Spagna
Immacolata Tempesta

© 2024 Università del Salento

ISSN: 3035-0093

ISBN: 978-88-8305-208-8

DOI Code: 10.1285/i30350093

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/lidi>

*La lingua è dentro di noi,
tu sei tra le sue braccia*
(M. Luzi "Pensieri casuali sulla lingua", 2014)

LA GESTIONE DELLA TEMPORALITÀ NEGLI SCRITTI DI APPRENDENTI DI MADRELINGUA TEDESCA IN ALTO ADIGE / SUDTIROLO

Francesca Mercuri

Abstract

This study concerns the research field of Italian as L2 in a school learning context where the language of instruction (L1) is German, and it was conducted in the Autonomous Province of Bolzano / South Tyrol, a border area in Italy where three languages are in contact: German, Italian and Ladin. This is an empirical study which, after a detailed description of the sociolinguistic context, the learning context, the informants (at an advanced post-basic level) and the corpus (four different types of texts), focuses on the core of the research: the use of tense by students writing in Italian as L2. The verbal systems of L1 (German) and L2 (Italian) diverge considerably both in the quantity of forms and in their use, but it is clear that the critical point lies in the expression of aspectuality. Based on the contributions of Bertinetto and Weinrich, a textual perspective is used to analyze and comment which grammatical and lexical resources learners apply to temporally classify events in their writings.

Keywords: contact languages, second language acquisition, italian L2, tense and aspect, writing skills, textual perspective.

Indice

Introduzione	7
I. I contesti della ricerca	13
1.1. Il contesto storico-politico dell'Alto Adige	14
1.1.1. <i>La politica linguistica e gli ancoraggi normativi</i>	
1.1.2. <i>Indagini ed esiti delle rilevazioni sulla competenza linguistica del territorio</i>	
1.2. Il contesto sociopolitico	27
1.2.1. <i>Il complesso panorama sociolinguistico</i>	
1.2.2. <i>Il sodalizio lingua e identità</i>	
1.3. Il contesto di apprendimento guidato dell'italiano L2	39
1.3.1. <i>L'apprendimento dell'italiano L2</i>	
1.3.2. <i>Il ruolo dell'italiano L2</i>	
1.3.3. <i>La motivazione e gli atteggiamenti nell'apprendimento dell'italiano L2</i>	
1.3.4. <i>La scrittura nel curriculum dell'italiano L2</i>	
1.4. Considerazioni finali	71
II. Il campione e i due questionari esplorativi	75
2.1. Primo questionario esplorativo: rilevazione del profilo sociolinguistico del campione	75
2.1.1. <i>Le scelte metodologiche</i>	
2.1.2. <i>Il questionario e l'analisi dei risultati</i>	

2.2. Secondo questionario esplorativo: la percezione del tempo e la dimensione temporale	85
2.2.1. <i>La percezione del tempo</i>	
2.2.2. <i>La dimensione temporale</i>	
2.2.3. <i>Le scelte metodologiche</i>	
2.2.4. <i>Il questionario</i>	
2.2.5. <i>Analisi dei risultati</i>	
2.2.5.1. <i>Unità tematica 1</i>	
2.2.5.2. <i>Unità tematica 2</i>	
2.2.5.3. <i>Unità tematica 3</i>	
2.3. Considerazioni finali	113
III. Il Corpus	115
3.1. Caratteristiche del corpus	115
3.2. La traduzione: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti	118
3.2.1. <i>Il punto di svolta: i Translation Studies</i>	
3.2.2. <i>La traduzione interlinguistica nell'ambito di apprendimento della L2/LS</i>	
3.2.3. <i>Due questioni significative: accostamento al testo e meccanismo di transcodificazione</i>	
3.2.4. <i>Le caratteristiche dei testi di partenza</i>	
3.2.5. <i>L'analisi degli errori (ortografia, morfosintassi, lessico): documentazione e commento</i>	
3.2.6. <i>Riflessioni finali</i>	
3.3. Il testo di completamento guidato: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti	145
3.3.1 <i>Potenzialità e caratteristiche del testo di completamento guidato</i>	

3.3.2. <i>Indicazioni metodologiche</i>	
3.3.3. <i>Analisi dei prodotti finali; documentazione e commento</i>	
3.3.3.1. <i>Aspetti critici: condizione e gestione della temporalità</i>	
3.3.3.2. <i>Aspetti critici: paragrafematica</i>	
3.3.4. <i>Riflessioni finali</i>	
3.4. Il riassunto: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti	159
3.4.1 <i>Inquadramento teorico</i>	
3.4.2. <i>Il riassunto nell'ambito dell'apprendimento della L2/LS</i>	
3.4.3. <i>Caratteristica del testo di partenza e modalità di somministrazione della prova</i>	
3.4.4. <i>Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento</i>	
3.4.5. <i>Riflessioni finali</i>	
3.5. Il componimento libero: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti	173
3.5.1. <i>Inquadramento teorico</i>	
3.5.2. <i>Potenzialità e caratteristiche della consegna</i>	
3.5.3. <i>Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento</i>	
3.5.4. <i>Analisi dettagliata di un esempio di componimento</i>	
3.5.5. <i>Riflessioni finali</i>	
IV. Il nucleo della predicazione: il verbo	193
4.0. Introduzione	193
4.1. Concepire e concettualizzare la temporalità	195
4.1.1. <i>Visualizzare e rappresentare la temporalità secondo modelli grammaticali (Bertinetto)</i>	
4.1.1.1. <i>L'Aspetto</i>	
4.1.1.2. <i>L'Azionalità</i>	
4.1.1.3. <i>Gli elementi deittici</i>	

4.1.2. <i>Da Bertinetto a Weinrich</i>	
4.1.3. <i>Visualizzare e rappresentare la temporalità secondo modelli letterari (Weinrich)</i>	
4.1.4. <i>I due modelli a confronto</i>	
4.2. L'acquisizione del sistema verbale italiano	214
4.2.1. <i>Sequenze di apprendimento</i>	
4.2.2. <i>Ordine e sequenze di acquisizione</i>	
4.3. Temporalità e testualizzazione: italiano e tedesco	225
4.3.1. <i>Sistemi verbali a confronto</i>	
4.3.2. <i>Testualizzazione a confronto</i>	
4.4 Considerazioni finali	235
V. Analisi dei testi	237
5.0. Introduzione	237
5.1. Prima parte: osservazione, analisi e commento dei fenomeni linguistici	239
5.1.1. <i>Occorrenze di forme verbali del passato</i>	
5.1.2. <i>Passato Remoto: usi e funzioni</i>	
5.1.3. <i>Co-occorrenze tra Passato Remoto e Passato Prossimo</i>	
5.1.4. <i>Passato Prossimo: usi e funzioni</i>	
5.1.5. <i>Imperfetto: usi e funzioni</i>	
5.1.6. <i>Alternanza tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo</i>	
5.1.7. <i>Espressione della temporalità reòativa: usi e funzioni</i>	
5.1.8. <i>Altre strategie per esprimere la temporalità</i>	
5.1.9. <i>Correttezza grammaticale-ortografica della morfologia verbale</i>	

5.2. Seconda parte: osservazione, analisi e commento dei testi da una prospettiva testuale	274
5.2.1. <i>Analisi dei componenti secondo il modello stilistico letterario di Weinrich</i>	
5.2.2. <i>Analisi dei componenti secondo il modello stilistico descrittivo di Bertinetto</i>	
5.3. La cartina di tornasole: il corpus T	286
5.4. Conclusioni finali	292
VI. Conclusioni della ricerca	295
Bibliografia	301
Sitografia / fonti online	317
Elenchi	323
A. Tabelle	
B. Immagini	
C. Grafici	
D. Abbreviazioni	
E. Allegati (Appendice 1)	
F. Allegati (Appendice 2)	
Appendice 1 - 2	327

Introduzione

Questo studio si colloca nel campo della ricerca dell'italiano L2 in contesto di apprendimento guidato, cioè, esplicito e formale, nel quale la lingua di insegnamento principale (L1) è il tedesco. Siamo nella Provincia Autonoma di Bolzano / Südtirol, quel territorio di confine che la linguistica del contatto definisce un caso emblematico di bilinguismo bi-comunitario, intendendo con ciò che è più pertinente parlare di due comunità linguistiche monolingui (quella tedesca e quella italiana) piuttosto che di una comunità linguistica bilingue. Il repertorio linguistico disponibile sul territorio è ulteriormente arricchito dalla presenza di due varietà ladine, da una pletora di dialetti estremamente vitali, appartenenti soprattutto al ceppo germanico e, infine, da diversi dialetti italiani.

Un territorio, dunque, alquanto complesso e *peculiare* che ci obbliga fin dall'inizio a segnalare una questione metodologica: l'ambiguità terminologica tra le nozioni di apprendimento ed acquisizione. La letteratura scientifica recente tende a sovrapporre i due concetti; in questa sede, invece, l'ambiguità verrà risolta assegnando rispettivamente al termine *apprendimento* il contesto guidato, formale e scolastico (anche se all'interno di questo non sono escluse occasioni di "acquisizione"), e al termine *acquisizione*, il contesto spontaneo e naturale in cui l'individuo si trova in condizione di più o meno ampia esposizione alla lingua autentica e di esperienza della comunicazione nella L2.

Lo studio procede per cerchi concentrici (Fig.1), per cui, dopo aver descritto i contesti, gli informanti e il *corpus*, giunge al focus della ricerca: la gestione della temporalità (area del passato) nelle produzioni scritte di apprendenti di madrelingua tedesca di livello post-basico avanzato. In particolare, si intende analizzare l'espressione delle relazioni temporali di anteriorità, contemporaneità e posteriorità, ovvero individuare a quali risorse e mezzi grammaticali e lessicali ricorre l'apprendente per la collocazione degli eventi sull'asse temporale. Il sistema dei tempi del passato diverge sensibilmente nelle due lingue, non solo nella quantità delle forme verbali – rispettivamente tre in tedesco e cinque in italiano – ma anche nel loro impiego. In particolare, i due codici differiscono nell'espressione dell'aspettualità: mentre tedesco *Perfekt* e *Präteritum* assolvono entrambi le funzioni di aspetto perfettivo ed aspetto imperfettivo, in italiano è disponibile una forma codificata per l'espressione dell'aspetto imperfettivo: l'imperfetto. Proprio questo paradigma si caratterizza per essere un'area grigia e complessa nel percorso di avvicinamento ed apprendimento consapevole alla L2 anche perché - a volte in questo territorio - l'esposizione spontanea alla L2 per molti apprendenti è modesta.

Prima di illustrare il disegno della ricerca (Fig.1) e l'articolazione dei contenuti nei singoli capitoli, è bene sottolineare che in questo studio si è adottata una prospettiva funzionale - onomasiologica muovendo dalla funzione alle forme che la realizzano.

Figura1: *Visualizzazione della ricerca*

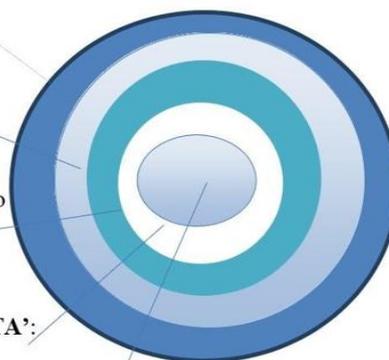
1. **CONTESTI:** storico-politico, sociolinguistico, di apprendimento

2. **CAMPIONE DI INFORMANTI:** III classe
(Liceo Pedagogico in lingua tedesca di Brunico-BZ)

3. **CORPUS TESTI:** 62 (traduzione, testo di completamento guidato, riassunto, componimento libero)

4. **CONCETTUALIZZAZIONE DELLA TEMPORALITA':**
modello descrittivo (Bertinetto)
modello letterario (Weinrich)

5. **ANALISI E COMMENTO DELLE PRODUZIONI SCRITTE**



L'attenzione è dunque rivolta all'area del passato ritenendo che la diffusa tendenza alla semplificazione nell'uso dei tempi verbali, la schiacciante frequenza dell'Indicativo presente nell'espressione (scritta o orale) degli apprendenti e la fragilità espressiva nella dimensione del passato da parte dell'apprendente di madrelingua tedesca, possano offrire importanti spunti di riflessione sul tema oggetto del lavoro. Nel contempo, la scelta di attenzionare l'abilità della scrittura muove dalla considerazione che il flusso orale si presenta più frammentato, spontaneo, improvvisato e meno vigilato, mentre l'abilità di scrittura implica pianificazione, organizzazione, gerarchizzazione delle idee, articolazione dei contenuti, rispetto dei criteri di coerenza e coesione (che si realizzano anche attraverso i connettivi temporali), e revisione formale e perciò si presta maggiormente ad un'osservazione puntuale.

La ricerca è strutturata in cinque capitoli, a cui seguono la bibliografia e due diverse *Appendici* in cui sono raccolti gli allegati: nella sezione 1 si trovano i testi di partenza e le consegne somministrate agli apprendenti accanto ad altri documenti di supporto alla trattazione; mentre nella sezione 2 sono riportate alcune realizzazioni scritte prodotte dagli informanti. Ogni capitolo inizia con un'introduzione che riconduce al quadro teorico di riferimento fornendo gli strumenti e l'approccio metodologico per

affrontare l'argomento trattato nel capitolo e si conclude con un paragrafo in cui trovano spazio le considerazioni conclusive. Nel corso dello studio, per ragioni di chiarezza espositiva, si ricorre frequentemente a tabelle e grafici, ritenendoli gli strumenti più idonei non solo per visualizzare dati, ma anche per esemplificare, illustrare o ricapitolare elementi, fenomeni ed informazioni attinenti alla discussione.

Il primo capitolo è stato concepito per definire i contesti della ricerca. Trattandosi, nel caso dell'Alto Adige / Südtirol, di un territorio complesso, si descrivono:

- il contesto storico-politico, documentando la politica linguistica del governo locale;
- il contesto sociolinguistico accennando al patrimonio linguistico disponibile sul territorio;
- il contesto di apprendimento discutendo il ruolo (e il prestigio) dell'italiano L2 / LS¹ nell'ambito del curriculum scolastico. Nel corso dell'esposizione si cerca di dare una propria e personale interpretazione del valore prezioso, assegnato all'identità linguistico-culturale di questa terra.

Nel secondo capitolo si ha modo di conoscere il campione di informanti: una terza classe del Liceo Pedagogico di Brunico (BZ), attraverso due questionari di carattere esplorativo: nel primo si accertano lingue e contesti d'uso nella disponibilità degli informanti; nel secondo invece si interpellano gli apprendenti sulla percezione del tempo e sulla dimensione temporale con l'obiettivo di indagare il loro rapporto con il tempo cronologico (Zeit) e con il tempo linguistico (Tempus). Nello specifico, dopo aver problematicizzato il concetto di tempo e di dimensione temporale, si analizzano e si commentano i risultati emersi dall'indagine (2) confrontandoli con un campione di studenti di madrelingua italiana che frequentano la medesima tipologia di scuola a Bressanone. Infine, sulla base degli esiti dei due questionari somministrati al campione di informanti, si disegna il profilo sociolinguistico e i differenti livelli di competenza (pluri)linguistica, l'uso attivo delle lingue in alcuni domini istituzionali, familiari ed extra-familiari, e l'atteggiamento in rapporto al tempo e alla prospettiva temporale del campione.

Il terzo capitolo raccoglie il *corpus* che consente di verificare l'ipotesi della ricerca. Complessivamente il *corpus* si compone di 62 testi

¹ L'acronimo L2/LS necessita di un primo chiarimento in questa sede. Sulla base della disomogenea distribuzione dell'italiano e dei suoi parlanti in questo territorio (Cfr. Appendice 1, all. 2) per molti apprendenti l'italiano più che una L2, è una vera e propria LS. Anche questa questione viene trattata e tematizzata nel corso dello studio.

scritti, appartenenti a quattro tipologie differenti e progressivamente sempre meno vincolanti: la traduzione (dal tedesco in italiano), il testo di completamento guidato, il riassunto e il componimento libero. Seguono osservazioni di carattere nozionale, che hanno un ruolo fondamentale nella definizione delle singole tipologie testuali, e quindi si procede all'analisi delle realizzazioni che verte principalmente su operazioni cognitive, procedure elaborative e aspetti testuali collegati all'abilità di scrittura, ma anche su altri aspetti - solo apparentemente estranei al lavoro - come, ad esempio, il modo di approcciarsi al testo e il ruolo attivo dell'apprendente. In questo capitolo, in sede di analisi, si escludono problematiche e criticità in relazione all'uso dei tempi verbali, poiché questo specifico ambito di analisi è oggetto di indagine e commento nel quinto capitolo.

Una panoramica sui principi della linguistica acquisizionale e sulla graduale costruzione del sistema verbale dell'italiano L2, ma anche sulla nozione di *interlingua*, viene illustrata all'inizio del quarto capitolo. A seguire si presentano le nozioni centrali per lo studio e la gestione della temporalità. A ciò fanno seguito la descrizione dell'apparato concettuale proposto da Bertinetto (1986) riguardo al sistema tempo-aspettuale dell'italiano e l'intuizione rivoluzionaria di Weinrich che consiste principalmente nella classificazione dei tempi verbali in due gruppi ("narrativi" e "commentativi"), ad ognuno dei quali sono affidati punti di vista e funzioni differenti. Conclude questo capitolo un paragrafo in cui si mettono a confronto i due sistemi linguistici (italiano e tedesco) con l'obiettivo di circoscrivere le criticità che emergono al momento dell'analisi e del commento delle produzioni degli apprendenti, raccolte nel quinto capitolo.

Nel quinto capitolo si avvia il processo di analisi degli esiti in relazione alla gestione della temporalità. Il capitolo, articolato in due parti, permette di passare da una prospettiva di analisi a livello di frase (prima parte) ad una di analisi a livello di testo (seconda parte). Nella prima parte, dopo aver individuato i diversi aspetti e fenomeni osservati, si presentano esempi di frasi, sequenze, porzioni di testo, estrapolati dal *corpus*; nella seconda parte invece, si procede a interpretare alcune produzioni scritte degli informanti, focalizzando la rilevanza della scansione temporale attraverso le chiavi di lettura di Weinrich e Bertinetto. Infine, trova spazio anche un accenno ai risultati emersi dall'analisi delle produzioni in LM / L1² del

² La nozione di "lingua materna" è soggetta a diverse interpretazioni (per esempio la prima lingua che è stata appresa, la lingua che si conosce meglio, la lingua che si usa di più, ecc.), ma recentemente si preferisce identificarla con L1 in contrapposizione alla L2. Tuttavia, in questo territorio urge prendere in prestito il termine "lingua materna" (la varietà dialettale) e distinguerlo dalla L1 (il tedesco standard) in virtù del fatto che il dialetto (i dialetti) è

medesimo gruppo di informanti, con l'obiettivo di investigare, senza pretese di esaustività, la gestione della temporalità nella propria lingua madre.

Nella parte conclusiva della ricerca, oltre a prendere in esame i fattori generali che governano l'apprendimento della L2 / LS nel contesto istituzionale in Alto-Adige / Südtirol, si fa il punto sulle questioni emerse e sulle problematiche rilevate nella gestione della temporalità all'interno delle realizzazioni scritte. Infine, in poche righe, viene sollecitata l'esigenza di ridisegnare il curriculum d'italiano L2 nell'ambito dell'educazione plurilingue, fortemente incoraggiata dalla politica linguistica locale che mira a fare di questo territorio, *peculiare* e periferico dello Stato, un *ponte per l'Europa*.

Ringrazio la direttrice Monica Genesin e tutto il comitato editoriale e scientifico della collana LiDI, il prof. Marcello Aprile e il Prof. Francesco Giannachi che hanno accolto il lavoro e il Prof. Karl Gehard Hempel; una sentita riconoscenza anche ai suggerimenti dei revisori anonimi.

capillarmente diffuso in ambito familiare ed extrafamiliare, per cui è del tutto normale che un bambino cresca fondamentalmente dialettofono fino a quando non va a scuola e venga alfabetizzato nella L1. In secondo luogo, due apprendenti del nostro campione si sono espressamente dichiarati di madrelingua dialetto (cfr. Cap. 2). Questo tema viene ripreso ed approfondito nel corso della trattazione. Anche l'acronimo L2/LS necessita di un primo chiarimento in questa sede. Sulla base della disomogenea distribuzione dell'italiano e dei suoi parlanti in questo territorio (Cfr. Appendice 1, all. 2) per molti apprendenti l'italiano più che una L2, è una vera e propria LS. Questa questione viene trattata e tematizzata nel corso dello studio.

I contesti della ricerca

*Welche Sprachen sprechen diese Gebirge?*³ Stiamo parlando delle Dolomiti, le montagne che “cullano” la Provincia Autonoma di Bolzano / Alto Adige, un’area che - a seconda dei punti di vista - viene percepita dalla comunità nazionale come: un *lembo extraterritoriale* dello Stato con una lunga storia tormentata tra due componenti (italofona e tedescofona) o come un’*isola felice* caratterizzata da basso tasso di disoccupazione, alto livello di benessere e stabilmente in *trend* economico positivo, oltre che come esempio di buona gestione e distribuzione delle risorse pubbliche, grazie ad una consistente dotazione finanziaria, o ancora come *modello esemplare di integrazione* e convivenza pacifica per la soluzione di conflitti etnici⁴ o al contrario come esempio di co-esistenza basato sulla rigida separazione tra comunità linguistiche⁵ al di là delle diverse percezioni, però, qualsiasi residente o turista concorda su un punto: l’Alto-Adige / Südtirol è un territorio multilingue e plurilingue⁶ in cui si vive immersi in situazioni o sfiorati da circostanze di / a contatto linguistico. Un marchio di qualità che questa area periferica condivide con numerose altre realtà plurilingui o multietniche disseminate sul *Vecchio Continente*⁷ e tutelate dalla politica

³ Questo è il titolo che apriva un intervento di chi scrive nell’ambito di un seminario presso l’Università di Innsbruck. Le montagne e soprattutto le vette, sono (e sono state a lungo) terreno di contesa geopolitica e di competizione linguistica, poiché nell’immaginario patriottico simboleggiano la colonizzazione e la difesa del proprio profilo identitario. Ancora oggi esistono sul territorio sudtirolese due associazioni alpinistiche: il CAI (Club Alpino Italiano) di lingua italiana e l’AVS (Alpenverein Südtirol) di lingua tedesca, spesso in conflitto nell’ambito dell’annosa questione sulla toponomastica.

⁴ Woelk (2008) individua tre elementi fondamentali che spiegano il successo del modello: (1) l’ancoraggio internazionale; (2) le condizioni politiche, con l’adozione da parte del governo italiano delle misure giuridiche per il riconoscimento dell’autonomia territoriale; (3) la stabilità economica e la crescente prosperità del territorio.

⁵ Alcuni opinionisti (Sergio Romano) ed osservatori (Max Haller) giungono a parlare di sottile e strisciante *apartheid*.
<https://forum.termometropolitico.it/238996-alto-adige-sergio-romano-un-regime-di-apartheid.html>.
 [Ultima consultazione: 20.07.2020].

⁶ Multilinguismo / plurilinguismo: il primo si riferisce al fenomeno della molteplicità di codici di comunicazione dal punto di vista sociale; il secondo fa riferimento alle competenze individuali di un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue.

⁷ Per esempio, Belgio, Spagna, Svizzera, Gran Bretagna, ecc.

comunitaria e/o dagli Stati nazionali mediante legislazioni e norme, in virtù della loro specificità linguistico-culturale di minoranza⁸.

Alla base di ogni studio di carattere empirico è opportuno definire contesto che fa da sfondo ai fenomeni linguistici che si intendono osservare. Ebbene, la definizione del “contesto” appare in questo caso un’operazione piuttosto complessa, dal momento che dovremo sommariamente prendere in considerazione i tanti tasselli che (speriamo!) riusciranno alla fine a comporre il mosaico. Si noterà che molte problematiche da noi sollevate non fanno strettamente parte del nostro studio, ma dovranno pur sempre essere tenute nel dovuto riguardo poiché aiutano a comprendere la complessità dello scenario.

Partiremo accennando al contesto storico-politico e alla politica linguistica locale, fortemente ancorata al Secondo Statuto di Autonomia del 1972⁹ che indirizza e sorveglia gli interventi e le iniziative nell’ambito educativo e formativo, il settore di nostro interesse; tutto ciò si trova in rapporto di continuità con il composito panorama sociolinguistico del territorio di apprendimento dell’italiano L2 nell’ambito delle istituzioni scolastiche. Si tratta di un lavoro preliminare indispensabile che ci permette di inquadrare alcune considerazioni teoriche e metodologiche importanti per lo sviluppo della ricerca stessa.

1.1. *Contesto storico-politico*

1.1.1. La politica linguistica e gli ancoraggi normativi

Il territorio Alto Adige / Südtirol, storicamente appartenente alla Contea del Tirolo dell’Impero Asburgico, è stato annesso al Regno di Italia dopo la fine della Prima Guerra Mondiale con il Trattato di Sant-Germain del 1919. L’annessione ha dato inizio a un secolo difficile e doloroso, violento e conflittuale, ostile e lacerante soprattutto per le comunità locali che si è

⁸ Parlamento italiano (1999), Legge 15 dicembre 1999 recante norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche - n. 482, “Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana” 297, 20 dicembre 1999. Art.2: In attuazione dell’art. 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l’occitano e il sardo. Il testo legislativo orientandosi ai principi formulati da istituzioni internazionali ed europee si fa interprete di una sensibilità nuova verso le lingue e le culture minoritarie.

⁹ http://www.provincia.bz.it/usp/download/statut_it.pdf. [Ultima consultazione 23.07.2020].

concluso ufficialmente nel 1992 con il rilascio della Quietanza liberatoria¹⁰ da parte dell’Austria e la notifica alle nazioni Unite per la conclusione del contenzioso. La soluzione dell’annosa “questione altoatesina” che era riuscita a conquistarsi – già negli anni precedenti visibilità internazionale – ha trovato una sua prima significativa sponda nel 1972 con l’entrata in vigore del Secondo Statuto di Autonomia (e le successive norme di attuazione), e in particolare con l’approvazione del cosiddetto *Pacchetto*: un insieme di norme che riconosce ampia autonomia legislativa ed amministrativa in diversi ambiti (per esempio il settore sanitario e quello sociale, la gestione dell’intera rete delle strade statali e provinciali, il sistema dell’istruzione dalla scuola materna all’università, ecc.), affida competenze e risorse all’amministrazione locale e regola la convivenza tra i diversi gruppi linguistici. Non si pensi però che il *Pacchetto* abbia risolto i conflitti istituzionali con lo Stato centrale e tantomeno le tensioni e gli attriti tra le comunità residenti¹¹! Come riportano (quasi quotidianamente) le cronache sulla carta stampata¹², rigurgiti nazionalisti e irredentisti¹³ sono ancora presenti da ambo le parti, quasi a significare che la “questione altoatesina” deve essere continuamente riattualizzata o *presentificata* nella memoria storica della popolazione residente. Per quanto in tempi recenti si possa percepire una sorta di allentamento della tensione etnica da parte della classe politica più giovane, leggi e discorsi continuano a essere infarciti di richiami identitari e di proiezioni irredentiste, soprattutto in prossimità delle elezioni amministrative, per cui si impone la necessità di porre attenzione e sensibilità all’uso delle parole.

Proprio nel discorso tenuto dal presidente della Provincia, Arno Kompatscher in occasione delle celebrazioni per i 25 anni dalla chiusura della vertenza Italia - Austria, alla presenza di Sergio Mattarella e Alexander Van der Bellen¹⁴, si colgono accenni a scenari futuri, accanto ad espressioni cariche e pesanti, quali *assimilazione, separazione, gabbie etniche, essere*

¹⁰ L’Austria, potenza tutrice, rilasciò la Quietanza Liberatoria (*Streitbeilegungserklärung*) e l’Italia ritirò il proprio veto contro l’entrata dell’Austria nell’Unione Europea. Per una disamina esauriente si rimanda alla vasta letteratura, per lo più edita a livello locale. Agostini, Piero: *Alto Adige – La convivenza rinviata*. Bolzano: Praxis3, 1985. Gatterer, Claus: *In lotta contro Roma*. Bolzano: Praxis 3, 1994. Romeo, Carlo: *Alto Adige/Südtirol XX Secolo: Cent’anni e più in parole e immagini*. Bolzano: Edition Raetia, 2003. Fait, Stefano, Mauro, Fattor: *Contro i miti etnici. Alla ricerca di un Alto Adige diverso*. Bolzano: Edition Raetia, 2010.

¹¹ Non è questa la sede per ripercorrere i dolorosi anni di terrorismo in Alto-Adige. Tuttavia, il bilancio complessivo (dal 1956 al 1988) registra 361 attentati tra atti dinamitardi e sparatorie, 21 morti e 57 feriti (tra forze dell’ordine e privati cittadini).

¹² Cfr. Appendice 1, all.1

¹³ In realtà è almeno da 200 anni che, in periodi storici diversi, le due comunità hanno reclamato per sé specularmente le rivendicazioni di identità, libertà, autonomia ed autodeterminazione.

¹⁴ Rispettivamente Presidenti di Stato dell’Italia e dell’Austria.

discriminati, che non appartengono *all'uomo della strada o del vicinato*, bensì al linguaggio di una politica in bilico tra passato e futuro. Le parole possono evocare risentimenti e risonanze negative e, come precisa Orrù (2014: 115): “la lingua è responsabile, almeno parzialmente, per la creazione e per la riproduzione delle ideologie e delle rappresentazioni (spesso stereotipate) del sé e degli altri”¹⁵. Nel suo discorso il presidente della Provincia ha sottolineato che l'autonomia deve essere costantemente perfezionata e adeguata alle nuove esigenze secondo il principio *dell'autonomia dinamica*¹⁶, ha definito il ruolo di *ponte* tra lo spazio culturale ed economico italiano, austriaco e tedesco definendo il territorio *una piccola Europa nel cuore dell'Europa*, ma ha anche evidenziato che non si è ancora verificata “un'assimilazione della popolazione di lingua tedesca, e non c'è stata nemmeno una netta *separazione* tra i gruppi linguistici nel senso delle tanto citate *gabbie etniche*, anzi, si è dimostrato che [...] gli strumenti di tutela di tutti e tre i gruppi linguistici danno loro la necessaria certezza di non essere *discriminati*”¹⁷. Una posizione equilibrata che riscalda o raffredda gli animi, ma tiene questa terra sospesa, almeno in alcuni ambiti sensibili come quello dell'educazione e della formazione, dove si fatica ancora a dare risposte coraggiose e di alto profilo.

Detto questo, è lecito chiedersi quale istantanea del presente ci restituisca questo quadro d'insieme. Come si diceva sopra, sui media continuano a rimbalzare *totem ideologici* all'interno delle due diverse comunità più consistenti, per cui da una parte si denuncia l'*Unbehagen*¹⁸,

¹⁵ Un termine *persistente* che continua ad essere utilizzato in documenti ufficiali dell'Amministrazione Provinciale, è etnico. Da un'accezione originariamente etno-antropologica, è passato a significare “identità culturale”, ma nel linguaggio corrente significa “diverso”. Questa operazione di identificazione ricade su chi la compie: etnico è chi “eticizza” e ha intenti differenzianti, ora latenti ora espliciti, comunque razziali. Come osserva Rusconi (1994:141) “diventa un costrutto polemico, in quanto di volta in volta, nei diversi contesti in cui compare, organizza dati e significati in modo da accentuare i momenti della differenziazione, della contrapposizione, dell'antagonismo. In questo senso è direttamente politico”.

¹⁶ Dal concetto di autonomia *dinamica*, cioè, ampliabile, si è cominciato a parlare nel 1992 intendendo il trasferimento di altre competenze – per lo più in forma di delega alla Provincia di Bolzano. Per una *timeline* sull'Autonomia si consulti:
<http://www.provincia.bz.it/giornata-autonomia/autonomia.asp>.

Per approfondimenti in relazione agli sviluppi futuri sull'Autonomia segnaliamo un recente contributo: E, Happacher, (2017).

¹⁷ Estratti dal discorso di A. Kompatscher in occasione della cerimonia del 11.06.2017
http://www.provinz.bz.it/giornata_autonomia/2015/archivio.asp?news_action=5&news_article_id=590455.

¹⁸ “Unbehagen” significa “disagio” (linguistico, identitario, culturale, professionale, economico) e identifica quello stato di insoddisfazione vissuto dagli italiani. Questo concetto, che ogni tanto fa capolino sulla stampa locale, è stato tematizzato in alcuni studi. Cfr. M, Haller, (2017: 323-324).

dall'altro si strilla al sogno irredentista del *Los von Trient*¹⁹. Sono *frames* che vengono ciclicamente e costantemente *vivificati* per tenere alta la tensione poiché rischiano indubbiamente di scolorirsi o smorzarsi di fronte a fenomeni inarrestabili di portata globale: l'emigrazione di giovani *ex-pat*²⁰ che condividono il sogno di ampi spazi europei e non si lasciano imbrigliare in un'enclave, e la presenza di immigrati da paesi comunitari e, soprattutto, extra-comunitari che fin dagli inizi degli anni '90 sono arrivati in modo massiccio anche su questo territorio accreditandosi come (i nuovi) "die Anderen"²¹. Entrambi i fenomeni, ascrivibili alla controversa ed inarrestabile globalizzazione del nostro tempo, possono avere un impatto rilevante sui delicati equilibri demografici (e linguistici), stravolgendo gli antichi e rigidi steccati che umiliano quegli individui (cittadini comuni ed intellettuali), i quali riconoscono sempre di più il valore aggiunto dell'autonomia consolidata, della tutela delle minoranze, e della convivenza in una società multilingue, *differenziata e non omogenea*²².

Il Secondo Statuto di Autonomia²³ è nato quindi come strumento di pace: autogoverno, convivenza sul territorio e collaborazione istituzionale con Roma per l'esercizio di diverse competenze affidate e conquistate nel corso dei decenni. In esso è confluito il *Pacchetto* che, concepito specificatamente per la tutela delle tre identità linguistico-culturali che co-abitano la Provincia, poggia su quattro pilastri normativi entrati in vigore nel 1986:

1. Equiparazione della lingua tedesca a quella italiana (art. 99)

Lo Statuto sancisce la parità tra Italiano e Tedesco²⁴, e in seguito alla delibera della Giunta Provinciale (2003) anche il ladino è riconosciuto come lingua ufficiale nella pubblica amministrazione²⁵. Sulla base di questa disposizione

¹⁹ Lo storico slogan secessionista "Los von Trient" ("via da Trento), coniato da Silvius Magnago nel 1957.

Per approfondimenti <http://www.circologaismayr.it/news.php?act=view&ctg=2&id=7>

²⁰ Forma abbreviata per "espatriato" di solito riferito ai giovani talenti che lasciano il Paese.

²¹ In Alto Adige / Südtirol la quota di stranieri si attesta al 9,7 %, pari a 51.500 persone in valore assoluto. Rispetto alle provenienze dei cittadini migranti: Albania (11,7%), Germania (8,6%), Pakistan (7,3), Marocco (7,0%), Romania (6,7%). Dati al 31.12.2019. <http://www.astat.provincia.bz.it> [Ultima consultazione: 20.06.2020].

²² Cfr. <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/1-autonomia-diseguale-e-gli-italiani-da-integrare-1.8896>.

²³ D'ora in avanti Statuto.

²⁴ Secondo lo Statuto (art. 99): "Nella Regione la lingua tedesca è parificata a quella italiana che è la lingua ufficiale dello Stato. La lingua italiana fa testo negli atti aventi carattere legislativo e nei casi nei quali dal presente Statuto è prevista la redazione bilingue". Anche il ladino viene riconosciuto come lingua ufficiale nella pubblica amministrazione con Delibera della Giunta Provinciale n.210 del 27 gennaio 2003 (Utilizzo della lingua ladina da parte degli enti pubblici e negli atti normativi).

²⁵ "Utilizzo della lingua ladina da parte degli enti pubblici e negli atti normativi" Delibera della Giunta Provinciale n.210 del 27 gennaio 2003.

ogni cittadino ha il diritto di utilizzare in tutti gli uffici pubblici (a prescindere dal fatto che siano statali o provinciali o comunali) l'italiano o il tedesco. Questo comporta non solo che il personale pubblico debba essere bilingue o trilingue (vedasi punto 4), ma anche che il sistema scolastico sia strutturato e gestito in ossequio all'art. 19²⁶.

1. Dichiarazione di appartenenza o di aggregazione al gruppo linguistico²⁷

Ogni cittadino deve dichiarare l'appartenenza o l'aggregazione ad uno dei tre gruppi linguistici in occasione del censimento della popolazione che ha luogo ogni dieci anni, e proprio sulla base della consistenza dei gruppi, viene definita la Proporzionale etnica (comunemente detta *Proporz*).

2. Proporzionale etnica (art. 89)

La Proporzionale etnica, regolamentata dall'art. 89 dello Statuto, è un meccanismo giuridico applicato a livello provinciale, che dispone la formazione degli organi istituzionali, la riserva e l'assegnazione dei posti pubblici, nonché l'allocazione delle risorse in rapporto alla consistenza dei gruppi etnici. Questo strumento – palesemente in contrasto con il requisito di bi- o trilinguismo obbligatorio dal 1976 – è stato pensato per realizzare un'eguaglianza e un riequilibrio tra i gruppi linguistici²⁸. La ripartizione di posti e risorse si rifà ai dati dell'ultimocensimento (2011), secondo il quale la popolazione locale risulta suddivisa in: Tedeschi 69,64 %, Italiani 25,84 %, Ladini 4,52 %²⁹. L'auspicio è che si introduca una proporzionale più flessibile che prenda in considerazione gli aspetti legati al fabbisogno di manodopera specializzata nei diversi settori e alle qualifiche professionali dei candidati.

3. Esame di bilinguismo

²⁶ Per la lettura estesa dell'art. 19 (vd. *infra* p. 27).

²⁷ La materia è disciplinata dal D.P.R. 26 luglio 1976 n. 752 ed ulteriori modifiche. La differenza tra dichiarazione di appartenenza e dichiarazione di aggregazione ad uno dei tre gruppi linguistici (italiano, tedesco e ladino) riconosciuti amministrativamente in Alto Adige / Südtirol, risiede nel fatto che quest'ultima è prevista per coloro i quali non vogliono aggregarsi a nessuno dei tre gruppi linguistici. La dichiarazione di appartenenza linguistica, inizialmente nominativa, ma dal 2011 anonima, viene aggiornata ogni dieci anni nell'ambito del censimento della popolazione. Cfr. ASTAT: *Censimento della popolazione 2011 Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige*. n.38 (2012: 3) https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf

²⁸ La norma era destinata a durare fino al 2002, ma in realtà viene tuttora applicata. Lo strumento inoltre sembra in palese contrasto con la legislazione europea.

²⁹ Cfr. Appendice 1, all. 2. Si tenga presente che il 10% della popolazione non si è dichiarato in occasione dell'ultimo censimento. Rilevazione Astat. https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf

Per l'accesso ai posti pubblici (statali e provinciali) è necessario ottenere l'attestato di bilinguismo / trilinguismo (comunemente chiamato *Patentino*) o esibire un certificato equipollente (rilasciato da enti accreditati, quali per esempio La Società Dante Alighieri e il Goethe-Institut). Dal momento che la richiesta di competenza linguistica è condizionata dal settore professionale, l'esame accerta 4 diversi livelli di conoscenza della lingua: C1, B2, B1, A2. (rispettivamente, ex carriera A, B, C, D).

Una così fatta e rigida architettura normativa, partorita quasi mezzo secolo fa e tuttora in vigore, porta con sé come conseguenza che la manutenzione dell'identità linguistico- culturale delle due comunità locali a rischio di assimilazione (quella tedesca e quella ladina), è da sempre presente nell'agenda dei politici locali. Tuttavia, la custodia e la salvaguardia dell'identità non collidono con gli interessi economici dell'*homo oeconomicus*³⁰ che opera nei settori produttivi (turismo, agricoltura, commercio, industria), ma si esercitano e vengono costantemente rinvigorite attraverso *proprie* associazioni culturali, propria editoria e soprattutto *proprie* istituzioni scolastiche e educative³¹. A monte sta un disegno volto ad attuare una politica linguistica che ha il suo ancoraggio nell'intoccabile *semperverde* art. 19 dello Statuto che riportiamo per intero per agevolare la discussione:

Nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari, con inizio dalla seconda o terza classe, secondo quanto stabilito con legge provinciale su proposta vincolante del gruppo linguistico interessato, e in quelle secondarie è obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua che è impartito da docenti per i quali tale lingua è quella materna. La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito, su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco³².

³⁰ Così Pallaver (2007: 536) sottolinea che: “[...] jene Berufsgruppen, die ein hohes soziales Prestige aufweisen, keine ethnischen Zäune errichten. Der Industriellenverband ist interethnisch organisiert, ebenso die Rechtsanwaltskammer, die Ärztekammer, die Journalistenkammer, die Architektenkammer”. Per completezzasi vedano anche due articoli di stampa riportati dal quotidiano *Alto Adige* in Appendice 1, all. 3.

³¹ Solo per alcune grandi istituzioni culturali, musicali, artistiche e museali, tale principio di separazione non è rigidamente rispettato: la Sovrintendenza ai beni culturali, l'Orchestra regionale Haydn. Per il resto, biblioteche, Case della cultura (Kulturhäuser), case di riposo per gli anziani, associazioni sportive, ecc. sono separate.

³² Cfr. Appendice 1, all. 4

Secondo questa disposizione che risale ormai al 1972 e non è stata ancora archiviata, esistono quindi tre sistemi scolastici separati ed affidati a tre distinti assessorati provinciali, ognuno dei quali è responsabile e *addetto ai lavori* per il proprio gruppo linguistico. Tre “mondi paralleli”, ai quali la politica – in testa quella della SVP³³ alla guida della Provincia da oltre 50 anni – non intende rinunciare nonostante i continui appelli da parte della classe imprenditoriale e di una parte della società civile, che da anni spingono per una scuola trilingue. Tuttavia, in questa regione transfrontaliera e multilinguistica sia il modello trilingue, sia quello paritetico in vigore fin dal 1948 nelle valli ladine³⁴, sarebbero in chiara rotta di collisione con quello *ingessato e normato* nell’art. 19 dello Statuto. In altri termini, i tempi non sembrano ancora maturi per arginare i rischi di contaminazione culturale che metterebbero a rischio l’integrità dell’identità sudtirolese.

Alla rigidità dell’art. 19 fanno da contraltare i *cantieri sempre aperti* (in entrambi gli assessorati) sulla promozione e sul miglioramento della competenza in L2 della popolazione scolastica:

- ingenti investimenti e risorse cospicue;
- implementazione di innovativi approcci metodologici;
- indagini linguistiche a tappeto nelle istituzioni scolastiche;
- certificazioni linguistiche presso diversi enti;
- progetti di scambio e gemellaggi tra scuole dei due gruppi linguistici;
- predisposizione di curricula plurilingui;
- soggiorni estivi e/o escursioni tra giovani (bambini e adolescenti) dei due
- gruppi linguistici
- viaggi-studio in Italia o all’estero:
- centri linguistici per l’apprendimento dell’italiano e del tedesco³⁵.

³³ SVP: acronimo di Südtiroler Volkspartei. L’SVP, fondata nel 1945, rappresenta fondamentalmente gli elettori di madrelingua tedesca e ladina, ha avuto la maggioranza assoluta fino ai primi anni 2000 e continua da sempre a indicare il Presidente della Provincia (Landeshauptmann). Nell’ultima tornata elettorale il partito si è attestato al 34,5 %.

³⁴ I principali dettagli riguardanti l’impostazione e l’organizzazione del sistema scolastico ladino sono presenti all’indirizzo: <http://www.provincia.bz.it/formazioni-lingue/scoradladina/it/sistema-scolastico/cos%E2%80%99e-la-scuola->

³⁵ Con delibera di Giunta nr. 482 7.05.2007 sono stati istituiti i centri linguistici al servizio di tutti e tre i gruppi linguistici per incentivare l’acquisizione della L2 (italiano o tedesco) di apprendenti con *background* migratorio o provenienti da altre province italiane o stati esteri.

Un'agenda fittissima di iniziative che trovano consenso e adesione significativa da parte delle famiglie a dimostrare il fabbisogno linguistico dell'intera comunità e la necessità di migliorare le competenze linguistiche della giovane popolazione nelle rispettive L2. Purtroppo, tali iniziative, in particolare quelle focalizzate sui *Mehrsprachencurricula*, coinvolgono solo una parte minima della popolazione scolastica³⁶ e questo spiegherebbe il motivo per cui la realizzazione di progetti, iniziative e proposte non abbia condotto a una significativa inversione di marcia, come si evince dai risultati emersi da diversi studi e ricerche che discuteremo a breve.

1.1.2. Indagini ed esiti delle rilevazioni sulla competenza linguistica del territorio

Le competenze linguistiche della popolazione e l'utilizzo delle lingue nella quotidianità e nell'ambito professionale sono costantemente monitorate mediante indagini e rilevazioni dall' Istituto provinciale di statistica (d'ora in avanti Astat), da enti privati di ricerca e dalle stesse istituzioni scolastiche che, a scadenze fisse, somministrano agli studenti / alle studentesse le prove di livello sulla competenza della L2³⁷. Alla pubblicazione delle ricerche e in particolare degli esiti sulla competenza linguistica nelle due lingue (spesso al di sotto delle aspettative e nonostante gli investimenti di risorse), si riaccende il solito dibattito e ci si interroga sulla stagnazione dei numeri o, quando va peggio, sulla caduta verticale degli apprendimenti delle lingue in un territorio teoricamente ideale per l'apprendimento e l'acquisizione³⁸. Secondo i ricercatori e gli autori degli studi su questa tematica, la causa dell'andamento sembra risiedere soprattutto nella mancanza o nella carenza di contatti e scambi tra le comunità. In camera caritatis si riconosce certamente che il nocciolo della questione risiede nell'anchilosato articolo

³⁶ All'interno delle singole istituzioni scolastiche solo alcune sezioni (o classi) sono coinvolte in percorsi innovativi di apprendimento plurilinguistico.

³⁷ Le rilevazioni e la somministrazione in relazione alla competenza linguistica vengono realizzate dal Servizio provinciale per la valutazione delle scuole in lingua tedesca.

³⁸ Molti studiosi usano i due termini (apprendimento ed acquisizione) in maniera intercambiabile, in riferimento allo stesso processo didattico. In questa ricerca, noi non assegniamo ai due termini un valore sinonimico, ma piuttosto ricorriamo alla distinzione postulata da Krashen (Dulay *et alii* 1982): l'apprendimento (learning) avviene attraverso la presentazione formale di regole e strutture, mentre l'acquisizione (acquisition) avviene in modo spontaneo, implicito e naturale contemporaneamente alle modalità di socializzazione. La ragione della nostra scelta risiede nel fatto che in alcune zone del territorio l'apprendimento della L2 ha luogo soltanto in contesto di istruzione.

19, ma i tempi non sembrano ancora maturi per condividere spazi linguistico-culturali comuni all'interno delle aule scolastiche.

Date queste premesse, procediamo esaminando i dati relativi alle percentuali di candidati che ottengono il rilascio dell'attestato di bilinguismo, pubblicati annualmente sui bollettini dell'Astat; prenderemo qualche spunto interessante dal *Barometro linguistico 2014*³⁹ che fornisce una miniera di informazioni su alcuni aspetti della convivenza fra i gruppi linguistici presenti sul territorio, ed infine ricorreremo allo studio *Kolipsi II* "Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale / Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung" (edizione del 2013/14)⁴⁰ per una riflessione circoscritta all'ambito educativo-formativo.

Gli studi che abbiamo citato condividono di norma una comune procedura metodologica: analizzano dati scorporati per gruppo linguistico. A parer nostro, è opportuno focalizzare l'attenzione sul dato cumulativo per emanciparsi dalla rigidità ideologica che insiste nell'interpretazione di questa realtà complessa, basandosi sulla separazione (etnica) e difendendo l'integrità identitaria a dispetto di quella plurale che è il trampolino di lancio per il dialogo interculturale⁴¹ in questo territorio.

Una seconda annotazione che è necessario aggiungere è che questi studi fotografano una realtà non proprio *recente*, dal momento che l'elaborazione dei dati, fatta eccezione per quella relativa agli esiti del rilascio dell'attestato di bilinguismo la cui pubblicazione è annuale, risale a 8/9 anni addietro. Un pugno di anni – si direbbe – che però in un contesto dinamico e liquido, ponte tra differenti spazi linguistico-culturali ed economici, può visibilmente essere dirimente ed incidere profondamente sul piano della reale dinamica linguistica. L'esame di bilinguismo è considerato uno dei termometri più attendibili per rilevare il grado di bilinguismo della popolazione residente sul territorio⁴². Nel corso degli anni le elaborazioni

³⁹ Si tratta dell'indagine condotta dall'Astat per rilevare la conoscenza della seconda lingua soprattutto in ambiente professionale. La seconda edizione (2014) ha messo in rilievo che il bisogno formativo è differenziato fra i tre gruppi.

http://www.provincia.bz.it/news/it/news.asp?news_action=5&news_article_id=516087.

[Ultima consultazione: 22.10.2020].

⁴⁰ Il primo studio Kolipsi è stato realizzato nel 2007/2008, il secondo invece nel 2013/2014. Entrambi gli studi sono stati realizzati da Eurac Research, un centro di ricerca privato con sede a Bolzano. <<https://www.bolzano.net.it/eurac.html>>. [Ultima consultazione: 10.10.2020].

⁴¹ Sebbene questo studio empirico si collochi nel campo della ricerca dell'italiano L2 in contesto di apprendimento guidato, l'educazione al dialogo interculturale non è prerogativa esclusiva delle istituzioni scolastiche; esistono infatti altri luoghi privilegiati per l'intercultura: il mondo dell'associazionismo e del volontariato e i luoghi dell'arte come spazio di incontro e dialogo.

⁴² Si tenga presente che ci sono candidati che provengono da altre regioni d'Italia o da altri Paesi e sostengono l'esame di bilinguismo nell'ipotesi di voler/poter concorrere in futuro per una posizione nell'ambito dell'Amministrazione Provinciale.

dell'Astat hanno preso in considerazione criteri e parametri spesso nuovi e diversi a significare che la realtà è complessa e abbisogna di puntuali indagini: per esempio fino ad alcuni anni fa le rilevazioni venivano suddivise per gruppo etnico registrando il primato dei candidati di madrelingua ladina sugli altri due gruppi; dal 2012 l'ente statistico riporta anche le percentuali relative al genere, alla fascia di età, alle diverse zone del territorio provinciale; dal 2013 sono presenti i dati relativi specificatamente alla conoscenza della lingua ladina; dal 2014 risultano i dati separati per la prova orale e per la prova scritta, poiché da quell'anno l'esame è strutturato nel rispetto delle quattro abilità (ascolto, lettura, parlato, scritto) come suggerito dal QCER⁴³ e praticato anche da altri Enti di certificazione accreditati per il rilascio dell'attestato di conoscenza delle lingue; infine, da qualche anno sono presenti anche dati e percentuali relative alle altre modalità consentite per ottenere la certificazione linguistica (per esempio la Certificazione con esame monolingue). Da tutto ciò si evince come la rilevazione e la pubblicazione dei dati si presentino come un'operazione piuttosto articolata e complessa e diano una lettura tendenziale del livello di bilinguità del territorio.

Per l'obiettivo di questa ricerca, il cui target è costituito da studenti/studentesse di L2 in apprendimento guidato – a nostro parere – è comunque opportuno riportare i dati elaborati dall'Astat e forniti dal Servizio Esami di bi-trilinguismo (Graf.1), che indicano l'andamento negli ultimi 20 anni in relazione al rilascio della certificazione che – è bene ricordarlo – accerta le competenze nella madrelingua e nella seconda lingua. Il grafico 1. riporta i valori di candidati monolingui, bilingui e trilingui, senza dettagliare età, sesso e distribuzione territoriale dei candidati.

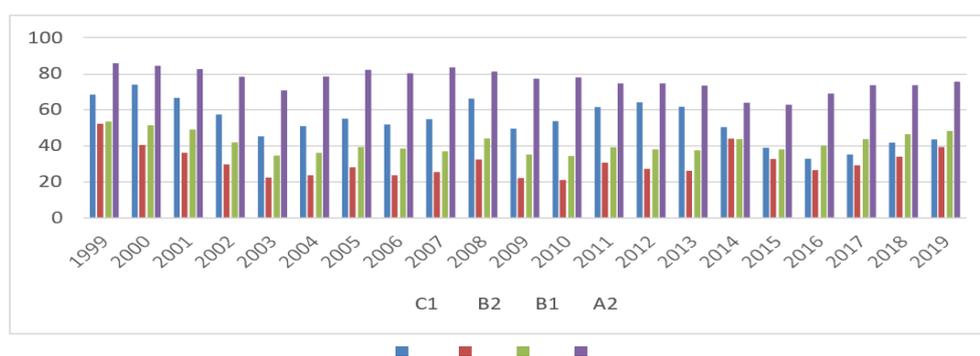


Grafico 1- *Esame di bilinguismo: Rilevazione 1999-2019 (percentuali del superamento dell'esame)*⁴⁴

⁴³ QCER: acronimo per Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue.

⁴⁴ Per la consultazione estesa dei valori percentuali si rimanda ai bollettini ASTAT che riportano annualmente dati relativi al superamento dell'esame di bi-trilinguismo. <https://astat.provincia.bz.it/it/default.asp> [Ultima consultazione 10.10.2020]

L'osservazione dei dati (Graf.1) ci permette alcune brevi considerazioni riguardo al grado di competenza linguistica – secondo i livelli del QCER – nelle due lingue attive sul territorio: l'italiano e il *Hochdeutsch*. I dati rilevati negli ultimi venti anni fotografano – a prima vista – una realtà tendenzialmente accettabile ed indicano che, indipendentemente dal livello di competenza, circa la metà dei candidati ottiene l'attestato di bilinguismo, e in particolare:

- più di 7 candidati su 10 si attestano al livello A2
- 4 candidati su 10 raggiungono il livello B1
- candidati su 10 sono in grado di comunicare al livello B2
- più di 5 candidati su 10 si qualificano per il livello C1

Tuttavia, come si evince nella Tab.1, l'andamento registra una preoccupante caduta delle performances: lo scarto finale tra i dati percentuali del 1999 e quelli del 2019 è poco accentuato nel livello B1, ma visibilmente impietoso nei livelli C1 e B2⁴⁵:

Tabella 1– *Esame di bilinguismo: Scarto percentuali periodo 1999-2018*

Livello	1999	2019	scarto
C1 (ex A)	68,3%	43,5%	-24,8%
B2 (ex B)	52,3%	39,4%	-12,9%
B1 (ex C)	53,4%	48,3%	-5,1%
A2 (ex D)	85,9%	75,8%	-10,1%

Osservando nuovamente le colonne del Graf. 1 si registra un picco nel biennio 2009/2010 e un *anno horribilis* nel 2016 che attesta un crollo delle competenze soprattutto ai livelli C1 e B2 e un recupero ai livelli B1 e A2. Tuttavia, negli ultimi anni (2017, 2018, 2019) si nota una lenta ripresa in tutti i livelli di competenza che rimane comunque al di sotto dei valori percentuali rilevati a ridosso del nuovo millennio. I dati fanno supporre che, oltre alla carenza di contatti e scambi tra i due gruppi, intervengano a condizionare l'inadeguatezza linguistica altri fattori. Noi, in questa sede, discuteremo diffusamente quei fattori che sono collegati al contesto di apprendimento guidato: l'eccessivo uso del dialetto (soprattutto nella comunità tedesca), l'assenza di un'educazione linguistica integrata, la crescente motivazione

⁴⁵ Per la consultazione dei numeri reali (numero di domande di esame inoltrate (C1/ B2/ B1/A2), numero di candidati che si sono effettivamente presentati, esiti della prova scritta, esiti della prova orale, è necessario consultare gli annuari statistici alla sezione "Istruzione" che l'ASTAT (Istituto provinciale di statistica) pubblica regolarmente dal 1998.

<https://astat.provinz.bz.it/it/annuario-statistico.asp>. [Ultima consultazione: 12 gennaio 2021]

allo studio di altre lingue straniere (in particolare dell'inglese), la priorità dell'orale sullo scritto, la semplificazione dei programmi scolastici⁴⁶.

Tornando nuovamente ai dati visualizzati nella tabella 1. il livello B2 – a parer nostro – è quello che merita maggiore attenzione poiché corrisponde al profilo del candidato *tipico* che si presenta a sostenere l'esame di bilinguismo per intraprendere una professione o continuare gli studi all'università. Questa tipologia di candidato scolarizzato nella propria madrelingua e alfabetizzato in L2 per 12 anni⁴⁷ (che a grandi linee corrisponde ad un pacchetto di esposizione alla L2 di oltre 1500 ore) sembra non possedere sufficienti requisiti per superare l'esame. Il picco vistoso nel livello C1 (-24,8 %), per quanto significativo e preoccupante, è meno impattante poiché riguarda una più ristretta fascia della popolazione che necessita dell'attestato di bilinguismo per ricoprire ruoli e posizioni direttive.

Sulla base di questi esiti il bilinguismo (certificato dall'attestato rilasciato in sede di esame!) sembrerebbe ancora un miraggio, ma è opportuno invece ribadire che questa è una fotografia parziale in relazione alle conoscenze della L2 della popolazione residente sul territorio; i dati, infatti, si riferiscono *unicamente* a quella fascia di popolazione che sostiene l'esame per accedere (o per avere in futuro il requisito all'accesso) a posti di lavoro nel pubblico impiego⁴⁸. Inoltre, alla fotografia mancano i dati percentuali di coloro che sostengono l'esame *Plida* e il *Goethe-Zertifikat* presso i Centri di certificazione attivi sul territorio, e quel cospicuo contingente di cittadini che possiede gradi differenti di competenza linguistica, ma non ha necessità di accertare il proprio livello di competenza sostenendo l'esame.

Il quadro appena delineato ci fa concludere che, al di là dello spessore della competenza linguistica (fissata dai parametri del QCER), il livello di bilinguità e il grado di plurilinguismo hanno numeri importanti sul territorio provinciale. Questo è un aspetto che rischia di passare inosservato se non si considera come le dinamiche sociolinguistiche possano avere più forza delle direttive provinciali e delle rilevazioni statistiche.

Passando allo studio *Kolipsi II*, il cui obiettivo era quello di suggerire, in particolar modo allapolitica, proposte concrete, efficaci e lungimiranti per promuovere il bilinguismo degli studenti e delle studentesse, si ricavano

⁴⁶ Gli ultimi due fattori a cui si è accennato (la priorità dell'orale sullo scritto e la semplificazione dei programmi scolastici) sono fenomeni di portata nazionale. Si ricordino gli appelli di intellettuali e i diversi corsi di lingua italiana attivati presso le università italiane per arginare le carenze in italiano degli studenti universitari.

⁴⁷ Nelle scuole di entrambi i gruppi linguistici, l'apprendimento della L2 inizia nella seconda elementare. Tuttavia, da anni sono avviati percorsi di sensibilizzazione linguistica (L2 e LS) fin dalla scuola dell'infanzia.

⁴⁸ Di recente anche il settore privato richiede il requisito del bilinguismo.

certamente altri dati interessanti per la nostra ricerca. L'indagine, corposa e puntuale, mirava a rilevare le competenze di seconda lingua (Ted2 e Ita2) in tutte e quattro le abilità (ascolto, lettura, parlato e scrittura) e la dimensione sociale dell'uso della lingua di studenti / studentesse altoatesini/e (IV classe) di tutti gli istituti superiori della Provincia⁴⁹.

Dalla valutazione dei risultati è emerso che il livello di conoscenza della L2 si attesta per entrambi i gruppi sul livello B1 del QCER (rispettivamente 44% per la lingua target tedesco e 47% per la lingua target italiano): un esito ancora distante dal B2 che è il livello atteso dalle *Indicazioni*⁵⁰.

Altrettanto illuminanti sono le rilevazioni sui dati riguardanti la dimensione sociale dell'uso della lingua, che in relazione a quest'area di indagine hanno restituito diverse informazioni, alcune prevedibili ed altre preziose per il nostro studio:

- i bilingui sono quelli che meglio riescono ad armonizzare le due identità culturali e linguistiche;
- i gruppi si percepiscono abbastanza distanti in relazione ad alcuni fattori come la mentalità, gli atteggiamenti e il modo di comportarsi, la cultura e i valori, la lingua, il legame al territorio nazionale / regionale, la competenza linguistica, i luoghi d'incontro;
- gli scambi e i contatti tra i gruppi sono piuttosto sporadici ed occasionali e il contesto più frequente in cui avvengono è durante lo svolgimento di attività sportive;
- lo scambio comunicativo si esercita per lo più in una sola lingua, solitamente l'italiano⁵¹.

Un'ultima annotazione importante da tenere in considerazione è come, a conclusione della ricerca, le autrici⁵² confessino che tendenzialmente le stime del campione del 2014/2015 sono in linea con quelle del campione del 2007/2008. In altri termini la competenza linguistica degli apprendenti è

⁴⁹ Complessivamente 3.760 unità (2.762 in istituti di lingua tedesca e 998 in istituti di lingua italiana).

⁵⁰ Abbreviazione per *Indicazioni Provinciali per la definizione dei curricoli nei Licei e negli Istituti Tecnici di lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano* pubblicate con Decreto del Consiglio Provinciale il 13 dicembre 2010, Nr. 2040.

⁵¹ Di fatto l'interazione tra i due maggiori gruppi linguistici avviene in italiano. A tal proposito si adducono argomenti quali: gli italiani conoscono di meno la seconda lingua; i tedeschi non conoscono abbastanza il *Hochdeutsch*; i tedeschi si esprimono abitualmente in dialetti poco familiari agli italiani, ecc. Ma, il fenomeno, ovvero la tendenza ad interagire in italiano, potrebbe essere interpretato anche come un'attitudine all'accoglienza (non si dimentichi che è usuale chiamare il turista "ospite"!!) oppure un atteggiamento di sudditanza psicologica nei confronti di un'entità sovra-territoriale (lo stato nazionale) da parte della comunità di madrelingua tedesca, garantita dallo Statuto, ma comunque con cittadinanza italiana.

⁵² Abel Andrea e Chiara Vettori, ricercatrici presso Eurac.

rimasta ferma al palo nel periodo 2007 – 2015 nonostante gli investimenti di risorse umane e finanziarie messe in campo per invertire la rotta.

1.2. Il contesto sociolinguistico

1.2.1. Il complesso panorama sociolinguistico

Welche Sprachen sprechen diese Gebirge? Per dare una risposta a questa domanda prendiamo in prestito l'espressione-marketing presente sul sito ufficiale del turismo in Alto-Adige / Südtirol: *Una piccola terra, tre lingue*⁵³. Questa sintetica formula condensa il nostro approccio al tema. Vorremmo infatti anche in questo caso prescindere dai criteri di tipo etnico, perché ciò ci costringerebbe a identificare tre diverse comunità e i loro distinti repertori linguistici senza alcuna indicazione sulla configurazione del repertorio dei singoli parlanti e il loro tasso di plurilinguismo; in secondo luogo, esula dagli obiettivi di questa ricerca interrogare i rapporti tra lingua e società che sono propri della sociolinguistica. Per questo motivo ci orientiamo a disegnare il patrimonio linguistico areale / collettivo⁵⁴, costituito da diverse varietà linguistiche (lingue e dialetti) che sono nella disponibilità dei residenti di questo territorio – ai piedi delle Dolomiti – ma non necessariamente nella competenza attiva dei singoli parlanti. Semplificando molto, possiamo individuare il patrimonio linguistico areale nel modo seguente:

Tabella 2 – *Patrimonio linguistico areale*

Ladino	Tedesco	Italiano
badiotto	tedesco standard	italiano standard
gardenese	altoatesino	dialetti di varia
dialetti	dialetti tirolesi	provenienza

⁵³ < <https://www.suedtirol.info.it>>. [Ultima consultazione: 05.10.2020].

⁵⁴ Ricorriamo a questa *nostra* definizione piuttosto che a quella di *repertorio linguistico* di Berruto (1974: 61) secondo il quale il repertorio è “l’insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità parlante, vale a dire la somma globale delle forme linguistiche (regolarmente) impiegate e impiegabili da parte dei membri della comunità” poiché il termine “patrimonio” è definito come “ricchezza”: l’insieme delle ricchezze, dei valori materiali e non materiali che appartengono per eredità, tradizione e sim., a una comunità o anche a un singolo individuo. < <https://www.treccani.it/vocabolario/patrimonio/>>. [Ultima consultazione: 07.10.2020].

Nella rappresentazione dei parlanti locali, all'italiano e al tedesco viene associato il concetto di lingua standard⁵⁵ poiché entrambe le lingue sono soggette a codificazione normativa. Diverso il discorso per il ladino, di origine reto-romanza che, pur faticando tuttora a trovare una standardizzazione non mostra alcun segno di cedimento ed è nella disponibilità attiva di quasi tutti i residenti delle due valli ladine⁵⁶. Infatti, sul territorio altoatesino il *ladin* dispone di due varietà linguistiche (il badiotto e il gardenese) che sono da considerarsi come due espressioni di un solo vissuto linguistico e culturale.

Il tedesco standard (*Hochdeutsch*) corrisponde alla varietà di tedesco standard della Germania ed è definito in termini di varietà scritta. L'affermazione di questa varietà sul territorio locale nasce dall'esigenza di un'emancipazione dalla varietà austriaca già nel Dopoguerra, quando:

Auf der Suche nach Stärkung und Rückhalt wandte man sich aber seltsamerweise nicht an das ehemalige Vaterland Österreich, sondern an den großen Bruder Deutschland (besonders an das traditionsbewusste Land Bayern). Die Wahl von Schulbüchern und Referenten in der Lehrerfortbildung, Städtepartnerschaften, die Tätigkeit des ‚Kulturwerks für Südtirol‘ und der ‚Stillen Hilfe für Südtirol‘ belegen das u. a. Man suchte die sprachliche Rückendeckung im Hochdeutschen und damit war eindeutig das bundesdeutsche, nicht das österreichische Deutsch gemeint. (Daniel-Egger-Lanthaler, 2001: 212)

Oltre il dominio ufficiale e la lingua scritta, il *Hochdeutsch* è modestamente diffuso sul territorio, al punto che le autorità scolastiche da sempre raccomandano vivamente l'utilizzo estensivo della lingua standard nelle aule scolastiche⁵⁷ per rafforzare i legami con l'area dei Paesi di lingua tedesca.⁵⁸ A questo si aggiunge che nell'ambito della fenomenologia del contatto, il

⁵⁵ La nozione di standard non è di facile definizione. Ammon (1986: 1-62) individua sei attributi: 1. codificato, 2. sovraregionale, 3. elaborato, 4. proprio di ceti alti, 5. invariante, 6. scritto.

⁵⁶ Secondo l'indagine *Barometro linguistico* (2014: 21) il ladino viene parlato dal 93,6 % della popolazione in Val Badia e dall'82,2% in Val Gardena. Per ulteriori dettagli sulla competenza del ladino nelle differenti abilità si consulti (201: 141) dello stesso studio.

⁵⁷ Si tenga presente che è consuetudine scivolare nelle diverse varietà linguistiche del dialetto anche durante le riunioni ufficiali (per es. consigli di classe).

⁵⁸ A proposito del *Hochdeutsch* insegnato nelle scuole come L1 o L2 è utile ricordare lo studio condotto dai ricercatori dell'Eurac: "Deutsch ist nicht gleich Deutsch – Paese che vai, tedesco che trovi". Gli autori analizzano la pluricentricità del tedesco e le particolarità del tedesco in Alto Adige nel contesto della scuola superiore e si interrogano su vari aspetti: a quale norma austriaca o germanica si orientano gli insegnanti? Cosa fanno gli insegnanti e gli apprendenti sulle diverse varietà del tedesco standard e quali atteggiamenti hanno nei confronti delle diverse varietà standard e dialettali? Allo studio ha fatto seguito la pubblicazione nel 2013 di materiali didattici e suggerimenti ai docenti, entrambi disponibili in rete.

tedesco e l'italiano si influenzano reciprocamente⁵⁹ soprattutto in campo lessicale, ed in particolare in alcuni domini: giuridico, amministrativo, scolastico e gastronomico. Tuttavia, secondo Ciccolone (2010: 92) la minaccia di una *Verwässerung* o di un indebolimento del *Hochdeutsch* non sembra tanto doversi ascrivere all'italiano che – per ovvie ragioni – influenza il lessico nei domini dell'amministrazione, quanto piuttosto all'inglese e all'uso estensivo del dialetto nell'oralità, e di recente anche nella scrittura. Si pensi per esempio quanto entrambi – l'inglese e il dialetto – abbiano preso piede nella messaggistica privata o nel paesaggio linguistico, sotto forma di insegne, cartelli indicatori, pubblicità e graffiti⁶⁰.

La presenza sul territorio di una galassia di dialetti, consolidati e diatopicamente marcati, è plasticamente descritta da Lanthaler (1990:63): “Die Südtiroler Mundart ‘das Südtirolerische’ an sich gibt es nicht, sondern nur mehrere Südtiroler Dialekte, die von Talschaft zu Talschaft erheblich variieren. [...] Die geographische Lage und die sozialen Gegebenheiten des Landes haben oft eine starke sprachliche Aufsplitterung zugelassen”.

La diffusione capillare dei dialetti rinforza il sodalizio tra lingua e identità (cfr.1.2.2), ma mentre la comunità ladina, la più antica sul territorio, è fiera della sua inossidabile identità linguistico-culturale, coltiva e vivifica la propria varietà linguistica aprendosi con disinvoltura alle altre lingue attive sul territorio senza temere affatto di perdere la propria identità o avvertendosi minacciata⁶¹, la comunità tedesca “si immiserisce” arroccandosi sul dialetto tedesco (o meglio, i dialetti tirolesi che fanno parte del gruppo dei dialetti bavaresi meridionali) estendendolo massicciamente nella stratificazione sociale e negli ambiti d'uso (contesti informali e semi-ufficiali). La vitalità etnolinguistica del dialetto, tra i giovani studenti, viene confermata anche dallo studio *Kolipsi II* che ha indagato usi,

⁵⁹ Cfr. Guerini/Dal Negro (2007:11):” L’influenza non coinvolge necessariamente aspetti linguistici, ma si esprime attraverso altri fattori, quali la durata e la stabilità del contatto, il prestigio, la vitalità e lo status di ciascuna lingua, gli atteggiamenti dei parlanti nei confronti della propria lingua materna e della lingua con la quale questa entra in contatto”.

⁶⁰ Cfr. Appendice 1, all. 5.

⁶¹ Ci riferiamo qui alla destrezza con cui i candidati di madrelingua ladina superano l'esame di bi-trilinguismo in percentuale quasi doppia rispetto a quella degli altri due gruppi linguistici. Interessanti in proposito sono le interviste al Preside Bruno Senoner dell'ITC Raetia di Ortisei: *I Ladini: Siamo gli unici a fare la vera immersione* e alla Prof. Rita Franceschini: *Preparazione linguistica: Ladini al top*. Rispettivamente in:
<https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/i-ladini-siamo-gli-unici-a-fare-la-vera-immersione-1.1321875>, [Ultima consultazione: 20.09.2020].
<https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/preparazione-linguistica-ladini-al-top-1.177762>
[Ultima consultazione: 20.09.2020].

diffusione e importanza attuale e futura del dialetto sudtirolese e del *Hochdeutsch* facendo emergere alcuni dati interessanti⁶²:

- il *Hochdeutsch* viene utilizzato scarsamente per il 25,8%, un po' per il 35,3%, abbastanza per il 38,9%
- il dialetto viene utilizzato scarsamente per il 1,3%, un po' per il 2,3%, abbastanza per il 96,4%
- il 57,4 % e il 58,2% del campione ipotizza in prospettiva futura (10 anni) un uso e un'importanza pari a quelli odierni per quanto riguarda l'uso e l'importanza del *Hochdeutsch* e del dialetto⁶³.

Il dialetto, dunque, emerge con forza indipendentemente dal dominio o dalla situazione (privata o pubblica) ed è correlato alla percezione di una comunità solida che non vuole disperdere un patrimonio linguistico-culturale e segnare la rottura nella trasmissione intergenerazionale della lingua. Si configura per essere il vettore di integrazione o di emarginazione, rispettivamente per chi ne fa parte e per chi non ne fa parte, al punto che il 37% degli informanti sarebbe d'accordo che venisse appreso a scuola⁶⁴. È talmente radicato e vitale che oseremmo definirlo un'*arma silenziosa*⁶⁵ che assicura ed accerta l'appartenenza al gruppo di riferimento e marca sentimenti di identità ed alterità rispetto alle altre culture presenti sul territorio. Sulla base della discussione fin qui condotta, appare chiaro che ci troviamo davanti ad una condizione diglottica "in cui due varietà di una lingua esistono fianco a fianco nella comunità, ciascuna con un ruolo ben definito" (Ferguson 2000:185).

La lingua italiana in Alto-Adige / Südtirol è stata indagata da Mioni (1990: 202), e si configura per essere una varietà atipica dell'italiano standard con tracce di dialettologia da ascrivere soprattutto a varietà trentine, veneto-rovigotte ed a successivi apporti dall'Italia centrale e meridionale. Viene considerata un *unicum* nel panorama sociolinguistico italiano, quasi una koinè areale, che paradossalmente fa dire a Kühebacher (1976: 10): "Man kann sagen, dass ein Ausländer in keiner Stadt des italienischen Staates die lebendige italienische Sprechsprache so gut lernen kann wie in Bozen". A questa asserzione fa da contraltare la riflessione puntuale di Francescato, che seppure datata, la consideriamo ancora estremamente attuale e condivisibile (1975: 28):

⁶² *Kolipsi II* p. 150. I dati riportati di seguito non sono scorporati per gruppo linguistico.

⁶³ *Kolipsi II* p. 151.

⁶⁴ Dato non scorporato per gruppo linguistico. *Kolipsi II* p. 162.

⁶⁵ Un'*arma a doppio taglio* (se vogliamo) poiché le competenze in *Hochdeutsch* della popolazione scolastica sudtirolese non possono definirsi propriamente floride.

Cfr. [http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/downloads/200324_Landesbericht_2019\(2\).pdf](http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/downloads/200324_Landesbericht_2019(2).pdf) > pp. 35-40.

[Ultima consultazione: 22.07.2021].

Il carattere precario, la varietà delle parlate originarie, l'immersione in un ambiente alloglotto, sono tutti fattori che fanno pensare all'italiano usato in Alto Adige come a un tipo deterioro di italiano, incapace di assumere una fisionomia regionale propria perché non appoggiato su alcuna tradizione linguistica regionale, e ugualmente incapace di assurgere al livello di un italiano ,elevato' proprio perché legato dalle limitazioni che gli vengono imposte dalle esigenze di servire da intermediario comunicativo per una società estremamente composita.

La nostra adesione *tout-court* a Francescato risiede proprio in quel "ruolo di intermediazione" assegnato all'italofono (a maggior ragione se residente nelle zone periferiche della Provincia). È ragionevole pensare che il residente di madrelingua italiana abbia sviluppato e mantenga tuttora un *habitus* linguistico di basso profilo tendente alla semplificazione nel rapportarsi ed interagire con l'altro, nel caso specifico il (con)cittadino di madrelingua tedesca. Come già esposto precedentemente, la comunicazione intergruppo avviene fondamentalmente in italiano, e ciò comporta che in contesto formale o informale l'italofono (soprattutto se monolingue) realizza e / o si adatta ad utilizzare un livello di lessico, di sintassi, di pragmatica di segnali discorsivi e registro via via più semplice e comprensibile. Secondo gli studiosi, alla base dell'atipicità dell'italiano in Alto-Adige / Südtirol c'è la mancanza di un solido dialetto *unitario* (cfr. Vietti 2008: 39) o di un vero retroterra storico-linguistico o della vitalità di dialetti di supporto, disponibili negli usi dei parlanti italiani. In realtà accanto all'italiano standard coesistono anche diversi dialetti grazie al massiccio afflusso di italofoeni da differenti regioni, a partire dagli anni Venti e Trenta – quando ebbe inizio l'italianizzazione dell'Alto Adige, modificando di fatto i rapporti demografici e linguistici del territorio – tuttavia la presenza di dialetti d'origine non dà (ha dato) luogo a una situazione diglottica, poiché i tratti dialettali, che interessano soprattutto la fonologia e il lessico, non sono particolarmente appariscenti e gli usi sembrano circoscritti nel dominio familiare e/o amicale e tendenzialmente confinati a fasce di popolazione più anziana. Inoltre, cautamente potremmo supporre che in questo territorio il dialetto venga ancora percepito come una varietà propria degli usi socialmente e culturalmente modesti⁶⁶. A confermare quest'ipotesi ci vengono in aiuto nuovamente le rilevazioni dello studio *Kolipsi II*, laddove

⁶⁶ In controtendenza rispetto al resto del Paese, dove a fronte di un'italofonia ormai generalizzata si avverte l'espansione di domini in cui è possibile usare i dialetti o usare i due codici nello stesso contesto o nella stessa conversazione (code-mixing o code-switching) nelle realizzazioni per lo più orali.

sono stati interpellati gli studenti di madrelingua italiana in relazione all'uso dell'italiano standard e dei dialetti:

- l'82,7% del campione italiano entra in contatto con la lingua standard
- il 39,5% con il dialetto italiano
- l'italiano viene utilizzato scarsamente per il 3,7%, un po' per 16,2%, abbastanza per l'80,1%

Confrontando quindi questi dati relativi al gruppo italiano con quelli indicati per il gruppo tedesco (cfr. p. 35) emerge chiaramente che le percentuali d'uso della lingua standard e/o del dialetto sono significativamente diverse.

In relazione agli usi delle lingue standard e delle varietà linguistiche (compresi i dialetti) in contesto scolastico ci assistono anche i dati significativi rilevati dall'indagine presente in *Barometro linguistico* (2014), laddove il focus è puntato sulla lingua di interazione con i docenti. I dati indicano che le studentesse / gli studenti di madrelingua italiana comunicano con i docenti pressoché esclusivamente in italiano; i ladini ricorrono prevalentemente alle lingue standard (italiano o tedesco) o al ladino, ma oltre 1/6 degli apprendenti tedeschi si esprime in dialetto con i docenti⁶⁷. Sulla scia di queste rilevazioni riguardanti l'uso diffuso, nell'interazione linguistica, del dialetto a scapito della lingua standard, Lombardi osserva che: “Se questa situazione porta a trascurare l'approfondito apprendimento della lingua standard, risulterà più difficoltosa anche l'interazione con persone di lingua diversa dalla propria”⁶⁸.

Concludendo possiamo dire che il composito patrimonio / repertorio linguistico collettivo (alquale, a onor del vero, andrebbero aggiunte anche le altre madrelingue o lingue native di stranieri provenienti dai Paesi UE ed extra-UE⁶⁹ e le lingue straniere quali inglese, francese e spagnolo, apprese nei contesti formativi, conosciute a livelli variabili, ed usate per scopi turistici), non è nella disponibilità attiva di tutti i residenti del territorio. Gli abitanti infatti possiedono gradi differenti di bi-multilinguismo, e attingono alle varietà linguistiche in termini di competenza, di pratica, di interazione e di esposizione nello spazio privato e pubblico, nel mondo del lavoro e nel mondo della scuola. Tuttavia, emerge un dato confortante dal *Barometro linguistico* in relazione alla competenza delle due lingue standard (italiano e tedesco) presenti sul territorio: buona parte della popolazione è in grado di comunicare nella seconda lingua, seppure con valori percentuali

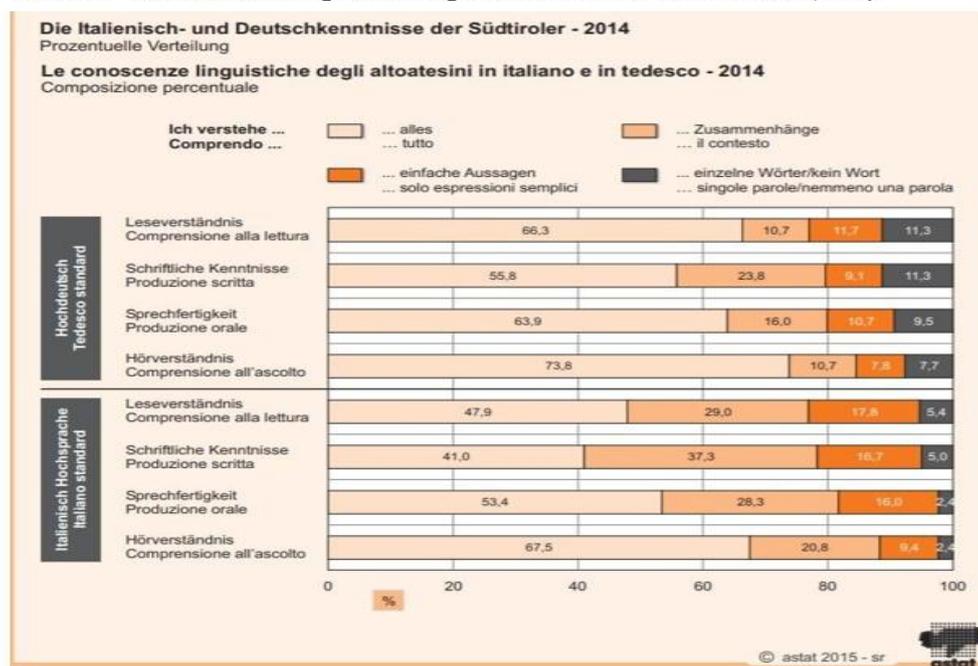
⁶⁷ Cfr. *Barometro linguistico*, (2014: 151).

⁶⁸ Ibidem, p. 152.

⁶⁹ Secondo il *Barometro linguistico* le altre madrelingue “pesano” sulla composizione linguistica del territorio per l'8,6 %.

differenti nelle singole abilità. Come si evince dalla tabella sottostante⁷⁰ i valori percentuali assegnati a residenti che si dichiarano “monolingui” incidono in maniera minima, non sono particolarmente indicativi e potrebbero essere collegati a più fattori determinanti, tra i quali la zona o il comune di residenza e, di conseguenza, la provenienza, la bassa intensità di rapporti con concittadini dell’altra lingua.

Tabella 3 – Le conoscenze linguistiche degli altoatesini in italiano e tedesco (2004)



Fonte: Barometro linguistico 2014, p.127

1.2.2. Sodalizio lingua – identità

Al centro della riflessione proposta in questo paragrafo c’è il concetto di identità, che in questo territorio i parlanti di lingua tedesca a volte condensano nell’ espressione: “Ich bin Südtiroler di cittadinanza italiana”.

Gli studiosi di sociolinguistica del contatto definiscono l’Alto Adige / Südtirol un esempio di bilinguismo bi-comunitario, laddove due comunità etnico-linguistiche co-esistono sullo stesso territorio, possono potenzialmente essere anche monolingui, ed impiegano la propria lingua in tutti i contesti d’uso. Quindi, in sostanza, si tratta di due distinte comunità di parlanti tedeschi e italiani (più una terza, rappresentata dai ladini) di diversa

⁷⁰ Ibidem, p. 127.

consistenza numerica e distribuite in modo disomogeneo sul territorio⁷¹. Sono due ovvero tre i profili linguistici che eleggono rispettivamente nel dialetto tirolese, nell'italiano, nelle varietà ladine il proprio codice di comunicazione vitale; tre profili identitari che, orgogliosi della propria specificità e della propria alterità, coltivano ancora memorie separate, mitizzano propri eroi nazionali e utilizzano simboli, monumenti, bandiere e tradizioni in grado di valorizzare e rafforzare le rispettive identità. Uno *status quo* che sembra destinato a perpetuarsi, come emerge dai dati riportati dallo studio *Kolipsi II*. Infatti, in relazione al sodalizio lingua-identità le ricercatrici dell'Eurac hanno chiesto al campione quanto è realistico il rischio di perdere la propria lingua e la propria identità culturale, e se il proprio gruppo linguistico continuerà a esistere in Alto Adige / Südtirol⁷².

I dati, non scorporati per gruppo linguistico, hanno restituito questi valori:

- il 73,7% non avverte il rischio di perdere la propria lingua e la propria identità culturale;
- l'88,7% dichiara che il proprio gruppo linguistico continuerà a esistere sul territorio⁷³.

L'incidenza di queste percentuali è piuttosto significativa, per cui merita attenzione una loro interpretazione in tempi di globalizzazione e omologazione di comportamenti linguistici e culturali. Indubbiamente risalta il fatto che i giovani informanti non avvertono la minaccia di assimilazione, né il pericolo di sopraffazione da parte di un gruppo dominante, né il rischio di perdere la propria identità. La ricerca *Kolipsi II* però non va oltre, e non interpella il campione su possibili scenari futuri. Quindi è lecito porsi alcuni interrogativi al riguardo ed ipotizzare proiezioni verosimili.

- Continueranno in futuro a co-abitare due (tre) identità linguistiche-culturali tutelate, contigue, forse indifferenti, forse separate rispecchiando quella polarizzazione della società altoatesina ancorata allo Statuto sul piano normativo?
- Sopravviverà l'identità linguistica e si indebolirà quella culturale o viceversa?
- Si riconoscerà almeno un'identità interetnica, in prima istanza a coloro che provengono da famiglie mistilingui ai quali non è riservata una

⁷¹ I Ladini abitano la Val Badia e la Val Gardena con percentuali che vanno oltre il 90 %, gli Italiani sono concentrati per lo più nel capoluogo (73,80 %) e nelle cittadine più grandi (Merano 49,06 %, Laives 71,50 %, Bressanone 25,84 %, Brunico 15,24 %), mentre i Tedeschi sono distribuiti su tutto il territorio, con forti presenze soprattutto nelle zone rurali. Cfr. ASTAT, Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige», ASTAT-info, n. 38, (2012: 2). La comunità ladina si estende oltre i confini della Provincia Autonoma di Bolzano. Cfr. Appendice 1, all. 6.

⁷² *Kolipsi II* p.186.

⁷³ *Ivi*

specifica casella all'atto di dichiararsi?

- Si affermerà un'identità plurale⁷⁴ propria di un territorio di confine?
- Si diffonderà nel dominio pubblico quel *globalesisch*, quell'inglese aeroportuale, turistico, commerciale a scapito dell'italiano e del tedesco, in considerazione del fatto che quest'area è di fatto un crocevia tra nord e sud? (De Mauro 2014: 67)

Ovviamente non è facile fare previsioni, tuttavia gli interrogativi ci inducono ad approfondire il concetto di identità. Si tratta certamente di una questione di grande interesse che merita di essere tematizzata soprattutto nel contesto in cui è inserita questa ricerca. Definire la propria identità risponde al bisogno di *identificarsi* ovvero di *sentirsi simili a* e di *distinguersi da* (“assimilazione con” e “separazione da”)⁷⁵. Questo costrutto definisce un forte legame tra territorio, comunità, cultura, intendendo con quest'ultima: attività, attitudini, usi, modi di vitae valori sedimentatesi nel tempo, che si tramandano di generazione in generazione e dunque si fanno “tradizione”. Tuttavia, l'identità (anche quella culturale) non è fissa, immutabile e monolitica, non ha a che fare necessariamente con la lingua o il luogo di nascita, ma è sempre, per così dire, *work in progress*. Si costruisce e ricostruisce continuamente e si realizza in una ampia gamma di sfumature all'interno dei diversi contesti socioculturali e degli spazi pubblici (educativi, sanitari, culturali, commerciali, amministrativi, sportivi, ecc.), ai quali tutti gli individui, in qualità di utenti o erogatori di servizi, hanno quotidianamente accesso; in altri termini l'identità si rimodula costantemente sulla base di relazioni pubbliche formali o semi-formali con persone diverse da sé. Se quindi l'identità si definisce nell'interazione con altri membri della società, è difficile individuare contesti ambientali, sociali, lavorativi realmente caratterizzati da un'omogenea coesione di individui, luoghi e culture. A osservare bene questo nostro territorio da una prospettiva socio-antropologica (ma anche urbanistico-architettonica), tra zone urbane e zone rurali sembrerebbe esserci una marcata differenza: nei centri urbani, accanto ai segni autoctoni, si registrano quelli di diverse appartenenze culturali stanziali, mentre nei contesti rurali la ridotta propensione alla mobilità delle persone e l'organizzazione del sistema socio - economico condurrebbero a supporre un contesto più omogeneo e di conseguenza un più profondo radicamento identitario. Tuttavia, una siffatta descrizione dello scenario rurale non sembra corrispondere al vero, almeno per due ordini di

⁷⁴ In “Die Multiplizität von Identität wird heute in der Psychologie allgemein anerkannt, wobei allerdings Grenzensetzt werden [...]“ (Schlenker-Fischer, 2009: 28).

⁷⁵ Non si dimentichi che la richiesta di dichiarazione di appartenenza o aggregazione ad uno dei gruppi etnici residenti sul territorio provinciale è indubbiamente uno strumento per identificarsi e dichiarare la propria identità.

motivi: in primo luogo (anche nei contesti rurali) non è facile sottrarsi ai meccanismi dell'attuale globalizzazione in cui le interconnessioni tra luoghi anche distanti sono sempre più frequenti; in secondo luogo, le attività produttive (in particolare il turismo) si concentrano anche e soprattutto nelle zone rurali attraendo ospiti e manovalanza da tutti i punti cardinali. Ciò porta con sé inevitabilmente che l'identità di un individuo, di un gruppo, di una comunità, si interfacci con l'*altro* e sia in continua autodefinizione e in progressivo assestamento. Sulla base di questa liquidità (per dirla con Bauman⁷⁶) il costrutto identitario andrebbe tematizzato e ridisegnato: se l'identità plurale confonde e spaventa⁷⁷, allora l'identità *liquida* identifica quel continuo (e travagliato) rimpasto di contenuti linguistici e culturali che è proprio delle zone ad alta mobilità turistica e commerciale e, in aggiunta, localizzate a ridosso di un confine.

Su questo territorio, il concetto di identità è un tema estremamente sensibile ed è percepito diversamente dalle tre diverse comunità⁷⁸. Riempie cronache, discorsi politici, programmi scolastici, sollecitando un'ampia letteratura e diventando un nodo problematico soprattutto quando, in coerenza con Fazzi (2013: 131):

l'identità etnica diventa elemento a cui sono associati diritti specifici che strutturano in modo differenziato l'accesso alle risorse, ai posti di lavoro, alle carriere lavorative e alle possibilità di partecipare paritariamente alla costruzione di un comune futuro, accade inevitabilmente che la riduzione dell'identità a un unico segmento rischi di impoverire la capacità delle

⁷⁶ L'espressione è stata utilizzata dal sociologo Zygmunt Bauman, intervistato da Dario Di Vico in occasione dell'incontro pubblico "Vite liquide: essere felici e moderni" del 27.05.2011, organizzato a Padova nell'ambito della 2. edizione di Segnavie, dalla Fondazione Casse di Risparmio di Padova e Rovigo. Nello specifico lo studioso, rispondendo alla domanda dell'editorialista: "Cosa sono le identità liquide?" ha affermato: "La nostra modernità nasce dallo scioglimento delle vecchie certezze: le grandi ideologie, istituzioni un tempo granitiche (famiglia, Chiesa e Stato in primis), la nostra stessa identità [...] I liquidi non possono preservare la loro forma per troppo tempo, mutano continuamente e in maniera imprevedibile. La condizione di bisogno implica questa necessità di ri-identificazione continua che genera – da una parte – attrazione e – dall'altra – dolore. Attrazione perché aperta a più possibilità. Dolore, insicurezza, perché non possiamo prevedere il futuro (i grandi cambiamenti degli ultimi cento anni erano inattesi, pensiamo anche agli atti terroristici), viviamo nell'incertezza". <<https://www.youtube.com/watch?v=W2WmOltxYos&lc=UgiFTjk6KIYkaXgCoAEC>>. [Ultima consultazione: 11.06.2021].

⁷⁷ La pluralità linguistica assume il carattere di una punizione celeste nella narrazione biblica della Torre di Babele.

⁷⁸ La comunità italiana, in particolare, ancora oggi fatica a riconoscersi in un'identità collettiva giacché "la organizzata, massiccia immigrazione della popolazione italiana da province ed ambiti culturali diversi, avvenuta durante il ventennale dominio fascista e i primi vent'anni dopo la guerra ha reso difficile, se non impossibile, la formazione di una identità collettiva all'interno di questo gruppo linguistico" (Baur, 2000: 41).

persone di orientarsi nel mondo e di sperimentare le proprie potenzialità in modo compiuto.

Di fronte al mondo intero⁷⁹, nei settori del commercio⁸⁰ e del turismo questa regione alpina sa autopromuoversi e gestire la propria visibilità con una strategia oculata nell'intento di conquistarsi nuovi spazi economici. Un esempio lo recuperiamo dal sito dedicato alla promozione turistica della regione alpina, che sulla propria homepage si presenta con questo motto: "Una terra, tre lingue"⁸¹. Tuttavia, in *Südtirol Süden*⁸², un altro sito che si fregia del logo della Provincia, laddove si danno alcune spicciole informazioni sul territorio per il *turista curioso*, si verbalizza(va) con queste parole la complessità concettuale dell'identità.

Alla domanda: *Gli altoatesini sono italiani, austriaci o tedeschi*⁸³?

La risposta, nelle tre diverse lingue, è (era) la seguente (sic!):

- *Territorio attento e difficile! Tutti gli altoatesini dovrebbero essere visti come individui*⁸⁴

⁷⁹ Vale la pena ricordare che nel 2013 il Dalai Lama fu ospite in questa Provincia e in occasione di un intervento pubblico elogiò il modello di convivenza altoatesino per la soluzione dei conflitti relativi a una minoranza e in quella occasione davanti agli astanti affermò: "L'autonomia e i diritti per le minoranze non siano solo sulla carta, ma siano applicati anche nell'arealtà tibetana". <<https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/il-dalai-lama-a-bolzano-modello-alto-adige-per-il-tibet-1.352699>>. [Ultima consultazione: 20.06.2020].

⁸⁰ Cfr. Appendice 1, all. 7.

⁸¹ Cfr. <https://www.suedtirol.info/it/questo-e-l-alto-adige/dolomiti/cultura/una-piccola-terra-tre-lingue> [Ultima consultazione: 20.11.2020].

⁸² Cfr. <https://www.suedtirols-sueden.info/de/region/suedtirols-sueden/reisefuehrer-mit-augenzwinkern/suedtirol-fuer-fortgeschrittene.html> [Prima consultazione 12.08.2020 - Ultima consultazione: 09.12.2020].

⁸³ Si noti la visione etnocentrica della domanda che esclude di fatto gli Italiani, nati o immigrati da altre regioni d'Italia nel corso degli anni. Gli Italiani sono comunque italiani.

⁸⁴ Riportiamo per esteso la risposta alla domanda: "Gli altoatesini sono italiani, austriaci tedeschi? Territorio attento e difficile! Tutti gli altoatesini dovrebbero essere visti come individui. La loro carta d'identità li dichiara italiani, guardando la loro storia familiare, hanno radici austriache, i liberali li vedono semplicemente come europei, ma la loro visione di sé stessi è definita dalla loro valle (Val Venosta, Val Pusteria, Valle Isarco, Val Sarentino ecc.), la loro regione (Oltradige o della Val Badia) o anche solo il loro villaggio natale. Manteniamo le cose belle, semplici e locali". Dobbiamo tuttavia segnalare che di recente abbiamo consultato nuovamente il sito e il testo è stato riformulato come segue: "Attenzione, navigate in acque agitate! Ogni altoatesino la pensa a modo suo. Secondo la carta d'identità l'altoatesino è, a tutti gli effetti, un italiano; guardando la storia, spesso vanta radici austriache, ma in generale è semplicemente cittadino del mondo. Sicuramente è molto legato alla valle di provenienza (Val Venosta, Val Passiria, Valle Isarco, Val Sarentino, ecc.), alla zona (Bassa Atesina, Val Badia) oppure semplicemente al paese di nascita. In fondo, un po' di sano campanilismo non ha mai fatto male a nessuno". Per completezza riportiamo anche le versioni in tedesco ed inglese che sono rimaste tali e quali e non sono state riformulate: "Ist der Südtiroler nun Italiener, Österreicher oder Deutscher? Vorsicht, sehr schlüpfriges Terrain. Ein jeder Südtiroler ist generell für sich zu

- *Vorsicht, sehr schlüpfriges Terrain. Ein jeder Südtiroler ist generell für sich zu sehen.*
- *Careful, tricky territory! All South Tyroleans should be seen as an individual.*

Apparentemente una risposta diplomatica che di fatto non indica nessun posizionamento identitario, ma piuttosto l'invito ad accordare ad ogni altoatesino / sudtirolese la libertà di interpretare e definire la propria identità in modo soggettivo e personale, riconoscendosi o non riconoscendosi in alcuni aspetti del sistema di riferimento culturalmente e socialmente condiviso. C'è da chiedersi se una tale risposta possa portare ad affermare che il valore identitario effettivamente riposi su un senso di appartenenza da ascrivere più a sentimenti e ragioni personali che a una comunità, come viene tradizionalmente attribuito; o se l'ancoraggio identitario di questo territorio poggi principalmente su un'identità folcloristica; oppure se i processi di mobilità e ibridazione culturale indotti dalla globalizzazione obblighino l'individuo a tenere insieme le istanze del *globale* e quelle del *locale* secondo il motto *Think Globally, Act Locally*⁸⁵. Sembra insomma di avvertire una sorta di scollamento, lieve ma inevitabile, dovuto al fatto che la popolazione di una certa area non è più culturalmente ed etnicamente omogenea ovvero espressione di una sola cultura; al contrario appaiono evidenti i segni culturali di commistione, contaminazione, condivisione che costringono a rimodellare le identità rendendole plurali e/o liquide, il che, in fondo, è un tratto costitutivo delle società contemporanee⁸⁶.

sehen. Laut Identitätskarte ist er Italiener, laut Historie hat er vielfach österreichische Wurzeln, nach liberaler Auffassung ist er einfach Europäer, aber nach eigenem Ermessen fühlt er sich zumeist seiner Talschaft (Vinschger, Pusterer, Eisacktaler, Sarner usw.), seinem Bezirk (Überetscher, Badiot) oder noch mehr seinem Heimatdorf zugehörig. Die Kirche hat gefälligst im Dorf zu bleiben". "Are South Tyroleans Italians, Austrians or Germans? Careful, tricky territory! All South Tyroleans should be seen as an individual. Their ID card declares them to be Italian, looking at their family history, they have Austrian roots, liberals see them simply as a European, but their own view of themselves is defined by their valley (Val Venosta, Val Pusteria, Valle Isarco, Val Sarentino etc.), their region (Oltradige or from Val Badia), or even just their home village. Let's keep things nice and simple and local".

⁸⁵ S., Grauer, (1989).

⁸⁶ Non si vuole in questa sede avvalorare una visione generalizzata e semplificatoria della realtà, annullando le differenze culturali, tuttavia, se confrontassimo alcuni tratti comportamentali e riferimenti esistenziali dei cittadini residenti sul territorio, non troveremmo un *gap* culturale significativo. Certamente l'appartenenza ad una cultura è segnalata anche dal tono di voce, dalla mimica, dalla gestualità espressiva (elementi non verbali e para-verbali che intervengono nella comunicazione), dal carattere flessibile o severo, dal senso della famiglia, dalla convivialità, dal credo religioso, ecc., espressioni culturali che trovano ampio spazio nei manuali di studio per stranieri. Il punto è che – a parer nostro – comportamenti e valori di tal guisa hanno superato il confine strettamente locale e sono fondamentalmente condivisi su tutto il territorio provinciale.

L'accento all'allentamento e all'impoverimento identitario, lo abbiamo percepito nelle risposte restituite dal nostro campione in relazione a domande specifiche del secondo questionario esplorativo somministrato ai nostri apprendenti⁸⁷. Di questo riscontro ancora timido che emerge nelle risposte del campione non ci siamo stupiti affatto. Anche se il contesto di apprendimento guidato (ovvero l'istituzione scolastica) sembra essere l'ultimo ancoraggio identitario collettivo ancora rimasto⁸⁸, la comunità educativa, in senso lato, sempre più spesso sembra muovere dallo stesso sistema valoriale: la cittadinanza europea, la comunicazione e le conoscenze in più lingue, l'attenzione al patrimonio dei valori universalie soprattutto il passaggio dallo scambio *interculturale* – che valorizza le differenze come fonte di arricchimento reciproco – ad una prospettiva *transculturale* ancora più ampia che valica le barriere della singola comunità a favore di una comunità unica e plurale. Questa visione, in sostanza sembra essere il battistrada per i “nipoti” dell'Autonomia.

1.3. Il contesto di apprendimento guidato dell'italiano L2

1.3.1. L'apprendimento dell'italiano L2

Non è possibile comprimere entro la misura di un paragrafo le diverse teorie che stanno alla base dell'apprendimento della lingua L2/LS, dal momento che l'interesse della ricerca per questo specifico tema non è mai venuto meno, mentre al contrario coesiste una pluralità di teorie e approcci, che ha arricchito costantemente il campo di indagine senza giungere ad un paradigma unitario che renda conto di tutti gli aspetti. In area italiana, le ricerche sull'apprendimento della L2 si sono concentrate più sul contesto naturale che su quello guidato⁸⁹ poiché come spiega Pallotti (2006: 1-2) “nonostante esistano importanti differenze tra i due tipi di apprendimento,

Si osservino i dati relativi a matrimoni o convivenze emersi dallo studio *Barometro linguistico 2014* (p. 31): una coppia su cinque è “disomogenea” dal punto di vista linguistico.

⁸⁷ Discuteremo gli esiti del secondo questionario somministrato agli AA “La percezione del tempo e la dimensione temporale in 2.2.5. di questo studio.

⁸⁸ È bene ricordare che sul territorio provinciale non solo co-esistono tre Intendenze Scolastiche che gestiscono la programmazione curricolare delle proprie rispettive istituzioni scolastiche, ma anche che raramente gli edifici scolastici ospitano *sotto lo stesso tetto* studenti della scuola italiana e studenti della scuola tedesca.

⁸⁹ Il contesto di apprendimento guidato si contrappone al contesto di apprendimento spontaneo o naturale (che in questo studio abbiamo identificato terminologicamente con il termine acquisizione): il primo ha luogo in contesti di studio (scuola, università, corsi di lingua); il secondo avviene in situazioni di interazione spontanea e quotidiani.

entrambi si basano fondamentalmente su processi comuni [...] anche nei contesti scolastici più ‘guidati’, i processi naturali hanno comunque un ruolo preponderante”. Un’opinione condivisibile solo in parte, che può aver valore solo in un contesto di vera immersione quotidiana nella L2. La complessità (e la problematicità) di quest’area di confine, che abbiamo iniziato a tratteggiare e continueremo a descrivere e commentare nei paragrafi seguenti, può sfuggire anche ai più acuti osservatori esterni. In sostanza, la *peculiarità* di questo territorio disegna un’altra realtà: i *processi naturali nel contesto scolastico guidato* hanno uno spazio spesso limitato e modesto, anche ai livelli consolidati di apprendimento; succede infatti che la lingua di interazione tra pari (per esempio durante l’esecuzione di un compito specifico di lingua) o la lingua di classe⁹⁰ o la lingua del docente (il parlato durante spiegazioni esplicite) non si strutturino nella lingua target, bensì in tedesco (L1)⁹¹.

Detto questo, procediamo con l’individuazione di quegli aspetti che potrebbero essere particolarmente utili a tutti coloro che intendano comprendere in modo più approfondito in quale contesto di apprendimento si inscrivono le *performances* osservate e commentate nel lavoro di ricerca. Ne abbiamo identificati tre:

- la definizione di L2/LS
- l’input linguistico
- i manuali scolastici

La prima questione riguarda la definizione di L2 e LS che in questo territorio spinge a una maggiore puntualità. La distinzione ‘seconda’ vs ‘straniera’ è piuttosto recente e non è rispettata in modo rigoroso da tutta la comunità

⁹⁰ Per “lingua di classe” si intendono quelle espressioni ricorrenti nell’interazione in classe, per esempio: *Posso uscire? Puoi ripetere, per favore? Come si dice...in italiano? Posso guardare nel vocabolario?* ecc.

⁹¹ Per anni il docente di L2 è stato indottrinato ad interagire e comunicare esclusivamente nella propria madrelingua: in estrema sintesi un *totem ideologico* (presumibilmente ancorato all’art. 19). Noi non condividiamo affatto questa rigida indicazione, non solo perché nell’ambito di una classe monolingue il ricorso alla madrelingua degli apprendenti o l’alternanza tra L1 e L2 può essere adottato per ragioni didattiche, ed è quindi pienamente condivisibile, ma anche perché le ragioni di tali comportamenti linguistici (soprattutto in questo contesto *peculiare*) possono ascrivere ad altri fattori, in primis la necessità di creare una relazione con la propria utenza. Non si dimentichi, al riguardo, il ruolo importante assegnato alle competenze socio-emotive e relazionali della professione docente! Ovviamente l’esigenza di costruire una relazione può essere avvertita anche dal discente. Spesso succede però che il ricorso alla propria madrelingua da parte del discente dipenda dall’atteggiamento di reticenza, demotivazione, sfida ed ostilità nei confronti dell’oggetto di studio (l’italiano L2). In altri termini, la lezione in classe è un insieme di *multiparty situation* (Brighetti e Minuz, 2008) nel qualisi intersecano diversi sistemi linguistici, istituzionali e di cortesia.

scientifico⁹², anzi negli ultimi tempi si tende a non distinguere nettamente i due concetti, includendo nella definizione di lingua seconda anche la lingua straniera così come la terza lingua, la quarta lingua ecc., quindi, in ultima analisi, s'intende un concetto sovraordinato in opposizione alla L1 (Giacalone Ramat 1986:11, Klein 1986: 19, Ellis 1994: 700, Andorno 2005: 91, Chini 2005: 12, Pallotti 2006: 13, Ortega 2011: 171-172).

Coerentemente con quanto detto sopra, intuitivamente sembra ovvio affermare che dal punto di vista della dinamica linguistica in questo specifico territorio risulta che il dialetto locale è presumibilmente la lingua madre (LM/L1) degli apprendenti come risulta dall'indagine *Kolipsi II* (cfr. p. 37)⁹³; il *Hochdeutsch*, l'italiano, il ladino, l'inglese, il francese, il russo, ecc. sono tutte L2.

Questa rigida distribuzione, o classificazione, non è necessariamente condivisibile (immaginiamo, in particolar modo, dalla politica linguistica locale che da una parte è proiettata ad intensificare l'apprendimento del tedesco standard (*Hochdeutsch*) e dall'altro tollera la diffusione del dialetto (dei dialetti) anche nei contesti formali lavorativi, quindi è opportuno affinare la definizione e aderire alla distinzione postulata da Andorno e Giacalone Ramat (2012: 8), secondo la quale si parla di L2, quando la lingua è appresa ed usata prevalentemente nel contatto e nell'interazione con una comunità di parlanti nativi di quellalingua, e di LS quando essa è appresa prevalentemente in un contesto in cui non è usata come lingua di interazione quotidiana, per esempio il francese studiato a scuola in Italia⁹⁴. Per cui, fermo restando che il *Hochdeutsch* si configura per essere la L1 dei tedescofoni, l'italiano sarebbe la L2 come da Statuto, l'inglese, il francese, ecc. sarebbero LSMa anche questa classificazione ci lascia perplessi, poiché l'italiano è in effetti LS in alcuni contesti di apprendimento, soprattutto nelle aree periferiche del territorio. Si pensi, inoltre, alla valorizzazione che viene assegnata alla dimensione dinamica del repertorio linguistico, per cui, a rigor di logica, ogni individuo definisce (e modifica) le categorie di L1, L2, L3 sulla

⁹² A questo proposito è opportuno consultare la tabella riassuntiva elaborata da Gabriella Favaro in cui la studiosa sulla base di precisi parametri (quali per es. bisogni di apprendimento, motivazioni ed atteggiamenti, esposizione all'italiano standard, ecc.) evidenzia e confronta l'approccio alla L2 e alla LS. Cfr. Appendice 1, all. 8.

⁹³ Nel primo questionario esplorativo somministrato ai nostri informanti, 3 apprendenti su 21 hanno affermato di avere il dialetto come lingua madre. Cfr. 2.1.

⁹⁴ Questa posizione è in linea anche con quella di Balboni, secondo il quale la L2 è "appresa spontaneamente, almeno in parte rilevante, in quanto presente nell'ambiente in cui si vive" mentre la LS fa riferimento a situazioni in cui "la nostra lingua non è parlata nell'ambiente ma appresa in un'aula con un docente che decide quale input offrire, in quale varietà, di che tipo, con quali strumenti – e che guida l'esercitazione, il riutilizzo, la verifica e la valutazione". Balboni, (2014: 18-19).

base delle interazioni linguistiche e delle esperienze culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in contesti naturali. Tutto ciò ci fa comprendere quanto sia difficile imbrigliare in etichette o esemplificare la complessa ed articolata vitalità linguistica di un territorio quale è la Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige, proiettata a formare soggetti plurilingui (e pluriculturali⁹⁵). Concludendo, come precedentemente indicato⁹⁶, in questo lavoro abbiamo scelto di definire l'italiano come lingua L2/LS anche se la documentazione ufficiale disponibile (per esempio, lo Statuto di Autonomia, le *Indicazioni*, gli studi e le ricerche da cui abbiamo attinto) riporta l'acronimo L2. Il motivo principale che sta alla base di questa scelta è dovuto alle disomogenee opportunità di acquisizione / apprendimento presenti sul territorio.

La seconda questione a cui vogliamo accennare riguarda l'importanza e il ruolo dell'input nell'apprendimento di L2. Secondo Krashen (1985: 4) “comprehensible input is the essential ingredient for second language acquisition” e più avanti il linguista precisa che l'acquisizione avverrebbe attraverso un input di poco oltre il livello di competenza dell'apprendente ovvero attraverso un *input +1*, dove l'input rappresenta il dato già acquisito e +1 l'informazione nuova; inoltre, l'acquisizione sarebbe maggiore e più veloce sulla base della quantità di input comprensibile. Tuttavia, riferendosi proprio al contesto di apprendimento (learning), Long, pur concordando con Krashen sulla necessità di mettere a disposizione dell'apprendente un input comprensibile, sostiene che (1996: 425):

Paradoxically, comprehensible input may actually inhibit learning on occasion [...]. [A] failure to comprehend may sometimes be needed if IL (scil. interlanguage, NdA) development is to proceed [...]. Communicative trouble can lead learners to recognize that a linguistic problem exists, switch their attentional focus to form, identify the problem, and notice the needed item in the input.

⁹⁵ Di recente si sta affermando una nuova concezione di plurilinguismo e del soggetto plurilingue, che Salvadori descrive in questo modo (2016: 90-91): “Negli anni Novanta si parlava dell'impossibilità di concepire un soggetto pluriculturale perché la cultura è un sistema coerente ed organico [...] una visione più flessibile delle barriere tra culture oggi rimette in discussione questa visione 'essenzialista' dell'interculturalità. Nella ricerca e negli studi multidisciplinari (psicologia, sociologia, antropologia, linguistica) le parole e i concetti ricorrenti sono oggi ambivalenza, ambiguità in cui il prefisso *ambi*, che dovrebbe designare dualità, viene ad indicare un'aplanalità di significati, di comportamenti, di valori agiti da un unico individuo che non è né schizofrenico, né frammentato, ma solo in grado di muoversi tra quadri culturali e comportamenti diversi, in cui gli uni non cancellano gli altri”.

⁹⁶ Cfr. Introduzione, nota 2

Quindi, la negoziazione del significato permetterebbe agli apprendenti di superare i problemi di comprensione. Più avanti Long aggiunge che l'input, oltre che comprensibile, deve essere anche significativo (1996: 453), intendendo con ciò che in luogo di inefficaci attività di tipo meccanicistico che richiedono semplicemente la ri-produzione del modello dell'input, andrebbero proposti compiti reali e contestualizzati che attivino i processi cognitivi dei discenti creando forti nodi concettuali fra forma e significato⁹⁷. Non si pensi però che l'esposizione alla lingua di per sé sia sufficiente per assicurare l'apprendimento (l'acquisizione) automatico della lingua, dal momento che tra l'input (dato in entrata) e l'output (dato in uscita) si colloca l'*intake*⁹⁸ che è quella parte di input che viene percepito, elaborato, trattenuto, interiorizzato ed innesca l'acquisizione. Premesso dunque che è l'elaborazione (*processing*) dell'input a portare alla produzione di un'interlingua sempre più vicina all'uso di un parlante nativo della L2, il docente – nell'ambito dell'istruzione esplicita – si interroga su quale input fornire, su quali caratteristiche distribuzionali, di salienza e frequenza debba avere l'input e se privilegiare la processazione della forma o la processazione del significato o entrambi⁹⁹. Interrogativi non da poco che obbligano il docente ad individuare i bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti e a procurarsi o costruirsi da sé ed organizzare i materiali didattici (linguistici e tematici) adeguati.

L'ultima questione su cui ci soffermiamo e che si collega direttamente con il ruolo, la quantità e la qualità dell'input (che, ricordiamo, dovrebbe essere comprensibile, massiccio, diversificato) sono i manuali in uso nella scuola. Su questo tema si potrebbe aprire una lunga discussione, che qui non è possibile condurre per ovvi motivi, per cui ci pare più proficuo offrire semplicemente alcuni spunti di riflessione. L'aderenza allo specifico contesto formativo richiederebbe manuali adatti ai bisogni linguistico-comunicativi e alle esigenze culturali degli apprendenti locali, che entrano in contatto con la lingua oggetto di insegnamento non per un corso di lingua, bensì per un curriculum di apprendimento che si spalma su 12/13 anni. Invece per questo profilo di apprendenti di madrelingua tedesca non ci sono prodotti editoriali specifici, al contrario, per entrambi gli ordini di scuola, i libri di testo di L2 sono di stampo *generalista*, ovvero sono manuali rivolti a un

⁹⁷ Il riferimento è alla didattica incentrata sul task-based approach (potenzialmente adatta, a nostro avviso, all'apprendimento della LS) che promuove l'uso strumentale della lingua per svolgere il compito ed esprimere i contenuti.

⁹⁸ Corder (1967: 165): “[i]nput is the language in the learning environment while intake is what the learner attends to”.

⁹⁹ Studi empirici recenti sembrerebbero consigliare che, pur continuando a mantenere il fuoco primario sul significato, vale la pena attirare l'attenzione verso la forma.

pubblico ampio di apprendenti di diversa provenienza, lingua e cultura¹⁰⁰. Un'attenta osservazione non può fare a meno di notare che i manuali in uso a livello locale sono a tal punto generalisti che, sebbene corredati di materiali di supporto, quali CD, quaderni degli esercizi, cartine geografiche, non solo non dispongono di sezioni aggiuntive, quali test di verifica, soluzioni degli esercizi, trascrizioni delle tracce audio, risorse online, ma anche non sono corredati di glossari bilingui, informazioni o attività legate alla preparazione degli esami di certificazione¹⁰¹, approfondimenti (inter)culturali o storico-letterari collegati al contesto locale. Questo per dire che – a parer nostro – anche il tipo di sillabo (proposizionale, processuale o integrato)¹⁰² dovrebbe rispondere appieno all'organizzazione del percorso educativo locale. Dal momento che da un grado scolastico all'altro la competenza degli apprendenti tende ovviamente ad aumentare, ci si aspetterebbe che venisse particolarmente attenzionata la continuità, la verticalità e la progressione degli apprendimenti. Sulla base dei nostri riscontri, invece, abbiamo l'impressione che la sintesi krashiana *input+1* non sia tenuta nel debito conto ovvero che gli apprendenti siano stimolati spesso al di sotto delle loro potenzialità cognitive e linguistiche. Siamo convinti, quindi, che sarebbe opportuno rilanciare su uno spessore di competenza e su contenuti linguistici più sostanziosi e significativi, come per esempio sulla variazione sociolinguistica o sulla riflessione esplicita che – a parer nostro – sono piuttosto frammentarie e superficiali¹⁰³. Ai fini del successo formativo sarebbe efficace e produttivo, inoltre, attenzionare anche la coerenza orizzontale poiché come si legge nel QCER (2001: 17) “[...] Le lingue e culture non vengono immagazzinate in aree mentali separate tra loro, ma piuttosto danno vita a una competenza comunicativa alla quale contribuiscono tutte le conoscenze e esperienze linguistiche e attraverso la quale le lingue si pongono in relazione l'una con l'altra ed interagiscono”.

¹⁰⁰ Il Dipartimento innovazione e ricerca che fa capo all'Intendenza Scolastica Tedesca ha elaborato negli ultimi anni alcuni libri di testo per la scuola primaria, per la scuola secondaria di I° grado e per la scuola secondaria di II° Grado, rispettivamente: *Ambarabà* 1,2,3,4,5, *In bocca al lupo* 1,2,3, *Passaggi* 1,2, ed *Intrecci* 1,2,3. A questi volumi si aggiungono diverse dispense di materiali linguistici e tematici.

¹⁰¹ Da alcuni anni la certificazione di competenza della lingua italiana PLIDA viene organizzata dalla Ripartizione pedagogica in lingua tedesca, in collaborazione con la Società Dante Alighieri, direttamente nelle scuole.

¹⁰² Cfr: Ciliberti (2012) Robinson (2013) sul sillabo proposizionale: contenuti sistematici (strutture, lessico, strutture socio-semantiche); sillabo processuale: contenuti intesi come operazioni sottostanti il saper fare, si basano su *compiti* comunicativi e di apprendimento; sillabo integrato: strutture grammaticali, elementi lessicali e funzioni linguistico comunicative.

¹⁰³ Ci riferiamo rispettivamente alla carente riflessione sugli elementi linguistici che riguardano l'asse diatopico (italiano standard e popolare) diamesico (scritto e orale) diafasico (formale e informale) diastratico (microlingue) e ai manuali in uso (di livello A2 che prendono le mosse dallo studio degli articoli!) adottati anche nella 1. classe di Liceo Linguistico.

Infine, considerando che la lingua materna dell'apprendente è uno dei fattori che condiziona maggiormente l'apprendimento di una L2, varrebbe la pena utilizzare manuali con un approccio grammaticale di stampo contrastivo¹⁰⁴ che favoriscano le competenze metalinguistiche, la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra i due codici linguistici e la conoscenza del funzionamento delle forme linguistiche che è comunemente considerata una componente della più ampia e complessa competenza linguistico comunicativa.

Diverso è il discorso per quanto riguarda l'individuazione degli elementi culturali. Non è un nostro obiettivo in questa sede approfondire il binomio di lingua-cultura, né tematizzare le differenze etnico-culturali delle diverse comunità residenti sul territorio né sottolineare l'inadeguatezza di certi manuali *generalisti*, usati anche a livello locale, che spesso assegnano alla "cultura bassa" la trattazione di temi quali lo stile di vita di una popolazione in merito alle abitudini alimentari, al modo di vestirsi ed atteggiarsi, al rapportarsi con le altre persone, all'uso del corpo per scopi comunicativi e "alla cultura alta" gli accenni alle produzioni artistiche nel campo della poesia, della narrativa, del teatro, della pittura, dell'architettura, ma piuttosto ci sembra opportuno prendere le mosse da quel concetto di "cultura" elaborato dall'antropologo Geertz che rappresenta probabilmente la prospettiva più moderna. Secondo lo studioso la cultura va intesa come un testo, scritto dai nativi, (attraverso narrazioni e produzioni simboliche) che l'antropologo cerca di interpretare pur non potendo prescindere dall'interpretazione dei nativi ("interpretazione dell'interpretazione"¹⁰⁵) e rappresenta un insieme ovvero "un modello di significati trasmesso storicamente, significati incarnati in simboli; un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita".¹⁰⁶ Quindi ricapitolando la cultura è un costrutto

¹⁰⁴ Su questo territorio l'approccio contrastivo non è mai stato il benvenuto. Supponiamo che la ragione risieda, da una parte nelle identiche modalità di ipotesi di apprendimento per la lingua nativa e per la lingua da apprendere, e dall'altra nel fattore *transfer* implicato nell'apprendimento linguistico così definito da Lado (1957: 2): "[I]ndividuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives".

¹⁰⁵ In Geertz (1987: 40): "Ritenendo, insieme a Max Weber, che l'uomo è un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, credo che l'intera cultura consista in queste reti e che perciò la loro analisi non sia anzitutto una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato".

¹⁰⁶ Ivi C. Geertz, p.113.

narrativo alimentato dalle capacità narrative delle persone che vivono e rigenerano storie, tradizioni, simboli e rituali.

La domanda è la seguente: gli oggetti culturali – quali, simboli, credenze, valori e pratiche – riescono ancora nel mondo contemporaneo, caratterizzato da eterogeneità, liquidità e mobilità a garantire coesione, condivisione e consenso sociale? E gli elementi culturali (che si saldano in una sorta di mono-culturalismo che imprigiona gli individui in caselle stabilite e separate e cristallizza la visione del mondo di una comunità) riescono a sottrarsi alla contaminazione con quelli di altre comunità presenti in un territorio multiculturale? E infine, specificatamente per questo territorio, siamo certi che – a distanza di un secolo dall’annessione al Paese – i cittadini residenti in questa area non stiano – seppure faticosamente – decostruendo il proprio punto di vista (anche culturale) e non attingano intersoggettivamente al serbatoio di valori presenti nei contesti di vita e di esperienza emancipandosi dall’essere e farsi portavoce unicamente della propria cultura nativa e rigettando la configurazione di norme, valori, credenze e simboli delle altre culture presenti sul territorio? Crediamo di no. Il passaggio di contenuti (oggetti ed elementi) culturali da una cultura all’altra è continuo e proprio questo rende la “cultura” un prodotto mai finito, mutevole, poroso e permeabile a causa di reificazioni, contatti, fusioni ed incontri. Quindi la sola strada praticabile consiste nell’ avere un comportamento ancipite che da una parte porti a comprendere e conoscere “la differenza che fa la differenza” con l’obiettivo di non neutralizzare le differenze culturali, ma piuttosto farne oggetto di riflessione e dall’altra promuova e faciliti l’aggregazione e la recezione della “cultura” con lo scopo di renderla sempre più patrimonio condiviso, condivisibile, disponibile, accessibile e *peculiare* per l’intera comunità. Un’impostazione inclusiva ed aggregativa siffatta non fortifica stereotipi e pregiudizi e non alimenta conflitti ideologici, ma al contrario arricchisce l’universo culturale¹⁰⁷ (e

¹⁰⁷ Qui si intendono, in particolare, le espressioni della “cultura bassa”. La distinzione è necessaria e suggerisce che Lingua e Cultura non sembrano correre su binari paralleli. Prendendo le mosse dalla definizione restituita da Geertz e che abbiamo adottato introducendo questo paragrafo, la cultura è un insieme di storie, credenze, pratiche religiose e rituali trasmesse da narratori che fanno parte di quella cultura, la lingua invece ha un ciclo vitale: (nasce,) si evolve, si modifica (e muore) sulla base di variazioni su cinque assi: diatopico, diastratico, diamesico, diafasico e diacronico; a livello individuale citando Tullio de Mauro: “Ogni parlante di una lingua ha in sé stesso, nell’uso effettivo che fa di una lingua, il principio e i semi della variazione [...] forze e fattori esterni obbligano al coagulo, alla stabilizzazione e nel caso del tempo, alla morte, insomma limitano e non già favoriscono o determinano la potenziale illimitata differenziazione delle lingue”. T. De Mauro, (1999: 80).

linguistico) di individui che si riconoscono per di più in un progetto transalpino: l'Euregio¹⁰⁸.

1.3.2. Il ruolo dell'italiano L2 nel curriculum scolastico

L'Alto Adige / Südtirol è un territorio con un multilinguismo istituzionale nel senso che la co-presenza di più varietà linguistiche con pari dignità normativa permette l'organizzazione e il funzionamento delle istituzioni. Inoltre, l'emergere di uno scenario segnato dai fenomeni di internazionalizzazione e di globalizzazione richiede cittadini dal profilo plurilingue. In questo lembo territoriale, di cui il bilinguismo è la cifra distintiva, sono disponibili le condizioni più adatte per aderire alle sollecitazioni provenienti dall'Europa e per intercettare appieno i bisogni e le esigenze dei settori produttivi trainanti, *in primis* il turismo e il commercio lungo l'asse nord-sud. Il passaggio dalla promozione del bilinguismo alla promozione del plurilinguismo è stato fortemente sponsorizzato dalla politica linguistica locale ed ha comportato inevitabilmente la rimodulazione dei rapporti fra le lingue e le culture nell'ambito formativo e educativo. La tendenza a abbracciare le istanze ed adeguarsi ai suggerimenti provenienti dall'Europa ha avuto inizio ancora negli anni Novanta. In un quadro inevitabilmente lacunoso, ma che rende l'idea della fibrillazione in atto, accenneremo ad alcune sollecitazioni di natura politico-linguistica che in breve tempo hanno investito l'ambito educativo. Ancora nell'ultimo decennio del secolo scorso rumoreggiava nei corridoi delle scuole il motto: "wir sind in einer Umbruchphase" intendendo con ciò che il settore educativo e formativo era in fermento sul piano organizzativo (Provincializzazione della scuola)¹⁰⁹ e didattico. In quegli stessi anni si è cominciato a parlare di *Integrierte Sprachdidaktik* in seguito all'introduzione dell'inglese nella scuola media, sollecitando gli insegnanti a frequentare corsi di formazione, produrre unità di apprendimento e

¹⁰⁸ L'Euregio Tirolo-Alto Adige-Trentino (*Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino* in tedesco, *Europaregion Tirol-Südtirol-Trentin* in ladino, *European Region Tyrol-South Tyrol-Trentino* in inglese) è un progetto comune di collaborazione transfrontaliera composto dallo stato federato austriaco del Tirolo e dalle due province autonome italiane del Trentino e dell'Alto Adige, nonché dei comuni di Cortina d'Ampezzo, Livinallongodel Col di Lana e Colle Santa Lucia che insieme formano l'euroregione. L'entità di diritto comunitario corrisponde con buona approssimazione al territorio della regione storica del Tirolo ex asburgico dal 1815 al 1918. Nel 1998 le tre giunte locali sottoscrissero una propria convenzione sulla collaborazione transfrontaliera che coincise temporalmente all'apertura delle frontiere in base al Trattato di Schengen del 1985. https://it.wikipedia.org/wiki/Euregio_Tirolo-Alto_Adige-Trentino> [Ultima consultazione 31 dicembre 2020].

¹⁰⁹ Il 07.09.1996 è entrata in vigore la norma di attuazione che prevede il passaggio di molte competenze sulla scuola dallo Stato alla Provincia di Bolzano.

sperimentarle nelle proprie classi; ha poi fatto il suo ingresso – soprattutto nelle scuole del primo ciclo – il *Portfolio delle lingue*, uno strumento certificativo-dimostrativo in grado di attestare l'identità plurilingue, che stimola lo sviluppo della consapevolezza e dell'autonomia e la capacità di autovalutazione delle proprie capacità linguistiche, ma dopo qualche anno già se ne decretava la fine¹¹⁰.

In tempi recenti si è cercata una sponda nell'approccio alla metodologia *Clil*, una metodologia che integra lingua e contenuti, della quale Coonan (2008: 129-142) riassume magistralmente il nocciolo:

In contesti Clil si determina un aumento dell'esposizione alla lingua straniera non solo a livello di comunicazione ma, e soprattutto, rispetto a dei contenuti [...]. Si è constatato che in situazioni simili in cui l'apprendente è impegnato in attività comunicative e compiti cognitivi d'ordine superiore, il focus d'attenzione viene spostato dalla lingua al contenuto di apprendimento; attraverso delle attività efficaci, si riesce non solo a migliorare le abilità di comunicazione, definite BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), ma anche quelle accademiche CALP (*Cognitive and Academic Learning Proficiency*).

A tutt'oggi l'approccio *Clil* sembra confinato a singole esperienze di alcune scuole per mancanza di insegnanti formati nella metodologia con competenze linguistiche adeguate al ruolo.

Di seguito si è anche definito il *Mehrsprachigkeitscurriculum* (2016-2020)¹¹¹, al quale hanno aderito alcuni istituti superiori attuando percorsi caratterizzati da un approccio interlinguistico e interdisciplinare che coinvolgono lingue *vive* e lingue *morte*, ma rimane da verificare se effettivamente il curriculum plurilingue sia decollato o sopravviva in interventi sporadici ed isolati.

Arrivando infine ai giorni nostri, si è concluso di recente un corso di formazione biennale¹¹², al quale hanno partecipato una ventina di docenti di L1, L2 e L3 (inglese) in servizio nei due ordini di scuola (scuola primaria e scuola secondaria di I° e II° grado). A conclusione del corso i docenti hanno

¹¹⁰ L'espressione *Das Portfolio ist tot* era in uso in molte scuole per indicare che l'iniziativa era ormai superata.

¹¹¹ La proposta che si basa sui modelli di Hans-Jürgen Krumm e REPA (Reference Framework for Plural Approaches to Languages and Cultures) e sulla teoria dell'apprendimento delle lingue di Britta Hufeisen, ha il suo punto di partenza dalla lingua madre e mira alla promozione delle lingue in situazioni di reale comunicazione quotidiana, cross-curricolare e cross-linguistica.

¹¹² Il corso "Mehrsprachigkeitsdidaktik 25.01" è stato organizzato dal Dipartimento di ricerca ed innovazione presso l'Intendenza Scolastica Tedesca ed ha impegnato una trentina di insegnanti di tutti gli ordini di scuola dal 2018 al 2020. Si è concluso il 04.10.2020.

presentato e discusso i propri progetti già sperimentati o in fase di sperimentazione. Le proposte riguardavano in gran parte la scuola primaria ed erano finalizzate alla sensibilizzazione e alla visibilità delle diverse lingue presenti nella scuola (italiano, inglese, albanese, panjabi, hindi, rumeno, turco, ecc.); l'articolazione delle attività prevedeva canti, balli, filastrocche e poesie, riprese in video. Pochissimi sono stati gli esempi di percorsi più sostanziosi focalizzati su approcci linguistici di carattere contrastivo o sugli aspetti formali e funzionali dei codici linguistici¹¹³.

Tutte queste iniziative sottolineano una mobilitazione che - a parer nostro - ancora manca di una visione organica, poiché si iscrive in un contesto educativo e formativo ancora rigido, ingessato ed avvinghiato al suo paradigma etnico obsoleto. Le istituzioni scolastiche, a differenza dell'Università locale¹¹⁴, rappresentano un forte ancoraggio identitario, se non l'unico luogo di proiezione identitaria deputato a mantenere e coltivare la lingua e la cultura sudtirolesi più che germaniche, anche se negli ultimi anni la componente di alloglotti presenti nelle classi è certamente cresciuta¹¹⁵ implicando, per ovvi motivi, composizioni di classi eterogenee per lingua e cultura.

A fronte dei numerosi cambiamenti che hanno investito l'organizzazione formativa e educativa provinciale, è lecito porsi un paio di domande: Qual è lo *stato di salute* dell'Italiano L2 nell'ambito del curricolo educativo e linguistico? Come ne esce l'italiano L2 dopo la lunga *Umbruchphase*? Fortificato o depotenziato? In sostanza come vengono

¹¹³ Come ricorda Krumm (1995: 156-161) il termine *comunicazione interculturale* si è diffuso nei più svariati ambiti e campi, soprattutto alla fine degli anni '80, ma in tanti casi è rimasto vago e approssimativo con la conseguenza che si è creato un *uso inflazionistico*. Di seguito si riportano alcuni titoli di progetti: 1) "Un mondo da gustare / Eine Welt voller Genuss / A world to taste – Projekt mit der Bäuerin B.S."; 2) "Human, Natur, Song"; 3) "I mestieri – the jobs – die Berufe"; 4) "Der Grüfello – Bilderbuch. Si noterà che il focus di queste proposte è puntato sullo sviluppo della competenza interculturale e prende le mosse dalla celebre citazione di Wittgenstein: "Die Grenze meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt" (*Tractatus Logico-Philosophicus*, 1921: 246) piuttosto applaudita in Provincia.

¹¹⁴ La Libera Università di Bolzano nasce il 31 ottobre 1997 e si configura ufficialmente come trilingue con insegnamenti obbligatori in italiano, inglese e tedesco. Gli studenti traggono il massimo beneficio dall'abbinamento tra il loro alto livello di istruzione nella madrelingua e la *full immersion* nelle due L2 presenti sul territorio.

¹¹⁵ La scuola tedesca registra da alcuni anni un numero crescente di studenti di madrelingua italiana e di studenticon differente *background* migratorio provenienti da Albania, Pakistan, Marocco, Turchia, Ucraina, ecc. Se si parte dal presupposto che la lingua non si risolve nella combinazione di grammatica e lessico, ma, oltre a veicolare cultura, identifica una visione del mondo ed influisce sui processi cognitivi – come intuito già dal filosofo Wilhelm von Humboldt e poi portato alle estreme conseguenze nell'ambito del relativismo linguistico con Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf (cfr. Sapir, 1978; Whorf, 1982) – allora è facile immaginarsi come imbrigliare la conoscenza in recinti sempre più angusti sia un'impresa titanica.

ridisegnati i rapporti fra le lingue e le culture nell'ambito del curricolo scolastico?

A leggere i risultati degli ultimi venti anni emersi dalle rilevazioni degli studi (*Barometro linguistico* e *Kolipsi I, II*), a cui abbiamo accennato precedentemente, il quadro non è affatto confortante. Purtroppo, si evince chiaramente che le competenze linguistiche degli apprendenti sono nettamente calate.

Nelle pagine che seguono intendiamo illustrare quanto fragile e controverso sia il ruolo dell'italiano L2 all'interno delle istituzioni scolastiche, non solo in relazione all'indiscussa globalizzazione anglofona, ma anche al depotenziamento del suo prestigio, della sua funzione e del suo valore culturale. Le riflessioni che intendiamo fare emergono dalla consultazione delle *Indicazioni* (2010), le linee-guida non più ri-aggiornate nonostante i rapidi cambiamenti che continuano a ridisegnare anche la società civile altoatesina¹¹⁶.

L' introduzione dell'inglese come materia scolastica nella scuola media a metà degli anni '90 ha comportato una serie di cambiamenti: la riduzione di ore per il tedesco e l'italiano, un ridimensionamento dei programmi di studio, una dilatazione del tempo-scuola (per cui in certi istituti gli studenti / le studentesse arrivano ad avere 10 unità di lezione in un giorno!), ma soprattutto ha avviato un lento processo di erosione e smantellamento del prestigio dell'italiano L2. Sulla base dello Statuto, tedesco e italiano dispongono dello stesso monte - ore nei curricula, ma ovviamente il primo è lingua - madre e lingua di studio per cui tutte le discipline curriculari concorrono a fortificarlo e migliorarlo, mentre l'italiano, definito *linguaseconda*, possiede spesso tratti distintivi, propri di una lingua straniera in relazione alle caratteristiche dell'input, dell'output e delle modalità di interazione.

A sostegno di quanto esposto, è opportuno richiamare nuovamente le *Indicazioni* e confrontare le quote destinate all'apprendimento dell'italiano L2 (e del tedesco L1) e dell'inglese in alcune tipologie di scuola superiore, nello specifico, tre licei e tre istituti tecnici della durata di cinque anni con Esame di Stato.

¹¹⁶ A onor del vero, il Dipartimento istruzione e formazione tedesca (Area Innovazione e consulenza per l'italiano L2) ha elaborato successivamente due modelli di curricolo, uno per il biennio ed uno per il triennio (suddiviso in biennio + 5° anno) da distribuire nelle scuole per la programmazione curricolare. Ogni singola scuola sulla base delle esigenze dell'utenza stila un curricolo condiviso da tutto il Gruppo di materia (Fachgruppe). I due modelli, oltre ad indicare i traguardi attesi, sono abbastanza dettagliati per quanto riguarda abilità, competenze, conoscenze ed indicazioni metodologiche.

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo

Tabella 4 – Monte-ore assegnato all'italiano (tedesco) e all'inglese nei Licei e negli Istituti Tecnici alla fine del quinquennio

	Tipologia di scuola	tedesco / italiano	Inglese
1	Liceo Classico	563	425
2	Liceo Scientifico	538	425
3	Liceo delle Scienze Umane	567	425
4	Istituti tecnici per il settore economico "Amministrazione, Finanza e Marketing"	538	425
5	Istituti tecnici per il settore tecnologico "Meccanica, Meccatronica ed Energia"	482	425
6	Istituti tecnici per il settore tecnologico „Grafica e Comunicazione"	538	425

Le considerazioni che suggeriscono la lettura della Tab. 3 possono essere sommariamente riassunte in questi punti:

- Il monte-ore per l'inglese si mantiene costante per tutti gli indirizzi di scuola con una progressione che prevede 1° Biennio →170 ore, 2° Biennio →170 ore, 5° anno → 85 ore¹¹⁷.
- La quota oraria di italiano e tedesco che sulla base dello Statuto, dispongono dello stesso monte-ore e della stessa distribuzione nell'arco del quinquennio, varia a seconda della tipologia di scuola; si osserva tuttavia un potenziamento linguistico nei due bienni e una riduzione molto consistente nel quinto anno di frequenza che va dal 50% al 70%, al punto che per esempio, negli Istituti Tecnici (4,5,6) il monte-ore previsto per il 5° anno è uguale per tedesco, italiano, inglese e ammonta a 85 ore, in altri termini, a tutte e tre le lingue è assegnata la stessa quota.
- Se si considera che il tedesco è lingua di istruzione / studio, appare evidente la marginalità e il peso specifico dell'italiano L2.

Per completezza aggiungiamo alcuni altri dati significativi, presenti nelle *Indicazioni*. Il primo riguarda il monte - ore previsto nel curriculum scolastico per l'apprendimento delle *lingue morte*: per esempio, greco e latino al liceo classico contano rispettivamente su 567 e 482 ore; latino, al liceo scientifico e al liceo linguistico, prevede 397 ore. La domanda che sorge spontanea è la seguente: Ha senso che le due *lingue morte* (complessivamente 1049 ore) abbiano un peso specifico più importante di una *lingua viva*, qual è l'italiano?

Il secondo dato si riferisce al monte-ore assegnato alla seconda lingua straniera (francese, spagnolo, russo, ecc.) che in un liceo con indirizzo

¹¹⁷ Fa eccezione il Liceo Linguistico dove il monte-ore per inglese è di 538 ore con una progressione rispettivamente di 227 ore per il I° biennio, 198 ore per il II° biennio e 113 ore per il V° anno.

musicale può contare su 555 ore, mentre in un liceo linguistico raggiunge anche un monte-ore complessivo di 740 ore¹¹⁸.

Il terzo dato intende mettere in risalto la programmazione oraria nelle scuole superiori delle località ladine. Il confronto è, a dir poco, implacabile: al ladino viene riservata una quota di 285 ore e alle due L2 (italiano e tedesco che sono anche lingue veicolari per altre discipline scolastiche), una quota rispettivamente di 565 / 537 ore, a seconda dell'indirizzo¹¹⁹. Si osservi la tabella:

Tabella 5 – Monte-ore assegnato all'italiano (tedesco) e all'inglese nei Licei e negli Istituti Tecnici alla fine del quinquennio (istituti superiori nelle valli ladine)

	Tipologia di scuola	Tedesco/italiano	Inglese
1	Liceo Linguistico	565	565
2	Liceo delle Scienze Umane	538	565
3	Istituti tecnici per il settore economico "Amministrazione, Finanza e Marketing"	537	425

Tornando nuovamente alle *Indicazioni* per la scuola con lingua di insegnamento tedesco, le tabelle sulla distribuzione del monte-ore nell'ambito dei curricula sono accompagnate da linee-guida, raccomandazioni, avvertenze per l'insegnamento dell'italiano L2. Sommarariamente, si sottolinea che l'italiano L2¹²⁰:

- si applica a tutti gli indirizzi di studio nel rispetto delle varie specificità (liceali e tecniche);
- persegue obiettivi legati ai linguaggi settoriali specifici dei diversi indirizzi;
- si pone in una prospettiva di continuità formativa verticale con il primo ciclo d'istruzione in modo tale che il percorso scolastico non sia una somma di segmenti isolati, ma un processo integrato e coerente;
- persegue e favorisce una progressiva educazione interculturale per fortificare coscienza europea, rispetto e tolleranza;
- mira al graduale perfezionamento della competenza linguistico-comunicativa in contesti diversificati e sempre più complessi ed è finalizzato ad attestare, alla fine del quinquennio, il livello B2 del

¹¹⁸ Si consultino i piani orario in relazione alle ore di lingua (L1, L2, L3, ...). Cfr. Appendice 1, All. 9.Cfr. Indicazioni Provinciali Licei e Istituti Tecnici delle Località Ladine aggiornate di recente (2022: 16-31).

<https://scuola-ladina.provincia.bz.it/it/pubblicazioni>

¹¹⁹ *Indicazioni*, p. 62.

¹²⁰ *Ibidem*

QCER¹²¹;

- sviluppa le abilità disciplinari e l'arricchimento lessicale;
- attinge i propri spunti di riflessione dalla conoscenza della realtà, della storia e degli eventi significativi della cultura italiana. I testi letterari particolarmente interessanti del passato devono essere proposti nella varietà contemporanea, ovvero semplificati nella lingua¹²²;
- si coordina con le lingue presenti nel curriculum di scuola.

Fermo restando che non si accenna affatto alla differenziazione dei livelli di competenza tra zone urbane e zone rurali – fattore che condiziona da una parte gli aspetti motivazionali e gli esiti collegati all'apprendimento e dall'altra l'utilizzo efficace dei manuali didattici – colpiscono in particolare due aspetti:

- l'assenza esplicita all'approccio contrastivo tra le due lingue (italiano e tedesco) che al contrario viene sollecitato nelle indicazioni per la lingua inglese (cfr. Tab. 5);
- l'asimmetria in relazione alla competenza interculturale.

Riguardo al primo punto riteniamo che un approccio di tipo contrastivo tra i due codici linguistici sarebbe estremamente importante in questa realtà di lingue a/in contatto soprattutto a un livello alto di scolarizzazione poiché – semplificando molto – la facilità o la difficoltà di apprendimento corrispondono rispettivamente alle convergenze e alle divergenze tra L1 e L2. In particolare, proprio l'area del sistema verbale si presterebbe all'approccio contrastivo per rilevare forme e funzioni proprie dei due codici linguistici¹²³. Riguardo al secondo punto, l'attenzione sulla promozione di competenze interculturali non dovrebbe essere una prerogativa della lezione di italiano e di inglese. A leggere con attenzione le *Indicazioni*, per l'italiano si sollecita esplicitamente: “Angestrebt wird ein europäisches Bewusstsein,

¹²¹ Il QCER descrive i livelli di competenza da A1 a C2 e indica ciò che un apprendente sa fare progressivamente con la lingua oggetto di studio, va pertanto adattato alle caratteristiche tipologiche delle varie lingue. Il QCER non va dunque confuso con il *Profilo della lingua italiana* poiché quest'ultimo descrive come l'apprendente riesca a mettere in atto i livelli (A1, A2, B1, B2) attraverso l'uso della lingua italiana.

¹²² Proponiamo sia la versione tedesca sia la versione italiana del documento: “ Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten geschieht aus der Optik des gegenwärtigen Sprachgebrauches. Das bedeutet, dass insbesondere bedeutende Literaturtexte der Vergangenheit der gegenwärtigen Sprachsituation Rechnung tragen müssen und sprachlich entsprechend aufbereitet werden müssen“. „Il rapporto con i testi letterari avviene sempre nel rispetto del profilo formale della lingua contemporanea e – a maggior ragione – quello con i testi di epoche passate è mediato da opportune conversioni e trasposizioni linguistico-formali, ove l'incontro con la lingua originale assume semplice valore dimostrativo”. *Ibidem* p. 62

¹²³ Convergenze e divergenze riguardanti il sistema verbale sono oggetto di indagine nel Cap. 4 par. 4.3.

in dem Interkulturalität jenseits von Diskriminierungen und Vorurteilen als Bereicherung empfunden wird”¹²⁴; per l’inglese tra gli scopi dell’insegnamento si raccomanda: “durch den reflektierenden Vergleich ein erweitertes Verständnis des Eigenen und des Fremden, interkulturelle Handlungsfähigkeit und Toleranz entwickeln¹²⁵”, mentre di competenze interculturali, non si fa cenno nell’insegnamento del tedesco¹²⁶.

Affiniamo ulteriormente il confronto tra l’italiano L2 e l’inglese focalizzando l’attenzione – a titolo esemplificativo – sull’abilità di scrittura e, nello specifico, vorremmo mettere in evidenza quali capacità e conoscenze sono previste (e quindi attese) alla fine del quinquennio in entrambe le lingue. La scelta è caduta su questa abilità per due ordini di motivi: in primo luogo il *corpus* di testi su cui si basa l’indagine si compone di testi scritti, e in secondo luogo, riteniamo che questa abilità venga trascurata nel sillabo e nella prassi didattica - a dire il vero - in tutte le lingue del curriculum. Procediamo quindi ad osservare con attenzione la tabella sottostante:

Tabella 6 – *Abilità di scrittura: Confronto Italiano e Inglese (V° anno di studio)*

ITALIANO		INGLESE	
SCRITTURA			
Capacità	Conoscenze	Capacità	Conoscenze
produrre testi funzionali di vario tipo	testi di vario genere e tipo, anche multimediali su tematiche varie	redigere testi coerenti su temi del proprio ambito disciplinare raccogliendo informazioni e argomenti da diverse fonti ed esporre una propria posizione	ricerca, citazioni e indicazioni di fonti, mezzi linguistici per l’argomentazione, lessico specialistico
produrre testi reali e immaginari; esprimere impressioni e sentimenti; sostenere tesi con argomenti ed esempi	testi di vario genere e tipo	redigere comunicazioni scritte in un linguaggio in larga misura corretto, esprimere propri bisogni e considerare quelli degli altri	convenzioni di corrispondenza formale e informale, ortografia, interpunzione, lessico e grammatica
		riprodurre, riassumere e parafrasare correttamente il contenuto di comunicazioni orali scritte e di testi del proprio ambito disciplinare	conoscenze linguistiche contrastive

Prima di commentare i dati illustrati nella Tab. 5, è forse opportuno segnalare che nelle *Indicazioni* le raccomandazioni e i sillabi per l’italiano L2 appaiono

¹²⁴ *Indicazioni*, p. 62

¹²⁵ “All’acquisizione delle competenze linguistiche l’insegnamento dell’inglese ha come scopo l’estensione del sapere generale e della competenza interculturale e contribuisce così allo sviluppo dell’identità e della personalità delle alunne e degli alunni”. *Ivi* p. 54.

¹²⁶ “Die Auseinandersetzung mit der inhaltlichen und formalen Dimension von Texten schult das ästhetische Empfinden der Schülerinnen und Schüler und macht die historische und lokale Gebundenheit von Sprache und Kultur sichtbar”. *Ivi* p. 47.

dopo quelli per il tedesco e per l'inglese, quindi al terzo posto¹²⁷, e che le competenze attese per l'inglese negli ambiti produttivi si riferiscono al livello inferiore di B2 o al livello B1¹²⁸, mentre per l'italiano L2 la competenza attesa si colloca al B2. Esigere un livello di competenza in inglese più basso rispetto a quello atteso per l'italiano, non trova una sua legittimità considerando il monte ore, la familiarità linguistica tipologica e la modesta complessità grammaticale della lingua inglese a questi livelli. A prescindere da queste annotazioni, quel che balza visibilmente all'occhio è che l'esposizione, articolata in capacità e conoscenze, si spalma su otto pagine per l'inglese (LS) e si risolve in quattro pagine per l'italiano L2. Ciò lascia con evidenza presupporre quanto dettagliato sia il *pensum* previsto per l'inglese rispetto a quello per l'italiano L2, quale dose di *impegno* venga richiesta ai docenti e agli apprendenti e quali riflessi sull'utenza abbia tutto ciò in termini di prestigio della lingua e della cultura italiana. D'altra parte, osservando la Tab.5 si coglie immediatamente il fatto che in inglese l'attività di scrittura prevede abilità integrate (parafrasare, riassumere ...), la rilevazione degli elementi di contrastività tra i due codici, l'attenzione ai diversi registri linguistici, al lessico e a diversi aspetti della grammatica, mentre l'apprendimento dell'italiano L2 è fondamentalmente *funzionale* alla comunicazione e agli apprendenti viene richiesto - in termini vaghi - di produrre "testi di vario genere". Del resto, nelle *Indicazioni* per l'italiano si legge chiaramente: "Das primäre Ziel, die sprachlich-kommunikative Kompetenz, soll dabei nie aus den Augen verloren werden"¹²⁹.

L'importanza di questa raccomandazione non può sfuggire, ma sollecita anche una riflessione. La formulazione vaga ed approssimativa di capacità e conoscenze per l'apprendimento della scrittura in L2 rischia di accontentarsi di raggiungere le abilità comunicative interpersonali di base (le BICS) e trascurare o non potenziare abbastanza le CALP¹³⁰. Le competenze BICS e le competenze CALP si collocano lungo un continuum che va da una comunicazione molto contestualizzata e poco esigente sul piano cognitivo e che permette all'apprendente di cavarsela nelle situazioni quotidiane, ad una comunicazione progressivamente più complessa che esige compiti come

¹²⁷ I documenti ufficiali, quali, per esempio, le pagelle scolastiche e le tabelle orarie degli insegnamenti sono di dominio pubblico e riportano sempre la L2 dopo la L1. Cfr. Appendice 1, all. 9.

¹²⁸ "Le competenze al termine del secondo ciclo di istruzione si orientano sul livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, le abilità negli ambiti produttivi vanno collocate al livello inferiore B2 o al livello B1, nel liceo linguistico si pongono traguardi al livello C1." *Ibidem* p. 54

¹²⁹ *Ibidem* p. 58

¹³⁰ Acronimo: BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) – CALP (Cognitive and Academic Learning Proficiency)

“much more low frequency vocabulary, complex grammatical structures, and greater demands on memory, analysis, and other cognitive processes”¹³¹. Dunque, tra competenze BICS e competenze CALP si presuppone “un salto di qualità notevole” che è opportuno incentivare in un processo sistematico e mirato in “entrambe” le lingue e specificatamente nella scrittura, poiché come sostiene Cook (2003), tra i sistemi linguistici della L1 e della L2 (e anche della LS) intercorre un rapporto bidirezionale di osmosi delle competenze, i cui influssi positivi o negativi si ripercuotono su entrambe.

Procediamo il nostro confronto tra inglese e italiano focalizzando l’attenzione su come vengono introdotti gli elementi di cultura nei rispettivi curricula¹³². Secondo le *Indicazioni* le competenze culturali attese in inglese vengono promosse soprattutto nel 1° Biennio, al termine del quale l’apprendente è in grado di „incontrare con atteggiamento aperto persone con altre norme culturali e concezioni di valori attraverso il confronto con contenuti relativi alla storia, alla geografia, alla cultura e alla civiltà di altri paesi”¹³³. Sollecitazioni che ci sembrano allineate e non in contrasto con l’apprendimento di una LS. Passando all’italiano le *Indicazioni* – meno approssimative del solito – raccomandano:

Die Begegnung mit der Literatur, ihre Wertschätzung und ihre Bedeutung für die Interpretation der Gegenwart sind dabei funktional für den Spracherwerb. Wichtig ist nicht so sehr der literaturtheoretisch-inhaltliche Aspekt als vielmehr die Möglichkeit, dadurch qualitativ hochwertige Sprachanlässe zu bieten. Das primäre Ziel, „die sprachlich-kommunikative Kompetenz“, soll dabei nie aus den Augen verloren werden. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten geschieht aus der Optik des gegenwärtigen Sprachgebrauches. Das bedeutet, dass insbesondere bedeutende Literaturtexte der Vergangenheit der gegenwärtigen Sprachsituation Rechnung tragen müssen und sprachlich entsprechend aufbereitet werden müssen¹³⁴.

¹³¹ Cummins (2000: 36). In contesto guidato, Cummins ipotizza i tempi utili per acquisire le competenze BICS da sei mesi ad un massimo di due anni, a seconda della distanza tipologica della LM dalla L2 e dell’esposizione alla lingua target; per acquisire le competenze CALP stima invece un periodo di quattro o cinque anni. Come brillantemente riassume Bettoni (2001): per stare bene a scuola bastano le abilità BICS, ma „per fare bene a scuola“ occorreranno soprattutto le abilità CALP.

¹³² Si ricordi che la denominazione ufficiale della classe di concorso per l’insegnamento di italiano L2 indica esplicitamente: A079 Lingua e cultura italiana (seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II° grado in lingua tedesca.

¹³³ *Indicazioni*, p. 54.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 58

Questa puntuale esortazione, piuttosto articolata nell'indirizzare alla trattazione di contenuti letterari nella lezione di italiano, muove evidentemente dall'esigenza di contrastare una metodologia tradizionale che, perseguendo mete anche educative¹³⁵, ha abusato di un eccessivo uso di testi di letteratura nella scuola italiana, e pertanto viene ribadita la raccomandazione che anche l'approccio alla letteratura sia legato soprattutto alla dimensione strumentale. In altri termini, ancora una volta gli obiettivi vengono ridotti alla promozione della competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti. Inoltre, le *Indicazioni* raccomandano esplicitamente che i testi proposti agli apprendenti siano ri-adattamenti, cioè testi sottodimensionati (o autentici), costruiti *ad hoc* in rapporto alla difficoltà del testo e alla competenza della classe¹³⁶. In sostanza, la trasmissione di contenuti letterari nella lezione di italiano L2/LS viene veicolata a precise condizioni.

La puntualità con cui le *Indicazioni* definiscono l'approccio ai testi letterari farebbe pensare che la letteratura abbia un peso "significativo" nel curriculum scolastico di L2, ma in realtà le cose stanno diversamente, o così almeno risulta dalle dichiarazioni degli apprendenti rilevate nello studio *Kolipsi II*, laddove viene chiesto al campione quanto spesso abbiano luogo lezioni / attività di letteratura. Di seguito riportiamo le percentuali, alquanto sorprendenti¹³⁷:

¹³⁵ Il confronto con i testi letterari è parte integrante della formazione culturale e linguistica di un individuo.

¹³⁶ È comprensibile che ai livelli iniziali di apprendimento l'utilizzo di testi letterari autentici sia faticoso: l'espressione linguistica può apparire lontana dalla lingua reale e quotidiana, non ha effetti rassicuranti e motivanti per l'apprendimento e non facilita il rapporto di fiducia tra insegnante ed apprendenti. Tuttavia, senza entrare nel merito del dibattito sul tema dell'autenticità dei testi, i testi *autentici*, riadattati e semplificati si dovrebbero accompagnare anche a testi calibrati o leggermente sovradimensionati rispetto alle competenze degli apprendenti, rappresentativi degli usi reali e dell'appropriatezza sociolinguistica della L2.

¹³⁷ È bene sottolineare che per il campione di informanti che frequentano le scuole in lingua italiana le percentuali rilevate sono molto simili, rispettivamente 6,8 %, 82,5 %, 86,5 %. Cfr. *Kolipsi II* pp. 168- 169. 140

Tabella 7 – Attività di letteratura nella lezione di italiano L2

Letture di:	Quasi mai/raramente/qualche volta
brani dei classici della letteratura italiana in L2	68,6
brani di letteratura contemporanea di autori italiani in L2	83,2
brani di letteratura di autori locali in L2	90,3

Fonte: Indagine Kolipsi II p. 168-169

Le *Indicazioni*, oltre all'esposizione a testi letterari, suggeriscono anche di incoraggiare l'arricchimento culturale nella lezione di italiano L2. Che cosa si intende nello specifico? Quali contenuti o aspetti o modelli culturali dovrebbero essere veicolati? Quelli che sono patrimonio del Paese (dal Brennero a Lampedusa)? O quelli *tipici* ed *usuali* che accompagnano i manuali *generalisti* di italiano per stranieri¹³⁸? Oppure, ancora, quelli impregnati di pregiudizi e stereotipi¹³⁹? In questo territorio, in cui la cultura

¹³⁸ Nel paragrafo 1.3.2 di questo capitolo abbiamo accennato ai manuali generalisti in uso nelle aule scolastiche. A questo punto della discussione ci sembra opportuno approfondire la riflessione. Il “Nuovo Contatto B1 -Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri” è uno dei manuali usati nelle aule scolastiche ed universitarie in questo territorio. Il testo è arricchito da una serie di dossier culturali: 1. Italiani eccellenti; 2. Il giallo italiano; 3. Le piazze italiane; 4. Un cinema da Oscar; 5. I giovani e il lavoro; 6. Le donne e il lavoro; 7. La famiglia nel XXI secolo; 8. Come sono cambiati i single? Supponiamo che il valore informativo (ma anche istruttivo e educativo) veicolato da questi contenuti culturali non sia affatto fondante, distintivo e significativo per gli apprendenti di madrelingua tedesca che co-abitano in / a contatto con la comunità di lingua italiana sullo stesso territorio; diversamente lo è e lo diventa per apprendenti stranieri con retroterra linguistico-culturale assai dissimile, come per esempio discendenti anglosassoni o extraeuropei. Si considerino per es. i contenuti specifici presentati nell'Unità 2: *Io vorrei andare in Sardegna, ma...: (1.Sai che giorno è Ferragosto?)*. Questa festività ha un'origine pagana, assimilata dalla Chiesa Cattolica intorno al VII secolo (Assunzione della Vergine Maria) ma si è convertita in una ricorrenza laica che coincide con l'arrivo esponenziale di turisti nelle strutture alberghiere del territorio. Questa festa è legata anche ad un evento storico: Andreas Hofer affidò il Tirolo alla Madonna durante le guerre contro i bavaresi e i francesi ed è patrimonio comune per tutta la comunità. Sta di fatto che la Festa dell'Assunzione coinvolge tutto il territorio. A prescindere da questo esempio pertinente alla nostra discussione, si noti la formulazione delle consegne (1. Anche nel tuo Paese si festeggia questo giorno? /Anche nel tuo Paese si va in vacanza in questo periodo?) che presuppongono distanziamento psicologico, non-appartenenza territoriale, non-condivisione di valori culturali. Cfr. Appendice 1, all. 10.

¹³⁹ Riportiamo la definizione di questi due termini che Balboni e Caon (2015) propongono richiamandosi a Mazzara (1997). Per *stereotipo* si intende “l'insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale” (Mazzara 1997: 19); il *pregiudizio* è un'idea, un'opinione concepita sulla base di convinzioni personali e preconcetti generali, senza una conoscenza diretta dei fatti, delle persone, delle cose, tale da condizionare fortemente la valutazione, e da indurre quindi in

è un valore che va maneggiato con cura e attenzione per non urtare le diverse sensibilità, ci sembra utile ed urgente dare *ancora* uno sguardo rinnovato al rapporto tra lingua e cultura. Lo faremo sulla base di due semplici riflessioni:

- Indubbiamente il binomio lingua e cultura ha un'indiscutibile rilevanza nell'apprendimento della L2/LS¹⁴⁰, soprattutto quando le identità linguistico-culturali sono molto distanti e gli apprendenti corrono il rischio di avvertire veri e propri *shock culturali*. Tuttavia, entrambe le condizioni si verificano raramente nella classe di italiano L2 delle nostre scuole in cui è presente un campionario molto composito: apprendenti bilingui, apprendenti di madrelingua italiana (sempre più numerosi!), nati sul territorio o provenienti da altre regioni italiane, apprendenti stranieri provenienti da Paesi EU, apprendenti con background migratorio, ecc.
- La cultura è espressione di un sincretismo al quale concorrono modificandosi costantemente il patrimonio di sé, il patrimonio di sé con l'altro e il patrimonio dell'altro, e non si sottrae all'abbattimento delle barriere spaziali della nostra contemporaneità: l'osmosi culturale esiste, così come l'appiattimento e l'annullamento di tradizioni e radici culturali.

Quindi, in questo specifico contesto multiculturale e cross-culturale in cui non solo si condividono le stesse istituzioni politiche, amministrative, civili e religiose (nazionali e locali), ma anche – in buona misura – i tratti, gli atteggiamenti e i modelli culturali, risulta poco lungimirante – soprattutto nel contesto formativo ed educativo – tracciare linee di demarcazione netta o enfatizzare l'impenetrabilità tra una cultura e l'altra o veicolare prospettive storiche divisive sottraendosi a un serio processo di storicizzazione, al contrario sembrerebbe più opportuno e costruttivo valorizzare quelle specificità preziose, che spesso – a parer nostro – sono espressione di fenomeni folcloristici, e affidare ad intellettuali, storici, artisti e letterati (e non ai funzionari) il compito di suggerire e ridisegnare l'universo culturale di questa terra.

Riprendendo il filo del nostro discorso principale, a fronte dei dati e delle riflessioni esposte, sembra di poter affermare che nell'ambito scolastico l'insegnamento dell'italiano si muova in una zona grigia, in quanto:

- sfugge alla definizione di L2 così come a quella di LS;
- mantiene un ruolo subalterno rispetto alle altre discipline linguistiche;
- disorienta entrambi gli attori coinvolti nel processo glottodidattico:

errore. Il pregiudizio è “la tendenza a pensare e agire in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo” (ibid.).

¹⁴⁰ Rimandiamo al contributo di Serragiotto:

<https://www.grazianoserragiotto.it/wp-content/uploads/2011/08/Il-binomio-linguacultura.pdf>

docenti e apprendenti; i primi a chiedersi: quanta lingua, quale lingua¹⁴¹, quanta cultura, quale cultura, quanta letteratura, quale letteratura, quale patrimonio *culturale* (che, nella fattispecie, in questo territorio è collettivo e abbondantemente condiviso)? I secondi, ad interrogarsi sulle motivazioni che stanno alla base del loro apprendimento: sono di natura strumentale, integrativa nella vita sociale, o culturale? O semplicemente gli studenti e le studentesse vivono l'apprendimento dell'italiano L2 come un obbligo? (vd. 1.3.3)

- delude le aspettative della ricerca che da una parte indaga sulle cause dei risultati mediocri della popolazione scolastica nonostante l'impiego di risorse ed investimenti e dall'altra offre o abbozza o suggerisce nuove *sponde* per interpretare la complessità dei contesti di apprendimento;
- impone alla politica linguistica di importare e di introdurre modelli ed iniziative, salvo poi declinarle sul proprio *imprinting* linguistico-culturale o re-inventarsi l'azione formativa mediante isolati interventi, a macchia di leopardo, affidati alla volontà dei singoli docenti per arginare le *performances* deludenti degli apprendenti;
- alimenta, da parte di certi ambienti politici, la strumentalizzazione e i dibattiti *sine die* sulla convivenza, sull'identità, sull'intoccabilità dell'articolo 19, soprattutto sulla stampa.

Insomma, un'area grigia, fragile, impotente e soprattutto bisognosa di una nuova e coraggiosa visione organica in grado di rivedere e progettare l'azione didattica-educativa delle attività individuando chiaramente interventi e bisogni specifici, poiché citando Barkowski (2007: 157), l'acquisizione della L2 è diversa da quella della LS:

Anche per quanto riguarda il metodo di acquisizione: l'acquisizione della seconda lingua è più vicina all'acquisizione della prima lingua rispetto all'acquisizione della lingua straniera, in quanto si basa essenzialmente sul contatto con la società della lingua di destinazione senza essere supportata da un controllo didattico intenzionale.

In questo contesto diventa fondamentale la necessità di definire la *legittimità* dell'italiano (L2), di assegnargli *prestigio*¹⁴² e *ruolo* nell'ambito della

¹⁴¹ Nello specifico ci si chiede quale varietà di italiano somministrare alle scolaresche. Probabilmente si intende l'*italiano dell'uso medio*, chiamato così da Sabatini (1985) che permette una descrizione più completa del repertorio dell'italiano e una rappresentazione dei suoi usi comunicativi e costituisce la lingua comune a tutti gli italiani negli usi scritti e parlati.

¹⁴² Vale la pena ricordare la battuta del signor Felix Krull, protagonista del romanzo umoristico di Thomas Mann (*Confessioni del cavaliere d'industria Felix Krull. Prima parte delle memorie / Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull. Der Memoiren erster Teil*), ricordato da Trifone: "Parla italiano?" "Ma signore, che cosa mi domanda? Sono veramente innamorato di

formazione delle nuove generazioni e di pronunciarsi in favore della sua valorizzazione in un modello di scuola che coltivi la molteplicità nell'unità o l'unità nella molteplicità¹⁴³.

1.3.3. La motivazione e gli atteggiamenti nell'apprendimento dell'italiano L2

Nel paragrafo precedente abbiamo più volte sottolineato sia la marginalità dell'italiano L2/LS nel curriculum scolastico che – per dirla con Ciliberti – “la lingua è normalmente usata per esprimere intenzioni e bisogni comunicativi, [...] in questo senso, essa va considerata un mezzo, piuttosto che un oggetto” (1991: 1); sia la raccomandazione suggerite dalle *Indicazioni* a “non perdere mai di vista l'obiettivo primario¹⁴⁴” dell'insegnamento dell'italiano: la competenza linguistico-comunicativa. A questo punto della nostra esposizione è lecito chiedersi quale ruolo giochi la motivazione nell'apprendimento della L2 e perché l'approccio alla lingua-cultura italiana sia spesso associato a comportamenti spesso riluttanti da parte degli apprendenti¹⁴⁵.

La motivazione dipende dalla combinazione di fattori esterni e interni¹⁴⁶ (anche interdipendenti) e non è qualcosa di permanente e stabile, ma coerentemente con Dörnyei (2010: 74) “without sufficient motivation even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language”. Nel nostro contesto specifico citando testualmente Oroujlou e Vahedi (2011: 995) “successful language learning is linked to the

questa bellissima lingua, la più bella del mondo. Ho bisogno soltanto d'aprire la mia bocca e involontariamente diventa il fonte di tutta l'armonia di quest'idioma celeste. Sì, caro signore, per me non c'è dubbio che gli angeli nel cielo parlano italiano. Impossibile d'immaginare che queste beate creature si servano d'una lingua meno musicale...”.

¹⁴³ Nella nostra Costituzione non si afferma che l'italiano è la lingua ufficiale della Repubblica, a differenza di quanto si legge in altre costituzioni (per esempio in quella austriaca: “Die deutsche Sprache ist [...] die Staatssprache der Republik.” (art. 8); tuttavia nell'art. 1, comma 1, della legge 482 del 1999, recante Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche, si legge «[l]a lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano».

¹⁴⁴ “Das primäre Ziel, ‘die sprachlich-kommunikative Kompetenz’, soll dabei nie aus den Augen verloren werden”. La versione italiana della citazione è in *Indicazioni*, p.58.

¹⁴⁵ Ad ogni docente di italiano L2 è capitato durante la carriera di doversi interfacciare con apprendenti più o meno reticenti allo studio dell'italiano L2, tuttavia tali episodi, per qualche buona ragione, raramente travalicano i muri della scuola. Su questa questione specifica, ignorata dalle istituzioni, ma avvertita e non sempre metabolizzata dai docenti, non ci risultano studi, interviste o ricerche condotte in loco.

¹⁴⁶ Per esempio, tra i fattori esterni si annoverano il contesto, il prestigio della lingua e della cultura oggetto di studio, ecc.; tra quelli interni: le strategie di apprendimento, lo stile cognitivo, la personalità, l'attitudine linguistica.

learner's passion [...] which relates to a person's intrinsic goals and desires” si comprende chiaramente che hanno più successo quegli apprendenti che ammirano una determinata lingua e la sua cultura di riferimento ed hanno il desiderio di integrarsi nella comunità in cui la lingua è usata.

Data la complessità della questione, muoviamo da tre nodi significativi: innanzitutto è importante individuare quali sono le motivazioni per cui gli apprendenti studiano l'italiano; in secondo luogo, interrogarsi sugli atteggiamenti e il ruolo del *filtro affettivo* come ostacolo o stimolo all'apprendimento ed infine riflettere sull'opportunità di introdurre la “non obbligatorietà “della L2 nel curriculum scolastico, prevista dallo Statuto. Secondo Gardner e Lambert (1972: 53), alla base della motivazione ad imparare un'altra lingua, è possibile distinguere una motivazione integrativa e una motivazione strumentale: la prima sarebbe radicata nella personalità dell'apprendente e risponderebbe ai bisogni di socializzazione o agli interessi di entrare in rapporto con un'altra cultura, mentre la seconda è di natura utilitaristica (per esempio, soddisfare requisiti di accesso al mondo del lavoro o all'università, richiedere retribuzioni più alte, leggere materiali tecnici, ecc.)¹⁴⁷. Detto questo, ricorriamo nuovamente allo studio *Kolipsi II* per osservare e commentare gli *orientamenti* (integrativo / strumentale) degli studenti in questo ambito.

Dalla ricerca (Tab. 8) emerge che alla base della motivazione all'apprendimento della L2 viene indicato di gran lunga lo scopo strumentale con percentuali che vanno dall'80% al 92% e in seconda battuta, lo scopo integrativo che si attesta tra il 23,4% e l'87%. Spiace, comunque, che l'indagine dell'Eurac non abbia inserito tra le motivazioni allo studio anche items relativi alla *motivazione culturale*, collegata al prestigio di una lingua e all'intenzione di avvicinarsi a registri diversificati e varianti alte¹⁴⁸ o alla cultura target. Risulta inoltre, altrettanto strano che gli apprendenti non vengano interrogati sull'obbligatorietà in relazione allo studio della seconda lingua che come precedentemente accennato, è imposto per legge¹⁴⁹.

Osservando nel dettaglio la Tab. 8 che riporta unicamente il grado di accordo (del tutto / abbastanza / un po' d'accordo) relativo ai diversi items della domanda: *L'italiano L2 è importante per.....*¹⁵⁰, possiamo

¹⁴⁷ Vale comunque la pena ricordare che non sempre quelli che sembrano più inclini a un orientamento di tipo integrativo nei riguardi dello studio delle lingue sono più motivati, come pure la tipologia di apprendente orientato allo studio della lingua per motivi utilitaristici non consegue necessariamente esiti brillanti.

¹⁴⁸ *Acroletto*: la lingua più elevata all'interno di un sistema sociale e culturale.

¹⁴⁹ Cfr. cap.1 par. 1.1.1

¹⁵⁰ Abbiamo estrapolato dall'indagine i dati di nostro interesse. Per la consultazione completa della tabella (del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo) e (né d'accordo/né in disaccordo) *Kolipsi II*, p. 127.

ulteriormente approfondire le motivazioni che stanno alla base dell'apprendimento della L2.

Tabella 8 – *La motivazione per l'apprendimento dell'italiano L2*

ORIENTAMENTO INTEGRATIVO	
Items	%
<ul style="list-style-type: none">• per essere più simili agli altoatesini di L2	23,4
<ul style="list-style-type: none">• perché mi permette di avere contatti con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano	72,1
<ul style="list-style-type: none">• per sentirmi più integrato/a nella vita sociale della provincia di Bolzano	53,2
<ul style="list-style-type: none">• per comunicare meglio con gli altoatesini di L2	87
ORIENTAMENTO STRUMENTALE	
Items	%
<ul style="list-style-type: none">• per poter trovare lavoro nella pubblica amministrazione	80,7
<ul style="list-style-type: none">• perché la conoscenza della L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera	92
<ul style="list-style-type: none">• perché potrebbe essere utile per proseguire gli studi	86,4
<ul style="list-style-type: none">• perché voglio ottenere il patentino di bilinguismo	86,7

Fonte: Indagine Kolipsi II, p. 127

Tutto sommato si tratta di dati piuttosto lusinghieri in relazione alla motivazione (integrativa e/o strumentale) nei confronti della L2. Come possiamo interpretarli? Quali considerazioni sollecitano? La domanda non è banale poiché apparentemente questi valori non rifletterebero appieno l'insoddisfacente successo formativo e gli esiti non sempre felici delle *performances* degli apprendenti. A parer nostro, il punto di svolta sta soprattutto nell'*atteggiamento* dell'apprendente che è un fattore, spesso ignorato, ma cruciale nel processo di apprendimento.

Di seguito, commentiamo i dati emersi, procedendo con ordine per garantire una maggiore chiarezza espositiva. I dati incoraggianti, riportati da *Kolipsi II*, sono coerenti con l'obiettivo prioritario della politica linguistica che mira a perseguire un diffuso plurilinguismo funzionale¹⁵¹ alla

¹⁵¹ Cfr. M, Luise (2013: 532): "Il plurilinguismo funzionale pone l'accento su un insegnamento comunicativo, pragmatico, contestualizzato ed induttivo; non mira alla padronanza perfetta della L2, ma piuttosto allo sviluppo di competenze parziali in diverse lingue; il rapporto di dominanza tra le lingue può anche mutare, e ciò implica che difficilmente lo si possa implementare in una scuola che non sia bilingue. Infatti, si tratta fondamentalmente di un approccio ben lontano dalla visione disaggregata che implica l'apprendimento delle lingue in compartimenti stagni o come somma di più monolinguismi, ma al contrario promuove "un repertorio di competenze e abilità linguistiche nel quale le conoscenze diseguali, asimmetriche, in continua evoluzione, di più lingue contribuiscono allo sviluppo di strategie e processi cognitivi stabili e comuni, interrelati, utilizzabili con tutte le lingue appartenenti al profilo del parlante e con tutte le lingue che, in modi e configurazioni diverse, ne faranno

comunicazione e all'interazione quotidiana in ambito lavorativo e professionale. Questo obiettivo, infatti, è chiaramente condiviso anche dagli apprendenti che assegnano alla motivazione (strumentale o/e integrativa) un valore piuttosto significativo come emerge dal livello di accordo rispetto alle diverse affermazioni (1. del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo; 2. né d'accordo/ né in disaccordo; 3. del tutto/ abbastanza/ un po' in accordo) ¹⁵². Tuttavia, i valori alti, rispetto alla motivazione (strumentale e/o integrativa) si associano *tendenzialmente* a buone competenze linguistiche, e proprio qui, ci sembra di intercettare una sorta di contraddizione poiché le valutazioni finali dell'indagine *Kolipsi II* hanno evidenziato diverse criticità in relazione alle competenze linguistiche, che complessivamente si attestano al livello B1 (livello soglia). A sostegno di quanto affermato si osservi la tabella 9:

Tabella 9: Rilevazione competenze orali e scritte in italiano L2 sulla base dei livelli del QCER

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Competenze orali	0 %	6,5 %	64,9 %	22,1 %	5,2 %	1,3 %
Competenze scritte	0,3 %	20,0 %	52,0 %	21,7 %	5,9 %	

Fonte: Kolipsi II pp. 57 / 66

Presumibilmente la contraddizione che si evince dai dati trova una sua soluzione in questa ipotesi: sulla base del *pensum* per la L2 (cfr. p. 62) e in forza di una pluriennale esposizione alla L2, si verifica nella percezione degli apprendenti una sovrastima delle proprie *performances* quando sono in grado di comunicare sia oralmente che per iscritto. Quanto poi, le abilità produttive ovvero l'interazione orale e la realizzazione scritta siano corrette, precise, fluenti e adeguate, rimane incerto se si consultano gli esiti schematizzati nella Tab. 9 che evidenziano la netta dominanza del livello B1 del QCER tra gli apprendenti del quarto anno di studio della scuola superiore di secondo grado.

Riassumendo quanto detto fin qui, la promozione della competenza plurilingue raccomandata dall'Europa, la competenza comunicativo-linguistica nei contesti di interazione quotidiana e professionale, sollecitata vivamente dalle *Indicazioni* e l'intensità della motivazione (integrativa e/o strumentale), sono – secondo i dati Kolipsi - condizioni disponibili nel contesto di apprendimento dell'italiano L2, tuttavia, non passa inosservato

parte”.

¹⁵² Dobbiamo ammettere che le tre scelte di opzione così formulate, sono discutibili.

che le *produzioni attive* degli apprendenti di L2 si attestino complessivamente *solo* al livello B1.

Si assume quindi che si debbano interrogare altri due fattori: il *filtro affettivo* e l'*attitude* (l'atteggiamento). A questo proposito ci vengono in soccorso le riflessioni di Krashen (1985) e Gardner (1985), per sciogliere gli interrogativi e portare avanti la discussione. Secondo Krashen nei processi di apprendimento interviene una componente affettiva: il *filtro affettivo* che funzionerebbe come una difesa alzandosi o abbassandosi. Questo meccanismo, una specie di "blocco mentale", impedirebbe di utilizzare a scopo di acquisizione gli input linguistici offerti nell'ambiente (anche nel caso in cui questi siano comprensibili) ed ostacolerebbe l'ingresso dell'input non trasformandolo in *intake* quando l'apprendente ha atteggiamenti negativi verso la lingua / cultura target e la comunità che la parla. Gardner (1985) invece osserva che gli atteggiamenti sono una reazione valutativa verso qualcuno o qualcosa, si basano su opinioni o credenze personali e sono connessi con i pregiudizi e gli stereotipi maturati, sia nell'ambito del contesto di provenienza / appartenenza dell'individuo, sia in seguito ad esperienze soggettive. Quindi, in sintesi, l'atteggiamento favorevole verso la comunità di parlanti è correlato positivamente con il successo e la velocità di apprendimento / acquisizione. Sulla base di questi presupposti ipotizzando un profilo di apprendente che:

- ritenga lo studio della L2 inutile e superfluo o meno importante rispetto ad altre lingue presenti nel suo curriculum scolastico, più spendibili sul piano internazionale (per esempio, l'inglese),
- non percepisca la L2 come lingua di prestigio ed espressione autorevole nei campi della letteratura, dell'arte, dell'architettura, della musica, ecc. e al contrario
- avverta la L2 come *estranea e lontana* dal proprio sistema culturale di valori, dalle pratiche sociali e rituali del proprio gruppo o addirittura strumento di sopraffazione politica o fattore che può mettere a rischio la propria identità,

ci sembra probabile che costui, anche se "talentato" (ed istruito dal più competente dei docenti), non registrerebbe sostanziali progressi apprenditivi.

Le precedenti considerazioni mutuata da linguisti di peso ci inducono ad una riflessione, che potrebbe sembrare provocatoria e destabilizzante, ma, in realtà, è propria di una società matura a cui è delegata la responsabilità / la libertà di scegliere se apprendere o acquisire la seconda lingua. Ripescando la rigida distinzione tra *apprendimento* e *acquisizione* postulata da Krashen (Dulay *et alii* 1982) ci chiediamo se, in uno spazio linguistico

assai composito in cui più lingue sono a/in contatto, ha senso continuare ad *obbligare* per Statuto, quindi per legge, *l'apprendimento* formale, esplicito e guidato della seconda lingua; o se piuttosto, non sarebbe meglio renderlo disponibile ed accessibile su base volontaria per motivazioni strumentali, integrative e/o culturali. L'interrogativo non è banale poiché le opportunità di *acquisizione* nel contesto informale, ovvero l'esposizione alla varietà di input (intendendo con ciò tutti i campioni di lingua scritta e orale con cui si viene in contatto quotidianamente: conversazioni tra parlanti nativi, volantini e cartelloni pubblicitari, programmi televisivi e radiofonici, giornali, opuscoli, ecc.), ai modelli linguistici autentici, all'uso e alla pratica informale, sono alla portata e nella disponibilità di qualsiasi cittadino, in contesto lavorativo o amicale. Fermo restando l'uso obbligatorio del bilinguismo nella toponomastica e nell'amministrazione pubblica e l'integrità dei confini nazionali pensiamo che delegando la responsabilità alla scelta del singolo, si verificherebbero meno attriti, rivendicazioni, contrasti, e non insorgerebbe la paura di venire assimilati o di perdere l'identità. Verrebbe insomma a mancare tutto quel *carrozone* di sovrastrutture mentali e ancoraggi normativi che impediscono a questa terra di maturare e configurarsi davvero come *una piccola Europa nel cuore dell'Europa*. E qui ci fermiamo per non addentrarci in un ambito che di fatto esula dal nostro lavoro, ma che per noi è rilevante e significativo per profilare il contesto complesso in cui è inserita questa ricerca.

1.3.4. La scrittura nel curriculum di Italiano L2

In questo paragrafo intendiamo sommariamente accennare alla cornice in cui vanno inseriti gli esiti di pratiche scritte del campione che saranno dettagliatamente analizzati nel Cap.5. La spinosa questione definitoria dell'italiano, ora L2 a livello istituzionale, ora LS nel reale contesto di apprendimento / acquisizione in relazione a prestigio, *pensum*, motivazioni, aspettative all'interno dei contesti-classe, ha riflessi significativi non solo sull'azione didattica, ma anche sui risultati attesi. A parer nostro, a fare le spese del progressivo depotenziamento dell'italiano L2 è l'abilità produttiva più complessa: la scrittura.

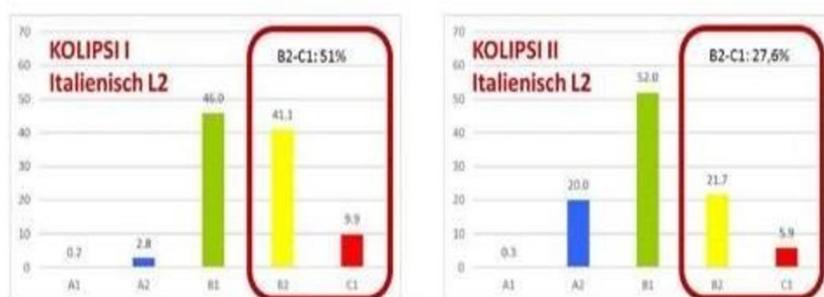
Per meglio comprendere questa ipotesi è legittimo prendere in considerazione gli esiti degli studi *Kolipsi I e II*¹⁵³ in relazione alla competenza scritta degli apprendenti (Graf. 2) e le linee-guida per l'esame

¹⁵³ L'Eurac è in procinto di strutturare una nuova rilevazione Kolipsi per il 2025.

di maturità 2019-2020 e tuttora in vigore¹⁵⁴ (Tab. 10). I due oggetti sembrano stare in un rapporto di causa ed effetto: preso atto che le prestazioni scritte degli apprendenti sono in caduta libera, si rende necessario semplificare l'Esame di Stato che, dal punto di vista della tipologia, assume una forma più simile ad una certificazione linguistica che a un esame di L2 alla fine di un ciclo scolastico.

Procediamo con ordine osservando gli esiti finali in relazione alle competenze scritte degli informanti degli studi *Kolipsi I* e *II* e come si noterà, dal confronto tra le due indagini (2007 - 2013), emerge marcatamente il calo delle capacità scritte al livello B2 del QCER:

Grafico 2: Rilevazione competenze scritte (*Kolipsi I* e *Kolipsi II*)



Fonte *Kolipsi II* pag.245

In entrambe le edizioni *Kolipsi* rimangono inalterate le consegne¹⁵⁵ assegnate agli apprendenti, ed anche i criteri di valutazione sono pressoché i medesimi: lessico, grammatica, coerenza e coesione, adeguatezza sociolinguistica¹⁵⁶. A fronte dei valori assoluti (Graf. 2), per quanto qui solo sommariamente schizzato, è difficile negare che le competenze linguistico-comunicative nello scritto non presentino solo delle criticità, ma al contrario indichino un calo marcato ai livelli B2-C1.

Passiamo ora a illustrare le linee-guida (finalità, tipologia testuale, consegne, tempi di esecuzione, ecc.) previste per l'esame di maturità:

¹⁵⁴ Si consulti la documentazione: Prova di Italiano Seconda Lingua nell'ambito dell'esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado - Linee guida e criteri di valutazione (Allegato alla circolare n. 45/2023)

¹⁵⁵ Le consegne scritte assegnate al campione di apprendenti nelle due diverse edizioni / indagine di EURAC sono riportate in Appendice 1, all. 11

¹⁵⁶ L'ortografia non viene presa in considerazione in nessuna delle due indagini dell'Eurac.

Tabella 10 –Linee-guida esame di Stato

Linee-guida esame di Stato
<p>La prova è finalizzata all'accertamento della competenza linguistico-comunicativa delineata dalle Indicazioni provinciali per il 2° ciclo di istruzione approvate con Deliberazione della Giunta Provinciale n.2040 del 13 dicembre 2010 per la scuola superiore in lingua tedesca e corrispondente al livello B2 del QCER.</p> <p>La prova della durata complessiva di 210 minuti è articolata in tre segmenti: compito di ricezione orale (ascolto):15 minuti; compito ricezione scritta (lettura): 30 minuti; compiti di produzione scritta: 165 minuti.</p> <p>Il compito di scrittura si compone di due consegne:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rielaborazione di informazioni contenute nel testo sulla base di un testo di partenza si richiede all'apprendente di comporre un testo (150-180 parole), per esempio lettera aperta, e-mail formale e informale, articolo, commenti/interventi su social media o siti web, indicando scopo e destinatario e rielaborando le informazioni contenute nel testo di partenza. 2) Testo argomentativo sulla base di un testo di partenza si richiede all'apprendente di elaborare un testo argomentativo di almeno 200 parole. <p>Per entrambe le prove scritte è consentito l'uso di vocabolari monolingui e bilingui e/o dizionari dei sinonimi e dei contrari.</p>

Le istruzioni condividono quasi la stessa tipologia di attività prevista negli studi *Kolipsi* e siorientano chiaramente a quelle proprie delle certificazioni linguistiche¹⁵⁷ che di fatto non perseguono obiettivi educativi e formativi, ma tendenzialmente istruttivi.

A questo punto della trattazione, l'impostazione tipologica della prova scritta, richiesta alla fine del ciclo scolastico, sollecita a chiedersi quanto e come viene esercitata l'abilità scrittoria nel percorso di apprendimento della L2. La risposta è pressoché scontata: poco, molto poco. A ciò si aggiunge che la realtà digitale di oggi ha sostituito l'uso di carta e penna con tastiere e schermi non senza strascichi dal punto di vista cognitivo¹⁵⁸. La scrittura, a maggior ragione in un contesto di L2/LS, è certamente una delle abilità più difficili da apprendere e perfezionare poiché

¹⁵⁷ A sostegno di quanto testé discusso, si confrontino anche le istruzioni per il superamento dell'esame B2 presso il Centro Linguistico dell'Università di Bolzano e quelle del Plida (Società Dante Alighieri) e si noterà che fondamentalmente la prova di italiano per l'Esame di Stato è molto simile a quelle previste per le certificazioni linguistiche.

¹⁵⁸ Uno studio recente (2017) di Audrey van der Meer, pubblicato sulla rivista *Frontiers in Psychology*, della Norwegian University Of Science And Technology (NTNU) riabilita decisamente la scrittura amanuense poiché aumenterebbe gli appigli alla memoria e fisserebbe meglio i ricordi facilitando l'apprendimento. Sembra infatti che l'attività cerebrale sia meno intensa quando si utilizzi la tastiera per scrivere.

<<https://www.agi.it/scienza/news/2020-10-02/scrivere-carta-e-penna-apprendimento-9832116/>>.

si sviluppa relativamente tardi e rimane a lungo instabile. È associata ad un esercizio vissuto molte volte come noioso, faticoso e spesso finalizzato a verifiche e valutazioni previste dal percorso formativo. Ancora, scrivere è un'abilità complessa poiché richiede una continua negoziazione a livello linguistico (e culturale) tra le due lingue e impone di decidere che cosa rivelare e che cosa tacere di sé. Ma significa anche scegliere le informazioni, stabilire una gerarchia, curare l'appropriatezza lessicale, risolvere le difficoltà morfosintattiche, gestire coerenza e coesione testuale, revisionare accuratamente il testo. Non stupisce pertanto che gli apprendenti cavalchino la priorità dell'oralità rispetto allo scritto e siano recalcitranti qualora venga loro assegnata un'attività scritta che vada oltre le cornici di un esercizio strutturale o il completamento degli items di un esercizio di testualità (come, per esempio, un *cloze*), che ovviamente non concorrono a sviluppare capacità scritte e a dominare usi scritti complessi.

Sebbene sull'asse della variazione diamesica le forme di scrittura dei nostri giorni siano sempre più vicine a quelle dell'oralità soprattutto negli elementi linguistici (frammentazione sintattica, segnali discorsivi, punteggiatura, ecc.), ciò non toglie che parlato e scritto siano due modalità di comunicazione distinte che originando da situazioni enunciative diverse, generano (tipi di) testi differenti. Nell'ambito di una comunicazione orale, parlante ed ascoltatore sono uno in presenza dell'altro; nello scritto invece, gli interlocutori si trovano in una condizione di distanza comunicativa. La distanza e il differimento spazio-temporale si ripercuote anche sul pensiero e sull'espressione: nell'oralità, pensiero ed espressione si basano su una struttura di frasi coordinate perché le strutture dell'oralità badano alla pragmatica e alla convenienza dell'oratore (ridondanza, ripetizione *del già detto*, scelte lessicali e linguistiche¹⁵⁹), in sostanza permane un ancoramento al contesto di produzione e ricezione; nella scrittura, invece, pensiero ed espressione si basano su una sintassi costruita con subordinate, puntuale, rispettosa della norma e soprattutto disancorata (nel senso di autonoma) da un contesto di produzione e ricezione. Pertanto, oralità e scrittura sono entrambe necessarie all'evoluzione della coscienza umana poiché la prima consente l'interazione diretta tra gli esseri umani nella società, mentre la seconda, interrogando in modo più profondo l'individuo, rende più consapevole la stessa interazione.

Dati questi presupposti, le pratiche scritte, anche se faticose, andrebbero incentivate ed inoltre allenate adeguatamente mediante riscritture pratiche, manipolative e rielaborative (relazioni, riassunti,

¹⁵⁹ Nell'oralità le parole acquistano significato e vitalità e perdurano fintantoché continuano a far parte del presente. Diversamente cadono in disuso, si alterano nel significato e scompaiono.

parafrasi, commenti di testi di partenza, ecc.), considerando il fatto che scrivere è un'abilità attiva e presuppone un'intensa riflessione. Tuttavia, come si evince dallo studio *Kolipsi II* (Tab. 11), nella lezione di italiano, le attività di scrittura non vengono ancora praticate intensamente¹⁶⁰:

Tabella 11– *Attività di scrittura nell'ambito della lezione di Italiano L2*

Scrivere frasi in L2	%	Scrivere lettere o temi in L2	%
Quasi mai/raramente/qualche volta	36,1	Quasi mai/raramente/qualche volta	48,8
Abbastanza spesso	28,7	Abbastanza spesso	26,3
Molto spesso /quasi sempre/sempre	35,5	Molto spesso /quasi sempre/sempre	24,9

La domanda *apertis verbis* è la seguente: ci si deve accontentare di un italiano L2/LS che esalti oltre ogni limite la competenza linguistico-comunicativa orale finalizzata a una interazione di base rinunciando così all'obiettivo di padroneggiare registri, codici, stili, ed usi propri della lingua scritta? La risposta è ovviamente negativa. A parer nostro, l'abilità di scrittura dovrebbe avere un ruolo privilegiato nel sillabo di italiano. È proprio sull'onda di questa convinzione che abbiamo scelto di costruire il *corpus* di questa ricerca con testi scritti. Infatti, proprio nelle realizzazioni scritte è possibile intercettare più che la *competenza*, ovvero ciò che si sa fare con una lingua, l'*esecuzione* (o *performance*) di un testo ovvero ciò che si realizza effettivamente¹⁶¹ quando più dimensioni – quella funzionale, quella organizzativa, quella contenutistica e ovviamente quella linguistica – sono in un rapporto di stretta interrelazione. In secondo luogo, la scrittura è un'attività lenta, esige tempi e spazi riflessivi e si configura esemplarmente per osservare la negoziazione tra L1 e L2, non solo sul piano linguistico e pragmatico, ma anche culturale.

¹⁶⁰ *Kolipsi II*, p. 166

¹⁶¹ Secondo l'approccio linguistico formale, "the general claim is that in order to study language it is necessary to abstract what learners 'know' from what they 'do'" (Ellis 1994:119). La distinzione fondamentale tra *competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) e *performance* (the actual use of language in concrete situations) è di Chomsky e si riferisce alla L1 (Chomsky 1965:4), ed è stata applicata all'apprendimento della L2 da Corder (1967). Riflessioni alquanto condivisibili; tuttavia, senza voler essere polemici, la domanda di base è: Quanto "sanno" gli apprendenti? Tradotto: Quanto è ampia la riflessione sulla lingua nel contesto di apprendimento?

1.4. Considerazioni finali

In questo ampio capitolo abbiamo definito il *contesto* o, meglio, i contesti (quello storico - politico, quello sociolinguistico, quello di apprendimento guidato dell'italiano L2) avvicinandoci a cerchi concentrici all'obiettivo della nostra ricerca: la gestione della temporalità negli scritti di apprendenti altoatesini di madrelingua tedesca. L'interrogativo posto all'inizio del capitolo *Welche Sprachen sprechen diese Gebirge?* non ha avuto un intento provocatorio, ma ha inteso mettere in risalto la peculiarità del contesto locale, la cui cifra distintiva è indubbiamente il multilinguismo e conseguentemente indirizzare l'approccio della nostra esposizione. Infatti, oltre a descrivere i diversi contesti sulla base di dati empirici emersi dagli studi e di informazioni ricavate dalla documentazione ufficiale, li abbiamo commentati, con toni partecipati, assumendo una prospettiva di lettura ed interpretazione diversa e meno convenzionale. In sostanza, abbiamo cercato di emanciparci dai *totem* ideologici e dalla rigida definizione del concetto statico ed obsoleto di comunità linguistico-culturale che contrappone autoctoni ed allogeni. Abbiamo interpretato questo territorio di confine non come un'area in cui, accanto al 9,1% di stranieri, co-abitano tre diverse e separate comunità, ancorate tenacemente alle proprie identità linguistiche e culturali, ma piuttosto come un'unica comunità in cui le linee di demarcazione fra *appartenenti* e *non appartenenti* sono liquide, fluttuanti e diversamente composite. Coerentemente a questa visione, arriva a questa conclusione anche Andrea Carlà (2017: 88) proponendo un (terzo) Statuto

che rafforzi lo sviluppo di un'identità territoriale comune che si sovrappone alle distinzioni linguistiche, favorisca, invece di rallentare, l'integrazione dei gruppi linguistici e incoraggi una vera valorizzazione della diversità slegata da timori protezionistici, al fine di creare una società imperniata non solo sulla coesistenza, ma anche sul vivere insieme e sul condividere¹⁶²

Date queste premesse, lo spazio e l'inventario linguistico (ovvero il complesso repertorio linguistico: lingue standard, varietà linguistiche, dialetti, ecc.) sono – ai nostri occhi – nella disponibilità di tutti i residenti; in altre parole, siamo convinti che per tutta la comunità locale sussistano sia le opportunità di acquisizione e apprendimento delle altre lingue, sia le occasioni di condivisione del patrimonio culturale locale. Questa prospettiva ci ha indotto ad approfondire il concetto di identità che non è affatto un insieme monolitico di leggi, tradizioni, convenzioni attitudinali e

¹⁶² Cit. in T. Benedikter (2017: 88-92).

linguistiche, ma piuttosto un'entità in continuo riassetamento grazie all'incontro con l'altro. Queste considerazioni ci portano ad ipotizzare che i residenti del territorio possano riconoscersi in identità multiple o in un'identità linguistico-culturale liquida e osmotica.

Anche i dati empirici relativi al rilascio della certificazione linguistica sono stati commentati prescindendo nuovamente da una visione e da un'analisi separate per gruppi linguistici; tuttavia, quando si è trattato di dover affrontare il contesto di apprendimento guidato dell'italiano L2, ci siamo focalizzati sul repertorio (multi)linguistico degli apprendenti di madrelingua tedesca. Non ci si può nascondere che proprio il contesto di apprendimento guidato si configuri nel ruolo di *ultima sentinella o presidio* per la manutenzione dell'identità sudtirolese: qui il confine etnico tende ad essere mantenuto mediante la riasserzione dei tratti identitari, tra cui la lingua (il riferimento è anche alla vitalità etnolinguistica dei dialetti, abbondantemente utilizzati nelle istituzioni scolastiche), la cultura e la memoria storica.

Ci siamo chiesti quindi, quale fosse il prestigio dell'italiano nella comunità¹⁶³ e in particolar modo, quale fosse lo stato di salute dell'italiano come L2/LS nelle istituzioni scolastiche e siamo arrivati a concludere che è in sofferenza. Ciò è dovuto solo in parte alla predominanza dell'inglese nei curricula. A parer nostro, la ragione risiede anche altrove. È una questione di percezione che travalica i muri delle scuole e si concretizza nell'incerta definizione dell'italiano sul territorio: è L2 o LS? A ciò si correla anche la sua funzione, di volta in volta strumentale, integrativa, culturale o educativa? E non ultimo, in relazione al successo dell'apprendimento, le differenze individuali¹⁶⁴ vanno considerate “characteristics or traits in respect of which individuals may be shown to differ” (Dörnyei 2005: 1).

Il profilo sbiadito, lo scarso valore attribuito allo studio dell'italiano, la frammentarietà nei contatti intergruppo, possono esercitare un'influenza notevole sui tempi e sullo spessore dell'apprendimento e ovviamente condizionare le prestazioni degli apprendenti.

In relazione al curricolo di italiano abbiamo osservato che l'obiettivo prioritario è orientato, in larga misura, alla competenza linguistico-

¹⁶³ Come ricorda Berruto (2003), il prestigio di una lingua si fonda su più fattori, tra i quali l'esser parlata dai gruppi sociali dominanti, l'esser veicolo di un apprezzato patrimonio culturale e gli atteggiamenti linguistici (razionali ed affettivi) dei suoi parlanti.

¹⁶⁴ Tra le differenze individuali si annoverano: l'età, l'attitudine linguistica, la personalità, la capacità della memoria di lavoro, l'intelligenza, lo stile cognitivo, lo stile di apprendimento, le strategie di apprendimento, la motivazione, la personalità, l'estroversione / l'introversione, la disposizione al rischio, l'autostima, la creatività, l'ansietà, la voglia di comunicare e le credenze / convinzioni dell'apprendente.

comunicativa, in particolare alle attività orali, funzionali alla comunicazione quotidiana, i cui esiti scolastici peraltro non sono particolarmente eccellenti come si evince dallo studio *Kolipsi II* del 2013/2014.

Inoltre, la priorità dell'oralità comporta in qualche modo un indebolimento dell'abilità scritta nello spazio classe. Per quanto, la produzione scritta sia una attività che può risultare faticosa ed impegnativa per l'apprendente di L2/LS, sia per i suoi obiettivi socio-pragmatici che per quelli propriamente comunicativi, e richieda una negoziazione tra L1 e L2 sul piano linguistico e morfosintattico, è opportuno – a parer nostro – che recuperi una posizione privilegiata all'interno del curriculum scolastico.

Nel capitolo 3 svilupperemo un'analisi dettagliata partendo dal *corpus* di testi scritti realizzati dal nostro campione di informanti e cercheremo di comprendere le fragilità e le difficoltà linguistiche degli AA in relazione all'abilità della scrittura.

II

Il campione e i due questionari esplorativi

Per poter comprendere appieno il tema specifico di questo lavoro è necessario presentare brevemente il contesto e il campione di informanti (d'ora in avanti AA) e riportare i dati emersi dai due questionari esplorativi che sono stati somministrati nel settembre dell'anno scolastico 2017/2018 e sono allegati integralmente in Appendice 1. Mentre il primo questionario è servito a censire l'identità sociolinguistica del campione rilevandone le caratteristiche ed i tratti della biografia linguistica, il secondo ha mirato a rilevare atteggiamenti soggettivi e comportamenti personali in relazione alla categoria del Tempo.

2.1. Primo questionario esplorativo: rilevazione del profilo sociolinguistico del campione

Il contesto istituzionale presso il quale abbiamo individuato il campione per la nostra ricerca, è il Liceo delle Scienze Umane e dell'Arte di Brunico¹⁶⁵. L'istituto superiore con lingua di insegnamento tedesca ha una durata quinquennale, termina con l'esame di Stato e dà l'accesso alla prosecuzione degli studi e/o all'inserimento nel mondo del lavoro nel settore dei servizi. La sede centrale dell'istituto è ubicata nel centro storico della cittadina ed ha un corpo docente di 120 unità e una popolazione scolastica di oltre 600 studenti / studentesse. Come si evince dal PTOF¹⁶⁶ l'istituto di istruzione

¹⁶⁵ Brunico, la cittadina più importante della Val Pusteria, ha circa 17.000 abitanti. La consistenza percentuale dei tre gruppi linguistici che emerge dall'ultimo censimento (2011) registra questi valori: 15,24 % (italiano), 82,47 % (tedesco), 2,29 % (ladino).

¹⁶⁶ Il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che la scuola adotta nell'ambito della

secondaria offre due indirizzi: arte e scienze umane con annessa integrazione di discipline musicali.

Nel curriculum d'istituto, relativamente all'insegnamento / apprendimento delle lingue, oltre al tedesco (4 h) sono previste settimanalmente 3 o 4 ore di italiano L2 (a seconda dell'indirizzo) e 3 ore di inglese. Accanto alle ore di lingua curricolari, il liceo offre un'ampia gamma di iniziative scolastiche ed extrascolastiche per il potenziamento linguistico:

- “Un anno in L2”: gli AA possono trascorrere un anno scolastico in un istituto con lingua di insegnamento italiana, sia nell'ambito della provincia, sia su tutto il territorio nazionale;
- scambi linguistici e partenariati con altri istituti sparsi sul territorio provinciale o nazionale;
- soggiorni-studio a Roma per l'italiano e in Inghilterra o Irlanda per l'inglese;
- certificazioni linguistiche (Plida) e corsi di preparazione per l'esame di bilinguismo presso il Commissariato del Governo di Bolzano.

La consistenza numerica del nostro campione è di 21 informanti che frequentano il 3° anno del liceo con indirizzo delle scienze umane, senza integrazione di musica, e pertanto il loro orario scolastico prevede 4 ore di italiano L2 alla settimana. Il dato, moltiplicato per le 37 settimane, previste dal calendario scolastico, consegna un pacchetto di 148 ore annuali.

2.1.1. Le scelte metodologiche

Si è considerato imprescindibile raccogliere informazioni esaustive sulla biografia linguistica degli AA tramite un questionario distribuito all'inizio dell'anno scolastico 2017/2018. Riassumiamo brevemente i passi seguiti nella realizzazione dello strumento di rilevazione:

- si sono omesse domande relative al *background* socioculturale di provenienza (la famiglia di origine, il titolo di studio, lo status dei genitori, ecc.) pur coscienti che la *performance* efficace degli AA è influenzata anche da presupposti culturali e motivazionali che hanno origine al di fuori delle istituzioni educative;
- si sono omesse domande relative alla provenienza territoriale (contesto cittadino, rurale, periferico o valligiano) pur sapendo che, in ragione della conformazione geografica del territorio provinciale, le scuole superiori (a differenza delle scuole medie) servono bacini di utenza molto ampi e disomogenei;

sua autonomia. Il PFOF indica gli obiettivi che tutta la comunità scolastica si impegna a raggiungere, attraverso la condivisione dell'azione educativa con le famiglie e la positiva interazione con il territorio. (Legge 107/2015).

- ci si è focalizzati su alcune aree tematiche, e precisamente:
 - profilo / patrimonio linguistico della classe target
 - contesti d'uso delle lingue (italiano, tedesco, inglese, ladino, dialetto, ecc.)
 - spendibilità percepita dell'italiano L2
 - atteggiamento e/o comportamento durante la lezione di italiano L2
 - valutazione del setting didattico della lezione di italiano L2
 - autovalutazione della competenza scritta secondo il QCER;
- sono stati assegnati 20 minuti per la compilazione del questionario;
- la maggior parte degli items ha previsto la possibilità di dare più risposte;
- nella fase di analisi dei dati emersi dal questionario, non sono state applicate differenze di genere, pur sapendo che sono rilevabili connessioni con il successo scolastico. Le ragazze tendono a ottenere risultati migliori dei ragazzi nella maggior parte dei contesti scolastici, a conferma del fatto che il successo formativo non dipende soltanto dall'efficacia dell'insegnamento.

2.1.2. Il questionario e l'analisi dei risultati

Come anticipato precedentemente, la versione integrale del questionario è allegata in Appendice 1¹⁶⁷; tuttavia al fine di agevolare la comprensione degli esiti è opportuno scorrere le domande, riportare e commentare le dichiarazioni più significative riservandoci di dare in conclusione un profilo sintetico del campione di informanti. Riteniamo che le 16 domande poste al campione siano sufficienti per definire il patrimonio sociolinguistico del gruppo - classe.

Cominciamo con le prime due domande che richiedono al campione di indicare la propria L1 e la propria eventuale condizione di bi-trilinguismo e/o bi-trilinguità¹⁶⁸:

¹⁶⁷ Appendice 1, all. 12.

¹⁶⁸ Secondo Titone (1972: 13) "il bilinguismo consiste nella capacità di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa". Tuttavia, in questo contesto *peculiare*, vale la pena prendere in considerazione anche la definizione di altri studiosi, come quella di Hamers e Blank, (1989: 6), i quali distinguono tra bilinguità e bilinguismo (trilinguità / trilinguismo) intendendo con il primo termine lo stato psicologico ed emotivo di un individuo che ha accesso a più di un codice linguistico nella comunicazione sociale e con il secondo la capacità di un individuo di comunicare utilizzando due (o tre) sistemi linguistici differenti. Il concetto di bi-trilinguismo include anche quello di bi-trilinguità e rimanda a contesti sociolinguistici in cui due o più comunità sono in / a contatto. Si tratta indubbiamente di una distinzione significativa in ambito didattico, tuttavia in sede di somministrazione del questionario sarebbe stato piuttosto complesso spiegare ai destinatari della ricerca la distinzione tra i due concetti.

1	<i>Qual è la tua lingua madre (L1)?</i>
<input checked="" type="radio"/> tedesco <input type="radio"/> italiano <input type="radio"/> ladino <input type="radio"/> altro (specificare) _____	

2	<i>Sei bilingue / trilingue?</i>
<input type="radio"/> sì <input type="radio"/> no Se hai risposto sì... <input type="radio"/> tedesco <input type="radio"/> italiano <input type="radio"/> ladino <input type="radio"/> inglese <input type="radio"/> francese <input type="radio"/> spagnolo <input type="radio"/> (altro specificare) _____	

Riguardo all'indicazione della propria L1: 15 AA sono di madrelingua tedesca (di cui 2 hanno specificato di essere di madrelingua *dialetto tedesco*) e 3 di madrelingua ladina. 15 AA sono monolingui e 3 si definiscono bilingui, nello specifico, dichiarano una bilinguità italiano - portoghese, tedesco - italiano e tedesco - ladino.

Con la terza e la quarta domanda si voleva circoscrivere il patrimonio linguistico e il livello di competenza linguistica dell'intero gruppo. Le due domande sono correlate e la tab. 12 riassume le indicazioni (ovvero i dati percentuali) fornite dagli AA.

3	<i>Quali di queste lingue conosci?</i>
<input type="radio"/> tedesco <input type="radio"/> italiano <input type="radio"/> ladino <input type="radio"/> inglese <input type="radio"/> francese <input type="radio"/> spagnolo <input type="radio"/> (altro specificare) _____	

4	<i>A quale livello?</i>
----------	-------------------------

Tabella 12 – *Questionario esplorativo 1: Lingue e livelli di competenza del gruppo-classe*

LIVELLO	tedesco	italiano	ladino	inglese	francese	spagnolo	altro
principiante	16,6		5,3		5,3	5,3	
pre -intermedio		11,1		16,6			
intermedio	5,3	61,1		50,0			
post-intermedio	11,1	22,2		27,7			
avanzato	66,6	5,3	16,6	5,3			5,3

Il riscontro di questi valori basati sull'autovalutazione - modalità che rimanda alla percezione soggettiva di punti di forza e punti di debolezza della propria competenza linguistica in L2 - attesta fundamentalmente che 6 AA su 10 dispongono del livello B1, mentre 3 AA su 10 si collocano ad un livello più alto di competenza linguistica. È interessante – ai fini di questo lavoro – sottolineare la percezione soggettiva della competenza linguistica in inglese, dal momento che sembra più consolidata o comunque tendenzialmente

superiore a quella in italiano¹⁶⁹.

La conoscenza e l'uso del dialetto sono molto diffusi in ambito scolastico ed extrascolastico. Dai dati emersi dalle domande (5) (6) (7) che riportiamo per esteso di seguito

5	<i>Parli (una varietà di) dialetto sudtirolese?</i>
<input type="radio"/> sì <input type="radio"/> no	

6	<i>Quali di queste lingue usi di più nell'arco della giornata (da 1 poco a 5 tanto)?</i>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;"></th> <th style="width: 10%;">1</th> <th style="width: 10%;">2</th> <th style="width: 10%;">3</th> <th style="width: 10%;">4</th> <th style="width: 10%;">5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="radio"/> tedesco</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> italiano</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> ladino</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> dialetto tirolese</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> altro</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>								1	2	3	4	5	<input type="radio"/> tedesco						<input type="radio"/> italiano						<input type="radio"/> ladino						<input type="radio"/> dialetto tirolese						<input type="radio"/> altro					
	1	2	3	4	5																																					
<input type="radio"/> tedesco																																										
<input type="radio"/> italiano																																										
<input type="radio"/> ladino																																										
<input type="radio"/> dialetto tirolese																																										
<input type="radio"/> altro																																										

7	<i>In quali contesti usi spesso queste lingue?</i>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;"></th> <th style="width: 15%;">famiglia</th> <th style="width: 15%;">scuola</th> <th style="width: 15%;">amici</th> <th style="width: 15%;">tempo libero</th> <th style="width: 15%;">istituzioni pubbliche (per es. uffici)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="radio"/> tedesco</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> italiano</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> ladino</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> dialetto tirolese</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> inglese</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>								famiglia	scuola	amici	tempo libero	istituzioni pubbliche (per es. uffici)	<input type="radio"/> tedesco						<input type="radio"/> italiano						<input type="radio"/> ladino						<input type="radio"/> dialetto tirolese						<input type="radio"/> inglese					
	famiglia	scuola	amici	tempo libero	istituzioni pubbliche (per es. uffici)																																					
<input type="radio"/> tedesco																																										
<input type="radio"/> italiano																																										
<input type="radio"/> ladino																																										
<input type="radio"/> dialetto tirolese																																										
<input type="radio"/> inglese																																										

risulta che il dialetto è conosciuto da tutti gli AA (94,4%) con un'unica eccezione, ed è l'idioma più usato nell'arco della giornata; infatti, scendendo nel dettaglio la *varietà locale* si parla in famiglia (83,3%), a scuola (72,2%), con gli amici (100%), nel tempo libero (88,8%), nei rapporti con le istituzioni pubbliche (61,1%); mentre il *Hochdeutsch*, l'italiano standard e l'inglese si praticano quasi unicamente a scuola.

Le domande seguenti riguardano l'italiano ed indagano rispettivamente la spendibilità (8), la conoscenza (9), il setting didattico (10) (11), l'atteggiamento e/o il comportamento durante la lezione di italiano (12) (13) (14) e infine, l'autovalutazione relativa alla competenza scritta, secondo il QCER (16).

¹⁶⁹ Anche l'indagine *Barometro linguistico* conferma l'atteggiamento positivo e l'interesse per lo studio della lingua inglese nell'ambito scolastico ed extrascolastico. Cfr. pp. 71-168.

8	<i>Pensi che la conoscenza dell'italiano ti sarà utile in futuro? Puoi indicare più opzioni</i>
<input type="radio"/> sì, per trovare più facilmente lavoro in Sudtirolo <input type="radio"/> sì per trovare più facilmente lavoro in Italia <input type="radio"/> sì per trovare più facilmente lavoro all'estero <input type="radio"/> sì per viaggiare e conoscere persone nuove	

I dati emersi sono riportati nel Graf. 3

Grafico 3: *Questionario esplorativo 1: Spendibilità dell'italiano L2 - Motivazioni che guidano il percorso di studio.*



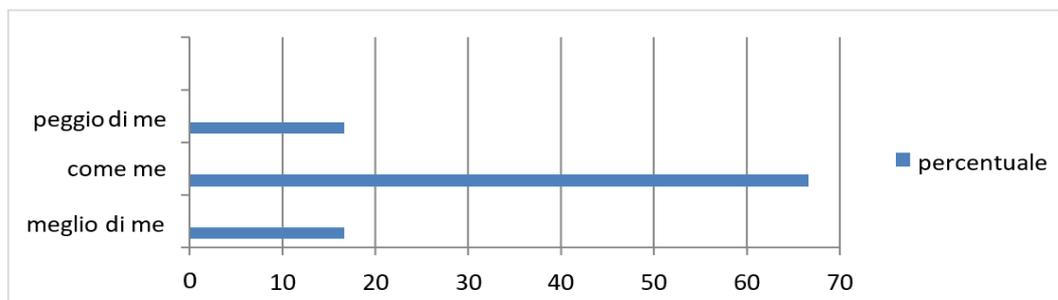
Osservando i valori del grafico possiamo esprimere almeno tre considerazioni:

- una percentuale modestissima del campione ritiene inutile l'apprendimento dell'italiano;
- un sostanzioso numero di AA mette in conto la mobilità professionale verso il resto del Paese e/o all'estero;
- più della metà degli AA mostra interesse ed apertura mentale in relazione alla mobilità per turismo (e conoscenza di altre persone) oltre i confini del territorio provinciale, mentre una parte più modesta si dichiara disponibile alla mobilità professionale.

9	<i>I tuoi compagni di scuola conoscono l'italiano</i>
<input type="radio"/> meglio di me <input type="radio"/> come me <input type="radio"/> peggio di me	
Perché... <input type="radio"/> riesco a comunicare con loro <input type="radio"/> non riesco a comunicare con loro <input type="radio"/> capisco meno cose di loro <input type="radio"/> spesso gli chiedo di rispiegarmi quello che non ho capito <input type="radio"/> spesso mi chiedono di rispiegarli quello che non hanno capito <input type="radio"/> hanno le mie stesse difficoltà	

Sulla base delle risposte degli AA si sono rilevati rispettivamente questi valori percentuali (16,6 % peggio di me, 66,6 % come me, 12,6 % meglio di me) schematizzati nel grafico 4:

Grafico 4: Questionario esplorativo 1: Percezione soggettiva sulla conoscenza dell'italiano L2



Interessanti risultano le valutazioni di alcuni AA riguardanti la comunicazione *inter pares* nella lingua target: l'88,7% del campione ritiene che l'interazione sia "possibile", anche se ci sono difficoltà (61,1%), e con un'incidenza di casi piuttosto alta (27,7 %), intercorre una sorta di mutuo soccorso tra gli AA ("spesso gli chiedo di rispiegarmi quello che non ho capito").

10	<i>Secondo te, le lezioni di italiano sono....</i>				
<input type="radio"/>	sono troppe	<input type="radio"/>	sono giuste	<input type="radio"/>	sono poche

Raccoglie un consenso pari al 100% la risposta a questa domanda che chiedeva al campione se le ore di italiano previste dal curriculum fossero quantitativamente adeguate. In relazione alla domanda, tutti gli AA ritengono appropriato il numero di ore settimanali assegnate all'apprendimento della L2.

Mediante la domanda 11 il gruppo-classe è stato interpellato sulle attività, o meglio, le abilità svolte durante le lezioni di italiano. Nello specifico, si chiedeva al campione di esprimersi sulla frequenza o assenza (*tropo vs poco*) di una lista di attività che si svolgono abitualmente durante la lezione di lingua. Come risulta dalla Tab. 13, il campione risulta spaccato:

Tabella 13 – *Questionario esplorativo 1: Percezione soggettiva: abilità/attività durante la lezione di italiano L2*

Attività	n. AA	Attività	n. AA
si parla molto	11	si parla poco	7
si legge molto	10	si legge poco	6
si scrive molto	5	si scrive poco	12
si studia molto lessico	5	si studia poco lessico	12
si ascolta molto	8	si ascolta poco	10
si studiano molti testi di letteratura	8	si studiano pochi testi di letteratura	8
si fa troppa grammatica	14	si fa poca grammatica	4

Dalla rilevazione dei dati emergono alcuni aspetti sulla lezione di italiano che conviene evidenziare per gli obiettivi della ricerca:

- l'abilità di scrittura non è avvertita o percepita come eccessiva;
- non è usuale imparare liste di vocaboli (decontestualizzati) per il potenziamento del lessico; questa pratica sembra, invece, essere piuttosto diffusa nella lezione di inglese;
- persiste il *luogo comune* (difficilmente estirpabile) secondo il quale la lezione di italiano si basi fondamentalmente sullo studio della grammatica e della letteratura.

La domanda successiva indagava la percezione degli AA in relazione alla complessità della L2 rispetto alla LM/L1.

12	<i>Secondo te, l'italiano rispetto alla tua lingua materna (L1)...</i>
<input type="radio"/> è più semplice <input type="radio"/> richiede studio ed esercizio come tutte le lingue straniere <input type="radio"/> è complesso, ma con lo studio si può appendere <input type="radio"/> è più difficile	

Le indicazioni restituite dal campione suggeriscono un paio di considerazioni rilevanti:

- solo il 22% del campione dichiara che l'italiano è più semplice del tedesco, mentre il resto degli informanti lo ritiene tendenzialmente difficile. Quest'ultimo valore indica che la complessità della lingua italiana emerge soprattutto ai livelli più alti di scolarizzazione, quando si esige un maggiore impegno cognitivo per il conseguimento di risultati apprenditivi positivi;

- più dell'80% degli AA ritiene che studio ed esercizio siano indispensabili ed imprescindibili nell'apprendimento efficace delle lingue straniere.

La domanda 13 aveva l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sui comportamenti e sugli atteggiamenti degli AA durante la lezione di L2.

13	<i>Quando sei in classe...</i>
<p><input type="radio"/> rispondi all'insegnante e intervieni spesso e volentieri</p> <p><input type="radio"/> segui la lezione ed intervieni solo se te lo chiede l'insegnante</p> <p><input type="radio"/> spero che l'insegnante non ti chiami</p> <p><input type="radio"/> non ti piace parlare davanti ai compagni</p> <p><input type="radio"/> sei a disagio se non capisci sempre la domanda dell'insegnante</p> <p><input type="radio"/> ti distrai e non sei sempre concentrato</p> <p><input type="radio"/> non segui la lezione perché non ti interessa</p>	

Sulla base dei dati emersi dal questionario emerge che l'83% del campione segue la lezione ed interviene solo su richiesta del docente e che il 40% ha un atteggiamento attivo. Il 16 % degli AA, invece, dichiara di tenere un atteggiamento passivo e sentirsi a disagio quando deve parlare davanti ai compagni; infine, solo un apprendente ha dichiarato che non ha interesse per lo studio della L2.

Le domande successive (14) e (15) volevano indagare la capacità di interagire e comunicare con i nativi di lingua italiana, anche al di fuori del contesto scolastico (14). Come precedentemente esposto, l'obiettivo prioritario¹⁷⁰, più volte evidenziato nelle *Indicazioni*, è quello di indurre l'apprendente ad utilizzare la lingua per scopi comunicativi.

14	<i>Quando non sei a scuola e parli italiano con gli italiani ...</i>
<p><input type="radio"/> non hai nessun tipo di problema</p> <p><input type="radio"/> riesci a comunicare abbastanza bene</p> <p><input type="radio"/> non riesci a comunicare e farti capire</p> <p><input type="radio"/> chiedi la collaborazione al tuo interlocutore</p> <p><input type="radio"/> chiedi che ti venga ripetuto</p> <p><input type="radio"/> non chiedi aiuto ed aspetti che il tuo interlocutore si spieghi</p> <p><input type="radio"/> fai finta di niente</p> <p><input type="radio"/> ti aiuti con il contesto / la situazione</p>	

Sulla base dei risultati emersi (14) risulta che quasi la totalità del campione indagato (il 94 %) è in grado di comunicare *abbastanza bene* con parlanti di

¹⁷⁰ Cfr. Cap 1, par. 1.3.2: "Das primäre Ziel, die sprachlich-kommunikative Kompetenz soll dabei nie aus den Augen verloren werden".

madrelingua italiana. Il dato è rilevante ed indicativo poiché sottolinea che, nonostante - per la maggior parte degli AA - l'esposizione alla L2 avvenga soprattutto all'interno delle mura scolastiche¹⁷¹, lo sviluppo delle competenze Itabase è un obiettivo tendenzialmente raggiunto.

La domanda successiva (15) chiedeva specificatamente agli AA di indicare a quali strategie ricorressero durante l'interazione orale con parlanti di L2 nel caso in cui emergessero significative difficoltà linguistiche:

15	<i>Quando vuoi esprimere la tua idea e in quel momento ti mancano le parole...</i>
<input type="radio"/> cerchi altre parole meno precise <input type="radio"/> cerchi di farti capire con i gesti, disegni, ecc.. <input type="radio"/> usi un'altra lingua che conosce il tuo interlocutore <input type="radio"/> usi la tua lingua madre <input type="radio"/> rinunci a comunicare	

La domanda (15), per la quale erano ammesse più risposte, è piuttosto generica poiché non specifica il contesto (scolastico / extrascolastico), né l'abilità (scritta / orale), né lo scopo comunicativo, tuttavia, dalle risposte degli AA, si evidenzia che la maggioranza del campione (77%) si destreggia e riesce a cavarsela nella comunicazione ricorrendo a riformulazioni linguistiche (62%) e alla gestualità (53%). Accanto a queste strategie, non sono trascurabili le altre percentuali riguardo al ricorso alla propria madrelingua (17%), al ricorso ad un'altra lingua (15%), alla rinuncia all'interazione (7%), che indicano una sorta di flessibilità e spregiudicatezza nell'interazione linguistica.

Nell'ultima domanda (16) del questionario si chiedeva agli AA di autovalutare la propria competenza linguistica relativamente alla produzione scritta secondo i descrittori del QCER¹⁷². In questo caso agli AA è stato fornito il testo in entrambe le lingue (italiano e tedesco) per facilitarne la comprensione ed assegnarsi consapevolmente al livello di competenza.

16	<i>Questa è la griglia di valutazione del QCER per rilevare la competenza scritta. Indica il livello che corrisponde alle tue capacità.</i>
-----------	---

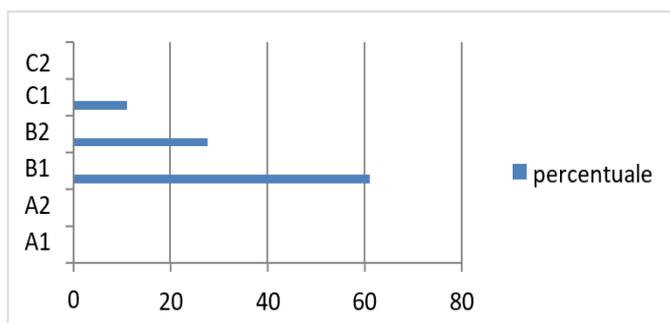
Dai risultati (Graf. 5) è emerso che una parte consistente del campione si iscrive nel livello B1, mentre un gruppo più modesto, che percentualmente

¹⁷¹ In entrambi gli studi dell'Eurac (*Kolipsi I e Kolipsi II*) si mette in evidenza che i contatti tra i giovani (di 17/18 anni) dei due gruppi linguistici maggioritari sono ancora scarsi e sporadici.

¹⁷² Per esigenze di spazio non abbiamo riportato la griglia dei descrittori del QCER, ma è disponibile in Appendice, all. 10.

si traduce nel 27,7 %, si colloca nella fascia B2. È interessante notare come le (auto)valutazioni degli AA coincidano con quelle della docente di classe. Le (auto) valutazioni, inoltre, rivestono un'enorme importanza per gli obiettivi dello studio poiché concorrono ad inquadrare gli esiti delle produzioni scritte del campione.

Grafico 5: *Questionario esplorativo 1: Autovalutazione sulla propria competenza linguistica secondo i criteri del QCER*



2.2. Secondo questionario esplorativo: percezione del tempo e dimensione temporale

Proprio perché il concetto di Tempo è di grande rilevanza e complessità e rimanda a profonde implicazioni teoriche in diversi ambiti disciplinari, si è obbligati a circoscrivere drasticamente questo tema nello spazio limitato dei paragrafi seguenti, con la consapevolezza che si arrivi soltanto a sfiorare la superficie dell'esperienza del Tempo dei soggetti indagati. Pertanto, abbiamo focalizzato lo sguardo principalmente su due aspetti: la percezione del Tempo e la dimensione temporale.

2.2.1. La percezione del tempo

La complessità del concetto di Tempo è da sempre oggetto di studi e riflessioni da parte di filosofi, storici, antropologi, psicologi, biologi, fisici e matematici, tuttavia, su questo interrogativo millenario non si è giunti ancora a teorizzazioni solide ed inequivocabili, proprio perché le discipline coinvolte sono eterogenee e restituiscono uno spettro *multicromatico* ed affascinante dell'oggetto in questione. Il Tempo, *un ritaglio dell'eternità* (l'espressione è di Sant'Agostino), ha una rilevanza tale per l'esperienza esistenziale dell'uomo e l'organizzazione della vita che oggi si prediligono approcci integrati e multidisciplinari per la sua definizione.

Con questi presupposti è necessario un momento preliminare di descrizione concettuale e di riflessione prima di analizzare e commentare i dati emersi dal secondo questionario somministrato agli AA. Ci approssimiamo alla trattazione del tema con una domanda piuttosto nota, ma problematica ed inquietante: *Quid ergo est tempus? Si nemo ex me quaerat, scio. Si quaerenti explicare velim, nescio* (“Che cosa è il Tempo? Se nessuno me lo chiede lo so. Se lo devo spiegare a qualcuno non lo so”) ¹⁷³. Così nel IV secolo Sant’ Agostino si interrogava sul Tempo ammettendo l’impossibilità di spiegarlo ovvero darne una ragione; e nonostante numerosi altri studiosi ed autori abbiano prodotto e continuano a produrre profonde riflessioni ed interessanti contributi teorici e pratici (che contengono interpretazioni a volte divergenti ed antitetice e altre volte convergenti ed affini), ancora oggi si fatica a spiegare *razionalmente* e ad esprimere a parole la complessità di questo concetto.

Che cosa lo rende un oggetto di studio così difficile da definire? Tempo ¹⁷⁴ è un concetto comune e familiare, quotidianamente presente nelle nostre conversazioni, tanto è vero che le nostre lingue attraverso i secoli hanno creato un ricco repertorio di aforismi, espressioni idiomatiche e proverbi, di origine colta e popolare ad esso collegati. Alcune lingue, come per esempio il tedesco e l’inglese traducono la parola italiana “tempo” con più termini: *Wetter, Zeit, Tempus* in tedesco e *weather, time, tense* in inglese, rispettivamente tempo atmosferico, tempo cronologico, tempo verbale. Ciononostante, permane comunque la difficoltà di definire con accuratezza l’oggetto e l’impotenza a padroneggiare la multiforme materia poiché il Tempo, *il nostro inquilino esistenziale* ¹⁷⁵, ha la capacità di abbracciare tutto e di pervadere a 360° la nostra esistenza: pensieri ed emozioni, azioni e comportamenti, relazioni ed interazioni umane tra individui. Da ciò deriva la difficoltà di concettualizzare il Tempo anche se ormai è noto (almeno per la fisica) che il Tempo è solo una mera convenzione fabbricata dalla mente dell’uomo, sia per rappresentare l’universo e dare senso alla sua esistenza (si pensi all’abbondante aggettivazione: epico, tragico, immaginario, creativo e così via; oppure alla classificazione in: tempo assoluto,

¹⁷³ A. Marzullo, V. Foà Guazzoni, (1968: 759).

¹⁷⁴ “tèmpo” s. m. [lat. *tēmpus -pōris*, voce d’incerta origine, che aveva solo il significato cronologico, mentre quello atmosferico era significato da *tempestas-atris*]. Etimologicamente la parola si ricollega al greco *τέμνω* = *divido, separo*; meno accreditate sono altre interpretazioni che riportiamo per completezza: la parola potrebbe essere ricondotta al sanscrito *tāpas* = *tepore, atmosfera*, oppure, al lituano *tempti* = *distendere* (nel senso di durare). <http://www.treccani.it/vocabolario/tempo/>.

¹⁷⁵ L’espressione in corsivo è di Antonio Tabucchi (1943-2012). Lo scrittore, in occasione del conferimento del *Premio Salento* assegnatogli per la sua attività culturale (Lecce, 2 ottobre, 2003), così si esprime nel suo intervento: “Di questo nostro coinquilino esistenziale, che non sappiamo se stiamo attraversando o se sia lui checi attraversa, non conosciamo il volto”.

universale, naturale, storico, atmosferico, ecc.), sia per vincolare la partecipazione di un individuo all'interno della società (si pensi agli strumenti di misurazione, orologi, calendari, agende, ecc... che sono un'invenzione utile e straordinaria per dare sistematicità all'azione dell'uomo e regolare le *sue* relazioni interumane nella vita sociale).

Esula dall'obiettivo di questo lavoro approfondire, seppure sommariamente, correnti, interpretazioni e scuole, che hanno animato il dibattito nei secoli passati e che continuano ad alimentarlo nella convinzione che il Tempo lo si può e lo si deve continuare ad aggredire ed indagare, tuttavia, riprendendo il filo di questa esposizione sull'*esperienza umana del fluire del tempo*, ricorriamo ad alcuni contributi che marcano con evidenza che la percezione del tempo è soggettiva, almeno per la fisica e soprattutto per la psicologia.

Prendiamo le mosse proprio dalla scienza, e precisamente da Albert Einstein, che ha apportato un significativo contributo a quest'idea del Tempo percepito *soggettivamente*, quando con la sua teoria sulla relatività ristretta (1905), dimostrò che il Tempo si distorce (nel senso che si dilata e si restringe) e scorre in modo differente per ogni individuo / osservatore. Sembra che in occasione di un convegno¹⁷⁶, in cui il grande scienziato si trovò a spiegare al pubblico cosa fosse la relatività, egli sia ricorso ad un'immagine plastica ed efficace: “Quando un uomo siede un'ora in compagnia di una bella ragazza, sembra sia passato un minuto. Ma fatelo sedere su una stufa per un minuto e gli sembrerà più lungo di qualsiasi ora. Questa è la relatività”.

Si devono invece a E. Minkowski ed E. Straus¹⁷⁷, psichiatri della corrente fenomenologica di inizio del XX secolo, le prime indagini ed i primi studi su come la percezione del tempo si rifletta sulla psiche ovvero sugli stati emotivi (umore, sensazioni, sentimenti) e determini profondamente il nostro modo di agire (azioni e comportamenti). Questo aforisma – forse apparentemente un po' troppo dozzinale - lo riassume indubbiamente in modo chiaro: “Il tempo è troppo lento per coloro che aspettano, troppo rapido per coloro che temono, troppo lungo per coloro che soffrono, troppo breve per coloro che gioiscono, ma per coloro che amano, il tempo è eternità”¹⁷⁸.

¹⁷⁶ La fonte è indiretta e la data e l'occasione non sono note, tuttavia, questo aneddoto fu pubblicato sul *New York Times* nel marzo del 1929. Il giornale riferisce che in occasione di un incontro con i giornalisti, ansiosi di sapere cosa fosse la relatività, lo scienziato avrebbe detto alla sua segretaria di rispondere con la frase riportata tra virgolette.

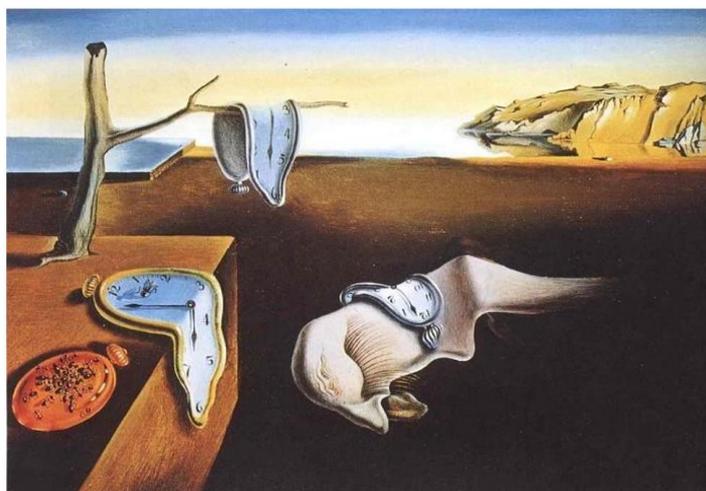
¹⁷⁷ Minkowski ed E. Straus hanno introdotto i concetti di *tempo vissuto* e di *tempo dell'Io*, in contrapposizione al tempo oggettivabile e quindi misurabile.

¹⁷⁸ L'aforisma è di Henry van Dyke (Germantown 1852 – 1933) scrittore e insegnante americano.

Altrettanto chiare ci sembrano le poche righe di Jorge Luis Borges in “Nuova confutazione del tempo”¹⁷⁹ dove, alla fine del testo, volendo di fatto affermare che il Tempo è una forma soggettiva innata con la quale gli esseri umani esperiscono il mondo esterno e interno, il poeta scrive: “Il tempo è la sostanza di cui sono fatto. Il tempo è un fiume che mi trascina, e io sono il fiume; è una tigre che mi sbrana, ma io sono la tigre; è un fuoco che mi divora, ma io sono il fuoco. Il mondo, disgraziatamente, è reale; io, disgraziatamente, sono Borges”.

La discrepanza che esiste fra la nostra esperienza soggettiva del tempo e l’indicazione che ne abbiamo dall’orologio, è indubbiamente rappresentata, in modo schietto e limpido, nel dipinto *La persistenza della memoria* (Fig. 1) di Salvador Dalì del 1931¹⁸⁰.

Figura 2: *La persistenza della memoria*



Qui l’artista non sembra mettere in discussione un fondato paradigma: accanto alla rappresentazione di un tempo *esterno* (oggettivo, misurabile e quantitativo) scandito da orologi (qui molli e liquefatti) esiste un tempo *interno* (soggettivo e qualitativo) caratteristico e proprio di ciascun individuo. Detto, in termini lapidari: il tempo umano non è riconducibile ad un oggetto meccanico.

La dimensione soggettiva del tempo ci proietta direttamente allo *Psychic time* (il tempo interno effettivamente vissuto) teorizzato da Bergson nel 1922 e definito come un amalgama di stati psichici in continua evoluzione

¹⁷⁹ La citazione è presente nell’ultima pagina di un estratto intitolato “Nuova confutazione del tempo” in *Altre Inquisizioni*. Lo scrittore spiega in un breve video il suo rapporto sul tempo e il motivo per cui ha inserito la citazione nel suo libro.
<http://www.editoriaelibri.it/guide/borges-tempo-citazioni/>.

¹⁸⁰ Il dipinto di olio su tela è conservato nel Museum of Modern Art di New York.

– quindi dinamico ed autentico, al di fuori del rapporto logico di causa-effetto – che il pensiero scientifico non può spiegare con i suoi concetti rigidi e astratti perché sono frutto di una costruzione intellettuale¹⁸¹.

Negli ultimi anni studi, ricerche ed osservazioni empiriche si sono spinte oltre ed hanno esplorato come la percezione del tempo venga influenzata e dipenda anche dalla complessità e dal numero delle attività (Michon, 1979), dal coinvolgimento più o meno *attivo* nell'esecuzione del compito, dal livello di soddisfazione del vissuto, dal livello di prevedibilità del vissuto e dall'orizzonte temporale in cui il vissuto si colloca (Cardaci, 2004); o come essa possa essere alterata dall'assunzione di sostanze stupefacenti, o dal misticismo, o dalla presenza di patologie o dalla quantità di dopamina nel mesencefalo. Infatti – per arrivare ai nostri giorni – gli esperimenti sui topi condotti da tre ricercatori¹⁸² della Fundação Champalimaud di Lisbona, sita in Portogallo, dimostrerebbero che la percezione soggettiva del tempo avrebbe anche una base biologica e dipenderebbe dal livello di dopamina presente in un dato istante nel mesencefalo, in sostanza: più il livello di dopamina è alto, più il tempo sembra passare velocemente e viceversa.

Concludendo questo breve approfondimento sul quadro teorico di riferimento possiamo certamente dire che tutti avvertiamo il flusso unidirezionale, irreversibile, costante ed inarrestabile del tempo, in altre parole, “lo scorrere del tempo”, ma ogni individuo ne ha una propria percezione differente. Questo è il tempo soggettivo che – di contro al tempo oggettivo, misurabile e assoluto, proprio delle scienze naturali e dell'universo – può essere condizionato dalle attività che stiamo facendo, dalle persone con cui ci troviamo e dal nostro stato d'animo.

¹⁸¹ L'intero pensiero di Henri Bergson è centrato sul concetto di tempo e di durata. Nel 1922 il filosofo teorizzò in “Durata e simultaneità” il *Psychic time* (l'idea di tempo) svincolato ed indipendente dal tempo lineare e fisico della scienza. Per il filosofo il tempo della nostra coscienza è il tempo autentico. In altre parole, il tempo non è più solo quello della scienza rigido e scandito, ma ad esso si affianca quello della vita, intimamente vissuto dal singolo e che non può trovare corrispondenza nel tempo scientifico.

¹⁸² Si tratta di Sofia Soares, Bassam V. Atallah e Joseph J. Paton, che da anni studiano la neurobiologia della percezione temporale, e in particolare il ruolo che rivestono in questa percezione alcuni neuroni che rilasciano il neurotrasmettitore dopamina e che formano una porzione della *substantia nigra*, una struttura cerebrale profonda, nota per il suo ruolo nell'elaborazione delle informazioni che riguardano il tempo. In una precedente ricerca lo stesso gruppo di ricercatori aveva dimostrato che i neuroni della *substantia nigra* arrivano con le loro proiezioni anche in un'altra struttura cerebrale, lo striato, anch'esso coinvolto nei comportamenti che implicano un giudizio sul trascorrere del tempo. Il primo studio è stato pubblicato di recente in un articolo sulla rivista *Science* del 9 dicembre 2016.

2.2.2. La dimensione temporale

Anche la prospettiva temporale, costruito al centro del dibattito di diverse aree disciplinari, quali la sociologia, la psicologia e la pedagogia, si intreccia con l'esistenza degli esseri umani che, a differenza degli animali, intuiscono come essa sia parte integrante del proprio linguaggio, del proprio pensiero e del proprio comportamento. Le tre dimensioni della temporalità (passato, presente e futuro) attraverso cui intratteniamo e organizziamo (più o meno consapevolmente) la nostra esperienza del tempo, sono compresenti nell'individuo e, a seconda dei punti di vista degli autori, "scorrono come piste parallele nel corso della vita dell'individuo manifestandosi con tempi e modalità differenti che dipendono dall'insieme delle circostanze della vita¹⁸³" oppure si intrecciano dialogando tra di loro in modo più o meno intenso a seconda del nostro carattere e del momento della nostra vita o ancora possono essere colorate *affettivamente* in modo diverso perché legate ad aspetti soggettivi.

È stato Kurt Lewin a introdurre il concetto di prospettiva temporale nella sua *teoria del campo* – riassunta nella formula $C = f(P, A)$: il comportamento (C) di un individuo è una funzione regolata da fattori interdipendenti costituiti dalla sua personalità (P) e dall'ambiente (A) che lo circonda – mettendo in evidenza come il comportamento (le azioni e le emozioni) di un individuo dipenda dalla situazione vissuta nel presente, ma anche dalla concettualizzazione del proprio passato.

Si deve però allo psicologo statunitense Philip Zimbardo l'elaborazione di un test, lo *Stanford Time Perspective Inventory*, in grado di identificare per ogni individuo sia il suo specifico profilo (o configurazione) temporale – a cui corrisponde un particolare stile cognitivo, emotivo e motivazionale che impatta sul piano del vissuto esperienziale e comportamentale – sia la tendenza dell'individuo a focalizzarsi su una (o più) delle tre dimensioni della temporalità; il passato, il presente, il futuro¹⁸⁴.

¹⁸³ G. Giarelli, G. Venneri, (2016: 185).

¹⁸⁴ Il test *Stanford Time Perspective Inventory* di Zimbardo e Gonzales (1983) validato in Italia nella sua versione originaria da Boggi Cavallo, de Rosa, Gin, Ricci Bitti (1986) e disponibile in italiano in una versione modificata a cura di de Rosa (1996) è stato ulteriormente perfezionato da Zimbardo. Le dimensioni analizzate dal questionario STPI sono cinque: due relative alle esperienze passate negative e positive (rispettivamente *Passato Negativo* e *Passato Positivo*), due riguardanti il presente (*Presente Fatalistico*, legato a quanto ci si sente protagonisti attivi degli eventi significativi che si sperimentano, e il *Presente Edonistico* che misura invece la frequenza di esperienze piacevoli, sia positive che negative per la propria salute, e infine, una attinente il *Futuro* (l'insieme di aspettative sui progetti ed obiettivi che si perseguono). Queste dimensioni temporali si sono dimostrate significativamente correlate in

Secondo Piaget il concetto di Tempo si sviluppa nel bambino gradualmente per stadi consecutivi, mentre Karmiloff-Smith, esponente del neurocostruttivismo sostiene che (1992: 42): “la ridefinizione rappresentazionale avviene ripetutamente all’interno di microdomini lungo tutto l’arco dello sviluppo, e perfino in età adulta”. Di norma, comunque, lo sviluppo della prospettiva temporale si consolida intorno ai 7 - 8 anni, quando il bambino arriva a padroneggiare pienamente il concetto di Tempo e della terminologia che lo rappresenta (*prima, dopo, ieri, oggi, domani, l’anno scorso*, ecc.) e vive, come Tempo prevalente, il presente che lo circonda, che ha intorno a sé¹⁸⁵. Però è durante l’adolescenza che la dimensione temporale si amplia e si modifica, grazie all’ambiente sociale in cui l’individuo è inserito e allo stile delle interazioni interpersonali che lo caratterizzano. In uno studio teorico Elena Maggiolaro ribadisce efficacemente questo concetto, sostenendo che a partire dall’adolescenza l’individuo impara a gestire e confrontarsi con l’elaborazione del tempo individuale e del tempo sociale e ad ampliare la sua prospettiva temporale:

La dimensione temporale diviene particolarmente importante soprattutto a partire dall’adolescenza, periodo in cui l’individuo acquisisce, utilizzando un’espressione di Fraisse (1957), la vera “padronanza del tempo”. Il tempo in questa fase di vita non è più concepito come astratto, ma diviene significativo per la propria identità personale e viene vissuto come “tempo del sé” (Rodriguez - Tomè, Bariaud, 1987) che matura gradualmente in funzione dei mutamenti cognitivi, intellettivi e psicosociali che caratterizzano questa delicata fase di vita¹⁸⁶.

Quindi, in sintonia con la costruzione dell’identità, l’adolescente (a seconda delle caratteristiche individuali e dei contesti socio-ambientali) matura anche la sua prospettiva temporale finalizzando attività e scelte del presente e del futuro. Tuttavia, “essere o sentirsi padrone del tempo” non presuppone maturità e lucidità nella concettualizzazione del Tempo e tanto meno consapevolezza della dimensione temporale vissuta, nella quale un individuo inserisce il suo comportamento e la sua rappresentazione degli avvenimenti passati e futuri della propria esistenza. Anzi, proprio in questa nostra epoca caratterizzata dalla destrutturazione temporale (lo stravolgimento della

misura molto solida a specifiche caratteristiche psicologiche. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: P. Zimbardo, J. Boyd, (2009).

¹⁸⁵ Tuttavia, come precisa Giacalone Ramat (1993: 343): “la capacità di concettualizzare eventi che si sono svolti prima del momento dell’enunciazione, o che potrebbero svolgersi in un momento successivo, implica il superamento della fase in cui il bambino concettualizza solo quello che appartiene all’*hic et nunc*”.

¹⁸⁶ E. Maggiolaro, (2005: 51-75).

funzionalità del tempo, la contrazione della spazialità, la distorsione e la dilatazione della temporalità), dovuta principalmente alle nuove tecnologie di comunicazione, sembra che l'umanità tutta – e in modo più acuto gli adolescenti – ne abbia fatto le spese. Proprio a quest'ultimi però, si rimprovera di vivere principalmente nella dimensione del presente, di cercarvi gratificazione immediata allentando la pressione della memoria (il passato) e tendendo (quasi) a schivare la proiezione e le prospettive progettuali (il futuro). Molti studi, ricerche ed indagini sulla condizione giovanile condotte negli ultimi anni (Pollo, 2004 e Pellerey, 2018) sembrano confermare infatti come oggigiorno la prospettiva temporale emergente negli adolescenti sia quella appiattita sul presente – sul “presente egemonico” (Augé, 2009) – talmente incessante che non consente la valorizzazione delle molteplici esperienze di vita dell'individuo, la rielaborazione di quelle passate, la strutturazione di quelle presenti e la costruzione di quelle future.

Questo, dunque, sembrerebbe essere lo scenario attuale abitato soprattutto dalle giovani generazioni e come esso venga anche percepito: il presente si è allargato a scapito del futuro, viene prestata più attenzione al *vivente* piuttosto che al *vissuto* e manca una visione prospettica e progettuale. Nelle riflessioni di numerosi contributi, in cui si integrano diverse aree disciplinari (antropologia, psicologia, pedagogia e più di recente le neuroscienze), fanno bella mostra di sé neologismi, quali: *presentificazione del reale*, *onnipresenza del presente*, *presentismo*, *istantaneismo*, *cultura dell'immediato*, tutte espressioni che rinviano a concetti densi di significato che aprono la strada a nuove riflessioni, sollecitazioni e sperimentazioni.

Tra i numerosi contributi accenniamo ad alcuni che potrebbero essere interessanti non solo per interpretare gli esiti del secondo questionario somministrato al nostro campione, ma anche per comprendere le loro realizzazioni scritte. François Hartog, storico francese contemporaneo, particolarmente attento ai modi attraverso cui le società si relazionano ed esperiscono la temporalità e le esperienze del tempo, ha teorizzato il concetto di *regime di storicità*. Secondo lo storico oggigiorno ci troviamo in un regime di *presentismo* per cui le altre due dimensioni temporali vengono compresse in un futuro che è già anteriore e in un passato che può essere solo prossimo, e, nello specifico, chiarisce ulteriormente il suo pensiero affermando (2007: 158):

“il presente, nel momento stesso in cui si attua, desidera guardare sé stesso come già passato. Si volta in un certo senso su sé stesso per anticipare lo sguardo che si porterà su di lui quando sarà completamente passato, come se questo presentivesse ‘prevedere’ il passato, farsi passato prima ancora di

essere completamente trascorso; ma questo sguardo è il suo, è lo sguardo del presente”.

Per la nostra discussione ci sembra utile dover ricordare anche il contributo, un po' datato, ma attualissimo di Mario Olivieri, in cui lo storico si fa portavoce di una posizione amareggiata *sull'eterno presente*, unica e totalizzante esperienza temporale, dove passato e futuro scompaiono dalle coscienze individuali e dalle rappresentazioni collettive o sono schiacciati nel presente:

“Il sipario fra presente e passato dilegua, immergendo e dissolvendo il passato nel presente; si cancella la cosiddetta prospettiva e l'esaltata distanza di visione a favore di un'immedesimazione tra realtà differenti. La dissoluzione delle differenze sfocia nell'assoluta indifferenza così che non vi sia in verità passato e presente ma solo un indefinibile presente¹⁸⁷”.

Queste denunce del paesaggio post-moderno non trovano un alleato certo nella quieta voce che attinge alle religioni e alle filosofie orientali che, da una parte esorta l'essere umano a concentrarsi esclusivamente sul momento presente, perché le nostre vite si dispiegano solo nel presente e la mente (umana) ragiona solo al presente, e dall'altro ricorda all'umanità che si ha solo l'illusione di vivere nel presente. Così, per esempio, si esprime il filosofo inglese Alan Wilson Watts: [il presente] “è una briciola infinitesimale che separa due fasi: quella passata e quella futura [...] non si vive il presente e non si è nel presente fino a quando si pianifica il proprio futuro o ci si rintana nel passato”¹⁸⁸. In effetti, riandare col pensiero ai ricordi e sperare in prospettive felici, significa sottrarsi (togliersi) dalla dimensione del presente, così come tenere in mente gioie e rimpianti del passato e paure ed aspettative del futuro, significa non vivere consapevolmente la dimensione del presente.

Questi contributi, in contraddizione tra di loro, sottolineano che il dibattito sul Tempo continua ad essere tema di speculazioni teoriche ed oggetto di indagini empiriche. Di norma, non viene messa in discussione la caducità, la transitorietà e la relatività del Tempo, ma indubbiamente viene denunciato il fatto che l'essere umano oggi *abita* la crisi della

¹⁸⁷ M., Olivieri, (1985:10).

¹⁸⁸ Cfr. Il filosofo inglese Alan Wilson Watts nel suo libro *The Wisdom of Insecurity* (La saggezza del dubbio) del 1951 a proposito della felicità, sostiene che l'animale gode la sua vita *nell'immediato presente*, mentre la maggioranza degli uomini, proprio in virtù della loro facoltà di ricordare (passato) o di avere delle prospettive (futuro), avranno una debole consapevolezza del loro presente e difficilmente si occuperanno del qui e dell'ora.

dimensione della temporalità e, parafrasando Foucault, potremmo dire che questo è il postmoderno: un mondo di eterno presente, senza origine né destinazione.

Concludendo, è proprio da questo scenario complesso, a volte confuso e spesso contrastante ed incerto in relazione ad un rapporto *compromesso* con il Tempo, che abbiamo voluto prendere le mosse somministrando ai destinatari della ricerca un questionario esplorativo sulla percezione soggettiva del tempo e della temporalità. Siamo convinti che la percezione soggettiva del tempo e le diverse tipologie di vissuto nella prospettiva temporale potrebbero essere di grande aiuto nel verificare l'ipotesi che a un preciso profilo temporale corrisponda anche uno specifico modo di scrivere e relazionarsi con i tempi verbali. Purtroppo, quest'affascinante ipotesi di ricerca esula dai nostri specifici obiettivi di studio¹⁸⁹, ma potrebbe suggerire una riflessione più approfondita riguardo alla selezione dei paradigmi verbali e l'espressione della temporalità che emergono dalle scritture del nostro *corpus*.

2.2.3. Le scelte metodologiche

Scopo del secondo questionario esplorativo confezionato *ad hoc* per questa ricerca era registrare l'atteggiamento individuale degli AA sulla percezione del tempo e sulla prospettiva temporale (passato, presente, futuro) o per lo meno misurarne la tendenza in atto nel contesto territoriale in cui il nostro campione vive ed agisce. In secondo luogo, ci interessava iniziare ad indagare se gli AA distinguessero e utilizzassero *correttamente* il verbo e, nello specifico, individuassero gli aspetti fondamentali (la struttura, il significato, la funzione) e fossero in grado di collocare azioni ed eventi sulla linea del tempo. Stiamo parlando ovviamente del "tempo linguistico", distinto dal tempo cronologico: un concetto basilare al quale faremo riferimento nel corso di questo lavoro e che vorremmo introdurre ora citando la definizione che ci consegna Bertinetto (2001: 13):

(Il tempo fisico) è rapportabile agli eventi del mondo esterno ed è misurabile. Per tempo linguistico si intende invece il sistema di relazioni temporali che possono essere trasmesse dai segni linguistici. Queste hanno il proprio fulcro nell'atto della parola, ossia nell'attualità del processo di enunciazione:

¹⁸⁹ L'ipotesi di una possibile connessione tra pensiero e linguaggio ha conosciuto fortune alterne e prende ragionevolmente le mosse da von Humboldt secondo il quale "di rado una parola esprime senza differenze molto evidenti lo stesso concetto espresso da una parola di un'altra lingua" (2000: 156) per passare poi per l'ipotesi di Sapir-Whorf, Jakobson, Chomsky e arrivare ai nostri giorni agli studi di Levison e Boroditsky.

emettendo un messaggio si fissa, esplicitamente o implicitamente, un punto di ancoraggio rispetto al quale si può calcolare un prima o un dopo. [...] I Tempil sono la cristallizzazione, entro un preciso paradigma morfologico, di alcune opzioni fondamentali concernenti la possibile concettualizzazione dello svolgimento cronologico degli eventi.

Pertanto, le domande specifiche che ci siamo posti per mettere a punto il questionario, sono state le seguenti:

- Come percepiscono il Tempo gli AA?
- Come si orientano nel Tempo?
- Qual è il rapporto degli AA con il Tempo?
- Come gestiscono gli AA la categoria del verbo e le relazioni temporali?

Rispetto alla complessità del tema proposto e al campione ristretto (21 apprendenti) era d'obbligo prevedere la somministrazione del secondo questionario anche ad un gruppo di controllo, composto da coetanei di madrelingua italiana, con l'intento di valorizzare l'indagine tenendo in debito conto anche la peculiarità sociolinguistica del territorio altoatesino in cui convivono più comunità. La scelta è caduta su una classe di 14 apprendenti (d'ora in avanti AAI) che frequentavano il liceo "Dante Alighieri" a Bressanone. Si trattava di una classe composta da diversi studenti / studentesse con *background* migratorio e/o di seconda generazione, che pertanto, pur essendo scolarizzati in regime di acquisizione e apprendimento guidato, è improprio considerare di madrelingua italiana¹⁹⁰ Un'operazione contestuale, delicata ed importante che ci ha permesso da un lato di orientarci al mondo degli adolescenti altoatesini nella sua *interezza* rilevando quale prospettiva temporale risultasse prevalente in questa fase delicata dello sviluppo umano, e dall'altro di avere ulteriori chiavi di lettura e di interpretazione dei risultati ottenuti. Inoltre, il coinvolgimento di un altro *sottogruppo* ci ha dato l'opportunità di fare una comparazione dei risultati fra la classe-pilota di Brunico e la classe-controllo di Bressanone in relazione alle domande poste all'inizio di questo paragrafo.

Il tema oggetto della rilevazione, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, è molto complesso per cui fin dall'inizio abbiamo avuto alcune perplessità – in parte sconfessate e in parte confermate – in relazione agli strumenti e ai metodi di rilevazione.

La prima perplessità, poi infondata, ha riguardato la tipologia dello strumento da utilizzare per la rilevazione. Ci siamo chiesti se fosse il caso di ricorrere all'intervista o allo spazio narrativo in cui gli apprendenti avrebbero

¹⁹⁰ A proposito abbiamo interpellato la docente di classe del Liceo "D. Alighieri" di Bressanone e ha confermato che gli studenti e le studentesse in questione utilizzano le lingue di origine (arabo, urdu, panjabi, albanese) nel proprio contesto familiare.

potuto far confluire il proprio vissuto, ma questa procedura avrebbe richiesto tempi troppo lunghi di esecuzione, analisi ed interpretazione dei risultati; si è pensato anche di sottoporre un paio di domande sulla gestione del proprio quotidiano “tempo extrascolastico” e somministrare, di seguito, una batteria di esercizi o attività in cui gli informanti potessero manipolare soprattutto le forme verbali ed i loro significati, ma questa procedura sarebbe stata vissuta alla stregua di una consegna *tipicamente* scolastica a carattere valutativo e classificatorio. Alla fine, la nostra scelta è caduta su un questionario esplorativo *ibrido* che contemplasse attività finalizzate a rispondere alle nostre domande di ricerca ed offrisse i primi indizi sulla competenza linguistica in relazione alla gestione temporale. Marginalmente va annotato che fortunatamente – come è emerso dai risultati finali – gli informanti di entrambi i sottogruppi si sono dimostrati disponibili ed interessati e non ci sono stati affatto atteggiamenti di reticenza o disagio¹⁹¹. Pertanto, possiamo considerare e qualificare le risposte emerse dall’indagine come spontanee ed autentiche e solo occasionalmente viziate da immaturità cognitiva o superficialità.

La seconda perplessità, poi confermata, ha riguardato la lingua da utilizzare nello strumento di rilevazione. Abbiamo individuato come punto di debolezza il non aver costruito e formulato il secondo questionario nella lingua madre degli AAT, ovvero il *sottogruppo* di madrelingua tedesca. D’altra parte, però, la formulazione degli items ci sembrava adeguata al livello di competenza linguistica del nostro campione che si attesta su B1 del QCER (cfr. i risultati di autovalutazione del primo questionario, 2.1.2); ed inoltre è consuetudine in Alto Adige / Südtirol presentare agli informanti qualsiasi strumento di autovalutazione e/o di autoriflessione nella lingua di arrivo¹⁹², pertanto anche per la nostra rilevazione ci siamo adeguati alla modalità corrente.

Prima di discutere gli esiti dell’indagine è doveroso elencare gli accorgimenti tecnici e procedurali presi in considerazione per il *confezionamento*, le procedure di somministrazione e la valutazione di questo

¹⁹¹ Dai feedback degli AA e delle docenti è emerso che il clima di lavoro durante la somministrazione del questionario era rilassato e sereno; nessuno degli AA ha segnalato stanchezza, insofferenza e noia e, al momento della restituzione del questionario, tutti hanno espresso il desiderio di conoscere i risultati dell’indagine.

¹⁹² Nel corso della carriera scolastica vengono somministrati agli studenti / alle studentesse diversi test, indagini valutative, rilevazioni di apprendimenti, elaborati da organismi internazionali (Pisa-Studie), nazionali (Ministero della Pubblica Istruzione), locali (Intendenza Scolastica, Eurac, ecc..). Le rilevazioni in seconda lingua vengono sempre somministrate nella lingua target. Questa modalità – a parer nostro – è discutibile soprattutto ai livelli basi di competenza linguistica, laddove l’informante ha la necessità di comprendere pienamente la consegna.

secondo questionario esplorativo, al fine di ottenere un risultato finale quanto più possibile chiaro, attendibile ed utile alla ricerca:

- ci si è posti in contatto con le due istituzioni scolastiche (i dirigenti scolastici e le docenti) per ottenere l'autorizzazione e la liberatoria da parte delle famiglie (trattandosi di minori di età compresa tra i 16 e i 17 anni), prima di procedere con l'indagine nei locali della scuola;
- è stata prestata particolare attenzione alla grafica e alle modalità di esecuzione per evitare quel *tipico* atteggiamento reattivo e reticente alle verifiche da parte dei discenti e per stimolare invece la disponibilità e l'interesse per la compilazione del questionario;
- sono state identificate tre distinte unità tematiche, legate ad atteggiamenti e comportamenti, opinioni e preferenze, presenti nell'universo di riferimento degli AA;
- all'interno delle tre unità tematiche sono state inserite alcune domande come *distrattori* con il preciso intento di *alleggerire* la portata cognitiva del compito, per cui il flusso degli items del questionario non è sequenziale ma volutamente disordinato, per evitare probabili risposte casuali (rischio sensibilmente ridotto perché il numero dei quesiti è sufficientemente alto) o disconnessioni da parte dei discenti;
- sono state previste domande chiuse, strutturate sulla base di opzioni predefinite, spesso integrate con tabelle per esprimere giudizi di gradimento / adesione / accordo; in questo tipo di domande, la libertà di scelta del soggetto è limitata, ma viene di contro stimolata l'analisi e la riflessione;
- sono state previste anche domande aperte con l'intenzione di lasciare maggiore libertà e sollecitare spontaneità di risposta da parte degli informanti;
- all'atto della somministrazione sono stati illustrati brevemente gli obiettivi e le finalità dell'indagine e la garanzia della riservatezza e dell'anonimità come risulta nel preambolo introduttivo al questionario, per cui i discenti di entrambi i gruppi, sono stati identificati semplicemente con numeri progressivi (1d, 2d, ecc. → gli informanti di madrelingua tedesca e 1i, 2i, ecc. gli informanti di madrelingua italiana o alfabetizzati nella scuola con lingua di insegnamento italiana) che permettessero di identificare solo il gruppo linguistico di appartenenza;
- la durata complessiva è stata fissata in tre ore consecutive per entrambi i sottogruppi. Considerata la delicatezza dell'argomento ci si è raccomandati con le docenti di non mettere fretta o pressione agli informanti e di garantire l'esecuzione del compito senza stress. I tempi assegnati per la somministrazione si sono dimostrati adeguati;

- in fase di valutazione degli esiti non sono state operate differenze di genere al fine di evitare l'invasione nella sfera personale e biografica dei discenti;
- in sede di analisi, i dati dell'intero campione (d'ora in avanti AAG) e dei due sottogruppi (AAT- AAI) sono stati considerati a volte congiunti, a volte scorporati per gruppo di appartenenza linguistica e altre volte sono stati ignorati¹⁹³ perché ritenuti irrilevanti per l'obiettivo di questa ricerca. Le diverse modalità precedentemente esposte vengono di volta in volta segnalate al lettore all'inizio di ogni attività analizzata¹⁹⁴.

2.2.4. Il questionario

Complessivamente il questionario¹⁹⁵ consta di 17 attività di cui un'attività introduttiva (*brainstorming*) in modalità plenaria e 16 attività individuali. Le attività sono articolate in tre distinte unità tematiche:

- unità tematica 1: contiene domande generiche o di intrattenimento
- unità tematica 2: interroga la percezione del tempo e la prospettiva temporale
- unità tematica 3: indaga le capacità di riconoscimento e l'uso attivo dei tempi verbali. L'ultima attività (16) è stata somministrata nell'aprile del 2019.

Di seguito presentiamo gli obiettivi specifici e distinti delle tre unità tematiche, tuttavia, per agevolare la comprensione e l'analisi dei risultati, sarebbe opportuno tenere a portata di mano il questionario, allegato in Appendice 1 nella sua versione integrale.

- Unità tematica 1: si tratta di quesiti (distrattori) il cui scopo è alleggerire l'impegno cognitivo del compito. Gli esiti emersi non sono rilevanti per l'oggetto della ricerca, ma offrono dettagli e variazioni sul tema, e comunque sono significativi per caratterizzare il profilo dell'intero campione (AAG). Fanno parte di questa prima area i quesiti: 3-5-6-9-11.

¹⁹³ Ci riferiamo agli esiti di alcune attività svolte dal *sottogruppo* AAI.

¹⁹⁴ Legenda: **O** dati congiunti - \emptyset dati scorporati - **T** dati di apprendenti di madrelingua tedesca
- **I** dati di apprendenti di madrelingua italiana.

¹⁹⁵ Appendice 1, all. 13.

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo

Tabella 14 – *Questionario esplorativo 2: Unità tematica 1: elenco delle attività*

- | |
|--|
| (3) Ritardatario o puntuale (ovvero il tuo minuto dura 77 o 60 secondi)? A quale gruppo appartieni? Sai anche perché? |
| (5) Come passi il tuo tempo libero? Immagina una tua settimana tipica (dal lunedì al venerdì) con quale frequenza fai queste attività? |
| (6) Rifletti! Riesci a fare più attività contemporaneamente? Quali, per esempio? |
| (9) Secondo te quando può durare |
| (11) Completa la poesia, <i>Ti auguro tempo / Ich wünsche dir Zeit</i> in italiano o in tedesco |

- Unità tematica 2: quest'area è deputata alla rilevazione dei comportamenti e degli atteggiamenti condizionati dalla percezione individuale del tempo e della dimensione temporale; appartengono a quest'area i quesiti: 1-2-4-7-8-10-15.

Tabella 15 – *Questionario esplorativo 2: unità tematica 2: elenco delle attività*

- | |
|---|
| (1) Formula/scrivi alcune frasi con la parola <i>tempo</i> . |
| (2) Rispondi alle domande con Sì o No. |
| (4) In quali situazioni (dove o quando) per te <i>il tempo vola</i> o <i>il tempo non passa mai</i> ? |
| (7) Quanto è importante per te partecipare a questi eventi? |
| (8) Con quale tra queste affermazioni sei d'accordo? |
| (10) Completa liberamente queste frasi |
| (15) Scegli e completa. Ti piacerebbe fare un viaggio nel tempo? |

- Unità tematica 3: in quest'area si raggruppano i quesiti (e quindi gli esiti) strettamente utili alla ricerca, in altri termini, gli elementi grezzi che introducono all'analisi dei testi focalizzata su conoscenze e capacità in relazione al tempo linguistico ed alle relazioni temporali, ambito che tratteremo nel dettaglio nel quinto capitolo. Sono compresi i quesiti: 12-13-14.

Tabella 16 – *Questionario esplorativo 2: unità tematica 3: elenco delle attività*

- | |
|--|
| (12) Indica a quale categoria temporale appartengono i verbi della tabella |
| (13) Indica il rapporto temporale fra la frase principale e la frase subordinata |
| (14) Completa a piacimento queste frasi |

2.2.5. Analisi dei dati

Gli esiti emersi dalla raccolta dei questionari del campione complessivo (AAG), composto da 35 apprendenti (21: AAT e 14: AAI), fanno rientrare i risultati nella categoria delle ricerche qualitative. La densità e la ricchezza dei risultati accumulati ci obbligano tuttavia a portare all'attenzione e rilevare solo gli aspetti più significativi, attinenti e pertinenti all'oggetto di questa ricerca. Abbiamo cercato di evitare generalizzazioni e di interpretare le risposte collegandole a studi e riferimenti teorici mantenendo un atteggiamento distaccato, capace di spiegare in maniera chiara, neutrale ed oggettiva i dati empirici consegnati dal campione. Tuttavia, occorre rimarcare comunque che le rilevazioni statistiche presentano per loro natura un inevitabile grado di imprecisione ed approssimazione. Detto questo, procediamo all'analisi e all'interpretazione dei dati raccolti nel questionario esplorativo, cominciando col segnalare che la citazione posta all'inizio del questionario non ha risvegliato, né sollecitato alcun interesse particolare da parte del campione nell'attività *in plenum*; ma possiamo supporre che gli AAG siano ritornati sul testo di Sant'Agostino durante l'esecuzione del compito oppure l'abbiano ignorato del tutto ritenendolo concettualmente troppo complesso.

L'attività introduttiva¹⁹⁶ (il *brainstorming*) è l'unica in cui le docenti titolari dell'insegnamento abbiano rivestito un ruolo di guida attivo. Questa prima attività di avvio aveva l'obiettivo di far entrare gradualmente gli AAG nella questione da trattare, in altre parole, fissare la cornice tematica e la dimensione emotiva in cui porsi per portare a compimento il questionario. La consegna consisteva nel riportare individualmente tutte le associazioni spontanee, ovvero raccogliere tutte le parole che evocano il concetto di Tempo e, in seconda battuta, di socializzarle con tutto il gruppo-classe. Come si evince dalla lista cospicua di parole, gli AAT hanno restituito al concetto di Tempo il suo valore polisemico, menzionando i tre più frequenti significati nella lingua tedesca: il tempo meteorologico (*Wetter*), il tempo cronologico (*Zeit*), il tempo linguistico (*Tempus*), quest'ultimo, indubbiamente dominante per numero di attribuzioni. Infatti, esaminandole nel dettaglio, possiamo dire che le associazioni convergono in ordine decrescente sui tre ambiti:

- il tempo linguistico: qui vengono elencate le categorie temporali:

¹⁹⁶ L'attività di *brainstorming* è abitualmente praticata nell'aula di lingua. Possiamo supporre che inizialmente gli AA non siano riusciti a emanciparsi del tutto dall'ambiente *scolastico* e abbiano vissuto quest'attività, avviata dalla propria docente, comprensibilmente come *routine* ordinaria, dal carattere (forse) valutativo. Tuttavia, siamo certi che nelle attività successive si sia registrato un graduale distacco dal contesto propriamente scolastico per dedicarsi alla compilazione del questionario con un atteggiamento più rilassato e sereno.

- presente, passato, futuro, modi e tempi;
- il tempo cronologico: qui si accenna alla scansione temporale (in minuti, secondi, ore, giorni, anni, ecc.) e vengono riportati diversi avverbi (il più gettonato è *ieri*, segue *adesso* e quindi *domani*). Rientrano in questo ambito anche le disambiguazioni per le parole futuro e passato;
 - il tempo meteorologico: qui le espressioni sono collegate a manifestazioni meteorologiche tendenzialmente brutte od avverse come *neve*, *pioggia*, *temporale*, *nuvole*, *freddo*.

Diverse, invece, le risultanze degli AAI che hanno restituito associazioni simili e leggermente più significative rispetto a quelle dei coetanei di lingua tedesca; si tratta di libere espressioni, brevi enunciati, aforismi, ecc. legati all'idea dello scorrere (inesorabile) del tempo, del tempo tiranno, della caducità del tempo, del tempo libero, per esempio: *Il tempo scorre uguale per tutti / Tanti non hanno tempo per fare cose che piacciono / Il tempo è denaro*.

2.2.5.1. Unità tematica 1

Relativamente agli items della prima unità tematica, indubbiamente il quesito (5/O) ha fornito ottimi elementi ed indizi sul campione indagato. Qui si chiedeva agli AAG a quali ambiti preferenziali – sociale, relazionale, artistico – dedicassero il loro tempo libero (= extrascolastico). Come si evince dagli esiti del questionario, i dati percentuali (non scorporati per gruppo di appartenenza) hanno restituito queste cifre: l'attività praticata sempre durante il tempo libero è *ascoltare musica* (48,5%), segue a stretto giro *studiare / fare i compiti* (42,8 %); le attività praticate spesso risultano essere *incontrarsi con gli amici* (42,8%) e, in seconda battuta, a pari merito *chattare* e *telefonare* (34,2%); l'attività praticata qualche volta è *fare shopping* (57,1%), seguono *aiutare a casa* (51,4%), *andare per locali* (51,4%) e *leggere* (45,7%); l'attività mai praticata risulta essere *fare volontariato* ed è stata indicata dal 60% degli AAG. Questi dati non si sono rivelati sorprendenti o inattesi. Chiunque, nel ruolo di genitore, insegnante o animatore, sia in contatto con giovani adolescenti, sa per esperienza che le attività menzionate sono le “tipiche” occupazioni degli adolescenti nel tempo extrascolastico.

Dagli items (3) (6) (9) si sono ricevute risposte probabilmente sbrigative e perentorie, pertanto, si riportano semplicemente i dati percentuali corredati da un breve commento. Riguardo all'attività (3/O) la maggior parte degli AAG (65,8%) si ritiene puntuale ed è infastidita dai ritardatari. “Essere in ritardo” viene percepito come una mancanza di rispetto

nei confronti degli altri e come incapacità di pianificare e prevedere eventuali ostacoli ed imprevisti inattesi. In particolare, scendendo nel dettaglio:

- quasi 2/3 degli adolescenti si sono definiti puntuali adducendo diverse motivazioni tra le quali:
 - a. sono necessari il rispetto e la buona educazione nei confronti di chi deve aspettare ed inoltre è un atteggiamento “importante” nella prospettiva di entrare nel mondo (adulto) del lavoro dove le regole vanno rispettate;
 - b. non si vuole apparire antipatici agli occhi dell’altro o ci si esprime in modo duro e severo nei confronti dei ritardatari: *Odio le persone che arrivano in ritardo. Non voglio essere come loro.*
- 1/3 degli adolescenti invece dichiara di essere ritardatario. E qui le argomentazioni (accompagnate dall’avverbio *sempre* come se il comportamento fosse caratteriale ed imm modificabile!) sono piuttosto disparate e la tendenza, da parte degli AA è quella di autoassolversi poiché il ritardo non supera i due minuti. Si è ritardatario/a perché
 - a. non si porta l’orologio;
 - b. non ci si vuole stressare;
 - c. non ci si riesce a svegliare

A carico del quesito successivo (6/O) gli AAG dichiarano di saper svolgere diversi compiti contemporaneamente. Secondo i ricercatori nel nostro cervello ci sarebbero tanti orologi indipendenti che reagiscono a seconda dello stimolo sensoriale e scandiscono il tempo; proprio questo complesso meccanismo ci permetterebbe di vivere in più dimensioni ovvero svolgere più attività contemporaneamente. Tuttavia – nel nostro caso – rinunciamo a riferire sul tipo di attività menzionate dagli AAG, perché non ci sembrano di particolare “peso cognitivo” e tendenzialmente ripropongono tutte o quasi lo stesso schema: *ascolto musica mentre faccio i compiti o guardo la TV mentre mangio.*

Nell’attività relativa alla stima della durata di alcune attività (9/O), tutti gli AAG hanno indicato per ogni item valori ascrivibili a misurazioni e conteggi in secondi, minuti, ore, giorni, settimane e così via, propri del tempo cronologico ed oggettivo; alcune valutazioni sono chiaramente verosimili, altre appaiono azzardate o riconducibili alla propria percezione soggettiva¹⁹⁷.

In relazione al quesito successivo (11/T) riportiamo unicamente gli esiti degli AAT poiché l’attività è stata pressoché ignorata da parte degli AAI. Si tratta di un’attività di completamento di un testo poetico: *Ti auguro*

¹⁹⁷ A titolo esemplificativo si riportano gli esiti che presiedono alla seguente domanda: Secondo te quando può durare il viaggio in treno da Brunico a Innsbruck? Nelle risposte degli AA la forbice va da ¾ d’ora a 3,5 ore.

tempo (titolo originale *Ich wünsche dir Zeit*) di Elli Michler¹⁹⁸. Nella poesia, forma e contenuto concorrono dialetticamente ad esortare il lettore ad apprezzare i veri ed essenziali valori della vita, perché il Tempo – dono prezioso – è *solo adesso e non ha più senso rimandare* la coscienza e la consapevolezza del suo valore. È lecito supporre che gli AAT, pur avendo a disposizione il testo nelle due lingue, abbiano frainteso – in parte forse *distratti* dal capoverso (ti auguro) – il messaggio poetico, poiché di fatto hanno elencato una serie di desideri e speranze da augurare a diversi destinatari, per lo più familiari o amici. Consideriamo gli esiti ottenuti come una prova di tipo proiettivo, poiché l’informante è chiamato a indicare mete, obiettivi ed aspirazioni che possono avere ricadute nella sua prospettiva futura.

2.2.5.2. Unità tematica 2

Con l’analisi della seconda unità tematica ci addentriamo nel cuore del nostro tema poiché, negli esiti che abbiamo raccolto, troviamo elementi sufficienti a supporto della percezione soggettiva del fluire del tempo degli adolescenti / apprendenti. Come già rilevato a grandi linee nell’attività introduttiva, anche le 128 espressioni prodotte dagli AAG nell’attività (1/T) si possono ascrivere alle tre varianti semantiche che corrispondono ai termini della lingua tedesca *Wetter / Tempus / Zeit*; in quest’ ultima voce (*Zeit*) le frasi evidenziano i diversi aspetti del Tempo: aspetto universale e cosmico, aspetto soggettivo / psicologico, aspetto di misura, aspetto ciclico. Dai risultati emerge che alle prime due voci (*Wetter* e *Tempus*) va ascritto più di 1/3 dell’intero pacchetto di frasi, mentre nella terza voce (*Zeit*), quella che maggiormente ci interessa in questa seconda unità tematica, si registra una dominanza di frasi riguardanti l’aspetto soggettivo / psicologico del tempo. Nel dettaglio:

- le espressioni sono quasi sempre collegate ad esperienze concrete, per esempio:

Quando siamo ammalati sembra che il tempo non passi mai

*Passo troppo tempo faciendo quasi niente a scuola**

Sto perdendo tempo

Passare del tempo con gli amici è bello

Qualche volta il tempo passa veloce

Non mi piace sprecare il tempo

¹⁹⁸ Elli Michler (1923-2014) scrisse questa poesia “Ich wünsche dir Zeit” (“Ti auguro tempo”) nel 1987, ma è stata pubblicata nel 1989. La poesia originale fa parte della raccolta “Dir zgedacht: Wunschgedichte”.

*A volte il tempo passa così veloce che non ti accorgi
 Passo molto tempo a studiare
 In estate il tempo vola*

- alcune frasi sono frutto di una riflessione sull'aspetto universale / cosmico del tempo per esempio:

*Scorre, passa, ma non si può vedere
 Il tempo corre per tutti uguale
 Il tempo non si può comprare
 Il tempo non passa mai*

- altre frasi accennano agli strumenti di misurazione del tempo, per esempio:

Il tempo si può leggere sull'orologio

in coda, segnaliamo che non c'è nessun riferimento alla distinzione tra eventi di durata breve e quelli di durata lunga e nemmeno a fenomeni che si svolgono ciclicamente.

L'attività seguente (2/Ø) è stata costruita appositamente con l'intento di indagare l'orientamento temporale degli AAG. È necessario sottolineare ancora una volta che è nostra intenzione rilevare la *tendenza* in atto. Il punto di partenza è la dimensione *hic et nunc*, cioè il presente (si noti che le domande sono formulate al presente), e l'obiettivo è quello di sollecitare riflessioni su tutte e tre le dimensioni temporali. Infatti, scorrendo l'elenco degli items si osserva che alcuni quesiti (d, g, h, i, o,) rilanciano al *passato*, altri al *futuro* (l, m, p,q,) ed altri ancora al *presente* (a, b, c, e, f, n,). Scorporati per gruppo linguistico si riportano solo i dati percentuali relativi al grado di accordo (Si) alle domande elencate:

Tabella 17 – Questionario esplorativo 2: Rilevazione della dimensione temporale

	QUESITO	AA T	AA I
1	Porti l'orologio al polso?	47,6 %	64,2 %
2	Ti capita di chiedere l'ora a qualcuno?	76,1 %	92,8 %
3	Hai un calendario nella tua stanza?	61,9 %	64,2 %
4	Tieni un diario in cui annoti pensieri personali?	0,5 %	21,4 %
5	Ti piace fare foto (a paesaggi o persone o luoghi)?	100 %	100%
6	Se fai foto, annoti il luogo e la data?	23,8 %	21,4 %
7	Sfogli l'album delle foto della tua famiglia?	66,6 %	71,4 %
8	Hai foto dei tuoi cari/familiari nella tua stanza?	85,7 %	71,4 %
9	Conservi giochi o oggetti di quando eri piccolo/a?	66,6 %	100 %
10	Hai un'agenda per annotare appuntamenti o impegni?	47,6 %	28,5 %
11	Usi qualche volta quest' espressione: <i>Vorrei che la mia giornata fosse di quarantotto ore!</i>	23,8 %	57,1 %
12	Condividi quest' espressione: <i>gli adolescenti vivono nel presente, senza progetti e lontani dalle istituzioni e dal mondo adulto?</i>	0,5 %	14,2 %
13	Lo studio della storia serve per capire il presente?	42,8 %	100 %
14	Ti piacciono i film o i libri di fantascienza?	61,9 %	50,0 %
15	Fai progetti per il tuo futuro?	80,9 %	85,7 %

Osservando le percentuali riportate (Tab.17) possiamo mettere in rilievo alcuni aspetti importanti e suggerire le seguenti riflessioni.

- I quesiti (9, 13), ascrivibili alla dimensione del passato nell'orientamento temporale, segnalano differenze significative a carico degli AAI rispetto ai coetanei AAT. I primi hanno un atteggiamento marcatamente affettivo e positivo verso la propria storia personale e la Storia; in altre parole, gli AAI forse armonizzano nel presente anche i ricordi personali di un passato percepito positivamente ed assegnano alla conoscenza e allo studio della Storia (passata) la funzione di *collante* con la contemporaneità. Molti studi concordano nel sostenere che allontanarsi cronologicamente e psicologicamente dal passato rende più difficile la ricostruzione della propria storia e della Storia.
- Orologi, calendari, foto, album di foto, diari ed agende sono oggetti che registrano la propria appartenenza alle tre dimensioni temporali (passato / presente / futuro). Dai risultati in percentuale si può cogliere come gli informanti sono portati a organizzare la propria vita quotidiana e il proprio agire sociale ricorrendo a tali strumenti. In relazione ad alcune abitudini si registrano vistose differenze tra i due sottogruppi, per esempio, riguardo all'uso del diario e dell'agenda. L'utilizzo del diario e dell'agenda (4, 10) è significativamente diverso nei due sottogruppi: tra gli AAT tiene un diario lo 0,5% e ha un'agenda il 47,6 % (contro il 21,4% e il 28,5% degli AAI). Li osserviamo come valori piuttosto dirimenti e significativi per l'obiettivo di questa ricerca poiché il diario, in particolare, ha un carattere introspettivo ed è un luogo di espressione emotiva in cui trovano spazio immagini, parole, flussi spontanei di ricordi e pensieri, tracce del passato; in altri termini, le scritture si configurano per essere una cronistoria e una rielaborazione del proprio vissuto. L'agenda, invece, è uno strumento per annotare – certamente con più distacco – appuntamenti ed impegni immediatamente presenti o futuri. La scrittura diaristica è autobiografica (a volte giornaliera) ed è una pratica che porta alla riflessione (in particolare sul proprio passato prossimo e sul proprio futuro prossimo) e all'esercizio della scrittura: due operazioni impegnative e non sempre gradite dagli apprendenti nella quotidianità scolastica (cfr. cap. 1, par. 1.3.4). Il valore simbolico della foto (5, 6,) non differenzia affatto i due sottogruppi: dai risultati emerge distintamente che a tutti gli AAG (100%) piace fotografare paesaggi, persone e luoghi ovvero immortalare *scampoli viventi*. C'è da chiedersi però perché solo 1/5 dell'intero campione annoti la data sulla foto. Forse che gli *scampoli viventi* diventano *scampoli vissuti*? Non si può non

riflettere sul valore della foto (o del *selfie*) come indicatore simbolico dell'onnipresenza del presente e indizio diffuso di *presentificazione*¹⁹⁹, eppure proprio il punteggio totale a carico dell'item 12 (0,5 + 14,2 = 14,7% che equivale a 1/6 del campione) balza all'occhio e smentisce di fatto le riflessioni testé fatte: gli AAG non condividono il fatto di vivere solo nel presente²⁰⁰.

- La proiezione verso il futuro (15): la maggior parte degli AAG (80,9% AAT e 85,7% AAI) è attratta e proiettata verso il futuro. Purtroppo, non siamo in grado di valutare se si tratta di progetti, speranze, fantasticherie o sogni perché anche a quest'età i confini fra realtà e fantasia sono ancora indefiniti. In secondo luogo, i valori percentuali espressi dal *sottogruppo* AAT sembrano in contraddizione con gli esiti emersi dall'attività (15) che commenteremo a breve.

Con l'attività successiva (4/O) si entra decisamente nel tema poiché la domanda diretta non lascia spazio a fraintendimenti e contemporaneamente permette spontaneità ed autenticità nelle risposte. Agli AAG era consentito dare più indicazioni e sulla base delle risposte, si evince che in ordine decrescente:

Tabella 18- Questionario esplorativo 2: Rilevazione della percezione: dilatazione / contrazione del tempo

il tempo vola quando	il tempo non passa mai quando
<i>si fanno le cose che piacciono</i> <i>si è con gli amici /le amiche</i> <i>si coltivano i propri hobby</i> <i>si fa qualcosa con la famiglia</i> <i>si è in vacanza</i> <i>si viaggia</i>	<i>si è a scuola (dato percentuale 66,6%)</i> <i>si fanno le cose che non piacciono</i> <i>si deve aspettare qualcosa / qualcuno</i> <i>ci si annoia</i> <i>si è ammalati</i> <i>il tempo è brutto</i>

Non è una novità che il tempo sembri srotolarsi più lentamente quando ci si annoia (o si deve aspettare) e che al contrario passi veloce quando ci si diverte perché la percezione del tempo è soggettiva e dipende dalle informazioni che il cervello riceve dai nostri orologi interni e dal contesto. Già Piaget (1979), nei suoi studi condotti in ambiente extrascolastico, ha dimostrato che il 100% dei bambini considera il tempo in cui ci si annoia (o si deve aspettare) più lungo di quello in cui ci si diverte. Tuttavia, non si può fare a meno di

¹⁹⁹ Cfr.: Il vocabolario Treccani dà la seguente definizione di "presentificare": *ridurre ogni realtà al momento presente, omettendo ogni collegamento con il passato.*
<http://www.treccani.it/vocabolario>

²⁰⁰ Per la soluzione di questa contraddizione nelle risposte restituite dal campione sarebbe opportuno interrogare la psicologia, tuttavia, a parer nostro, potrebbe spiegarsi come una reazione impulsiva o poco riflessiva da parte del campione.

constatare come ai primi posti si piazzino rispettivamente divertimento e noia (a scuola). L'equazione *scuola = noia* è un dato importante almeno per tre ragioni:

1. perché si riferisce alla percezione di apprendenti, quindi di soggetti *attivi* nel processo di apprendimento e maturazione personale ed è dimostrato che frequentare la scuola controvoiglia comporta risultati poco soddisfacenti;
2. perché evidenzia sinteticamente nei discenti quel particolare rapporto di *amore – odio – sopportazione* per le attività che si fanno a scuola;
3. perché l'esperienza scolastica a volte sembra non soddisfare le aspettative degli apprendenti (clima di lavoro, organizzazione, richiesta di prestazioni eccessive o riprovazione delle prestazioni scarse, ecc.).

In relazione proprio a quest'ultimo punto sarebbe interessante proporre anche una più approfondita lettura di questi esiti richiamandosi agli studi sperimentali circa il rapporto tra complessità cognitiva dello stimolo e tempo percepito, un ambito molto interessante che interpella altre discipline e che esula dagli obiettivi di questo studio, in cui viene ipotizzato (tuttavia) che l'individuo sottostimi la durata quando l'input è complesso e viceversa la sovrastimi quando l'input è semplice rispettivamente rallentando e accelerando l'orologio interno. Detto questo, riprendendo il filo del discorso, sulla base delle risposte restituite dal campione in relazione all'item (4) possiamo comunque aggiungere che:

- il benessere è correlato a *fare qualcosa* in compagnia degli amici e della famiglia;
- le attività piacevoli elencate sono: essere in vacanza, viaggiare, essere in discoteca, fare sport, telefonare agli amici. Sono attività che non si svolgono necessariamente in gruppo con gli amici, bensì anche da soli, come suonare uno strumento, ascoltare musica, scrivere poesie, camminare, dormire;
- altri contesti (eccetto la scuola, di cui si è già detto) in cui *il tempo non passa mai* e che però riportano percentuali piuttosto alte e significative sono:
 - Il tempo non passa mai quando ti annoi (71,5 %)*
 - Il tempo non passa mai quando faccio cose che non mi piacciono (38 %)*
 - Il tempo non passa mai quando sono ammalato o dal dentista (33,3%).*

Anche dall'attività successiva (7/T) sono emerse risultanze utili alla ricerca. Con il quesito: *Quanto è importante per te partecipare a questi eventi?* si

voleva indagare l'atteggiamento degli informanti riguardo all'aspetto cronologico del concetto di Tempo, in altri termini come gli apprendenti si intrattengono ed organizzano la propria esperienza di tempo in relazione alla organizzazione collettiva del tempo sociale (feste, rituali, messe, inaugurazioni, ecc.). Gli eventi indicati, articolati su tre fuochi, dovrebbero far emergere se l'informante abbia interiorizzato la memoria, il presente e il futuro della cultura sociale del luogo in cui vive e/oda cui proviene la sua famiglia.

Agli AAG si chiedeva di indicare l'indice di importanza sottointendendo partecipazione e condivisione (culturale) di alcuni eventi ricorrendo a *emoticons*

mi interessa 😊,	😐 mi è indifferente	😞 non mi interessa
-----------------	---------------------	--------------------

Di seguito, le dichiarazioni degli AAT:

- il 90,4% non rinuncia a passare il Natale in famiglia;
- l'80,9% mostra indifferenza di fronte al funerale di un compaesano;
- il 71,4% si dichiara disinteressato a partecipare all'inaugurazione di un nuovo centro sportivo;
- il 71,4 % non rinuncia a festeggiare il compleanno della nonna;
- il 47,6% non ha interesse ad assistere alla celebrazione della messa;
- il 42,8% non parteciperebbe alla premiazione per un progetto realizzato a scuola;
- il 33,3% parteciperebbe alla sagra paesana (*Volksfest*).

I dati raccolti ci hanno sinceramente sorpreso! Ci aspettavamo che la comunità locale, di madrelingua tedesca, da secoli ancorata tenacemente alla sua identità socioculturale e alla coesione storico culturale, confermasse e non smentisse i valori fondanti che profilano la cultura del proprio gruppo etnico di appartenenza (racconti, leggende, miti e feste popolari, la storia locale, lo spirito di aggregazione, l'associazionismo spontaneo, la partecipazione e la condivisione unanime nei diversi ambiti sociali) ed invece ci sembra di avvertire una crisi della temporalità (o un disorientamento), che si palesa nel marcato disinteresse a prendere parte ad esperienze comuni e socializzanti che sono al di fuori della cerchia familiare o del gruppo amicale.

Nell'attività successiva (8/O) si chiedeva agli AA di esprimersi su una delle quattro affermazioni di alcuni adolescenti, intervistati nell'indagine di Mario Pollo (2004). Il campione ha indicato queste percentuali di condivisione e grado di accordo:

1	14,2 %	2	28,5 %	3	31,4 %	4	25,7 %
----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------

Osservando la distribuzione dei punteggi, risulta un quadro in chiaro scuro. Infatti, la somma dei valori 2 e 3 (59,9 %) indica che la maggior parte degli AAG ha un rapporto consapevole con la dimensione temporale. A questo proposito, però, non entreremo nel merito delle varie teorie o linee interpretative per spiegare questo fenomeno, ma rimandiamo alle riflessioni condotte all'inizio del capitolo.

L'attività (10/O), apparentemente insignificante, esortava gli informanti a completare *spontaneamente e di getto* l'incipit di alcune frasi. Sulla base dei loro completamenti riusciamo a evidenziare un paio di aspetti correlati al concetto di Tempo:

- alcune integrazioni segnalano il paradosso per cui ci si sente più liberi di amministrare individualmente il proprio tempo, ma contemporaneamente si ha la sensazione di esserne perseguitati ed *ostaggi*, per esempio:

È troppo tardi per studiare il test

Ho bisogno di tempo per gli amici

- altre integrazioni sono vere e proprie esortazioni a godere di ciò che si ha a disposizione nel presente, per esempio:

È il momento giusto per andare a scuola

È troppo presto per morire

È il momento giusto per godere la vita

- altre ancora immaginano il futuro in termini poco realistici o la previsione non va più in là di un vago bisogno psicologico di benessere e di serenità, per esempio:

Mi piacerebbe avere più tempo per dormire

Mi piacerebbe avere più tempo per pianificare la mia vita

Mi piacerebbe avere più tempo per fare cose che mi piace

Per la successiva attività (15/O) gli esiti nei due gruppi sono molto differenziati. Agli AAG si chiedeva di esprimersi sull'eventualità di fare un viaggio nel tempo, nel passato o nel futuro. Cominciamo con gli AAT: 11 su 21 hanno dichiarato tassativamente di non voler fare un viaggio nel tempo esibendo come giustificazione che *il passato fa paura* o *il passato è passato e il futuro non lo si vuole conoscere* o esplicitamente *sto bene nel presente*. Gli altri dieci informanti, invece, si sono dichiarati curiosi di intraprendere un viaggio nel tempo prediligendo nettamente il passato per sapere come si viveva in altri tempi (i vestiti, la musica, ecc.) o per recuperare la memoria di sé stessi o della propria famiglia. Per quanto riguarda gli AAI emerge un quadro decisamente opposto: tutti gli AAI sono animati da una gran dose di curiosità ed intenti propositivi e desidererebbero tuffarsi nel passato o nel

futuro, per esempio *per cambiare o indirizzare il corso della propria vita*.

2.2.5.3. Unità tematica 3

Consideriamo i risultati emersi in questa terza ed ultima unità tematica, trampolino di lancio per l'oggetto di questo lavoro. La batteria dei quesiti 12, 13, 14, è uno strumento ragionevolmente adeguato a rilevare da vicino una significativa quantità di informazioni e dati oggettivi.

In relazione all'attività (12/O) la consegna era quella di indicare a quale categoria appartengono i verbi della tabella (Tab. 20). Un'attività tipicamente scolastica, ancora usuale ai diversi livelli di apprendimento e presente in molti manuali, in cui si elencano una sfilza di forme verbali decontestualizzate. A prescindere da quanto appena detto, l'abbiamo dovuta utilizzare (anche noi) per interrogare il nostro campione (AAG) ed osservare se, sulla base delle forme, sapessero collocare i verbi nella dimensione temporale secondo l'approccio tradizionale della grammatica. Detto questo, riportiamo i dati di tutto il campione distinguendo gli esiti degli AAT da quelli degli AAI.

Tabella 19 – *Questionario esplorativo 2: Riconoscimento delle forme verbali*

PASSATO		PRESENTE		FUTURO		NON SO	
AAT	AAI	AAT	AAI	AAT	AAI	AAT	AAI
21	14						
			1	21	13		
5	14	5		5		6	
		20	14			1	
18	13			1	1	2	
20	4		6		1	1	3
21	14						
4	12		1	17	1		
1		20	14				
	2	17	10	2		2	2
		18	11		1	3	1
		21	14				
		3	3	17	10	1	1
17	4	2	3	2	4		3

Analizzando nello specifico le tre categorie temporali, possiamo notare che:

- nell'area del PASSATO → tutti gli AAI hanno riconosciuto e collocato “correttamente” le voci verbali semplici e composte *hanno parlato*,

salutarono, avrebbe fatto, avevo visto; qualche incertezza l'hanno riservata per *partì*, mentre è risultata più difficile la collocazione di *abbia cominciato* e *facessi*. Anche gli AAT hanno riconosciuto e collocato “correttamente” *hanno parlato*; qualche lieve incertezza l'hanno riservata a *avrebbe fatto, abbia cominciato, avevo visto, facessi*, ma il tempo linguistico *salutarono* e *partì* sono stati assegnati a categorie temporali differenti (passato, presente, futuro);

- nell'area del PRESENTE → quasi tutti gli AAG hanno riconosciuto e collocato le voci verbali *abitano, sono, ascolta*, nella categoria del presente; hanno procurato qualche incertezza *saltando* e *vincere*, mentre *andrei* è stato percepito come futuro dal 77% degli AA;
- nell'area del FUTURO → l'identificazione di *verremo* non ha creato dubbi in nessuno dei due gruppi.

Il dato più sorprendente che emerge da questa attività è sicuramente quello che si evince dal confronto fra la prestazione degli AAT e quella degli AAI. Da questa esposizione risulta evidente che gli AAT, che compongono il gruppo target di questa ricerca, riconoscono senzaproblemi le voci verbali ascrivibili alla categoria PRESENTE, mentre si segnala una certa insicurezza nel riconoscere le forme verbali afferenti alla categoria PASSATO specialmente nel caso del Passato Remoto. Come si spiega questo fenomeno? Riteniamo che gli AAT non siano stati sufficientemente esposti a questo tempo verbale (e in particolare a testi e generi letterari) durante il loro processo di apprendimento e quindi faticino a riconoscerlo ed utilizzarlo come forma verbale. Al contrario, le altre forme verbali afferenti alla categoria PASSATO non evidenziano grandi criticità, neanche per il *sottogruppo* di madrelingua tedesca. Questo risultato non deve stupire, almeno per due motivi:

- dal punto di vista neurologico le conoscenze linguistiche e metalinguistiche risiedono in aree diverse del cervello, per cui può succedere che l'apprendente di seconda lingua abbia conoscenze metalinguistiche più sofisticate del parlante nativo, ma non sempre a queste corrispondano competenze linguistiche altrettanto solide;
- nel *meccanismo* di formazione delle forme composte (e quindi passate) il participio passato, facilmente individuabile nella desinenza *-to*, è la prima forma ad essere appresa / acquisita per trasmettere il significato del “passato”, mentre più lento è l'apprendimento degli ausiliari ²⁰¹.

Nell'attività successiva (13/O) si chiedeva agli AA di indicare il rapporto temporale fra la frase principale e la frase secondaria. Come si evince dalla Tab. 20, a differenza del gruppo di controllo, 1/4 degli AAT non ha svolto la

²⁰¹ Cfr. Cap.4, par. 4.2.

consegna probabilmente perché il compito era difficile e al di sopra delle loro capacità. A prescindere da quest'ultima annotazione, il quadro complessivo testimonia una conoscenza appannata per gli AAT ed un risultato estremamente incerto per gli AAI. Entrando nello specifico, le risposte esatte sono indubbiamente più numerose a vantaggio degli AAT. In relazione alla concordanza dei tempi, gli scostamenti dalla norma più marcati si registrano nel rapporto di anteriorità e posteriorità con la reggente, mentre il rapporto di contemporaneità rappresenta l'area di minore debolezza e risulta complessivamente acquisito.

Tabella 20 – *Questionario esplorativo 2: Individuazione delle relazioni temporali*

		anteriorità		contemporaneità		posteriorità	
		AAT	AAI	AAT	AAI	AAT	AAI
1	Ti dico che Marco mi ha mentito	15	7		3	2	4
2	Laura sapeva che non saresti stato bene	3	4	1	3	12	7
3	Mi hanno confermato che Luca era arrivato tardi	11	8	2	2	3	4
4	Siamo certi che oggi Marta rimane a casa	2		15	14		
5	Ti assicuro che farò del mio meglio		3	3	1	15	10
6	Non sapevo che avresti letto quel libro	8	5	2	2	6	7
7	Sono sicura che loro partono ora per Milano	3	2	10	12	3	
8	Sapevo che Alex aveva cucinato per tutti	11	8	3	3	2	3
9	Sono certa che voi state imparando la lezione	1		15	13		1
10	Mi sono resa conto che avrei sbagliato	2	6	4	1	10	7
11	Ero sicura che avevi ragione tu	5	5	8	6	3	3
12	Carlo sapeva che sarei andato a Roma	3	7	1	2	12	5
13	I miei genitori sanno che sono stato alla festa	12	8		3	3	3

L'attività (14/T) propone un compito a risposta semi-aperta e impegna gli AA a completare liberamente otto frasi. Nelle nostre intenzioni l'obiettivo era quello di rilevare quale rapporto temporale (anteriorità, contemporaneità, posteriorità) fosse alla base delle scelte degli AAT. Purtroppo, l'inserimento (da parte nostra) degli avverbi di tempo (come per esempio *ora, ieri, domani*) nell'incipit di quasi tutte le frasi, ha di fatto vincolato e pilotato le scelte di completamento da parte del *sottogruppo*. Inoltre, una parte degli informanti non ha svolto l'attività e/o ha prodotto frasi agrammaticali. Pertanto, non riportiamo esempi di *performance* degli AAT, ma ci riserviamo di attenzionare particolarmente la congruità degli esiti a livello di correttezza formale nell'ambito della concordanza dei tempi nel cap.5, deputato all'analisi delle realizzazioni scritte del nostro campione.

Infine, è d'obbligo ricordare che le integrazioni (ovvero i completamenti) degli AAI, che non sono state prese in considerazione in sede

di analisi, attestano comunque l'uso corretto delle relazioni temporali. Le integrazioni, piuttosto complesse da parte dei AAI, ci suggeriscono che gli apprendenti di madrelingua italiana faticano a riconoscere i rapporti di anteriorità, contemporaneità e posteriorità (cfr. attività 13), ma sono in grado di impiegarli correttamente nella produzione attiva.

2.3. Considerazioni finali

Il Tempo costituisce una dimensione fondamentale che ci permette di comprendere le nostre esperienze, elaborare e definire i nostri pensieri, prendere decisioni ed assumere comportamenti anche *linguistici*, per cui sarebbe auspicabile – a fronte di quello che sembra essere un *pervasivo presente* nella coscienza attuale delle giovani generazioni – impostare programmi formativi che prevedano un bilanciamento tra le tre dimensioni temporali e concorrano all'interiorizzazione di usi corretti di tempi e indicatori temporali. Non si dimentichi che prospettive temporali diverse e percezioni del tempo differenti portano a visioni del mondo diverse. Seguendo il filo di questa traiettoria riteniamo che la prospettiva del tempo abbia anche una valenza educativa, in quanto influenza indubbiamente i processi formativi e il modo con cui l'individuo si mobilita e si motiva per l'apprendimento e, nel casospecifico, per l'apprendimento di italiano L2 in questo spicchio territoriale del Paese.

L'analisi dei risultati che emergono dal primo questionario ci restituisce una fotografia sostanzialmente composita riguardo al patrimonio linguistico del gruppo-classe, tuttavia, si tratta di una disponibilità a livello di competenze (forse?) più passive che attive. Sulla base delle affermazioni degli AA si comprende fin d'ora che emergono elementi problematici specifici che richiedono un'attenzione particolare al momento di analisi del *corpus* dei testi che esamineremo nei capitoli successivi. Ci riferiamo, per esempio, alla probabilità di correlazione fra i testi prodotti e le conoscenze esplicite relative all'impalcatura morfosintattica e testuale della lingua di arrivo; o alle realizzazioni di interferenza linguistica, dovute alla stretta commistione fra più lingue, tra cui alcune fortemente imparentate; o al ruolo del dialetto nei domini della vita sociale e culturale della popolazione scolastica. Sono aspetti non trascurabili che condizionano il successo formativo dell'apprendente di madrelingua tedesca nell'ambito dell'apprendimento della L2.

Riguardo ai dati emersi dal secondo questionario, siamo pienamente coscienti che gli esiti della nostra *indagine* hanno un carattere modesto e

lacunoso e si configurano come tendenze puramente indicative che necessiterebbero di ulteriori approfondimenti, ma ci preme sottolineare che intorno al concetto di Tempo è ruotato un dibattito millenario estremamente complesso ed articolato, ampio e caleidoscopico, tale che è impossibile circoscriverlo nei pochi paragrafi di questo capitolo.

In conclusione, crediamo però che i dati emersi da entrambi i questionari siano sufficienti a ricavare un profilo degli informanti, destinatari di questa ricerca. E, proprio in riferimento a quest'ultima annotazione, concludiamo questo capitolo riassumendo i connotati degli AA di madrelingua tedesca:

- la loro percezione del tempo è collegata alle azioni, ai contesti, ai sentimenti di cui sono protagonisti ed attori;
- indirizzano principalmente i loro diversi comportamenti e le loro abitudini alla dimensione del presente ed esprimono paura ed incapacità progettuale verso il futuro. Non sono necessariamente vittime della tirannia dell'orologio, ma tendono apparentemente ad ignorare il binomio velocità / efficienza e a adattarsi su una sonnolenta organizzazione della propria vita, in particolare dentro le mura scolastiche;
- dedicano tempo alla cura delle relazioni amicali e familiari anche se il contatto con i coetanei ha un'influenza e un peso preponderante;
- alcuni atteggiamenti e/o comportamenti quotidiani (vissuti anche in ambito scolastico) li sembrano connotare come inattivi, apatici e deresponsabilizzati, ma nello spazio extrascolastico non sembrano assuefatti ad emotività effimere e gratuite (shopping, social media, ecc.), poiché spesso si dedicano ad hobby, attività sportive e musicali;
- desiderano viaggiare e comunque mettono in conto di volersi / doversi dislocare anche al di fuori dei confini della Provincia;
- a prima vista si registrano alcune criticità nell'orientarsi nel complesso quadro temporale del sistema verbale, a cominciare dal riconoscimento del tempo linguistico per arrivare all'uso consapevole delle forme.

Consideriamo le riflessioni e le rilevazioni dei dati empirici emersi dai due questionari la base di partenza e la piattaforma da cui muovere per l'analisi e il commento delle realizzazioni degli AA che fanno parte del *corpus*, costruito per il nostro studio.

III

Il corpus della ricerca

3.1. Caratteristiche del corpus

Per essere utile e significativo alla ricerca, un *corpus* deve essere rappresentativo e disporre di una consistente base di dati empirici, su cui indagare i fenomeni che si intendono osservare. La costruzione del *corpus* non è un'operazione facile. La difficoltà maggiore risiede nella scelta delle tipologie testuali idonee alla rilevazione dei dati e, una volta individuati i generi testuali, è estremamente importante prestare attenzione alla formulazione e all'esplicitazione delle consegne che dovrebbero essere quanto più possibile comprensibili e chiare per la riuscita del compito²⁰².

Detto questo, prima di procedere ai quattro sotto-capitoli destinati alle rispettive tipologie testuali che compongono questo *corpus*, è utile disegnarne la fisionomia. Il *corpus* costruito per questa ricerca ha le seguenti caratteristiche:

- è monolingue;
- è finalizzato alla rilevazione e all'analisi delle relazioni temporali che mettono in atto gli AA per situare i loro enunciati nel presente, nel passato o nel futuro rispetto al momento dell'enunciazione;
- si compone esclusivamente di testi scritti;
- è costituito da quattro diverse tipologie testuali: traduzione, testo di completamento guidato o testo "a lacune", riassunto, componimento libero (d'ora in poi, rispettivamente TT, TG, TR, TC);
- non distingue tra varietà linguistiche acquisite o apprese, dal momento che sulla base degli esiti del primo questionario esplorativo (cfr. 2.1) il campione non ha dichiarato di avere rilevanti contatti con parlanti della

²⁰² L'esperienza sul campo insegna tuttavia che, a fronte di consegne ben formulate, gli studenti e le studentesse non sempre le leggono con attenzione e spesso si fanno guidare dalla richiesta riguardante la lunghezza del testo (cioè, il numero di parole richiesto) per l'esecuzione del compito. Questa pratica, molto diffusa nella scuola e/o nell'ambito della certificazione linguistica potrebbe essere una richiesta non del tutto idonea.

L2²⁰³;

- è sincronico, nel senso che i testi appartengono tutti ad una stessa finestra temporale che si spalma nell'arco di un anno scolastico, come si evince dalla tabella sottostante:

Tabella 21 – *Corpus di scritti prodotti dalle AA, suddiviso per tipologia, fasi cronologiche e quantità*

<i>CORPUS</i>		
<i>TIPOLOGIA</i>	<i>FASE CRONOLOGICA</i>	<i>QUANTITA'</i>
Traduzione	ottobre 2017	13
Testo di completamento guidato	dicembre 2017	10
Riassunto	gennaio 2018	21
Componimento libero	aprile 2018	18
Totale		62

Come risulta sopra (Tab. 21) il *corpus* complessivamente si compone di 62 testi ad ognuno dei quali è stato assegnato un codice²⁰⁴. I testi sono stati integralmente trascritti mantenendo tutti gli errori ortografici, morfologici, sintattici dei testi originali, comprese le formulazioni imprecise ed inadatte a causa di un'evidente agrammaticalità e, come tali, intendiamo sottoporli al lettore nelle fasi di analisi. I dati sono stati raccolti nell'arco dell'anno scolastico 2017/2018, in quattro diverse giornate, in accordo con la docente di italiano L2 e sulla base di un calendario prestabilito. Purtroppo, alle somministrazioni delle prove, pur trattandosi di un gruppo-classe ben definito, non tutti gli AA hanno sempre partecipato ai rilevamenti effettuati poiché erano impegnati in altre attività curricolari estemporanee o erano semplicemente assenti. Quindi, il *corpus* potrebbe essere considerato in parte difettoso, ma in realtà pensiamo di avere un campo di osservazione piuttosto ampio e sembra che siano presenti quasi tutte le aree d'uso in relazione all'obiettivo e all'oggetto della ricerca.

²⁰³ In questo contesto *periferico* di apprendimento della L2 (Brunico) non si può parlare di apprendimentomista, intendendo con ciò che l'apprendimento alla L2 sia guidato e anche spontaneo. L'intreccio di queste due opportunità può realizzarsi in altri contesti urbani del territorio, quali per esempio Bolzano, Laives e Merano.

²⁰⁴ L'identificazione dei testi risponde al seguente criterio: sigla (TT: testo traduzione, TG: testo di completamento guidato, TR: testo riassunto, TC: testo componimento) e numero progressivo dell'elaborato dell'apprendente. Per esempio TT: 3. Nelle nostre intenzioni non abbiamo la necessità di valutare i testi degli AA, ma piuttosto fotografare competenze e conoscenze nella disponibilità del campione (una terza classe di studenti / studentesse) in relazione alla gestione della temporalità, pertanto riteniamo che non siano di utilità le iniziali dei candidati.

Passiamo quindi a illustrare solo alcuni principi metodologici di base a cui ci si è attenuti giacché ulteriori indicazioni e dettagli procedurali accompagnano di volta in volta i contributi presenti in questo lavoro. Quello che ci si è prefissati al momento di definire il *corpus*, non consisteva nell'osservare la progressione di un'abilità specifica (la scrittura), né l'apprendimento di un aspetto linguistico (i tempi del passato), ma piuttosto nel fotografare la situazione in relazione alla comprensione dei meccanismi interni alla lingua deputati ad esprimere e gestire la temporalità. Per raggiungere il nostro obiettivo è stato necessario somministrare le prove secondo un ordine preciso che prevedeva una richiesta o una consegna progressivamente sempre meno vincolante: dal TT al TG, al TR e infine, al TC. Le prime due prove sono in modalità di produzione controllata con sfumature diverse, le ultime due in modalità di produzione più libera. Tutte le prove prendono le mosse da un testo di partenza (o da una traccia)²⁰⁵e, attraverso operazioni cognitive e procedure elaborative, conducono ad un testo di arrivo.

Senza entrare ora nel dettaglio, sintetizziamo brevemente le argomentazioni che stanno alla base della scelta di queste tipologie testuali. Da ogni genere testuale ci aspettiamo di poter rilevare e documentare quegli aspetti del sistema verbale italiano che procurano all'apprendente di madrelingua tedesca incertezze e imprecisioni nelle produzioni scritte.

- La traduzione (TT): questa tipologia, molto vincolata, permette di osservare come gli AA organizzano il rapporto tra funzioni concettuali e specifiche forme linguistiche nella lingua target. La traduzione, come è noto, non è esclusivamente un'operazione di trasposizione linguistica, ma deve assicurare senso al testo e adeguatezza dal punto di vista pragmatico, stilistico e interpretativo.
- Il testo di completamento guidato o "a lacune" (TG): questa tipologia, vincolata a precise istruzioni, richiede l'inserimento di porzioni di testo e permette - in particolare nel nostro caso - l'osservazione dell'uso del futuro nel passato.
- Il riassunto (TR): questa tipologia consente di avere un termine di riferimento comune, confrontare tecniche, abilità e potenzialità linguistiche collegate all'uso dei tempi del passato e rilevare l'incidenza di alcuni fenomeni particolari.
- Il componimento libero (TC): questa tipologia è più difficile da dominare rispetto ad una produzione vincolata, ma al contempo risulta più autentica e concede agli AA di spaziare maggiormente lungo l'asse temporale con anticipazioni e ritorni. Ci permette inoltre, in sede di analisi, di adottare

²⁰⁵ Cfr. Appendice 1, all. 15, 16, 17, 18.

una prospettiva testuale e tentare una lettura secondo i modelli interpretativi di Bertinetto e Weinrich.

I dati empirici che discuteremo nel corso di questo studio sono il risultato di misurazioni intrinseche, nel senso che hanno come termine di confronto il campione stesso; in secondo luogo vale la pena segnalare che, a seconda del fenomeno o dell'aspetto da osservare, abbiamo condotto un'analisi quantitativa o qualitativa, convinti che entrambi i procedimenti concorrono a rendere conto della complessità dell'oggetto di studio; infine, ci preme ricordare che i testi prodotti dal campione sono stati trascritti in formato elettronico e che i rilievi linguistici sono il frutto di uno spoglio manuale.

Prima di concludere, un'ultima annotazione: i materiali progettati per la somministrazione presentano un aspetto grafico visivamente attraente e un *layout* incentrato su facilità di lettura e realizzazione della consegna.

3.2. La traduzione: cornice teorica di riferimento ed analisi dei prodotti degli apprendenti

Parlare di traduzione significa addentrarsi in un complesso e vasto dibattito – in una selva confusa di concetti e nozioni – che di recente Moya (2010: 5) ha riassunto schiettamente in questa sua riflessione:

«necesitaremos algo más que orden y dialéctica para adentrarnos en este selvático terreno. Cuando un paradigma resulta fallido e incapaz de explicar lados ocultos de la realidad traductora pronto es sustituido por otro que parece explicarlos de manera más satisfactoria. Así que hoy son tantas y tan diversas las teorías en torno a la práctica de la traducción que puede dar la impresión de que nos encontramos en el escenario de una segunda Babel».

La riflessione del linguista ispanico ci trova pienamente d'accordo, pertanto fin dall'inizio sembra opportuno almeno fare chiarezza sull'instabilità terminologica del termine "traduzione" che ha subito una sostanziale e significativa evoluzione acquisendo nel corso degli ultimi anni nuove sfumature. Ancora oggi – come risulta anche nella letteratura da noi consultata – sembra che non si sia arrivati a formalizzare in maniera univoca una definizione condivisa ed esplicita sul significato di "traduzione". Nella rappresentazione contemporanea e nelle definizioni del lemma – in entrambe le lingue – con "traduzione", si intende sia l'attività stessa del tradurre,

ovvero la trasposizione di un testo in un'altra lingua, sia il prodotto finale, ovvero il testo tradotto²⁰⁶.

Indubbiamente, al concetto di “traduzione” come atto eminentemente comunicativo, ha dato un rilevante contributo Roman Jakobson (1966, 1994) fin dagli anni ‘70 individuando tre forme di traduzione: la traduzione endolinguistica o intralinguistica, la traduzione esolinguistica o interlinguistica e la traduzione intersemiotica o trasmutazione. Nello specifico, per traduzione endolinguistica si intende la ricodifica dei segni linguistici per mezzo di altri segni linguistici della stessa lingua, per esempio: parafrasi, riassunto, ecc.; con traduzione esolinguistica s'intende il trasferimento di un messaggio da una lingua naturale all'altra; infine, con traduzione intersemiotica s'intende l'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici (per esempio dall'immagine al testo scritto). Probabilmente anche da questa tripartizione si alimenta e prende le mosse l'ampio ed esteso concetto di *Mediazione Linguistica*, attestato nel QCER che – quasi in sovrapposizione e competizione semantica con il termine *traduzione* – presuppone e suggerisce una serie di procedimenti linguistici di trasposizione testuale.

La complessità del fenomeno traduttivo e la pluralità di prospettive dalle quali è possibile esperire questa attività, ci obbligano necessariamente a circoscrivere le coordinate entro le quali muoversi e a selezionare con cautela i contributi funzionali al tema specifico, oggetto di questo lavoro. Pertanto, nella prima parte di questo contributo abbiamo individuato due nuclei significativi intorno ai quali dibatteremo nel corso dell'esposizione, senza la pretesa di essere esaustivi:

- il punto di svolta: i *Translation Studies*
- la traduzione interlinguistica nell'ambito di apprendimento della L2/LS nel contesto scolastico.

Nella seconda parte, invece, ci interrogheremo su due questioni in relazione alle modalità di accostamento al testo e ai meccanismi di transcodificazione, messi in atto dagli informanti. Passeremo poi ad illustrare brevemente le caratteristiche dei testi di partenza somministrati e quindi affronteremo l'analisi dei principali errori (di tipo ortografico, morfosintattico e lessicale) emersi nei testi di arrivo degli AA, avviandoci infine a tirare le conclusioni.

²⁰⁶ La definizione di traduzione: Treccani: “L'azione, l'operazione e l'attività di volgere da una lingua a un'altra un testo scritto od orale”.

3.2.1. Il punto di svolta: i Translation Studies

Sul finire degli anni '80 i *Translation Studies*²⁰⁷ (d'ora in avanti TS) rappresentano indubbiamente una svolta nell'ambito degli studi sulla traduzione, non solo perché nasce una nuova disciplina che rivendica per sé autonomia in ambito accademico, sotto forma di corsi di laurea e master, ma anche perché la traduzione conosce una vitalità senza precedenti: si salda con numerosi e vasti campi di ricerca, promuove nuovi orientamenti e apre innovative prospettive di studio che si trascinano fino ai nostri giorni.

Al fine di esemplificare quanto appena detto, è utile citare la definizione di Margherita Ulrych, ripresa da Titone²⁰⁸ che, seppure ormai datata, è certamente ancora preziosa:

“ [...] oggi la traduzione può essere considerata come una multidisciplinaria di grande profondità e ampiezza, che attinge ispirazione da discipline diverse – la linguistica, la letteratura, gli studi culturali, la storia, l'antropologia, l'etnografia, la psicologia, la filosofia e la teologia – e abbraccia diversi aspetti, dal puramente teorico al descrittivo e all'applicato”.

Tuttavia, prima di dare rilievo ai nuovi impulsi impressi dai TS, è opportuno fare un passo indietro per illustrare molto sinteticamente qualche aspetto dirimente su cui si sono confrontati teorici e studiosi della traduzione negli scorsi decenni. Oltre alla contrapposizione tra *sourciers* e *ciblistes*²⁰⁹ (traduzione letterale e traduzione libera), il dibattito intorno alla traduzione è incentrato fondamentalmente sul concetto di equivalenza. Partendo dall'idea che le lingue sono sistemi sovrapponibili, l'obiettivo dei teorici della traduzione è quello di annullare incompatibilità linguistiche e strutturali. Al concetto di “equivalenza formale” ed “equivalenza dinamica”²¹⁰ elaborato da Nida (1964) e al concetto di “equivalenza traduttiva”²¹¹ di Catford (1965) si contrappone la geniale intuizione di

²⁰⁷ La locuzione *Translation Studies* è stata coniata nei primi anni '70 dal linguista James Holmes ed utilizzata in ambito internazionale; in italiano si ricorre spesso al termine traduttologia.

²⁰⁸ R. Titone, (1988: 87-88).

²⁰⁹ R.L., Ladmiral, (1986: 33-42).

²¹⁰ Secondo il linguista Nida, la prima focalizza l'attenzione sul messaggio stesso – sia nella forma che nel contenuto – la seconda, invece, mira a produrre un effetto sui destinatari della traduzione simile a quello prodotto nei lettori della lingua di partenza. I concetti di *equivalenza formale* ed *equivalenza dinamica* sono ripresi da Newmark negli anni '80 con *traduzione semantica e traduzione comunicativa*.

²¹¹ Catford considera la traduzione come *sostituzione* di elementi linguistici o testuali della source

Jakobson (1966): *l'equivalenza nella differenza*. Il grande linguista teorizza che ogni esperienza umana conoscitiva può essere espressa in qualsiasi lingua esistente e, in mancanza di corrispondenze, si ricorre a prestiti, calchi, neologismi, circonlocuzioni, ecc. In sostanza, si tratta di cercare *l'equivalenza nella differenza*, a livello lessicale, sintattico, semantico, pragmatico e funzionale, operando non su singole unità del codice, ma su messaggi; pertanto, ogni operazione di traduzione implica che esistano almeno due messaggi distinti, globalmente equivalenti, in due codici diversi. Da quanto esposto, si evince che il dibattito intorno alla traduzione è ancora imperniato principalmente sul prodotto finale e che la traduzione è considerata principalmente un'attività linguistica che non ingloba fattori extralinguistici ed extra-testuali.

A partire dagli anni '70 e '80 la ricerca si emancipa dalla sterile diatriba collegata all'approccio contrastivo degli anni '60 e i TS descrivono la traduzione come un complesso fenomeno di comunicazione umana e rivolgono l'attenzione non più al prodotto finale, ma piuttosto al processo traduttivo come intreccio di relazioni di tipo linguistico e culturale tra prototesto e metatesto²¹². Rafforza questa riflessione la "mapping theory" (la teoria della mappatura) che lo stesso Holmes, il padre dei TS, sinteticamente riassume in questo stralcio:

I have suggested that actually the translation process is a multi-level process; while we are translating sentences, we have a map of the original text in our minds and at the same time a map of the kind of text we want to produce in the target language. Even as we translate serially, we have this structural concept so that each sentence in our translation is determined not only by the sentence in the original but by the two maps of the original text and of the translated text which we are carrying along as we translate²¹³.

Inoltre, Holmes evidenzia la complessità del processo traduttivo basato su interdipendenza e coordinazione di tre complesse operazioni cognitive:

- comprensione / lettura
- elaborazione / interpretazione
- produzione del testo prodotto / riscrittura

language conelementi equivalenti della lingua target: "Translation equivalence occurs when a SL and a IL text (or item) is relatable to (at least some of) the same relevant features". Cfr. J.C., Catford, (1965: 50).

²¹² I concetti di prototesto e metatesto hanno in questo contesto il significato di testo di partenza e testo di arrivo.

²¹³ J. Holmes, (1988: 96).

Proprio da queste tre operazioni prendono le mosse gli approcci e gli strumenti di osservazione futuri, che matureranno progressivamente negli anni successivi.

A Chomsky, teorico della grammatica generativo-trasformativa, dobbiamo un altro contributo essenziale alla ricerca sulla traduzione che negli anni '90 impegnerà i teorici attenti all'importanza degli aspetti ideologici e culturali che emergono nel processo traduttivo tra culture differenti. Secondo il linguista, la traduzione interlinguistica (ma anche quella intralinguistica) è sempre possibile poiché una grammatica universale accomuna tutte le lingue naturali ed è in grado di veicolare qualsiasi messaggio, solo la sua verbalizzazione varia da lingua a lingua²¹⁴. Questo stesso concetto si estende inevitabilmente anche alla cultura poiché una traduzione non coinvolge solo aspetti linguistici, infatti, in accordo con Torop (1995: 66): “lingua, testo e funzione del testo sono riflessi diversi di una stessa cultura e comportano anche un processo razionale di interpretazione”.

A ridosso degli anni '90 nascono e si impongono nuove scuole di pensiero che contribuiscono ulteriormente a vivacizzare la ricerca e rappresentano delle vere e proprie evoluzioni dell'attività traduttiva. Tuttavia, in questa sede, ci limitiamo a segnalare solo orientamenti e prospettive di ricerca rilevanti per il nostro lavoro. All'impianto prescrittivo e rigido dei TS (che suggeriscono precisi comportamenti sul versante applicativo) si oppone la corrente *Descriptive Translations Studies* (DTS) di cui Toury è un esponente di spicco fra gli studiosi. Il linguista richiama l'attenzione sulla cultura ricevente, alla quale il testo di arrivo deve rispondere. Rilevante per il cambio di paradigma risulta anche la *Skopostheorie* che, posizionando il testo in una dimensione socioculturale, fa della traduzione un'operazione interculturale²¹⁵. Secondo questa teoria – che, in verità, sembra rispondere più alle esigenze di traduzioni di testi specialistici – l'obiettivo che guida il processo traduttivo è lo scopo e l'importanza di fattori quali il destinatario, la cultura e il contesto. In *Translation History Culture* (1990) di Susan Bassnett e Andre Lefevere troviamo un altro sostegno alla nostra discussione. Nell'ampio contributo i due studiosi, quasi bypassando la lingua, si concentrano sulla relazione fra traduzione e cultura, sottolineando come alcuni fattori (potere, ideologia, istituzioni e manipolazione) influenzino la riscrittura del testo, e

²¹⁴ Secondo Chomsky tutte le frasi delle lingue naturali hanno la stessa struttura. Le frasi, prima di essere formulate, vengono concepite come struttura profonda nella nostra psiche e, una volta emerse a livello superficiale, differiscono da lingua a lingua. Quindi le differenze si hanno nel passaggio da fenomeno psichico a fenomeno linguistico. E proprio qui si sostanzia il richiamo ad autori come Franz Boas (1858-1942) ed Edward Sapir (1884-1939), che hanno offerto contributi decisivi allo studio del rapporto tra lingua e cultura.

²¹⁵ La teoria dello skopos è esposta in Katharina Reiß / Hans Vermeer (1984).

suggeriscono di studiare la traduzione solo come fenomeno interculturale. Si inaugura la cosiddetta “svolta culturale” (*cultural turn*) che apre la strada a studi di ampio respiro (per esempio gli “studi di genere” e gli “studi del post-colonialismo”) collegati al fenomeno traduttivo. Infine, per arrivare a tempi più recenti, meritano un accenno sia la concettualizzazione di Pym (1992) che individua nella traduzione un “atto creativo” di riformulazione testuale, sia la riflessione di Eco (2003) che intende la traduzione come un atto di interpretazione e quindi di *negoziazione* fra una cultura di partenza ed una di arrivo.

Concludiamo questa esposizione sottolineando che nel corso degli anni le teorie sulla traduzione si sono contrapposte, evolute ed influenzate reciprocamente e che la ricerca in questo campo di indagine rimane tuttora frammentaria e continuamente sollecitata da nuovi impulsi (si pensi per esempio alla cosiddetta *svolta empirica*, alla traduzione di gender o allo slittamento verso l’area dell’informatica); tuttavia persiste la convinzione che si tratti di un complesso processo di transfer interculturale. Proprio quest’idea, secondo cui la traduzione implica una trasposizione interculturale, transita e si salda con le linee guida del QCER ed orienta le attività didattiche di mediazione linguistica in relazione all’apprendimento della LS/L2.

3.2.2. La traduzione interlinguistica nell’ambito di apprendimento della L2/LS nel contesto scolastico

Per le esigenze di analisi dei risultati degli AA che condurremo in questo capitolo, ci sembra opportuno focalizzare l’attenzione sulla traduzione interlinguistica *source oriented*, cioè orientata al testo originale²¹⁶ e sul ruolo dell’esercizio traduttivo nell’ambito del percorso di apprendimento di una L2/LS con particolare riferimento al territorio in cui si inserisce questa ricerca. Anche se in sede di analisi concentreremo l’attenzione sui prodotti degli AA, nulla ci impedisce di interrogarci su alcune questioni collegate al processo traduttivo messo in atto dagli informanti. Infatti, gli studi di impronta psicolinguistica, in particolare, indagano su quello che differenzia la traduzione da altre attività di natura linguistica e comunicativa e su come

²¹⁶ Nel lavoro di traduzione a fini didattici in un contesto di apprendimento dell’italiano L2/LS, le traduzioni sono prevalentemente *source oriented* ovvero traduzione orientata alla fonte. La traduzione è considerata una copia dell’originale: il testo può essere diverso a causa delle diverse strutture delle lingue, ma i contenuti devono restare invariati. L’altro approccio *target oriented* è orientato alla cultura ricevente e/o al destinatario.

funzionano a livello cerebrale, i meccanismi che sovrintendono alle operazioni di trasferimento linguistico.

Dobbiamo a Titone (1984: 15) la lapidaria ma altrettanto brillante espressione riguardante il ruolo della traduzione nella pratica scolastica: *da regina a cenerentola*. Ciononostante, è innegabile che negli ultimi anni quest'attività si sia guadagnata una funzione *ancillare* nel curricolo scolastico basato su approcci comunicativi particolarmente orientati allo sviluppo del plurilinguismo e dell'interculturalità.

Sofferamoci brevemente sulle fasi che hanno restituito dignità alla pratica traduttiva. Per anni nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere la "traduzione" è stata considerata una pratica didattica retrograda perché veniva immediatamente associata e correlata al metodo grammaticale-traduttivo, relegato in soffitta a cominciare dal secolo scorso, in seguito alla diffusione e all'implementazione di approcci audio-orali di matrice comportamentistica. In quegli anni, al metodo grammaticale-traduttivo, basato su un approccio puramente deduttivo alla morfosintassi e al lessico – per cui alla spiegazione della grammatica seguiva l'esercizio di traduzione di frasi, al fine di verificare l'acquisizione di una grammatica di tipo formale – si imputava la responsabilità di interferenze della L1 sulla L2 che ne ostacolavano il percorso di apprendimento²¹⁷. In seguito, con l'affermazione del Generativismo in linguistica e del Cognitivismo in psicologia (negli anni '60 e '80), la pratica traduttiva comincia a conquistarsi una sorta di rivincita poiché proprio alla lingua madre²¹⁸ viene restituito un ruolo decisivo ed indiscutibile nell'apprendimento linguistico: l'azione di *transfer*²¹⁹ linguistico dalla L1 alla L2.

In anni più recenti, poi, l'affermazione diffusa dell'approccio comunicativo, irrobustita da sostanziosi apporti della linguistica funzionale, della pragmalinguistica e della linguistica testuale, sdogana ulteriormente la traduzione: l'attività traduttiva diventa un buon viatico per comprendere

²¹⁷ Cfr. Riassumendo sinteticamente la posizione in merito alla traduzione, Lado, il fondatore della linguistica contrastiva, oltre a denunciare i fenomeni di interferenza fra le due lingue in contatto, segnala che la traduzione è addirittura dannosa poiché i casi di equivalenze esatte tra una lingua e l'altra sono rari; inoltre la traduzione si configura per essere un'attività "lenta", sia per chi deve svolgerla sia per chi deve correggerla e infine, la valutazione del prodotto finale, secondo parametri certi ed oggettivi, è difficile. R. Lado, (1957).

²¹⁸ Come afferma Nocera Avila (1984: 113): "si è venuti alla conclusione che non solo è impossibile rimuoverla lingua materna dal processo di apprendimento ma che addirittura è dannoso".

²¹⁹ Per *transfer* si intende il trasferimento di forme linguistiche da una lingua all'altra quando due sistemi linguistici si trovano in contatto. Il passaggio di tali forme linguistiche può favorire l'apprendimento della L2, ma anche disturbarlo. Se le strutture linguistiche coincidono si ha un *transfer* positivo, se invece le strutture sono dissimili si ha un *transfer* negativo.

convergenze e divergenze strutturali, discorsive e testuali tra i due codici linguistici.

Quale ruolo, dunque, si ritaglia oggi la traduzione nel contesto scolastico e specificatamente nell'ambito di apprendimento della L2/LS? Precedentemente abbiamo riferito che la teoria della traduzione fino agli anni '80 si occupa principalmente della qualità della traduzione come prodotto, mentre la glottodidattica l'ha sponsorizzata e continua a sponsorizzarla assegnandole un ruolo di supporto nella riflessione contrastiva e un valore aggiunto nel processo di apprendimento linguistico; quindi ora è lecito chiedersi come alcuni studiosi abbiano riflettuto sul binomio traduzione e lingue straniere.

Fra gli estimatori di quest'attività dobbiamo citare Perini (1982) che prende posizione nei confronti della pratica traduttiva affermando, in modo esplicito, l'opportunità di una reintroduzione a scuola della traduzione su unità testuali radicate nell'uso linguistico reale per affinare la competenza testuale. Lo studioso ritiene che la traduzione dovrebbe essere la quinta abilità poiché nella pratica traduttiva sono implicate complesse operazioni cognitive e di mediazione intertestuale. Sulla stessa linea di pensiero si colloca Cigada (1984: 158) secondo il quale l'attività di traduzione è:

[...] il punto massimo di esercizio linguistico, quello che impegna tutte le competenze – dalla facoltà d'analisi e di comprensione del codice di partenza, alla facoltà di ricomposizione e ristrutturazione del pensiero nel codice d'arrivo; [...] un esercizio di altascuola, profondamente complesso per le competenze che mette in gioco (superiori alle competenze messe in gioco da qualsiasi altro esercizio linguistico), e dunque, se applicato senza leggerezza e al momento opportuno, anche profondamente formativo.

A difesa del ruolo didattico della traduzione come approccio integrato utile, valido ed efficace "ai fini di un potenziamento dell'insegnamento della lingua straniera" si schiera anche Titone (1984: 53-56). Il linguista attribuisce alla pratica traduttiva alcune efficaci prerogative, tra le quali:

- il rinforzo delle conoscenze sul funzionamento della madrelingua;
- il perfezionamento della competenza linguistica;
- lo sviluppo della competenza metalinguistica e contrastiva, particolarmente indispensabile quest'ultima per tenere i due codici separati evitando i fenomeni di interferenza e di contaminazione quando le lingue si trovano in contatto; in sostanza, una posizione diametralmente opposta a quella di Lado (1957) che nella traduzione vede solo i rischi di pericolose interferenze.

A queste prerogative va aggiunta un'altra ricaduta didattica, particolarmente significativa nel contesto di apprendimento in cui è inserita questa ricerca: la sensibilità linguistica e la sensibilizzazione interculturale; due fattori che si muovono, si nutrono e si rinforzano in uno stesso sfondo / contesto *intrinsecamente* di contatto. Anche Balboni (1998: 82) dedica uno spazio degno di nota alla traduzione come tecnica parlando però di “traduzione problematica” ovvero di un percorso “mirante a far notare l'intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una traduzione”. Secondo lo studioso, la traduzione è una pratica didattica da introdurre solo parallelamente o successivamente all'apprendimento della lingua straniera²²⁰.

Sulla base delle precedenti riflessioni ma soprattutto in considerazione di quest'ultima prospettiva, appare chiaro che la traduzione non consiste semplicemente nella decodificazione del messaggio nella lingua di partenza e la sua ri-codificazione nella lingua d'arrivo, ma mette in atto procedimenti di apprendimento coscienti e razionali. Si configura per essere da una parte l'attività privilegiata per l'esercizio del pensiero critico e della creatività, e dall'altra un'operazione ermeneutica, soggetta a continuo controllo, correzione di ipotesi e interpretazione.

Sembra richiamarsi proprio a queste considerazioni la politica di integrazione linguistica dell'Unione Europea nel suo intento di sviluppare nei suoi cittadini il plurilinguismo e l'interculturalità. Nel definire le componenti della competenza linguistico-comunicativa (linguistica, sociolinguistica e pragmatica) il QCER individua proprio nella *Mediazione Linguistica* una delle abilità da promuovere nell'apprendimento linguistico, accanto alla ricezione (ascoltare e leggere), alla produzione (parlare e scrivere) e all'interazione (cioè, quelle attività ricettive e produttive deputate alla costruzione di un discorso comune). Nello specifico, per *Mediazione Linguistica* il QCER intende “l'insieme delle pratiche (per esempio, trasmettere, codificare, decodificare ed interpretare significati di testi orali o scritti utilizzando la stessa lingua o lingue diverse) messe in atto nell'agire da intermediario tra due interlocutori che non riescono a comprendersi direttamente”²²¹ per colmare il divario esistente fra lingue e culture diverse. Con tutta evidenza il concetto di mediazione, così come delineato nel QCER, si amplia e *rivisita* le tradizionali categorie della traduzione (trasposizione scritta) e dell'interpretariato (trasposizione orale), assegnando loro un ruolo complementare alle attività comunicative. Ora, lasciando da parte l'interpretariato che non è rilevante ai fini del nostro lavoro, riportiamo

²²⁰ Balboni (1998: 13-16).

²²¹ Council of Europa, (2002: 108).

alcune delle attività - (a) in contesto di bilinguismo e (b) in contesto di monolinguisimo - suggerite nel QCER:

- a. la traduzione letterale e letteraria, la parafrasi, il riassunto o sommario dei punti principali (articoli di giornali o riviste ecc.) nella L2 o tra la L1 e la L2;
- b. il sommario, il riassunto, il resoconto, la parafrasi di un testo da un registro all'altro o da linguaggio specifico alla forma standard all'interno di una stessa lingua.

La traduzione (in quanto pratica traduttiva) si guadagna dunque un suo spazio: è vista come un'attività complementare efficace, non è un'operazione semplicemente linguistica, ma diventa una forma di comunicazione interculturale poiché pone l'accento sulla dimensione culturale dell'atto di mediazione. Quindi crediamo che la *Mediazione Linguistica*, così come indicata dal QCER, andrebbe introdotta precocemente nei curricula scolastici, al fine di evitare che i discenti perdano l'abitudine alla traduzione *mot à mot* (difficile da estirpare) e, al contrario, si orientino, da una parte a gestire la comunicazione ricorrendo a parafrasi, sinonimi, antonimi, risorse e conoscenze metalinguistiche e dall'altra ad interfacciarsi con il testo da una prospettiva testuale.

Le indicazioni del QCER mettono a tacere quelli che erano i temi di conflitto tra le diverse partigianerie in eterna opposizione ed assegnano nuovi significati al concetto di *Mediazione Linguistica*, ma il recente dossier della Commissione Europea *Translation and Language Learning: The Rule of Translation in the Teaching of Languages in the European Union* va oltre e rivaluta chiaramente il rapporto fra traduzione e didattica delle lingue straniere²²² suggerendo proprio nelle pratiche traduttive complesse le occasioni di negoziazione e di riflessione in prospettiva plurilinguistica. Sulla stessa linea si pone anche un altro approccio alla traduzione, intesa come il frutto della collaborazione tra discenti per giungere alla produzione di un testo di arrivo condiviso: la traduzione collaborativa²²³.

A questo punto dell'esposizione è d'obbligo indagare quanto sia diffusa la pratica traduttiva nei contesti scolastici di questo territorio peculiare per la sua vocazione plurilingue e la compresenza di più lingue in contatto. Indagheremo due documenti, pubblicati di seguito al QCER: le *Indicazioni* (2010) e *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – Das*

²²² Si veda: < <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179> >

²²³ Per un approfondimento sul tema si rimanda ad un interessante progetto sulla traduzione collaborativa: *Collaborative Translation: A Model for Inclusion*. <https://transcollaborate.wordpress.com/>>

Mehrsprachencurriculum Südtirol (2016)²²⁴. Dalla lettura dei documenti risulta chiaro che nonostante le sollecitazioni provenienti da illustri studiosi, il peso specifico e il ruolo della pratica traduttiva nella programmazione curricolare nell'apprendimento della L2/LS è piuttosto modesto (ovvero quasi pari a zero). Infatti, le *Indicazioni*, pur richiamandosi espressamente al QCER, non contemplano fra le abilità la *Mediazione linguistica*²²⁵ ma sollecitano *en passant* un coordinamento tra le tre lingue presenti nel curricolo²²⁶. A dire il vero, però, nella pubblicazione *Modelli di curricolo per il biennio e triennio*²²⁷ dove si vorrebbero integrare le *Indicazioni* e fornire ai docenti di italiano L2 istruzioni più dettagliate riguardo alla programmazione curricolare, la mediazione è inserita come competenza nell'abilità di interazione e viene intesa come un'attività di conciliazione e risoluzione di incomprensioni linguistiche a livello di comunicazione orale²²⁸. Questo ci fa pensare che ci sia anche una sorta di confusione terminologica tra interazione e mediazione o comunque un impiego ridotto e ingeneroso delle potenzialità di questa abilità. Dalla consultazione del secondo documento *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*²²⁹, che è il frutto di un gruppo di lavoro costituitosi nel 2013 presso il Dipartimento Innovazione e Consulenza dell'Intendenza Scolastica per la lingua tedesca, si evince che l'obiettivo prioritario è quello di promuovere una *language awareness* (consapevolezza linguistica) negli apprendenti e di offrire degli esempi di percorso, a mo' di traccia per guidare il lavoro dei colleghi nella costruzione di unità didattiche in cui siano coinvolte le tre lingue (tedesco, italiano, inglese), più altre. A nostro parere solo alcuni rarissimi esempi di attività o buone pratiche si possono ascrivere alla competenza a cui fanno riferimento il QCER e il CARAP²³⁰ dal momento che la maggior parte delle proposte sembrano essere

²²⁴ E.D., Schwiembacher, F. Quartapelle, F. Patscheider, (2016).

²²⁵ Cfr. Cap.1, par. 1.3 e ss. Già si è detto che gli approcci glottodidattici suggeriti dalle *Indicazioni* sono concepiti all'insegna di un insegnamento comunicativo tarato sulla motivazione e sui bisogni degli apprendenti; quindi, la traduzione (così come la grammatica o l'utilizzo di brani letterari) per l'apprendimento delle lingue è una pratica didattica disincentivata – in quanto evoca una scuola antica e tradizionale – e tuttavia non è detto che essa non rientri di sottechi in alcune fasi della lezione di italiano.

²²⁶ “L'insegnamento dell'Italiano Lingua Seconda si attua attraverso modalità rispettose [...] della didattica linguistica coordinata con le lingue presenti nel curricolo di scuola”. *Indicazioni*, p.62.

²²⁷ Reperibile sul sito dell'Amministrazione provinciale

²²⁸ Un estratto del documento, sopraccitato e attinente alla discussione in corso, è presente in Appendice 1, all.14

²²⁹ Reperibile sul sito dell'Amministrazione provinciale

²³⁰ CARAP – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (2007). Il documento sollecita la promozione di una competenza plurilingue che si caratterizza per essere più ricca e complessa della competenza comunicativa, proponendo quattro approcci

percorsi ed iniziative pedagogiche di sensibilizzazione linguistica o di code-switching disinvolto. Certamente la promozione di una *language awareness* è un primo timido ed importante passo in direzione di un modello di Educazione Linguistica Integrata²³¹ che avrebbe l'ambizione di andare oltre la rigida separazione dell'insegnamento delle singole lingue presenti nel curriculum e di valorizzare il repertorio linguistico individuale (la lingua o le lingue di istruzione, che non necessariamente coincidono con la propria lingua materna, la L2, le LS o le lingue di istruzione classiche, oggetto di insegnamento esplicito), ma non ci sembra ancora un obiettivo sistematico, condiviso e maturo nel contesto scolastico locale. D'altra parte, il modello è impegnativo, poiché presuppone un ampio spazio di comparazione tra L1 e L2 (ed eventualmente L3, L4...) sia a livello metodologico e terminologico, sia a livello interlinguistico ed interculturale. Quindi, come già ampiamente documentato e discusso nel capitolo 1 di questo studio, sembra che – per il momento – a scuola le lingue non si incontrino, non dialoghino e non si

pluralistici: 1. Awakening to Languages (AtL): si ricollega a quello del *language awareness* e ha l'obiettivo di esporre i bambini alla diversità linguistica e culturale, di promuovere atteggiamenti positivi nei confronti di lingue e culture diverse, al fine di sviluppare una competenza plurilingue. 2. Inter-comprehension of related languages: l'approccio prevede lo studio parallelo di lingue apparentate, con il focus sugli aspetti recettivi, cosicché gli apprendenti siano in grado di comprendersi e di continuare ad esprimersi nella propria lingua. 3. Integrated didactic approaches to different languages studied: l'approccio mira a sviluppare le modalità di collegamento (somiglianze e differenze) tra la L1 (o la lingua di formazione) e le altre lingue insegnate all'interno del programma scolastico in una prospettiva integrata. 4. Intercultural approach: punto di riferimento per la politica linguistica dell'EU, si propone di sostenere i bambini stranieri nella scuola di un paese, pone l'attenzione sulla comprensione dell'altro e la riflessione sulle diverse culture in ambiente educativo.

<<http://carap.ecml.at/>>. [Ultima consultazione: 20 dicembre 2020].

²³¹ In Italia il concetto di Educazione linguistica compare nella pubblicazione delle “Dieci Tesi” già nel 1975. Il documento redatto da Tullio De Mauro e adottato da un gruppo di lavoro del GISCEL identifica l'Educazione Linguistica come una grande questione nazionale e si rivolge non solo al mondo della scuola, ma anche alle istituzioni culturali e alla società. Gli aspetti principali che vengono trattati sono la Centralità del linguaggio verbale, l'Educazione linguistica democratica, la Critica della pedagogia linguistica tradizionale, la Formazione degli insegnanti e i Centri locali e regionali. La pubblicazione delle “Dieci Tesi” ha rappresentato una spinta propulsiva nel campo dell'Educazione Linguistica producendo un generale miglioramento delle indicazioni programmatiche ministeriali ed incidendo sulle scelte editoriali e sulle pratiche didattiche. Infatti, già nei Programmi della Scuola Media del 1979 vengono indicate sotto il concetto di “Area dell'educazione linguistica” tutte le lingue, dall'italiano lingua ‘materna’ alle lingue straniere, a quelle classiche. Per una consultazione sul contenuto delle Dieci Tesi si rimanda al sito web: http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/tesi/Colombo.html in cui è disponibile un riassunto del documento. [Ultima consultazione: 14.05.2020].

mescolino (e non si comparino!) se non in maniera estemporanea o in occasione della ricreazione scolastica²³².

Concludendo questa discussione ci sentiamo di affermare che, al di là di chi ritiene che la *Mediazione Linguistica* sia la quinta abilità da esercitare (cfr. W Hallet, G. Freddi *et alii*) e chi invece la qualifica come un'attività indissolubilmente collegata con le altre competenze linguistiche di ricezione, produzione ed interazione²³³, la traduzione pedagogica per usi didattici sia un'opportunità utile e valida, da rilanciare nel processo di apprendimento linguistico (soprattutto in questo territorio) per un motivo, apparentemente banale, ma condivisibile da chi ha esperienza diretta di insegnamento. Contesti extrascolastici che richiedono di mediare linguisticamente o di passare da un codice linguistico all'altro, possono verificarsi ovunque e sempre (dall'insegna del negozio al libretto di istruzione dell'elettrodomestico o al bugiardo del farmaco); ben vengano, quindi, buone pratiche che prevedono flessibilità nella commutazione di codice, ma, per quanto riguarda il contesto dell'aula scolastica, l'esperienza insegna che il discente (soprattutto quello linguisticamente e cognitivamente maturo) manifesta ed avverte spesso quel *besoin d'intellectualisation de acquis*²³⁴, ovvero quell'esigenza di coscientizzare e razionalizzare il processo di apprendimento²³⁵, e comparare interlinguisticamente i sistemi a tutti i livelli: grammaticale, lessicale, stilistico, pragmatico-culturale per rimuovere o ridurre (spesso a livello psicologico) malintesi, incertezze, imprecisioni, ambiguità e disorientamento. Non di meno succede altrettanto spesso che l'apprendente principiante o lo scolaro di scuola primaria chieda candidamente al proprio insegnante *Come si dice in italiano / tedesco?* manifestando e verbalizzando la necessità di trovare equivalenze fra la propria madrelingua e la lingua target. Insomma, l'esigenza di tradurre è sentita da qualsiasi apprendente e sembra riscuotere un buon successo non solo tra gli apprendenti cognitivamente più maturi, ma anche tra i principianti. Infine, è bene ricordare che, oltre al fatto che la traduzione ha a che fare con la mediazione e la comunicazione – come ampiamente sottolineato da un coro di voci autorevoli – l'atto traduttivo ha una cifra distintiva: è un *atto lento*. Ciò significa che l'atto del tradurre passando per una serie di attività utili all'apprendimento (comprensione del testo,

²³² Si legga il recente contributo (2023) riguardante l'insegnamento delle lingue nel sistema scolastico provinciale: <https://salto.bz/de/article/13092023/le-lingue-scuola-devono-unire>

²³³ G., Porcelli, (2013: 60); L. Mariani, *La sfida della competenza plurilingue*, disponibile sul sito < www.learningpaths.org >. [Ultima consultazione: 15.02.2022].

²³⁴ E., Lavault, (1985: 15).

²³⁵ Per “coscientizzare il processo di apprendimento” si intende: comprendere i significati delle strutture della lingua di arrivo e controllarne le operazioni di codificazione e decodificazione.

identificazione e negoziazione di significati, produzione di testi *sensati*), si configura come una prolifica e lenta riflessione di comprensione e creazione. Quindi, si auspica vivamente una revisione di quelle posizioni rigide che bandiscono la traduzione – cosiddetta pedagogica (scritta) – dai contesti scolastici e che non prendono coscienza delle dimensioni del contrasto linguistico (ed interculturale) fra L1 e L2 (L3...), soprattutto nel caso di lingue a / in contatto. Diversamente si corre il rischio che negli apprendenti si alimentino, si perpetuino o si sedimentino comportamenti ed abitudini linguistiche e culturali approssimative, inappropriate, inadeguate e goffe che non corrispondono a quelle del parlante di madrelingua; inoltre, è bene rimarcare che spesso, dietro una competenza espressiva linguistica approssimativa, incerta e modesta, si realizza (nel senso che si performa) un pensiero altrettanto approssimativo, incerto e modesto²³⁶.

3.2.3. Due questioni significative: accostamento al testo e meccanismi di transcodificazione

Prima di affrontare l'analisi dei prodotti degli AA riteniamo opportuno interrogarci su due questioni. La prima questione che ci interessa indagare riguarda le procedure di accostamento al testo e di esecuzione della traduzione; ovvero ci preme capire quali passi (e quali strategie) abbiano messo in atto gli AA nell'affrontare il testo.

Sappiamo che il processo traduttivo è squisitamente *comunicativo* e prevede almeno quattro fasi²³⁷:

- la comprensione del testo di partenza (lettura)
- la rielaborazione (formulazione che potrebbe fondarsi per esempio sulla ricerca disinonimi o antonimi oppure sul ricorso a parafrasi)

²³⁶ Questa valutazione potrebbe sembrare eccessiva. Si pensi però a una lezione in cui all'apprendente venga chiesto di esprimersi sulle proprie emozioni o sensazioni o sentimenti o descrivere quelle dei personaggi di un testo narrativo: spesso mancano le parole precise e profonde (che si userebbero nella propria L1) per verbalizzarle e quindi si semplifica l'espressione (linguistica) per farsi capire dall'interlocutore oppure si liquida la propria espressione balbettando qualcosa di scontato o addirittura si rinuncia ad esprimersi. Se la semplificazione / riduzione espressiva si fossilizza in *habitus* – soprattutto nel processo di crescita formativa – si corre il rischio di semplificare e ridurre la portata del proprio pensiero.

²³⁷ A questo proposito ricordiamo che Titone (1984: 11) suggerisce 6 tappe da seguire: 1. Leggere il brano per intero notando i termini sconosciuti, di cui si cercherà subito la traduzione; 2. Scoprire il senso generale (si tratta di un racconto? O di una descrizione? Di una dimostrazione? O di un'esortazione? Col senso generale dovranno accordarsi i significati dei singoli dettagli); 3. Tradurre mentalmente: ripensare la versione frase per frase confrontandola col senso generale; 4. Ritornare sui luoghi oscuri per una più accurata analisi; 5. Controllare il tutto rileggendo accuratamente da capo; 6. Stendere per iscritto la traduzione.

- la resa del messaggio nel testo di arrivo (scrittura)
- la revisione testuale (controllo).

A dire il vero, le fasi non sono rigidamente separate, ma si alternano ciclicamente durante il processo traduttivo in considerazione del fatto che non si traduce parola per parola, né frase per frase, ma testo per testo ²³⁸.

Sulla base della nostra analisi, supponiamo che gli AA abbiano colto e compreso il *sensu* globale del testo di partenza concentrandosi prioritariamente su una lettura semantica (cogliendo il significato delle parole) a discapito di quella linguistica poiché i prodotti risultano nel complesso coerenti ed organici dal punto di vista logico; ci pare poi verosimile che nella fase di rielaborazione abbiano scelto di procedere di frase in frase come si evince dal fatto che spesso vengono ignorati e tralasciati diversi connettori testuali ed infine, abbiano proseguito di parola in parola con il risultato che ci troviamo di fronte ad una traduzione *mot à mot*.

Per definire ancor meglio ciò che intendiamo, ci pare interessante introdurre qui un esempio di traduzione non proprio felice (TT:9):

TED: *Er besitzt zur Zeit eine Sammlung von 2.000 alten, vorwiegend deutschen Kochbüchern.*

ITA: *Lui ha una collezione di 2000 vecchi, principalmente tedeschi libri di cuoco.*

Dall'estratto si evince che la sequenza degli elementi che costituiscono la frase resta pressoché uguale ovvero il contenuto dell'informazione e la struttura della frase rimangono invariati. Questo *modus operandi* è numericamente il più attestato nei testi di arrivo degli AA. Fortunatamente in altri casi viene reso il contenuto e rivista la forma e, in altri casi, (seppur rari) si trovano invece riformulazioni (a volte creative) nel testo di arrivo.

A supporto esemplificativo di quest'ultimo procedimento operativo riportiamo un estratto (TT:10) formalmente corretto, ma non del tutto aderente al testo di partenza:

DEU: *Die älteste deutsche Hochschule, die Universität Heidelberg, wurde 1386 gegründet.*

ITA: *La scuola superiore più vecchia è quella di Heidelberg, istituita nel 1386.*

Ci sembra di poter affermare che ci troviamo di fronte ad un esempio di *equivalenza dinamica* (Nida 1964), poiché la resa del testo di arrivo tende alla ricerca della globalità del significato testuale mantenendo le stesse condizioni comunicative fra messaggio e ricevente del testo di partenza.

L'esempio sopraccitato (TT:10) ci introduce direttamente alla seconda questione che recuperiamo letteralmente da Holmes: "what exactly takes place in the 'little black box' of the translator's 'mind' as he creates a

²³⁸ La traduzione non concerne "i rapporti tra due lingue, nel senso di due sistemi semiotici" (Eco, 2003: 37), ma avviene tra due testi.

new, more or less matching text in another language”²³⁹? Nello specifico, ci intrigherebbe sapere come si realizza il messaggio *dal mentale al verbale* nel processo di transcodificazione ovvero quali meccanismi sovrintendono alle operazioni di trasferimento linguistico. Siamo certi che avremmo avuto indizi significativi (riguardanti le scelte traduttive, la riflessione grammaticale in atto, la negoziazione dei significati, le intuizioni, ecc.) se gli AA avessero dovuto verbalizzare ovvero esplicitare il processo mentale che svolgevano nell’atto di tradurre²⁴⁰, ma purtroppo la modalità di somministrazione della attività non lo prevedeva rispetto all’obiettivo di questo lavoro e quindi questa questione per noi è destinata a rimanere una zona grigia in quanto ci permette solo di fare delle ipotesi sulla base delle realizzazioni (finali) degli AA.

Osservando a questo proposito la traduzione di una singola parola: *das Kochen* (TT:4) resa con *il cucinare*, possiamo fare delle ipotesi sulla strategia che è alla base di questa particolare scelta e resa traduttiva. L’estratto in questione, con il quale si sono confrontati ben quattro AA su tredici proponendo la *stessa* variante che per un nativo è semanticamente comprensibile, ma impraticabile ed impropria, è il seguente²⁴¹:

TED: *Aber woher kommt diese Liebe für das Kochen?*

ITA: *Ma da dove viene quest’amore per il cucinare?*

Qui con molta probabilità gli AA hanno riconosciuto *das Kochen* come infinito sostantivato e l’hanno semplicemente reso anche in italiano come un sostantivo, senza fare l’ulteriore passo in avanti e cioè, modificare il verbo *cucinare* nel sostantivo *cucina* (secondo il meccanismo della conversione), pur essendo presenti nel testo di partenza (in tedesco) diversi richiami al campo semantico di riferimento (*Koch / Köchin / Kochbuchautor / Kochbücher / die französische Küche / die regionale deutsche Küche / Sammlung von...deutschen Kochbüchern*). Ovviamente rimaniamo nel campo delle ipotesi di un osservatore esterno che ipotizza i meccanismi di transcodificazione dal *mentale al verbale*, tuttavia, però possiamo supporre che gli AA:

- non conoscano o, meglio, non siano allenati al meccanismo della conversione;

²³⁹ “Cosa accade esattamente nella "piccola scatola nera" della "mente" del traduttore mentre crea un nuovo testo più o meno corrispondente in un'altra lingua?” J., Holmes, (1988: 72).

²⁴⁰ Ci riferiamo ai *Think-Aloud Protocols*, un metodo che attualmente gode di un certo favore fra i ricercatori e che consiste nel verbalizzare i propri pensieri durante l’esecuzione della traduzione. Il metodo permette di cogliere la complessità dell’operazione traduttiva: come il testo si frammenta, come si manifesta, come si assembla e soprattutto quali decisioni o scelte intervengono nel processo in atto.

²⁴¹ In un’ottica di mediazione linguistica si potrebbe forse considerare questo esito accettabile: “il cucinare” è comunque grammaticale e mette l’accento sul processo invece che sul prodotto.

- abbiano fatto (anche) *superficialmente* la lettura semantica trascurando la lettura linguistica del testo di partenza;
- si siano preoccupati di veicolare principalmente il contenuto del testo di partenza e di produrre una traduzione *a senso* ignorando diversi elementi linguistici presenti nell'originale;
- abbiano proceduto di parola in parola senza andare *su e giù* per il testo;
- non abbiano rivisto e revisionato con attenzione il testo di arrivo ricorrendo per esempio all'uso del dizionario bilingue presente in classe²⁴²;
- non abbiamo confrontato il testo di partenza con quello di arrivo.

Alla luce di tutto questo, ci domandiamo: come definiamo questi prodotti che andremo ad analizzare, considerato che le realizzazioni degli AA presentano diversi gradi di approssimazione al testo fonte e un sostanzioso carico di errori di interlingua? Come commentare esempi di traduzione alla lettera ovvero parola per parola, *mot à mot* che secondo Titone (1998: 11) sono “il grado infimo di approssimazione in quanto implica una mera sostituzione lessicale senza aggiustamento grammaticale”? Ora se la traduzione è così rigorosamente lineare ed appiattita sull'originale, come se fosse imprigionata in una specie di camicia di forza, si tratta con tutta evidenza di un esercizio di resa automatica da una lingua all'altra. Un'attività che però non ha nulla a che vedere con quella che è la cifra distintiva della traduzione pedagogica, ovvero “un'attività che aiuta a capire le convergenze e le divergenze strutturali, discorsive e testuali tra L1 e L2, rilevabili negli usi”²⁴³

Sulla base delle realizzazioni degli AA, abbiamo l'impressione che la riflessione e la capacità di saper riformulare in modalità intra / interlinguistica sia stata complessivamente piuttosto modesta negli esiti prodotti dagli AA e che conseguentemente nella loro *little black box* non ci sia stata un'intensa attività né a livello di procedure – poiché non si sono messe in atto strategie di pianificazione, esecuzione e controllo – né a livello cognitivo poiché la resa piatta e lineare non ha implicato rielaborazioni, riformulazioni e sfumature interpretative. Questo ci confermerebbe che la traduzione non ha l'*appeal* didattico di altre attività che oggigiorno vengono praticate nelle aule scolastiche di questo territorio e che quell'*agire con consapevolezza interlinguistica e interculturale* implicato nella traduzione pedagogica ed

²⁴² Questo è un tasto dolente nella lezione di lingua (tedesca / italiana / inglese)! Nonostante le istituzioni scolastiche mettano a disposizione risorse finanziarie per attrezzare ogni aula e ogni biblioteca scolastica di tutte le scuole di ogni ordine e grado con i dizionari di tedesco / italiano / inglese per uso individuale, l'utilizzo del vocabolario cartaceo è considerato dagli apprendenti un'attività noiosa; è più *comodo* ricorrere alla fonte autentica presente in classe (il / la docente) o a google traduttore.

²⁴³ E., Borello, (1999: 19).

incoraggiato dal QCER sembra ancora estraneo ai nostri AA nella pratica quotidiana dell'apprendimento / insegnamento della L2.

3.2.4. Le caratteristiche dei testi di partenza

Prima di analizzare nel dettaglio i prodotti (testi di arrivo) degli AA è utile fornire qualche informazione sui criteri di selezione e sulle caratteristiche dei testi di partenza somministrati. Nel selezionare i testi da proporre agli AA si sono tenuti in conto i seguenti criteri:

- tematiche attuali e vicine al campo esperienziale dei destinatari;
- indice di leggibilità e grado di complessità differente per soddisfare le diverse esigenze comunicative e lo spettro di preferenze del campione;
- testi significativi e adeguati allo scopo della ricerca;
- testi di livello B1 secondo le indicazioni del QCER e il livello di competenza del campione;
- lunghezza del testo non superiore a 200 parole.

In accordo con la docente di classe sono stati scelti sei testi²⁴⁴ estratti da un'antologia di proposte di traduzione elaborata da un gruppo di lavoro dell'Eurac di Bolzano e destinata ai candidati per la preparazione dell'Esame di Bilinguismo di livello A - B²⁴⁵.

Si tratta di testi brevi, fattuali e privi di marcature ideologiche, estrapolati dalla stampa tedesca o da testi di divulgazione (per esempio *Lexikon der populären Irrtümer / JUMA Das Jugendmagazin / Die Zeit / Stern*) rivisitati o semplificati, con l'obiettivo, da una parte di ridurre la complessità linguistica ed alleggerirne il carico cognitivo, e dall'altra di garantire il mantenimento di un'equivalenza (o neutralità) semantica e concettuale nel passaggio fra una lingua-cultura e l'altra (testo di origine e testo di arrivo). Infatti, anche se le parole, incluse quelle più universali e quotidiane, hanno connotazioni diverse per i parlanti di comunità linguistiche diverse, i testi in questione veicolano idee e messaggi saldamente ancorate alle due diverse

²⁴⁴ Cfr. Appendice 1, All. 15.

²⁴⁵ AA.VV, (2000). A margine di ogni testo viene indicata la natura dell'intervento manipolativo, per esempio *gekürzte und umformulierte Version / leicht gekürzt und verändert / gekürzt und leicht verändert*. Normalmente la riduzione della complessità riguarda interventi legati al lessico (per esempio preferenza per parole di uso più comune, assenza di modi di dire e metafore, impiego limitato di nominalizzazioni di verbi ed aggettivi), alla sintassi (per esempio struttura SVO ed esplicitazione del soggetto, preferenza per frasi brevi e coordinate ed attive invece che lunghe, subordinate e passive) e alla coesione testuale (esplicita indicazione di connettori testuali). Per valutare l'indice di leggibilità dei testi, li abbiamo sottoposti a Gulpease. Cfr. Appendice 1, all.15a.

culture etnico-linguistiche presenti sul territorio in cui è inserita questa ricerca. Diverso è ovviamente il discorso a livello di forma, in quanto ogni lingua ha una propria struttura o organizzazione degli elementi che la costituiscono, pertanto, in questo ambito viene richiesto agli AA lo sforzo di elaborazione e resa del testo.

Infine, prima di procedere al commento di alcuni enunciati estrapolati dal TT, è doveroso aggiungere un'annotazione riguardante i dettagli di somministrazione:

- la modalità di lavoro è individuale
- l'attività ha una durata 60 minuti
- il vocabolario bilingue e il dizionario monolingue sono in dotazione alla classe.

3.2.5. L'analisi degli errori (ortografia, morfosintassi, lessico): documentazione e commento

Punto focale di questo paragrafo è l'individuazione degli errori presenti nei prodotti (testi di arrivo) degli AA e la ricerca delle cause coinvolte nel processo traduttivo. Pur appartenendo alla stessa famiglia indoeuropea ed essendo lingue *tipologicamente* affini²⁴⁶, la diversità sintattica e morfologica del tedesco rispetto all'italiano costituisce un'oggettiva difficoltà per una traduzione; se a questo aggiungiamo da una parte la scarsa abitudine a revisionare il proprio testo prevedendo interventi di revisione, correzione e riparazione mediante il ricorso a dizionari durante la stesura dei testi, e dall'altra la modesta o assente abitudine all'esercizio traduttivo in classe, è quasi ovvio riscontrare *deviazioni dalla norma* a livello morfologico, sintattico, lessicale e stilistico. Ora, se alcune deviazioni sono da ascrivere – con tutta evidenza – alla mancanza di accuratezza o a lapsus, altre sono il risultato del *transfer* negativo esercitato dalla lingua materna (e dalle altre lingue già acquisite) sull'interlingua. Com'è noto l'interlingua è un sistema linguistico intermedio instabile e transitorio tra la lingua materna del discente e la lingua target e, seppure questo studio fotografi le realizzazioni degli AA

²⁴⁶ Due sono i modi di classificazione delle lingue: genealogico e tipologico. L'italiano e il tedesco dal punto di vista genealogico appartengono entrambe alla stessa famiglia indoeuropea, e nello specifico: l'italiano: al gruppo italico, *sottogruppo* occidentale: comprende il latino, che ha dato origine alle lingue romanze (portoghese, spagnolo, francese, italiano, romeno, gallego, catalano, ladino, provenzale); il tedesco: al gruppo germanico, *sottogruppo* occidentale, ramo neerlandese-tedesco. Dal punto di vista tipologico entrambe condividono delle caratteristiche morfo-sintattiche (per esempio singolare - plurale, soggetto - oggetto, ecc.), sono lingue flessive (usano elementi flessivi e altri significati morfologici per esprimere relazioni sintattiche) e sintattiche (l'organizzazione delle parole all'interno della frase rispetta determinate regole universali).

nell'arco dell'anno scolastico 2017/18 e non abbia un carattere longitudinale, gli errori – e in particolare le interferenze – meritano comunque un'attenta analisi e riflessione, anche perché supponiamo che alcune deviazioni dalla norma si possano definire come sistematiche a rischio di fossilizzazione.²⁴⁷ Non è sempre facile e scontato marcare nettamente i confini e cioè classificare la deviazione come effetto di lapsus (o negligenza) o di interferenza, se non altro perché la stessa categoria di errore può nascondere diverse insidie e, nel nostro caso, dobbiamo ammettere di non aver approfondito ed indagato a sufficienza su che cosa succede nella *little box* dei nostri AA.

Al di là di queste doverose premesse, scegliamo di condurre un'indagine schematica e parziale mettendo in evidenza – in questa sede – solo alcuni aspetti al fine di fornire un'immagine d'insieme, attendibile e significativa, senza dilungarci a prendere in considerazione tutte le tipologie di deviazione presenti nei testi. Avremo occasione di segnalare altre deviazioni dalla norma, in occasione dell'analisi e del commento delle altre tipologie testuali che compongono il *corpus*.

Abbiamo individuato tre aree fondamentali di deviazione dalla norma, relative:

- al sistema grafico
- alla morfosintassi
- al lessico (e all'area semantica)

che dal punto di vista teorico corrispondono ai tre livelli di analisi linguistica: ortografico, morfosintattico, lessicale-semantico. Nell'ambito della nostra analisi abbiamo preso in considerazione solamente l'*errore* traduttivo linguistico (EL) ovvero quello che deriva da differenze strutturali tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo.

Procediamo, dunque, con la documentazione e il commento del sistema grafico. Complessivamente possiamo affermare che in questo campionario di testi è presente un numero modesto di deviazioni ortografiche che raramente pregiudicano la comprensione del testo. A ben guardare una buona parte riguarda lo scempiamento di geminate – una vera trappola della lingua italiana²⁴⁸ – e la mancata accentazione. Entrambi i fenomeni vengono difficilmente considerati come infrazioni sistematiche poiché sono riscontrabili nei livelli più superficiali della produzione linguistica, tuttavia,

²⁴⁷ Secondo Corder (1981) la fossilizzazione interviene quando l'apprendente della L2 (ma anche della L1) smette di elaborare le regole del sistema linguistico. Questo fenomeno non va confuso con la regressione, poiché spesso l'apprendimento di una L2 procede per progressi / regressi e pause.

²⁴⁸ Questo fenomeno è quasi sicuramente dovuto al fatto che nella fonologia le consonanti doppie nell'Italia settentrionale si presentano generalmente scempiate. Rohlf (1966-69: 229).

supponiamo che in parte siano da ascrivere alla mancanza di revisione del testo e di consultazione del dizionario. A questo proposito ci sembra significativo segnalare questo esempio di traduzione, in cui l'autore (TT:1) riporta nel suo testo due grafie distinte per *opinione*, entrambe scorrette:

oppingnione / oppinione

Diversi casi di deviazione sono fenomeni di interferenza con la lingua madre e riguardano specificatamente la grafia (per esempio: *istituuta, christo, resultato, richerca, techniche, allimentatione, pädagogice, Rheuma, eletrica* in luogo di *istituuta, Cristo, risultato, ricerca, tecniche, alimentazione, pedagogiche, reumatismo/reuma, elettrica*); pochi casi, infine, riflettono una reale incertezza di resa grafica (per esempio *imbrollo, faccole, torcie, oppingnione, campania* in luogo di *imbroglio, fiaccole, torce, opinione, campagna*). Per finire segnaliamo, inoltre, che i nomi propri sono riportati esclusivamente in tedesco (non necessariamente corretto), come si evince in questi esempi:

Pompeji, Herculaneum, Stabiae, Vulcanus, Leipizig in luogo di *Pompei, Ercolano, Castellammare di Stabia, Vulcano, Lipsia*).

Continuiamo con la documentazione e il commento della morfosintassi. Le deviazioni in questo ambito sono abbastanza complesse poiché investono diversi aspetti della lingua, pertanto, si è deciso di trattare separatamente la morfologia e la sintassi.

A livello di morfologia, i nodi di sofferenza riguardano:

- uso degli articoli determinativi *lo, l' e gli* davanti a nomi maschili singolari e plurali che necessariamente si ripercuote anche sulle preposizioni articolate:

es. *i studi, il abitante, i abitanti* ► *dei studi, nei studi, dei adulti, sui abitanti*

In realtà nel *sotto-corpus* TT si osservano diversi altri casi in cui la combinazione della preposizione semplice con l'articolo determinativo (per es. *la, il, i, l'*) non è corretta:

- (a) ... *piccoli compiti nella casa e nell giardino*
- (b) ... *una nuvola di gas sulli fianchi*
- (c) ... *è venuto al'Ovest dove ha studiato medicina*
- (d) ... *i libri scienzati sul arte*

Questo genere di difficoltà interessa fasce di competenza diverse, dai principianti agli esperti.

- Concordanze tra nome e aggettivo /participio passato

TED: *Ich glaube, viele Eltern sollten bei Erziehung viel härter durchgreifen*

ITA: Credo che molti genitori dovrebbero essere più duro nell'educazione

TED: *Obwohl diese Studien ohne eindeutiges Ergebnis blieben...*

ITA: *Nonostante questi studi rimangono senza risultati certe...*

A livello di sintassi, le zone di conflitto che emergono chiaramente dal contatto tra le due lingue, sono state individuate in alcuni fenomeni:

- la particella sintattica *zu* che in tedesco accompagna quasi sempre un verbo infinito (fatta eccezione per i verbi modali e per altri verbi come *lassen, sehen, hören, gehen, fahren...*) e che segnala la presenza di una frase subordinata, viene resa anche nella traduzione italiana prima dell'infinito o con di o con a. Si osservino a riguardo i seguenti esiti in un contesto che – come spesso accade – presentano anche altre imprecisioni morfologiche:

DEU: *Seine Mutter war eine so schlechte Köchin, dass Uecker schon mit 12 Jahren lieber selber kochte.*

ITA1: *Sua madre era una cuoca così male, che Uecker già all'età di 12 anni ha preferito di cucinare da solo.*

ITA2: *Sua madre era una peggiore cuoca, che Uecker ha preferito a cucinare da solo già da 12 anni*

- La resa di verbi fraseologici (o aspettuativi) che concorrono ad arricchire o completare il significato del verbo non ha creato incertezze o imprecisioni, fatta eccezione per *lassieren* nella funzione causativa:

TED: *Eine weitere Explosion ließ eine heiße Gaswolke die Seiten des Vesuvs hinabrasen.*

ITA1: *Un'altra esplosione lasciava correre la calda nuvola di gas sugli fianchi di Vesuvio.*

ITA2: *Un'altra esplosione lasciò salire una nuvola calda di gas vicino al Vesuvio.*

- L'uso di alcune preposizioni:

L'italiano non prevede la flessione di nomi e aggettivi e si appoggia soprattutto alle preposizioni per definire i ruoli dei costituenti della frase. Ci sono casi in cui le preposizioni sono intercambiabili ed esprimono lievi sfumature nei tratti semantici pur indicando la stessa funzione, ma purtroppo nelle realizzazioni dei nostri AA non si dà questo caso:

TED: *Dr. Jürgen Pietsch ist Landarzt in Ostfriesland*

ITA: *Dr. Jürgen Pietsch è un medico di campagna a la Frisia orientale.*

TED: *Pompejis Bewohner verließen ihre Stadt.*

ITA: *I popoli di Pompeji sono usciti della città.*

- I verbi italiani intransitivi resi transitivi (o viceversa).
Questa è un'area che riguarda la valenza dei verbi. Nella disponibilità degli AA i verbi che richiedono una reggenza diversa (in L2) da quella

prevista nella L1 sono numericamente irrilevanti (incontrare, chiedere, aiutare, ecc.), per cui sarebbe opportuna un'esplicita tematizzazione del fenomeno in modo tale che non diventi un caso di fossilizzazione. Di seguito un esempio con il verbo *fragen* (chiedere), che nelle due lingue si costruisce in modo diverso²⁴⁹:

TED: *Das war die Strafe dafür, dass ich eine ganze Nacht weggeblieben war, ohne meine Eltern um Erlaubnis zu fragen.*

ITA: *Per questo era la punizione che sono stata per tutto la notte via, senza chiedere i miei genitori per il permesso.*

- Il costrutto verbale impersonale con valore passivante. Si osservi la realizzazione dell'AA, in cui il pronome *si* è seguito dalla 3a persona singolare invece che dalla 3a persona plurale del verbo modale *dovere* combinato con il verbo transitivo *dare* e il completamento oggetto *punizioni*:

TED: *So wie die Jugendlichen heutzutage sind, muss man sie einfach bestrafen.*

ITA: *Come i giovani sono in questi giorni, si deve dare a loro punizioni.*

Infine, concludiamo con la documentazione e il commento del lessico. A prima vista sembrerebbe che gli AA esibiscano una competenza lessicale decisamente solida in confronto al livello di grammaticalità globale accertata precedentemente; infatti, è facile cogliere immediatamente due aspetti:

- dal punto di vista quantitativo le deviazioni in questo campo sono decisamente irrilevanti e non pregiudicano né compromettono in nessun caso la comprensione;
- dal punto di vista qualitativo le scelte e le soluzioni lessicali prodotte durante il processo traduttivo, seppure a volte infelici, imprecise, generiche ed approssimative, certificano la padronanza del vocabolario di base previsto dal livello B1 del QCER.

Ciò ci induce a supporre che gli AA dispongano di un lessico fluido, flessibile e abbastanza ampio e possiedano stadi diversi di interlingua in questo ambito, ma si prendano in considerazione, nello specifico, questi due casi isolati e rispettivamente la resa di *Auftraggeber* e di *das Auslassen des Frühstücks*:

TED: *der Auftraggeber der amerikanischen Cornflakes-Industrie:*

²⁴⁹ Il verbo *fragen* con oggetto diretto – *chiedere* con oggetto indiretto; la differenza andrebbe quindi precisata; d'altronde il verbo italiano ha diversi schemi argomentali, perché è comunque possibile dire: *chiedere qlco.* [ogg. dir.] *a qlcu.* [ogg. indiretto o dativo]; il tedesco in questo caso permette due ogg. dir. (*jemanden eine Sache fragen*), fatto che interessa solo pochi verbi (per esempio il verbo *lehren*: *die Lehrerin lehrt den Schüler / die Schülerin / die Schüler die Mathematik*).

ITA1: *il mandante della industria-Cornflakes americana*

ITA2: *il capo della cornflakes-Industria di America*

Per la resa della prima soluzione (ITA1) possiamo supporre che gli AA abbiano consultato il vocabolario bilingue presente in classe, e abbiano scelto la voce inappropriata (la prima) senza curarsi di verificarne la definizione nel dizionario monolingue che recita alla voce *mandante*: 1. chi affida ad altri l'esecuzione di qualcosa, specialmente di un atto illecito: *il mandante di un delitto* 2. (dir.) chi affida ad altri (*mandatario*) il compimento di un atto giuridico (*mandato*). Per la resa della seconda soluzione (ITA2) supponiamo che gli AA non abbiano utilizzato il vocabolario e siano ricorsi a una strategia comunicativa per compensare la mancanza di un termine preciso proponendo un termine generico; o, pur utilizzando il vocabolario, abbiano scelto un termine generico (*capo*), sinonimo, che comunque è molto vicino alla resa di un parlante madrelingua: *responsabile / superiore*. Passiamo ora al secondo caso, estrapolato dal *sotto-corpus* TT:

TED: *Sie fanden nach einigen Studien keinen Beweis dafür, dass das Auslassen des Frühstück die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit negativ beeinflusst.*

ITA1: *Dopo alcuni studi non hanno trovato una prova, che il lasciare via della colazione influenza il rendimento fisico e intellettuale negativamente.*

ITA2: *Loro non hanno trovato dopo alcuni studi una certezza di non fare colazione è negativo per il corpo e per il rendimento mentale.*

Entrambe le soluzioni (un calco dal tedesco) sono imprecise, anche se la seconda a differenza della prima – a nostro parere – certifica indubbiamente una competenza lessicale più matura, ma non ancora una competenza semantica robusta: infatti con l'espressione *non fare colazione* viene reso solo il significato letterale e non quello traslato / figurativo *saltare la colazione* nell'uso linguistico del nativo italiano²⁵⁰.

Secondo Schmitt – McCarthy (1997) possedere una competenza lessicale matura significa coprire tre dimensioni: ampiezza (la consistenza del patrimonio lessicale), profondità (l'insieme delle conoscenze connesse con ogni parola) ed automaticità (recupero ed utilizzo del patrimonio lessicale dalla / nella memoria a lungo termine). Osservando le realizzazioni degli AA constatiamo che il *tallone di Achille* è la profondità, poiché conoscere una parola, in accordo con Cook (2001: 50-52) e Sobrero (2009: 217), significa conoscerne la forma (fonica e grafica), le proprietà grammaticali (struttura morfologica, combinatoria sintattica, ecc.), le proprietà lessicali (collocazioni, rapporti a livello semantico), sinonimia / polisemia /

²⁵⁰ Per competenza lessicale si intende la conoscenza e la capacità di usare il lessico, mentre per competenza semantica la consapevolezza e il controllo che l'apprendente ha sull'organizzazione del significato.

antonimia / iperonimia / iponimia), ma anche la pluralità dei significati (anche metaforici) in rapporto al contesto²⁵¹. Concludendo coerentemente con Pavičić Takač (2008: 11-16) si osserva che ai livelli iniziali di apprendimento della L2 l'apprendente traduce cercando una corrispondenza del nuovo lessico nella lingua materna e progressivamente inserisce nuove sfumature di significato sempre più vicine a quelle della seconda lingua²⁵². Anche il nostro campione non smentisce la riflessione di Pavičić, come risulta dalla Tab. 22 in cui sono riportati i differenti livelli di interlingua degli AA, in relazione alla padronanza lessicale che abbiamo discusso e concordato con la docente di classe:

Tabella 22 – TT: Valutazione dei livelli di interlingua (ambito lessicale) del campione di AA

descrittori	valutazione	AA
il repertorio lessicale è molto elementare e presenta gravi carenze	insufficiente	0
le scelte lessicali sono lacunose	sufficiente	2
le scelte lessicali sono appropriate malgrado alcune incertezze	discreto	5
le scelte lessicali sono appropriate	buono	4
le scelte lessicali sono appropriate e, in caso di incertezza, si ricorre a strategie di compensazione	distinto	2
il repertorio lessicale è ricco e comprende un'ampia gamma di termini precisi ed appropriati, variabili anche per stile e registro	ottimo	0

Sulla base di queste valutazioni, riferite soltanto a questa tipologia testuale, possiamo collocare gli AA nella parte media della tabella. Non è un risultato brillante in considerazione del fatto che il lessico è la quintessenza della traduzione e soprattutto che la manipolazione lessicale – anche nel senso di creazione e ri-creazione di significati – è un'attività altamente apprenditiva, al punto che viene definita anche *problem solving activity*.

Procedendo con la nostra analisi è opportuno documentare se le scritture restituite dal campione rispondano ai criteri di coesione e coerenza²⁵³ che rappresentano le fondamenta che sorreggono l'edificio del testo: con il primo si intendono le relazioni grammaticali e con il secondo il

²⁵¹ Si ricorderà che nel cap. 1, par.1.3.2 abbiamo segnalato che nelle *Indicazioni* non ci sono raccomandazioni specifiche riguardanti l'apprendimento e l'arricchimento quantitativo e qualitativo del lessico.

²⁵² Non tutta la ricerca condivide l'affermazione di Pavičić Takač. Si ipotizza che il lessico della L1 sia separato da quello della L2 o che quello della L2 dipenda da quello della L1 o che siano correlati o che si sovrappongano in parte o che un unico serbatoio li contenga entrambi. Cfr. Cook, (2001: 52-53).

²⁵³ I principi di coesione e coerenza sono le prime due delle sette condizioni di testualità (3. intenzionalità, 4. accettabilità, 5. informatività, 6. Situazionalità, 7. Intertestualità) fondamentali nel processo di produzione scritta. Cfr. Beaugrande / Dressler (1994).

reticolo logico e semantico. Entrambe cooperano per tenere unito un testo, ma mentre la prima ha una funzione di supporto, la seconda è condizione necessaria affinché il testo funzioni. A nostro giudizio, dal punto di vista della coesione e della coerenza, l'efficacia comunicativa dei testi non viene compromessa, dobbiamo tuttavia segnalare che nelle realizzazioni degli AA sono presenti numerose omissioni di connettori testuali, preposizioni, aggettivi, avverbi e particelle. Si confrontino alcuni esempi di omissione (evidenziati in grassetto nei testi di partenza ed ignorati in quelli di arrivo) raggruppati nella tabella sottostante:

Tabella 23 – TT: Confronto elementi di coerenza e coesione

TESTO DI PARTENZA	TESTO DI ARRIVO
<i>Dieses Ideal entsprach jedoch zunehmend nicht mehr den Erfordernissen der Industriegesellschaft...</i>	<i>Questo ideale non corrispondeva alle aspettative della società industriale...</i>
<i>Die Legende von der Wichtigkeit des Frühstücks geht wahrscheinlich auf Studien aus den 40er Jahren zurück.</i>	<i>La legenda dell'importanza della colazione viene degli studi degli anni 40.</i>
<i>Da hat mein Vater keine Telefongespräche zu mir durchgestellt, und ich durfte niemanden mehr anrufen.</i>	<i>Mio padre mi ha vietato ogni telefonata e io non ho potuto telefonare a nessuno.</i>
<i>... darunter die traditionsreichen Universitäten von Leipzig (gegründet 1409) und Rostock (1419).</i>	<i>...tra queste l'Università di Lipsia (istituita 1409) e quella di Rostock (1419).</i>
<i>Arbeit gibt es hier schon genug.</i>	<i>Lavoro c'è abbastanza.</i>
<i>Meinung vieler Ernährungswissenschaftler spricht zumindest bei Erwachsenen nichts dagegen...</i>	<i>Secondo l'opinione di tanti nutrizionisti non c'è un problema se gli adulti...</i>

In conformità con la tendenza ad omettere elementi linguistici nei testi si tengano presenti anche queste considerazioni:

- nei prodotti degli AA non abbiamo riscontrato né un aumento né una diminuzione delle preposizioni subordinate probabilmente in ragione del fatto – più volte sottolineato in questo capitolo – che ci troviamo di fronte a traduzioni appiattite sul testo di partenza;
- le realizzazioni degli AA presentano quasi lo stesso numero di parole del testo di partenza, fatta eccezione per il TT: 4 in cui lo scarto è mediamente di 15 parole a vantaggio del testo di arrivo;
- nel passaggio dal tedesco all'italiano è tendenzialmente più frequente l'espansione del numero dei costituenti nel testo di arrivo, non solo perché la lingua italiana è meno sintetica rispetto alla lingua tedesca – che possiede caratteristiche agglutinanti – ma anche perché la resa in una

L2/LS è necessariamente più espansiva.

3.2.6. Considerazioni finali

Ci rendiamo conto che il campionario di deviazioni dalla norma che abbiamo presentato non le documenta in modo esaustivo e meriterebbe un approfondimento adeguato, tuttavia, contiamo di poter individuare altri esempi significativi nell'analisi delle altre prove (testo di completamento guidato, riassunto e componimento libero) che compongono il *corpus* di questo lavoro. Infatti, nelle altre tipologie testuali, riaffiorano infrazioni linguistiche e testuali rilevanti che investono non marginalmente la realizzazione dei testi degli AA: si tratta di esempi scorretti – quasi “da principianti” – piuttosto vistosi, a conferma del fatto che la forza di schemi cognitivi preesistenti, nello studio di una lingua straniera, è un fenomeno da dover gestire e valutare soprattutto quando l'apprendente svolge un'attività creativa, più libera e meno vincolata. Consideriamo anche un altro limite di quest'analisi, il fatto di non aver preso in considerazione i repertori linguistici dei singoli AA, né il peso e l'influenza dei dialetti (in uso sul territorio), né l'inglese, che da una parte mettono in luce i fenomeni di interferenza e dall'altra concorrono a condizionare le decisioni di carattere morfosintattico e lessicale implicate nel processo traduttivo. Tuttavia, si tenga presente che il *sotto-corpus* (TT) è vincolato ad un testo di partenza (la traduzione) che necessariamente proietta e fa risaltare solo alcuni nodi di sofferenza da ascrivere al contatto fra le due (o più varietà di) lingue, attive sul territorio. Tornando agli esiti degli AA possiamo sintetizzare che:

- i testi di arrivo sono appiattiti sull'originale, ma – in casi rari – affiora chiaramente anche una solida capacità di cogliere a fondo il senso del testo e saperlo rielaborare;
- le trasgressioni di norme morfosintattiche, in gran parte dovute al *transfer* sono sostanzialmente accettabili e non compromettono – fatta eccezione per alcuni passi – l'efficace resa comunicativa;
- alcune tipologie di deviazione (per esempio quelle in ambito morfosintattico) ci inducono a temere che non siano esiti di interlingua, ma piuttosto soglie di fossilizzazione²⁵⁴;
- le soluzioni lessicali sono molto semplici e non contribuiscono a sciogliere adeguatamente espressioni e costruzioni linguistiche della lingua tedesca per ritrovare il significato nella lingua italiana;
- di fronte ad incertezze morfosintattiche e carenze lessicali non si ricorre

²⁵⁴ Secondo Dulay, Burt, Krashen (1985) solo il 5% degli errori nei bambini – e dall'8% al 23% negli adulti – sono da ascrivere all'interferenza.

a strategie di compensazione che consentano di soddisfare necessità comunicative.

Concludendo ci auguriamo, infine, che la traduzione – curiosamente apprezzata anche dagli AA – riacquisti un ruolo decisivo nell’ambito dell’apprendimento delle lingue, come auspicato da Pym *et alii* (2013: 135): “There is a growing interest in the relation between translation and language learning, as indicated in the rising number of publications [...] and the increasingly favourable attitude adopted towards translation in those publications²⁵⁵”.

3.3. *Il testo di completamento guidato: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti*

In questo sotto-capitolo intendiamo focalizzare l’attenzione su una precisa tecnica di potenziamento dell’abilità scrittoria, governata da entrambi gli emisferi del cervello: il testo di completamento guidato. Dopo aver inquadrato quest’attività a livello teorico evidenziandone potenzialità e caratteristiche, passiamo ad analizzare le realizzazioni degli AA tematizzando e commentando alcuni aspetti rilevanti emersi dalle scritture, e rimandando al Cap.5 l’analisi degli estratti utili all’obiettivo dello studio.

3.3.1. Potenzialità e caratteristiche del testo di completamento guidato

Il testo di completamento guidato è un’attività complessa che, sulla base di precise richieste, sollecita gli AA ad inserire nel testo incompleto alcune porzioni di frasi, di conseguenza, richiede un continuo dialogo e una costante interrogazione con il testo perché attiva processi retroattivi e proattivi. È indubbio, quindi, che l’abilità di lettura e l’abilità di scrittura siano parimenti coinvolte e strettamente correlate.

Per quanto riguarda l’abilità di lettura dobbiamo presumere che gli AA, prima di accingersi a completare le porzioni del brano, si dispongano ad una lettura attenta del testo con l’obiettivo di cogliere il significato del brano, sia a livello globale sia a livello analitico, per comprendere le intenzioni e gli indizi impliciti presenti nel testo ed interpretare gli elementi linguistici e testuali (scopo e contenuto del messaggio, destinatari, tipologia testuale, mezzi di coesione e coerenza testuale). Quindi, per decodificare il testo gli AA devono disporre di una sorta di *cassetta degli attrezzi* ovvero di competenze specifiche:

²⁵⁵ Pym et alii, (2013: 135).

- di tipo linguistico-comunicativo, che rimandano a sotto-competenze: semantica, sintattica, testuale e pragmatico-comunicativa;
- di tipo cognitivo, quali per esempio saper fare inferenze e corrette previsioni, saper selezionare (includere ed escludere) le informazioni importanti e saper riconoscere la tipologia testuale (nel nostro caso il testo narrativo) e le parti che lo compongono (introduzione, sviluppo e conclusione);
- di tipo enciclopedico-culturale, ovvero quel bagaglio di saperi e di preconcoscenze (strutturato cognitivamente in concetti, categorie, schemi, ambiti, relazioni) connotato culturalmente (esperienza sociale e conoscenza del mondo) in relazione al tema in questione.

Per quanto riguarda l'abilità di scrittura invece dobbiamo presumere che gli AA siano in grado di:

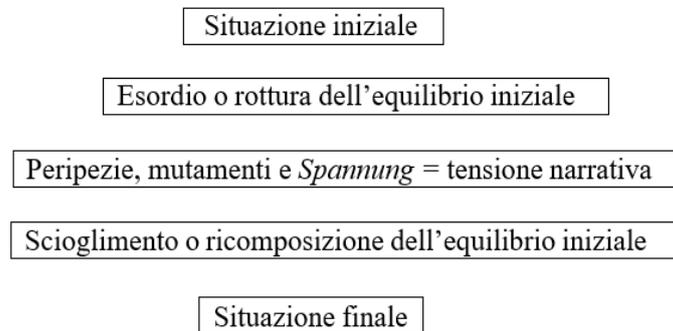
- scrivere racconti brevi per migliorare l'espressione del sé poiché nell'atto di scrivere si mette una parte del proprio mondo interiore;
- saper generare idee;
- elaborare ed organizzare una trama - dati alcuni elementi - sulla base di domande-stimolo;
- descrivere ed arricchire ambienti e personaggi interrogando la propria inventiva e creatività;
- rivedere e correggere il proprio testo relativamente ad alcuni elementi (ordine espositivo, uso dei tempi verbali, connettivi, punteggiatura);
- riflettere sul proprio processo di scrittura e sui meccanismi di coerenza e coesione testuale vigilando sull'omogeneità stilistica.

Con questi presupposti implicati nelle due abilità, la mente umana è in grado di completare un testo "a lacune" ovvero mancante di alcune sue parti, ricostruire l'unità di elementi della struttura grammaticale ed inserire sequenze semantiche, pragmatiche e sintattiche.

Il brano selezionato per l'esecuzione del compito è estratto da un racconto breve di carattere allegorico di Carlo Cassola: *L'uomo e il cane*²⁵⁶. Di seguito ne riportiamo a grandi linee la trama. La vicenda, calata nel periodo dell'Italia fascista, è ambientata in Maremma, dove la vita degli abitanti è piuttosto dura per le condizioni precarie e misere della loro esistenza. Il protagonista del racconto è Jack, un cane bastardo dal colore bianco sporco con pezzature nere, che appartiene ad Alvaro, *il peggiore dei padroni possibili*. Jack, dopo essere stato allontanato dalla cascina per aver combinato ancora una volta danni ai vicini, vaga solitario e disperato per la campagna cercando di ritrovare la strada di casa. Nel suo vagabondare tra paesini, casolari e campagne si imbatte prima in una coppia di anziani contadini, poi in Grazia, un'amorevole e sensibile ragazza in procinto di

²⁵⁶ C., Cassola, (1977: 115-116).

sposarsi, quindi in un gatto randagio che diversamente da Jack non è *nato per servire* e si gode la sua condizione di libertà. Un giorno Jack comincia a seguire fino a casa il mulattiere Danilo che gli ha distrattamente offerto un po' di pane. Il cane si illude di aver finalmente trovato un nuovo padrone. In realtà, picchiato, maltrattato e legato, muore crudelmente di fame sotto il sole cocente. L'estratto del racconto somministrato agli AA si riferisce al primo approccio fra Jack e Danilo: il cane spunta all'improvviso e si avvicina al mulattiere (Danilo), intento a mangiare un pezzo di pane. La sequenza narrativa è semplice, lineare ed asciutta e non presenta né il vizio della ridondanza né quello della equivocità, ma piuttosto una linearità cronologica, interrotta solo da un caso di *flashforward* (prolessi) e uno di *flashback* (analessi), pertanto, *fabula e intreccio* non coincidono. Il brano, che consta di 226 parole nella versione originale²⁵⁷ e di 166 nella versione consegnata agli AA, ha un modesto profilo sintattico, ma un alto grado di densità lessicale²⁵⁸, pertanto, nell'atto di decodifica dei significati è necessario richiamare ed interrogare il cotesto e il contesto per estrarre il significato più profondo della parola e completare coerentemente il testo. Nonostante la complessità lessicale²⁵⁹ però, il contenuto informativo del testo in questione presenta la tipica struttura narratologica, articolata in cinque momenti fondamentali:



Lo stesso schema narrativo si ripropone anche nell'estratto somministrato agli AA. Si tratta di un genere testuale al quale si è esposti fin dall'infanzia nel contesto familiare e viene appreso ed allenato frequentemente nelle aule

²⁵⁷ Cfr. Appendice 1, all. 16.

²⁵⁸ Per rilevare l'indice di leggibilità Gulpease, l'estratto è stato sottoposto al software elaborato da ILC-CNR Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" Area della Ricerca del CNR di Pisa. Cfr. Appendice 1, all. 16a.

http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_lang=it&tt_tmld=tm_readability&tt_jid=1549898461718292_it

²⁵⁹ Secondo Šifrar Kalan (2008) è opportuno che gli apprendenti, per svolgere un'attività di completamento, conoscano il 95% del lessico per ricostruire con successo il mondo testuale. Riteniamo tuttavia che nel nostro caso la complessità lessicale del testo di partenza sia compensata dalla familiarità dello schema narrativo dell'estratto e dalla fattibilità della consegna assegnata.

scolastiche, poiché si presta efficacemente ad essere manipolato e/o integrato in attività scritte individuali e/o in proposte laboratoriali di scrittura creativa. A ciò si aggiunge che, il racconto di Cassola (e quindi anche l'estratto assegnato agli AA) non è ambientato in un contesto urbano, bensì rurale, presumibilmente più familiare al nostro campione.

Tornando all'oggetto di questo sotto-capitolo, presentiamo di seguito l'attività di completamento guidato che abbiamo somministrato agli AA.



L'uomo e il cane

Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane (1) _____

Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevi sorsate. Era vestito poveramente (2), _____

come usano i contadini di quelle parti. Ma non era un contadino: aveva portato lassù un carico di mele e appena mangiato avrebbe ripreso i suoi tre muli e sarebbe tornato al suo paese, distante una ventina di chilometri. Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente. (3)

A un certo momento sbucò fuori un cane. (4) _____

Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo, (5)

Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì, che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; a un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci, (6) _____

CONSEGNE:

- 1) Espandi il testo
- 2) Fa' una descrizione
- 3) Inserisci un flashback (analessi), in cui l'uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato
- 4) Completa e porta avanti la narrazione
- 5) Completa e porta avanti la narrazione

Sul foglio di lavoro predisposto per l'esecuzione del compito abbiamo lasciato integre le righe iniziali del testo per consentire agli AA l'attivazione del processo di comprensione e di contestualizzazione; dall'*incipit*, infatti si

ricavano indizi sufficienti per riconoscere il contesto in cui si svolge l'evento. L'autore – prendendo in prestito tecniche cinematografiche *zuma* ovvero inquadra il protagonista, *ingrandisce* gli oggetti (il pezzo di pane) e, marcando la condizione di tranquillità ed equilibrio tipica della situazione iniziale, crea un'attesa. Già questa premessa, fornisce indizi ed elementi agli AA e, nelle nostre intenzioni, dovrebbe riuscire a sollecitare idee ed orientare scelte e sviluppi coerenti e creativi nella narrazione. Dopo l'*incipit* l'attività si propone di indirizzare ed accompagnare le realizzazioni degli AA richiedendo l'inserimento di sei espansioni, riportate sul foglio di lavoro.

Dalle istruzioni – chiaramente esplicitate – si evince che quattro delle sei richieste (1- 4 - 5 -6) offrono agli AA un margine di azione piuttosto ampio e sollecitano l'apprendente ad attivare anche la propria capacità inventiva e creativa; mentre le altre due consegne vincolano gli AA a due compiti precisi:

- fare una descrizione
- inserire nella trama una retrospezione²⁶⁰.

3.3.2 Indicazioni metodologiche

Per l'analisi di questo modesto *corpus* di realizzazioni (9) vorremmo evitare di procedere con una sistematica ed approfondita descrizione delle incertezze linguistiche degli AA e, al contrario, ripiegare su due ambiti che riteniamo coerenti con l'impostazione di questo lavoro, orientandoci a:

- riflettere sulle procedure implicate nei processi di decodificazione e codificazione del testo, messe in atto dal nostro campione di AA;
- focalizzare alcune criticità formali particolarmente vistose e strettamente connesse con i parametri di coesione e coerenza testuale dei prodotti scritti.

Il numero modesto di elaborati, il numero esiguo delle consegne (6) e il focus di analisi, incentrato sugli aspetti di coesione e coerenza, ci permettono comunque di analizzare uno spettro sufficientemente ampio delle realizzazioni degli informanti; abbiamo pertanto optato per una chiara schematizzazione: a ridosso di ogni consegna sono presenti gli esiti di tutti gli AA; questo ci sembra un buon sistema per evidenziare e mettere a

²⁶⁰ Avremmo potuto richiedere agli AA di inserire anche un esempio di prolessi (o flashforward) anticipando un evento che sarebbe dovuto comparire in seguito o avvenire in futuro, ma l'esecuzione della consegna comportava già la mobilitazione e il transfert di conoscenze ed abilità, e l'utilizzo di processi cognitivi di alto livello; quindi, si è pensato di indagare la gestione del futuro nel passato in altre tipologie testuali.

confronto gli esiti²⁶¹.

Di seguito quindi, procedendo di consegna in consegna, si riportano le espansioni degli AA:

1. Consegna: Espandi il testo

Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane

- a. con lo speck e il formaggio
- b. con la salami e formaggi
- c. con formaggio e prosciutto
- d. con prosciutto e formaggio. Era buono
- e. e si godeva il bellissimo tramonto che c'era quel giorno
- f. era un giorno bellissimo è il sole splendeva
- g. il sole splendeva, era un giorno bellissimo
- h. solitario come un lupo pensava al suo passato
- i. e guardava in cielo, perché lì c'era un piccolo uccello

2. Consegna: Fa' una descrizione

Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevi sorsate. Era vestito poveramente,

- a. con una tuta da lavoro e una camicia
- b. con una tuta tutta sporca e con dei buchi
- c. con dei vestiti con buchi e tutti sporca
- d. con scarponi bucati e una camicia sporca.
- e. aveva un cappotto sporco, e pantaloni con tanti buchi
- f. con un capello di fieno e una maglietta strappato
- g. con pantaloni larghi e con una maglietta sporca e rotta
- h. aveva i pantaloni sporci e con bucci e stivali
- i. con un capotto sporco e pantaloni con tanti buchi

3. Consegna: Inserisci un flash-back, in cui l'uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato

Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente.

- a. Una volta andò all'osteria ed era stato picchiato perché lo avevano considerato un barbone e mandato via
- b. lui consumò delle droghe e tutti andavano via, anche la moglie lo ha lasciato
- c. in passato andava sempre all'osteria ma il proprietario è morto
- d. Era sempre stato evitato da tutti ed era diventato solitario
- e. Lui era un uomo amarigiato perché la sua moglie lo aveva tradito
- f. La gente lo urtava per come si vestiva e del suo carattere
- g. Due anni fa quando era ubbriaco aveva picciato un suo amico e poi quello era stato portato in ospedale
- h. Anni fa lui aveva una risa all'osteria ed era arrestato dalla polizia
- i. La moglie lo ha tradito e per questo lui è amarigiato

²⁶¹ Le realizzazioni degli AA sono identificate nel modo seguente: TG (testo di completamento guidato) + lettera assegnata all'AA + numero della consegna, per esempio TG1-1.

4. Consegna: Completa e porta avanti la narrazione

A un certo momento sbucò fuori un cane.

- a. Il cane era nero e grande
- b. Era un cane piccolo con una pelle nera
- c. e lui si spavento.
- d. Era grande e pieno di polvere. Sembrava perso
- e. Era molto grande ma sembrava molto carino e aveva un pezzo di carne in bocca
- f. Era ferito e zopicava con una gamba
- g. il cane sembrava perso
- h. Il cane era grande e sembra che cercava qualcosa
- i. molto grande, ma sembrava molto carino un pezzo di carne in bocca

5. Consegna: Completa e porta avanti la narrazione

Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva lo urtò; il ragazzo,

- a. si alzò il cane e così*
- b. consumò delle droghe e era svenuto il cane cercò aiuto, per il suo padrone
- c. lo vide e si spavento e corse via.
- d. si svegliò spaventato e per sbaglio diede un calcio all'animale
- e. è svegliat perché il cane ha putato il carne sulla sua bocca così il ragazzo ha urlato
- f. però lo cacciò via è non preoccupandosi dello stato malconcio del cane
- g. che si svegliava lo picchiava e gli urlava di andare via
- h. si svegliò ed scioccano quando vide il animale grida
- i. si è svegliato perché il [?] ha putato il carne nella faccia, così il ragazzo è andato via

6. Consegna: Concludi il testo

Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì, che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; ad un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci,

- a. lo accarezzò ma il cane gli rispose mordendolo.
- b. aiutò il ragazzo nell'erba
- c. uccise il cane e se ne andò via
- d. si inchinò e si mise ad accarezzare il cane.
- e. è saltato giù e voleva accarezzare ma poi improvvisamente il cane lo aveva mordato
- f. prese il cane da da mangiare anche se lui era povero e lo curò. Da quell giorno sono diventati amici
- g. teneva il cane e diventavano amici
- h. accarezzava il cane e dava un pezzo di pane
- i. è saltato giù e voleva accarezzare il cane, ma improvvisamente lo aveva mandato

È importante ricordare che, secondo il riscontro della docente presente in classe, il tempo assegnato per l'esecuzione del compito (1h) si è rivelato adeguato e nessuno dei nove AA ha avuto bisogno di tempo supplementare per concludere la prova²⁶². Durante lo svolgimento del compito, inoltre, la consultazione del dizionario è stata saltuaria e il clima di lavoro alquanto sereno.

²⁶² Purtroppo, occorre sottolineare che i testi restituiti dagli AA erano particolarmente pasticciati, disordinati e sciatti.

3.3.3. Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento

Considerando le prestazioni non proprio brillanti, faticiamo ad ascriverle o interpretarle come il risultato di interferenze o come indicatori dello stadio di interlingua degli AA, mentre saremmo piuttosto orientati a prendere in considerazione le competenze procedurali, intendendo con ciò la gestione delle varie fasi operative per portare a termine il compito. Quest'ambito – a parer nostro – è quello che va indagato ed interrogato per comprendere al meglio le realizzazioni opache del nostro campione. Crediamo, infatti, che alla base di questi risultati ci sia certamente una carenza di conoscenze procedurali o perlomeno uno scarso consolidamento degli *attrezzi del mestiere* indispensabili per l'esecuzione dell'attività.

La competenza procedurale (quel bagaglio di procedimenti, metodi e ragionamenti sul come fare²⁶³) non è innata, ma si apprende grazie al continuo addestramento e alla riflessione in molteplici esperienze e si evolve di continuo subendo continue integrazioni reticolari. Ora, le due fasi operative dell'attività in questione – accostamento al testo (decodifica e comprensione) e completamento su traccia (codifica e redazione) – esigono l'interazione continua e ricorsiva di diverse strategie cognitive e di conoscenze procedurali a tutti i livelli di elaborazione e realizzazione testuale. Proprio da questa prospettiva d'indagine scaturiscono le nostre riflessioni esposte di seguito.

Presumiamo che per portare a termine il compito, gli AA abbiano articolato il loro percorso seguendo diverse tappe di lavoro. Probabilmente attivando parallelamente i processi *bottom up* e *top down* (decodifica e comprensione del testo), gli AA hanno ricavato conoscenze ed informazioni dal testo, ne hanno ricostruito progressivamente il significato globale (attivando il processo di inferenza) senza però misurarsi con la paziente operazione di decodifica della struttura logica (e in particolare dei meccanismi di coesione e coerenza) e della complessità lessicale che un testo “a lacune” – come nel nostro caso – esige; hanno colto quindi alcuni apporti dal contesto richiamandosi alla propria enciclopedia; ed infine si sono “fiondati” ad espandere e completare il testo senza curarsi di rivederlo con attenzione.

²⁶³ I fattori che consentono agli AA di agire in modo *competente* sono le conoscenze dichiarative (le nozioni teoriche) e le conoscenze procedurali. Quest'ultime vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine ed utilizzate in tutti quei casi in cui si richieda la risoluzione di problemi. Si tratta dunque di competenze trasversali a tutte le materie che purtroppo non vengono sufficientemente allenate nelle aule scolastiche perché comportano un notevole impiego di tempo e rallentano la realizzazione dei programmi scolastici.

Che gli AA nella fase di decodifica e comprensione si siano accostati al testo privilegiando un procedimento lineare che comporta un ridotto sforzo cognitivo, senza interrogare ricorsivamente il testo, è dimostrato principalmente dal fatto che quasi tutti gli informanti (7 su 9) non abbiano colto che sullo sfondo non agiscono due, bensì tre soggetti: il mulattiere, che, presente sulla scena fin dall'inizio, è spettatore delle scorribande del cane e si riprende la scena finale; il cane Jack, che sbucato all'improvviso, gironzola ed infastidisce un ragazzo che dorme (rigo 17). A leggere gli esiti di sette AA, è proprio quest'ultima presenza (il ragazzo), erroneamente identificata con il mulattiere, che porta avanti la narrazione, co-gestisce l'azione con il cane Jack e ne condivide la scena fino alla fine dell'evento. Due sono i punti di snodo che, se interpretati correttamente, avrebbero impedito il fraintendimento, ovvero la sovrapposizione delle identità (fra il mulattiere e il ragazzo):

- l'articolo indeterminativo che accompagna il sostantivo *un ragazzo* (rigo 17), smentisce chiaramente che si tratta del mulattiere seduto sul muracciolo;
- la seguente frase: *[il cane] si andava avvicinando al mulattiere [.....] venne dritto fino agli scarponi dell'uomo* (righe 21 - 23), viene ignorata o comunque fraintesa da parte degli AA.

Siamo convinti che la sovrapposizione delle due identità nasca da una frettolosa e superficiale decodifica e comprensione del testo, tuttavia, l'equivoco non sembra condizionare pesantemente la sequenza degli avvenimenti, né storcere o turbare il *fil rouge* della narrazione; infatti, la scena finale si ricompone come nell'originale: il cane Jack e il mulattiere (o il ragazzo) entrano in contatto in modo violento o pacifico a seconda delle decisioni degli AA.

Per quanto riguarda la fase di codifica e redazione del testo, il primo approccio con il testo non sembra aver dato luogo a esiti brillanti; infatti, ci ha sorpreso – se non deluso – la scarsa intensità concettuale di alcuni esempi di espansione (consegna 1): diversi AA scelgono di espandere il testo specificando l'alimento con cui il mulattiere accompagna il suo pezzo di pane. Quell'ampio spazio bianco, posto quasi all'inizio del brano, a parer nostro, viene liquidato in modo piuttosto sbrigativo, banale e scontato; nelle nostre intenzioni, invece, avrebbe dovuto indurre gli AA a pilotare ed arricchire la propria narrazione in modo singolare e significativo poiché rappresenta il primo spazio utile per intervenire profondamente sul testo. Tuttavia, dobbiamo registrare che, con il procedere dell'attività, gli AA sono in grado di mantenere una sorta di coerente progressione tematica. A riprova di quanto supposto si prendano in considerazione gli esiti della seconda e della terza consegna. La solitudine del protagonista (il mulattiere), che si

intuisce fin dall'inizio del brano, viene amplificata *vestendo* l'uomo con abiti bucati, strappati e sporchi²⁶⁴, ed è ulteriormente marcata ed esplicitata nel flashback (consegna 3). In relazione a quanto suddetto, un paio di esempi aiuteranno a chiarire questo passaggio:

TG: B-3: [...] *lui consumò delle droghe e tutti andavano via, anche la moglie lo ha lasciato*

TG: F-3: *La gente lo urtava per come si vestiva e del suo carattere*

Tutte le espansioni, in effetti, restituiscono il profilo di un individuo che, per motivi diversi (separazione coniugale, tradimenti o atti violenti), vive una situazione di indigenza, esclusione ed emarginazione sociale. Invitati infine, a concludere il testo (consegna 6), osserviamo che gli AA si orientano a convergere e ad allinearsi con l'enciclopedia della propria cultura e a rifarsi al proprio patrimonio individuale di conoscenze ed esperienze personali. A leggere le espansioni degli AA, due sono le prospettive di questa storia del tutto realistica, sicuramente avvenuta infinite volte:

- la prima ricomponе il sodalizio fra l'uomo e il suo miglior amico: il cane, fedele e devoto, riesce ad accasarsi presso l'uomo (scelta maggioritaria);
- la seconda si misura con *il richiamo della foresta*: il cane – in questo caso grande e nero – mostra il suo istinto di lupo e soccombe violentemente al primato dell'uomo (scelta minoritaria).

Questi ultimi esempi di espansione, oltre a garantire una sorta di coerente unità tematica, si richiamano all'enciclopedia e alla condivisione di conoscenze dell'emittente / ricevente, ma ci sembra che gli informanti non abbiano colto la collocazione spazio-temporale e le coordinate storico-culturali dell'evento narrato. Eppure, la presenza di tre indizi, quali il frontespizio del libro (sul foglio di lavoro), la data in calce e la professione anacronistica di *mulattiere* (quella persona che guida o noleggia muli per il trasporto di persone o merci lungo sentieri di montagna), sono tre *elementi-spia*, utili a collocare il brano nel passato.

Supponiamo, quindi, che gli AA abbiano voluto attualizzare la trama, forse in ragione del fatto che comunque si tratta di una storia paradigmatica, che è al di là di qualsiasi contesto storico.

3.3.3.1. Aspetti critici: condizione e gestione della testualità

Tra gli aspetti critici presenti nelle realizzazioni degli AA vorremmo focalizzare l'attenzione sulla gestione della testualità. Notoriamente l'unità

²⁶⁴ Interessante a questo proposito confrontare la versione originale del racconto di Cassola (1977: 115): "Era vestito poveramente, con calzoni di fustagno, camicia a quadri, e alla vita, anziché la cintura, una fascia nera, come usano i contadini di quelle parti".

linguistica di base non è la frase, ma il testo che “con il suo significato globale, con la sua unitarietà e completezza tematica, è qualcosa di qualitativamente diverso dalla somma delle singole frasi” (Pratesi, 2000: 27). In altre parole, affinché un testo comunichi un messaggio in modo preciso e chiaro, è necessario che soddisfi sette principi costitutivi di testualità: coerenza, coesione, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità ed intertestualità. In questa sede focalizzeremo l’attenzione sui principi di coerenza e coesione che, come ricorda Palermo (2013: 25), sono due forze convergenti che cooperano per tenere insieme le parti di un testo, ma non in modo paritario, poiché la coerenza può colmare lacune nella coesione, ma non viceversa. Nello specifico:

- la coerenza riguarda l’organizzazione logica e tematica del contenuto di un testo, perciò se il contenuto è contraddittorio, il testo non è coerente da un punto di vista logico; se presenta ingiustificati e bruschi cambiamenti tematici, il testo non è coerente da un punto di vista tematico.
- la coesione riguarda i rapporti grammaticali e i modi in cui sono collegati tra loro le componenti di un testo. Strumenti di coesione sono, per esempio, i connettivi, quei segnali discorsivi che individuano rapporti logico-semantiche tra due porzioni di testo e passaggi da una porzione ad un’altra e segnano la continuità tematica, ma anche avverbi o locuzioni avverbiali, congiunzioni, preposizioni, intere frasi.

Ricapitolando, un testo può essere definito coerente e coeso quando risponde ai requisiti di unitarietà, continuità e progressione²⁶⁵ e i singoli enunciati si dispongono secondo una prospettiva e un’organizzazione gerarchica, grazie al ricorso a strumenti coesivi di tipo logico, temporale, causale, spaziale, a sostituenti lessicali e a segni di interpunzione, in grado di rivelare la struttura del pensiero dell’autore e a guidare il ricevente nella comprensione del testo. Si osservino, dunque, questi casi di espansione (consegna 3), nei quali non vengono soddisfatti i criteri di coerenza nella progressione tematica:

TG:D-3: *Era sempre stato evitato da tutti ed era diventato solitario.*

TG: E-3: *Lui era un uomo amarigiato perche la sua moglie lo aveva tradito.*

TG: I- 3: *La moglie lo ha tradito e per questo lui è amarigiato.*

Questi esempi di espansione sono in parte incongruenti rispetto alla consegna, che richiedeva agli AA di riportare l’episodio che aveva indotto l’uomo a non frequentare più l’osteria. Gli AA, per portare a termine la consegna, avrebbero dovuto chiedersi implicitamente: *Da quella volta quando... Al*

²⁶⁵ D. Pratesi, (2000: 17).

contrario, abbiamo osservato come gli informanti tendenzialmente si soffermino a relazionare e puntualizzare la condizione attuale del protagonista, forse perché gli strumenti per collocare gli eventi sulla linea del tempo non sono nella loro disponibilità. Anche alcuni casi di espansione richiesti dalla consegna 5 ci sembrano vistosamente incoerenti. Segnaliamo in particolare questi tre esempi, in cui mancano le condizioni di testualità (che agiscono a livello di senso) in relazione alla coerenza:

TG: A-5: [...] *si alzò il cane e così**

In questo primo esempio di espansione, la progressione tematica è addirittura sospesa e di conseguenza risulta faticoso individuare l'unità logica-concettuale del testo.

TG: B-5: [...] *consumò delle droghe e era svenuto il cane cercò aiuto, per il suo padrone.*

Nel secondo esempio, invece, l'autore *precedentemente* non ha fornito nessun riferimento riguardo ad una solida e familiare relazione cane-padrone (Jack e il ragazzo).

TG: I-5: [...] *il ragazzo, è svegliat perche il cane ha putato il carne sulla sua bocca così il ragazzo ha urlato*

In questa terza espansione l'unità logico-concettuale del testo non è compromessa: le condizioni di testualità in relazione alla coerenza e alla coesione sono garantite, ma la mancanza di una sorvegliata ed attenta revisione degli aspetti ortografici e morfosintattici ci consegna un enunciato infelice.

Negli esempi che seguono è la coesione a venire meno: gli strumenti, quali per esempio i connettivi che contribuiscono ad esplicitare il rapporto di senso all'interno dell'enunciato, sono assenti o forse sottintesi. Si osservino queste due realizzazioni che procedono dal testo originale: *A un certo momento sbucò fuori un cane.*

TG: B-3 *lui consumò delle droghe e tutti andavano via, anche la moglie lo ha lasciato.*

In questo primo esempio, bypassando l'infrazione di tipo sintattico (rispetto dei tempi verbali) nell'espansione, mancano i connettivi (di causa-effetto o di ordine²⁶⁶) che colleghino le varie parti della frase e diano unità all'espressione.

²⁶⁶ Ci riferiamo a connettivi che ragionevolmente sono nella disponibilità degli AA: per esempio tra quelli di causa-effetto: poiché, perché, a causa di, perciò, ecc.; tra quelli di ordine: prima di tutto, inoltre, poi, e poi, ecc.

Nel secondo esempio:

TG: I-4 *molto grande, ma sembrava molto carino un pezzo di carne in bocca.*

gli strumenti di coesione sono ampiamente disattesi. Qui l'informante non ha considerato che l'enunciato precedente si conclude con un punto fermo; e inoltre, ha omesso l'inserimento di un verbo che possa garantire il collegamento tra i componenti dell'enunciato.

Complessivamente possiamo notare che le *performances* degli AA in questa tipologia testuale si basano fondamentalmente su una sintassi additiva con frasi giustapposte (diversi i casi di legami interfrasali costituiti dalla sola congiunzione *e*) oppure presentano una subordinazione che non scende mai oltre il primo grado. È evidente, in questo *sotto-corpus*, lo scarsissimo impiego di connettivi testuali utili a collegare frasi (sia coordinate alla frase principale, sia subordinate) o a mettere in rapporto tra loro le parti del testo. Si tenga presente che abbiamo contato complessivamente 25 connettivi testuali nelle realizzazioni degli AA: fondamentalmente si tratta di connettivi logico causali (dominanza di *perché*), temporali (dominanza di *quando, poi*) ed avversativi (esclusivamente *ma*). Saltuari sono, infine, anche i casi di ripresa pronominale.

3.3.3.2. Aspetti critici: paragrafematica

Riassumendo il paragrafo precedente possiamo dire che gli AA mostrano un'accettabile capacità nel gestire brevi porzioni di lingua, ma mostrano difficoltà nel comporre frasi più complesse e metterle in relazione tra loro. Purtroppo, a minare fortemente la coerenza e la coesione testuale non è solo il mancato ricorso agli strumenti coesivi, deputati a garantire la gerarchia delle informazioni, ma anche l'assenza sistematica di segni di interpunzione.

Nelle espansioni degli AA notiamo che la paragrafematica, fondamentale per la scansione logico-sintattica di un testo scritto, è totalmente ignorata. Già, infatti, ad un primo sguardo rapido, è evidente che la punteggiatura è completamente assente o è usata in modo arbitrario e non rispettoso delle norme linguistiche²⁶⁷. In particolare, colpisce l'omissione sistematica del punto fermo e della virgola che si registra nel 99% dei casi!

²⁶⁷ Nella maggioranza dei manuali la punteggiatura (e l'ortografia) è trattata all'inizio, prima della morfologia e della sintassi. Questa collocazione induce l'apprendente a credere che nella lingua italiana l'uso corretto dei segni di interpunzione sia una questione arbitraria rispetto alle rigide regole del tedesco. In realtà il suo uso scorretto ovvero un suo totale disconoscimento (ci riferiamo in particolare al punto fermo) può inficiare pesantemente la chiara segmentazione

Alle vistose omissioni si aggiungono poi i casi in cui gli AA, ignorando i segni di interpunzione del testo originale (nello specifico, la virgola), hanno realizzato espansioni formalmente viziate. È il caso, per esempio, delle espansioni collegate alla consegna 2. Gli AA (7 su 9) hanno completato la frase con un argomento introdotto dalla preposizione *con* ignorando di fatto la virgola. Un paio di esempi aiuteranno a chiarire questo passaggio:

TG: B-2: [...] *con una tuta tutta sporca e con dei bucchi.*

TG: C-2: [...] *con dei vestiti con buchi e tutti sporca.*

TG: E-2: [...] *con un capotto sporco e pantaloni con tanti bucchi.*

In altri casi, invece, gli AA sottovalutando il ruolo specifico del punto fisso, hanno inserito l'espansione iniziando la frase con il minuscolo in luogo del maiuscolo, come risulta nei completamenti collegati rispettivamente alle consegne 3 e 4.

TG:C-3: [...] *in passato andava sempre all'osteria ma il proprietario è morto.*

TG:C-4: [...] *e lui si spavento.*

È certo che proprio l'incapacità di gestire testualità, sintassi e paragrafematica ci restituisce enunciati frammentati e spezzati. Quest'ultima considerazione ci rimanda a riflettere su un importante aspetto riguardante specificatamente l'abilità di scrittura: l'attento controllo ricorsivo e contestuale – a tutti i livelli (ortografico, sintattico, lessicale) – durante e dopo la fase di stesura. Bereiter e Scardamalia (1995) individuano proprio nella revisione del testo uno dei momenti chiave del processo di scrittura, pertanto, ignorarne l'importanza significa spesso compromettere l'efficacia comunicativa del testo e restituire esempi di elaborati poco apprezzabili.

3.3.4. Riflessioni finali

Gli esiti opachi degli AA ci inducono a riflettere sulle modalità di approccio

al compito da parte degli AA. Certamente il testo di completamento guidato non procura l'ansia da *paginabianca*, ma al contrario, si configura come un'attività atipica e inconsueta che dovrebbe alleviare la sensazione di difficoltà o stress restituendoci indicazioni sulle capacità degli AA di interagire con il testo e di governare i meccanismi di coerenza e coesione.

del testo e compromettere la chiarezza del messaggio, la progressione tematica e la costruzione di un pensiero logico e coerente.

In realtà, abbiamo osservato che le realizzazioni degli AA sembrano prodotte in modo estemporaneo e distratto, a causa di una carente competenza procedurale in entrambe le due abilità coinvolte nell'attività: lettura e scrittura. Infatti, la decodifica (processo bottom-up) e la comprensione del testo (processo top-down) sono state piuttosto frettolose ed approssimative; la redazione scritta invece ha risentito pesantemente della mancanza di un'attenta revisione ricorsiva e finale.

Nelle prestazioni degli AA abbiamo individuato specifiche criticità, sia nell'ambito del contenuto, poiché i testi non si alimentano di significative espansioni funzionali alla narrazione, e tantomeno di soluzioni creative (per esempio nel *climax* ovvero nel punto di massima tensione nella storia); sia nell'ambito dell'elaborazione testuale poiché i testi – a volte – non sono coerenti, ovvero, citando de Beaugrande e Dressler (1984: 121): non “c'è una continuità di senso all'interno del sapere attivato con le espressioni testuali”; altre volte invece i testi degli informanti si presentano poco coesi poiché i meccanismi morfosintattici sono piuttosto deboli e la punteggiatura è usata in modo assai spregiudicato.

A tutto ciò si aggiunge un dettaglio non del tutto marginale: tendenzialmente i prodotti degli AA sono più brevi (5 su 9) rispetto all'originale. Lo scarto tra l'originale (226 parole) e il testo “a lacune” (166 parole) è di 60 parole, quindi, in linea teorica, un impegno per nulla gravoso per garantire i principi di coerenza e coesione all'atto del completamento. Ovviamente, l'attività di completamento permette di riempire lo spazio bianco con espansioni più o meno estese (ovvero senza limite di parole) e commisurate alle capacità linguistiche individuali del singolo apprendente. Tuttavia, si nota che il campione ha inserito espansioni poco sostanziose ed estremamente sintetiche (rispetto alle nostre aspettative) e ha restituito elaborazioni sfilacciate e sciatte con una pervasività di errori ricorrenti a tutti i livelli di lingua al punto che ci sembra di intravedere una prima avvisaglia di quello che Naomi S. Baron (2002: 7) chiama *whateverismo linguistico*, ossia il menefreghismo per la forma della comunicazione: “Whatever. Anything's OK. Let's not fight over it. Whatever you do or say -including however you say or write it – is fine”.

3.4. Riassunto: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti finali degli apprendenti

Secondo autorevoli riflessioni, è una semplificazione sostenere che *riassumere* consiste semplicemente nel destrutturare nelle sue parti un testo di partenza per generarlo nuovamente ristabilendone l'ordine e la struttura.

Quindi, interrogarci e discutere quest'ultima *ordinaria e generica* affermazione è il punto di partenza di questo capitolo. Dopo aver inquadrato la tipologia testuale da un punto di vista teorico sottolineandone le complesse operazioni cognitive implicate e le molteplici competenze ed abilità messe in gioco, procediamo con l'analisi di alcuni aspetti essenziali emersi dagli esiti del campione di apprendenti e rimandiamo al Cap. 5 l'indagine accurata sulla gestione dei rapporti di contemporaneità, anteriorità e posteriorità presenti in queste *scritture di sintesi* che fanno parte del *corpus* di questa ricerca.

3.4.1. Cornice teorica di riferimento

Ai fini di questo lavoro non è possibile ovviamente seguire molte delle ricerche che, nel definire i meccanismi che presiedono all'atto di riassumere, sconfinano spesso nell'ambito delle scienze cognitive; pertanto, ci limitiamo a ricordare qualche contributo che possa dare un'idea della complessità di questa attività. In particolare, è opportuno far riferimento alla recente pubblicazione di Cardinali, *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve* del 2015 che a cominciare dalla titolazione sollecita due immediate riflessioni:

- il riassumere non è un'operazione esclusivamente di tipo tecnico, ma un'arte che fonde più operazioni: leggere, comprendere, pianificare ed elaborare un testo scritto;
- il riassunto non si presenta in un unico formato testuale, ma coesistono diverse scritture di sintesi.

Prima però di avviarci a trattare questa complessa tipologia che rientra nell'abilità di manipolazione testuale, è necessario tentarne la definizione.

Cominciamo con il dire che il *riassumere* e il *sintetizzare* sono spesso considerati sinonimi intercambiabili poiché entrambi implicano la riduzione della quantità di parole e di frasi che compongono il nuovo testo, ma in realtà sono attività diverse. Già l'etimologia dei termini non lascia dubbi in proposito: *riassunto* viene dal latino re-sumptus = preso di nuovo, e *riassumere* presuppone di partire da un unico testo mantenendo la struttura, l'impostazione e lo sviluppo dei contenuti del testo originale; *sintesi* invece viene dal greco syn-thèsis = il mettere insieme e *sintetizzare* implica un'operazione mentale volta a ricondurre a unità il molteplice, integrare e confrontare le informazioni acquisite di (più) testi affini esigendo dallo / dalla scrivente una chiave interpretativa.

Questa precisazione etimologica non è irrilevante, sia perché in anni recenti, a suon di articoli sulla stampa, si sono confrontati sulla definizione di

riassunto due *giganti* del panorama intellettuale italiano²⁶⁸, sia perché, nello specifico contesto scolastico in cui è inserito questo studio, l'attività del riassumere e/o sintetizzare presenta una diversa connotazione culturale e genera una certa varietà di interpretazioni. Nei paesi tedescofoni – e di riflesso anche in questo contesto territoriale, viene operata una distinzione fra *Nacherzählung*, *Zusammenfassung*, *Inhaltsangabe*; nel contesto italiano invece si utilizzano più spesso riassunto e parafrasi e, più raramente, sintesi ed abstract. La mancanza di corrispondenza di significato fra culture crea a volte equivoci ed ambiguità disorientando gli apprendenti in relazione all'esecuzione del compito, come nel caso specifico del nostro campione di informanti. Fin dall'inizio, infatti, ci è stato difficile collocare e denominare senza esitazioni i prodotti restituiti dagli AA: riassunto? abstract? sintesi? o semplicemente una scrittura di sintesi? Quest'ultima, alla fine, ci è sembrata la denominazione più ampia, adeguata ed inclusiva. E quindi, ci siamo orientati a qualificare le realizzazioni del campione come *versioni compresse di un testo, elaborate utilizzando un atteggiamento omeotestuale*²⁶⁹. Sulla scorta di queste riflessioni cercheremo di essere molto cauti nell'utilizzo della terminologia soprattutto nel paragrafo 3.4.4, il cui obiettivo consiste proprio nell'analizzare e commentare i prodotti finali ovvero le scritture di sintesi del campione di informanti.

La classificazione del riassunto, nell'ambito dei generi testuali, non è di facile definizione. Manzotti (1990: 23-42) ascrive il riassunto alla *tipologia testuale con pertinenza in ambito didattico* poiché impegna l'apprendente al rispetto di vincoli nell'atto di produrre testi scritti. In questa vasta classificazione si distinguono testi *autonomi* (testi di libera elaborazione, argomentativi, espositivi, presentativi, ecc.) e testi *non autonomi* (testi che elaborano altri testi, come per esempio il riassunto, la

²⁶⁸ Il riferimento è alla famosa disquisizione intellettuale che negli anni '80 ha visto confrontarsi U. Eco e I. Calvino circa la definizione di riassunto: il semiologo sosteneva che il riassunto fosse un atto interpretativo, un'asorta di *risrittura creativa*, poiché nel selezionare dei fatti è implicito un giudizio critico; lo scrittore, invece, raccomandava, nella redazione del riassunto, la necessità di rimanere dentro il testo ed astenersi dall'esprimere giudizi personali. La disquisizione tra i due intellettuali ha avuto luogo sulla stampa: *L'elogio del riassunto*, a firma di Umberto Eco è apparso sul L'Espresso il 10 ottobre 1982 e *Poche chiacchiere!* di Italo Calvino su La Repubblica il 22 ottobre 1982.

²⁶⁹ La citazione che segue aiuta a definire con più precisione i prodotti restituiti dal nostro campione: "Per riassumere si può scegliere di operare in due maniere: utilizzando un atteggiamento *metatestuale* o *omeotestuale*. Nel primo caso l'autore si esprime sul testo originale (con espressioni del tipo: 'Nel testo l'autore racconta, dice, propone, ecc.')

Nel secondo caso, il riassunto è un testo dello stesso tipo dell'originale, a cui può sostituirsi, e di cui rappresenta una versione compressa". Disponibile sul web: < [http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) > [Ultima consultazione: 24.07.2020].

parafrasi, il commento, la rielaborazione, la sintesi di diversi documenti, il verbale).

Non tutti gli studiosi, tuttavia, concordano con questa suddivisione. Se Ferrari (2014) per esempio, considera il riassunto un testo *non autonomo* poiché proviene dalla manipolazione di un altro testo, Kintsch e van Dijk (1978: 363-394) invece, considerano questo tipo di composizione un testo *autonomo*, poiché nel redigerlo si attivano comunque processi che ne garantiscono la testualità.

A prescindere dalla classificazione come testo autonomo o testo non autonomo resta il fatto che il riassunto dipende da un testo di partenza e realizza un testo di arrivo grazie a manipolazioni tecniche e all'attivazione di processi cognitivi. Si presenta indubbiamente come un'operazione tutt'altro che semplice come sottolineano anche Dole, Duffy, Roehler e Person (1991: 244) che così descrivono l'atto di riassumere:

L'abilità di riassumere informazioni richiede al lettore di scrutare ampie porzioni di testo, differenziando tra idee importanti e poco importanti, sintetizzando tali idee al fine di creare un nuovo testo che sostituisce, per aspetti altrettanto importanti, il testo originale. Questo processo suona difficile, e la ricerca dimostra, infatti, che lo è.

Dunque si tratta di un'attività impegnativa che agisce sulla forma e sul contenuto, in altri termini, detto diffusamente, un'operazione cognitivo-linguistica talmente complessa che richiede, sia le capacità di astrazione, di analisi, di sintesi, di parafrasi e di organizzazione del pensiero, sia il ricorso ad una serie di operazioni di riduzione o condensazione a seconda della tipologia testuale (testo descrittivo, informativo, narrativo, espositivo), sia l'impiego di strumenti molto concreti (sommari gerarchici e rappresentazioni delle informazioni principali, modelli di mappe concettuali, schemi reticolari, grafici, tabelle, domande).

La tecnica che sta dietro alla redazione di un riassunto e/o una *scrittura di sintesi* si trova ampiamente esplicitata nei manuali scolastici che predispongono – magari con varianti di dettaglio – elenchi di operazioni ed apparati didattici per indirizzare gli apprendenti al compito. A leggerli con attenzione si capisce subito che si tratta di “tappe faticose”, articolate in tre macro-fasi complesse:

- la comprensione del testo di partenza attraverso un approccio analitico alla lettura al fine di cogliere le informazioni principali e secondarie e le reciproche relazioni fra entrambe²⁷⁰ e di individuare la struttura testuale

²⁷⁰ La distinzione fra informazioni principali e secondarie è molto importante poiché di norma le prime costituiscono l'ossatura del messaggio e contribuiscono a dargli significato, mentre le

- del testo (frame) che permette un incremento della comprensione testuale;
- la riduzione del testo che si attua attraverso *mosse strategiche* ovvero azioni di cancellazione, inferenza, generalizzazione e nominalizzazione;
 - la riscrittura del testo nel rispetto dei contenuti e dell'organizzazione logica per garantire – ricorrendo alla carica evocativa della metafora tessile – la conservazione della “testura testuale”.

Senza dubbio il concetto di conservazione della “testura testuale” esige un ulteriore approfondimento. Cardinali (2015), nell'indagare diffusamente il rapporto che intercorre fra l'atto della lettura e quello della riscrittura (comprensione del testo ed elaborazione della sintesi), insiste esplicitamente sul peso della *macrostruttura* – diversa per ogni tipo di testo e la considera il *trait d'union* tra questi due momenti distinti e ricorsivi, in quanto non solo “aiuta a leggere un testo e a riassumerlo attraverso un'operazione cognitiva di cancellazione dei dettagli, di generalizzazione, di astrazione e di inquadramento all'interno di copioni, schemi, cornici, ma anche consente di pianificare il testo di sintesi, che dovrà poi tradursi in una sequenza di proposizioni che sviluppino più brevemente il tema, ma sono tenute insieme da un orizzonte semantico comune” (Cardinali, 2015: 31). Pertanto, la coesistenza di molteplici competenze ed abilità (comprensione analitica del testo, capacità di gerarchizzazione delle informazioni, comprensione dei meccanismi con cui è strutturato un testo, addestramento alla scrittura, capacità di rielaborazione sintattica, ampliamento del bagaglio lessicale) implicate nell'atto di riassumere e/o di sintetizzare, fanno sì che la scrittura di sintesi si configuri per essere un'*arte* e una certificazione di padronanza della lingua. Il prodotto finale che viene restituito è una scrittura a dominanza referenziale, impersonale e neutra, cioè priva di interpretazioni e commenti personali, in altri termini, un'entità autonoma, fedele quanto più possibile al testo di origine, senza introduzione e conclusione. In considerazione di tale complessità, i rudimenti procedurali andrebbero esercitati fin dai primi livelli di scolarità iniziando con i testi narrativi perché più in linea con le attitudini e le abitudini degli apprendenti che fin dall'infanzia si sono misurati con la narrazione²⁷¹ di sé e del mondo, per essere di seguito addestrati costantemente fino a diventare tecniche consolidate con il progredire della maturità cognitiva dell'apprendente.

seconde spesso sono incluse in quelle principali e si comprendono solo se sono messe in relazione con esse.

²⁷¹ Le ricerche sull'apprendimento infantile (Giasson 1990) hanno dimostrato che i bambini, fin dall'età di 4 anni, hanno conoscenze del testo narrativo (ovviamente a livello orale). Alla soglia dell'adolescenza, sono in grado di scrivere testi narrativi (inizialmente corti e resi attraverso frasi che assomigliano a liste di elementi giustapposti come nella lingua orale, poi progressivamente più articolati con congiunzioni subordinanti e coordinanti.

3.4.2. Il riassunto nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2/LS

Così come per la traduzione, sembra ormai accertato che ci sia anche per il riassunto un ritorno alla ribalta. Il motivo potrebbe risiedere nella necessità di condensare e sintetizzare la mole di informazioni ed input a cui si è esposti in un mondo sempre più globale, veloce e virtuale, ma risponde anche all'esigenza di dover essere concisi, sintetici, essenziali, efficaci nel proprio ambito lavorativo e sociale, quando questo è richiesto; in altre parole, quindi, l'attitudine alla sintesi è ormai indispensabile per relazionarsi con la contemporaneità.

Questa attività scolastica, spesso vissuta dagli studenti come noiosa – forse perché rimanda alla *fatica di scrivere e di pensare* – è considerata da una certa pedagogia come antiquata ed antiprogressista – forse perché sembra umiliare e mortificare la creatività dell'apprendente che potrebbe comunque essere messa alla prova in altre tipologie testuali – ma, nonostante tutto, continua a sopravvivere nelle aule scolastiche da molti decenni, almeno come strumento di alto valore diagnostico nella verifica della comprensione. Anzi, per essere più precisi, quest'attività ha acquistato di recente nuovo smalto. Uno dei più convinti fautori è senz'altro il linguista Luca Serianni, che identifica nel riassunto (2010: 40) “una pratica salutare, in quanto misura la capacità di capire un testo dato, di coglierne la salienza informativa, di renderlo in forma linguisticamente efficace”. Un concetto che lo studioso ha ribadito più volte negli anni seguenti sulla stampa, in occasione di interviste:

Non c'è esercizio più adatto per stimolare nei ragazzi la gerarchizzazione delle notizie, educare alla sintesi e così correggere la verbosità imperante. Con il riassunto, poi, si può verificare la padronanza linguistica e la comprensione di testi via via sempre più complessi. Per questo dovrebbe accompagnare gli studenti fino alla fine delle superiori»²⁷².

E, ancora, in un'intervista rilasciata a *La Repubblica*, il linguista auspica l'introduzione proprio di questa tipologia testuale fra le prove scritte dell'esame di maturità perché “il riassunto non è un esercizio banale, ma ha un peso importante. Si tratta di rendere in modo efficace un testo di partenza senza sbrodolare, gerarchizzando le informazioni”²⁷³. Il suggerimento di Serianni – incaricato dal Miur a guidare una *task force* per arginare le carenze linguistiche degli studenti italiani, dopo l'allarme di 600 intellettuali ed

²⁷² *Corriere della Sera* (6 marzo 2014).

²⁷³ https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita

universitari lanciato all'inizio del 2017²⁷⁴ – è stato accolto dagli autori delle prove di esame e, di seguito il riassunto o la sintesi hanno fatto capolino fra gli esempi delle tracce delle prove scritte della tipologia B per l'esame di maturità del 2018/2019²⁷⁵.

Le potenzialità di questo genere testuale sono note e sottolineate anche da diversi altri autori. Colombo, per esempio (2002: 97) definisce chiaramente in poche righe le prerogative del riassunto e nel celebrarne l'efficacia nell'ambito dell'educazione linguistica, mette l'accento sulla necessità di far imparare agli apprendenti le modalità procedurali connesse alla sua redazione:

[il riassunto] è un'attività che integra diverse competenze: lettura e comprensione, rielaborazione e sintesi, scrittura. Di questo genere devono essere la maggior parte delle abilità linguistiche a scuola, e credo sia da vedere con favore la rivalutazione del riassunto(...): un riassunto che si insegna a fare, naturalmente, e non che semplicemente si fa fare.

La citazione di Colombo e le sollecitazioni di Serianni ci trovano pienamente d'accordo e sono largamente condivisibili. Di fatto il riassunto è una pratica (qualche volta purtroppo anche *una pezza d'appoggio*) ancora frequente e diffusa nelle aule scolastiche. È un'abilità integrata in considerazione dell'interdipendenza fra lettura e scrittura ed implica una sua peculiare competenza procedurale che va addestrata ed affinata nell'ambito dell'intero percorso scolastico. Le indicazioni degli studiosi appena riportate potrebbero essere ulteriormente perfezionate aggiungendo che il riassunto ha un grande rilievo per le abilità di studio, è considerato spesso come un esercizio propedeutico alla scrittura libera o un'attività utile alla comprensione e alla memorizzazione di contenuti e rientra tra le attività di mediazione vivamente sollecitate dal QCER²⁷⁶.

²⁷⁴ Si tratta della lettera aperta da parte di 600 docenti universitari, apparsa sulla stampa il 4 febbraio 2017: *Contro il declino dell'italiano a scuola*. Disponibile sul web: <https://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

²⁷⁵ Le tracce sull'esame di maturità dell'anno scolastico 2018/2019 sono disponibili sul sito web: <https://www.orizzontescuola.it/maturita-2019-ecco-tutte-le-tracce-della-prova-di-italiano-da-ungaretti-a-sciascia-da-montanari-a-stajano-scaricale/> >. [Ultima consultazione: 21.06.2019].

²⁷⁶ Nell'ultima versione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* Cambridge, University Press, 2001, alla sintesi viene riservato uno spazio fra le attività di mediazione scritta, quelle cioè che permettono a un individuo di fare da tramite fra un testo e un'altra persona. Nella scala di livelli *Processing text* (Lavorare con i testi p. 96) la capacità di produrre testi sintetici viene indicata fra quelle più alte nell'elaborazione dei testi (da B2 a C1). Un ulteriore impulso, però, alla scrittura di sintesi viene dato da quest'ultimo documento: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion volume with new descriptors*. (2018: 129).

3.4.3 Caratteristiche del testo di partenza e modalità di somministrazione della prova

Le scritture che intendiamo analizzare fanno parte di una verifica sommativa più ampia e complessa che la docente ha somministrato alla classe in prossimità della fine del semestre invernale²⁷⁷. La consegna, oltre alla redazione del riassunto in 150 parole, esige lo svolgimento contestuale di altre due attività: una di comprensione (o di selezione) e l'altra di manipolazione testuale di *risrittura*. Nello specifico, si chiedeva agli AA di:

- individuare 5 su 12 informazioni presenti nel testo originale;
- elaborare un testo argomentativo (150-180 parole).

Il tempo a disposizione per la realizzazione del compito, articolato in tre consegne, era fissato in 30 minuti. Una durata piuttosto breve che pensiamo abbia inciso sfavorevolmente sugli esiti non proprio brillanti del compito, soprattutto nella fase di redazione del riassunto.

Il brano in questione è un adattamento di “Primavera indiana”²⁷⁸ del giornalista e scrittore Vittorio Zucconi²⁷⁹ apparso su *Io Donna* (un settimanale del *Corriere della Sera*) nel 2001, ripreso dalla casa editrice Loescher ed inserito in un'antologia “Stai per leggere... Generi, temi, laboratorio delle abilità. Per la scuola delle competenze” ...per la scuola secondaria di primo grado²⁸⁰. “Primavera indiana”, che ha una lunghezza accettabile (511 parole) e un indice di leggibilità Gulpease²⁸¹ attestato su un valore di 57,7, è incentrato su Steve, un bambino gravemente disabile appartenente alla tribù Sioux, che alla nascita viene abbandonato davanti all'ospedale ed accolto in casa da Chrissy, un'infermiera. Secondo i pareri dei medici, il neonato non ha molte possibilità di sopravvivere, ma la donna per anni gli canta e racconta storie della tradizione Sioux, e all'età di cinque anni il bambino comincia a parlare.

²⁷⁷ Cfr. Appendice 1, all. 17a.

²⁷⁸ Ibidem

²⁷⁹ Vittorio Zucconi (1944 -2019), autore di numerose raccolte di aneddoti e storie su tematiche – sempre narrate con lucidità ed ironia sferzante – quali l'intercultura, l'infanzia negata, la lotta per superare i pregiudizi, ecc. è molto amato nelle scuole di questo territorio.

²⁸⁰ T., Franzi, S., Damele, (2010).

²⁸¹ L'Indice Gulpease è uno strumento tarato sulla lingua italiana, messo a punto dall'Università degli studi di Roma “La Sapienza” nel 1988 per misurare la leggibilità dei testi. Si basa sull'osservazione della lunghezza delle parole e delle frasi nella convinzione che parole siano più utilizzate e più conosciute e frasi più corte siano sintatticamente meno complesse e quindi di facile comprensione. dal punto di vista delle frasi più utilizzate e più spesse di facile comprensione. La formula è la seguente:

$$89 + \frac{300 * (\text{numero delle frasi}) - 10 * (\text{numero delle lettere})}{\text{numero delle parole}}$$

I risultati sono compresi tra 0 e 100: 0 indica la leggibilità più bassa, 100 la leggibilità più alta.

Il testo narrativo in questione, redatto al passato, non è organizzato secondo uno schema rigorosamente cronologico: la narrazione è interrotta da analessi, micro-sequenze riflessive, frasi incidentali ed abbondanti sequenze descrittive e, pur mantenendo un ritmo lento e pacato, riesce tuttavia – per l'immediatezza comunicativa della penna del suo autore – a catturare il lettore coinvolgendolo in un triste episodio di cronaca *senza luogo e senza tempo* conclusosi con il lieto fine. Dal punto di vista strutturale “Primavera indiana” ripropone il tradizionale schema del testo narrativo (Adam, 1997): presenta una situazione di partenza, descrive un problema, definisce azioni e scopi dei personaggi e racconta la soluzione del dramma. Quest'ultima annotazione sulle caratteristiche della struttura testuale è di estrema importanza, infatti, come accennato precedentemente, individuare e porre attenzione alla struttura del testo e riconoscere le cinque macro-sequenze in cui si articola il testo narrativo, è di grande aiuto per l'apprendente poiché rende più stabile il ricordo di quanto letto e conseguentemente rende disponibili più dati per redigere il compito assegnato.

3.4.4. Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento

Nell'analizzare le realizzazioni degli AA, non è nostra intenzione focalizzarci intensamente sulle modalità di accostamento al testo, ma presentare e discutere ulteriormente gli aspetti e i dati emersi dai prodotti finali del nostro campione in relazione alla capacità di produrre testi coerenti e coesi. Questa volta non si tratta di produrre frasi isolate o completamenti guidati che muovono da un input, bensì di redigere elaborati non vincolati (fatto salvo il numero delle parole). L'attività ci consentirà di osservare come gli AA organizzano la “testura testuale” nell'ambito di una tipologia testuale, che – come discusso nei paragrafi precedenti - è un *'arte*.

Precedentemente si è sottolineato che l'atto di riassumere si realizza su uno stretto rapporto fra lettura e scrittura con l'aiuto della memoria episodica. A questo proposito, gli esiti sembrano confermare che gli AA abbiano ricostruito le informazioni in funzione della loro comprensione – complessivamente accettabile – e dei loro schemi mentali; possiamo anche supporre che si siano concentrati su *frames* e *scripts* già durante la fase di comprensione del testo e che li abbiano sfruttati come modelli per scrivere i propri testi. Non ci spiegheremmo altrimenti come, in un tempo piuttosto limitato (30 m.), i prodotti degli informanti, pur avendo lunghezze assai diverse, sembrano tutti molto simili, se non uguali. Partiamo quindi da alcune osservazioni riguardanti principalmente la struttura dei testi elaborati dal campione.

- I testi sono un distillato di informazioni in una scrittura estremamente condensata con rilevanza di sequenze narrative. Si rileva che, sulla base della consegna, la riduzione del testo in 150 parole corrisponde percentualmente a poco meno del 30%; si tratta di un vincolo utile per affinare il processo di selezione delle informazioni, perché il numero di parole (richiesto nella consegna) dovrebbe dipendere dall'intensità informativa del testo di partenza. Al di là di questo, segnaliamo che le scritture *condensate* del nostro campione registrano una lunghezza che va da 96 a 199 parole e che ben 15 elaborazioni su 21 sono abbondantemente al di sotto del vincolo. Questo dato ci induce a supporre che, da una parte l'enucleazione delle informazioni più rilevanti sia stata piuttosto sbrigativa e rapida e dall'altra che lo spazio dedicato alle singole parti del testo non sia proporzionato a quello del testo di partenza. A supporto di quanto affermato, basta osservare la dominanza schiacciante di sequenze narrative che si susseguono negli elaborati a discapito di quelle descrittive che invece caratterizzano ed arricchiscono efficacemente il testo di partenza.
- I testi mancano di un'introduzione²⁸² ed evidenziano la ripetitività di alcune informazioni. Nessun apprendente ha individuato l'argomento principale del brano di partenza formulando un enunciato introduttivo stringato che riassume, accompagnasse e guidasse la lettura del testo scritto. In altre parole, nessun informante ha esordito con un enunciato del tipo: *In questo riassunto / testo si parla di ... / il protagonista è...* Una formula usuale quando si tratta di riassumere un testo "letterario". Inoltre, risalta a colpo d'occhio che 17 AA su 21 hanno iniziato il testo con la stessa informazione, anche se variamente declinata:

“Un'infermiera ha trovato un bambino, abbandonato da sua madre, davanti all'ospedale”.

[Un giorno] un'[l'] infermiera [Chrissy] ha trovato [ha visto] un bambino [un neonato] davanti [alla porta dell'] all'ospedale.

Anche l'enunciato conclusivo – per 12 AA su 21 – riporta la stessa informazione e coincide spesso, anche nella formulazione, con quella del testo originale:

“... la proclamarono “donna sacra” con il nome di “Lei dal Grande Cuore”.

²⁸² Secondo Cardinali (2015: 32): “Il riassunto [...] non deve aggiungere elementi assenti nel testo di partenza, deve servire il testo d'origine il più fedelmente possibile. Non deve contenere né introduzione, né conclusione” intendendo con ciò che il riassunto riproduce con fedeltà e in forma abbreviata le informazioni e i fatti fondamentali contenuti in un testo di partenza senza commenti o giudizi personali.

- I testi riportano forme linguistiche, stilemi ed espressioni ricavate direttamente dal testo di partenza senza il ricorso ad operazioni di rielaborazione / riformulazione sintattica e lessicale. Qualsiasi attività di riscrittura sintetica presuppone una rielaborazione. Riscontriamo, invece, diversi esempi di riproduzione *in blocco* di espressioni presenti nel testo di partenza.

A titolo esemplificativo, sottoponiamo al confronto un enunciato del testo originale e le otto realizzazioni restituite dagli AA:

Testo originale:

[Steve] era nato con una lesione cerebrale grave, reni malati, un cuore debole

Tabella 24 – TR: *Esiti degli apprendenti in relazione alla modalità di esecuzione del compito*

Esiti degli AA	
(1)	<i>...il bambino ha avuto una lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole.</i>
(2)	<i>Steve era nato con una lesione celebrale grave, reni malati e un cuore debole.</i>
(3)	<i>Il neonato era nato con lesione cerebrale, reni malati ed un cuore molto debole.</i>
(4)	<i>Steve, era piccolo e aveva una lessione cerebrale, reni malati e un cuore debole.</i>
(5)	<i>Steve era un bambino che è nato con una lesione cerebrale grave, reni malati e un cuore debole. *</i>
(6)	<i>Il bambino è nato con una lesione cerebrale, reni malati, un cuore debole.</i>
(7)	<i>Era molto debole ed era nato con una lesione grave, reni malati e un cuore debole.</i>
(8)	<i>Steve era nato con una lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole.</i>

La Tab. 24 visualizza chiaramente il modesto ricorso ad operazioni di riduzione a livello morfosintattico e lessicale ed evidenzia l'incapacità degli AA di mettere in atto le macroregole di base, nello specifico la cancellazione (dei dettagli locali muovendo dalla distinzione tra parti essenziali e parti marginali) e la generalizzazione (ossia la sostituzione di elementi con una formula più astratta o con un iperonimo). Gli esiti schematizzati indicano anche una modesta operosità e manipolazione a livello concettuale. Riprendendo lo stesso enunciato (originale) appena commentato,

[Steve] era nato con una lesione cerebrale grave, reni malati, un cuore debole

le possibili soluzioni alternative e di riduzione (mediante l'uso di iperonimi) avrebbero potuto essere diverse, a seconda delle potenzialità linguistiche degli AA, per esempio:

Il quadro clinico del bambino era critico.

Il neonato aveva seri problemi di salute.

*Steve era un bambino seriamente malato.
Steve era molto malato.*

Infine, quest'ultimo esempio che proponiamo, spinge alla stessa riflessione:

(9) Quando Steve è arrivato ai cinque anni, lui ha cominciato a cantare a bassa voce tutto che aveva ascoltato

La riduzione del testo si sarebbe potuta rendere con soluzioni indubbiamente alla portata degli AA.

*All'età di 5 anni
A 5 anni*

È ovvio che questi meccanismi di riformulazione sintattica e lessicale, prima a livello di enunciato e progressivamente a livello di testo, non si apprendono dall'oggi al domani, ma andrebbero costantemente allenati (innanzitutto nell'ambito dell'apprendimento della L1 e rinforzati nella L2, L3...). Invece, purtroppo sembra che scivolino via dall'orizzonte dell'educazione linguistica e dai manuali scolastici, anche se – a parer nostro – sono indubbiamente presenti nelle potenzialità degli AA.

- I testi tendono a conservare la linea tematica globale ricorrendo principalmente ad una verbalizzazione paratattica²⁸³.
Apparentemente questa valutazione sembra in contraddizione con la discussione precedente, ma in realtà, analizzando gli elaborati da una prospettiva testuale, risulta chiaro che gli AA sono in grado di decidere tra informazioni essenziali e informazioni marginali. Tuttavia, come ricorda Corno (1999), ci sono due modalità di verbalizzazione per riassunti vincolati ad un numero di parole: verbalizzazione paratattica (quando l'AA elabora le informazioni sequenzialmente) e verbalizzazione ipotattica (quando l'AA esibisce una struttura informazionale di tipo gerarchico distinguendo fra informazioni principali e informazioni dipendenti). Il nostro campione si è orientato al primo comportamento testuale che è indubbiamente più economico e meno raffinato dal punto di vista cognitivo.
- I testi documentano una certa debolezza linguistica a tutti i livelli di analisi linguistica non garantendo pulizia e correttezza formale.
Si osserva con tutta evidenza che gli AA hanno privilegiato la verifica delle sequenze logiche trascurando le imperfezioni formali (si tratta di

²⁸³ Per “verbalizzazione” qui si intende la stesura in strutture linguistiche formalmente adeguate (frasi, periodi).

errori di accordo, di mancato rispetto della *consecutio temporum*, di ortografia, di precisione lessicale) mimetizzate al loro interno. Nello specifico, si registra che le frasi o sono giustapposte come un elenco di eventi non collegati da connettivi testuali e restituiscono conseguentemente una scrittura lineare ed appiattita che si sottrae alla complessità del testo (inteso come una rete di fili intrecciati e connessi); o sono tenute insieme da fragili nessi analogici e da deboli connettivi (congiunzioni e locuzioni causali, temporali, concessive, finali). In particolare, la concatenazione viene realizzata ricorrendo, con una certa frequenza, a *e così* (24 occorrenze), *perché* (16 occorrenze), *ma* (14 occorrenze), quasi sempre all'inizio di frase. A titolo esemplificativo, si osservi l'esito di due apprendenti (ma nel *corpus* sono presenti altri esempi) a sostegno di quanto affermato precedentemente riguardo all'elencazione di eventi e alla mancanza di elementi di coesione (quali per esempio i pronomi) o di strutture ipotattiche:

TR:11

C'era una madre che aveva lasciato un bambino davanti al ospedale. L'infermiera aveva visto e lo ha sistemato nell'incubatrice. Steve (come si chiama il bambino) era nato con una lesione cerebrale grave. Era stato un miracolo che fosse arrivato a due anni. L'infermiera, Chrissy, lo curava e lo ha portato a casa sua. Steve era un indiano americano. Chrissy cercava libri sulla storia e cultura di quella gente. Ha trovato canzoni che gli cantava ogni sera. Un giorno ha raccontato una storia mentre Steve la interrompe e cominciava a parlare. Quando Steve ha compiuto 12 anni, hanno fatto una festa grandissima. Hanno festeggiato nel villaggio della sua gente. Lui era vestito con i mocassini. A Chrissy, i vecchi del tribù, hanno dato il nome "Lei dal Grande Cuore"

TR:12

Così lei cercava i libri sulla cultura di Steve e ha ritrovato che i Sioux cantavano per le persone malati così lei cantava notte per notte, per Steve, e sempre, quando è sorgiato la luna. Steve la ha interrotto e cominciava a parlare. Nel 2000 Steve è diventato 12 anni. Questo era una festa importante per i Sioux. Così Chrissy festegeva il suo compleanno insieme con il tribù. Alla fine il piccolo indiano era molto orgoglioso e così chiamavano Chrissy "Lei con il Grande Cuore"

Se dunque, la coerenza (sul piano logico) sembra garantita, viene però a mancare l'altro fattore fondante della testualità: la coesione (sul piano linguistico). La mancanza o l'errata selezione di elementi coesivi, infatti, restituiscono testi frammentari e caratterizzati da una serie di blocchi isolati e slegati tra loro.

È indubbio che le esperienze di analisi, riflessione, manipolazione testuale implicino un ruolo attivo da parte degli AA e si configurino come il risultato di un processo cognitivo, di riflessione metalinguistica e di mosse strategiche; tuttavia, le scritture di sintesi estremamente stringate del nostro campione sembrano documentare l'assenza di qualsiasi tentativo di rielaborazione e di conseguenza ci è difficile farli rientrare come esempi significativi da ascrivere all'*arte* del riassumere; al contrario, ci sembra più opportuno classificarli come *scritture di sintesi*, assegnate con l'obiettivo di verificare la comprensione globale del testo.

3.4.5. Considerazioni finali

Avviandoci a concludere questo breve paragrafo, vorremmo sottolineare come il riassunto (nella sua più ampia accezione) abbia condiviso lo stesso destino della traduzione: da una riduzione a pratica scolastica retrograda ed antiquata, si è passati ad una sua valorizzazione nel momento in cui si sono colti i meccanismi psicologico-cognitivi implicati nella sua redazione. Ormai infatti è largamente condivisa l'opinione secondo la quale questo tipo di scrittura richiede la capacità di cogliere l'essenziale di un testo, di attribuirgli una struttura e di mettere in gioco diverse abilità.

Tuttavia, dai dati emersi dal nostro campione, risulta un quadro non coerente che rivela ancora una modesta consapevolezza dell'interazione *continua* tra la mente e il testo. La comprensione a livello globale (e in parte a livello analitico) così come la selezione delle unità informative, sembra una competenza sufficientemente acquisita. Riguardo alla redazione del testo, appare chiaro che le criticità non interessano tanto la coerenza, quanto piuttosto la coesione del testo. Le elaborazioni degli AA indicano una sofferenza proprio in questo ambito, che in parte è certamente dovuta alla frettolosa stesura del testo, sempre poco vigilata, attenta e sorvegliata, e in parte è da addebitarsi alle difficoltà di gestione della complessità testuale nell'area linguistica, lessicale e concettuale. Detto questo, le elaborazioni restituite dagli AA sembrano aderire o almeno orientarsi sempre più al modello *knowledge-telling model* «dire ciò che si sa» ed ignorare di contro il *knowledge-transforming model* che implica il saper trasformare ciò che si sa nel passaggio fra la comprensione e la produzione dei testi. (Bereiter e Scardamalia 1995:7). Se così fosse, sarebbe un dato allarmante che segnala ancora una volta la necessità di:

- aumentare le occasioni e le pratiche di addestramento a questa abilità per dotarsi di un repertorio di competenze tecniche;

- promuovere la riflessione metalinguistica per favorire la comprensione profonda non solo dei dati testuali, ma anche delle funzioni della scrittura;
- costruire percorsi di scrittura che agevolino e guidino la rielaborazione delle informazioni veicolate dal testo

Siamo convinti che gli AA hanno bisogno di un'istruzione esplicita e mirata e di molta pratica prima di diventare abili nel produrre scritture di sintesi (o riassunti).

3.5. Componimento libero: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti

Tra i non-addetti ai lavori permane la convinzione che il docente di italiano ricorra al *tema in classe* per testare le competenze linguistiche degli AA. Con il beneficio del dubbio, riteniamo che quest'affermazione “da salotto” sia una generalizzazione strisciante che ignora profondamente quel che si muove veramente all'interno delle aule scolastiche.

Per contribuire almeno in parte a smascherare questa diffusa opinione occorre tener in conto almeno quattro considerazioni di fondo che restituiscono una lettura più competente e contestualizzata e confermano che fortunatamente, al giorno d'oggi, le richieste di scrittura sono molto varie e non si riducono al “tema scolastico” e alla sua valutazione in relazione alle sole competenze linguistiche. Di seguito le riflessioni da cui prendiamo le mosse per restituire legittimità al “tema in classe”:

- Le Indicazioni Nazionali²⁸⁴ suggeriscono di privilegiare nel Biennio la scrittura funzionale e la scrittura creativa, di promuovere attività propedeutiche alla scrittura argomentativa e di incoraggiare il confronto e la produzione di diversi generi e tipi di testo; nel Triennio invece, secondo le Indicazioni Nazionali, è necessario che si punti al mantenimento e al consolidamento di queste forme di scrittura e all'addestramento alla scrittura espositivo-argomentativa irrobustendo e potenziando le operazioni cognitive, testuali e linguistiche connesse con l'attività scrittoria.
- Essendo implicata nel processo di scrittura un'ampia gamma di competenze grafo-motorie, linguistiche, testuali, cognitive, metacognitive e motivazionali, le attività di scrittura proposte nelle aule

²⁸⁴ La documentazione completa (Indicazioni nazionali per i licei e Linee guida per gli istituti tecnici e professionali) si trova sul sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_dcreto_indicazioni_nazionali.pdf >. [Ultima consultazione: 20 luglio 2020].

scolastiche hanno superato la mera funzione esercitativa, per diventare compiti di scrittura guidati da scopi ben precisi, inseriti in situazioni concrete, configurandosi come attività, o meglio, casi di *problem solving*.

- Le attività scritte somministrate agli apprendenti prendono le mosse o procedono sempre da stimoli multimodali (immagini, testi orali o scritti, brainstorming, dibattiti, ecc.), coinvolgendo più abilità, come si evince dalle abbondanti proposte editoriali che si orientano a impostare i contenuti e a suggerire apparati per guidare le realizzazioni scritte degli apprendenti.
- Le attività scritte esercitate nelle aule scolastiche si orientano a modelli e formati simili a quelli previsti per l'Esame Finale di terza media e l'Esame di Stato che prescrivono diverse tipologie²⁸⁵.

Di seguito cercheremo di inquadrare i tratti distintivi di questo formato testuale dal punto di vista teorico mettendo in risalto anche le motivazioni implicate nella scelta di questa specifica tipologia che – a parer nostro – si adatta alla peculiarità multilinguistica del territorio e aderisce ai programmi scolastici messi a punto dalle Istituzioni locali per l'apprendimento della seconda lingua. Traceremo di seguito un quadro descrittivo delle prerogative e dei tratti significativi che caratterizzano la scrittura degli AA soffermandoci a commentare in particolare alcuni aspetti rilevanti emersi nei loro prodotti finali.

3.5.1. Inquadramento storico

Scrivere – come più volte segnalato in questo lavoro – è un'attività faticosa, frutto di un apprendistato continuo ed artigianale, come plasticamente riassunto nella metafora di Corno(1999: 3):

Imparare a scrivere è come imparare a costruire un mobile di legno. Se per costruire un mobile in legno occorre seguire degli schemi, sapere qualcosa sul legno, sulle colle, sugli incastri e così via, poi bisogna esercitarsi concretamente segando, piallando e così via, anche per imparare a scrivere bene occorre conoscere gli aspetti principali dello scrivere, ma bisogna soprattutto ideare, stendere e rivedere i testi, e cioè apprendere praticamente.

²⁸⁵ Si consultino 1. Il documento relativi alla redazione della prova d'Italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo; 2. Il documento per la redazione della prima prova d'italiano dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo. Nel documento sono indicate le tre tipologie previste: 1) analisi e interpretazione di un testo letterario italiano 2) Analisi e produzione di un testo argomentativo 3) Riflessione critica espositivo-argomentativa su tematiche di attualità

Di fatto, allo svolgimento di un elaborato scritto sottendono operazioni cognitive ed operative che si trovano ampiamente descritte e vivamente suggerite nei manuali scolastici. La procedura è articolata in diverse fasi: l'analisi della traccia, la generazione di idee, la pianificazione, la stesura e la revisione finale del testo. A guardar bene si tratta di quelle operazioni fondamentali (inventio, dispositio, elocutio) che affondano le radici nella retorica classica.

La capacità di scrittura matura pienamente grazie a un'esposizione prolungata a modelli linguistici adeguati, perciò è prassi consolidata nella pratica didattica, far precedere la richiesta di elaborazione scritta da modelli ed esempi di testi che guidano ed accompagnano l'apprendente soprattutto a riconoscere la tipologia testuale e le modalità di esecuzione. Secondo questa prospettiva vengono formulate anche le consegne per l'esecuzione del compito. Le tracce (dette anche titolo-scaletta) sono spesso corredate di uno schema-guida per indirizzare gli apprendenti a conformarsi al modello testuale ed indicano esplicitamente l'intenzione comunicativa, il contesto, lo scopo, i destinatari e il registro e, spesso, richiedono anche un approfondimento riflessivo. Si veda, in proposito, questo esempio di traccia²⁸⁶ suggerita dal MIUR per l'Esame di terza media del 2019 che oltre ad essere un'attività di *problem solving*, contiene esplicite indicazioni per i discenti riguardo a: funzione comunicativa (raccontare), argomento (i ricordi della vita scolastica), destinatario (la comunità scolastica) e scopo (la condivisione di esperienze significative) nell'iter di composizione da seguire:

*Un ricordo che non si cancellerà mai dalla mia memoria.
Sviluppa questo spunto in un racconto legato ad un episodio della vita scolastica che ti fa piacere ricordare. Il tuo racconto sarà letto durante una festa di fine d'anno e ha come scopo quello di condividere un'esperienza significativa e conservarne il ricordo.*

Lo schema-guida non deve essere percepito come una limitazione della libertà ideativa quanto piuttosto come uno strumento che indirizzi

²⁸⁶ Esempi di tracce suggerite a docenti ed apprendenti per prendere confidenza con le tipologie testuali assegnate per l'Esame finale del 1° ciclo della scuola secondaria. Disponibile sul web: <<https://www.tuttoscuola.com/esame-terza-media-esempi-tracce-della-nuova-prova-italiano/>>.

l'apprendente ad una migliore e più efficace forma espressiva. Meno frequenti sono invece le tracce (denominate anche titolo-stimolo) in cui si richiede all'apprendente di sviluppare una produzione scritta libera, non vincolata a precise linee guida ed indicazioni, come nell'esempio riportato

Narra qualche episodio importante della tua vita

Di fronte ad una traccia così generica, comporre un *testo* potrebbe rivelarsi un'operazione ulteriormente gravosa, impegnativa e disorientante per l'apprendente poiché presuppone una doppia competenza: quella delle strutture compositive del testo scritto e quella delle strutture compositive del modello che si tenta di riprodurre nella scrittura. Quindi, in definitiva, questa tipologia testuale, priva di una traccia dettagliata, risulta più difficile da dominare rispetto a quelle corredate di istruzioni e modalità di esecuzione. Tuttavia, il componimento libero si caratterizza per essere lo spazio meno sorvegliato e a volte più consono e adatto per l'espressione autentica e spontanea dell'apprendente. Su questa linea si pongono quei pedagogisti (Sennlaub 1994) che sostengono convintamente che non si debba scrivere su richiesta, ma piuttosto quando si ha voglia di farlo e quando si ha qualcosa da dire. Questa posizione, portata avanti da certi approcci metodologici, meriterebbe di essere indagata a fondo e non ignorata, ma, per quanto condivisibile, potrebbe/dovrebbe essere promossa ed esercitata in spazi extra e parascolastici, se non altro perché esige tempi di esecuzione piuttosto lunghi. Riprendendo il filo del discorso, cerchiamo di individuare altri tratti distintivi e significativi del componimento libero:

- rientra nella categoria dei testi narrativi a carattere espressivo;
- può essere una scrittura centrata sul sé e sull'espressione dei rapporti affettivi con la realtà e con le persone, stimola quindi l'esplorazione di sé stessi e la rappresentazione del mondo da un punto di vista soggettivo e permette l'inserimento di elementi connessi all'affettività e al proprio vissuto;
- può essere una scrittura di tipo fantastico che permette il decentramento dello / della scrivente (si pensi alla traccia: *Immagina di essere...*) e richiede di rapportarsi al mondo immaginario che è considerato il livello iniziale dell'apprendimento alla scrittura;
- permette l'inserimento di sequenze narrative accanto a quelle descrittive e quindi si configura per essere un genere testuale misto;
- è una prova che va svolta per forza *in solitudine* poiché emozioni, sentimenti e sensazioni non sono sempre condivisibili con altri scriventi soprattutto se si tratta di affettività e vissuti personali ed intimi e quindi

- scritture autobiografiche²⁸⁷;
- non pone limitazioni alla libertà ideativa;
 - incrementa la competenza nello scritto perché si basa fondamentalmente sulla motivazione;
 - coinvolge tutti i livelli di testo (contenuti, organizzazione testuale, lingua, stile) e non si sottrae alle regole di composizione.

Infine, in considerazione del contesto di apprendimento della L2, Lo Duca (2014: 224) sostiene che: “[...] apprendenti, non importa, se bambini o adulti, di lingue seconde, approdano [...] a questo tipo di strutturazione testuale, che richiede competenze linguistiche elementari” poiché il testo narrativo e la narrazione sono certamente il primo genere testuale a cui si è esposti e la prima abilità che si apprende fin da bambini.

3.5.2. Potenzialità e caratteristiche della consegna

Come già illustrato precedentemente ci siamo orientati a richiedere al nostro campione una prova di scrittura spontanea e solo parzialmente vincolata. Nello specifico, la richiesta era quella di comporre un testo narrativo a carattere espressivo senza richiesta di approfondimento riflessivo.

Riassumiamo brevemente i motivi che stanno alla base di questa scelta. Per gli scopi di questa ricerca si ricorderà che all’inizio del nostro studio empirico è stato somministrato agli AA un questionario per indagare la percezione del tempo e della dimensione temporale (cfr. Cap.2). L’ultima attività (la sedicesima) è rimasta sospesa ed è stata somministrata agli AA dopo l’esecuzione delle altre prove (TT, TG, TR), cioè all’inizio di aprile (2018); questa attività, la meno vincolata, consisteva nell’elaborare un testo di circa 200 parole scegliendo una delle seguenti tracce:

- A. Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi.*
- B. Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel...*
- C. Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita in questo intervallo di tempo.*

A leggere bene i titoli si noterà che la prima e la seconda traccia indirizzano, ma non obbligano, gli AA a produrre testi contestualizzati nel passato; la terza, invece, richiede una proiezione nel futuro. L’intento era quello di indagare ed osservare come gli AA gestiscono la complessità della

²⁸⁷ La scrittura è tradizionalmente una pratica individuale, ma oggi diventa sempre più pratica collettiva. Studi sperimentali dimostrano infatti che il beneficio più evidente e quantificabile dell’attività di scrittura collaborativa è la produzione di testi più accurati nella fase di pianificazione e di revisione (Johnson *et alii*, 2008) rispetto a quelli prodotti individualmente.

temporalità, per cui per centrare l'obiettivo ci è sembrato opportuno avere a disposizione realizzazioni autentiche e spontanee e non ingabbiate in rigidi schemi.

Nelle nostre intenzioni, lo stimolo alla composizione libera – alla fine del percorso di monitoraggio – era sufficientemente significativo, familiare e coerente con la tematica introdotta all'inizio del progetto mediante la somministrazione del secondo questionario esplorativo²⁸⁸ e con l'obiettivo di indagare la competenza scrittoria spalmata in diverse attività (TT, TG, TR) nel corso dell'anno scolastico. Grazie a quest'ultima prova gli AA ci avrebbero fornito non solo gli indizi per approfondire il loro vissuto e il loro rapporto con il tempo esprimendosi con un lessico adeguato e preciso, ma soprattutto ci avrebbero restituito la documentazione per indagare la modalità di gestione della temporalità nella produzione scritta.

Agli AA, quindi, è stato chiesto di produrre un testo che è stato definito “narrativo / espressivo” intendendo con ciò un elaborato che, oltre a elementi ed espressioni narrative e descrittive di luoghi, persone e oggetti, presentasse e veicolasse anche elementi emotivi, sentimenti e stati d'animo collegati ad esperienze personali. Una scrittura autobiografica, in sostanza, che oltre a permettere all'individuo l'espressione della propria soggettività, contribuisse a ravvivare la propria memoria, a rileggere e ad interpretare nuovamente i propri ricordi e ricondurre al presente²⁸⁹. Si tratta di una richiesta assai comune nella quotidianità scolastica, ma che a distanza di tempo ci è sembrata quasi invasiva e forse inopportuna, poiché ci siamo resi conto che il nostro campione di adolescenti non necessariamente anelava a raccontare di sé e a svelare il proprio inconscio e la propria coscienza a destinatari *estranei*, dal momento che *scrivere* significa decidere che cosa rivelare e cosa tacere di sé e la *scrittura* è un distillato di pensieri intimi e quindi un terreno molto delicato²⁹⁰. Un ultimo argomento, a favore della scelta di dare una traccia per lo sviluppo di un testo di tipo espressivo-emotivo, risiedeva nel fatto che – come sottolinea Kellman (2007) – l'uso di una lingua seconda nella narrazione (autobiografica) consente allo / alla

²⁸⁸ Questionario esplorativo: la percezione del tempo e la dimensione temporale (cfr. Cap. 2).

²⁸⁹ Secondo Demetrio (1996) la scrittura autobiografica permette il distanziamento creativo, un meccanismo cognitivo che agisce anche a livello narrativo poiché, da un punto di vista temporale, si esprime al presente, attinge dal passato, e si protrae verso il futuro (ieri-oggi-domani).

²⁹⁰ Spesso succede che l'apprendente, di fronte alla richiesta di svolgere una tematica *invasiva* si schermisca e chieda al docente: Posso inventare? Questa candida domanda potrebbe segnalare che c'è una sorta di reticenza a confessare aspetti della propria sfera personale al docente. D'altra parte, però ci sono anche adolescenti che amano parlare di sé, stare sotto i riflettori, avere visibilità misurandosi con altri coetanei, raccontarsi senza reticenze ed esprimersi autenticamente, produrre testi *egocentrici* o testi in cui si immaginano come autori di emozioni e di storie.

scrivente di distaccarsi da ciò che sta raccontando, richiede una maggiore riflessione e permette una maggiore libertà espressiva perché deresponsabilizza il soggetto narrante rispetto a quello che sta raccontando. Questi, dunque, i presupposti che ci hanno spinto a formulare tracce generiche – quindi indiscutibilmente più complesse – senza corredarle né di uno schema-guida, né di indicazioni precise. Di fatto però, questa scelta ci ha consentito di raccogliere “campioni di lingua spontanea” utili alla nostra ricerca. Riassumendo, gli indicatori presenti nelle tracce assegnate agli AA, sono dunque i seguenti:

- Funzione prevalente: raccontare ed esprimere
- Tipologia testuale: un testo di tipo narrativo – riflessivo – autobiografico
- Referente esperienziale: eventi personali e riflessioni su sé stessi (idee, opinioni, sensazioni)
- Struttura della traccia: poco strutturata (nessuna indicazione riguardo allo scopo e al destinatario, allo stile e al registro)

Prima di passare al paragrafo successivo, in cui commenteremo i 19 prodotti finali degli AA, è opportuno consultare la Tab. 25 in cui sono riportati i dati riguardanti la scelta della traccia da parte degli AA e il numero di parole presenti nei loro testi:

Tabella 25 – TC: Scelta del titolo e conteggio parole

Tracce		n. AA
A	Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi	6
	7 8 9 12 13 17	
	311 265 214 180 237 172	
B	Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere	8
	1 2 3 4 5 11 14 16	
	203 183 216 246 218 115 290 207	
C	Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita	5
	10 15 18 19 20	
	207 233 181 209 287	

Il primo impatto visivo è rappresentato dal numero di candidati (14) che ha scelto di svolgere una tematica orientata alla dimensione del passato in coerenza con i dati emersi dall'indagine sulla percezione del tempo e la dimensione temporale (cfr. Par. 2.2.5.3). Il secondo dato che attira l'attenzione consultando la Tab. 25 riguarda invece la consegna che richiedeva un testo di almeno 200 parole: solo 5 AA si sono tenuti al di sotto del vincolo (evidenziato in neretto), mentre una buona parte del campione è andata abbondantemente oltre. Questo non è un dato trascurabile, poiché potrebbe essere interpretato da una parte come prova certa della vicinanza e

dell'interessamento al tema, ma dall'altro come indice di una carente competenza organizzativa e testuale. Un'ultima annotazione, prima di passare al prossimo paragrafo, riguarda le modalità di svolgimento del compito. Le istruzioni sono state date a voce ed è stato suggerito agli AA di decidere liberamente se utilizzare lessico ed espressioni presenti nel questionario; ed infine, per l'esecuzione dell'attività non è stato dato un tempo limite e nell'aula erano disponibili vocabolari bilingui e monolingui.

3.5.3. Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento

A una prima lettura, i testi²⁹¹ del nostro *corpus* mostrano tutti i tratti tipici della scrittura inesperta: errori di ortografia, di morfologia e di sintassi, in altri termini, costruzioni non accurate dal punto di vista formale che tuttavia non sembrano pregiudicare la comprensione del contenuto. Gli errori morfosintattici, in particolare, si inseriscono in quella casistica di scarti dalla norma che emergono chiaramente da un'analisi contrastiva tra le due lingue: tedesco e italiano. In parte si possono ascrivere all'interlingua, in parte alla mancata revisione testuale. Accanto a quest'ultimi sono presenti anche altri vistosi errori, legati alla gestione della temporalità, quali per esempio i salti temporali inappropriati che sono assai comuni nelle scritture dei principianti. Questa tipologia di errore la lasceremo però provvisoriamente in *standby* poiché intendiamo discuterla nei Capp. 4 e 5 di questo lavoro. Detto questo, a un'analisi più attenta basata sulle *Scale sull'adeguatezza funzionale dei testi scritti* elaborate da Kuiken e Vedder (2017: 326)²⁹², si giunge ad una valutazione dei testi complessivamente meno severa. I risultati, infatti, declinati secondo i tre descrittori – contenuto, comprensibilità, coesione-coerenza – restituiscono un quadro alquanto eterogeneo, ma dimostrano che le realizzazioni degli AA – salvo alcuni casi di discutibile pertinenza con la traccia assegnata – sono complessivamente accettabili. L'osservazione dei risultati, però, non ci dispensa dall'affermare ancora una volta che il *tallone di Achille* nelle realizzazioni scritte degli AA risiede fundamentalmente nelle procedure di esecuzione. Coerentemente con l'ipotesi testé formulata, si legga la citazione che segue, ampiamente condivisibile, che ci introduce alla riflessione:

²⁹¹ Gli elaborati degli AA, appartenenti a questa tipologia testuale, sono identificati nel modo seguente: TC (tipologia testuale), numero del testo, indicazione della traccia (A, B, C) numero della traccia, per es: TC:2-A.

²⁹² La scala è stata proposta nella sua versione italiana in Vedder (2017) e si richiama ai descrittori delle scale del QCER (Council of Europe, 2002) e alla scala di valutazione dell'adeguatezza comunicativa di De Jong *et al.* (2012a; 2012b).

La freschezza, la velocità, l'urgenza sono il soffio vitale che ti fa partire, ma dopo bisogna proprio mettersi lì a limare, pensare, cercare il dettaglio, lucidare la pagina finché non ti sembra che brilli anche al buio.

Con queste parole la scrittrice Silvia Balestra concludeva un suo articolo, intitolato *La maestra ci diede un tema: fu una gioia*, pubblicato sul *Corriere della Sera* il 26 marzo 2011²⁹³. Prendiamo le mosse da questa citazione per indagare come il nostro campione di apprendenti, preso dall'*impeto di scrivere*, abbia predisposto l'itinerario compositivo e portato a termine la consegna. Nello specifico, intendiamo interrogarci sui seguenti quesiti:

1. Gli AA hanno individuato il genere testuale, l'argomento, il destinatario e lo scopo?
2. Gli AA hanno preso in considerazione le diverse fasi che entrano in gioco nell'elaborazione di un testo: pianificazione, stesura, revisione?
3. Gli AA hanno sviluppato le diverse parti della struttura: introduzione, corpo centrale, conclusione?

Senza alcuna ambizione di esaustività e di completezza cercheremo di trovare risposte a questi quesiti toccando *cursoriamente* alcuni aspetti specifici e soffermandoci su alcuni esempi concreti e circostanziati, enucleati dalle composizioni del *corpus*.

L'attenta considerazione delle caratteristiche del testo da produrre (punto 1) è una condizione indispensabile per definire correttamente le proprie scelte linguistiche e contenutistiche. Analizzando gli elaborati risulta – almeno apparentemente che gli scriventi non hanno avuto incertezze nell'individuare cosa, come e perché scrivere, ma possiamo presumere che non abbiano avuto in mente un destinatario nel momento in cui scrivevano, fatta eccezione per due componimenti, che ricalcano il formato della lettera e della pagina di diario, e in quanto tali, sono indirizzati a un destinatario preciso e forniscono qualche elemento di contestualizzazione. Osservando ancora gli scritti del nostro *sotto-corpus*, si evidenziano carenti e lacunose procedure compositive, sia nella fase di progettazione, sia nella fase di stesura, sia nella fase di revisione (punto 2). La fase di pianificazione è rapida e a breve gittata e induce a pensare che gli AA abbiano avuto in mente solo una potenziale struttura del testo ed alcune modalità di avvio e non abbiano costruito mappe concettuali o mappe tematiche o scalette, che sono strumenti indispensabili per organizzare sequenzialmente e gerarchicamente le idee e gli argomenti da trattare nello scritto. L'assenza di questa operazione

²⁹³ L'articolo del *Corriere della Sera* è disponibile sul web:

https://www.corriere.it/cultura/11_marzo_26/la-maestra-ci-diede-un-tema-fu-una-gioia-silvia-balestra_7ed5e014-5782-11e0-8a3c-34dcb0202b47.shtml

procedurale si ripercuote inevitabilmente sulla struttura del testo, per cui blocchi tematici o capoversi tendono ad essere disposti per aggiunte successive. A riguardo, si veda questo esempio (TC:11-B):

*Ieri ho fatto un sogno molto strano, stranissimo. Mi sono ritrovato a vivere nel medioevo. **Vivevo in una casa abbandonata e vecchia.** Qui vivevo con mio padre e mio fratello maggiore. Alla mattina mi sono alzato presto perché dovevo fare tutti lavori di casa. Ho fatto la colazione con mia famiglia. Dopo loro sono andati cacciare. Mio padre è un cacciatore da quando ero piccola. Dovevo fare la biancheria, allora sono andato verso il lago. Dovevo fare tutto con le mie mani. Quando avevo quasi finito ho sentito dei rumori. È arrivato un cavallo, ma era da solo. Mi sono alzato e mi sono avvicinato. Dal bosco è arrivato un ragazzo di forse 18 anni.*

Qui è evidente che l'informante ha investito poco tempo nella pianificazione anticipata del testo restituendo solo frasi in successione e fatti esposti in ordine cronologico: la frammentarietà della narrazione non è colmata da digressioni di tipo descrittivo (fatta eccezione per l'inserito: *Vivevo in una casa abbandonata e vecchia* (evidenziato in neretto) e tantomeno da digressioni riflessive. Questo approccio alla scrittura non-mediata ed istintiva, potremmo cautamente ascriverlo semplicemente alla cultura dell'immediatezza informativa e dell'istantaneità tipica dei social networks, ma noi - forse pregiudizialmente – propendiamo con convinzione per un'altra lettura: l'inerzia logico-cognitiva accompagnata dalla mancanza di capacità di progettazione testuale.

La mancanza di pianificazione (piuttosto frequente in tutto il *sotto-corpus* TC) ha pesanti risvolti negativi su diversi fronti durante la fase di stesura. Si rileva, infatti, che i testi presentano:

- Brevi e modesti inserti descrittivi. Nello scritto le sequenze descrittive con la loro ricca aggettivazione si intrecciano con quelle narrative e danno consistenza e spessore al testo, ma nelle produzioni del nostro *sotto-corpus* la commistione non è affatto frequente. Si consideri, a mero titolo esemplificativo, quest'esempio di testo (TC:12- A), la cui trama è letteralmente spoglia:

Adesso ho 16 anni, ma mi ricordo a tante cose che ho fatto quando ero piccola. Io ho due fratelli e sono la più giovane nella mia famiglia. Allora i miei fratelli hanno fatto tutto per me, ma quello si è cambiato subito. Io mi ricordo sempre come i miei fratelli si sono litigati con me e come sono sempre corsa da mio padre per raccontarlo. Ma più volte sono corsa per raccontare a mio padre quando i miei fratelli hanno litigato tra di loro. Perché io odio se qualcuno si litiga. Ma facevo anche tante cose belle con i miei fratelli con i miei cugini. Il più bello era sempre come siamo viaggiati al mare. Tutta la mia famiglia con tutti i miei cugini e zii e zie e anche la mia nonna e il mio nonno sono viaggiati con noi. Anche se ero la unica bambina nella famiglia avevo tanto divertimento. Anche adesso faccio con piacere qualcosa con i miei cugini e fratelli. E mi piacerebbe molto andare ancora una volta con tutta la famiglia al mare.

- Poche sequenze o modeste porzioni riflessive, distanti e poco empatiche, per lo più veicolate nella dimensione orizzontale del presente piuttosto che in quella verticale dell'approfondimento con l'eccezione di uno scritto assai intimistico ed autobiografico (TC:14-B) nel quale l'informante ha il desiderio di rendere sulla carta la complessità del mondo, ma questa sua intenzione sembra scontarsi con la mancanza di capacità linguistiche adeguate. La profondità della sua personale riflessione non riesce a concretizzarsi in una struttura linguisticamente ben riuscita.
- Presenza di conoscenze e riferimenti culturali. Le tracce (B e C) sollecitano una proiezione nel passato o nel futuro, ma se si pone attenzione ai contenuti dei testi, si nota che i rimandi e/o i richiami di tipo concettuale, simbolico e lessicale, riferibili all'epoca in cui è ambientata la narrazione, sono presenti solo saltuariamente, più spesso sono del tutto assenti. Ci limitiamo solo a segnalare il testo (TC:1-B) dell'autrice che, a parer nostro, è riuscita a creare cornice e scenario abbastanza ampi e precisi, nonostante la presenza di una vistosa sbavatura, evidenziata in grassetto: l'ambientazione preistorica della sua narrazione stride con l'uso di armi da sparo.

Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nella età della pietra. Mi sono alzato, ho preso i miei vestiti fatti dell pelle e mi sono vestito. Era molto presto, però dovevo andare a cacciare. Stava piovendo quando sono uscito dalla grotta. L'orso che avevamo mangiato l'ultimo giorno era quasi finito e così tutta la famiglia aveva fame. Così ho svegliato mio marito, abbiamo preso la lancia e poco dopo mi sono ritrovata nel bosco, nascosto dietro un albero. Ad un tratto ho visto un lupo vicino il fiume. L'ho sparato. Quando volevamo andare a casa, ha iniziato a piovere di più e dopo alcuni minuti si sentiva i fulmini "Che bello" ha detto mio marito "adesso riusciamo a fare un fuoco". Lui ha mostrato una pianta che brucava. Allora siamo arrivati a casa con cibo e anche con il fuoco. I bambini hanno fatto salti di gioia, quando hanno visto il banchetto, che preparato. Per ingraziarmi mi hanno regalato una collana, che avevano fatto ieri con i resti e gli ossi del orso Ero molto contenta con la bella collana. Il sole splendeva, tutti erano felice e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo.

- Lessico ad alta frequenza e tendenzialmente approssimativo ed impreciso. Questa non è una novità, dall'altra parte una breve consultazione delle *Indicazioni* permetterà di appurare che il lessico non figura mai come conoscenza da acquisire in L2 (cfr. Cap. 1 par. 1.3.2). "Un'assurdità!" direbbe Sabatini che, nel commentare i risultati deludenti delle prove nazionali *Invalsi* del 2019, denunciava l'impoverimento lessicale della lingua italiana – riferendosi ovviamente ai discenti di madrelingua italiana, ma appropriato anche al nostro campione di informanti al contesto di apprendimento di L2 – e avvertiva:

Se mi mancano le parole per definire uno stato d'animo mi manca l'orientamento; non è come per gli oggetti, se prendiamo in mano un martello, anche se non so cosa sia un martello, posso intuirne il suo utilizzo. Per la noia, per la preoccupazione, per la nostalgia, se non ho la parola non riesco a definire lo stato d'animo". [...] Se io mi trovo in un luogo dove non capisco la vegetazione, il clima, o altre caratteristiche fondamentali, perché non possiedo le parole per descriverlo, mi ci trovo, sì, ma non lo domino. È un modo per dire che la lingua interpreta tutto: dalle cose concrete agli stati d'animo, dalle speranze ai dubbi. Senza le parole non possiamo guidare la nostra mente, non possiamo guidare le nostre azioni, se non a livello elementare. Questo ce lo spiegano la neurologia e l'antropologia, prima ancora della linguistica²⁹⁴.

Concordiamo pienamente con le considerazioni di Sabatini e questi pochi esempi di espressione emotiva, estrapolati dal *sotto-corpus* TC, sottolineano la difficoltà di descrivere ed esprimere le sensazioni

²⁹⁴ L'intervista con il linguista è disponibile sul web: <<https://www.tpi.it/2019/07/18/test-invalsi-francesco-sabatini-accademia-crusca/>>.

percepite. Si osservino gli estratti 1, 2, 3, 4, 5,:

Qui (1) l'autrice intende dire che non percepisce la fatica di camminare per due chilometri perché è in compagnia di cari amici.

Siamo andati a piedi ed era lontano /2Km) ma non si + sentito lontano perché abbiamo riso tutto il tempo (TC: 8-A)

Qui (2) l'autrice ammette che il ricordo della morte della sua maestra continua a renderla triste.

Ma questo signo ho saltato veloceperche mi ha fatto triste. (TC:13-B)

Qui (3) l'autrice confessa al suo diario il desiderio di condividere il proprio sogno, anche se banale.

Era un sogno non così speciale ma ti ho voluto dire

Qui (4) l'informante confessa la sorpresa e l'incredulità riguardanti le pratiche religiose dei Romani.

I romani hanno creduto a così cose strane (TC:2-B)

Qui (5) l'informante dichiara la sua paura e il desiderio di fuga.

Adesso ero qua in un carcere da solo. Voglio via (TC:4-B)

- Strutture grammaticali prelevate dalla lingua madre e trasferite di peso, senza nessuna modifica, nella L2. Il campionario è vasto, ma a titolo esemplificativo segnaliamo solo alcune realizzazioni:

6. *Scriviamo il 23 febbraio 2030 (TC:10)*

7. *Cuardo all' mio orologio è già nove. (TC:10)*

8. *Sono molto contenta che (io e mio marito) ci abbiamo trovati. (TC:19)*

9. *Siamo andati su una festa di carnevale era spettacolare. (TC:13)*

10. *Dopo le 4 ore siamo andati a casa. (TC:15)*

11. *Dopo nel mio sogno ero nella scola era meno bellissimo perché mi ho ricordato alla maestra che era morita a silvestre. (TC:13)*

- Uso incerto o carente degli elementi fondamentali della testualità. Come spiegato in Cignetti e Fornara (2014: 143): “La coesione può essere intesa come la realizzazione concreta (cioè, identificabile nei fatti linguistici) della coerenza, mentre la coerenza corrisponde alla proiezione su un piano astratto e concettuale della coesione. Il loro apporto al testo agisce in modo coordinato e congiunto: sono loro, insieme, a dettare le condizioni che permettono al nostro testo di tramettere un messaggio completo ed efficace”. Ci limitiamo all'analisi di un solo esempio (TC:9-A) in cui le informazioni non sono gerarchizzate e il periodo appare come un affastellamento di frasi giustapposte che richiama in qualche modo l'orale²⁹⁵ e procede per associazioni di idee:

²⁹⁵ L'evoluzione dei rapporti interpersonali ha creato situazioni sempre più fluide tra parlato e scritto, al punto che, a volte, le realizzazioni degli apprendenti sono veri e propri testi misti.

*I miei primi ricordi son quando io ero due/tre anni, con la mia famiglia e i miei amici, che io conosco da mia nascita. La mia infanzia era molto bella, tutti i giorni ho giocato, ho riso e sono felice quando torno indietro nel tempo. Uno dei miei primi ricordi è un giorno in inverno. Ero con il mio nonno. Siamo andati a slittare
Ha nevicato e era molto divertente. Abbiamo riso tanto. Il mio nonno mi ha preso al mano e dopo siamo slittati molto veloce. Era molto freddo dopo siamo andati a casa, la mia nonna ha preparato una cioccolata e biscotti, io mi ricordo volentieri al questo giorno, perché il mio nonno e la mia nonna sono molto importante per me e io ho fatto tante cose con loro e io ho studiato molte cose che io servo per la mia vita.*

Spesso, inoltre, la differenza fra uno scritto testualmente accettabile e uno carente in coerenza e in coesione è riconducibile alle scelte di interpunzione e, in questa prospettiva, l'esempio precedente mostra segni interpuntivi (il punto e la virgola) troppo modesti per tessere la rete semantica e testuale.

Durante lo svolgimento di un elaborato le fasi di stesura e di controllo si susseguono ciclicamente, ma è bene non dimenticare la riluttanza degli apprendenti (ormai diffusa e tollerata da parte dei docenti!) a non redigere la brutta copia. Se a ciò si aggiunge anche che la fase di una seria revisione – che rappresenta una sorta di “cosmetica” del testo – viene bypassata, allora è normale aspettarsi che gli scritti non rispecchino la struttura del pensiero dello / della scrivente, non riescano a guidare il lettore nella comprensione del testo, siano infarciti di sbagli o errori e, infine, faticino ad assicurare la “tenuta” della testualità. In una situazione di produzione controllata e matura ci si aspetterebbe almeno una rilettura in due tempi per concentrare l'attenzione sulle strutture sintattiche e sugli aspetti morfologici (accenti, concordanze, consonanti geminate, ecc.).

Passando, infine, all'ultimo quesito (punto 3) su cui intendiamo riflettere relativamente all'itinerario compositivo seguito dagli AA per comporre il proprio testo, cominciamo dicendo che gli informanti – salvo qualche eccezione – hanno scritto solo il corpo centrale del testo. L'introduzione e la conclusione – che possiamo considerare come due paragrafi tra i più complessi da costruire, ma indispensabili per aiutare il lettore nella comprensione del testo – sono appena accennati, se non del tutto omessi. A leggere gli incipit della traccia B, per esempio, quasi tutti gli AA hanno esordito nello stesso modo, ovvero riproponendo il titolo della traccia

Tuttavia, va sottolineato che nelle produzioni scritte è indispensabile il ricorso a riferimenti deittici per essere comprensibili da parte del ricevente. (cfr. Cap.4, par. 4.1.1.3).

e variando soltanto il periodo storico:

Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nella età della pietra / nel medioevo / nel impero romano / nel tempo della prima guerra mondiale, ecc.

Riguardo invece all'inserimento dei paragrafi conclusivi si nota che nei testi della traccia C, la conclusione è di fatto bypassata: la narrazione viene bruscamente interrotta e rimane sospesa, probabilmente perché i testi si configurano per essere un elenco di azioni svolte durante la giornata. Laddove invece l'informante ha inserito i paragrafi conclusivi (tracce A e B), si osservano queste modalità: ripresa simmetrica del titolo, espressione di un'opinione personale riguardo al contenuto, riflessione personale sull'esperienza descritta. Tuttavia, normalmente la conclusione nel *sotto-corpus* TC è piuttosto sintetica e si risolve in un'unica frase finale. Di seguito, alcuni esempi di conclusione congruenti con la traccia scelta e l'elaborazione del testo:

Esempio di estratti (traccia A):

12. *Anche oggi io vado qualche volta a slittare con i miei piccoli cugini e noi ricordiamo sempre al nostro nonno quando lui è andato con noi.* (TC:8)

Esempi di estratti (traccia B):

13 *Il sole splendeva, tutti erano felice e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo.* (TC:1)

14 *Con queste parole ho aperto gli occhi ed ero nella mia stanza in mio letto.* (TC:4)

15 *Poi mi sono svegliata e mi trovavo sul pavimento davanti al letto.* (TC:5)

Come più volte ribadito nel corso di questo studio, l'analisi degli elaborati da una prospettiva testuale consente di osservare più dettagliatamente il testo e soffermarsi su alcuni aspetti linguistici e testuali, per cui è opportuno commentare almeno un componimento restituito dal campione.

3.5.4. Analisi dettagliata di un componimento

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, abbiamo selezionato una produzione scritta, che sulla base della valutazione condotta secondo le *Scale sull'adeguatezza funzionale dei testi scritti* elaborate da Kuiken e Vedder (2017) si colloca a metà classifica. Si tratta del testo (TC:7 Traccia A: *Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi*),

ed è uno dei due esempi di scrittura del nostro *corpus* in cui si riconosce un genere testuale preciso: la lettera.

È nostra intenzione commentarlo *a tutto campo*, per cui accenneremo *di striscio* anche alla gestione della temporalità che è oggetto di trattazione nei prossimi due capitoli della ricerca.

*Cara Paula,
come va? Tutto bene? Hai anche tu tempi dove vuole ricordare alla tua infanzia? Adesso io ho
quell tempo e mi voglio ricordare e ti voglio raccontare. Era 2002 e è nato il mio fratello
Samuel. Era una bella cosa perché da quel punto ero la sorella grande. Circa quattro o cinque
anni dopo siamo andato al mare. Eravamo a Crohatia. Abbiamo giocato tanto. Con circa sei
anni avevo due piccoli incidenti. Io e mio fratello abbiamo giocato con un coltello perché
abbiamo voluto cucinare. Ma in un momento lui mi ha pungigliato il coltello nella testa. E
poi sono andato nel asilo di estate e ho rocciato con la sedia e sono caduto con occhio sul
tavolo. Poi ho dovuto andare nel ospedale per cucire il buco vicino del'occhio. In 2010 era
nato la mia sorella. Ero molto felice perché prima di lei mia mamma aveva due aborti
spontanei. Era molto triste. Ha fatto anche il completamento liceo. E' andato tutto bene e poi
sono arrivato nel liceo delle scienze umane. Eramo tutte bambine molto simpatiche e ho
conosciute anche miei amiche. In 2016 sono andato la prima volta guardare una partita di
calcio di FC Bayer München. Ero molto eccitato. Un po' più tardi sono anche andato a un
allenamento libero dei giocatori di FC Bayer München. Ho fatto tante foto e anche foto con
tre giocatori con Darsch, Alaba,Starke- In 2017 sono ancora una volta a vedere una partita
del calcio. Ma era un giorno speciale perché ho dovuto andare nella area VIP. Poi quando
era finito ho dovuto andare giu dove i giocatori hanno i macchini. Qui ho incontrare tanti
giocatori a fare un foto e collegare i autogrammi. Anche con mio giocatore preferito ho fatto
un foto con Lewandowsky...
Mi scrivi e mi racconti i tuoi esperienze.
Tanti saluti tua amica Ramona.*

Dall'analisi della narrazione autobiografica dell'informante emerge il profilo di un parlante di livello B1, in grado di narrare episodi ed emozioni della propria infanzia. Nel testo sono presenti diverse deviazioni dalla norma a livello ortografico, per esempio: *infanzia* > infanzia; *Crohatia* > Croazia; *nel asilo* > nell'asilo; *quell tempo* > quel tempo; *eramo* > eravamo; *nel ospedale* > nell'ospedale; *simpatiche* > simpatiche; *giu* > giù.

Per quanto riguarda le concordanze, segnaliamo che pochi sono gli errori di accordo e riguardano soprattutto la combinazione aggettivo possessivo – nome, come per esempio: *i tuoi esperienze* > le tue esperienze; *i miei amiche* > le mie amiche; qualche incertezza riguarda l'accordo articolo – nome nell'ultima parte della narrazione: *i macchini* > le macchine; *un foto* > una foto, *i autogrammi* > gli autogrammi; infine, considerando che questo scritto l'ha prodotto una ragazza, va segnalato anche l'accordo scorretto tra ausiliare (essere) e participio passato che si distende vistosamente lungo tutta la

narrazione²⁹⁶. Diverse e numerose sono le imperfezioni sull'uso delle preposizioni semplici e articolate, ne citiamo solo alcune: *ricordare alla tua infanzia* > ricordare della tua infanzia; *nella testa* > in testa / sulla testa; *in 2016* > nel 2016. L'uso dei pronomi con funzione anaforica è ridotto e l'autrice preferisce ripetere gli elementi nominali che comportano una maggiore esplicitezza, ma appesantiscono il testo.

La gestione dei tempi è piuttosto imprecisa: il testo è scritto quasi interamente all'imperfetto e al passato prossimo e l'alternanza dei due tempi è incerta e non ancora interiorizzata e matura. Anche i rapporti di temporalità con la reggente e i rapporti di subordinazione tra enunciati risultano imprecisi nell'ultima parte dell'elaborato²⁹⁷. La costruzione della frase è prevalentemente paratattica e l'ordine degli elementi è marcato; laddove si utilizzano frasi subordinate, queste sono collegate quasi esclusivamente con la congiunzione *perché* per il nesso logico-causale, come in *Io e mio fratello abbiamo giocato con un coltello perché abbiamo voluto cucinare*.

Riguardo alla coesione testuale, l'informante utilizza pochi connettivi e li ripete in tutto il testo (*ma, quando, da quel punto, poi*). La coerenza non viene sottolineata dall'uso di connettivi poiché il testo è organizzato secondo una corretta progressione delle informazioni. Un discorso a parte merita la competenza lessicale. L'autrice dispone di una discreta padronanza in questo ambito, tuttavia alcuni vistosi "smottamenti" presenti nell'elaborato potrebbero addebitarsi ai più diversi comportamenti: in prima battuta, la scarsa revisione del testo, ma anche la modesta dimestichezza con l'uso del vocabolario o semplicemente il disimpegno nei confronti del compito. In relazione a questa questione ci limitiamo agli esempi più evidenti:

lui mi ha pungigliato il coltello nella testa (una commistione fra puntare, pungere e pungiglione?²⁹⁸)

ho rocciato con la sedia e sono caduto con occhio sul tavolo (probabilmente un calco spontaneo da *rutschen*)

collegare i autogrammi (calchi dall'inglese *to collect* e dal tedesco *Autogramm* raccogliere autografi?).

²⁹⁶ Tale situazione è piuttosto frequente in tutto il corpus. Se si considera che il Passato Prossimo viene introdotto esplicitamente alla fine della prima media e costantemente interrogato ed esercitato poiché è l'unico tempus perfetto per esprimere il passato, è lecito supporre che la scrivente non abbia rivisto il testo.

²⁹⁷ Per una discussione più approfondita sulla gestione dei tempi nei testi, si rimanda al Cap.5 di questa trattazione.

²⁹⁸ La consultazione del vocabolario ha restituito questa definizione: "pungigliato" (part. pass. di *pungigliare*) agg. letter. *stimolato, punzecchiato, incitato, spronato attraverso provocazione, una critica severa*.

Infine, registriamo un'inflazione nell'uso del verbo *andare*: alcune espressioni potrebbero essere sostituite da soluzioni verbali appropriate o manipolazioni linguistiche adeguate che indubbiamente sarebbero state nella disponibilità degli AA:

siamo andato al mare

sono andato nel asilo (per esempio frequentare?)

ho dovuto andare nel ospedale (per esempio correre?)

È andato tutto

sono andato la prima volta guardare una partita di calcio (per esempio assistere?)

sono anche andato a un allenamento

sono ancora (andato) una volta a vedere una partita

ho dovuto andare nella area VIP (per esempio entrare?)

ho dovuto andare giu (per esempio scendere?)

Il tipo di analisi che abbiamo proposto e l'oggetto stesso dell'analisi spingono a questa riflessione: addentrarsi troppo precipitosamente nella narrazione saltando la fase di un'attenta revisione incide sulla qualità dell'elaborato. Sulla base delle deviazioni segnalate, è legittimo augurarsi che questa prestazione non si interpreti semplicemente come una varietà di apprendimento, ma piuttosto come un "segnale di allarme" che induca gli educatori a non trascurare l'importanza delle capacità procedurali e soprattutto della riflessione esplicita sulle strutture e sugli aspetti grammaticali della lingua.

3.5.5. Riflessioni finali

Riprendendo la metafora di Corno (1999: 2) abbiamo cercato di capire se i nostri AA sono dei buoni *artigiani* della scrittura. Siamo partiti da uno stimolo valido e significativo richiamando l'indagine sulla percezione del tempo e la dimensione temporale, trampolino di lancio per sensibilizzare il campione di AA ad interfacciarsi con la tematica e abbiamo richiesto di elaborare un componimento spontaneo ovvero gestire "un angolo di libertà entro vincoli e norme" per raccontare di sé rievocando ricordi di ambienti, persone, azioni ed affetti o per immaginarsi in un'altra dimensione temporale (passata o futura). Forse presi dall'*impeto di scrivere* gli AA hanno restituito esempi di scrittura veloce, poco pianificata, poco rielaborata, e soprattutto poco revisionata. A nostro parere, i risultati documentano la modesta consapevolezza del processo implicato nell'atto di scrivere e l'indiscutibile carenza di procedure operative. Non va dimenticato infatti che la complessità della scrittura risiede nel dover garantire la "testura testuale" e che la dimensione organizzativa del testo interagisce con quella funzionale,

linguistica e contenutistica. Il passaggio da una scrittura semplice ed associativa, guidata dagli eventi (scrivo ciò che so), a una più complessa e riflessiva guidata dal pensiero (scrivo per trasformare ciò che so), è ancora lungo (Bereiter / Scardamalia 1987).

Quindi, per poter approdare ad un sistema di scrittura esperto e maturo e per interiorizzare ed esercitare le fasi di produzione dei testi (generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione), diventa sempre più urgente promuovere un maggiore incremento delle pratiche scritte nelle aule scolastiche. Già Quintiliano nell'*Institutio oratoria* avvertiva: “Bisogna scrivere con la massima accuratezza e il più frequentemente possibile”²⁹⁹.

²⁹⁹ Corno, (1999: 2).

IV

Il nucleo della predicazione: il verbo

4.0. Introduzione

La ricerca e la trattazione del paradigma verbale investe un ambito di studio molto ampio ed epistemologicamente complesso. La sovrapposizione di approcci teorici d'impostazione diversa, le differenti prospettive di studio che focalizzano gli aspetti della temporalità, affiancate e supportate da indagini riflessive ed empiriche condotte per lo più in apprendimento spontaneo e più raramente in ambiente guidato³⁰⁰, rendono la trattazione impegnativa ed impongono delle scelte. La galassia di studi, quindi, non permette di descrivere nel dettaglio le diverse anime della ricerca che ha per oggetto il verbo. Dovremo giocoforza elencare, in poche righe, una serie di aspetti importanti, senza la pretesa di essere esaustivi. Noi abbiamo scelto di orientarci a due diverse prospettive abbracciando un filone più grammaticale (Bertinetto) ed uno più stilistico – letterario (Weinrich) e di cogliere nelle due impostazioni i rilievi più significativi per dotarci degli strumenti idonei e poter indagare il profilo del nostro campione di informanti ed interpretare i risultati delle loro realizzazioni scritte.

La rappresentazione formale degli eventi è un concetto complesso sia dal punto di vista cognitivo che specificamente linguistico. La linguistica moderna visualizza il concetto di tempo in un sistema di relazioni temporali, come l'anteriorità, la contemporaneità e la posteriorità, affidandolo non solo alla morfologia dei tempi verbali, bensì ad altre categorie di tipo grammaticale (aspetto) e lessicale (azionalità / Aktionsart) e ad altri segni linguistici di natura deittica, con l'obiettivo di analizzare il modo in cui viene espressa la temporalità.

³⁰⁰ Sul finire del secolo scorso, già Lo Duca (1999: 283-282) ha sottolineato l'utilità di studiare anche gli apprendenti guidati, per fare confronti ed eventualmente per “confermare certi processi acquisizionali o, viceversa [...] mettere in luce differenze sistematiche” mostrando “come e quanto l'insegnamento influisca” sull'acquisizione”. Di fatto, da allora, le ricerche sugli apprendenti in contesto guidato hanno ricevuto un forte impulso e continuano a intensificarsi, soprattutto da quando il MIUR ha istituito con D.M 92/16 la nuova classe di insegnamento A-23: Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti).

Questo approccio presuppone che il tempo linguistico (*Tempus*) sia distinto dal tempo extralinguistico (*Tempo*), ovvero quello fisico del mondo fenomenico (oggettivo, misurabile e scandito in ore, giorni ed anni) che ogni essere umano percepisce *soggettivamente*³⁰¹. La codifica della temporalità, quindi, più che registrare la situazione reale, esprime la rappresentazione che il/la parlante o lo/la scrivente elabora di essa. Spiegare, pertanto, il rapporto fra tempo linguistico e tempo reale è complesso e – prendendo in prestito le parole di Weinrich – si fa complicato quando si cerca di sintonizzare la triade passato – presente – futuro con le strutture temporali di una lingua data (2004: 90). Date queste premesse, in questo ampio capitolo intendiamo:

- tracciare un quadro teorico sull'espressione e la gestione della temporalità ricorrendo a contributi specialistici di orizzonte teorico differente: da una parte il modello teorico più grammaticale di Bertinetto (1986) e dall'altra quello più stilistico di Weinrich (2004), autore di un'originale intuizione sull'espressione e la gestione della temporalità;
- illustrare le principali tappe del percorso di acquisizione del sistema verbale dell'italiano che è un'operazione che si basa principalmente su studi empirici riguardanti l'apprendimento spontaneo – per lo meno scarsamente *istituzionalizzato* – di lavoratori stranieri, e in quanto tale, solo con le dovute considerazioni e riflessioni si presta a un confronto con il contesto di apprendimento guidato del nostro caso;
- focalizzare gli elementi di contrasto fra le due lingue ovvero gli aspetti per cui l'italiano e il tedesco, pur tipologicamente non distanti, risultano differire, seppur leggermente, nel modo di concepire e di strutturare linguisticamente le categorie di tempo / aspetto.

Prima di affrontare la complessità della materia, è opportuno indicare che in questo lavoro ci si è attenuti alla terminologia tradizionale tralasciando la proposta di Bertinetto³⁰²; pertanto, abbiamo mantenuto la seguente denominazione: Presente, Passato Prossimo, Imperfetto, Passato Remoto, Trapassato Prossimo, Trapassato Remoto, Futuro Semplice e Futuro Anteriore. Il motivo principale che sta alla base della nostra scelta, risiede nel fatto che i manuali scolastici (anche quelli recentissimi!) in uso nelle aule riportano ancora la terminologia tradizionale; tuttavia, ci rendiamo conto che la terminologia proposta da Bertinetto faciliterebbe la comprensione dei fenomeni linguistici soprattutto nell'ambito dell'educazione e della formazione linguistica integrata (L1, L2, L3).

³⁰¹ Cfr. Cap. 2, par. 2.2.1 di questa trattazione.

³⁰² Bertinetto (1986: 18) propone di usare Perfetto Semplice e Perfetto Composto al posto di Passato Remoto e Passato Prossimo; Piucheperfetto per Trapassato Prossimo; Trapassato per Trapassato Remoto; Futuro Composto per Futuro Anteriore.

4.1. *Concepire e concettualizzare la temporalità*

La tradizione della grammatica normativa ha abituato generazioni di studenti ad attribuire a una voce verbale una lista di etichette, secondo quel procedimento analitico che va sotto il nome di *analisi grammaticale*. Così, per esempio, alla forma verbale *saltavano*, si assegnano modo (Indicativo), tempo (Imperfetto), persona (3a per.pl), diatesi (attiva). Inoltre, con il rischio di generare equivoci, la terminologia tradizionale ha denominato “tempi”, tutte le diverse forme del verbo. In realtà, i tempi sono solo tre: passato, presente e futuro poiché – solo per fare un esempio – Passato Prossimo, Passato Remoto e Imperfetto da un punto di vista morfologico, appartengono tutti e tre al tempo passato e la loro collocazione cronologica sulla linea del tempo è la stessa, pur indicando *aspetti diversi*, cioè modi diversi di presentare la situazione o di interpretare l’evento e quindi, una differente concettualizzazione della nozione di tempo. Ricorrendo nuovamente all’esempio precedente, *saltavano*, dovremmo descriverlo come tempo passato e aspetto imperfettivo. Se poi di questa stessa voce verbale *saltavano* indaghiamo anche la funzione temporale, svolta nell’ambito di un contesto d’uso, come nell’enunciato (1), allora l’Imperfetto codifica un’idea di ipotesi o di futuro e sostituisce il Condizionale Passato (Imperfetto Prospettico). Si osservi a proposito l’esempio:

(1) *Il coach ha detto che in caso di vittoria gli atleti saltavano per la gioia.*

(2) *Il coach ha detto che in caso di vittoria gli atleti sarebbero saltati per la gioia.*

Ne consegue che la definizione e l’interpretazione di una voce verbale non può essere stabilita sulla base di tratti formali di tipo morfologico e sintattico, ma è necessario tenere conto della sua semantica, della sua funzione pragmatica, e soprattutto dei rapporti interni al sistema a cui appartiene³⁰³.

Questa è la prospettiva da cui parte la ricerca linguistica moderna che con tutta evidenza segue una linea con pochi punti di tangenza alla grammatica tradizionale: i punti di divergenza più evidenti e sostanziali nei due approcci risiedono in quell’interpretazione biunivoca riguardante il rapporto tra forma e funzione, per cui ogni forma ha una funzione, che viene espressa solo da

³⁰³ A questo proposito, soccorre l’esempio di Squartini (2015: 24):

[Suonano alla porta] Sarà Anna? [Suonano alla porta] Che sia Anna?

Le due frasi sono equivalenti dal punto di vista semantico poiché esprimono un valore “dubitativo, ma hanno caratteristiche morfologiche differenti (la forma del Futuro vs quella del Congiuntivo) e richiedono costruzioni sintattiche diverse poiché il Congiuntivo esige un introduttore di frase mentre l’Indicativo non lo esige.

quella forma, e nella distinzione tra valore primario ed usi secondari³⁰⁴, che sembra proprio doversi smentire sulla base degli studi più recenti e dell'esempio riportato sopra

La linguistica infatti, pur non escludendo il valore primario di una data forma verbale, ipotizza rapporti meno rigidi tra forme e funzioni sottolineando la necessità di includere altre categorie grammaticali o lessicali che concorrono alla definizione della voce verbale: l'aspetto del verbo, inteso come punto di vista del parlante (scrivente) rispetto alla situazione rappresentata; l'azionalità del verbo che indica il tipo di azione che il verbo stesso esprime e la concorrenza di altri elementi linguistici di natura deittica. Inoltre, l'approccio della grammatica tradizionale, secondo il quale il verbo è portatore di valori temporali "oggettivi" con la funzione di esprimere le relazioni temporali di anteriorità, contemporaneità e posteriorità, sembra vacillare di fronte ad alcune manifestazioni scritte che si estendono oltre la semplice frase e abbracciano il testo (*sentence vs text*).

Diventa pertanto importante interrogare altri quadri di riferimento ed apporti teorici, in particolare quelli che ci vengono dalla linguistica testuale, che così definisce il testo: un oggetto linguistico caratterizzato da coerenza e da coesione (Lavinio, 1990). Questa prospettiva di indagine, che si concretizza nell'originale proposta di Weinrich, impone di rivedere la concettualizzazione e la gestione della temporalità. Secondo questo modo di concepire la temporalità, viene a cadere allora anche un teorema diffuso nelle lezioni di italiano³⁰⁵, riassunto nella lapidaria sentenza: *Hai cominciato con questo tempo e con questo tempo devi continuare*. Non è proprio così! Lo vedremo più avanti nella nostra discussione.

Ci apprestiamo, quindi, ad esporre due diverse prospettive: quella grammaticale e descrittiva di Bertinetto e quella linguistica e più letteraria di Weinrich. Nella prima cercheremo di capire come il tempo linguistico, quello codificato dai sistemi linguistici, situi "relazionalmente gli eventi secondo l'idea di un prima, di un durante e di un dopo"³⁰⁶, sull'asse del tempo ossia come le categorie semantiche e grammaticali di Passato, Presente e Futuro si collochino sulla base di un punto di riferimento, che i linguisti chiamano Momento dell'Enunciazione (ME), ovvero il momento in cui l'enunciato viene prodotto; nella seconda discuteremo come questo stesso quadro di riferimento, testé abbozzato, vacilli alla luce dell'intuizione di Weinrich che, ponendo l'accento sulla testualità, trova una sua legittimità nella sfaccettata tavolozza degli usi linguistici collegati al sistema verbale, non ancora

³⁰⁴ "Per ogni forma verbale esiste un valore primario a cui si aggiungono usi secondari" Squartini, (2015: 12-15).

³⁰⁵ Qui si intende Italiano L1/L2/LS.

³⁰⁶ Bertinetto, (2001: 13-161).

organicamente recepiti né dalle grammatiche, né dalla tradizionale lezione (scolastica) di italiano.

Procederemo infine, in un quadro inevitabilmente lacunoso, al confronto tra i due approcci sottolineando alcuni punti di frizione e tentando una sintesi interpretativa utile alla lettura delle realizzazioni contenute nel nostro *corpus*.

4.1.1. Visualizzare e rappresentare la temporalità secondo modelli grammaticali (Bertinetto)

Come sottolinea Bertinetto (1986), che nell'ambito della linguistica italiana offre la trattazione più sistematica dei fenomeni tempo-aspettuali, Reichenbach (1947) rappresenta tuttora il punto di partenza. Al filosofo tedesco si deve la distinzione di tre momenti temporali dei tempi verbali³⁰⁷:

- ME (momento dell'enunciazione): il momento in cui si produce l'atto comunicativo e avviene lo scambio comunicativo;
- MA (momento dell'avvenimento): il momento in cui avviene l'azione;
- MR (momento di riferimento o momento del punto di ancoraggio): mette in relazione i due momenti precedentemente descritti nel senso che precisa la collocazione dell'avvenimento.

Ai tre momenti individuati da Reichenbach, Bertinetto ne ha aggiunti altri due che meglio definiscono e precisano il funzionamento del sistema temporale:

- LT (localizzatore temporale): indica quando si è svolta l'azione di cui si parla e ha la funzione di localizzare nel tempo un evento attraverso un'indicazione temporale contemporanea all'evento stesso. Il LT non è obbligatorio e può essere inglobato genericamente nel tempo verbale impiegato o precisato da avverbiali di tempo, frasi subordinate o coordinate;
- AT (ancoraggio temporale): permette di ricostruire la mappa temporale degli avvenimenti. L'AT può essere reso mediante le marche morfologiche dei tempi verbali, gli avverbiali di tempo anaforici e cataforici, l'ordine lineare di azioni espresse nello stesso tempo verbale e le conoscenze pragmatiche, che suggeriscono quali rapporti temporali instaurare tra eventi, sulla base delle conoscenze del mondo possedute dai parlanti³⁰⁸.

³⁰⁷ Secondo la terminologia di Reichenbach: ME: (S) *speech time* / MA: (E) *event point* / MR: (R) *referencetime*.

³⁰⁸ P., Bertinetto, (1986: 70).

Il posizionamento temporale dei verbi si realizza grazie al fenomeno della deissi, che svolge un ruolo determinante nell'ancoraggio di una azione al momento di enunciazione. Nel meccanismo della deissi sono coinvolti diversi elementi linguistici, pronomi personali, alcuni avverbi, alcuni aggettivi ed espressioni di tempo, e ovviamente i tempi verbali, distinti in tempi deittici (che richiedono un ancoraggio semplice) e tempi anaforici (che richiedono un ancoraggio complesso). Un esempio (cfr. Tab. 27) aiuterà a comprendere meglio il meccanismo deittico illustrando il tipo di ancoraggio rispetto al momento dell'enunciazione (ME) e la collocazione dell'azione sull'asse temporale evidenziando chiaramente le relazioni temporali. Nello specifico gli enunciati a) b) c) sono esempi di ancoraggio semplice e gli enunciati d) e) f) g) sono esempi di ancoraggio complesso, poiché i tempi deittici-anaforici hanno la necessità di ancorarsi non solo a ME, ma anche a "qualcosa" di espresso nel testo (MR) tramite un avverbio o un'altra proposizione (per esempio *prima / dopo / già / ancora*).

Tabella 26 – Visualizzazione del fenomeno della deissi

ANCORAGGIO SEMPLICE (tempi deittici)	
	MA =
a)ME..... <i>Vittorio compra la casa</i>
b)MA.....ME..... <i>Vittorio ha comprato la casa</i>
c)ME.....MA..... <i>Vittorio comprerà la casa</i>
ANCORAGGIO COMPLESSO (verbi anaforici)	
d)MR.....MA.....ME..... <i>Dopo che ebbe trovato i soldi (MR), Vittorio comprò (MA) la casa</i>
e)MR.....MA.....ME..... <i>Aveva già trovato i soldi (MR), quando Vittorio comprò (MA) la casa</i>
f)ME.....MR.....MA..... <i>Quando troverà i soldi (MR), Vittorio avrà già comprato (MA) la casa</i>
g)MA.....MR.....ME..... <i>Ieri Luca ha detto che Vittorio avrebbe comprato la casa nei prossimi giorni</i>

Osservando gli enunciati della Tab.16 possiamo fare le seguenti considerazioni

- la voce verbale (l'azione) è inserita in un sistema di relazioni;
- ME, MA, MR sono tutti e tre momenti indispensabili per la collocazione temporale di un evento; la voce verbale (l'azione) per essere collocata ed interpretata in un contesto (anteriore, contemporaneo o posteriore), deve necessariamente essere ancorata all'atto di enunciazione (ME), ovvero al momento in cui avviene lo scambio linguistico. Il tempo

dell'enunciazione è sempre un presente, quello dell'*hic et nunc*, in cui il soggetto-enunciatore reale produce il testo;

- i tempi deittici dell'Indicativo sono Presente, Passato Prossimo, Passato Remoto e Futuro Semplice;
- i tempi deittici-anaforici, che richiedono un doppio ancoraggio al ME + MR (proposizioni o espressioni temporali o avverbiali, *quando, non appena, prima che, dopo che, ecc.*), sono Trapassato Prossimo, Trapassato Remoto, Futuro Anteriore e Condizionale Passato;
- i tempi si riferiscono al mondo reale, ma possono riferirsi anche al mondo immaginario.

Da parte di alcuni autori, il modello teorico di Reichenbach viene ritenuto piuttosto rigido e non adeguato ad affrontare i fenomeni che si verificano effettivamente nella lingua. Per esempio, Klein (1994) ha proposto un modello alternativo che riprende l'impostazione teorica del filosofo tedesco ed ipotizza di riunificare tempo ed aspetto in un unico formalismo. Nel suo modello Klein individua tre parametri: il tempo di parola (TU), il tempo della situazione (Tsit) e il tempo dell'argomento / *Topic Time* (TT). Quest'ultimo, che sostituisce il momento di riferimento (R) dell'impostazione *reichenbachiana*, viene definito: "the time span to which the claim made on a given occasion is constrained"³⁰⁹ e denota la porzione di tempo di cui si sta parlando. Nel modello di Klein, TT è un punto di vista "interno" al tempo della situazione (Tsit) e permette di rappresentare la diversa prospettiva aspettuale del parlante e non soltanto i rapporti temporali.

L'impostazione di Klein, che mira ad abbandonare l'approccio unicamente temporale per la descrizione delle forme verbali per orientarsi invece ad un approccio aspettuale, trova sostegno anche in studi più recenti, condotti in particolare sul sistema dei tempi in spagnolo (Gonzales / Verkuyl 2017). Il tempo linguistico quindi – come già accennato sopra - non è l'unica informazione temporale utile per collocare l'evento, poiché nel sistema verbale italiano il Tempo interagisce intimamente con un'altra dimensione: l'Aspetto.

4.1.1.1. L'Aspetto

Rispetto alla categoria del Tempo, dare una definizione di Aspetto è indubbiamente più complesso. La citazione di Bertinetto (2001: 3) in relazione alla dimensione aspettuale (perfettiva e imperfettiva) del verbo aiuterà a chiarire le idee: l'aspetto perfettivo permette di considerare "una

³⁰⁹ Klein, W., (1994: 4).

data situazione nella sua globalità, come un singolo processo non ulteriormente analizzabile”, invece l’aspetto imperfettivo consente di cogliere una data situazione in una certa fase del suo svolgimento”.

Ma l’intera componente aspettuale di un predicato è dedotta anche da vari fattori lessicali e morfosintattici che coesistono nel testo, anche se indubbiamente il tempo linguistico è quello che gioca il ruolo più preponderante poiché interagisce strettamente con l’Aspetto. Detto questo, tentiamo di definirlo in modo più puntuale:

- è una categoria semantica che grazie alla combinazione di procedimenti morfologici, sintattici e lessicali conferisce al verbo determinati valori aspettuativi;
- non è una categoria deittica, quindi non si definisce secondo il momento di enunciazione (ME) rispetto al quale sono orientate le relazioni tra gli eventi;
- tende ad essere confuso e comunque ha delle aree di sovrapposizione con la *Aktionsart*, ossia il tipo di azione che si riferisce alla modalità intrinseca (codificata nel significato lessicale del verbo) in cui l’evento designato è sviluppato o configurato nel tempo.

L’osservazione di questi due enunciati concorre a comprendere come l’aspetto verbale intervenga dando indicazioni sullo svolgimento di un evento:

3. *Quel giorno l’insegnante ha spiegato il congiuntivo*

4. *Quel giorno l’insegnante spiegava il congiuntivo*

Entrambi gli enunciati appartengono al passato e si collocano sulla stessa linea del tempo; ciò che cambia è il punto di vista, la prospettiva, il *viewpoint* di chi parla (o scrive)³¹⁰. In questo senso, possiamo dire che l’operazione di scelta rende questa categoria più soggettiva. Infatti, nel primo caso (3) la struttura testuale visualizza una situazione autonoma e *chiusa* e l’evento viene descritto nella sua globalità (visione esterna), mentre nel secondo caso (4) la struttura testuale visualizza un intervallo *aperto* e *in corso* e coglie una determinata fase del processo (visione interna).

La scelta del punto di vista permette a chi parla / scrive di creare anche relazioni con altre situazioni presenti nello stesso enunciato, come risulta dal completamento dello stesso enunciato, dove l’Imperfetto visualizza lo *sfondo*:

5. *Quel giorno l’insegnante spiegava il congiuntivo, quando è entrata la direttrice.*

³¹⁰ L., Renzi, G., Salvi, A., Cardinaletti (1997: 94) “L’aspetto riguarda il] portare alla luce delle valenze semantiche che ineriscono ai Tempi verbali in relazione alla diversa visualizzazione del processo adottata di volta in volta dal locutore”

Quindi la forma verbale (Passato Prossimo) in (3) esprime l'aspetto perfettivo, mentre quella (Imperfetto) in (4) l'aspetto imperfettivo.

L'Imperfetto ha dunque una natura fundamentalmente imperfettiva, per cui tende a presentare l'azione come non completamente compiuta, come appare evidente anche nel veicolare altri valori aspettuali, tra cui:

- la duratività: (6) *Thomas lavorava come bagnino al mare*
- la continuità: (7) *Thomas parlava al bar*
- l'iteratività: (8) *Thomas leggeva il giornale*
- la progressività: (9) *Quando il direttore entrò, Thomas leggeva il giornale*

Nell'ultimo enunciato (9) *leggeva* sta anche per *stava leggendo*. È un'annotazione importante, poiché ci offre l'opportunità di aggiungere che l'italiano realizza la dimensione imperfettiva anche ricorrendo a forme analitiche³¹¹. Nello specifico, le perifrasi *andare / venire + Gerundio, stare + Gerundio, essere solito + Infinito*, sono deputate ad esprimere rispettivamente l'aspetto imperfettivo continuo, l'aspetto imperfettivo progressivo e l'aspetto imperfettivo abituale (iterativo). Accanto a queste perifrasi con valori aspettuali ce ne sono anche altre che si qualificano per essere vettori di valori aspettuali: *stare per, cominciare a, continuare a, finire di*, accompagnate da verbi infiniti, participi o gerundi³¹².

Se l'aspetto imperfettivo pone l'attenzione sulla struttura temporale interna dell'evento e fa riferimento all'azione vista nel suo svolgimento o nella sua iteratività o durata (Comrie, 1976), l'aspetto perfettivo fa riferimento all'evento singolo, finito e concluso e del quale viene visualizzato l'istante finale (Bertinetto, 2001). La perfettività quindi tende a rappresentare l'evento (o l'azione) come "un tutto" ovvero "un intero indivisibile" senza che vengano distinte le fasi (inizio, fase intermedia, fine).

³¹¹ Le forme analitiche sono costituite da due parole autonome: ausiliare + participio / infinito / gerundio. Le forme sintetiche, invece, sono costituite da una sola parola che *sintetizza* sia il significato lessicale del verbo (parl-), sia la sua flessione morfologica (pass remoto 3. persona s. parl-ò).

³¹² Le perifrasi con valori aspettuali sono un prezioso supporto per rinforzare la competenza nel riconoscere l'aspetto verbale. Purtroppo – a parer nostro – questa risorsa non viene esercitata sufficientemente nel curricolodi L2. Si prenda per esempio *stare + Gerundio*. Questa forma perifrastica, piuttosto frequente negli usi dei parlanti nativi, compare soltanto nell'ultimo modulo del sillabo di *In bocca al lupo* vol. 2 (il manuale più in usonella scuola di 1° grado) e si presume venga ripresa nella scuola di 2° grado. Probabilmente però l'esposizione a questa struttura è troppo modesta e non sembrerebbe essere nella disponibilità attiva dell'apprendente se consideriamo che nel *corpus* di questa ricerca (che si compone di 62 testi), abbiamo complessivamente riscontrato soltanto cinque occorrenze, di cui tre provengono dal *sotto-corpus* TT, che tra le tipologie testuali somministrate al campione è la più vincolata.

L'aspetto perfettivo è codificato in italiano sia dal Passato Remoto, sia dal Passato Prossimo e descrive l'evento rispettivamente come trascorso o ancora in relazione con la situazione presente. L'aspetto perfettivo viene distinto in aoristico (o puntuale), compiuto e ingressivo.

- L'aspetto aoristico definisce un'azione assoluta, mostra l'evento in modo puntuale e pone l'attenzione sul momento finale dell'azione.
- L'aspetto compiuto è tipico dei verbi composti ed esprime il perdurare di un evento, svoltosi in precedenza.
- L'aspetto ingressivo si esprime maggiormente attraverso perfetti semplici piuttosto che perfetti composti ed indica la fase iniziale di un processo.

4.1.1.2. L'Azionalità

Sulla base di quanto detto finora, le categorie di Tempo e Aspetto interagiscono intimamente per collocare l'evento sulla linea del tempo³¹³, ma c'è un'altra categoria lessicale del verbo che riguarda il tipo di evento descritto ovvero il tipo di azione espresso dal verbo (e denotato dal predicato) ed è altrettanto importante – meglio, coagente – per comprendere ed interpretare le relazioni temporali all'interno di un testo (o dell'enunciato): l'Azionalità (*Aktionsart*).

In primo luogo, è bene sottolineare che questa componente non interroga il significato delle forme, ma i lessemi del verbo e i suoi tratti semantici. Chiariamo meglio questo concetto recuperando nuovamente il verbo *saltare*. Nell'esempio (10) non interroghiamo il significato della forma, ma osserviamo i lessemi e i tratti semantici del verbo:

10. *Il bambino saltarellava mangiando il gelato*

in *saltarellare*, si noti, è disponibile il tratto azionale *iterativo* attraverso il suffisso *-ell*.

In secondo luogo, l'Azionalità (rispetto all'Aspetto) non è dipendente dalla prospettiva del parlante; ciò non toglie tuttavia che, interagendo con il sistema aspettuale di una lingua, non abbia un riflesso sul sistema temporale e quindi contribuisca a pieno titolo alla semantica della *situazione*³¹⁴ e del contesto³¹⁵.

³¹³ Normalmente Tempo e Aspetto vengono considerati separatamente, ma – in virtù della compenetrazione e delle intersezioni evidenti tra le due categorie – la tendenza della ricerca più recente propende per un'analisi cumulativa: *tense-aspect* (Dahl, 2000).

³¹⁴ I linguisti preferiscono usare il termine generale “situazione” (Squartini, 2015: 94).

³¹⁵ Alcuni linguisti (per esempio Verkuyl) si orientano ad andare oltre l'azionalità del verbo e a

Come è noto, la classificazione dei verbi in quattro classi si deve a Zeno Vendler (1967). Il filosofo del linguaggio ha individuato quattro categorie di verbi:

- verbi stativi (stative) esprimono stati, qualità, proprietà del soggetto, e configurano situazioni durative manon dinamiche e non teliche:
11. *Conosco mio marito da trenta anni*
11a *Mia figlia ha gli occhi verdi*
11b *Maddalena ama i gatti*
- verbi di attività (activity) denotano situazioni ovvero azioni, che sono durative e dinamiche, ma non configurano inerentemente un punto terminale, ossia non sono teliche, così come gli stativi:
12. *Elena cammina da un'ora.*
12a *I bambini disegnano.*
12b *Gli operai spingono la macchina.*
- verbi di culminazione (achievement) esprimono eventi durativi e dinamici. Contrariamente ai verbi di attività possiedono anche un inerente punto finale e sono perciò (+telici). I verbi risultativi indicano un cambiamento di stato, oltre il quale l'azione non prosegue. In questa classe rientrano anche i predicati di attività resi telici dalla presenza di un oggetto diretto:
13 *Il fiume ghiacciò*
13a *I bambini disegnano il bosco*
13b *Marco costruisce una casa*
- verbi di compimento (accomplishments) così come i risultativi, denotano un cambiamento di stato, caratterizzato però dal tratto(+puntuale), perciò rappresentano processi dinamici e telici, ma non durativi:
14 *Il nonno è morto*
14a *Abbiamo trovato la strada del ritorno*
14b *Il sole scompare tra le nuvole*

La classificazione di un verbo in questa o in quella categoria azionale dipende dalla presenza o meno dei tratti / parametri semantici pertinenti l'azionalità dei verbi, come visualizzato nella tabella sottostante:

Tabella 27- *Classi di verbi (Vendler)*

Classi di verbi	duratività	dinamicità	telicità
Verbi stativi (States)	+	-	-
Verbi di attività (Activities)	+	+	-
Verbi di culminazione (Achievements)	-	+	+
Verbi di complimento (Accomplishments)	+	+	+

- duratività: questo tratto distingue fra verbi percepiti come prolungati

considerare più ampiamente l'azionalità di una situazione o un evento. E. Jezek, (2003: 38).

nel tempo o istantanei (momentaneità) è assente nei predicati che indicano azioni puntuali:

15 *Vittorio ha nuotato per due ore (+ durativo)*

**Vittorio ha nuotato in un'ora.*

15a *Vittorio ha vinto la partita in un'ora. (- durativo)*

**Vittorio ha vinto la gara per un'ora.*

- **dinamicità:** questo tratto distingue tra eventi dinamici (azioni) e stati (condizioni, proprietà, qualità):

16 *Corri! (+ dinamico)*

Vittorio sta correndo.

16a **Conosci la risposta! (- dinamico)*

**Vittorio sta conoscendo la risposta.*

- **telicità:** questo tratto distingue fra verbi che descrivono processi finalizzati o non finalizzati al raggiungimento di una meta (atelicità)
- **17** *Vittorio sta correndo (- telico)*
- **17a** *Vittorio canta (- telico)*
- **17b** *Vittorio sta correndo un chilometro (+ telico)*

Assegnare al verbo il tratto azionale / dell'azionalità non è sempre facile³¹⁶ anche perché le lingue organizzano in modo diverso i rapporti tra aspetto e tipo di azione. In considerazione del fatto che il nostro campione di informanti è di madrelingua tedesca, sarebbe utile un approccio contrastivo - anche in questo ambito - per apprendere il lessico verbale italiano e specificatamente un percorso articolato in cui si individuino:

- le strutture “nuove” (non presenti nella L1 e proprie della L2);
- i significati dei singoli verbi della L2;
- i rapporti tra lessico e sintassi propri della L2 (cioè, come il significato si realizza nelle strutture sintattiche).

Non scenderemo ulteriormente nel dettaglio di questo ambito assai dibattuto poiché la classificazione del verbo è un'operazione piuttosto complessa³¹⁷, tuttavia nel Par. 4.3 di questo capitolo esporremo sovrapposizioni, convergenze e divergenze dei due sistemi verbali in questione e avremo l'occasione di aggiungere ulteriori riflessioni.

³¹⁶ Grazie a test sintattici corredati di alcuni avverbiali si può verificare se un predicato possiede uno di questi tratti ed è quindi compatibile con la classe azionale. Alcuni predicati hanno una doppia appartenenza e possono essere assegnati a più classi azionali. Si veda questo esempio di Fillmore (1971) sul verbo “leggere”: *Terry lesse un libro per un'ora // Terry lesse un libro in un'ora*. Il verbo rientra nella classe *activity* e in quella *accomplishment*. Le frasi sono accettabili con avverbi della forma “per il periodo di tempo x” e con avverbi tipo “nel periodo di tempo x”.

³¹⁷ Si pensi soltanto come sia difficile spiegare il motivo per cui verbi omogenei dal punto di vista semantico non hanno le stesse caratteristiche sintattiche e viceversa.

Finora abbiamo visto che le informazioni temporali sono espresse in maniera privilegiata dal verbo, poiché proprio a questo è affidata l'indicazione deittica e, in seconda battuta, ad altre categorie grammaticali e lessicali come l'Aspetto e l'Azionalità, ma – come si accennava sopra – ci sono altri elementi linguistici di tipo deittico che collaborano e concorrono a collocare la voce verbale sulla linea del tempo e a visualizzare le relazioni temporali di anteriorità, contemporaneità, posteriorità di un testo.

4.1.1.3. Gli elementi deittici

“La deissi rappresenta il modo più evidente in cui la relazione fra lingua e contesto è riflessa nella struttura della lingua”³¹⁸. Un semplice enunciato come:

18. *Alle 9 arrivo qui ad Innsbruck*

indica attraverso gli elementi deittici *alle 9* e *qui a Innsbruck* il *quando* e il *dove* del contesto. All'atto di enunciazione, lo / la scrivente (il / la parlante) diventa il centro (*origo*) di un *campo indicale* (contesto) e, ricorrendo ad elementi deittici, *indica* chi parla, con chi, cosa, quando e dove, ovvero codifica una serie di relazioni extralinguistiche. Gli elementi deittici, distinti tra espressioni intrinsecamente deittiche ed espressioni non intrinsecamente deittiche (per le prime è necessario il ricorso al contesto situazionale mentre per le seconde è sufficiente considerare il co-testo linguistico precedente) sono di cinque tipi³¹⁹, ma per l'oggetto di questa ricerca è rilevante trattare solo gli elementi deittici temporali.

Questi elementi fanno riferimento al momento dell'enunciazione e vengono espressi attraverso avverbi di tempo (*ora, adesso, allora, ieri, oggi, domani, l'altro ieri, dopodomani, subito, ecc.*), espressioni avverbiali (*fra tre giorni, due settimane fa, anno, giorno, mese, settimana, novembre, mattina, lunedì*), aggettivi temporali (*scorso, prossimo, futuro*), i dimostrativi (*questo, quello*).

³¹⁸ S., Levinson, (1983: 67).

³¹⁹ La distinzione dei cinque tipi di deissi si deve a Charles J. Fillmore (1971) e John Lyons (1977). Oltre alla deissi *temporale* vengono distinte: la *personale* (fa riferimento alle persone che partecipano alla comunicazione: es. pronomi personali io, tu, lei,...); la *spaziale* (fa riferimento allo spazio: per esempio avverbi *qui, qua, lì, là* o aggettivi dimostrativi *questo* e *quello*); la *sociale* (fa riferimento al rapporto sociale (paritario o gerarchico) e al registro linguistico (per esempio un pronome allocutivo *tu* vs *Lei*); la *testuale* (fa riferimento a un'entità del co-testo che non è ancora stata menzionata nel testo e si realizza normalmente con le stesse espressioni che servono a indicare la deissi spaziale e la deissi temporale.

Gli elementi deittici sono tra i primi ad essere acquisiti e gli ultimi a perdersi nelle fasi di acquisizione linguistica perché presuppongono spesso la gestualità³²⁰. Concludendo, anche la presenza degli elementi deittici, accanto a Tempo, Aspetto, Azionalità – secondo l’approccio linguistico sistematico di Bertinetto – determinano l’uso verbale in un testo e co-agiscono a posizionare l’azione sull’asse del tempo.

4.1.2. Da Bertinetto a Weinrich

Sulla base della descrizione precedentemente esposta, si potrebbe pensare che il posizionamento delle diverse voci verbali lungo l’asse del tempo ruoti intorno al ME o meglio dipenda dalla distanza / vicinanza rispetto al ME, ma in realtà Bertinetto (1986: 27) avverte che i tempi verbali sono ambigui e “nella quasi totalità dei casi [...] il riferimento temporale da essi implicato risulta tutt’altro che univoco”, per cui accanto ad una “funzione di base” si accompagnano anche altre possibilità, largamente in uso nell’italiano colloquiale e non in contrasto con la norma. È il caso, per esempio del Presente pro-futuro o dell’alternanza di tempi diversi nella stessa frase che sembrano confliggere con la sistemazione tradizionale esplicita della grammatica. La “sostanziale ambiguità” dei tempi verbali è dovuta anche alla funzione aspettuale dei tempi per cui per esempio l’Imperfetto non veicola solo e sempre il passato, ma si carica anche di valori modali (è il caso dell’Imperfetto di cortesia). Detto lapidariamente: non esiste una corrispondenza biunivoca, per cui una forma = una funzione. A questo punto sembra inevitabile promuovere una visione meno rigida dei valori temporali e contemporaneamente dedicare più attenzione alle funzioni assolute ed espresse dai tempi verbali. L’opportunità per descrivere una più flessibile gestione del quadro temporale ci viene offerta dal modello di Weinrich che ci accingiamo ad esporre. L’impostazione metodologica è totalmente diversa e, benché presenti alcuni problemi teorici, ampiamente criticati da Bertinetto, poggia su un’*intuizione* originale ormai saldamente consolidata:

³²⁰ Bertinetto (1986: 3035) propone di suddividere gli avverbiali temporali in tre classi: puntuali, durativi, frequentativi. Alla prima classe appartengono locuzioni come: *alle due, in quell’istante*. Di questa classe fa parte anche la sottocategoria rappresentata dai demarcativi (*all’inizio della lezione, nel 1492*). La differenza tra i primi avverbiali e i secondi risiede nel diverso grado di imprecisione con cui viene individuata la situazione. La seconda classe dei durativi (*oggi, durante le ferie*) comprende: a) i circoscriventi (*tra l’una e le due*), b) i delimitativi (*dalle 4 alle 6*), c) i decorrenziali (*da un’ora, da quando ti ho vista,*), d) i culminativi (*fino a maggio, finché,*), e) i gradualisti (*a poco a poco*). La classe dei frequentativi è suddivisa in tre sottocategorie: a) gli ordinali (*di nuovo, per la seconda volta*), b) gli iterativi (*spesso, raramente*), c) i cardinali (*tre volte*), d) i distributivi (*ogni giovedì, tutte le domeniche*).

la dimensione testuale che operativamente implica l'assunzione di una prospettiva di analisi focalizzata sul testo e non sulla frase.

4.1.3. Visualizzare e rappresentare la temporalità secondo il modello letterario di Weinrich

Gli strumenti di analisi di Bertinetto sono estremamente validi e rappresentano una pietra miliare nell'ambito della descrizione del sistema verbale italiano ed uno strumento utile per far comprendere agli apprendenti l'articolazione interna del sistema verbale italiano, ma anche l'intuizione di Weinrich si qualifica come un punto di riferimento essenziale nello studio dei tempi verbali, soprattutto nei testi narrativi. In *Tempus, Le funzioni dei tempi nel testo* (2004)³²¹ il linguista tedesco sovverte le convinzioni della linguistica e della grammatica tradizionale e costruisce il suo modello teorico applicandolo ai testi letterari, ma in termini estendibili, comunque a tutti i testi scritti³²². Per inquadrare l'approccio del linguista tedesco è necessario partire da questi presupposti:

- il *Tempus*³²³ non è il *tempo* reale;
- l'oggetto di studio non è l'enunciato, ma il testo;
- i segni temporali (in primis, i tempi verbali, ma in realtà tutti gli elementi linguistici di natura deittica³²⁴) sono *valori testuali indicativi* che nel processo comunicativo hanno una funzione segnaletica: guidare il destinatario ed orientare la ricezione del messaggio / testo³²⁵;
- i segni temporali mantengono la loro validità fino a quando non interviene un altro segno a invalidarli;
- i segni temporali meno frequenti, come per esempio gli avverbi, le date, ecc. sono detti *non ostinati*, quelli invece che hanno una notevole occorrenza nel testo, come i tempi verbali, sono chiamati *ostinati* (o

³²¹ Il libro, pubblicato nel 1964 e tradotto in italiano nel 1978, rappresenta uno dei primi esempi di linguistica testuale e, come precisato dall'autore, è "un metodo linguistico che descrive tutti gli elementi della lingua prendendo in considerazione la lezione da essi esercitata nei testi orali e scritti" (1978: 5).

³²² Le analisi di Weinrich sulla distribuzione dei tempi verbali si basano su testi letterari e narrativi di diverse lingue.

³²³ Weinrich distingue *Tempus* (il tempo linguistico) e *tempo* (il tempo fisico / reale).

³²⁴ Morfemi anaforici e temporali, quali: pronomi, articoli, tempi verbali e avverbi temporali, avverbi locativi).

³²⁵ Citando testualmente il linguista: "le forme temporali [...] si incontrano soprattutto nei testi, dove essi insieme con altri segni, [...] formano un complesso di determinazioni o valori testuali. [...] questi valori testuali non bisognerà lasciarli per strada, ma piuttosto integrarli nella paradigmatica temporale, per esempio sotto forma di valori testuali indicativi". Weinrich, (2004: 20).

ricorrenti;

- tutti i segni deittici (*non ostinati* e *ostinati*) concorrono a fornire, rinforzare o attenuare le indicazioni temporali.

Detto questo, concentriamoci sui tempi verbali *ostinati*, che secondo Weinrich si dividono in due gruppi: tempi *commentativi* e tempi *narrativi* e dipendono dal sistema verbale di ciascuna lingua. Nella Tab. 28 si riporta la distribuzione dei tempi verbali del sistema verbale italiano:

Tabella 28 – *Tempi verbali del sistema verbale italiano secondo Weinrich*

tempi commentativi	tempi narrativi
presente	imperfetto
passato prossimo	passato remoto
futuro semplice	trapassato prossimo
futuro anteriore	trapassato remoto
	condizionale presente
	condizionale passato

Citando testualmente Weinrich, i tempi verbali sono raggruppati “[...] secondo punti di vista determinando quindi la funzione di tali gruppi. Questi punti di vista li abbiamo designati come tratti distintivi del sistema temporale; essi sono [...]: l’atteggiamento linguistico (commentare / narrare), la prospettiva linguistica (informazione recuperata / grado zero / informazione anticipata) e la messa in rilievo (primo piano / sfondo)”³²⁶.

Prima di illustrare i tratti distintivi ovvero le tre funzioni testuali attribuite al sistema temporale secondo la tesi di Weinrich, è utile un’ultima annotazione: i tempi commentativi sono espressi con la 1a e la 2a persona, mentre quelli narrativi con la 3a. Vediamo dunque di illustrare le tre funzioni testuali.

- La prima funzione: l’atteggiamento linguistico dello / della scrivente (commentare o narrare) inteso come “situazione di locuzione”

Lo / la scrivente seleziona i tempi verbali sulla base del suo maggiore o minore coinvolgimento o distacco psicologico assumendo rispettivamente un atteggiamento di tensione o, al contrario, un atteggiamento di distensione; nel primo caso prevalgono i tempi (o il gruppo dei tempi) del *mondo commentato* e nel secondo caso sono dominanti i verbi (o il gruppo dei tempi) del *mondo narrato*. Si osservino questi esempi:

19. *Quando ero piccola caddi dall’altalena e mi sbucciai il ginocchio*

20. *Quando ero piccola sono caduta dall’altalena e mi sono sbucciata il ginocchio*

Apparentemente i due enunciati sembrano uguali e raccontano entrambi di un episodio del passato concluso: il fatto in (19) è espresso con il Passato

³²⁶ Weinrich, 2004 (1978: 220).

Remoto e in (20) in Passato Prossimo. Ma, come si evince dalla Tab. 29, i due tempi sono assegnati a due gruppi diversi (rispettivamente tempi narrativi e tempi commentativi) perché quello che cambia è il differente atteggiamento psicologico nel raccontare il fatto: nel primo enunciato (19), il fatto non ha influenza sul presente e - per dirla con Weinrich - crea *distensione*; nel secondo enunciato (20) il fatto ha influenza in qualche modo sul presente e crea *tensione*. Ovviamente, all'interno di un testo possono convivere ed alternarsi (gruppi di) tempi del *mondo commentato* e (gruppi di) tempi del *mondo narrato*. Nella fiaba, per esempio, il tempo narrativo per eccellenza è il Passato Remoto, ma possono comparire anche i tempi commentativi per riportare alla realtà e all'attualità gli astanti. Si pensi all'inserzione narrativa: "*e, cammina cammina, arrivarono al castello*"³²⁷.

Coerentemente con quanto appena esposto, abbiamo selezionato un breve estratto (21)³²⁸ di un *bestseller* della narrativa italiana degli ultimi anni: *L'amica geniale* di Elena Ferrante. Si legga con attenzione il testo e si noterà che i tempi narrativi sembrano aumentare la distanza tra lettore e mondo raccontato, attraverso l'inserimento della voce del narratore, mentre i tempi commentativi sembrano annullare tale distanza:

*Quando finalmente mi decisi, all'inizio non vidi niente, sentii solo un odore di roba vecchia e DDT. Poi mi abituai allo scuro e scoprii Lila seduta sul primo gradino della prima rampa. Si alzò e cominciammo a salire. Avanzammo tenendoci dal lato della parete, lei due gradini avanti, io due gradini indietro e combattuta tra accorciare la distanza o lasciare che aumentasse. **M'è rimasta** l'impressione della spalla che strisciava contro il muro scrostato e l'idea che gli scalini fossero molto alti, più di quelli della palazzina dove abitavo. Tremavo*³²⁹

Nell'estratto il passaggio dai tempi narrativi ai tempi commentativi non comporta un abbandono della narrazione, ma piuttosto segnala in modo incisivo il cambio di atteggiamento linguistico e, nello specifico, il passaggio da un atteggiamento di distensione comunicativa ad uno di tensione comunicativa. L'uso del Passato Prossimo (evidenziato in neretto) realizza rispettivamente una narrazione più immediata e partecipata e un'attualizzazione dell'esperienza più prossima al momento di enunciazione. È opportuno ricordare che i tempi commentativi e i tempi narrativi non si alternano *capricciosamente* nel testo. La dominanza di un gruppo sull'altro si esprime in modo più netto se si considerano le diverse sezioni che caratterizzano il testo (breve o lungo che sia) per cui, per

³²⁷ Tipica formula della fiaba che introduce il passaggio da uno scenario all'altro.

³²⁸ E., Ferrante, (2011: 24-26).

esempio, nel caso del testo narrativo (articolato in introduzione, sviluppo, conclusione) è facile immaginarsi la dominanza di tempi commentativi nell'introduzione e nella conclusione e la prevalenza di tempi narrativi nello sviluppo. Infine, come ricorda Weinrich, la prevalenza temporale di un gruppo o dell'altro condiziona anche la tipologia testuale, per cui per esempio dialogo, dramma, poesia, prosa scientifica o filosofica, saggio critico-letterario sono esempi di testi commentativi, mentre racconto, fiaba, novella sono esempi di testi narrati.

- La seconda funzione: la prospettiva linguistica

La prospettiva linguistica (o di locuzione) interviene a risolvere la relazione fra *Tempus* e Tempo. All'interno di ogni gruppo i diversi tempi permettono di rappresentare il recupero di informazioni del passato (retrospezione), la coincidenza tra *tempus* e tempo dell'enunciazione (grado zero) e l'anticipazione di informazioni del futuro (previsione). Sul piano narrativo la retrospezione e l'anticipazione corrispondono rispettivamente ai procedimenti di analessi e prolessi che sono in grado di modificare l'ordine cronologico della narrazione / degli eventi. Si osservi la tabella sottostante per completezza di esposizione e si noterà che all'interno dei due gruppi di tempi è possibile esprimere il *passato* (passato prossimo nel commento e trapassato prossimo nel racconto), il *presente* (presente nel commento e passato remoto / imperfetto nel racconto) il *futuro* (futuro nel commento e Condizionale nel racconto):

Tabella 29 – Retrospezione / grado zero / previsione secondo il modello di Weinrich

	Tempi commentativi	Tempi narrativi
retrospezione	passato prossimo	trapassato prossimo trapassato remoto
grado zero	presente	passato remoto imperfetto
previsione	futuri	condizionali

Quindi l'alternanza tra Passato Remoto e Passato Prossimo all'interno del testo non segnala incoerenza o incertezza di ordine grammaticale o sintattico, ma piuttosto indicazioni (ed indicatori³²⁹) dell'intenzionalità comunicativa dello / della scrivente.

- La terza funzione: il rilievo narrativo

Anche la distribuzione del Passato Remoto e dell'Imperfetto all'interno del testo è condizionata dalle scelte dello / della scrivente. Quest'ultima

³²⁹ Non si dimentichi che i tempi verbali non sono gli unici segni linguistici deputati alla selezione del mondo commentativo e narrativo. Accanto ad essi concorrono anche altri segni (congiunzioni, avverbi, preposizioni, date e numeri). Cfr. Weinrich (2004: 91).

funzione – il rilievo narrativo - riguarda la distinzione tra i due tempi narrativi con prospettiva di grado zero ed è pertinente solo per i tempi del racconto. L'alternanza tra questi due tempi verbali “consiste nel conferire rilievo a una narrazione articolandola secondo la distinzione tra *primo piano* e *sfondo*”³³⁰. Come autenticamente esposto da Weinrich il primo piano corrisponde a “ciò per cui si racconta [...] e induce la gente a sospendere per qualche tempo il lavoro per ascoltare una storia, il cui mondo non è il mondo quotidiano; in breve, *il fatto inaudito* [...]”. Sfondo è, nel senso più generale, ciò che non è un fatto inaudito, ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio, ciò che è di aiuto all'ascoltatore facilitandogli l'orientamento nel mondo narrato” (descrizioni, riflessioni). E più avanti il linguista precisa: “è sfondo tutto ciò che sta all'*imparfait* [imperfetto in italiano] e primo piano tutto ciò che sta al *passé simple* [passato remoto]”³³¹. Una volta impostate queste categorie o funzioni è possibile analizzare il testo osservando le transizioni tra i tempi verbali: quelle tra racconto e commento, quelle tra presente, passato e futuro e quelle tra sfondo e primo piano. Le transizioni all'interno dei medesimi gruppi garantiscono la testualità del testo, le altre la ricchezza informativa.

4.1.4. I due modelli a confronto

Nel campo della linguistica testuale, l'osservazione dei tempi nel testo è stata oggetto di studio da parte di diversi altri autori: Benveniste (1971), Lo Cascio (1982), Lo Cascio & Vet(1986)³³². In questa sede, tuttavia, si è deciso di mettere a confronto il modello di Weinrich, che ha avuto una notevole risonanza e continua ad essere interpellato ed applicato all'analisi interpretativa di testi letterari e non-letterari, con il modello descrittivo di Bertinetto (1986). Tra i due autori è possibile evidenziare un fondamentale punto di contatto ed alcuni punti di frizione molto evidenti. La coincidenza fra le posizioni dei due linguisti emerge nell'opposizione tra tempo della storia e tempo del racconto e corrisponde al momento dell'evento e al

³³⁰ Weinrich (2004: 132).

³³¹ *Ivi* p. 132

³³² Questi studiosi tendenzialmente si sono mossi nell'ambito del tempo “letterario” ed hanno elaborato diversi modelli di analisi. Tra questi è opportuno riassumere brevemente l'articolazione dei piani narrativi proposta da Benveniste: il linguista introduce una distinzione tra *storia* e *discorso*: nella *storia* l'emittente non è implicato, e sembra che gli avvenimenti si raccontino; il *discorso* indica invece qualsiasi frase che presupponga o implichi la presenza di un interlocutore e di un ascoltatore. Si tratta di due modi di enunciazione diversi che comportano il ricorso a tempi diversi: la storia (ovvero il racconto) comprende tutti i tempi verbali al Passato (Remoto, Imperfetto, Trapassato Prossimo); il discorso, pur prediligendo il Presente, regge i tre tempi: Passato Remoto, Presente e Futuro.

momento dell'enunciazione o semplicemente al tempo fisico e al tempo linguistico (Bertinetto 1991: 13-14). In secondo luogo, come ricorda Mauroni (2014: 291)³³³ nell'ambito della differenziazione tra *primo piano* e *sfondo* si riscontra una sorta di parallelismo tra i tempi propulsivi e descrittivi, ai quali Bertinetto (2003) affida rispettivamente la funzione di far progredire la storia o descrivere gli eventi / stati, completando ed allargando la scena) e i tempi indicati da Weinrich per il *rilievo narrativo* (2004: 129-135) rispettivamente il passato remoto per le circostanze primarie e l'imperfetto per le circostanze secondarie.

Per quanto riguarda invece i punti di frizione tra i due studiosi, segnaliamo innanzitutto la questione legata all'aspetto. È lo stesso Weinrich a riassumere con magistrale chiarezza che: "quanto al metodo, [...] non ci occupiamo più dell' 'aspetto' o della , 'natura dell'azione' o di cose del genere. Questi concetti [...] fanno riferimento alla frase"³³⁴. In effetti, le nozioni di Aspetto e Azionalità che nell'impianto grammaticale di Bertinetto giustificano e spiegano l'opposizione fra aspetto perfettivo ed aspetto imperfettivo, vengono ignorate da Weinrich. Ciò fa dire a Bertinetto che *Tempus* è più "un testo di stilistica che [...] una dissertazione grammaticale in senso stretto" (1986: 356)³³⁵.

La seconda questione, invece, si riferisce all'assegnazione del Passato Remoto e del Passato Prossimo a due diversi gruppi (rispettivamente ai tempi narrativi e ai tempi commentativi). Al riguardo Bertinetto-Squartini (1996: 388) precisano:

È stato notato [...] che il P[erfetto]S[emplice] è il tipico tempo della narrazione, con la funzione specifica di far procedere la trama narrativa. Peraltro, ciò non vuol dire che in lingue come l'italiano o il francese tale funzione sia sempre demandata al PS, come vorrebbe un'interpretazione rigida della teoria weinrichiana. Difatti, in studi recenti sul francese dei giornali [...] è stato dimostrato che il PS non è in realtà usato come tempo propulsivo della trama narrativa (funzione ormai svolta dal P[erfetto]C[omposto]), ma ha piuttosto un ruolo contrastivo. Esso viene usato per segnalare le articolazioni logiche e formali del testo, per sottolineare punti specifici (a volte anche dei dettagli), che esulano dalla linea principale della trama narrativa.

³³³ L'interessante contributo di E. Mauroni è disponibile online.
<https://riviste.unimi.it/index.php/ACME/article/view/3878>

³³⁴ Weinrich, (2004:132).

³³⁵ A questo rilievo il linguista tedesco rispose affermando di avere sviluppato la sua teoria "osservando i problemi linguistici con l'occhio del letterato e i fenomeni letterari con l'interesse mosso dagli interrogativi della linguistica". La frase è riportata da Segre nella prefazione di *Tempus* del 1976.

La classificazione di Weinrich, quindi, sarebbe troppo rigida e sopravvaluterebbe eccessivamente il ruolo testuale del tempo verbale ignorando l'evoluzione complessiva del sistema verbale: la norma grammaticale inquadra l'opposizione fra i due tempi³³⁶ non sulla base della distanza temporale, ma piuttosto su quella psicologica dell'evento e sulla variazione diatopica e diamesica (scritto vs parlato). Ciononostante, la proposta di Weinrich continua ad essere apprezzata e a prestarsi all'analisi di opere letterarie. Osservando la recente narrativa del panorama letterario italiano³³⁷ è piuttosto evidente che i romanzi che si sono guadagnati una meritata riverenza come la succitata *L'amica geniale* di Ferrante continuano visibilmente a declinare l'uso dei tempi verbali secondo il modello di Weinrich. Da un altro frammento (21) estratto dal succitato successo editoriale, emerge un'altra interessante articolazione dei tempi verbali. Si osservi l'inserzione di una parentesi di tensione mediante una sfilza di tempi commentativi (evidenziati in neretto) nel regime di distensione che riesce a stabilire una relazione cronologica tra passato e presente anche se il contesto è marcatamente narrativo:

*Era stata colpa sua. In un tempo non troppo distante – dieci giorni, un mese, chi lo sa, ignoravamo tutto del tempo, allora – mi aveva preso la bambola a tradimento e l'aveva buttata in fondo a uno scantinato. Ora stavamo salendo verso la paura, allora ci eravamo sentite obbligate a scendere, e di corsa, verso l'ignoto. In alto, in basso, ci pareva sempre di andare incontro a qualcosa di terribile che, pur esistendo da prima di noi, era noi e sempre noi che aspettava. **Quando si è al mondo da poco è difficile capire quali sono i disastri all'origine del nostro sentimento del disastro, forse non se ne sente nemmeno la necessità. I grandi, in attesa di domani, si muovono in un presente dietro al quale c'è ieri o l'altro ieri o al massimo la settimana scorsa: al resto non vogliono pensare. I piccoli non sanno il significato di ieri, dell'altro ieri, e nemmeno di domani, tutto è questo, ora: la strada è questa, il portone è questo, le scale sono queste, questa è mamma, questo è papà, questo è il giorno, questa la notte. Io ero piccola e a conti fatti la mia bambola sapeva più di me. Le parlavo, mi parlava.***

³³⁶ Cfr. paragrafo 4.3 di questo capitolo per l'ampiamento della discussione, in relazione alla variazione diatopica e alla variazione diamesica dei due tempi perfettivi del sistema verbale italiano.

³³⁷ Altri esempi letterari che si lasciano declinare in chiave weinrichiana si trovano in A. Camilleri, (2018).

In questo breve passo, si ha l'impressione durante la lettura di essere coinvolti e *guidati* ad assumere un atteggiamento di tensione o distensione³³⁸ e di conseguenza di creare un collegamento tra l'*allora* e l'*adesso*. Infine, è opportuno ricordare che il linguista tedesco non ignora lo sviluppo diacronico della lingua e chiarisce che la dominanza di un certo tipo di tempi è da ascrivere anche alla poetica dell'autore e dell'epoca in cui l'opera è stata composta.

I frammenti (17) e (21) che abbiamo prodotto e declinato secondo il modello di Weinrich, per cui il Passato Remoto è il tempo del primo piano, l'Imperfetto è il tempo dello sfondo ed entrambi fanno parte del *mondo narrato*, mentre il Passato Prossimo è un tempo del *mondo commentato* che fissa il passato consentendo al lettore l'assunzione di un atteggiamento di *tensione* (di attualizzazione secondo Bertinetto), sono esempi letterari. Quindi la domanda che ci poniamo è la seguente: il modello di Weinrich si può applicare alle realizzazioni del nostro campione?

Alcuni studiosi (Lo Duca, Bagioli, Deon, Ondelli) ritengono che l'approccio di Weinrich non sia da respingere completamente, soprattutto in ambito glottodidattico poiché si configura come un ottimo strumento per intersecare il rafforzamento della competenza grammaticale, in chiave interlinguistica, con classificazioni nozionali più profonde. E, specificatamente ai fini di questa ricerca, siamo convinti che proprio l'intuizione di Weinrich possa rappresentare un ottimo *strumento di analisi* complementare per legittimare quegli esiti di fronte ai quali le altre risorse linguistiche e cognitive sembrano vacillare o fallire. Nel Cap. 5 di questa trattazione cercheremo una risposta a questo interrogativo analizzando le produzioni degli AA e, in particolar modo, indagando l'intenzione comunicativa e gli indizi presenti negli elaborati.

4.2. L'acquisizione del sistema verbale italiano

L'acquisizione del sistema verbale si caratterizza per essere una delle aree più largamente indagate dai linguisti in tutte le lingue, compreso l'italiano poiché il verbo è centrale e costituisce il *nucleo della predicazione*³³⁹. In Italia, tra gli studi di rilievo dedicati a questa complessa problematica, giova ricordare almeno tre diversi nuclei di ricerca che hanno prodotto nozioni e risultati ormai acquisiti e condivisi da decenni³⁴⁰:

³³⁸ E. Ferrante, (2011: 24-26).

³³⁹ Il verbo è *nucleo centrale della predicazione* (Giacalone Ramat, 1993: 369).

³⁴⁰ È opportuno ricordare che questo settore di ricerca ha continuato ad essere vitale anche negli anni successivi consegnando alla comunità scientifica aggiornate esperienze ed indagini empiriche.

- i ricercatori del Progetto di Pavia³⁴¹ (Giacalone Ramat, Banfi e Bernini), ai quali va riconosciuto il merito di aver raccolto una mole di dati e risultati che hanno generato in seguito una serie di risvolti applicativi ed interventi formativi focalizzati sulle valenze culturali implicate nel processo di acquisizione linguistica;
- i ricercatori del Progetto di Roma e Siena (guidato da Vedovelli) che al di là del piano strettamente linguistico, hanno focalizzato il loro interesse sulla dimensione sociolinguistica (psicolinguistica e cognitiva) dell'acquisizione in contesto naturale;
- i contributi di Pallotti, autore di *La seconda lingua*, pubblicato del 1998, ampiamente frequentato e punto di riferimento per la formazione di docenti di Italiano L2 sul territorio in cui è inserita questa ricerca. Pallotti si caratterizza per promuovere un approccio *ecolinguistico*³⁴² all'acquisizione linguistica in cui si dà spessore e risalto alle interazioni fra nativi e non-nativi e, nello specifico, alla dimensione socio-interazionale e a quella sociopsicologica che riguarda le conoscenze e i vissuti delle persone coinvolte nello scambio comunicativo.

Gli autori, oltre ad indagare l'acquisizione del sistema verbale dell'italiano L2, hanno posto anche le basi per numerose indagini empiriche e la progettazione di percorsi di studio³⁴³ destinati all'alfabetizzazione dei nuovi immigrati nelle scuole italiane (Giacalone Ramat 2003: 89). Gli studi e le indagini disponibili si riferiscono per lo più a contesti di acquisizione / apprendimento spontaneo non guidato, ma sono stati successivamente applicati all'apprendimento guidato e alla didattica³⁴⁴.

Gli studi e i risultati empirici sulle sequenze di acquisizione dell'italiano L2/LS³⁴⁵ (e di diverse altre seconde lingue) confermano che gli

³⁴¹ Il progetto di Pavia che si è svolto negli anni 1986-2000 è stato coordinato prima da Anna Giacalone Ramat, poi da Giuliano Bernini, ed ha coinvolto molti ricercatori attivi in diverse sedi universitarie dell'Italia settentrionale (Pavia, Bergamo, Milano Bicocca, Torino, Trento, Vercelli e Verona). I risultati degli studi sono riportati in Giacalone Ramat (2003).

³⁴² "L'acquisizione di una seconda lingua in un contesto naturale in cui nessuno la insegna". Pallotti, (2006:14).

³⁴³ Il filone di studi sulla Linguistica acquisizionale è così vivace nel panorama italiano che da più di un decennio è sentita l'urgenza di creare una sua branca che potesse suggerire applicazioni e proposte per l'insegnamento: la didattica acquisizionale.

³⁴⁴ Si ricorderà che nel Cap.1 di questa trattazione abbiamo ampiamente discusso la *peculiarità* del territorio in cui è inserita questa ricerca interrogando il contesto sociolinguistico e il contesto di apprendimento guidato. Abbiamo sottolineato che l'italiano L2 sul resto del territorio nazionale si caratterizza per essere una lingua seconda per gli apprendenti (e i cittadini non italo-foni) mentre in Alto Adige - Sudtirolo, soprattutto nelle aree periferiche della Provincia, l'italiano è (spesso) una lingua straniera, in concorrenza con l'inglese.

³⁴⁵ Anche riguardo alla definizione di L2/LS conviene ricordare che nel Cap.1 abbiamo discusso in modo approfondito sulla differenza terminologica dei due concetti (acquisizione e apprendimento) in relazione alla peculiarità del territorio, arrivando alla conclusione che i due

apprendenti seguono lo stesso iter, al di là del retroterra linguistico, del contesto sociolinguistico e della situazione di apprendimento (guidato vs spontaneo) ed attestano che eventualmente la sequenza di acquisizione viene rallentata, ma non stravolta. Questa considerazione suggerisce a Pallotti che il percorso di acquisizione è determinato dall'interazione di due fattori (le caratteristiche della lingua target e l'organizzazione della mente umana) e che l'istruzione esplicita può soltanto accelerare il passaggio da una fase della sequenza a quella successiva³⁴⁶. Resta il fatto però che difficilmente dei parlanti non colti o che non abbiano ricevuto un'istruzione esplicita, sono in grado di raggiungere alti livelli di correttezza formale.

Prima di accingerci a descrivere l'acquisizione del sistema verbale italiano conviene riprendere e definire più dettagliatamente il concetto di *interlingua* o varietà di apprendimento (denominazione usata dai ricercatori italiani del Progetto di Pavia). Il concetto di interlingua fa la sua apparizione già negli anni '60, quando nell'ambito degli studi sull'acquisizione della lingua (L1 e L2), il focus viene spostato dal prodotto al processo. Secondo Chomsky (1965: 12): “errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of [the learner's] strategies of learning”. Si deve, tuttavia, a Selinker (1984: 29) la definizione dell'interlingua come: “un sistema linguistico a sé stante (...) che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO” [= lingua obiettivo]. In questo contesto di ricerca vale la pena richiamare, seppure cursoriamente, almeno quattro nozioni importanti che si rapportano al concetto di interlingua:

- l'apprendimento di L2 (ma anche di L1) sia in apprendimento naturale che guidato, passa attraverso una serie di varietà di apprendimento che è *sistematica*, nel senso che è regolare e prevedibile almeno nelle fasi iniziali;
- l'interlingua è un sistema in continua evoluzione e *in fieri*, soggetto a un graduale aumento di complessità (a livello fonologico, morfologico e lessicale);
- i tempi e le performances delle singole varietà di apprendimento sono variabili e dipendono in larga misura da diversi fattori di natura linguistica, psicolinguistica (interni all'individuo) e sociolinguistica

termini non sono sovrapponibili. Tuttavia, riteniamo di dover riportare le posizioni di alcuni linguisti italiani in relazione alla definizione di L2. Secondo Ciliberti (1994: 214) la seconda lingua “è una lingua diversa da quella materna che viene usata accanto ad essa in situazioni comunicative quotidiane”; si tratta sostanzialmente della lingua degli immigrati, appresa in contesto naturale. Pugliese (2001: 6) e Balboni (2012: 125 s.) affermano che la L2 è una lingua appresa in un contesto di apprendimento guidato non solo a scuola, ma anche al di fuori di essa. Infine, Pallotti (2006: 13) non fa distinzioni tra LS e L2 ritenendole comunque lingue L2 apprese dopo la lingua materna.

³⁴⁶ Pallotti (1998: 59).

(esterni all'individuo);

- l'interlingua, essendo una lingua provvisoria ed instabile dell'apprendente, non sanziona l'errore considerandolo una deviazione dalla norma, ma lo configura per essere un elemento costitutivo di quel livello di apprendimento della L2 (L1).

In relazione a quest'ultimo punto è bene sottolineare che il processo di acquisizione (e apprendimento) è caratterizzato anche da fasi di regressione e fossilizzazione. Il primo fenomeno si manifesta quando strutture che sono date per acquisite in una determinata fase possono essere utilizzate in modo non conforme in fasi successive; il secondo, quando il fenomeno di regressione perdura nel tempo perché l'apprendente ha smesso di elaborare la norma³⁴⁷.

4.2.1. Sequenze di apprendimento

Per l'apprendente non italofono, il sistema verbale dell'italiano è un ambito della morfologia piuttosto complesso ed articolato. A prescindere dalla ricchezza di forme – si pensi che ogni verbo ne può assumere anche un centinaio! – ci sono diversi fattori di complessità soprattutto in contesto non guidato, e quindi non sostenuto da una programmazione in base a criteri di ordine pedagogico:

- scarsa trasparenza della flessione: tre coniugazioni verbali (-are, -ere, -ire³⁴⁸) e cinque categorie flessive (persona, numero, tempo, modo, aspetto) con diverse flessioni irregolari;
- discreta casistica di fenomeni di allomorfia lessicale: la stessa unità di significato ha realizzazioni diverse soprattutto in paradigmi ad alta frequenza (per esempio *tenere*: io tengo, tu tieni / io tenni / io terrò o *fare*: io faccio, tu fai, noi facciamo, voi fate, loro fanno / io feci);
- presenza di regole di accordo e reggenza: per esempio *io dico che lei arriva alle 8* (*dire* + Indicativo), ma *io spero che lei venga* (*sperare* + Congiuntivo);
- polifunzionalità delle forme: il Presente pro-futuro (es: *domani alle 8 vado al cinema*) o il Futuro usato con valore temporale (es: *l'anno prossimo avrò venduto la casa*) o con valore modale epistemico (es: *saranno state circa le sei*);
- complesso apparato morfologico del verbo: l'analisi della struttura di una voce verbale, come per esempio *cant-avano*, distingue un morfema

³⁴⁷ S., Ballestracci, (2008: 44-47).

³⁴⁸ La terza coniugazione distingue due gruppi, a seconda della presenza o meno dell'infisso -isc- (per esempio, aprire: io apro / preferire: io preferisco).

lessicale e uno grammaticale e all'interno di ogni morfema individua ulteriori componenti, portatori di informazioni grammaticali specifiche, come risulta nella tabella sottostante:

Tabella 30- *Esempio di analisi della struttura del verbo*

Cant-a-v-no	cant- (radice lessicale) -av (vocale tematica che identifica la classe di coniugazione + marca temporale/modale: imperfetto) -ano (marca personale: 3a pers. plur)
-------------	---

Tuttavia, come ricorda Bernini (1990: 82-83), l'italiano è una lingua morfologicamente trasparente perché “mantiene la pienezza fonica di tutte le sillabe e in particolare di quelle dei suffissi flessivi”;

- l'aspetto³⁴⁹, rilevante indicatore, proprio delle lingue slave e romanze, ma non grammaticalizzato, per esempio, nella lingua di partenza del nostro campione.

Da tutto ciò si evince che l'acquisizione del sistema verbale dell'italiano L2 rappresenta certamente un ostacolo significativo anche per quegli apprendenti le cui madrelingue non siano tipologicamente distanti³⁵⁰.

4.2.2. Ordine e sequenze di apprendimento

Il percorso di acquisizione L2/LS è articolato in tre varietà di apprendimento (dette anche fasi): pre-basica – basica – post-basica ed individua per ogni varietà rispettivamente un'organizzazione pragmatica, semantica e sintattica degli enunciati. Nello specifico però, l'acquisizione del sistema verbale inizia a formarsi solo nella fase basica, quando si delinea la prima differenziazione fra nomi e verbi, e prosegue nella fase post-basica dipanandosi in un continuum di varietà sempre più vicine all'italiano dei nativi.

Iniziamo ad approfondire questa tematica, ma non prima di aver chiarito che cosa si intende per “ordine di acquisizione” e “sequenza di acquisizione”. Con il primo concetto si intende l'ordine di acquisizione dei tempi del sistema verbale, invece, con il secondo, s'intende il succedersi delle caratteristiche della lingua target da acquisire nelle varie fasi (o varietà): pre-basica – basica – post-basica³⁵¹. Con la seguente citazione Banfi

³⁴⁹ Cfr. par. 4.1.1.1

³⁵⁰ Cfr. par. 4.3

³⁵¹ Il processo di acquisizione di una lingua non si esaurisce in queste tre fasi, ma procede per stadi intermedi, varietà avanzate, varietà quasi-native che non sono state ancora indagate ed approfondite.

e Bernini riassumono l'ordine di acquisizione del sistema verbale in italiano L2 nelle diverse fasi. Si noter  che gli autori omettono le realizzazioni della fase pre-basica in quanto queste sono fortemente legate ad un'organizzazione pragmatica dell'enunciato ovvero dipendenti dal contesto conversazionale in cui sono prodotte e il verbo, di fatto, emerge nella fase basica:

La costruzione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti ha inizio nella variet  basica, con l'affermarsi di una forma base del verbo, con puro valore lessicale, e continua nelle variet  postbasiche con il costituirsi di opposizioni di forme e funzioni. In base all'organizzazione grammaticale in tempi e modi della lingua di arrivo, la graduale costruzione del sistema verbale italiano da parte degli apprendenti di L2 pu  essere riassunto nella sequenza [...] Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Partecipio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo³⁵².

La citazione trova la sua esplicazione e visualizzazione nella Tab. 32: i distinti gradoni stanno a significare il percorso acquisizionale del verbo, e scandiscono le cinque macrofasi in cui si acquisiscono le specifiche nozioni temporale (presente, passato, futuro), aspettuale (perfettivo, imperfettivo) e modale (non-fattuale)³⁵³.

Tabella 31– *Tratti e valori delle forme verbali nelle variet  (fasi) di apprendimento*

Tratti	Valori	Fasi				
		1	2	3	4	5
Aspetto	Perfettivo	Pres./Inf.	Part.pass.	(Aus+)PP	(Aus+)PP	(Aus+)PP
	Imperfettivo	Pres./Inf.	Presente	Imperfetto	Imperfetto	Imperfetto
Tempo	Passato	Pres./Inf.	Presente	Imperfetto	Imperfetto	Imperfetto
	Presente	Pres./Inf.	Presente	Presente	Presente	Presente
Modo	Futuro	Pres./Inf.	Presente	Presente	Futuro	Futuro
	Non-fattuale	Pres./Inf.	Presente	Presente	Presente	(Futuro)

Fonte: Bernini (2008b:47)

Come si evince dall'osservazione della Tab. 32 le realizzazioni della fase basica hanno carattere lessicale e attestano la presenza di una forma indifferenziata (forma base) corrispondente alla 3a persona singolare e

³⁵² Giacalone Ramat (2003: 89).

³⁵³ Banfi e Bernini (2003: 93).

qualche volta alla 2a del Presente Indicativo o all’Infinito (utilizzate senza consapevolezza e senza codificazione morfologica). In questa fase ha luogo l’identificazione nel verbo (vs nome) nella funzione di nucleo di frase; in sostanza, verbi e nomi vengono semanticamente distinti, ma non in base alla morfologia poiché questa è ancora assente nella varietà basica.

Di seguito la Tab. 32 fotografa dettagliatamente il complesso e graduale percorso di (ri)costruzione della categoria del verbo che matura e si fortifica nel continuum di varietà post-basiche, conducendo allo sviluppo delle categorie flessive che permettono l’organizzazione di enunciati sintatticamente accettabili ed autonomi, ovvero non dipendenti dal contesto discorsivo, e l’espressione di opposizioni verbali di forme e funzioni. Nella varietà post-basica il presente continua a mantenere una pluralità di funzioni supplendo la mancata attivazione di alcuni tratti e/o valori.

Nel corso di questo processo di acquisizione (e precisamente a partire dal continuum di varietà postbasiche) si attivano e si assegnano gradualmente i tratti e i valori al verbo, che in italiano, sono sette come risulta dalla tabella sottostante³⁵⁴:

Tabella 32 – *Tratti e valori del verbo italiano*

Tratti	Valori
Diatesi	{+attivo} {- attivo}
Modo	{indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo, infinito, gerundio, participio}
Tempo	{passato, presente, futuro}
Aspetto	{perfettivo, imperfettivo}
Persona	{1,2,3}
Numero	{+singolare} {-singolare}
Genere	{+maschile} {- maschile}

Bernini (2008: 41) distingue tra tratti centrali (l’aspetto, il tempo e il modo) e tratti periferici (la persona, il numero, il genere e la diatesi) a seconda della possibilità che i tratti hanno di essere espressi da mezzi non grammaticali. Secondo lo studioso, nelle produzioni degli apprendenti i tratti compaiono secondo questa sequenza che in parte ricorda l’*universale 30* di Greenberg³⁵⁵:

³⁵⁴ Bernini (2008: 40).

³⁵⁵ Si deve a Greenberg (1966) lo studio sugli universali linguistici, ovvero sui principi generali ricorrenti in ogni lingua. Secondo l’universale 30, se il verbo presenta categorie di persona-numero o se presenta categorie di genere, presenta sempre categorie di tempo-modo che implicano la seguente sequenza: tempo-modo > persona-numero > genere.

ASPETTO > TEMPO > (persona, numero) > MODO > (genere, diatesi) ³⁵⁶

Il primo tratto che viene segnalato morfologicamente (ovvero con mezzi grammaticali) è l'Aspetto perfettivo espresso dal morfema *-to* del participio passato, anche se non accompagnato dall'ausiliare³⁵⁷. I verbi coinvolti sono quelli telici, che indicano il raggiungimento di un fine dell'azione³⁵⁸. Andersen (1996: 547) che per primo ha applicato le classi azionali di Vendler all'acquisizione della L2, individua questa sequenza di acquisizione delle forme verbali del perfettivo:

trasformativi > risultativi > continuativi > stativi³⁵⁹

Il secondo tratto marcato morfologicamente che emerge è il Tempo che comprende i tre valori di presente, passato e futuro. Come indicato nella Tab. 32, il primo valore che viene codificato è quello del passato imperfettivo che si realizza nell'imperfetto di sfondo inizialmente attraverso il verbo stativo *essere*. L'ordine di acquisizione delle forme verbali dell'imperfettivo è

³⁵⁶ È bene ricordare che non tutti gli studiosi condividono la sequenza secondo la quale i significati aspettuali compaiono prima di quelli temporali. Alcuni linguisti propendono per una contemporaneità di acquisizione fra relazioni temporali e funzioni aspettuali; altri invece ritengono che i concetti ATAM – “Azione– Tempo – Aspetto – Modalità” (Bertinetto 2009) impliciti nel significato delle forme verbali compaiono indistintamente, e solo successivamente, nel corso della maturazione linguistica e in seguito all'input esterno, si cristallizzano in categorie a seconda delle lingue acquisite, che possono essere più sensibili all'aspetto, all'azionalità (cioè, alla classe lessicale) al tempo e alla modalità. Quindi l'identificazione di innesco nel processo di acquisizione del sistema verbale continua ad essere oggetto di intense discussioni.

³⁵⁷ È importante ricordare che solo successivamente il morfema *-to* acquista un valore temporale. Infatti, in queste fasi iniziali del processo di acquisizione l'apprendente adotta tre strategie (anche sovrapponibili) per esprimere la temporalità: o mantiene il riferimento temporale dato dall'interlocutore (più competente) o riproduce gli eventi in ordine cronologico secondo il *principio dell'ordine naturale*, oppure utilizza mezzi lessicali (come per esempio *adesso, qua*) per esprimere il presente e vari elementi (per esempio toponimi o semplicemente *nel mio paese*) per esprimere il passato. (Banfi E., Bernini G. 2003).

³⁵⁸ A questo proposito ci sembra interessante ricordare gli studi di Antinucci e Miller (1976) sull'uso del passato da parte di bambini italiani molto piccoli. Sulla base delle loro osservazioni risulta che i piccoli usano inizialmente participi passati spesso accordati in numero e genere con l'oggetto del verbo transitivo (telico). Questo confermerebbe che: 1) le sequenze di acquisizione in L1 o L2/LS procedono attraverso le stesse tappe; 2) l'apprendimento dell'aspetto è prioritario rispetto al tempo; 3) l'aspetto perfettivo precede l'imperfettivo; 4) la combinazione telicità, perfettività e tempo passato è la prima ad apparire. Cfr. F. Antinucci – R. Miller, (1976: 167-189).

³⁵⁹ Nel dettaglio, l'aspetto perfettivo si manifesta per i predicati telici, cioè, *trasformativi* (+ puntuali; + telici; + dinamici) e *risultativi* (– puntuali; + telici; + dinamici) e in seguito per quelli atelici, cioè, *continuativi* (– puntuali; – telici; + dinamici) e *stativi* (– puntuali; – telici; – dinamici).

speculare alla sequenza precedente ed inizia quindi con i verbi stativi, quindi quelli di attività, e solo in un secondo momento, viene esteso a quelli risultativi e trasformativi.

stativi > continuativi > risultativi > trasformativi

In questo contesto è opportuno accennare al *principio di associazione selettiva*, studiato da Ramat (2002) per l'italiano L2. Secondo questo principio, nel processo di acquisizione i tratti relativi a perfeftività, telicità e tempo passato tendono a combinarsi in una sorta di “solidarietà semantica”. Questa “solidarietà” è attestata e confermata anche dalla frequenza d'uso dell'italiano: l'Aspetto perfeftivo viene usato prevalentemente con i verbi telici, e più raramente con quelli atelici. Per lo stesso principio “le prime forme di imperfetto compaiono [...] con predicati durativi, come nel caso degli stativi costruiti in italiano con *essere* + aggettivo”³⁶⁰; solo progressivamente, attraverso l'esposizione alla lingua target, si assiste alla “diffusione della marca aspettuale dalle combinazioni con i valori azionali che le sono più prototipicamente associati, ovvero marca perfeftiva e predicati telici, marca imperfettiva e predicati atelici, alle interazioni meno congruenti, in cui l'Aspetto non è guidato dalle proprietà azionali del predicato, ma è selezionato dal contesto, come avviene nell'uso nativo” (Rosi 2007: 237- 238). Aggiungiamo, infine, che gli studi acquisizionali non solo suggeriscono di presentare prima il Passato Prossimo e poi l'Imperfetto in relazione alla convergenza vs divergenza delle categorie di Tempo e Aspetto, ma anche di promuovere nel Passato Prossimo i suoi usi prototipici (verbi telici e puntuali) e progressivamente i suoi usi periferici (verbi durativi).

Dopo che si è instaurata l'opposizione tra passato e non passato e tra Aspetto perfeftivo e Aspetto imperfettivo, compare il Gerundio nella perifrasi progressiva con l'ausiliare *stare*. Come osserva Giacalone Ramat (2003: 91) “[...] l'emergere del gerundio presuppone forme finite del verbo, sia semplici, come il presente e l'imperfetto, sia composte, come il passato prossimo. Si può quindi porre lo sviluppo della perifrasi progressiva dopo quello dell'imperfetto e prima di quello del futuro”.

Tornando alla Tab. 32 il futuro è l'ultimo tempo a comparire. Le sue forme vengono sovraestese anche a contesti di non-fattualità che richiedono il Condizionale, dal momento che l'espressione della modalità con mezzi grammaticali pertinenti è piuttosto difficoltosa (Bernini 2005: 136). Infine, i tempi composti compaiono solo in varietà molto avanzate. Ciò porta con sé che implicitamente rischiano di essere una risorsa trascurata o

³⁶⁰ Banfi e Bernini (2003: 98).

sottoutilizzata o disponibile solo per gli apprendenti avanzati (essendo marcata per formalità del registro).

Il penultimo tratto ad essere appreso è la modalità, che indica l'atteggiamento che il parlante assume verso la comunicazione e il tipo di comunicazione che egli instaura con il suo interlocutore (di certezza / incertezza, di dubbio, di comando)³⁶¹. Affidarsi ai mezzi lessicali per fronteggiare le difficoltà e le lacune è una pratica assai frequente anche nelle varietà avanzate. Di fatto la modalità viene risolta non morfologicamente, bensì mediante il ricorso ad espressioni come *forse*, *probabilmente*, *certamente*, *anche*, ecc. La difficoltà, come si può facilmente immaginare, risiede nel fatto che il modo è anche condizionato – almeno per le subordinate – dai verbi e dalle congiunzioni della frase principale e richiede quindi o l'Indicativo o il Congiuntivo. La sequenza di acquisizione del modo prevede l'ordine riportato nello schema:

Indicativo > Condizionale > Congiuntivo

La diatesi, infine, è l'ultimo tratto a comparire perché è di difficile o di “nulla acquisizione” (Bernini 2005:135), è morfologicamente complesso e realizzabile con mezzi pragmatico- sintattici.

Riassumendo, rispetto al quadro riportato (Tab. 32) la ricerca ha evidenziato le seguenti fasi e l'acquisizione di queste forme, valori e tratti:

- Fase 1: il predicato viene utilizzato ma senza che i morfemi siano flessi produttivamente. Una forma unica e invariabile per tutte le persone (in Infinito o Indicativo presente) colloca le azioni nel tempo.
- Fase 2: rappresenta un primo “salto di qualità”: fa la sua comparsa l'opposizione tra azioni passate a carattere *puntuale / perfettivo* ed azioni passate di tipo *durativo / imperfettivo*. Il primo aspetto che viene discriminato è quello *puntuale / perfettivo* attraverso il suffisso morfologico *-to*, di seguito quello *durativo / imperfettivo*. Gli ausiliari coi verbi che esprimono eventi di tipo *puntuale / perfettivo* non vengono utilizzati per lungo tempo.
- Fase 3: si affina la distinzione fra aspetto *puntuale / perfettivo* del verbo e aspetto *durativo / imperfettivo*. Le prime forme di imperfetto sono quelle del verbo *essere* con funzione copulativa (generalmente 1a e 3a

³⁶¹ Gli studi sulle modalità (*aletica*: legata al concetto di oggettività, intesa come verità universalmente valida; *epistemica*: riguardante il modo in cui ci si pone nei confronti della realtà che ci circonda (certezza, ipotesi, dubbio, soggettività, ecc.); *bulomaica*: afferente al desiderio e alla volontà; *deontica*: correlata al senso di necessità e di dovere (inteso anche in senso negativo sotto forma di divieto) sono ancora oggi parziali e troppo frammentari per poterne comprendere bene il funzionamento, anche perché le varie modalità non sono fra loro scollegate.

persona: *ero/era*), del verbo *avere* (*avevo*) e del verbo *potere* (*potevo*) (Pallotti, 1998). L'utilizzo degli altri imperfetti compare invece in una fase più avanzata e va progressivamente a ridurre lo spazio semantico del presente, che nelle varietà precedenti dell'interlingua copriva anche l'ambito del passato imperfettivo (Giacalone Ramat, 1993). L'alternanza tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo rimane a lungo incerta anche a livelli avanzati per gli apprendenti nelle cui L1/LM tale alternanza non è grammaticalizzata o è concepita in modo diverso.

- Fase 4: accanto ai tempi basici dell'Indicativo (presente, passato e futuro) inizia a comparire l'opposizione tra fattualità e controfattualità, ovvero tra ciò che l'apprendente presenta come reale e oggettivo e ciò presenta come desiderato, ipotetico o virtuale. Questa opposizione è possibile grazie alla comparsa del Condizionale per formulare richieste cortesi o esprimere desideri (*vorrei*) o dare consigli (*dovresti*), altre funzioni quali per es. presentare azioni "in prospettiva", cioè azioni passate posteriori ad altre passate, compare più avanti. Infine, il ricorso al passato remoto è collocabile in questa fase.
- Fase 5: presuppone competenze avanzate ed è la fase più convergente col sistema della lingua di arrivo. Ha una gamma di utilizzi molto vasta e variegata: l'uso del Congiuntivo per esprimere l'opposizione tra la sfera oggettiva (*vedo che sei arrabbiato*) e la sfera soggettiva (*spero che tu non sia arrabbiato*); l'uso più mirato del Condizionale.

Da quanto esposto finora si comprende che lo sviluppo dell'interlingua in relazione all'espressione della temporalità, dell'aspetto e della modalità del sistema verbale italiano è piuttosto complesso³⁶²; è un percorso caratterizzato da una graduale *complessificazione* verso la varietà dell'italiano dei nativi e dalla maturazione di tappa in tappa delle strategie di codificazione morfologica³⁶³.

Prima di concludere questo paragrafo però è opportuno accennare ancora a due aspetti evidenziati da studi e ricerche di carattere empirico:

1. Nelle fasi di approssimazione alla lingua target gli apprendenti mettono in atto fondamentali strategie e processi di elaborazione morfologica, tra i quali:

- fenomeni di sovraestensione di forme e morfemi in contesti che richiedono altre forme / morfemi del paradigma;
- elaborazione di forme autonome per analogia (es. *prenduto* in luogo di *preso*);
- formazioni analitiche in luogo di quelle sintetiche (es. *avevo credo* in

³⁶² Il percorso di acquisizione che evolve dal lessico alla morfologia e procede alla graduale attivazione dei singoli tratti e valori è dettagliatamente esposto nel quadro sinottico elaborato da Vedovelli. Cfr. Appendice 1, all. 19.

³⁶³ Giacalone Ramat, (1993: 341- 410).

luogo di *credevo*), dove l'elemento che porta il significato grammaticale è quasi esclusivamente *essere*.

2. La sequenza di acquisizione ha carattere implicazionale, ossia l'acquisizione di una data struttura implica la presenza di specifiche strutture che la precedono nella sequenza – ad esempio l'acquisizione dell'imperfetto implica quella del passato prossimo – pertanto l'apprendente impara solo le strutture per le quali è “pronto”³⁶⁴. Rinforza e perfeziona questo principio anche la *teachability hypothesis* o “ipotesi della insegnabilità” formulata da Manfred Pienemann, secondo il quale ha senso insegnare (ed è pertanto “insegnabile”) solo ciò che è imparabile da parte di uno specifico apprendente in un certo momento del suo percorso acquisizionale, in quanto “l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua / la varietà di apprendimento è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale”³⁶⁵. Infatti, “gli stadi acquisitivi sono interrelati in modo che in ogni stadio si sviluppano i prerequisiti di elaborazione per lo stadio successivo”³⁶⁶. Ovviamente i docenti dovrebbero essere consapevoli dell'ipotesi dell'insegnamento / apprendimento di Pienemann, ma è opportuno non dimenticare che alcuni temi grammaticali (come per esempio, il sistema tempo-aspettuale in italiano) necessitano di tempi lunghi di assimilazione e richiedono di essere ripresi ciclicamente affinché siano metabolizzati dagli apprendenti.

La sequenza sopra esposta è quella più comunemente accettata e condivisa³⁶⁷ e – come già segnalato nell'introduzione – si riferisce all'apprendimento di soggetti non guidati in contesto spontaneo; tuttavia, studi e ricerche sembrano confermare che la sequenza e gli stadi acquisizionali si adattano anche al contesto guidato (certamente meno esplorato e problematizzato) e che gli apprendenti guidati presentino una maggiore correttezza formale.

4.3. Temporalità e testualizzazione: italiano e tedesco

Le ricerche sul campo che soggiacciono alla teoria hanno dimostrato che gli apprendenti seguono lo stesso percorso di sviluppo, ossia percorrono gli stessi stadi di acquisizione verbale pur avendo retroterra linguistici diversi (=

³⁶⁴ Bettoni (2008: 55) ricorre ad una metafora molto calzante: nessuno si sognerebbe di insegnare a ballare a un bambino che ancora non sa stare in piedi: prima dovremo insegnargli a reggersi sulle gambe, poi a camminare, quindi a correre e infine a ballare.

³⁶⁵ M. Pienemann (1986: 313).

³⁶⁶ M. Pienemann: “At any stage of development, the learner can produce and comprehend only those second language (L2) linguistic forms that the current state of the language processor can handle” (2008: 9).

³⁶⁷ In riferimento alla Teoria della Processualità di Pienemann (1998, 2005) sono stati elaborati altri modelli di acquisizione. Cfr. C., Bettoni *et alii*, (2008: 260-267).

diverse L1). La madrelingua, dunque, non inciderebbe sullo sviluppo delle varietà di apprendimento (interlingua), tuttavia l'acquisizione della L2 rallenterebbe nel caso delle L1 più distanti e progredirebbe più velocemente nel caso delle L1 più prossime³⁶⁸. Lasciando da parte le ricadute sull'espressione della temporalità (che tratteremo più avanti), normalmente gli ambiti in cui la L1 può avere un peso specifico rilevante e causare errori interlinguali sono i seguenti: la fonologia, la morfologia (nel caso che le lingue siano strettamente imparentate dal punto di vista genetico), l'organizzazione dei contenuti nel testo (per lo meno quello narrativo finora studiato), il lessico, la sintassi e l'organizzazione delle categorie grammaticali, ed infine l'enciclopedia (soprattutto dell'apprendente adulto).

In questa sede per ovvi motivi non è possibile documentare in modo approfondito gli elementi di contrastività tra i due sistemi linguistici; quindi, è nostra intenzione mettere in risalto solamente alcune differenze fondamentali tra le due lingue, in relazione al sistema verbale. Dal momento però che abbiamo deciso di privilegiare – in sede di analisi – una prospettiva testuale (Cap.5), è opportuno segnalare due questioni rilevanti per la nostra riflessione:

- la lingua italiana è caratterizzata da una “sintassi dell'accordo”, la lingua tedesca è caratterizzata da strutture a parentesi (*Klammerstrukturen*), costituite da un segno di apertura (il verbo coniugato) e un segno di chiusura (la parte infinita del verbo)³⁶⁹;
- la lingua italiana e la lingua tedesca sono caratterizzate da una diversa *testualizzazione* essendo la prima esocentrica e la seconda endocentrica³⁷⁰ e come indagato da Korzen³⁷¹ proprio la differenza tipologica sarebbe alla base rispettivamente di uno stile nominale e uno stile verbale nella redazione dei testi (cfr. 4.3.2).

Detto questo, mettiamo a confronto – in un quadro inevitabilmente lacunoso – i nodi centrali dei due sistemi verbali: quello italiano e quello tedesco. Circoscriveremo la nostra riflessione ai tempi verbali del modo Indicativo poiché nella nostra collezione di testi è piuttosto raro il ricorso ad altri modi e tempi del sistema verbale.

³⁶⁸ Considerato che la composizione delle classi è sempre più eterogenea, è sempre più indispensabile conoscere l'ordine di acquisizione delle strutture (e nello specifico del sistema verbale) per ottimizzare e focalizzare l'intervento d'insegnamento.

³⁶⁹ S., Ballestracci, (2017: 76).

³⁷⁰ La differenza tipologica tra lingue endocentriche ed esocentriche si evidenzia soprattutto nel lessico. Il tedesco (a differenza dell'italiano) si caratterizza per una rilevante compattezza e precisione semantica e, comenoto, la lingua è fondamentalmente costituita (circa il 90%) da parole composte (Bosco Coletos 2007:19).

³⁷¹ I., Korzen, (2007: 221).

4.3.1. Sistemi verbali a confronto: italiano e tedesco

Cominciamo col sottolineare che la lingua tedesca accanto al termine *Verb* dispone anche di due sinonimi per indicare la categoria grammaticale del verbo: *Zeitwort* e *Tunwort*, e quest'ultima forma è ampiamente utilizzata in tutti gli ordini di scuola in Alto Adige / Sudtirolo. Sebbene l'italiano e il tedesco siano due lingue tipologicamente abbastanza vicine, non possiamo ignorare che nella ricostruzione del sistema verbale la L1 gioca anche un ruolo fondamentale proprio in relazione all'espressione della temporalità. I due sistemi verbali presentano peculiarità – riconducibili all'appartenenza dell'italiano al tipo linguistico romanzo e del tedesco a quello germanico – che è opportuno segnalare brevemente.

La prima differenza vistosa riguarda il numero di tempi verbali disponibili (Tab. 34) e questo significa che tra i due codici non c'è corrispondenza:

Tabella 33 – Sistemi verbali a confronto (italiano - tedesco)

ITALIANO	TEDESCO
Presente	Präsens
Passato Prossimo	Perfekt
Imperfetto	Präteritum
Passato Remoto	
Trapassato Prossimo	Plusquamperfekt
Trapassato Remoto	
Futuro Semplice	Futur 1
Futuro Anteriore	Futur 2

Sulla base di un secondo confronto si osserva che, anche se modi e tempi presentano dei parallelismi, tuttavia possiamo evidenziare alcuni tratti salienti di contatto e di divergenza tra i due sistemi³⁷². Si osservi la Tab. 34 che riporta le caratteristiche salienti dei due sistemi verbali assegnando i diversi tratti + o – a seconda che siano presenti / non presenti nei due diversi codici:

³⁷² Non va dimenticato, innanzitutto che l'italiano è una lingua pro-drop (ovvero non esige obbligatoriamente, sia nello scritto che nel parlato, l'espressione del soggetto argomentale; il tedesco, invece prevede sempre l'esplicitazione del soggetto.

Tabella 34 – *Tratti salienti a confronto (italiano – tedesco)*

TRATTI	ITALIANO	TEDESCO
tratti grammaticali: persona e numero, tempo, modo, aspetto e diatesi	+ aspetto	– aspetto
modi finiti e modi infiniti	+ condizionale e gerundio	– condizionale e gerundio
forme flesse e forme non flesse	+ pronomi personale facoltativo ³⁷⁴	+ pronomi personale obbligatorio)
Indicativo: tempi	quattro tempi semplici (presente, imperfetto, passato remoto e futuro semplice) quattro tempi composti (passato prossimo, trapassato prossimo, trapassato remoto e futuro anteriore)	due tempi semplici (presente, Präteritum) quattro tempi composti (perfetto, piuccheperfetto, futuro semplice, futuro anteriore).

Procedendo con il confronto e focalizzando l'attenzione sul modo Indicativo, l'assenza di similarità tipologica fra italiano e tedesco è particolarmente evidente nell'area dei tempi del passato.

L'italiano dispone di 5 tempi: Imperfetto, Passato Remoto, Passato Prossimo, Trapassato Prossimo, Trapassato Remoto, mentre il tedesco dispone di 3 tempi: Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt.

Al di là della contabilità, la differenza più rilevante tra i due sistemi risiede nell'Imperfetto, che in italiano è grammaticalizzato e piuttosto semplice riguardo alla sua formazione, ma complesso nelle sue aree d'uso. L'Imperfetto, che secondo la sequenza di acquisizione è il terzo tempo ad emergere in enunciati o porzioni narrative, si presenta come una forma piuttosto complessa a causa della sua polifunzionalità non solo in senso aspettuale, ma anche temporale e modale. La sua complessità risiede nel fatto che delineando l'azione come trascorsa, ma indeterminata ed incompiuta, copre ed assolve molte altre funzioni diverse, non sempre facilmente codificabili proprio per l'indefinitezza dei confini temporali,³⁷³ pertanto viene percepito come uno dei punti problematici della lingua italiana e, in quanto tale, esigerebbe un approfondimento in chiave contrastiva sotto il profilo metalinguistico e metacognitivo per risolvere problematiche legate all'apprendimento.

Nella tabella di seguito (35)³⁷⁴ i parametri riportati visualizzano le caratteristiche oppostive che differenziano i due sistemi in relazione ai tempi del passato (Passato Prossimo, Passato Remoto³⁷⁵, Imperfetto vs Präteritum, Perfekt) del modo Indicativo:

³⁷³ Per una più ampia descrizione dell'Imperfetto si veda Cap 5 par. 5.1.5

³⁷⁴ Ricorriamo alla tabella in D., Puato, (2017: 23-40).

³⁷⁵ L'uso attivo del Passato Remoto nell'oralità è relegato in alcune zone geografiche del Paese (per es. Toscana e soprattutto Sicilia). Nel nord del Paese, è praticamente scomparso.

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo

Tabella 35 – Caratteristiche oppostive a confronto (italiano – tedesco)

	Italiano	Tedesco
Struttura morfologica		
sintetica	Imperfetto Passato Remoto	Präteritum
analitica	Passato Prossimo	Perfekt
Semantica		
passato	Imperfetto Passato Remoto	Präteritum
passato/non passato	Passato Prossimo	Perfekt
Perfettivo compiuto	Passato Remoto Passato Prossimo	Präteritum Perfekt
Imperfettivo progressivo abituale continuativo	Imperfetto	Präteritum Perfekt
Pragmatica		
scritto	Imperfetto Passato Prossimo	Perfekt
	Passato Remoto	Präteritum
orale	Imperfetto Passato Prossimo Passato Remoto ³⁷⁷	Präteritum Perfekt

Come si evince dalla Tab. 35 il tedesco affida al Präteritum e al Perfekt le funzioni di aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo³⁷⁶, mentre l'italiano dispone di tempi verbali distinti (rispettivamente Passato Prossimo e Passato Remoto per l'aspetto perfettivo e Imperfetto per l'aspetto imperfettivo). Proprio l'assenza di reciprocità fra i due sistemi verbali – ovvero la mancanza di una codificazione grammaticale dell'aspetto – procura all'apprendente germanofono incertezze e difficoltà nella scelta e nell'uso corretto delle forme. Non disponendo di una forma grammaticalizzata per l'espressione dell'aspetto e dell'aspettualità³⁷⁷, il tedesco si affida (oltre che

³⁷⁶ Per il tedesco si osservino questi esempi: *Meine Mutter ging jeden Tag in die Kirche / Mia madre andava tutti i giorni in chiesa* (un'azione o un'abitudine passata che non ha più luogo) *Ich las das Buch während sie studierte / Leggevo il libro mentre lei studiava* *Wir aßen, als das Telefon klingelte / Mangiavamo quando suonò il telefono* (due eventi passati che si sono svolti contemporaneamente nelle preposizioni subordinate con *während* e *als*) *Sie hat vor dem Fernseher gegessen [imperfettivo], als plötzlich das Telefon geklingelt hat [perfettivo]*. L'ultimo esempio è di Puato, *Perfekt e Präteritum del tedesco a confronto con i tempi italiani del passato*, p.26.

³⁷⁷ Interessante ci sembra il contributo di Andersson (2004: 2-10). Lo studioso afferma che nel caso del tedesco non si debba parlare di aspettualità, ma piuttosto di un altro "sistema" basato su mezzi che permettono di realizzare l'opposizione perfettivo / imperfettivo, come nel caso di alcune perifrasi realizzate con il verbo *sein* (essere): *am / im + sost. Inf. + sein*. Aggiunge inoltre che le congiunzioni *während* e *gerade* non aiutano a determinare l'aspetto, e che i tempi verbali del Perfekt, Plusquamperfekt così come lo Zustandspassiv dipendono dalla semantica

alla subordinazione e al cotesto) ad altri espedienti che suppliscono alla mancanza mediante particelle e prefissi verbali di verbi inseparabili e separabili e soprattutto alla categoria avverbiale (come del resto accade anche in italiano ³⁷⁸). Nello specifico, avverbi come *sempre, spesso, tutti i giorni, ecc.* sono indizi chiari per esprimere l'imperfettività, *già, adesso, un giorno, negli ultimi giorni, ecc.* per la perfettività ³⁷⁹.

Sempre in contrapposizione con l'italiano, in tedesco manca anche una vera e propria perifrasi progressiva (stare + gerundio). In italiano questa struttura è una marca sicura di imperfettività e risulta relativamente semplice da apprendere³⁸⁰.

Procedendo la nostra riflessione in un'ottica contrastiva tra i due codici linguistici, passiamo in rassegna i tempi perfettivi dei due sistemi sottolineando le specificità, ma anche le convergenze e le divergenze. Cominciamo con il sistema verbale italiano: Passato Remoto e Passato Prossimo. Il primo descrive l'evento come definitivamente concluso, trascorso e *distante* mentre il secondo indica una qualche relazione con la situazione presente, in altri termini, il Passato Prossimo può esprimere legami psicologici o effetti sul presente. Cosa si intende con questo? Che la scelta del Passato Remoto e del Passato Prossimo non dipende dalla distanza temporale degli avvenimenti, ma piuttosto dalla collocazione che si dà a questi rispetto al momento in cui se ne parla (ME), dal punto di vista dal quale li si considera e dall'atteggiamento con cui si percepisce il passato³⁸¹.

della frase. Quindi conclude affermando che nella lingua tedesca non esiste l'aspetto inteso come categoria grammaticale, bensì il concetto di *Aspektualität*, come categoria concettuale, funzionale o semantica e precisa che il contesto è l'elemento decisivo per individuare un'opposizione tra perfettivo / imperfettivo.

³⁷⁸ In entrambe le lingue i prefissi verbali possono veicolare significati aspettuali. Per il tedesco si pensi, per esempio, a *erblühen* oppure *aufblühen* (fiorire) che esprimono l'inizio di un'azione o evento e a *verblühen* che esprime la fine di un evento o di un'azione; per l'italiano al *comunissimo* impiego del prefisso verbale *ri* per esprimere l'aspetto iterativo, come in *rifare*.

³⁷⁹ Rimandiamo la discussione e l'approfondimento al Cap. 5, deputato all'analisi delle realizzazioni degli informanti.

³⁸⁰ Gli apprendenti guidati di italiano L2 (di madrelingua tedesca) che fanno parte del *corpus* VALICO impiegano questa struttura senza difficoltà probabilmente per effetto del transfer positivo con l'inglese, dove la perifrasi progressiva è una forma grammaticalizzata e frequente (Corino E., 2012); nelle realizzazioni dei nostri AA invece è presente molto raramente (cfr. Cap. 5 usi dell'imperfetto).

³⁸¹ Santoro (2009: 132-142) riflette sulla specificità di questi due tempi perfettivi. Dopo aver confrontato in diversi manuali in uso per l'apprendimento dell'italiano in che modo viene presentato il Passato Remoto 1) la compiutezza dell'azione; 2) la lontananza rispetto al presente (distanza cronologica); 3) la non influenza e la non relazione col presente (distanza psicologica); 4) la distinzione tra lingua parlata e lingua scritta e, all'interno di quest'ultima, delle differenti tipologie testuali; 5) i diversi usi regionali (diatopicità) e dopo aver evidenziato che non esiste una vera e propria differenziazione rispetto al Passato Prossimo, propone di

Per quanto riguarda il sistema verbale tedesco, il *Präteritum* e il *Perfekt* sono intercambiabili in molti contesti, tuttavia Puato (2017: 25) precisa che: “solitamente si riscontra una preferenza per l’uso del *Präteritum* in contesti imperfettivi. Tali contesti includono azioni abituali (*in ihrer Jugend ging sie jeden Tag in die Kirche*), azioni in corso di svolgimento (*sie saß in der Kirche, als der Pfarrer eintrat*), e azioni indeterminate (*sie saß stundenlang in der Kirche, während es draußen regnete*)”. Il *Präteritum* codifica eventi definitivamente conclusi, anche se non direttamente verificabili, mentre il *Perfekt* è *il passato del presente* ed esprime eventi passati, ma verificabili che hanno un riferimento al presente in termini di conseguenze, durata e importanza per i soggetti coinvolti³⁸². È il tempo utilizzato nelle autobiografie, nelle testimonianze e nei diari che riportano eventi reali.

Affiniamo la riflessione da una prospettiva sociolinguistica ed osserviamo le *variazioni linguistiche* ovvero alcune dimensioni di variazione (diamesica e diatopica) per Passato Remoto / Passato Prossimo e *Perfekt* / *Präteritum* e si noterà che ci sono diversi punti di tangenza tra i due codici. Considerando per esempio la variazione diamesica, possiamo dire che sia il Passato Remoto che il *Präteritum* si trovano soprattutto nei testi letterari – e specificatamente in testi narrativi (e non della letteratura in generale) e nei testi di storia e sono quindi utilizzati per descrivere azioni o fatti che avvengono nel lontano passato, nelle narrazioni o nei racconti nella lingua scritta. Per quanto riguarda specificatamente il *Präteritum*, Puato (2017: 25) precisa che è: “il tempo del passato per eccellenza; ciò vale soprattutto per la lingua scritta di registro formale, sia in testi letterari, come ad esempio racconti o romanzi, sia in testi non letterari, quali ad esempio resoconti di vario tipo oppure, in ambito giornalistico, il reportage e la cronaca”. In relazione alla lingua orale invece Passato Remoto e il *Präteritum* sono praticamente assenti e cedono il posto rispettivamente al Passato Prossimo e al *Perfekt*. La diffusione di questi ultimi, a discapito rispettivamente del Passato Remoto e del *Präteritum*, è un fenomeno diffuso che riguarda anche altre lingue. Pur con un certo grado di semplificazione, una possibile spiegazione trova un valido fondamento nel fatto che entrambi i tempi verbali

ragionare dentro la lingua e con gli elementi che la caratterizzano cominciando “dalla considerazione che chi parla è sempre un soggetto che narrando stabilisce relazioni tra gli avvenimenti, un momento di riferimento e il momento dell’enunciazione” (2009: 137). Riprendendo Benveniste (1974: 77) afferma che “che per il tempo linguistico esistono due sistemi temporali: uno in diretto rapporto con il momento dell’enunciazione (ME), che chiameremo sistema enunciazionale; l’altro ordinato in funzione di un momento di riferimento (MR) inserito nell’enunciato, che chiameremo sistema enunciativo” (2009: 138).

³⁸² D., Puato osserva inoltre „[...] comunque una preferenza per il *Perfekt* in contesti perfettivisultativi (*sie hat das Spiel gewonnen, er hat die Arbeit beendet*)”. Una riflessione condivisibile che discuteremo nel Cap.5.

sono forme complesse e presentano irregolarità nella flessione creando di conseguenza una sorta di insicurezza nell'apprendente che quindi reagirebbe privilegiando soluzioni espressive più semplici. Una seconda spiegazione sta nel fatto che la lingua parlata è intrinsecamente legata al ME; l'enunciatore decide attraverso le sue scelte linguistiche quale *effetto di senso* intende creare nell'ascoltatore: effetto di avvicinamento (ricorrendo al Passato Prossimo) o effetto di allontanamento (ricorrendo al Passato Remoto).

Considerando invece la variazione diatopica, il Passato Prossimo presenta una complicazione: è largamente utilizzato nell'Italia settentrionale al punto che sta rivoluzionando e compromettendo usi e primitivi valori aspettuali, mentre è meno utilizzato nell'Italia centro-meridionale, dove si registra con maggiore frequenza il Passato Remoto. La stessa variazione diatopica sembrano subire anche Perfekt e Präteritum (a livello di parlato) nell'area tedesca: il Präteritum resiste nel parlato del tedesco settentrionale, ma non viene quasi più utilizzato, con conseguente sovraestensione del Perfekt nella parte meridionale dell'area tedescofona. Riassumendo, le due lingue mostrano tendenze parallele riguardo:

- alla complessità di formazione (in particolare in riferimento al Passato Remoto e *Präteritum*,
- alla prospettiva temporale (eventi conclusi nel passato vs eventi con riferimenti al presente),
- alla variazione diamesica (scritto vs. orale),
- alla variazione diafasica (registro formale / informale),
- alla variazione diatopica (distribuzione regionale).

L'osservazione della Tab. 35 ci permette di rilevare un'altra differenza rispetto ai tempi verbali tra i due codici linguistici: il tedesco non ha un corrispettivo nel trapassato remoto. In italiano, invece, questa forma verbale che è in disuso ed è utilizzata raramente solo nella lingua scritta, codifica anteriorità e compiutezza rispetto ad un Passato Remoto (della frase principale) ed appare obbligatoriamente solo in frasi subordinate con valore temporale (introdotte da congiunzioni temporali come, *quando, dopo che, finché, appena, ecc.*), come nell'esempio: *Vittorio uscì dopo che ebbe preso il suo caffè.*

Infine, per concludere, a queste differenze ne va aggiunta un'altra che riguarda la differenza tipologica tra lingue endocentriche (tedesco) ed esocentriche (italiano) in relazione al verbo. Come afferma Korzen (2007) i verbi delle lingue germaniche sono lessicalmente specifici e precisi, nel senso che nel verbo si concentrano informazioni che indicano in che *modo* si svolge l'azione verbale, mentre i verbi italiani sono più generici e necessitano di complementi avverbiali aggiuntivi. Si pensi ai verbi di movimento come *gehen, fahren, radeln, radfahren, segeln, reiten* e ai

corrispettivi *andare a piedi, in automobile, in bicicletta, in barca, a cavallo*. I verbi tedeschi, inoltre, specificano anche la *figura* ovvero il tipo di (s)oggetto coinvolto nell'azione verbale, mentre i verbi italiani come *andare, venire, entrare, uscire, salire, scendere, partire, arrivare, tornare, cadere*, ecc. non specificano alcun (s)oggetto³⁸³. Questo tratto contrastivo tra le due lingue si riflette anche nella modalità di strutturazione ed articolazione del testo, per cui il tedesco tende alla paratassi e l'italiano all'ipotassi³⁸⁴.

4.3.2. Testualizzazione a confronto: italiano e tedesco

Il tedesco, dunque, è una lingua caratterizzata da una testualizzazione più paratattica rispetto all'italiano, che preferisce l'ipotassi³⁸⁵ ricorrendo a vari livelli di subordinazione e rendendo, di fatto, la scrittura più complessa. Già Chini (1998: 132) in un suo contributo sulla competenza testuale-discorsiva di apprendenti tedescofoni aveva rilevato che:

Dai brani in italiano L2 dei tedescofoni emerge un andamento testuale piuttosto lineare, con uno sfondo poco elaborato, che lascia esplicite molte relazioni fra clausole, collegandole per giustapposizione o con congiunzioni coordinanti di tipo additivo. [...] Nel complesso la gerarchizzazione sintattica però è scarsa e [le relazioni] vengono spesso presentate come 'relazioni di lista', simmetriche [...] gli eventi vengono presentati come se avessero tutti la stessa importanza narrativa e forza illocutiva, senza chiara gerarchia.

³⁸³ I., Korzen, (2007: 212).

³⁸⁴ La ricchezza flessiva dell'italiano rispetto al tedesco "costringe gli italiani a valutare e ad esplicitare la relazione tra le varie proposizioni e quindi a distinguere eventualmente tra livelli pragmatico-narrativi" Korzen (2005:130). Dobbiamo ammettere che questa riflessione ha sollevato qualche perplessità e nello specifico una domanda: di quale lingua stiamo parlando? I diversi linguaggi tecnico-scientifici che Cortellazzo definisce (1994: 8): "varietà funzionali di una lingua naturale, dipendenti da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici" si caratterizzano per una strutturazione ipotattica o, se vogliamo, sintatticamente complessa in entrambe le lingue in questione. Se pensiamo, per esempio, al linguaggio giuridico-amministrativo e in genere ai linguaggi specialistici si noterà che i testi in lingua italiana e tedesca (i *Papierdeutsch*) presentano - per dirla con Quintiliano - vicia in verbis, ovvero vizi linguistici: predilizione per le costruzioni nominali e per i periodi lunghi e una complessità sintattica con un uso estremamente più rilevante di principali e secondarie rispetto alla lingua comune. Queste nostre osservazioni tuttavia non possono produrre una risposta convincente, poiché una frase come: *Der heute unter Denkmalschutz stehende Bau wurde im Jahre 1902 nach Plänen des Architekten Leonhard Romeis als Königlich Bayerische Kunstgewerbeschule im Stile der Deutschen Renaissance errichtet*, non è paratattica, ma agglutina e salda diverse espansioni che in italiano spesso si realizzano e si risolvono con una frase relativa come risulta dalla traduzione: L'edificio, che oggi è un monumento tutelato, fu eretto nel 1902 su progetto dell'architetto Leonhard Romeis come Scuola Reale Bavarese di Arti e Mestieri nello stile del Rinascimento tedesco.

³⁸⁵ Approssimativamente si è dimostrato che si ricorre alla subordinazione rispettivamente secondo queste percentuali: l'italiano L1 (32%) tedesco L1 (24%), italiano L2 per apprendenti di madrelingua tedesca (27%). Cfr. M. Chini, (1998: 133-134).

La studiosa interpreta i dati emersi dall'indagine empirica come “una minore grammaticalizzazione delle loro interlingue” (1998: 135) o come la tendenza degli apprendenti a riproporre anche in L2 la modalità di testualizzazione della L1 che Amenta (2010: 48) sinteticamente riassume nello schema seguente, evidenziandone i tratti distintivi tra lingue endocentriche ed esocentriche:

Tabella 36 – Testualizzazione a confronto (italiano – tedesco)

Lingue endocentriche	Lingue esocentriche
testualizzazione più paratattica	testualizzazione più ipotattica
attenzione per la singola azione	attenzione per la gerarchia delle azioni
eventi considerati linearmente	distinzione di più livelli pragmatico-narrativi
preciso riferimento cronologico ai singoli eventi	riferimenti alla relazione tra più eventi

Accanto ad una diversa modalità di strutturazione delle frasi nei due codici linguistici, la lingua tedesca è più incline alla compattezza formale e assembla le frasi mediante alcuni connettivi (*aber, jedoch, hingegen, allerdings, und*, ecc.) con una o due subordinate restituendo all'enunciato pregnanza e linearità di pensiero e consentendo una fruizione immediata, univoca e soprattutto non ambigua riguardo il significato della frase; l'italiano invece, distingue più livelli pragmatico-narrativi e fa largo uso di avverbi, congiunzioni che introducono subordinate, ma anche locuzioni preposizionali che “mettono in relazione sintattica altri costituenti della frase, segnalando una serie di possibili rapporti semantico logici, detti costituenti: locativi, temporali, di causa, di mezzo, di modo, di fine”³⁸⁶.

La differente modalità di gestione ed articolazione dei piani narrativi è un aspetto che va tenuto nel debito conto soprattutto se si intende osservare un *corpus* di testi scritti e, nello specifico, indagare come gli apprendenti strutturano gli eventi sulla linea del tempo. Tuttavia, non va dimenticato che la semplificazione linguistica a livello lessicale e sintattico e la tendenza alla riproduzione di alcune caratteristiche della lingua orale anche nello scritto sono proprie di un apprendente inesperto, che tende a prediligere la paratassi in luogo dell'ipotassi dal momento che il passaggio all'ipotassi avviene lentamente e cresce ovviamente con la padronanza della lingua target.

³⁸⁶[https://www.treccani.it/enciclopedia/locuzioni-preposizionali_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/locuzioni-preposizionali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>).
[Ultima consultazione: 23.07.2020]

4.4. Considerazioni finali

Il quadro teorico che abbiamo tracciato in questo capitolo definisce le linee entro le quali intendiamo muoverci per l'analisi e l'interpretazione delle realizzazioni degli AA. Fin dalle prime battute si è chiaramente sottolineato che:

- la concettualizzazione del tempo,
- la gestione del sistema verbale, in considerazione dell'interazione con altre categorie grammaticali (aspetto, azionalità e diversi elementi deittici linguistici),
- la padronanza della temporalità e delle relazioni temporali,

rappresentano un'area problematica per l'apprendimento della lingua (L1 e L2). Proprio per questa complessità sono state tentate descrizioni accurate e puntuali dei fenomeni linguistici fin dagli anni '80 e '90, quando hanno iniziato ad intensificarsi i flussi migratori verso il Paese modificando significativamente i repertori linguistici della popolazione.

L'attenzione per la complessità del sistema verbale ha evidenziato la necessità di avvalersi di apporti ed aggiornamenti teorici della linguistica testuale, ormai largamente condivisi e in grado di assegnare al testo un ruolo determinante: il testo, infatti, si regge su una complessa rete di relazioni (logico-semantiche), la cui regia è affidata al verbo in quanto *nucleo centrale della predicazione*³⁸⁷ e “classe di parole atta a soddisfare più tipicamente l'atto di predicazione che consiste nell'asserire un evento”³⁸⁸.

Il nostro interesse per l'espressione della temporalità ci ha condotto prendere in considerazione le prospettive di analisi di due giganti della linguistica: Bertinetto e Weinrich, poiché concordiamo con Sabatini e Camodeca (2016: 56) sul fatto che “bisogna convincersi che senza una conoscenza di come funziona la lingua a livello di grammatica non si colgono con precisione i fenomeni della testualità, vale a dire che la comprensione dei testi (orali o scritti) resta superficiale e confusa e la produzione dei testi non trova un fondato e chiaro criterio che la guidi”.

Gli approcci dei due autori sono molto differenti: secondo la descrizione grammaticale, puntuale e dettagliata di Bertinetto, la distribuzione dei tempi nel testo ruota intorno al ME e concorre a veicolare le informazioni rispecchiando la successione degli eventi del tempo reale; secondo l'ipotesi letterario-stilistica di Weinrich la distribuzione dei tempi

³⁸⁷ Giacalone Ramat (1993: 369).

³⁸⁸ E. Ježek, (2011: 116).

verbali dipende anche dall'*atteggiamento linguistico* dello / della scrivente (parlante) e dall'effetto che produce sul destinatario.

Di seguito (cfr. par. 4.2), sulla base degli studi e delle indagini empiriche condotte principalmente in contesto spontaneo, abbiamo esposto l'ordine e le sequenze di acquisizione del sistema verbale evidenziando come la categoria del verbo si arricchisce progressivamente di tratti e valori fino a diventare sempre più congruente con la lingua target, per cui per esprimere la temporalità l'apprendente tende a procedere da strategie pragmatiche a strategie lessicali e quindi a strategie di tipo grammaticale.

Secondo la ricerca acquisizionale il processo di apprendimento del sistema verbale ha carattere implicazionale, non è condizionato dalla situazione apprenditiva (spontanea o guidata) e nemmeno dalla madrelingua di provenienza. Tuttavia, nell'ambito del dominio tempo-aspettuale, le insidie della madrelingua dei nostri AA sono dietro l'angolo, laddove le lingue, pur tipologicamente non distanti, obbligano l'apprendente ad associare forme e funzioni assenti nella propria L1.

Abbiamo quindi confrontato i due sistemi linguistici in questione (par. 4.3.) indicando le *zone critiche* e, come segnalato dall'esperienza di molti docenti, la difficoltosa comprensione degli usi aspettuali e temporali. Proprio il dominio tempo-aspettuale è per un apprendente germanofono il *tallone di Achille*, ossia il vero scoglio che può mettere a rischio l'efficienza e l'efficacia della comunicazione.

Di seguito, in considerazione del fatto che abbiamo a che fare con un *corpus* di testi scritti, abbiamo accennato anche alle due diverse modalità di testualizzazione, evidenziando che l'apprendente di madrelingua tedesca tende a trasporre la modalità di testualizzazione della lingua di partenza (L1) nelle interlingue.

Analisi dei testi

5.0. Introduzione

Sulla scorta delle considerazioni teoriche e delle riflessioni emerse nel capitolo precedente osserviamo in questa sezione le realizzazioni scritte degli AA, estrapolate dal *corpus*, che è costituito complessivamente da 62 testi di quattro tipologie diverse:

- traduzione libera di un testo dal tedesco all'italiano (14)
- completamento di un testo guidato o “a lacune” (9)
- riassunto con vincoli (21)
- componimento libero (18)³⁸⁹

Si tratta di elaborati scritti, progressivamente sempre meno condizionati in concomitanza con l'allentamento dei vincoli, che restituiscono prestazioni autentiche ed informano sulle funzioni e intenzioni comunicative dell'apprendente nell'ambito della temporalità. Si ricorderà che in sede di analisi delle diverse scritture prodotte dagli AA (Cap. 3), abbiamo considerato aspetti molto diversi e segnalato ambiti piuttosto precari dovuti all'instabile e provvisoria competenza linguistica e testuale del campione di informanti. Quindi, privilegiando – quando ritenuto imprescindibile – una prospettiva testuale,

- abbiamo riscontrato serie difficoltà e criticità nell'identificazione e nella manipolazione degli elementi frasali per rendere accettabile il prodotto finale (per esempio nei TT);
- abbiamo evidenziato criticità nella strutturazione e articolazione di un testo e nella scarsa pianificazione e organizzazione logico-concettuale

³⁸⁹ Si ricorderà che per maggiore chiarezza espositiva ricorriamo ad acronimi per distinguere e definire le quattro tipologie di testo del *corpus*: **TT** (traduzione libera di un testo dal tedesco all'italiano), **TG** (testo di completamento guidato), **TR** (riassunto) e **TC** (componimento libero).

(per esempio nei TR e nei TC)

- abbiamo riscontrato anomalie coesive, incerti meccanismi di coerenza sintattici e testuali ed errori di enciclopedia (per esempio nei TG e soprattutto nei TR);
- abbiamo lamentato un uso distratto degli elementi paragrafematici (punteggiatura, accenti, apostrofi) dispiegati abbondantemente su tutti gli elaborati;
- abbiamo constatato che i *rumori* di natura ortografica, morfosintattica e lessicale (estranei all'area verbale), in genere non compromettono la comprensibilità delle realizzazioni anche se, non di rado, ci siamo dovuti confrontare con singoli enunciati irricevibili;
- abbiamo sottolineato come le scritture degli AA testimonino l'avvicinamento dello scritto al parlato (caratterizzato dalla presenza di aspetti tipici del parlato basso e colloquiale) sull'asse della variazione diamesica;
- abbiamo constatato la tendenza a saltare sia la fase di elaborazione preliminare dei contenuti, sia la fase di revisione finale, consegnando prodotti – o meglio, esempi di interlingue – instabili che comunque rappresentano la fotografia autentica e spontanea delle scritture del nostro campione.

Tutto questo ci ha fatto concludere che l'AA fatica, o non è sempre in grado (attraverso l'apparato morfosintattico) di sfruttare le potenzialità della lingua, intesa come *sistema*, e di consegnare al ricevente il senso del suo testo in modo appropriato. In altri termini, appare chiaro che il sistema linguistico del nostro campione è ancora in evoluzione e ristrutturazione.

Per procedere in modo ordinato, prima di processare i dati, è opportuno aggiungere un paio di note di carattere metodologico che illustrino le procedure di analisi degli elaborati. Questo capitolo è articolato in due sezioni:

- nella prima sezione individueremo i diversi aspetti e fenomeni che intendiamo discutere attingendo i dati empirici dal nostro serbatoio (ovvero il *corpus* di realizzazioni TT, TG, TR, TC) e atenzionando inizialmente singole frasi per poi allargarci progressivamente ad enunciati più articolati, presenti nelle diverse tipologie testuali;
- nella seconda sezione utilizzeremo un approccio di analisi differente: analizzeremo in modo approfondito gli elaborati (TC) da una prospettiva testuale con l'obiettivo di osservare come gli AA, nelle proprie scritture libere, realizzano coerentemente le loro intenzioni comunicative e le scelte dei tempi verbali appropriati per esprimerle. Nell'analisi dei testi ci faremo guidare dal modello di Weinrich, secondo il quale l'articolazione dei tempi nel testo è condizionato anche

dall'atteggiamento linguistico dello / della scrivente nei confronti del proprio testo e produce un effetto sul lettore; ma non ignoreremo la sistematica trattazione di Bertinetto secondo la quale, invece, la distribuzione dei tempi fa progredire la storia e veicolare informazioni rispecchiando la successione degli avvenimenti del tempo reale.

Segnaliamo che, conformemente alla procedura utilizzata nel Cap 3. al momento di analisi, riportiamo le realizzazioni così come gli AA ce le hanno restituite, al di là del fatto che siano corrette o scorrette, appropriate o inappropriate dal punto di vista morfosintattico o funzionale. Si ricordi, infatti, che si tratta di varietà interlinguistiche e, in quanto tali, visualizzano autenticamente la competenza linguistica raggiunta dagli informanti e documentano la tendenza dell'apprendente ad orientarsi verso strutture linguistiche disponibili attivando una serie di strategie per alleggerire il compito. Riassumendo Diehl *et alii* (2000: 338) i procedimenti messi in atto dagli apprendenti nell'acquisizione della L1 e nell'apprendimento della L2 sono: le semplificazioni (riduzione dell'inventario morfologico e strutturale), le evitazioni (l'aggiramento di una forma o struttura non ancora padroneggiata e sostituzione con una più semplice e già conosciuta), le generalizzazioni (l'ampliamento dell'ambito di applicazione di una forma o struttura), l'impiego di *chunk* (il ricorso ad 'elementi prefabbricati' memorizzati, ma non analizzati, del tipo „c'era una volta“ o come, rivenuto di frequente nel nostro *corpus*, “il sole splendeva”, “quando ero piccola” e infine, il transfer dalla L1.

L'ultima annotazione che inseriamo prima di procedere con l'analisi riguarda le abbreviazioni adottate per agevolare la discussione, rispettivamente: P (Presente), PP (Passato Prossimo), IMP (Imperfetto), PR (Passato Remoto), TP (Trapassato Prossimo), TR (Trapassato Remoto), F (Futuro Semplice), FA (Futuro Anteriore) e CP (Condizionale Passato).

5.1. Prima parte: osservazione, analisi e commento dei fenomeni linguistici

Per maggior chiarezza espositiva abbiamo predisposto una tabella in cui risultano schematizzati i diversi fenomeni osservati e le tipologie testuali in cui tali fenomeni sono presenti:

Tabella 37 – *Distribuzione dei fenomeni nelle diverse tipologie testuali*

	Fenomeno osservato	TT	TG	TR	TC
1	Occorrenze di forme verbali del passato	x	x	x	x
2	Usi e funzioni del Passato Remoto	x	x	x	x
3	Co-occorrenza PR/PP			x	x
4	Usi e funzioni del passato prossimo	x	x	x	x
5	Usi e funzioni dell'imperfetto	x	x	x	x
6	Alternanza perfettivo / imperfettivo	x	x	x	x
7	Espressione della temporalità relativa	x	x	x	x
8	Altre strategie per esprimere la temporalità			x	
9	Correttezza grammaticale-ortografica	x	x	x	x

Si tratta complessivamente di nove aspetti che, come risulta dalla Tab. 37, sono riscontrabili in quasi tutte le tipologie testuali che costituiscono il *corpus*. Noi ci limiteremo però a riportare gli esempi più rappresentativi (appropriati, inappropriati e ambigui), capaci di fornire un quadro autentico della gestione dei dispositivi linguistici di natura temporale, nella scrittura.

5.1.1. Occorrenze di forme verbali nel passato

Fin dall'inizio è importante documentare il numero di occorrenze di forme verbali del passato nella disponibilità degli AA che emergono dalle diverse scritture. Fermo restando che le voci verbali possono *divergere* in relazione alle funzioni testuali influenzando in modo incisivo gli esiti, e che una pluralità di fattori sono coinvolti nella selezione di una determinata forma del sistema tempo-aspettuale, procediamo con l'esposizione dei dati statistici e delle percentuali delle occorrenze delle voci verbali presenti nella varietà interlinguistica degli AA. Tra le voci verbali abbiamo preso in considerazione: il PR, il PP, l'IMP, il TP e il CP³⁹⁰.

³⁹⁰ Nella rilevazione delle occorrenze non abbiamo incluso il Presente storico, poiché sulla base del primo spoglio manuale è emerso che questo uso traslato, impiegato per far riferimento ad eventi anteriori al ME, non è presente nel *corpus*. La non-disponibilità di questo uso – peraltro presente sia nell'italiano scritto (narrazioni autobiografiche), sia più frequentemente nell'italiano orale – confermerebbe che l'insegnamento della lingua (come è evidente anche nei manuali in uso in ambito scolastico) continua ad istruire principalmente sul riferimento temporale deittico del verbo e ad ignorare le funzioni svolte dai diversi tempi.

Tabella 38 – Occorrenze tempi del passato (numeri assoluti e percentuali)

Voce verbale	TT	TG	TR	TC	TOTALE	%
Passato Remoto	12	22	22	-	56	5,1
Passato Prossimo	92	11	165	210	478	43,8
Imperfetto	73	41	194	201	508	46,6
Trapassato Prossimo	4	12	16	12	44	4
Condizionale Passato	1	-	1	2	4	0,3

A prima vista la rilevazione statistica può sembrare poco significativa, in particolare per due delle tipologie testuali somministrate agli AA: 1) la traduzione, poiché questa, muovendo da un testo di partenza vincolato e guidato, limita la libertà di scelta del tempo; 2) il testo “a lacune”, poiché la richiesta d’inserimento di porzioni di testo (e quindi di voci verbali) sulla base delle caratteristiche semantiche delle azioni e della presenza di elementi contestuali rilevanti potrebbe *orientare* l’AA ad adeguarsi acriticamente ai valori temporali presenti nel testo di partenza, nel rispetto della *consecutio temporum*. Certamente le scelte verbali in (TT) e le inserzioni in (TG) possono essere legate all’influenza dell’input, tuttavia contestualmente sappiamo come la ricognizione delle occorrenze ci possa informare anche sulle forme al passato attive nelle varietà interlinguistiche degli AA, e fornire indizi significativi per indagare alcuni degli altri fenomeni su cui intendiamo riflettere nei paragrafi successivi, come per esempio l’alternanza tra i tempi del passato (PP, PR, IMP) o gli slittamenti di tempo nelle scritture del nostro campione.

5.1.2. Passato Remoto: usi e funzioni

Negli esiti degli AA l’espressione della temporalità in PR è piuttosto limitata e si attesta su una percentuale del 8,4% (vd. Tab. 38) anche quando interviene un vincolo ovvero una forzatura implicita, correlata alla tipologia testuale (TT e TG) che vorrebbe / potrebbe suggerire all’AA di adeguarsi utilizzandola nella produzione del proprio testo. Confrontando i testi di partenza³⁹¹(TT) e il numero di occorrenze nelle realizzazioni degli AA, si registra la presenza di 62 voci verbali in Präteritum nel testo originale / di partenza e solo 12 occorrenze nelle realizzazioni degli AA. Dal momento che il Präteritum corrisponde in buona misura al PR (ma, come detto

³⁹¹ I testi di partenza sono in parte espressi in *Präteritum*.

precedentemente, realizza anche l'Imperfetto, cfr. 5.1.5), lo scarto è evidente e marca la propensione degli AA a ricorrere massicciamente al PP.

Le realizzazioni degli AA che muovono invece dal TG, una breve novella letteraria, presentano una maggiore aderenza al testo originale. Infatti, gli AA hanno utilizzato un numero maggiore di PR come si evince dal rapporto 22:11. Possiamo ipotizzare che tendenzialmente alcuni informanti abbiano riconosciuto nel PR il tempo della narrazione e si siano orientati a procedere di conseguenza, nel tentativo di garantire omogeneità verbale³⁹².

Passando al TR, scrittura che vincola gli AA ad elaborare il riassunto al passato, ma senza specificare quale tempo tra PP o PR³⁹³, l'impiego del PR a favore del PP risulta enormemente sbilanciato e a vantaggio del secondo. Infatti, proprio la libertà di scelta, delegata all'apprendente, restituisce un elemento di analisi molto significativo: solo l'11% degli AA si è orientato a *riassumere* il testo ricorrendo al PR³⁹⁴.

Ancora più dirimente appare infine l'esito *contabile* delle scritture di TC: nessun informante ha fatto avanzare la storia ricorrendo all'impiego del PR, anche nel caso in cui le proprie narrazioni (in parte autobiografiche) si riferissero ad eventi distanti e lontani, anzi addirittura incorniciati o contestualizzati in epoche remote (Medioevo, Età della pietra, ecc.)³⁹⁵.

Quali riflessioni suggeriscono questi dati? La ricognizione ci induce a confermare – anche in questa sede – che il PR è in forte disuso anche negli usi linguistici attivi del nostro campione di apprendenti sudtirolesi in accordo con il *trend* registrato a livello nazionale che – come rilevato da studi in ambito storico e sociolinguistico nei contesti informali e da indagini sperimentali e valutazioni estemporanee nei contesti guidati di apprendimento – ne attesta il contenimento, la riduzione, la diffusione e le potenzialità.

Infatti, visionando i curricula di italiano L2 per le scuole in lingua tedesca della Provincia di Bolzano, peraltro piuttosto blandi nella definizioni

³⁹² Un'omogeneità verbale suggerita molto spesso dall'apprendimento formale e dai manuali in uso in ambito scolastico. Cfr. Deon Biagioli (1986: 61).

³⁹³ Consegna assegnata agli AA: *Riassumi al passato la storia con un massimo di 150 parole.*

³⁹⁴ Incrociando dati e scritture dei nostri informanti, siamo in grado di ascrivere alle 3 studentesse di madrelingua ladina il ricorso assiduo (e tendenzialmente corretto) al Passato Remoto. Questo dato non deve stupire poiché nelle *Indicazioni Provinciali per la definizione di curricula per le scuole elementari e medie inferiori della Provincia di Bolzano* si raccomanda espressamente l'apprendimento di Presente, Preterito, Perfetto, Futuro nel curriculum di Italiano e Tedesco L2, fin dalla 2a / 3a classe della scuola primaria (2009: 90).

³⁹⁵ Per onestà intellettuale è bene ricordare che molti elaborati degli AA iniziano con la ripresa del titolo che presenta il PP già nella consegna: *Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere.* Pertanto, è lecito supporre che l'input possa aver condizionato la scrittura degli AA.

di obiettivi e competenze³⁹⁶ e analizzando i sillabi dei testi scolastici in uso nel primo e nel secondo ciclo di scuola, risulta che il PR non viene particolarmente attenzionato nei manuali in uso nelle scuole della Provincia: nel primo ordine della scuola superiore (scuola media) il PR viene accennato nella lezione 12 del manuale *In bocca al lupo* 1, utilizzato in prima media e quindi ripreso nella lezione 1 del manuale *In bocca al lupo* 3, utilizzato in terza media³⁹⁷. Per quanto riguarda, invece, il secondo ordine (la scuola superiore) gli approcci metodologici alla L2 sono diversi così come i manuali e le risorse didattiche in uso, in quanto sia gli uni che le altre rispondono e si adeguano alle esigenze della tipologia scolastica, dell'indirizzo di studio e dell'area territoriale, pertanto non siamo in grado di riferire *quanto* e *quando* il PR venga tematizzato e se l'esposizione e il confronto con testi letterari, in termini quantitativi e qualitativi, ottenga il dovuto spazio o meglio, abbia *ancora* cittadinanza³⁹⁸. Concludendo, sulla base degli esiti emersi in questa ricerca abbiamo ragione di sospettare che l'esposizione al PR sia piuttosto frammentata e modesta, soprattutto se confrontata con quella che esperiscono gli apprendenti di madrelingua ladina³⁹⁹.

Ma queste riflessioni non sono ancora sufficienti a spiegare le scelte di paradigma nelle produzioni degli AA. È necessario prendere in considerazione altri fattori coinvolti nella selezione di una determinata forma, soprattutto quando la scelta cade (proprio) tra passato prossimo e passato remoto. Secondo il Sillabo di Italiano L2 messo a punto da Lo Duca – si badi bene, per un contesto sociolinguistico differente (quello nazionale) dove l'italiano è effettivamente L2 per gli apprendenti di madrelingua non-italiana – la trattazione del PR dei verbi regolari, degli irregolari ad alta frequenza, la solidarietà e le differenze fra PP e PR (così come il Condizionale Passato) compaiono a livello di B2, mentre almeno un 1/3 del nostro campione si attesta al livello B1⁴⁰⁰. Proprio questo potrebbe spiegare fondamentalmente il motivo per cui la maggior parte (circa 3/4) del campione si è orientata a utilizzare esclusivamente il PP ignorando il PR,

³⁹⁶ *Indicazioni*, Cap.1, par.1.3.

³⁹⁷ Scorrendo il sillabo di *In bocca al lupo* 1, lez. 12 si legge: passato remoto dei verbi regolari, imperfetto dei verbi regolari, imperfetto di *essere* e *avere*; scorrendo il sillabo di *In bocca al lupo* 3, lez.1 si legge: passato remoto, preposizioni *a* e *da*.

³⁹⁸ Dagli esiti dell'indagine sulla dimensione temporale, laddove si proponeva un'attività di tipo "riconoscitivo" in relazione ai tempi del passato, è emerso che gli AA non riconoscono questa voce verbale. In altri termini ne hanno solo una competenza passiva. (Cap. 2, par. 2.2.5.3).

³⁹⁹ Cfr. Il confronto tra i sillabi (scuola con lingua di insegnamento tedesca e scuola con lingua di insegnamento ladina). Cap. 1, par.1.3.2.

⁴⁰⁰ Cfr. gli esiti del primo questionario esplorativo per rilevare il profilo sociolinguistico del campione. Cap. 2, par. 2.1 di questo studio.

poiché di fatto il paradigma risulterebbe non disponibile o incerto nella varietà di apprendimento degli AA.

Infatti, tornando nuovamente alle scritture (TR) del nostro campione, osserviamo che disponiamo di un unico breve testo (TR:18)⁴⁰¹, redatto in passato remoto (perfettivo puntuale in alternanza con l'IMP di sfondo) piuttosto corretto in relazione alla scelta dei tempi, ed è indubbiamente ascrivibile a una studentessa di madrelingua ladina. Quali motivazioni stanno alla base delle scelte della nostra apprendente? Come si spiega che la studentessa disponga di un uso attivo del PR? Sulla base di alcuni quesiti tentiamo di definire il profilo dell'apprendente:

- percepisce il PR come il tempo narrativo per eccellenza, il tempo usato nelle narrazionistoriche, nelle fiabe e nelle letture frequentate?
- identifica nel PR il tempo più adatto per differenziare il testo da una trascrizione della lingua orale?
- è stata esposta a diverse tipologie testuali fin dalla scuola dell'obbligo, per cui è in grado di riconoscerne le proprietà e le caratteristiche?
- ha deciso di stabilire con il proprio testo un legame di lontananza / distanza e conferire alla scrittura uno stile oggettivo?

Le prime due ipotesi sono di tipo stilistico e affidate alle decisioni dell'informante, la terza è certificata, in quanto nei programmi della scuola ladina si prevede fin dalle elementari l'esposizione al PR⁴⁰²; ma la quarta solleva altre due questioni: l'idea di *riattualizzazione della situazione e persistenza psicologica*, e *la scrittura a più tempi*. Due aspetti che è nostra intenzione trattare nel prossimo paragrafo.

5.1.3. Co-occorrenze tra Passato Remoto e Passato Prossimo

Riassumendo Bertinetto (2001) il PR è un tempo semplice dell'Indicativo, perfettivo di tipo aoristico, che indica, cioè un processo interamente concluso, ed esprime un evento avvenuto nel passato senza che ci sia relazione tra il momento dell'enunciazione (ME) e il momento dell'avvenimento (MA), e senza che ci sia possibilità di riattualizzazione della situazione. In altre parole, l'informante (ME) stabilirebbe con l'evento

⁴⁰¹ Il testo (TR18) è disponibile in Appendice 2, All. 1.

⁴⁰² Nell'ambito della riflessione della lingua (italiano e tedesco) si suggerisce a partire dalla seconda classe di “mettere a confronto i tempi dei verbi, utilizzare il preterito come *tempo narrativo*” (“Zeitformen vergleichen, das Präteritum als *Erzählzeit* gebrauchen”) e di “confrontare i modi e i tempi verbi e utilizzarli in modo adeguato alle situazioni” (“Zeitformen vergleichen und situationsgerecht verwenden”) auspicando la conoscenza di Presente, Preterito, Perfetto e Futuro (Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur). Cfr. Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine, p.88 ss.

un legame emotivo di distanza (PR). Al contrario, utilizzando il PP, l'autore realizzerebbe un legame di vicinanza ovvero attualità reale o psicologica. Questa idea di *riattualizzazione della situazione e persistenza psicologica* sembra ormai superata dagli (stessi) autori che hanno animato il dibattito nel corso degli anni⁴⁰³, tuttavia le indagini e le riflessioni condotte da Centineo sui racconti orali di esperienze passate, da parte di parlanti siciliani, potrebbero costituire un valido soccorso per approfondire questo fenomeno e comprendere il motivo per cui i nostri AA prediligono nettamente il ricorso al PP nelle narrazioni autobiografiche. Centineo, allineata sulla posizione di Benveniste osserva (1991: 66): "We could therefore say with Benveniste (1971: 210) that in narrative the PR is the tense of historical, objective narration, and the PP the tense of personal, subjective report, the autobiographical form par excellence". In sostanza, il PP, nell'uso orale esprimerebbe maggiore soggettività rispetto al PR che sarebbe adatto ad esprimere oggettività. La questione della co-occorrenza tra PR e PP (che si traduce nella scrittura *a più tempi*) verrebbe ulteriormente arricchita dall'apertura di credito da parte di Weinrich (2004) che allargando le maglie – forse in relazione alla rigidità del suo modello – concede che, sebbene il PP venga catalogato come tempo *commentativo*, ha la capacità di coinvolgere il lettore quando assolve alla funzione di far progredire l'azione narrativa. Queste considerazioni sono sufficienti per spiegare come e perché il nostro campione gestisce l'opposizione tra PR e PP? Fatichiamo ad ammetterlo poiché tornando al nostro *corpus* siamo fortemente convinti che non sia nella disponibilità della maggior parte dei nostri informanti né *Fingerspitzengefühl*, né *stilistische Raffinesse* (raffinata sensibilità)⁴⁰⁴ e tantomeno la comprensione, sia dei meccanismi che regolano il funzionamento dei tempi del passato, sia degli elementi interni che manifestano la nozione di temporalità nella L2. Pertanto, ci sembra plausibile che il ricorso a un PR o un PP non sia né una scelta consapevole, né stilistica, ma piuttosto una scelta obbligata, dovuta al fatto che solo il secondo è nella disponibilità attiva degli AA. Non si dimentichi, infatti, che il PR viene introdotto (troppo!) tardi nel curriculum scolastico ed è destinato ad apprendenti avanzati come risorsa marcata per formalità del registro. Tuttavia, va sottolineato senza ombra di dubbio che alcuni AA (tra cui risultano anche le tre studentesse di madrelingua ladina) dispongono di un uso attivo delle voci verbali al passato e si mostrano meno incerte nell'uso di entrambi i paradigmi (PR, PP). Quindi, con una certa prudenza ci sembra

⁴⁰³ Bertinetto e Squartini (1986), Berretta (1992), Lo Duca (2004).

⁴⁰⁴ A tal proposito si vedano le realizzazioni in lingua madre commentati nel Cap.5, par. 5.3 di questa trattazione.

di cogliere che proprio queste informanti più collaudate abbiano selezionato il PR per *il riassunto*, una narrazione impersonale, redatta in 3a persona e priva di avverbi di ancoraggio al momento dell'enunciazione, e al contrario abbiano preferito il PP per il *componimento*, una scrittura più personale e percepita (o esperita) più vicina o poco distante tra il momento dell'enunciazione e il momento dell'avvenimento. Un atteggiamento prudente è d'obbligo – da parte nostra – poiché potrebbero intervenire altre ipotesi o elementiche non abbiamo valutato, tuttavia, a sostegno di questa ipotesi valga ancora la preziosa citazione di Benveniste ripresa da Centineo⁴⁰⁵:

PR [...] is the tense which continues diachronically the function of narrative tense par excellence. This function attaches to the PR from its core/basic preterit meaning and, therefore, from its lack of "present relevance". The absence of present relevance implies psychological and temporal distance of the narrating ego from the narrated event. Temporal and psychological distance from a past event suggest, in turn, objectivity of representation. We could, thus, extend to the Italian PR Benveniste's characterization of the French passé simple, as the tense of the event outside the person of a narrator.

Oltre alle realizzazioni delle tre studentesse più collaudate, sono presenti nel nostro *corpus* solo altri tre esempi di scritture, appartenenti alla tipologia testuale del riassunto, in cui i due paradigmi perfettivi si alternano o co-occorrono nella stessa sequenza⁴⁰⁶:

TR:7: perfettivo puntuale (1 occorrenza) / perfettivo composto (9 occorrenze)

TR:11: perfettivo puntuale (1 occorrenza) / perfettivo composto (8 occorrenze)

⁴⁰⁵ G., Centineo (1991), *Tense switching in Italian: the alternation between passato prossimo...* Traduzione: PR[...] è il tempo che continua diacronicamente la funzione di tempo narrativo per eccellenza. Questa funzione si lega al PR per il suo significato di preterito centrale / basilico e, quindi, per la sua mancanza di "attualità". L'assenza di rilevanza presente implica la distanza psicologica e temporale dell' *Io narrante* dall'evento narrato. La distanza temporale e psicologica da un evento passato suggerisce, a sua volta, l'oggettività della rappresentazione. Potremmo, quindi, estendere la caratterizzazione dell'italiano PR di Benveniste del francese passé simple, come *il tempo dell'evento al di fuori della persona di un narratore*". Per una più ampia e dettagliata definizione di PR cfr. Benveniste (1971: 208).

⁴⁰⁶ Per Bertinetto le forme del passato remoto e le forme del passato prossimo (rispettivamente perfetto e perfetto composto seguendo la terminologia di Bertinetto) sono intercambiabili nell'ambito del *Präteritum*, aoristico o momentaneo, quando l'azione è ancorata nel passato e priva di legami con il momento dell'enunciato. Cfr. Bertinetto / Squartini (1996) e Centineo (1991).

TR:13: perfettivo puntuale (4 occorrenze) / perfettivo composto (2 occorrenze)

Nei primi due testi (TR:7 / TR:11) le occorrenze in PR sono evidentemente esempi di *tense switching* ascrivibili alla precaria ed instabile competenza linguistica delle autrici: i testi infatti sono realizzati integralmente in PP, e le due incursioni in PR, a livello di interazione tra avverbiale di tempo e aspetto del predicato, sono inappropriate. Di seguito l'enunciato implicato:

1. *Un giorno [Chrissy] ha raccontato una storia mentre Steve la interruppe e cominciava a parlare*

Nell'enunciato (1) la congiunzione *mentre* non è compatibile con il paradigma perfettivo e la proprietà semantica intrinseca di *interrompere* lo colloca tra i verbi dinamici, non durativi e concettualizzati come istantanei. Rimanendo nell'ambito delle ipotesi, si può supporre che l'intenzione comunicativa più plausibile dell'informante fosse la seguente:

Un giorno, mentre [Chrissy] raccontava una storia, Steve la interruppe e (da quel momento) cominciò a parlare.

Nel secondo enunciato (2), che riportiamo fedelmente così come ci è stato restituito,

2. *E quando i vecchi circondavano l'infermiere (e) la proclamarono con il nome "Lei dal Grande Cuore"*

è evidente che l'agrammaticalità risieda nella combinazione infelice della congiunzione *quando* + imperfettivo per descrivere un evento durativo in corso di svolgimento, al quale si sovrappone un evento puntuale (la proclamazione della donna). In sostanza, è difficile trovare altre plausibili motivazioni che giustificano la scelta linguistica.

Il TR:13, al contrario, è l'unico elaborato che ci permette di indagare la gestione verbale in relazione all'alternanza tra perfettivo puntuale (PR) e perfettivo compiuto (PP) ovvero interpretare le scelte intenzionali, collegate alla selezione del paradigma. Essendo i verbi in stretto rapporto, è opportuno cercarne le spiegazioni visionando l'intero testo⁴⁰⁷, che riportiamo di seguito:

⁴⁰⁷ Segnaliamo che la realizzazione dell'apprendente consta di 136 parole e presenta, in relazione alle scelte lessicali, diverse repliche: Steve (5 occorrenze), bambino (2 occorrenze), Chrissy (3 occorrenze), infermiera (3 occorrenze), tribù (4 occorrenze).

1	Un giorno un'infermiera vide davanti all'ospedale un bambino e se lo porto con se. Il bambino, al quale aveva dato il nome di Steve, era piccolo e aveva una lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole così l'infermiera lo mise in un'incubatrice. I colleghi di Chrissy, l'infermiera, dicevano che non viveva così a lungo così se lo porto a casa. A casa
5	incomincia a fare una ricerca sulla tribù dei Sioux, perché Steve era un indiano d'America e voleva che morisse con le tradizioni della tribù. (snodo) Steve cresceva ogni giorno e Chrissy li raccontava e cantava storie della sua tribù. Quando Steve ha compiuto 12 anni hanno festeggiato con la tribù, lui poteva indossare i mocassini e la camicia di pelle e a Chrissy cantavano il canto d'onore perché si aveva presa cura di Steve

La riflessione che scaturisce da una prima analisi del testo è che si tratta di un esempio di *scrittura a più tempi*. La scrittura, strutturata intorno alla progressione temporale, si presenta come un affastellamento di frasi giustapposte con poche subordinate e alcuni connettivi testuali ad alta frequenza. La scelta dei tempi verbali cade su PR, PP, IMP e TPP. La narrazione esordisce *ex abrupto* in PR, seguito da un passaggio temporale sul piano dell' anteriorità (TPP) e, dall' IMP, viene poi interrotta alla riga 4 da un' unica occorrenza in P (*incomincia*) e procede fino alla conclusione con il PP e l'IMP e un secondo passaggio sul piano dell' anteriorità (TPP). A parer nostro, alla riga 4 la narrazione non richiederebbe affatto un cambio di tempo⁴⁰⁸ e sembrerebbe rimandare a una “caduta” più o meno accidentale o alla mancanza di controllo e pianificazione temporale. Diverso è il discorso per lo slittamento al PP *ha compiuto* e *hanno festeggiato* (riga 7-8): qui ci sembra che il passaggio al PP rimandi quasi a una scelta di scarto stilistico. Alla riga 6 è presente uno snodo significativo e cruciale tra un *prima* e un *dopo*: il *dopo* inizia con 3 imperfetti che marcano l' aspetto continuo degli imperfetti (*cresceva*, *raccontava* e *cantava* – tre verbi durativi – che accompagnano la vicenda verso un altro scenario (la festa), prospetticamente verso un tempo *x* più vicino al momento dell' enunciazione (all' informante). Quindi sebbene non ci siano elementi (avverbi temporali o localizzatori temporali), il passaggio al PP serve a indicare un MA successivo al PR.

La breve analisi del TR:13 che funge da apripista alla trattazione dei testi nella seconda parte di questo capitolo, impone tre considerazioni conclusive:

- la prima – citando fedelmente Baglioli – Deon (1986: 72): “Non sempre in un testo l' alternanza di passato prossimo e passato remoto è indice di incoerenza: a volte può essere il segno di intenzioni comunicative che il parlante o lo scrivente intendono marcare, funzionali quindi alla corretta comprensione del testo”
- la seconda: i sistemi linguistici sono economici e autoregolatori e se PR

⁴⁰⁸ Si noti la fine dell' enunciato precedente “a casa” e l' inizio di quello seguente “a casa”: le azioni (*porto / incomincia*) si svolgono nella stessa dimensione spaziale e – presumibilmente – temporale.

e PP, che appartengono allo stesso ambito comunicativo, continuano a coesistere nello stesso testo o discorso, la ragione risiede nella distinzione tra tempi della “storia” e tempi del “discorso” (Benveniste 1966): manifestazioni di due modi diversi di organizzare l’esperienza temporale. Secondo lo studioso il PR è il tempo della *storia* e serve per presentare oggettivamente eventi la cui verità non si mette in dubbio e in cui il narratore si annulla; il PP, invece, è il tempo del *discorso* che presuppone un continuo riferimento alla situazione di enunciazione e stabilisce una comunicazione diretta ovvero un legame vivente tra l’evento passato e il presente in cui si colloca la sua evocazione. Quindi, in sostanza, due paradigmi complementari, ma semanticamente diversi e comunque non condizionati dalla differenza di distanza temporale dell’evento⁴⁰⁹;

- la terza: i nostri rilievi avrebbero bisogno di essere riscontrati in un *corpus* più ampio, mentre noi disponiamo di un modestissimo numero di scritture redatte in PR o in regime di co-occorrenza del PR e del PP nel *sottogruppo* TR, ma siamo certi che il confronto e l’analisi dei testi narrativi (TC) che condurremo nella seconda parte di questo capitolo offrirà l’occasione per ampliare e approfondire ulteriormente le nostre riflessioni sulle scritture *a più tempi* del nostro campione.

5.1.4. Passato Prossimo: usi e funzioni

A parte, dunque le scritture delle AA (di madrelingua ladina) di cui si è detto sopra, il PP si configura per essere il tempo passato più utilizzato per esprimere la perfettività come attestano gli esiti riguardanti tutte le tipologie somministrate, sia quelle vincolate (TT e TG), sia quelle meno vincolate (TR e TC) che non condizionano la scelta del tempo nell’esecuzione del compito. Pensiamo che l’uso attivo ed esteso del PP nell’interlingua degli AA si fondi su diverse ragioni: alcune fanno riferimento al quadro teorico e trovano una sponda nelle ricerche empiriche nell’ambito degli studi sull’acquisizione del sistema verbale della L2 (vd. Cap .4, par. 4.2), altre si basano sull’osservazione empirica del contesto di apprendimento della L2 che abbiamo avuto modo di osservare, come docente, nel corso degli anni in Alto Adige / Südtirol. Ne abbiamo individuate quattro:

⁴⁰⁹ Due paradigmi che non sembrano del tutto recepiti né da molti docenti né dagli editori di manuali scolastici che continuano a rifarsi alla tradizionale terminologia fuorviante che identifica e distingue i due perfettivi del sistema verbale italiano in passato remoto e passato prossimo. Bertinetto e Squartini (1996) hanno più volte segnalato che il termine *passato* dovrebbe essere sostituito da *presente* (presente composto) come il Present Perfect del sistema verbale inglese, con cui il passato prossimo condivide molti usi. Cfr. Bertinetto e Squartini (1996: 383-419).

- secondo la sequenza di acquisizione del sistema verbale, lo sviluppo del PP è precedente a quello dell'IMP ed è il primo tempo perfettivo ad apparire;
- è il tipico tempo del *primo piano*, in grado di esprimere un rapporto di successione e collocazione degli eventi precisamente determinati sul piano temporale e si caratterizza per quella sua proprietà di “persistenza del risultato” e “rilevanza”⁴¹⁰ per lo / la scrivente ovvero per il ME (per dirla con Bertinetto);
- il PP ricalca la costruzione del *Perfekt* della L1: la forma analitica (ausiliare + participio passato) e, anche la *Distanzstellung* ovvero la disposizione degli elementi propria del tedesco, non condizionano o compromettono la correttezza nelle scritture degli AA⁴¹¹. A titolo informativo segnaliamo che, nel nostro *corpus*, non ci siamo imbattuti in nessun caso di contaminazione tra i due sistemi linguistici: la forma verbale infinita (participio II) segue sempre l'ausiliare come prescrive la norma nella L2⁴¹²;
- il Perfekt è l'unica forma di passato perfettivo presente nelle varietà dialettali del contesto sudtirolese e, come altrove segnalato nel corso di questo studio, le varietà locali in Alto Adige / Südtirol sono così radicalmente penetranti da essere in uso in quasi tutti i domini sociolinguistici, al punto che si configurano per essere spesso la LM o L1 degli AA

Considerando i dati a nostra disposizione osserviamo inoltre che:

- l'uso del PP più frequente nel *corpus* è quello risultativo con i verbi telici, che esprime uno stato risultante da un'azione passata;
- la disponibilità di paradigmi è piuttosto modesta: si tratta, infatti, per lo più di verbi regolari o irregolari ad alta frequenza, che appartengono al vocabolario di base.

In conclusione, potremmo affermare che il PP è nella disponibilità attiva del campione salvo quando esso non sia in alternanza con l'IMP (vd. par. 5.1.6), tuttavia non è sempre possibile affidare solo al PP l'espressione della dimensione temporale del passato, poiché non solo esistono scarti semantici, pur lievi, che impongono il ricorso, motivato e richiesto dal contesto e dal contesto, ai diversi paradigmi verbali, ma viene anche pesantemente compromessa la stratificazione temporale del testo.

⁴¹⁰ P., Bertinetto, (2003: 89-90).

⁴¹¹ Per le devianze a livello grammaticale-ortografica del sistema verbale, cfr. par. 5.1.9.

⁴¹² *Distanzstellung* (la cosiddetta “parentesi verbale”) per cui nelle frasi principali il verbo coniugato (*Vorverb*) e la parte infinita o lessicale (*Nachverb*) vengono a trovarsi distanziati.

5.1.5. Imperfetto: usi e funzioni

Prima di affrontare la complessa e spinosa questione che riguarda l'alternanza tra aspetto perfettivo ed aspetto imperfettivo, è opportuno introdurre nella discussione gli usi attivi dell'Imperfetto. Dalla rilevazione statistica della Tab. 38 emerge che il PP si trova in forte competizione numerica con l'IMP, anzi quest'ultimo registra più occorrenze (508 vs 478). Dato che l'IMP assorbe molte funzioni ed usi, il numero di occorrenze è ragionevolmente piuttosto rilevante. A questo proposito soccorre nuovamente una riflessione di Giacalone Ramat (2003: 97):

Le prime forme di imperfetto si ritrovano nelle narrazioni degli apprendenti in enunciati disfondo, cioè in quelle parti del racconto che descrivono le condizioni in cui avvengono i fatti riportati nella trama della narrazione, oppure che riportano fatti collaterali alla narrazione stessa.

Tuttavia, si ricorderà che nel Cap.3 nel commentare gli elaborati (TG, TR, TC) abbiamo evidenziato che le scritture degli AA presentavano un numero modesto di sequenze descrittive e, come è noto, il tempo dello sfondo per eccellenza è l'IMP. L'ipotesi più scontata per spiegare l'inflazione di occorrenze in IMP è che gli AA abbiano fatto un uso sovraesteso di questo tempo verbale⁴¹³, in altri termini, abbiano espresso "imperfettivamente" situazioni, azioni, eventi ed esperienze passate, ignorando la natura semantica del verbo (aspetto e azionalità) che può avere un peso determinante nella scelta tra PP e IMP e/o non decidendo come raccontare l'azione, in considerazione del fatto che nella loro LM (o L1) il Präteritum assorbe entrambi gli aspetti: perfettivo ed imperfettivo. Le considerazioni testé fatte in relazione al fenomeno di sovraestensione (azzardata e non sempre corretta) dell'IMP, impongono di indagare in modo approfondito l'alternanza PP / IMP (cfr. par. 5.1.6) che, come più volte ribadito, è una zona critica e spesso un ostacolo significativo nel percorso di apprendimento di molti studenti stranieri⁴¹⁴.

Cominciamo quindi con l'osservare innanzitutto gli usi dell'IMP disponibili nelle interlingue degli AA, riportando solo alcuni esempi isolati

⁴¹³ Nelle fasi iniziali dell'acquisizione verbale gli apprendenti tendono ad usare in modo generalizzato il passatoprossimo senza farsi condizionare dall'azionalità del verbo, ma nelle fasi post-basiche l'imperfetto viene frequentemente sovraesteso al passato prossimo. Con il progredire dell'interlingua, l'alternanza passato prossimo e imperfetto si fortifica in alcuni usi.

⁴¹⁴ Il riferimento è a tutti gli apprendenti non nativi, che non hanno nella loro L1 lo stesso dominio temporale- aspettuale italiano tra passato con valore perfettivo e passato con valori imperfettivi.

di enunciati, appropriati e corretti, estrapolati dal *corpus*. Sulla base dei dati disponibili, è necessario segnalare subito due evidenze. La prima: il verbo *essere* e, in seconda battuta, il verbo *avere* registrano un numero molto elevato di occorrenze⁴¹⁵. Ne abbiamo contate rispettivamente 189 e 45 su un totale di 508 verbi inseriti nei diversi testi. Il dato non deve stupire poiché le prime forme di IMP compaiono con i verbi durativi, come nel caso degli stativi costruiti con *essere* + aggettivo⁴¹⁶. La seconda: gli enunciati del *corpus* non coprono tutti gli usi disponibili dell'Imperfetto. Infatti, sulla base dei dati empirici raccolti, abbiamo constatato che, sebbene l'IMP presenti “la maggior duttilità di significato e la più ampia varietà di impiego”⁴¹⁷, negli enunciati ricorrono solo alcune caratteristiche aspettuali dell'imperfettività, collegate alle proprietà temporali di questo tempo verbale (l'aspetto continuo, l'aspetto descrittivo, l'aspetto abituale, l'aspetto progressivo e l'aspetto narrativo), mentre le proprietà modali, collegate ad altre aree d'uso, sono rare o del tutto assenti⁴¹⁸. Da una rapida ricognizione, sulla base dell'indice di occorrenze risultano disponibili questi usi che commentiamo con il supporto di esempi, estrapolati dalle diverse tipologie testuali:

- l'Imperfetto continuo⁴¹⁹, che mira a sottolineare la durata dell'azione senza informare sull' inizio o sulla fine, lasciando implicitamente intendere che l'azione prosegua o perduri, identifica lo svolgimento di un processo indeterminato sia dal punto di vista dell'ancoraggio temporale sia dal punto di vista della durata:

3.[Chrissy] *cantava* per Steve le canti che le donne Sioux *cantavano* ai bambini malati. (TR:15)

4.Steve *ascoltava*, ma non *parlava*. (TR:10)

- l'Imperfetto descrittivo, utilizzato per veicolare descrizioni, è la funzione più ricorrente e la prima ad apparire nelle scritture in italiano L2⁴²⁰:

5.Gli dei *sembravano* placati di nuovo, ma questa tranquillità *era* ingannevole (TT: 4)

6.Gli infermieri *erano* stupiti che il bambino fosse ancora vivo (TR:10)

7.Era un giorno bellissimo e il sole *splendeva* (TG: 6)

8. Il sole *splendeva*, tutti *erano* felici e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo (TC:1)

⁴¹⁵ Si ricordi che il verbo *essere* – nella terza persona singolare – è tra i primissimi a essere appreso come chunk, seguito da *avere* e quindi da uno spettro più ampio di verbi.

⁴¹⁶ E., Banfi, G., Bernini, (2003: 98).

⁴¹⁷ P., Bertinetto, (1986: 345).

⁴¹⁸ Per correttezza è necessario ricordare che l'assenza di alcuni usi modali dell'imperfetto (per esempio imperfetto di modestia per fare richieste cortesi) sono dovuti alla specificità della richiesta, collegata alla situazione comunicativa. Le tipologie testuali somministrate agli AA non presupponavano consegne di questo tipo.

⁴¹⁹ Parafrasabile con “continuare a + infinito”.

⁴²⁰ E., Banfi, G., Bernini, (2003: 98).

- l'Imperfetto iterativo⁴²¹, che segnala il carattere abituale e ripetuto di un'azione, è quasisempre accompagnato e rafforzato da avverbiali come *ogni giorno, spesso, sempre*:

9. È tipico per lui sempre, quando mancava un libro di un tema che lo interessava, lo ha scritto per se dei libri di poesia (TT:7)

10. Chrissy, l'infermiera lo chiamò Steve e lo accudiva ogni giorno (TR:21)

- l'Imperfetto progressivo⁴²², spesso accompagnato dalla congiunzione “mentre”, esprime un'azione in corso di cui non si definisce né l'inizio né la conclusione e occorre in associazione con un'altra azione / evento (implicito o esplicito), che si sovrappone in un singolo istante. Nel *corpus* di riferimento le occorrenze di Imperfetto progressivo sono presenti in numero significativo, ma sono appena due gli enunciati che realizzano il progressivo mediante la perifrasi *stare* + gerundio: la prima occorrenza con predicato durativo - telico, ma non seguita da oggetto diretto; la seconda con predicato durativo.

11. Chrissy stava cantando, Steve l'ha interrotto (TR: 8)

12. Stava piovendo quando sono uscito dalla grotta (TC:1)

Nell'intero *corpus* stupisce la modesta accessibilità alla forma perifrastica per esprimere eventi imperfettivi in corso di svolgimento – tra l'altro molto vicina al *Present Progressive Tense* della lingua inglese – tuttavia, crediamo che ciò sia un'ulteriore conferma del fatto che la competenza grammaticale degli AA in relazione all'IMP e al PP non sia ancora abbastanza matura e solida e quindi che gli AA si orientino ancora a far corrispondere una forma a una funzione.

- l'Imperfetto narrativo (o storico) che, come suggerisce Bertinetto, orienta il destinatario ad “assumere un punto di vista *pseudo-imperfettivo*, in cui la situazione viene messa a fuoco *come se* davvero se ne potesse ignorare la conclusione”⁴²³, è una risorsa narrativa alla quale (consapevolmente o inconsapevolmente) hanno fatto ricorso un paio di informanti nello stendere i propri componimenti⁴²⁴. L'Imperfetto narrativo – proprio della lingua scritta, ma ormai in estinzione – assume le caratteristiche di tempo perfettivo⁴²⁵, in particolare nei racconti in cui si ha una stringente concatenazione degli eventi o delle azioni, senza legami con il presente, spesso introdotti da verbi non- durativi, trasformativi o comunque telici.

⁴²¹ Sostituibile con la perifrasi “esser solito + infinito”.

⁴²² Facilmente sostituibile con “*stare* + gerundio”.

⁴²³ P., Bertinetto, (1997: 141).

⁴²⁴ Cfr. 5.2.2 (TC:17) in cui si ha un esempio di uso di Imperfetto storico (nel corpo centrale).

⁴²⁵ Nello specifico, come indicato da Dardano e Trifone (1997: 321): “l'imperfetto assume valori aspettuali propri del passato remoto”.

Negli enunciati presi ad esempio finora sono presenti gli usi più familiari per il nostro campione; a questi vanno aggiunte anche le realizzazioni degli AA in cui l'Imperfetto assume altre sfumature, finalità comunicative o proprietà temporali, sostituendosi ad altre forme temporali come il Condizionale Passato, forme che sono sempre più ricorrenti nel parlato e nello scritto o comunque in contesti non formali⁴²⁶. È il caso dell'Imperfetto prospettico che esprime un valore perfettivo e viene usato in particolare con i verbi trasformativi e modali per sostituire il Condizionale Passato. Di seguito, alcune realizzazioni estrapolate dal *corpus*:

13.[...] dovevo tornare a casa con mio amico, ma non c'era lì (TC:10)

14.Ero in una discoteca e dovevo essere a casa alle una. (TT:4)

15.Lei pensava che voleva aiutarlo e così lo ha messo nell'incubatrice. (TR: 2)

16.Quando volevamo andare a casa, ha iniziato a piovere. (TC:1)

L'Imperfetto ha anche altre funzioni di tipo modale, soprattutto in contesti non formali e viene utilizzato in luogo di altre forme verbali⁴²⁷. Si tratta, per lo più, di usi molto correnti che purtroppo, in contesto di apprendimento dell'italiano L2 (e spesso L1), rimangono spesso al fuori dell'aula scolastica. Un esempio è l'Imperfetto onirico. Nel nostro *corpus* è presente un unico caso riconducibile ad un uso modale di questo tipo in una produzione (TC:5)⁴²⁸, redatta esclusivamente in Imperfetto onirico, forma tipica dei racconti di sogni, fatta eccezione per l'introduzione e la conclusione. Qui l'Imperfetto assume un valore irrealistico ed esprime eventi filtrati dall'immaginazione, dalla fantasia o dai sogni. La modalità adottata dall'informante, che è compatibile con la consegna assegnata: *Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere...*, permette di proiettare il racconto nella dimensione irrealistica (non-attuale) e di garantire al testo una costante fluidità narrativa.

In sintesi, sulla base della nostra ricognizione, le interlingue documentano usi dell'Imperfetto ancora in fase di consolidamento poiché il collegamento fra aspetto e semantica del verbo non sembra ancora molto solido e adeguatamente acquisito. Gli usi ancora incerti dell'Imperfetto

⁴²⁶ Si pensi ad enunciati in cui è presente il *doppio imperfetto* del periodo ipotetico, diffuso tra i parlanti nativi: in luogo del Congiuntivo (protasi) e del Condizionale (apodasi) si trovano le forme dell'Imperfetto Indicativo, come nell'esempio: *se venivo, ti portavo i fiori* (in luogo di *se fossi venuto, ti avrei portato i fiori*).

⁴²⁷ Per esempio, l'Imperfetto di cortesia (o attenuativo), l'Imperfetto di conato (conativo), l'Imperfetto imminenziale.

⁴²⁸ Il testo è inserito in Appendice 2, All. 3.

verranno osservati più dettagliatamente nel prossimo paragrafo, in cui intendiamo focalizzare l'attenzione sull'alternanza tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo.

5.1.6. Alternanza tra aspetto perfettivo ed aspetto imperfettivo

Sulla scorta delle considerazioni e delle riflessioni fatte finora possiamo disegnare il profilo del nostro campione in relazione alla gestione dei tempi verbali, come segue:

- usa principalmente i due tempi deittici PP e IMP a discapito del PR, per esprimere azioni, eventi, stati in passato;
- ha nella sua disponibilità forme ad alta frequenza di PP, anche se dal punto di vista ortografico-grammaticale non sono sempre corrette (vd. 5.1.9);
- ha acquisito alcuni usi funzionali e modali dell'IMP;
- non usa in modo generalizzato il PP che è proprio delle prime fasi di apprendimento, ma tende a sovraestendere l'IMP (probabilmente perché la sua formazione non è affatto complessa).

Proprio quest'ultimo punto rilancia all'ambito più precario e conflittuale con cui l'apprendente deve misurarsi; stiamo parlando della gestione dell'alternanza tra aspetto perfettivo e aspetto imperfettivo che nelle scritture degli AA, di fatto, si traduce nell'alternanza tra due forme verbali: PP e IMP. Considerata la complessità funzionale dell'IMP, l'elaborazione in alternanza di queste due forme verbali avviene per un tempo relativamente lungo e necessita di un'intensa esposizione alla L2, anche perché in alcuni contesti la scelta dell'uno o dell'altro può essere corretta in entrambi i casi.

Come già esposto nel Cap. 4, in base agli studi acquisizionali le tappe che conducono alla padronanza del PP e dell'IMP sono: participio passato → passato prossimo con verbi telici → Imperfetto con verbi stativi e durativi → Imperfetto e Passato Prossimo con verbi telici, stativi, durativi. La capacità di saper padroneggiare l'opposizione PP/IMP dovrebbe corrispondere al livello B1 del QCER (esattamente il livello di competenza su cui si attesta il nostro campione).

A questo punto dell'esposizione vale la pena richiamare all'attenzione le modalità con cui l'apprendente di italiano L2 si accosta al dominio tempo-aspettuale nel suo percorso di apprendimento esplicito e guidato. Se si consulta "In bocca al lupo" il manuale e l'eserciziario adottato nelle scuole secondarie di primo grado, emerge che il primo approccio all'argomento viene erogato nella seconda classe con batterie di esercizi ripetitivi e alcuni testi di completamento⁴²⁹. Si tratta però di un terreno complesso e scivoloso

⁴²⁹ AA.VV., (2014).

che necessita di lunghi tempi di sedimentazione, di riprese cicliche e di maturità cognitiva e metalinguistica. La trattazione dell'argomento prosegue nei successivi anni scolastici sia attraverso esercizi spesso privi di riferimenti testuali o situazionali che non permettono di operare scelte coerenti e neppure di indicare soluzioni univoche, sia attraverso l'esposizione alla lettura e all'analisi dei testi. Tuttavia, possiamo supporre che l'analisi testuale non si spinga oltre il livello informativo / informazionale del testo, ovvero che gli apparati predisposti dai docenti o presenti nei manuali in uso, non siano orientati ad una riflessione consapevole orientata alla ricostruzione del mondo testuale.

Detto questo, cominciamo ad addentrarci in questo tema complesso – sul quale si sono scritti fiumi di inchiostro in relazione alla grammaticalità e all'appropriatezza semantica e pragmatica dei testi – visionando e commentando i prodotti “autentici” che fanno parte del nostro *corpus*. Lo facciamo illustrando una *vetrina* di enunciati isolati (e non contestualizzati) estrapolati dalle diverse tipologie testuali somministrate agli AA. Ne abbiamo selezionati solo otto (anche se lo spettro degli usi impropri disseminati nel *corpus* sarebbe assai ampio!) piuttosto rappresentativi delle fragilità linguistiche del nostro campione.

17. Per questo era la punizione che sono stata per tutto la notte via, senza chiedere i miei genitori, per il permesso.⁴³⁰(TT:3)

18. Fino oggi, tanti anni dopo nessun studio poteva dimostrare il ruolo speciale della colazione. (TT:1)⁴³¹

19. L'uomo, senza pensarci, accarezzava il cane e dava un pezzo di pane. (TG:8)⁴³²

20. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo che si svegliava lo picchiava e gli urlava di andare via. (TG:7)⁴³³

21. Steve è stato un Sioux. In quella tribù le donne hanno cantato ai bambini malati, allora anche Chrissy lo faceva. (TR: 5)

22. Così lei [Chrissy] cercava libri sulla cultura di Steve e ha ritrovato che i Sioux cantavano per le persone malate così lei cantava notte per notte, per Steve, e sempre, quando è sorgiato la luna. (TR:12)

23. Con circa sei anni avevo due piccoli incidenti. (TC:7)

24. Mi ricordava che a scuola abbiamo imparato che nel medioevo tutte le donne che avevano dei capelli aranci o rossi erano chiamati “streghe” e li hanno uccisi. (TC:16)

⁴³⁰ DEU: Das war die Strafe dafür, dass ich eine ganze Nacht weggeblieben war, ohne meine Eltern um Erlaubnis zu fragen.

⁴³¹ DEU: Bis heute, viele Jahre später, konnte eine Sonderrolle des Frühstücks in keiner einzigen Studie überzeugend nachgewiesen werden.

⁴³² La parte di enunciato non in corsivo è già presente nel testo del foglio di lavoro consegnato agli AA.

⁴³³ La parte di enunciato non in corsivo è già presente nel testo del foglio di lavoro consegnato agli AA.

Gli enunciati selezionati (due per ogni tipologia testuale) restituiscono una fotografia impietosa circa la padronanza in questo ambito da parte del nostro campione; tuttavia, non intendiamo commentarne gli esiti e rilevarne le disfunzioni nella gestione dell'alternanza aspetto perfettivo / aspetto imperfettivo. La motivazione che sta alla base di questa nostra decisione procedurale risiede nel fatto che il singolo enunciato non dà conto delle scelte operate dall'informante, nel senso che la selezione dell'una e dell'altra prospettiva aspettuale (perfettiva vs imperfettiva) può dipendere da come "chi scrive" (e "chi parla") intende raccontare l'azione, in definitiva, dalla volontà rappresentazionale dell'autore del testo. Ciò non toglie, tuttavia, che vi siano casi (nel nostro *corpus* piuttosto frequenti) in cui la scelta tra i due aspetti è per così dire obbligata, in relazione alla classe azionale del verbo utilizzato e/o alla presenza di localizzatori temporali, come si evince dalla *vetrina* di enunciati. In accordo con quanto sostenuto più volte nel corso di questa ricerca noi preferiamo adottare una prospettiva di analisi di tipo testuale, più idonea ad osservare la dimensione temporale entro cui si muovono i nostri informanti e più adatta a verificare se le realizzazioni degli AA reggono entro i termini della grammaticalità e dell'appropriatezza pragmatica e semantica nel momento in cui si prende in debita considerazione anche il peso del contesto linguistico (cotesto) e situazionale (contesto). Pertanto, un confronto in parallelo tra alcune sequenze affini presenti in due testi (TR) sembra la soluzione più idonea. Abbiamo selezionato le sequenze del TR:8 (colonna sinistra) e del TR:14 (colonna destra) osservando la capacità di ciascuna informante di rapportarsi con il sistema di alternanza temporale ed aspettuale.

1	Un giorno l'infermiera con il nome Chrissy ha trovato un bambino abbandonato davanti all'ospedale. Era un miracolo. Il bambino Steve era nato con una lesione celebrale grave, reni malati e un cuore debole, ma soprattutto era vivo. Steve è diventato due anni quando i medici l'hanno detto che morirà presto. Chrissy non voleva che <u>muore</u> dasolo, allora l'ha portato a casa sua. L'infermiera scopriva che Steve era un Sioux, nato in una piccola tribù. Così lei cantava ogni giorno le niene (che venivano) scritti a loro per i bambiniammalati e Steve ascoltava. Una sera quando Chrissy stava cantando, Steve l'ha interrotto e ha iniziato a cantarle. Quando aveva 12 anni ha festeggiato con una grande cerimonia un'età molto importante. Tutti cantavano il canto d'onore per l'infermiera e l'hanno dato i nomi "donna sacra" e, Lei dal Grande Cuore".	1	Un giorno l'infermiera Chrissy ha trovato un neonato che era abbandonato <u>della</u> sua madre, davanti all'ospedale. Il bambino era malato perché aveva una lesione cerebrale. Però Chrissy passava tanto tempo con il bambino, che chiamava Steve, e quando lui è diventato 2 anni i medici dicevano a Chrissy, che vivrà solo per poche settimane. Allora lei ha portato il bambino a casa sua e poco dopo ha scoperto che Steve era di una tribù indiana, i Sioux. Così ha iniziato a cantare e raccontare storie di questa cultura. Steve diventava più grande, e ha parlato e cantato . Quando aveva 12 anni, un'età importante per i Sioux, ha festeggiato con la sua tribù. Tutti hanno ringraziato Chrissy per il suo aiuto e la chiamavano "donna sacra".
5		5	
10		10	
15		15	
20			

Dal punto di vista strettamente contabile, il TR:8 registra 11 occorrenze in PP e 8 occorrenze in IMP, mentre il TR:14 presenta 8 occorrenze in PP e 8 occorrenze in IMP. Questi dati contabili assumono un significato nel momento in cui si prende in considerazione il punto di vista dell'informante nel distribuire le informazioni primarie e secondarie all'interno del testo. Cosa vada messo in primo piano e cosa sullo sfondo viene riflesso dalla selezione dei valori temporali ed aspettuali. Detto questo, osserviamo gli elaborati che fin dalle prime righe appaiono molto simili. Le due scriventi si pongono come narratori esterni e gestiscono azioni e pensieri dei protagonisti della vicenda. L'incipit è pressoché identico: la locuzione avverbiale *un giorno* colloca l'evento in un passato recente che, per quanto vago ed indefinito, presuppone un MA più prossimo al ME rispetto a un *c'era una volta*⁴³⁴, situato nella notte dei tempi! In entrambi i testi irrompe subito l'evento in primo piano (verbo telico, perfettivo e passato); quindi, in alternanza con brevi e affini informazioni accessorie che specificano cause, circostanze, conseguenze poste sullo sfondo, segue la distribuzione delle altre unità informative realizzate in perfettivo che, a grandi linee, presentano lo stesso ordine degli eventi:

- la prognosi dei medici quando Steve ha due anni
- Chrissy si porta a casa il bambino
- Chrissy scopre che il bambino è un Sioux
- Chrissy canta nenie e racconta storie

⁴³⁴ L'espressione *C'era una volta* è presente in un unico caso del corpus: TR:15.

→ Steve inizia a parlare

→ Chrissy viene festeggiata quando Steve compie 12 anni.

Si osservino, nello specifico, i due enunciati (25) e (26), estrapolati dal testo: sono molto simili nelle scelte lessicali, ma rappresentano due diverse prospettive aspettuali:

25. Steve è diventato due anni quando i medici **l'hanno detto** che morirà presto (riga 7-9)

26. [...] e quando lui è diventato 2 anni i medici **dicevano** a Chrissy, che vivrà solo per poche settimane (riga 8-10)

A margine dell'infelice resa di *è diventato*, recuperato appieno dalla L1 (*ist geworden*) e dall'uso del futuro semplice per esprimere la temporalità relativa, focalizziamo l'attenzione sulle differenze aspettuali del verbo *dire* realizzato ora con il PP ora con l'IMP. In (24) si tratta di un'azione puntuale, esibita senza appello, e contemporanea con il compleanno di Steve; in (25) l'informante focalizza l'aspetto continuo ed iterato dell'azione. Detto in altri termini, l'una ha messo in evidenza l'accadimento dell'azione, inteso / percepito come concluso, mediante l'aspetto perfettivo; l'altra, invece, ha visualizzato lo svolgersi dell'azione, incompiuta e senza indicare la durata, mediante l'aspetto imperfettivo. / esempio di analisi lo troviamo nei prossimi due estratti, in cui appare chiara la diversa prospettiva delle due informanti. Essi ci introducono ad un'altra riflessione: l'interferenza dell'azionalità con l'aspetto. Si osservino gli enunciati implicati:

27. L'infermiera **scopriva** che Steve era un Sioux, nato in una piccola tribù. Così lei **cantava** ogni giorno le niene (che venivano) scritti a loro per i bambini ammalati e Steve ascoltava. Una sera quando Chrissy stava cantando, Steve **l'ha interrotto** e **ha iniziato** a cantarle. (TR:8)

28. [...] poco dopo **ha scoperto** che Steve era di una tribù indiana, i Sioux. Così **ha iniziato** a cantare e raccontare storie di questa cultura. Steve diventava più grande, e **ha parlato** e **cantato**. (TR:14)

In (27) l'informante realizza l'evento (gli eventi) in corso di svolgimento mediante l'aspetto imperfettivo assegnando al verbo *scoprire* (normalmente telico, qui continuativo) il valore durativo e a *cantare* ed *ascoltare* (azione contemporanee) il valore iterativo e decide, alla fine, di chiudere con un'azione conclusa e puntuale. Le altre occorrenze in IMP presenti nell'estratto sono usate per informazioni di sfondo e commenti. Il brano regge ed evidenzia la prospettiva dell'informante che visualizza gli eventi nella loro durata, ma il verbo *scoprire* - salvo che non si allarghi il contesto - è percepito come agrammaticale. In (28) l'informante, invece, affida l'evento (gli eventi) a una serie di azioni salienti e puntuali (a cominciare dal verbo *scoprire*) e ricorre all'IMP per definire sfondo e commento. Al di là

delle scelte inerenti all'aspetto da assegnare ad un determinata azione, che, come abbiamo visto è delegato allo / alla scrivente che decide cosa attribuire al primo piano e cosa allo sfondo, l'avanzamento della narrazione e la successione lineare degli eventi sono realizzati in entrambi gli estratti (27) e (28), sia che venga affidata all'IMP, sia che venga affidata al PP. Inoltre, osservando le realizzazioni da una prospettiva globale in relazione alla gestione della temporalità, appare chiaro che nelle scritture gli eventi principali interagiscono con lo sfondo, forse ancora in una modalità poco articolata e dinamica, ma che è propria dei livelli di competenza ancora in fase di (ri)strutturazione. Infine, il commento dei due estratti (27) e (28) suggerisce che gli AA possono scegliere più o meno liberamente se selezionare l'aspetto perfettivo o quello imperfettivo ma in alcuni casi – come abbiamo detto precedentemente – la scelta è obbligata e condizionata dalla natura dell'azione e/o da altri elementi presenti nel testo o nel contesto.

5.1.7. Espressione della temporalità relativa: usi e funzioni

Osservando nuovamente la Tab. 38 notiamo che l'espressione della profondità temporale relativa veicolata dal Trapassato Prossimo e dal Condizionale Passato non sembra modesta in termini di occorrenze (rispettivamente 44 e 4) anche se è più netta la propensione a dominare la temporalità del passato. Questi valori indicherebbero che gli AA hanno la capacità di modulare i rapporti di anteriorità e posteriorità tra gli eventi narrati nel testo, e presumibilmente, combinarli con le forme verbali (PR, PP, IMP). Secondo le considerazioni espresse in Giacalone Ramat (2003: 91):

Non sono compresi nella sequenza [di acquisizione del sistema verbale] i tempi anaforici trapassato prossimo e futuro anteriore, che sono utilizzati da pochi apprendenti avanzati e la cui comparsa e il cui apprendimento non si lasciano ben fissare rispetto agli altri tempi e modi.

Analizzando infatti il nostro *corpus*, possiamo osservare che le narrazioni in TR e TC rivelano un modesto intreccio di piani temporali all'interno del testo e una marcata tendenza a gestire gli eventi in successione cronologica su un piano lineare e sequenziale. Tuttavia, nella *vetrina* di enunciati che segue, fatta eccezione per un esempio (29) di TT che muove da un testo vincolato, gli altri enunciati proposti indicano che la profondità relativa è, in qualche modo, nella disponibilità degli AA:

29. *Nel frattempo [Ücker] ha pubblicato 33 diversi libri. Già da gallerista aveva capito le nuove mode più veloci del altro collega.*⁴³⁵ (TT:7)

30. *Il bambino, al quale aveva dato il nome Steve, era piccolo e aveva una lesione cerebrale.* (TR:13)

31. *Per ingraziarmi [i bambini] mi hanno regalato una collana, che avevano fatto ieri con i resti degli ossi del orso.* (TC:1)

32. *Poi ho sentito che i soldati sono anche entrato nella nostra casa ci avrebbero tirato fuori e poi ho visto tutto nero.* (TC:3)

In queste varietà interlinguistiche i rapporti di anteriorità e di posteriorità (32) vengono più o meno resi consapevolmente mediante la stratificazione delle azioni passate e sono compatibili con il senso del testo.

Affiniamo la riflessione e continuiamo ad analizzare e commentare i rapporti di anteriorità che emergono dal *sotto-corpus* TG – tipologia creata ad hoc per questo scopo – che contiene la richiesta esplicita di inserire una porzione / sequenza di testo con funzione di sfondo (*background*). Si ricorderà che la consegna prevedeva il completamento di un testo “a lacune” di tipo letterario e, in particolare, l’inserimento di porzioni di testo sulla base di specifiche richieste di tipo contenutistico. L’inserimento comportava ovviamente la selezione di forme e funzioni verbali sulla base delle caratteristiche semantiche delle azioni e della presenza di elementi contestuali rilevanti. Il TG presupponeva quindi due difficoltà:

- la comprensione del testo e la ricostruzione del mondo testuale
- l’inserimento di porzioni di testo e forme verbali adeguate.

Di fronte a una consegna di questo tipo (completamento del testo) è necessario che l’apprendente esamini la posizione temporale di tutte le azioni, e non proceda frase per frase, ma scelga la forma appropriata sulla base degli elementi del cotesto vicino. Gli elementi del cotesto (ma anche quelli del contesto) sono dunque decisivi per la ricostruzione del mondo testuale e per la scelta dei mezzi linguistici, soprattutto quando si tratta di ricostruire la temporalità.

A titolo esemplificativo analizziamo gli esiti (ovvero i completamenti) degli AA, che muovono dalla consegna (3)⁴³⁶ che richiedeva: “Inserisci un *flash back* in cui l’uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato”.

⁴³⁵ DEU: Inzwischen hat er 33 verschiedene Bücher veröffentlicht. Schon als Galerist konnte Uecker neue Moden schneller als andere Kollegen erkennen.

⁴³⁶ Il foglio di lavoro (testo e consegne) e il testo originale dell’autore sono presenti in Appendice 1, all.16.

TESTO ORIGINALE:

Non era andato come gli altri in osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente.

CONSEGNA:

Inserisci un *flash back* in cui l'uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato “

È bene avvertire fin dall'inizio che le realizzazioni appropriate che rispondono esattamente alla consegna (riportare un episodio, un fatto, una vicenda capitata al protagonista in passato) sono in numero esiguo: appena due; tuttavia – per completezza d'indagine – riportiamo anche gli altri completamenti, poiché sulla base dei numeri si comprende quanto sia incerta ed instabile negli AA, l'attenzione al cotesto per la ricostruzione del mondo testuale.

Tabella 39 – TG: Esiti degli apprendenti in relazione alla profondità relativa

(33)	<i>Lui era un uomo amarigiato perche la sua moglie lo aveva tradito.</i>
(34)	<i>In passato andava sempre all'osteria ma il proprietario è morto</i>
(35)	<i>Una volta <u>era andato</u> all'osteria ed <u>era stato picchiato</u> perché lo considerano un barbone</i>
(36)	<i>La moglie lo ha tradito e per questo lui è amarigiato</i>
(37)	<i>Anni fa lui aveva una risa all'osteria ed era arrestato dalla polizia</i>
(38)	<i>Lui consumò delle droghe e tutti andarono via, anche la moglie lo lasciò</i>
(39)	<i>Due anni fa quando era ubbriaco <u>aveva picchiato</u> un suo amico e poi quello <u>era stato portato</u> in ospedale</i>

La realizzazione (39) è corretta e presuppone che l'informante abbia ricostruito il mondo testuale, osservato gli elementi di cotesto ed infine ancorato in modo appropriato il tempo anaforico al momento dell'avvenimento (MA). L'inserimento di una precisa locuzione avverbiale (*2 anni fa*) relega l'episodio (e quindi l'azione) inequivocabilmente come anteriore rispetto alle azioni passate nel fuoco narrativo. Nell'esempio (33) l'allusione all'episodio vissuto in passato, è risolta invece in modo molto sbrigativo e meno brillante: manca infatti una qualsiasi locuzione temporale; tuttavia, la scelta corretta del tempo TP permette di collocare l'azione correttamente sull'asse del tempo e in posizione di anteriorità rispetto al MA. Tutti gli esempi che seguono (dal 34 al 38) sono realizzazioni molto diverse una dall'altra, ma evidenziano chiaramente che gli AA non dispongono degli strumenti linguistici per esprimere la profondità temporale. In altre parole,

supponiamo che gli AA – a causa della mancanza di un’approfondita riflessione sulla testualità – sappiano collocare gli eventi sulla linea del tempo, ma non li sappiano gestire e rendere in modo appropriato.

Le espressioni della temporalità relativa, nello specifico, la relazione di posteriorità rispetto al MA, le recuperiamo invece dal *sottogruppo* di TR. Brevemente ricapitoliamo l’episodio di riferimento da cui prendiamo le mosse per la nostra analisi: l’infermiera Chrissy trova davanti all’ospedale un neonato abbandonato. La sua condizione clinica è molto compromessa (lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole) e nessun medico crede che il piccolo riesca a sopravvivere salvo Chrissy, che decide di adottarlo e se lo porta a casa.

Abbiamo già rilevato precedentemente che nelle realizzazioni del TR ricorrono le stesse unità informative e, tra queste, anche quella in cui si riferisce l’opinione dei medici circa le possibilità di sopravvivenza del neonato, ebbene di seguito riproponiamo per la nostra analisi la frase implicata, estrapolata dal testo originale somministrato agli AA⁴³⁷:

Una sera (i medici) le dissero: vivrà poche settimane al massimo

Disponiamo di un consistente numero di enunciati e variazioni sul tema, attinenti all’evento, ma tutti resi in modo sensibilmente diverso in relazione alle scelte delle voci verbali. La congruenza dell’evento ci permette di mettere in confronto e di commentare le scelte degli AA. Per chiarezza espositiva sono riportati nella tabella sottostante:

⁴³⁷ Cfr. Appendice 1, all. 17.

Tabella 40 – TR: Esiti degli apprendenti in relazione alla profondità relativa

Frase principale	Frase dipendente
<p>Verbi di opinione</p> <p>I colleghi di Chrissy pensavano che Tutti i altri pensavano che Tutti i medici pensavano che I medici non avevano tanta speranza che I medici credevano che Nessuno pensava che</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Steve non potesse vivere ancora lungo - fosse morto - muorasse presto - sopravvivesse - Steve non fosse in grado di vivere ancora più di alcune settimane - diventa grande
<p>Verbi dicendi</p> <p>I medici (...) hanno detto che I medici hanno detto che I medici hanno detto che I medici hanno detto che I medici l'hanno detto che I medici hanno detto che Tutti anche Chrissy hanno detto che I medici dicevano che I colleghi di Chrissy (...) dicevano che Tutti medici dicevano a Chrissy che</p>	<ul style="list-style-type: none"> - il bambino ha poche settimane a vivere - Steve vive solo poche settimane - viveva poche settimane - Steve vivrà solo poche settimane - morirà presto - non ha una vita lunga - il bambino viveva ancora solo poche settimane - il bambino non sarebbe sopravvissuto - non viveva così a lungo - quell bambino, (...) non ce la farebbe mai

Osservando gli enunciati constatiamo che gli AA hanno utilizzato tre modi diversi nella dipendente (Indicativo, Congiuntivo, Condizionale) e più tempi per esprimere l'evento: il giudizio dei medici riguardo alla sopravvivenza del neonato. Considerata la variazione sul tema, per interpretare le diverse realizzazioni è necessario riflettere ordinatamente su più piani.

Secondo la grammatica prescrittiva dei manuali in uso, le proposizioni dichiarative introdotte dai verbi di opinione (pensare, credere, essere dell'opinione, ...) richiedono il Congiuntivo nella dipendente, mentre i verbi assertivi (dire, affermare, sostenere, ...) richiedono l'Indicativo. Il Congiuntivo viene utilizzato per esprimere un evento possibile, ma non sicuro, mentre l'Indicativo è il modo della realtà e della certezza; quindi, gli AA hanno coerentemente applicato la norma, al di là della correttezza ortografica. Se analizziamo specificatamente i verbi nelle dipendenti introdotte dai verbi *dicenda*, notiamo che la scelta è caduta su tempi molto diversi: P, IMP, F; proprio queste scelte (potremmo anche dire decisioni) segnalano che gli AA erano alla ricerca di un doppio ancoraggio per rendere la profondità temporale nel futuro. In particolare, sono diversi gli esempi in cui compare l'IMP che – come sappiamo – può assumere ulteriori proprietà temporali sostituendosi al Condizionale Passato, secondo un uso sempre più diffuso nella lingua colloquiale. Prima di concludere questa riflessione, ci rimangono ancora due importanti considerazioni da fare che ben si sposano

con il nostro obiettivo di tenere nel debito conto la prospettiva dello/della scrivente:

- la scelta tra verbo dicendi o verbo di opinione (ovvero tra Indicativo o Congiuntivo nella dipendente) segnala l'atteggiamento dell'informante nei riguardi del giudizio dei medici: adesione *tout-court* o cauto ottimismo oppure dissenso nei confronti della diagnosi degli esperti? Questi tre atteggiamenti possono essere alla base delle scelte degli AA. Il testo originale ricorre al futuro⁴³⁸ (*Una sera [i medici] le dissero: vivrà poche settimane al massimo*), ed è lapidario, ma non è detto che questo giudizio sia condiviso da chi scrive che ottimisticamente si augura un esito positivo della vicenda o semplicemente solidarizza con il piccolo Steve!
- Il Condizionale Passato è un tempo assegnato all'area del passato e quindi – agli occhi dell'apprendente – può apparire ragionevolmente *incongruente* per esprimere il futuro di un evento. Un ragionamento lecito che non fa una piega! Pertanto, lo / la scrivente, volendo sottolineare la sua adesione *tout-court*, risolve l'incompatibilità ricorrendo ad un tempo dell'Indicativo perché quest'ultimo – gli/le è stato insegnato – è il modo della realtà.

Al di là di queste riflessioni, le due lingue (italiano e tedesco) realizzano il futuro nel passato in modo diverso, per cui questo *esito* sembra dovuto alla interferenza fra i due codici⁴³⁹.

Queste riflessioni non solo sono utili per ribadire ancora una volta quanto il punto di vista e la prospettiva dello / della scrivente condizionino le scelte dei tempi e quanto la grammatica non riesca sempre a dare risposte esaurienti sulla gestione della temporalità, ma fanno emergere l'incertezza e l'instabilità in relazione all'espressione della profondità temporale relativa, e richiamano alla necessità di introdurre l'analisi linguistica a livello di testo e non di frase. Detto questo, il verbo non è l'unico elemento morfologico deputato a veicolare valori temporali (ed aspettuali), ma concorrono alla collocazione e alla stratificazione delle azioni nel testo anche una serie di avverbiali temporali, che intendiamo tematizzare nel prossimo paragrafo.

⁴³⁸ Nell'enunciato originale "vivrà" non esprime solo un valore temporale, cioè un'azione posteriore al tempo presente, bensì anche un valore modale, cioè l'atteggiamento dell'informante sul grado di probabilità di quanto sta affermando (valore epistemico). Supponiamo che quest'ultima modalità non venga colta dagli AA. Pensiamo, piuttosto, che essi identifichino nel futuro solo il valore temporale.

⁴³⁹ Non sono molti i fenomeni di interferenza linguistica riscontrabili nelle prestazioni degli AA! Ma, come segnalato più volte, la grammatica contrastiva è ancora un tabù e (forse?) molti docenti di L2 non conoscono a fondo la lingua madre dei propri AA.

5.1.8. Altre strategie per esprimere la temporalità

Riassumendo brevemente la discussione condotta finora, abbiamo osservato che le dimensioni di anteriorità, contemporaneità, posteriorità si misurano rispetto a ME dell'enunciatore e che la temporalità relativa nel passato viene espressa in italiano mediante il TP, l'IMP e il CP rispettivamente per l'anteriorità, la contemporaneità (simultaneità) e la posteriorità. I verbi, quindi, veicolano informazioni sul tempo, sono portatori di significato temporale e si declinano normalmente secondo tempi perfettivi e imperfettivi. Ma nel testo sono presenti anche altri elementi di appoggio alla morfologia verbale (espressioni temporali, locuzioni e subordinate) sui quali viene scaricata, in parte, l'espressione della temporalità⁴⁴⁰. Questo succede soprattutto negli stadi iniziali di apprendimento quando gli apprendenti, in mancanza di una solida morfologia verbale, ricorrono agli avverbiali di tempo per collocare gli eventi rispetto al ME e lungo l'asse del tempo. Lo sviluppo delle diverse forme del paradigma verbale, come abbiamo visto precedentemente, si consolida con il progredire della competenza linguistica e presuppone un peso cognitivo oneroso.

Ci avviamo, dunque, a documentare a livello qualitativo e a livello quantitativo la presenza degli altri elementi temporali presenti nelle scritture del nostro campione. Per indagare l'impiego di espressioni temporali nelle produzioni scritte degli AA, abbiamo scelto di ricorrere alle scritture del *sottogruppo* TR, poiché gli elaborati degli AA – come testé segnalato – presentano significative affinità nella distribuzione delle unità informative, nella loro gerarchizzazione e anche nella gestione della temporalità. Questa tipologia testuale permetterebbe di:

- individuare quali strategie mettono in atto gli AA per indicare l'avanzamento dell'azione;
- rilevare gli indicatori temporali impiegati nel passaggio da una sequenza a un'altra e nelle subordinate temporali;
- dar conto di altre espressioni temporali, come ad esempio quelle che avviano o riprendono la narrazione oppure quelle che indicano la successione degli eventi.

La Tab. 40 schematizza funzioni e forme che risultano dallo spoglio dei dati dei TR evidenziando da una parte il numero delle occorrenze e dall'altra la varietà di funzioni e costrutti. Entrambi i valori sembrano modesti⁴⁴¹ e poco rappresentati:

⁴⁴⁰ Bertinetto (1986: 24) designa come *avverbiali di tempo* non solo gli avverbi, ma anche tutte le espressioni utili al riferimento temporale. Per la classificazione dei più frequenti si consulti la nota 321 (par. 4.1.2).

⁴⁴¹ Nell'economia dei testi le espressioni temporali rappresentano il 4,3 % delle parole.

Tabella 41 – TR: *Esiti degli apprendenti in relazione all'uso di espressioni ed indicazioni temporali*

Funzione	Forma	Esempio
Indicatori di contemporaneità	Quando (38) Mentre (2)	(40) <u>Quando</u> aveva cinque anni, Chrissy lo ha raccontato la storia del suo popolo
	Tot: 40	(41) [...] così ha iniziato a cantare <u>mentre</u> lui ascoltava
Indicatori di anteriorità	Prima di (1)	(42) <u>Prima di</u> dormire Chrissy leggeva storie
	Tot: 1	
Indicatori di posteriorità	Dopo (1) Più tardi (1)	(43) <u>Dopo</u> Steve ha compiuto 12 anni... (44) Lei ha scoperto <u>più tardi</u> , che Steve era un Sioux.
	Tot: 2	
Espressioni temporali usate a inizio o ripresa periodo nella scansione della narrazione	Un giorno (9)	(45) <u>Un giorno</u> l'infermiera Chrissy ha trovato un neonato
	Una sera (3)	(46) [...] ma <u>una sera</u> con circa cinque anni ha cominciato a parlare
	Una volta (2)	(47) <u>Una volta</u> una infermiera ha visto un piccolo bambino davanti al ospedale
	Quel giorno (2) Ad una giornata (1)	(48) [...] ed era <u>quel giorno</u> che Steve la ha interrotta con il suo canto. (49) <u>Ad una giornata</u> lavorativa di Chrissy era successo una cosa insolito
	Tot: 16	
Indicatori di avanzamento collegamento conclusione dell'azione	Poi (4) Allora (3) E/ed (42) E così (4) Così (2) Alla fine (4)	(50) Steve <u>poi</u> ha cominciato a parlare. (51) Chrissy non voleva che muore da solo, <u>allora</u> l'ha portato a casa sua. (52) <u>Alla fine</u> Steve non è morto, grazie alla donna con il grande cuore (53) Lei voleva aiutarlo <u>e così</u> lo ha messo nell'incubatrice.
	Tot: 59	
Avverbi di frequenza	Sempre (10) Ogni giorno (7)	(54) Steve passava le sue giornate <u>sempre</u> solo (55) [...] l'infermiera lo chiamò Steve e lo accudiva <u>ogni giorno</u> .
	Ogni sera (6) Tutti (i) giorni (2)	(56) Ha trovato canzoni che gli cantava <u>ogni sera</u> (57) Chrissy guardava <u>tutti i giorni</u> come va
Tot: 25		
TOTALE: Occorrenze	143	

Sulla base di questa ricognizione possiamo tracciare un primo bilancio di natura contabile: l'impiego di indicazioni ed espressioni temporali non è particolarmente variegato. Da ciò si desume che il nostro campione realizza la connessione testuale e l'espressione della temporalità prioritariamente attraverso i verbi e, in seconda battuta, mediante congiunzioni ed avverbi su cui scaricare l'espressione della temporalità. Cominciamo con la riflessione

su alcuni esempi in cui appaiono le subordinate temporali⁴⁴², avvertendo fin d'ora che sulla base degli esiti degli AA emergono numerosi esempi di enunciati orientati all'espressione della contemporaneità, mentre piuttosto rari sono gli enunciati che esprimono relazioni di anteriorità e posteriorità. Per l'espressione della contemporaneità il connettore temporale più frequente è *quando*⁴⁴³ e serve a connettere due eventi ravvicinati nel tempo che vengono codificati e percepiti come contemporanei. Le realizzazioni più frequenti prevedono il costrutto “un tempo dello sfondo (*background*) e un tempo del primo piano (*foreground*)”, e nello specifico indicano il rapporto di incidenza di un'azione puntuale sullo svolgimento di un'azione durativa, come si vede nell'esempio (40) della Tab. 40; tuttavia, più raramente si trovano esempi in cui ricorrono due azioni puntuali:

58. *Chrissy, una infermiera, lo accudiva tutti i giorni e quando i medici hanno detto che viveva poche settimane, lei lo ha portato alla casa sua.* (TR: 6)

59. *Quando Steve ha compiuto 12 anni hanno festeggiato nel villaggio della sua gente.* (TR: 5)

La contemporaneità fra due eventi viene espressa anche tramite il connettore *mentre*⁴⁴⁴, ma con un numero di occorrenze nettamente minore. Nei due enunciati restituiti dal *sottogruppo* di TR, gli AA non realizzano la simultaneità tra azioni durative, ma piuttosto tra due azioni, rispettivamente puntuale e durativa, come risulta dagli enunciati di seguito:

60. *[Chrissy] ha iniziato a cantare mentre lui ascoltava.* (TR: 5)

61. *[Chrissy] ha raccontato una storia mentre Steve la interrompe* e cominciava a parlare.* (TR: 11)

Nell'intero *sottogruppo* di TR non abbiamo riscontrato nessun esempio di enunciato introdotto da *mentre* + IMP per indicare due azioni contemporanee. L'assenza di questo costrutto ci ha stupiti poiché è piuttosto frequente e di immediata acquisizione ai livelli medio-bassi di competenza; tuttavia, segnaliamo a margine, che nel TC sono presenti alcuni enunciati in cui la congiunzione *mentre* è semplicemente sottointesa, come si evince dall'esempio selezionato:

62. *Mio amico telefonava e io giocavo con i bambini.* (TC:19)

La relazione di distanza temporale di anteriorità ha una sola occorrenza nel *sotto-corpus* TR come risulta dalla Tab.4:

⁴⁴² Nella sequenza di acquisizione dell'italiano le subordinate appaiono secondo questo ordine: causali > temporali > finali > ipotetiche > concessive (Berruto, 2001: 27) e hanno carattere implicazionale.

⁴⁴³ Nel corpus del “Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea”, *quando* viene citato 1079 volte

⁴⁴⁴ Nel corpus del “Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea”, *mentre* viene citato 238 volte.

63. *Prima di dormire Chrissy leggeva storie* (TR:1)

Si tratta di una locuzione preposizionale, costruita con l'infinito che segnala una distanza temporale anteriore rispetto a un punto di riferimento diverso dal ME e recuperabile dal contesto linguistico. Il costrutto è estremamente semplice (*prima di* + infinito) e di facile acquisizione, pertanto, stupisce il suo modesto impiego nelle scritture del campione. Rimanendo nell'ambito delle subordinate temporali, si registra l'assenza di proposizioni temporali implicite, costruite con il gerundio semplice o il participio passato. Per quanto riguarda le prime, Andorno (2009) ricorda che il gerundio tende ad emergere tardi nell'interlingua degli apprendenti di italiano L2, ed è successivo alla comparsa del Passato Prossimo e dell'Imperfetto. A prescindere però da quanto testé detto, è bene ricordare che il gerundio semplice⁴⁴⁵ nell'italiano contemporaneo è una risorsa versatile per esprimere la contemporaneità ed è sempre più utilizzato per far procedere narrazioni poiché ha un'ampia flessibilità temporale e grandi potenzialità di impiego. Purtroppo, ancora oggi questo costrutto viene trascurato nei sillabi e nelle grammatiche di italiano per stranieri e, come abbiamo potuto verificare nell'ambito della nostra esperienza sul campo, non è sufficientemente attivo nella competenza linguistica degli apprendenti. Lo stesso dicasi per quanto riguarda le proposizioni temporali implicite costruite con il participio assoluto. Questo costrutto, impiegato soprattutto nella scrittura, non è presente nel *sottogruppo* TR, ma ne abbiamo individuati due esempi nei TC che muovono dalla traccia C:

64. *Finito l'aperitivo, abbiamo fatto delle foto insieme davanti il' Duomo di Milano la galleria Vittorio Emmanuele.* (TC: 20)

65. *Arrivato nell' mio ufficio penso un po' cosa devo fare ancora e al questo momento decido che cucinare gli spaghetti con ragù. Alle 13:00 vado a casa per cucinare.* (TC:10)

Procediamo la nostra trattazione documentando gli indicatori temporali usati a inizio, ripresa, avanzamento e conclusione dell'azione temporale. Come si

⁴⁴⁵ La vasta gamma di espressioni temporali affidata al gerundio è stata indagata da Solarino (1991: 219-223). Secondo la studiosa “un gerundio semplice tende ad occupare una posizione preverbale quando il tempo in cui si colloca la sua azione precede o include quello del verbo finito, cioè nei rapporti di anteriorità e di inclusione; si trova invece in posizione postverbale quando ha con il verbo finito un rapporto temporale di coincidenza o di posteriorità. In altri termini, il gerundio semplice tende ad occupare nell'enunciato una *posizione iconica*, che rispecchia la collocazione temporale della sua azione rispetto a quella espressa dal verbo finito”. In questo modo la posizione del gerundio facilita la sua interpretazione perché imitando l'*ordo naturalis* degli eventi elimina le possibili ambiguità e consente “al parlante di sostituire economicamente la coordinazione e la subordinazione, senza dover effettuare impegnative scelte di congiunzioni coordinanti o subordinanti e scaricando sul ricevente l'onere di attribuirgli un valore semantico”.

noterà (cfr. Tab. 40) le espressioni temporali usate a inizio del testo sono 12, mentre alla ripresa del periodo sono appena quattro. Eppure, si tratta di elementi di peso, e funzionali nella narrazione, poiché contengono in sé i confini della cornice temporale entro cui si svolge l'evento principale, scansiano la sequenza delle azioni e collocano i fatti esposti (e le azioni) sull'asse del tempo. Queste osservazioni valgono anche per gli indicatori di avanzamento dell'azione nella scansione della narrazione, a cui è affidata la connessione testuale; dal *sotto-corpus* (TR) emerge che le congiunzioni *poi* e *allora* presentano poche occorrenze, mentre quelle destinate a segnalare la funzione di continuazione-collegamento come *e/ed* sono ovviamente più numerose. Questa congiunzione polivalente, frutto di un'istruzione povera, può anche sottintendere rapporti di coordinazione (e quindi di relazioni temporali) segnalando la contemporaneità degli eventi all'interno di un enunciato. Si osservi questo esempio estrapolato dal *corpus*:

66. *Chrissy era alle biblioteka e leggeva libri sulla cultura di Steve e recitava le storie* (TR: 9)

Relativamente modesto risulta il numero di indicatori temporali che segnalano una relazione di consecuzione (*e così / così*), a volte utilizzati con sfumature causali, come nell'esempio:

67. *Lei voleva aiutarlo e così lo ha messo nell'incubatrice.* (TR:1)

E altrettanto scarso è il numero di indicatori che indicano la conclusione dell'azione:

68. *Alla fine Steve non è morto, grazie alla donna con il grande cuore.* (TR: 5)

Infine, passando agli avverbi di frequenza, dallo spoglio è emerso che il numero di occorrenze è piuttosto elevato nel *sotto-corpus* TR rispetto alle frequenze presenti in altre tipologie testuali. Tuttavia, il repertorio è qualitativamente modesto trattandosi per lo più di avverbi appartenenti al lessico di base. Inoltre, si osserva che gli avverbi di frequenza (*sempre, ogni giorno, ogni sera, tutti i giorni*) vengono utilizzati come rafforzativi dell'azione imperfettiva per mettere in rilievo l'aspetto abituale di un accadimento e non sono compatibili con specificatori numerici, come risulta dall'esempio:

69. *Quel giorno Chrissy cantava i canzoni due volte.* (TR: 6)

In sintesi, sulla base dei dati illustrati sembra che gli AA, almeno per quanto riguarda questa tipologia testuale, puntino maggiormente sulla morfologia verbale (ancora instabile e precaria) per codificare il tempo a dispetto degli avverbiali di tempo. Intuitivamente ci sembra di poter supporre che la scarsità di occorrenze e la modesta gamma di forme siano da ascrivere a due fattori:

- il vincolo di parole (150), che inevitabilmente gioca un ruolo negativo sul flusso narrativo, al quale però 14 informanti su 21 si sono attenuti;
- la tendenza a privilegiare il binario della morfologia e trascurare di conseguenza l'apprendimento di altri mezzi espressivi, tra i quali anche gli avverbiali di tempo del tipo, *in X tempo, da X tempo, per X tempo*, collegati ai piani della sintassi e del lessico nell'apprendimento della temporalità.

In virtù delle considerazioni svolte sopra, gli elaborati restituiti dal campione sono strutturati sulla modalità dell'elenco (tipica dell'oralità) che si traduce in una serie di enunciati indipendenti e coordinati, collegati da alcuni (pochi) connettivi temporali (o causali), come risulta in modo inequivocabile nel *sottogruppo* TR. Tutto ciò ci fa dire che siamo ancora lontani dai *profili verticali* che richiedono una competenza sintattica più sostanziosa e strategie pragmatiche più solide nella distribuzione di informazioni primarie e secondarie nel testo⁴⁴⁶.

5.1.9. Correttezza grammaticale-ortografica della morfologia verbale

Dopo questa ampia panoramica sulle occorrenze delle forme verbali (pertinenti all'area del passato) e sul repertorio di indicatori temporali presenti nelle realizzazioni degli AA, ci sembra opportuno documentare anche la correttezza ortografico-grammaticale (in relazione alle forme verbali) delle produzioni restituite dal *corpus*.

Il livello di competenza linguistica del campione di informanti li colloca nella fase post-basica dell'apprendimento guidato e raramente spontaneo, che ragionevolmente abbiamo individuato nel B1 del QCER. Questa collocazione implica che sia la morfologia del verbo (forme perfettive, imperfettive e progressive per il presente e il passato dell'Indicativo e di alcune forme del Congiuntivo e del Condizionale), sia i principi di subordinazione, figurino nella disponibilità degli apprendenti.

Osserviamo quindi la Tab 41. in cui riportiamo, sempre distribuiti per genere testuale, gli indicatori in base ai quali analizzare gli errori di natura ortografica e morfologica. Si tratta di sei categorie:

- ortografia
- accordo di genere
- accordo di numero
- accordo / participio passato
- sovraestensione (qui si intendono casi, in cui viene usata una forma

⁴⁴⁶ Secondo Lo Cascio (1991) una storia formata da eventi tra di loro in successione lineare sull'asse temporale è un profilo orizzontale, mentre una storia raccontata con deviazioni e *sottostorie* ovvero sintatticamente in forma di subordinate è un profilo verticale.

- regolare laddove viene richiesta una forma irregolare)
- transfer (qui si intendono casi dovuti all'influenza della L1 o un'altra LS).

Tabella 42 – TT / TG / TR / TC: Errori morfologici ed ortografici (numeri assoluti e percentuali)

Categoria	TT	TG ⁴⁴⁸	TR	TC	numeri assoluti	%
ortografia	4	12	15	13	44	34,9
accordo di genere relativo al passato prossimo	-	-	-	6	6	4,7
accordo di numero	-	2	-	10	12	9,5
accordo / participio passato co-referente	1	-	4	33	38	30,1
sovraestensione	-	1	4	4	9	7,1
scelta dell'ausiliare	3	-	4	10	17	13,4

Dalla tabella emerge apparentemente un quadro in chiaro-scuro: la morfologia verbale risulterebbe non del tutto acquisita in relazione all'ambito ortografico e all'accordo del participio passato co-referente⁴⁴⁷. Questa tipologia di errore, di natura ortografica (attestata al 33,1%), non è sempre una svista o un lapsus o un errore di interlingua – che l'accurata esplicitazione del meccanismo di accordo, il monitoraggio ed interventi specifici potrebbero contribuire a correggere – bensì è da attribuirsi ad altri motivi. È legittimo avanzare l'ipotesi che – trattandosi di verbi ad altissima frequenza⁴⁴⁸ – gli esiti malriusciti non siano riconducibili a una carente e discontinua riflessione esplicita in classe sulle strutture grammaticali e neanche al modesto livello di competenza grammaticale e metalinguistica degli informanti, bensì alla poco vigilata sorveglianza formale nella fase di revisione che, come già segnalato precedentemente, è una situazione piuttosto frequente in tutto il *corpus*. A conferma di quanto affermato si può citare un dato osservabile soprattutto nei TC, scritture fondamentalmente autobiografiche: gli accordi sono in gran parte al maschile anche se le scritture sono redatte da un campione prevalentemente femminile⁴⁴⁹. In altri termini, stupisce che gli AA, dopo un'esposizione decennale alla L2, non abbiano interiorizzato l'accordo verbale (ma anche l'accordo nominale) perlomeno nell'ambito della produzione scritta! Venendo ora al dato relativo

⁴⁴⁷ La lingua italiana è caratterizzata da una "sintassi dell'accordo" mentre la lingua tedesca ha strutture a parentesi (*Klammerstrukturen*), costituite da un segno di apertura e un segno di chiusura: *Verbalklammer* (parentesi verbale), *Nominalklammer* (parentesi nominale), *Adjunktklammer* (parentesi aggiuntiva).

⁴⁴⁸ Per esempio, fare, dare, andare, dire, venire, vedere, dovere, potere, sapere, ecc.

⁴⁴⁹ Per motivi di privacy e per gli obiettivi di questo lavoro, non abbiamo divulgato l'identità degli AA, ma ovviamente siamo a conoscenza della composizione del campione.

al parametro *transfer negativo*, al quale abbiamo assegnato le devianze relative alla selezione del corretto ausiliare del passato prossimo con i verbi riflessivi - che nella L1 richiedono l'ausiliare *avere* e nella lingua di arrivo si realizzano con l'ausiliare *essere* – possiamo fare una breve riflessione. Si osservino questi due enunciati:

70. *Gli abitanti (...) si hanno portato in sicurezza* (TT:4)

71. *Steve è stato un Sioux e ha una altra cultura, di cui Chrissy si ha informata.* (TR: 5)

La devianza non compromette affatto l'efficacia comunicativa dell'enunciato, ma è piuttosto persistente anche ai livelli alti di competenza linguistica (sia scritta, sia orale), al punto che si potrebbe parlare di fossilizzazione⁴⁵⁰, pertanto, andrebbe attenzionata fin dalle prime occasioni di apprendimento nell'ambito di un approccio contrastivo tra i due codici. Concludendo si può ragionevolmente sostenere che le deviazioni dalla norma in questo ambito compaiono nel nostro *corpus* con percentuali trascurabili ed irrilevanti, fatta eccezione per le scritture libere (TC), che non restituiscono prestazioni brillanti. Come si spiega questo fatto? In verità, faticiamo a trovare un'argomentazione valida per quanto riguarda il *sottogruppo* di TT, anche se possiamo ipotizzare che in questo caso gli AA non abbiano consultato spesso il dizionario disponibile in classe⁴⁵¹. Per quanto riguarda invece le altre tipologie testuali, possiamo avanzare delle ipotesi più credibili e fondate: le inserzioni degli AA nei TG sono state piuttosto modeste (e per lo più di natura informazionale)⁴⁵² e quindi il rischio di commettere imprecisioni si è ridotto drasticamente; per quanto riguarda invece i TR, possiamo supporre che gli AA abbiano memorizzato una sorta di *pezza d'appoggio* (quest'ipotesi spiegherebbe anche il motivo per cui le scritture sono fondamentalmente simili) o abbiano avvertito per la vicenda del piccolo Steve un legame emotivo, spontaneo ed immediato che potrebbe aver indotto gli AA a sorvegliare maggiormente il testo⁴⁵³. E quindi proprio i TC si configurerebbero per essere le fotografie *autentiche* della competenza morfosintattica (collegata alla forma del verbo) degli AA.

Dal sintetico commento sulla correttezza grammaticale-ortografica delle scritture emerge la necessità di promuovere più occasioni di

⁴⁵⁰ La fossilizzazione è un fenomeno che riguarda i processi di apprendimento di L1 e L2 e ha luogo quando l'apprendente smette di (ri)elaborare un certo elemento del proprio sistema linguistico.

⁴⁵¹ All'attività di "traduzione" da una lingua *viva* o *morta*, è associata l'idea di dover / poter ricorrere al vocabolario.

⁴⁵² Cfr. Cap.3, par. 3.3.3 di questa trattazione.

⁴⁵³ Non si dimentichi che sbocchi professionali per chi frequenta questa tipologia di scuola possono essere l'insegnamento (scuola d'infanzia o primaria) oppure l'ambito professionale che fa capo ai servizi sociali o di assistenza e cura della persona.

metacognizione, che – come sottolineato dagli studi di psicologia cognitiva – sono parte integrante del processo di apprendimento della L2, in quanto la consapevolezza dei fenomeni linguistici e della loro funzione all'interno dei testi (sia scritti che orali) permette di governare meglio la testualità. Purtroppo, la riflessione grammaticale (perché in fondo è di questo che stiamo parlando!) ha un ruolo ancillare nell'ambito del curriculum scolastico e viene vissuta dagli apprendenti come un'attività noiosa ed inutile.

5.2. Seconda parte: osservazione, analisi e commento dei testi da una prospettiva testuale

Nella prima parte di questo ampio capitolo sulla gestione della temporalità nei testi del nostro campione abbiamo discusso diversi fenomeni linguistici e sono emerse diverse criticità, a livello di forme e funzioni, nella gestione della temporalità. Tuttavia, è bene ricordare che l'indagine sui diversi aspetti muoveva da scritture tendenzialmente vincolate (o inadatte ad essere declinate ed interpretate in chiave weinrichiana⁴⁵⁴), considerava singoli enunciati isolati, estratti (quando imprescindibile), e testi, estrapolati dal *corpus*. Ora è nostra intenzione verificare come gli AA organizzino e percepiscano il tempo ovvero realizzino nella propria scrittura, priva di vincoli, la congruità tra le loro intenzioni comunicative e la scelta dei tempi verbali, atti ad esprimerle. Per centrare l'obiettivo dobbiamo necessariamente indagare i componimenti liberi (TC) e privilegiare una prospettiva testuale.

Richiamiamo brevemente il contesto in cui sono stati elaborati i diciotto componimenti oggetto di analisi. Si ricorderà che i TC del nostro *corpus* hanno preso forma dall'ultima consegna assegnata agli AA nella prima indagine sulla "Percezione del tempo e la dimensione temporale", posta all'inizio di questo lavoro, il cui obiettivo era quello di indagare la competenza cognitiva sul piano del concetto di tempo ed interrogare gli usi passivi del campione in relazione al sistema verbale. Nel Cap. 3.5 le scritture che compongono il *sotto-corpus* TC sono state esplorate ed investigate e non di rado abbiamo riscontrato che le realizzazioni non soddisfacevano appieno le condizioni di testualità soprattutto in relazione ai requisiti di coesione e

⁴⁵⁴ Come sintetizza Bettetini (1979: 102-103) i riassunti ci mettono di fronte "direttamente all'altro mondo (quello del racconto) e alla sua autonoma economia normativa, per cui non hanno più senso i rapporti trapresente e passato, ma si evidenziano soltanto le istanze descrittive, illustrative, di un universo statico perché concluso, determinato perché privo di possibilità trasformative. Questo universo semplice, privo di soggetto enunciativo, non chiede di essere comunicato, ma di essere mostrato (o descritto atemporalmente), perché non ha nulla a che vedere con la temporalità di eventuali interlocutori e con loro ipotetici scambi comunicativi".

coerenza. Ora recuperiamo nuovamente i TC per osservare come gli AA hanno costruito e gestito la temporalità.

I tre titoli ⁴⁵⁵ assegnati prevedevano la redazione di un testo biografico (traccia A) e due testifittizi (tracce B e C). Sulla base delle consegne (A e B) gli AA hanno elaborato le scritture raccontando fatti ed eventi attraverso l'impiego del PP, costruendo sfondi attraverso l'IMP ed includendo saltuariamente qualche altra voce verbale (fondamentalmente TRAP e P). La Tab. 42 riassume i diversi modelli di testo individuati, in cui si incrociano, co-occorrono e si intersecano i diversi tempi verbali. Come già discusso precedentemente, in questo *sottogruppo* di scritture (TC) non è presente neanche un esempio di testo redatto in PR.

Tabella 43 – TC: Distribuzione dei tempi utilizzati nei testi

Modello	Numero di testi	Testo di riferimento
PP + IMP	1	3
PP + IMP + TRAP	2	11, 5,
PP + IMP + TRAP + P	3	7, 4, 1
PP + IMP + P	4	8, 9, 14, 2,
PP + IMP + P + altro (congiuntivo)	3	12, 13, 16
PP + IMP + P + altro (condizionale)	1	17

Sulla scorta di questa distribuzione scegliamo di analizzare cinque testi da una prospettiva testuale, poiché come ricorda Bagioli-Deon (1986: 75):

Visti nel testo, i tempi verbali e gli altri segni *non ostinati* di tempo mostrano chiaramente di obbedire a dinamiche di relazione e a logiche che sono da ricondurre anzitutto a precise strategie comunicative. Cercare negli elaborati degli studenti tali dinamiche sembra il primo compito dell'insegnante; e, subito, apparenti anomalie possono venir ricondotte ad esse.

Per i primi tre testi condurremo l'analisi richiamandoci al modello di Weinrich, al quale si deve l'intuizione di aver proposto la separazione netta tra il concetto di tempo reale e di tempo verbale all'interno del testo e di aver

⁴⁵⁵ Per agevolare la discussione, richiamiamo nuovamente i titoli assegnati: **A**: Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi **B**: Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere... **C**: Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita in questo intervallo di tempo La traccia C non viene presa in considerazione nell'ambito di questa ricerca perché l'esposizione è fondamentalmente formulata in presente e la traccia è stata somministrata al campione con l'obiettivo di interrogare la prospettiva e la proiezione temporali degli informanti. Tuttavia, da questi elaborati sono stati estrapolati alcuni enunciati significativi per la trattazione.

assegnato al verbo una *funzione segnaletica*, mentre per gli altri due testi ci affidiamo alla trattazione sistematica di Bertinetto, che sempre su base testuale, descrive l'articolazione dei tempi verbali rispecchiando la successione degli eventi del tempo reale.

5.2.1. L'analisi dei componimenti secondo il modello stilistico letterario di Weinrich

Se si considerano le riflessioni fatte precedentemente in relazione agli usi attivi del PR del nostro campione di informanti, la classificazione (Tab. 43) non sorprende affatto: la narrazione di esperienze personali si snoda fundamentalmente tra PP e IMP. Tuttavia, l'assenza totale di occorrenze in PR e il ricorso indiscriminato e sistematico al PP, ovverossia la mancata alternanza tra queste due forme nei testi, da assegnare rispettivamente al *mondo narrato* e al *mondo commentato*, sembrerebbe neutralizzare, in sede di analisi, l'intuizione di Weinrich, poiché di fatto gli apprendenti affidano esclusivamente lo sviluppo della storia al PP. È lo stesso linguista a venirci in soccorso, quando affronta i tempi verbali nel linguaggio infantile:

Quando i bambini scoprono il gruppo temporale del mondo narrato [...] apprendono che il mondo narrato è qualcosa di diverso. In quel periodo transitorio in cui nella coscienza del bambino il *mondo commentato* non si è ancora scisso nettamente dal *mondo narrato*, è caratteristico il tentativo di raccontare le fiabe con i tempi del mondo commentato ⁴⁵⁶.

I nostri informanti non sono bambini, ma come segnalato più volte nel corso di questa ricerca, si collocano per lo più a livello B1 del QCER, quindi stanno ancora strutturando le proprie interlingue e perciò non brillano nella competenza testuale in relazione alla L2; in altri termini, sono indubbiamente scrittori inesperti. Detto ciò, in primo luogo, possiamo supporre che nelle fasi ancora *immature* della produzione linguistica scritta, ricorrano o tendano ad usare il tempo del *commento*, cioè il PP, per far procedere l'azione narrativa; in secondo luogo, non si può non considerare come oggi il PP – l'abbiamo ribadito più volte – presenti un uso sovraesteso alle funzioni del PR. A questo proposito, rinforza il dibattito la riflessione di Solarino (1992:162-163), che testualmente afferma: “Il passato prossimo tende a imporsi sul passato remoto come unico tempo del passato, azzerando quindi la differenza tra atteggiamento narrativo e atteggiamento commentativo”. L'affermazione *tranchant* della studiosa ci sembra calzante in buona misura

⁴⁵⁶ Weinrich (2004: 75-76).

alle realizzazioni del nostro campione. Infine, ancora in relazione alla sovrapposizione di PR e PP nei testi narrativi, è essenziale ricordare come lo stesso Weinrich (probabilmente anche per ovviare alla rigidità del suo modello⁴⁵⁷) affermi che *racconto* e *commento* non si contrappongono, ma lo / la scrivente, cambiando la propria prospettiva enunciativa, *racconta come se commentasse* ovvero fa uso di forme che appartengono al *commento* all'interno di un contesto narrativo. In sostanza, anche se il PP è un tempo commentativo, ha la capacità di coinvolgere il lettore, quando lo si impieghi come tempo perfettivo per far progredire l'azione narrativa. E, per supportare quest'ipotesi, il linguista tedesco adduce alcuni esempi, tra i quali *Das Lied von Bernadette* di Franz Werfel, il libro che ripercorre la vita di Bernadette Soubirous, dall'apparizione a Lourdes fino al giorno della morte e la sua canonizzazione. Secondo Weinrich (2004: 126): “[...] non c'è dubbio che Werfel abbia evitato di proposito i tempi del mondo narrato per dare maggiore forza di verità al proprio romanzo, presentandolo in tal modo come una testimonianza vissuta”.

Detto questo, procediamo con l'analisi di alcuni testi estrapolati dal *sotto-corpus* (TC), consapevoli del fatto che nelle scritture *immature* dei nostri informanti il PP può rivestire le due funzioni: quella di tempo commentativo e quella di tempo narrativo (in sostituzione al PR secondo lo schema di Weinrich) e che l'IMP, pur essendo il tipico tempo per lo sfondo, può far progredire l'azione. Questa ulteriore avvertenza non è insignificante perché molti testi degli AA *entrano* ex-abrupto nel flusso narrativo, catapultando il lettore nel mondo narrato ed *escono* altrettanto bruscamente sospendendo la narrazione e bypassando un qualsiasi minimo atteggiamento commentativo. Quindi fin da subito conviene individuare, in ogni testo che si intenda analizzare, “il fatto inaudito” ovvero il primo piano che è ciò per cui si racconta la storia, ciò che induce la gente a sospendere il lavoro per ascoltare una storia e lo sfondo che è ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio, ma tuttavia aiuta il lettore come orientamento nel mondo narrato⁴⁵⁸. In seconda battuta, è necessario cercare di rintracciare –

⁴⁵⁷ Posizione non condivisa da Stammerjohann che in un suo saggio pubblicato nel 1970 indica solo il Passato Remoto come tempo narrativo per portare avanti la storia, escludendo di fatto il Passato Prossimo, e non assegnal'Imperfetto al mondo narrativo perché ha solo funzione di sfondo. Weinrich (2004: 133).

⁴⁵⁸ Citando testualmente Weinrich (2004: 133): “Secondo le leggi naturali della narrazione, il primo piano è, in genere, ciò per cui si racconta la storia, ciò che è registrato nel sommario, ciò che il titolo compendia o potrebbe compendiare, ciò che in sostanza induce la gente a sospendere per qualche tempo il lavoro per ascoltare *una storia il cui mondo non è il mondo quotidiano*; in breve, *il fatto inaudito* [...]. Sfondo è, nel senso più generale, ciò che non è un fatto inaudito, ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio, ciò che è di aiuto all'ascoltatore facilitandogli l'orientamento nel mondo narrato”.

all'interno e all'esterno del *mondo narrato* – le incursioni del *mondo commentato* mediante le quali l'autore del testo crea il collegamento e guida il lettore nell'assumere un atteggiamento di tensione.

Tra i TC a nostra disposizione, ne abbiamo individuati tre che – a nostro giudizio – si presterebbero, almeno in parte, ad essere indagati secondo lo schema di Weinrich. Cominciamo con il primo testo⁴⁵⁹ (TC: 9) che muove dalla traccia A (*Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi*) e, apparentemente, si presenta articolato in relazione alla ripartizione tra *mondo narrato* e *mondo commentato*. Qui l'autrice incornicia il *fatto inaudito* tra introduzione e conclusione, e il gioco narrativo che alterna sfondo ed azione è concentrato su un episodio personale vissuto in compagnia dei nonni. Non è il *mondo del quotidiano*, che viene riportato, bensì la memoria di un *fatto inaudito* (riga 4-7).

1		<i>I miei primi ricordi sono quando io ero due/tre anni, con la mia famiglia e i miei amici, che io conosco da mia nascita. La mia infanzia era molto bella, tutti i giorni ho giocato, ho riso e sono felice quando torno indietro nel tempo. Uno dei miei primi ricordi è un giorno in inverno. Ero con il mio nonno. Siamo andati a slittare.</i>
5		<i>Ha nevicato e era molto divertente. Abbiamo riso tanto. Il mio nonno mi ha preso al mano e dopo siamo slittato molto veloce. Era molto freddo dopo siamo andati a casa, la mia nonna ha preparato una <u>chocolata e biscotti</u>, io mi ricordo volentieri al questo giorno, perche <u>il mio nonno a la mia nonna</u> sono molto importante per me e io ho fatto tante cose con loro e io ho studiato molte cose che io servo per la</i>
10		<i>mia vita. Penso che dopo questo giorno sia stato molto stanco, ma era bello. Anche oggi io vado a casa della mia nonna, mio nonno è morto cinque anni fa, ma io è molto felice che uno dei miei pensieri sono i giorni con lui. Anche oggi io vado qualche volte a slittare con i miei piccoli cugini e noi <u>ricordiamo sempre al nostro</u></i>
15		<i>nonno quando lui è andato con noi.</i>

Fin da subito possiamo notare che, sia la sovrapposizione del valore narrativo e commentativo assegnato al PP, sia l'assenza di *segnali non ostinati*⁴⁶⁰ non rendono sempre chiaramente la funzione del verbo nel testo.

⁴⁵⁹ I testi vengono presentati così come gli AA li hanno restituiti. Non siamo intervenuti per migliorarne gli aspetti morfologico-sintattici.

⁴⁶⁰ Le forme temporali, le considero, quindi, segni 'ostinati', mentre certi altri segni, come le indicazioni di luogo e le date, insieme con i segni macro-sintattici del tipo 'un giorno', 'allora', 'finalmente' sono di regola segni 'non ostinati' “. Weinrich (2004: 25).

Tuttavia, è possibile individuare l'espressione del mondo narrato, condensato nelle righe 4-7 (evidenziato in neretto), mediante le transizioni temporali da un tempo all'altro, che guidano il lettore a comprendere che cosa è in rilievo e cosa è sullo sfondo. L'informante poi, nel resto del testo, alterna i diversi verbi dei due mondi (narrato e commentato) e rivela il suo atteggiamento linguistico, cioè, informa il lettore se sta narrando un mondo o se sta parlando sul mondo appellandosi alla propria libertà⁴⁶¹, ma soprattutto istruisce e guida il lettore ad assumere rispettivamente un atteggiamento di distensione o di tensione nel momento della ricezione del testo.

Procediamo la nostra analisi mettendo a confronto due testi (TC:1 e TC:4) che, declinati sul modello di Weinrich, presentano un andamento assai diverso in relazione al mondo narrato, perché *primo piano* e *sfondo* sono governati da parte degli scriventi in modo differente. In entrambi i testi il flusso narrativo viene interrotto da battute in discorso diretto che di fatto segnalano una transazione ovvero un passaggio dal mondo narrato a quello commentato.

	TC:1
1	<i>Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nella età della pietra. Mi sono alzato, ho preso i miei vestiti fatti <u>dell</u> pelle e mi sono vestito. Era molto presto, però dovevo andare a cacciare. Stava piovendo quando sono uscito dalla grotta.</i>
5	<i>L'orso che avevamo mangiato l'ultimo giorno era quasi finito e così tutta la famiglia aveva fame. Così ho svegliato mio marito, abbiamo preso la lancia e poco dopo mi sono ritrovata nel bosco, nascosto dietro un albero. Ad un tratto ho visto un lupo vicino il fiume. L'ho sparato. Quando volevamo andare a casa, ha iniziato a piovere di più e dopo alcuni minuti si sentiva i fulmini. "Che bello" ha detto mio marito "adesso riusciamo a fare un fuoco".</i>
10	<i>Lui ha mostrato una pianta che <u>brucava</u>. Allora siamo arrivati a casa con cibo e anche con il fuoco. I bambini hanno fatto salti di gioia, quando hanno visto il banchetto, che (avevo) preparato. Per ingraziarmi mi hanno regalato una collana, che avevano fatto ieri con i resti e gli ossi del orso Ero molto contenta con la bella collana. Il sole splendeva, tutti erano felice e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo.</i>

⁴⁶¹ Weinrich, (2004:33-35).

	TC4:
1	<i>Medioevo. Le persone non erano lavati e avevano una faccia sporca. Ero in un posto dove vivono le persone povere. Volevo parlare con loro, però non mi capivano, perché di mia lingua non avevano mai sentito. Sono sicura, se ci avevamo capiti con la lingua, era più semplice per me di capire la situazione che succede dopo perché in quel momento, dove</i>
5	<i>volevo andare via, è arrivato un uomo su un cavallo. In mano aveva una carta. Lui era lavato e aveva vestiti belli. Mi guardava dagli occhi fino a miei piedi. Ero diverso. Gli altri non avevano vestiti lavati e capelli lisci. Lui diceva: "<u>Wer bist du? Warum bist du hier? Bist du die verschwundene Prinzessin?</u>" "Cosa?" Lo ho risposto. Ero sicuro che non potevo restare a questo posto. Mi sono girato e volevo andare nella altra direzione. Però fino a</i>
10	<i>quando potevo realizzare ero sopra sul cavallo e mi avvicinavo il castello. Cosa voleva fare con me? Mi voleva arrestare? Non volevo muoriere. Siamo arrivati dal castello e non sapevo cosa fare. Mi sono alzato e andavo dietro lui. "<u>Du wirst als Strafe für einige Stunden eingesperrt</u>" diceva e pensavo che ha detto che posso mangiare qua. Ero felice fino a questo punto. Mi prendeva e mi ha tirato in un carcere. Cosa ho fatto di falso? Adesso</i>
15	<i>ero qua in un carcere da solo. Voglio via. Con queste parole ho aperto gli occhi ed ero nella mia stanza in mio letto</i>

In entrambi i testi, il soggetto dell'enunciazione (l'informante) si posiziona temporalmente rispetto a quanto enuncia in due modi: *commentando* e *narrando*, ovvero manifestando tensione o impegno nel primo e distensione o distacco nel secondo. Le transazioni tra tempi verbali appartenenti alle due differenti ripartizioni si qualificano come indicatori di snodi del testo e rimandano ai passaggi tra *mondo commentato* e *mondo narrato* e, nell'ambito di quest'ultimo, tra primo piano / sfondo. Fin dall'inizio appare chiaro che introduzione⁴⁶² e conclusione – dove si concentrano i valori temporali del *mondo commentato* – sono brevi o assenti, e che gli informanti agiscono soprattutto nel *mondo narrato*. Osserviamo dunque, in entrambi i testi, il *mondo narrato* nel dettaglio.

Nel testo (TC:1) non ci sembra che la sequenza di PP del *mondo narrato* riesca ad assolvere alternativamente la funzione narrativa e/o la commentativa. A nostro giudizio, la sfilza di PP (*mi sono alzato, ho preso, mi sono vestito, ecc...*) marca la successione degli eventi in rapida sequenza e veicola esclusivamente azioni di primo piano e di tipo narrativo. Il *fatto inaudito* quindi si snoda lungo una porzione di testo piuttosto significativa se si considera la dimensione complessiva della scrittura.

Nel testo (TC: 4) la distribuzione dei tempi nell'ambito del *mondo narrato* invece è affidata principalmente all' IMP (31 occorrenze), in

⁴⁶² Nel *corpus* (sottogruppo TC) sono presenti diversi casi di testo che cominciano *in medias res*, cioè senza un'introduzione. La maggioranza degli elaborati che muovono dalla consegna A iniziano con riprese eterogenee richiamandosi comunque al titolo, mentre quasi tutti gli elaborati che muovono dalla consegna Biniziano con la ripresa piena del titolo e sono in passato prossimo.

seconda battuta, al PP (9 occorrenze), quindi al TP (2 occorrenze, di cui una agrammaticale). Il *fatto inaudito*, in questo testo, si realizza in un contesto drammatico ed autobiografico e conquista il rilievo temporale del *primo piano* mediante l'accumulo (e la dominanza) di verbi in IMP e poche occorrenze reclutate in PP. L'autore sceglie quindi di consegnare allo *sfondo* un ruolo privilegiato, anche se – ricordando Weinrich – lo *sfondo è ciò che da solo non indurrebbe nessuno a tendere l'orecchio*, ma tuttavia aiuta il lettore come orientamento nel *mondo narrato*. L'informante, mediante le scelte dei valori temporali, sta anche invitando il lettore ad assumere un atteggiamento distensivo nella ricezione del testo.

Nel nostro *corpus* non è sempre facile intercettare nell'ambito del *mondo narrato* i segnali di cambio che marcano il confine tra *mondo commentato* e *mondo narrato*. La difficoltà risiede nel fatto che il PP assume su di sé entrambe le proprietà di verbo narrativo e commentativo. Tuttavia, la presenza di un paio di battute dialogiche all'interno dei due testi riporta il lettore nella dimensione del *mondo commentato* e lo invita a porsi in un atteggiamento di tensione. Nel testo (TC:1) l'introduzione del discorso diretto nel flusso narrativo “*Che bello*” ha detto mio marito “*adesso riusciamo a fare un fuoco*” (riga 8) con conseguente cambio temporale in P, orienta il lettore ad assumere un atteggiamento commentativo; così come accade nel testo (TC:4) dove il *mondo narrato* è interrotto per ben due volte da due enunciati di tenore piuttosto drammatico “*Wer bist du? Warum bist du hier? Bist du die verschwundene Prinzessin?* ” *Cosa?* (riga 7) e *Du wirst als Strafe für einige Stunden eingesperrt* (riga 12); in entrambi i casi il cambio temporale ovvero il ricorso al P e al FA predispongono e guidano il lettore ad un atteggiamento di tensione⁴⁶³.

Concludendo possiamo dire che in entrambi i testi si riesce a riconoscere una sorta di congruità tra le intenzioni comunicative e la scelta dei tempi verbali, tuttavia l'assenza (o la brevità) di porzioni significative e di valori temporali del *mondo commentato*⁴⁶⁴, spesso concentrate nell'introduzione e nella conclusione, impediscono all'informante di manifestare il proprio atteggiamento linguistico e di indirizzare il lettore a disporsi in una posizione di tensione o, se vogliamo, di coinvolgere psicologicamente il lettore.

Le scelte dei paradigmi adottate dagli informanti ci impongono delle domande. È *consapevole* la scelta da parte degli autori dei testi di narrare (TC:1 in PP) o portare avanti la narrazione (TC: 4 in IMP) senza uscire dal *mondo narrato*? Perché gli AA ricorrono fondamentalmente ad

⁴⁶³ L'atteggiamento di tensione è amplificato ulteriormente dal fatto che l'AA ha reso il fatto nella LM.

⁴⁶⁴ Weinrich, nell'edizione di *Tempus* del 1964, precisa che i tempi commentativi sono comunque in numero minore rispetto a quelli narrativi, (1964:116).

inserti “distensivi” e non riflettono, commentano (nel senso di Weinrich), non espandono, non sottolineano eventi particolari, non valutano o non spiegano il motivo per cui un evento debba essere riportato, in sostanza, perché non entrano nel *mondo commentato* coinvolgendo il lettore a “caricare la tensione”? È difficile in questa sede dare risposte a domande che interrogano anche altre discipline coinvolte nell’apprendimento linguistico, e che ci porterebbero fuori dal tema che stiamo affrontando, tuttavia l’eccessiva focalizzazione sul *mondo narrato* (che Labov individua nel suo modello con il concetto di *Complicating action*, ovvero l’evento centrale, cioè ciò che merita di essere raccontato⁴⁶⁵), a discapito del *mondo commentato*, ci restituisce scritture che, pur non pesantemente compromesse dal punto di vista linguistico in relazione alla gestione della temporalità, non soddisfano sempre le caratteristiche essenziali della narrazione, almeno in chiave weincheriana. A noi rimane da fare un’ultima considerazione: se è vero che l’AA strutturano la propria esperienza e la propria conoscenza principalmente attraverso il *Tempus*, ignorando anche altri elementi su cui scaricare la temporalità, allora disponiamo di pochi appoggi ovvero elementi per comprendere le intenzioni comunicative degli informanti, e il tentativo di un’analisi coerente con la prospettiva di Weinrich risulta inefficace⁴⁶⁶.

5.2.2. L’analisi dei componenti secondo il modello descrittivo di Bertinetto

Ci avviciniamo ora ad analizzare altre due scritture del *sottogruppo* di TC, emancipandoci però dallo schema in po’ rigido di Weinrich ed orientandoci al modello descrittivo di Bertinetto secondo il quale gli eventi sono inseriti nel testo all’interno di un flusso per lo più cronologico. Privilegiamo ancora una volta l’analisi dalla prospettiva testuale, nella convinzione che solo nella redazione di un testo (e non nella formulazione di un enunciato decontestualizzato) l’apprendente diventa il soggetto responsabile di scelte

⁴⁶⁵ Secondo Labov (1997) una narrazione (orale) completa, presenta 6 elementi: *Abstract* (general purpose of telling the story), *Orientation* (who, what, when, where), *Complicating action* (the event that breaks "stasis" and therefore initiates the plot of the story), *Resolution* (closure of the plot and return to stasis), *Evaluation* or *Reflection* (interpretation of the plot; the narrative's meaning), *Coda* (indication that nothing else important to this story or its meaning happened later). Lo schema di Labov non si presta per l’analisi delle scritture del nostro campione poiché, a parte la *Complicating action*, ovvero la *storia* articolata in una serie di eventi ordinati, le altre sezioni / elementi sono assenti o sottorappresentate nella struttura narrativa.

⁴⁶⁶ Non si dimentichi che Weinrich, nel presentare il modello di analisi stilistico letterario, è ricorso a esempi letterari del calibro di Pirandello, Goethe, Giordani, Sartre, Boccaccio, Buzzati, mentre i nostri informanti sono di madrelingua tedesca e soprattutto sono scrittori inesperti.

motivate e finalizzate che vengono interpretate come tali dal ricevente. Questo approccio permette indubbiamente di andare oltre le categorie meramente formali e di attingere a classificazioni nozionali più profonde in relazione alla gestione della temporalità, ovvero di trovare delle spiegazioni per alcuni usi legati ad esigenze di natura comunicativa. L'obiettivo d'indagine, quindi, rimane sempre lo stesso: come realizzano gli AA nella propria scrittura, priva di vincoli, la congruità tra le (loro) intenzioni comunicative e la scelta dei tempi verbali atti ad esprimerle.

Come risulta dalla tabella 43, l'intreccio dei tempi verbali nei testi prevede principalmente l'alternanza tra il PP per il primo piano e l'IMP per lo sfondo. Ciò non significa che non ci siano snodi della narrazione dove sarebbe stato necessario un cambio di tempo che l'AA o non ha inserito o ha inserito in modo non conforme alla grammatica della lingua target. Il cambio temporale all'interno della narrazione è dovuto a diversi fattori. Indagando i TC del nostro *corpus* abbiamo individuato cinque fattori che conducono a un cambio di tempo, e cioè quando la / lo scrivente:

- segnala l'azione perfetta o imperfetta;
- passa dall'introduzione alla narrazione o dalla narrazione alla conclusione;
- sottolinea il passaggio da una presentazione soggettiva a oggettiva e viceversa;
- mette in rilievo un evento o una riflessione sul piano del tempo maggiormente usato per la narrazione;
- introduce il discorso diretto.

Focalizziamo quindi l'attenzione su due scritture del campione: il primo testo (TC:17) muove dalla traccia A (*Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi*) e il secondo (TC: 3) dalla traccia B (*Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere...*

1	<i>I miei primi ricordi non sono tanti. Mi ricordo che aveva una carrozzina rosa, nella quale mi sedevo e mi lasciavo trasportare per casa da mia sorella più grande. E proprio per questo si è rotta dopo qualche settimana. Io giocavo volentieri con mia sorella più grande, facevamo la biblioteca, la scuola, il negozio e qualche volta anche la famiglia.</i>
5	<i>Prendevamo tutte le cose che ci piacevano, disegnavamo delle monetine e facevamo finta di venderci gli oggetti e a comprarli. In estate, quando faceva caldo prendevamo invece tutte le scarpe, le mettevamo in ordine davanti alla porta e imitavamo il comprare delle scarpe. Questi erano i giochi. Altre cose che mi ricordo sono più o meno cose che non avrei potuto fare. Per esempio una volta mi sono nascosto tra l'erba (era già alta ed io ero piccola).</i>
10	<i>Mia madre mi cercava e io non rispondevo. Mi ha raccontato che era anche andata dai vicini a chiedere dove sono, e io restavo con gli occhi chiusi. Ho fatto tante cose che non potevo.</i>

La narrazione è incorniciata in due brevissimi enunciati che fungono da introduzione e conclusione e, fin da subito, si osserva che il tempo scelto per far procedere la narrazione è l'IMP, fino a quando l'autore non avverte l'esigenza di segnalare un diverso piano narrativo introducendo e mettendo in rilievo due eventi:

riga 9: *Per esempio una volta mi sono nascosto tra l'erba (era già alta ed io ero piccola).*

riga 10: *[la mamma] Mi ha raccontato che era anche andata dai vicini a chiedere dove sono.*
e una riflessione:

riga 11: *Ho fatto tante cose che non potevo.*

La persistenza dell'IMP ci indurrebbe a classificare l'elaborato come esempio di Imperfetto narrativo, mentre Weinrich, in considerazione dell'accumulo e della dominanza di verbi narrativi in IMP, assegnerebbe indubbiamente il testo al *mondo narrato*. A prescindere da questo, è interessante notare come l'autore, a metà testo, esca dal piano della narrazione ed usi un P per tornare al ME con *mi ricordo* (riga 8). Perché? Forse perché le infrazioni e i sensi di colpa – spiegherebbero gli psicologi – servono per prendere coscienza delle responsabilità che si hanno relativamente a un misfatto compiuto, oppure innescano il desiderio di cambiamento, ma perdurano e si riattualizzano i sensi di colpa? Così, quindi, si potrebbe motivare in questo enunciato l'introduzione e/o il ricorso al P?

Tornando al testo del nostro autore, si nota che il flusso dei ricordi (e della narrazione) si conclude con un enunciato piuttosto secco: *Ho fatto tante cose che non potevo* (riga11), che lascia il lettore in sospeso ed è di difficile

interpretazione, ma ci pare di intuire che per la scrivente “le sue monellerie infantili” abbiano tuttora una rilevanza psicologica.

Passiamo, infine, al secondo testo TC:3, in cui l’AA mette in atto scelte e decisioni ricorrendo fondamentalmente al PP:

1	<i>Viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel tempo della <u>prima guerra mondiale</u>. Sono stata nella piazza e ho sentito dei carri armati, così sono corsa in una casa che era sulla piazza. Nella casa c'erano delle persone che ci sono nascoste come io. Ci abbiamo</i>
5	<i><u>nacosti</u> sotto una finestra ed abbiamo guardato fuori. Ho visto che i carri armati adesso sono arrivati sulla piazza. Sono saltati fuori dei soldati con armi che erano grande e nere. Tante persone gridavano e sono corsi alle porte delle case. Anche nella nostra casa è entrata una famiglia con tre bambini piccoli. Ho guardato di nuovo fuori dalla finestra e ho visto che i soldati erano vestiti verdi e che hanno avuto un casco nero. Un soldato ha sparato con la sua arma ad un bambino. Ho visto tanta sangue e la madre del bambino</i>
10	<i>stava piangendo. I soldati sono entrati nelle case e dopo che sono entrati nella casa ho solo sentito dei gridi e qualche volta dei piangi. Ho visto anche che i soldati hanno tirato delle persone fuori delle case. Prima non sapevo chi <u>erano</u> queste persone ma poi sapevo che erano ebrei. Poi ho sentito che i soldati sono anche entrato nella nostra casa. Ci hanno tirato fuori e poi ho visto solo nero.</i>

Fin dall’inizio (TC:3) si è catapultati in una drammatica scena di guerra: un’operazione di rastrellamento. Su uno sfondo appena accennato, s’innesta subito la narrazione secondo una cronologia di tipo lineare e poco articolata a causa della mancanza totale di connettivi temporali su cui scaricare almeno parte del compito di veicolare il tempo. Gli eventi si succedono in rapida sequenza attraverso il PP, per bocca della protagonista (la scrivente) che proprio selezionando questo tempo perfettivo mantiene “vicinanza psicologica” rispetto al ME e si esprime secondo la propria visione soggettiva. La sfilza di PP fa sì che la scrivente non esca mai dal piano della narrazione e proceda nel flusso narrativo incappando in qualche uso inappropriato. Si osservino, a proposito, gli usi dei tempi come indicatori di diversi piani del testo e si noterà che le circostanze e le condizioni veicolate da forme temporali dello sfondo o del primo piano, non sono sempre segnalate mediante l’IMP, come si evince da questi esempi:

riga 2: *Sono stata nella piazza*

riga 4: *Ho visto che i carri armati adesso sono arrivati*

Si presti attenzione anche ai bruschi ed immotivati passaggi tra un tempo (IMP) e l'altro (PP) all'interno dello stesso enunciato, laddove i verbi della dipendente assolvono la stessa funzione descrittiva:

riga 8: *Ho guardato di nuovo fuori dalla finestra e ho visto che i soldati erano vestiti verdi e che hanno avuto un casco nero.*

Gli esempi succitati documentano che, anche quando si indagano le scritture da una prospettiva testuale, le incertezze nel padroneggiare l'alternanza tra i due tempi verbali, emergono visibilmente. In particolare, nella dipendente del terzo enunciato (riga 8) il passaggio al PP è del tutto immotivato e si configura per essere un sintomo della difficoltà di progettare la struttura testuale e della poca vigilata revisione da parte dell'autore.

5.3. *La cartina di tornasole: Il corpus T*

Prima di avviarcì a concludere questo capitolo è opportuno documentare che nel corso dello spoglio e del commento dei dati emersi dal *corpus*, abbiamo sentito la necessità di accertarci come gli AA gestissero la temporalità nella propria L1⁴⁶⁷.

Prendendo le mosse dalla riflessione di Stutterheim e Klein (1987:194), che muove dal *concept-oriented approach*, i due linguisti affermano:

Every utterance [...] involves the expression of various concepts such as temporality, modality, and locality. [A second language learner] also must have some specific conventionalized means of expressing them; these are provided by individual's language or else by the learner variety. We may assume that a second language learner - in contrast to a child acquiring his first language - does not have to acquire the underlying concepts. What he has to acquire is a specific way and specific means of expressing them. We may then assume that the use he makes of the linguistic means which he has at a given time, as well as the way in which he attempts to enrich his repertoire, depend, in part at least, on the concepts which he already has. Hence, we may gain some insight into the "logic" of the acquisition process as well as into the organization of learner languages by looking at the way in which specific concepts, such as temporality, are expressed at various stages of the acquisition process.⁴⁶⁸

⁴⁶⁷ In questo paragrafo utilizziamo esclusivamente L1 intendendo con ciò il "tedesco standard" che è la lingua dell'insegnamento esplicito.

⁴⁶⁸ Traduzione: Ogni enunciato [...] comporta l'espressione di vari concetti come temporalità, modalità e località. Uno studente di una seconda lingua deve anche avere alcuni specifici mezzi convenzionali per esprimerli; questi sono forniti dalla lingua dell'individuo o dalla varietà dello

Quindi la mente dell'apprendente dispone già dei concetti di base (la temporalità, appunto) ma non assimila *tout court* il sistema temporale della L2/LS, non trasferisce lo stesso modello di tempo, ma lo filtra attraverso il sistema della L1, che non necessariamente corrisponde a quello della lingua-target e acquisisce i mezzi specifici per esprimere la temporalità. D'altra parte, anche Weinrich ricorda (2004) che in ogni lingua devono essere analizzate le funzioni temporali giacché si corre il rischio che, in mancanza di una riflessione metalinguistica adeguata, gli apprendenti nel comporre testi in L2/LS traducano continuamente dalla propria lingua o da un'altra lingua che sentono vicina (Ožbot, 2009).

Dunque, a distanza di due anni dalla somministrazione delle prove che compongono il nostro *corpus* di testi in italiano L2, abbiamo deciso di ricontattare la stessa docente di L2 perché cortesemente ci fornisse un esempio di scrittura in L1 dello stesso campione di apprendenti, ormai prossimi all'Esame⁴⁶⁹. In accordo con la docente di classe, la scelta è caduta su un romanzo "Resto qui"⁴⁷⁰ di Marco Balzano, che gli AA avevano letto

studente. Possiamo supporre che uno studente di una seconda lingua – a differenza di un bambino che acquisisce la sua prima lingua – non deve acquisire i concetti di base. Ciò che deve acquisire è un modo specifico e un mezzo specifico per esprimerli. Possiamo quindi supporre che l'uso che egli fa dei mezzi linguistici di cui dispone in un determinato momento, così come il modo in cui cerca di arricchire il suo repertorio, dipendano, almeno in parte, dai concetti che già possiede. In questo modo è possibile farsi un'idea della "logica" del processo di acquisizione e dell'organizzazione delle lingue dell'allievo, osservando il modo in cui concetti specifici, come la temporalità, si esprimono nelle varie fasi del processo di acquisizione".

⁴⁶⁹ La somministrazione di quest'ultima prova ha avuto luogo nella primavera del 2020. In questa circostanza non abbiamo dato né vincoli di parole (per non limitare la libera espressione degli AA), né istruzioni specifiche riguardo alle *Formen der Textwiedergabe* (*Zusammenfassung*, *Inhaltsangabe*, ecc.), confidando nel fatto che queste tipologie di consegne scolastiche erano frequenti nella lezione di L1. In realtà – come riepilogato nella Tab. 43 – il campione ha restituito esempi di elaborati simili per struttura, ma diversi per scelte verbali, il che induce a supporre che gli AA non si siano attenuti ad una precisa tipologia testuale. Tuttavia, per gli obiettivi di questa ricerca era necessario procurarsi semplicemente una scrittura in L1 per avere una rappresentazione delle capacità e delle potenzialità degli AA in relazione alla gestione della temporalità; e quindi utilizzeremo questo *corpus* T per documentare le nostre riflessioni.

⁴⁷⁰ La trama è ambientata in Alto Adige durante il ventennio fascista e negli anni del dopoguerra e narra la vita che si conduceva in una terra di confine tormentata che aveva subito una pesante italianizzazione (cambio della toponomastica, divieto di insegnamento del tedesco, e quindi allontanamento degli insegnanti che fondarono le *Katakombenschulen*), le opzioni (ovvero l'accordo nel 1939 tra l'Italia fascista e la Germania nazista per trasferire su propria richiesta la popolazione tedesca nel *Großes Reich*), l'occupazione del territorio – *Alpenvorland* dopo – l'8 settembre del 1943, la ri-opzione dopo la fine del secondo conflitto mondiale. La protagonista del romanzo è Trina, che non accetta passivamente la situazione, continuando a insegnare tedesco ai bambini in scuole abusive nonostante venga ripetutamente arrestata dai carabinieri. Inoltre, la giovane convince anche la sua migliore amica ad insegnare e, arrestata,

in classe per la preparazione all'Esame di Stato. Agli AA è stato chiesto di presentarne il contenuto e di esprimere un giudizio sul libro. Non abbiamo dato altri vincoli. Dall'analisi dei testi (complessivamente 15) sono emerse informazioni di forte interesse sulla competenza testuale e sulla problematica d'uso del tempo verbale (in L1) che ora cerchiamo di riassumere brevemente:

- la lunghezza delle scritture è molto varia e registra una media di 215 parole;
- tutti gli elaborati iniziano con un'introduzione (più o meno ampia e prevalentemente resa in presente) e finiscono – salvo qualche eccezione – con una breve conclusione; solo 6 AA su 15 hanno però portato a termine l'intera consegna esprimendo un giudizio di gradimento o dissenso sul libro;
- la parte centrale del testo è variamente gestita: alcuni AA hanno narrato le vicende biografiche della protagonista (Trina) secondo l'*ordo naturalis*; altri hanno inquadrato le vicissitudini della donna in poche righe e si sono allargati a definire i contorni della cornice storica. Dal punto di vista sintattico invece, l'ipotassi è scarsissima (per non dire assente) e l'andamento fondamentalmente paratattico mette in risalto più l'azione che lo stato rimanendo sempre sullo stesso piano temporale senza procedimenti di analessi o prolessi;
- la prosa è asciutta e secca, telegrafica, disinvolta e perentoria, avara di parole ed aggettivi ed attinge a piene mani nei tratti (e nelle strutture) tipici del parlato condizionando in parte la coesione testuale che viene resa mediante connettivi prevalentemente temporali;
- il profilo lessicale delle scritture (anche e non solo a causa delle caratteristiche del parlato) è a bassa densità lessicale (Voghera, 2010) e si caratterizza per essere tendenzialmente modesto, e solo alcuni AA mostrano di disporre di espressioni più appropriate e specifiche nella definizione degli eventi.

Venendo ora a parlare più specificamente delle scelte collegate all'assetto verbale, si osserva che la distribuzione dei tempi indica una netta preferenza per il *Präteritum* (cfr. Tab. 43)

Tabella 44 – *Corpus T: Distribuzione dei tempi verbali*

<i>Präsens</i>	<i>Perfekt</i>	<i>Präteritum</i>	<i>Präsens / Perfekt</i>	<i>Perfekt / Präteritum</i>
1	2	10	1	1

vien esiliata in Sicilia; Trina proverà rimorso per il resto della vita. Dopo essersi sposata ed aver perduto la figlia scappata con gli zii, durante la guerra fugge sui monti vicini col marito disertore.

Posto che sia il Präteritum che il Perfekt realizzano in tedesco sia l'aspetto perfettivo (che porta avanti la narrazione) sia l'aspetto imperfettivo (che colloca azioni o stati sullo sfondo o all'interno dello spazio temporale disegnato da un tempo perfettivo), dal computo dei testi si nota visibilmente la dominanza e l'estensione del valore perfettivo. In effetti, poche sono le sequenze descrittive (di natura informativa, argomentativa o decorativa) e pochi sono i verbi stativi (espressione di caratteristiche permanenti o semi permanenti) che, per lo più, vengono resi con i verbi *essere* e *avere* nei testi. In secondo luogo, si osservano casi di commutazione temporale tra Präteritum e Präsens come nel caso di questo estratto (n):

Als der 2. Weltkrieg ausbrach musste Erich in den Krieg ziehen. Als er verletzt zurückkommt, will er nicht an die Front und floh gemeinsam mit Trina in die Berge, wo sie schwere Zeiten durchlebten. (T5)

In questo esempio la scelta dell'informante non indica la volontà di sottolineare uno snodo narrativo e neanche un *atteggiamento commentativo* da parte dello scrivente, perché normalmente il tempo commutato viene portato avanti per più occorrenze, crediamo quindi che si tratti di una carenza nella rete temporale e di una mancanza di controllo dell'elaborazione testuale e linguistica. Infine, come risulta dalla Tab. 44, è dominante la scelta di realizzare l'elaborato in Präteritum vs Perfekt: i 2/3 degli elaborati riportano eventi e stati in Präteritum. Come abbiamo segnalato precedentemente (cfr. 4.3), entrambi i tempi del sistema verbale del tedesco, oltre a veicolare valori aspettuivamente perfettivi e imperfettivi, si caratterizzano per sfumature di significato ed uso a livello di variazione diamesica, diastratica e diafasica: il primo, riservato ad eventi definitivamente passati e visti senza il loro legame con il presente; il secondo, usato quando un evento ha una rilevanza attuale, fattuale o psicologica.

Non conosciamo nel dettaglio né i programmi, né i curricoli, né i risultati attesi previsti dall'apprendimento / insegnamento della L1 né tantomeno se e quanto vengano sviscerati i meccanismi del linguaggio della L1, in relazione alla gestione verbale nell'istruzione esplicita⁴⁷¹, tuttavia, queste realizzazioni scritte consegnano un dato interessante: il dialetto (i dialetti) non sembra condizionare eccessivamente le scelte verbali⁴⁷².

⁴⁷¹ Le funzioni del linguaggio, in particolare quelle più complesse, e la capacità di produrre testi coerenti, coesi e appropriati alla specifica situazione comunicativa, dovrebbero essere compiutamente acquisite e praticate nella lingua materna e nell'ambiente sociale dell'apprendente.

⁴⁷² Le varietà locali ricorrono al *Perfekt* per esprimere la temporalità nel passato. Chat e necrologi sono i due spazi di scrittura in cui è facile imbattersi in formulazioni dialettali del tipo: a. *i hob*

Ovviamente per trovare una piena conferma ai nostri rilievi bisognerebbe poterli riscontrare in un *corpus* più ampio, e come si può facilmente immaginare, questo compito esula dagli obiettivi di questo lavoro, quindi ci limitiamo a prendere in carico solo due esempi di scrittura restituiti dal campione commentando la distribuzione delle forme verbali nel testo:

- il primo (201 parole), oltre a rivelare fragilità in più ambiti della grammatica, è una scrittura a più tempi, in quanto la distribuzione delle voci verbali attesta l'alternanza di Präsens, Perfekt, Präteritum;
- il secondo (165 parole) è certamente più organico e strutturato ed è redatto in Präteritum.

	T.13
1	<i>Das Buch heißt „Resto qui“und ist von Marco Balzano geschrieben. Die Handlung spielt in Südtirol in Grauen, während der Zeit des zweiten Weltkrieg und den Fascismus. Nebenbei wird auch die Geschichte des Stausee erzählt, die das Dorf Grau bedeckt hat. Die Hauptdarstellerin ist Trina und sie erzählt die Geschichte an seine vermisste Tochter. Trina</i>
5	<i>ist eine junge Studentin, die gerade sein Abschluss in deutschen Lehramt gemacht hat. Aber sein Traum kann nicht in Erfüllung gehen, da eben in Südtirol den Fascismus gekommen ist. Während des Zeite des Fascismus würde die deutsche Sprache verboten. Somit fängt Trina in den Katakombeschule zu unterrichten. In der Zwischenzeit ist sie geheireitet und hat zwei</i>
10	<i>Kinder Marica und Michael. Eines Tages reiste Marica ohne den Erlaubnis der Eltern nach Deutschland und sie ließ nur Brief zurück. Der Zweites Krieg hat angefangen und sein Ehrmann war am Krieg. Sein Ehemann kann zuruck und Trina und ihn flüchten zusammen und kehren nur zuruck nach Grau, wenn der Krieg zu ende war. Aber ein Albtraum ist wahr</i>
15	<i>geworden Der Stausee wurde gemacht, obwohl Trina und seine Ehrmann alles gemacht haben, um den Stausee nicht zu konstruieren. Grauen verwandelnt sich in eine Stausee und heute bleibt die Kirchturm zuruck.</i>

glick ghobt anchekhopt o khop (Ich habe Glück gehabt); b. *i hob net kemmn kennen* (Ich konnte nicht kommen); c. *dr hot mit mibrutal gschumpfn* (Der hat mit mir heftig geschimpft).

	T: 14
1	“Resto qui” erzählt die Geschichte einer Familie, die die schwere Zeit des Krieges und des Faschismus durchlaufen mussten. Durch die Italianisierung von Südtirol, konnte sie ihren Beruf als Lehrerin in den Katakombenschulen nur noch heimlich ausüben. Sie heiratete Erich, mit dem sie zwei Kinder hatte. Durch die Option, die ein entscheidendes Ereignis war, wurde
5	ihre Familie zerissen. Erich entschied sich in der Heimat zu bleiben, während die Tochter Marica mit dem Onkel nach Deutschland floh. Die darauffolgenden Jahre waren schwierig, denn Erich musste mit Beginn des zweiten Weltkrieges an der Front kämpfen. Verletzt kehrte er zurück und floh mit seiner Frau in die Berge. Als sie in ihre Heimat zurückkehrten begann ein Kampf um ihr zu Hause, denn schon einigen Jahren entstand die Idee einen Staudamm zu erreichen. Doch der Kampf war zwecklos und 1950 mussten die Menschen das Dorf Graun verlassen und ihre Häuser wurden zerstört. Heute ragt nur noch der Kirchturm aus dem Reschen see.
10	

Sarebbero necessari evidentemente dati più ampi ed analisi più profonde per illustrare e documentare come gli AA gestiscono la temporalità nella L1, tuttavia, queste *prestazioni* sollecitano almeno tre domande che possono avere una qualche rilevanza per il nostro studio:

- Se gli AA non si sono appropriati di categorie concettuali (nel nostro caso, quella del Tempo) della propria L1 (come si evince dal T:13 che non è un esempio isolato nel *corpus* T), come possono trasferirle alla L2⁴⁷³?
- Se gli AA non sono addestrati a ragionare sulle funzioni svolte dal verbo prioritariamente nella propria madrelingua (qui si intende il tedesco standard), come possono fronteggiare le difficoltà di un'altra *grammatica*?
- Se gli AA hanno un *uso attivo* del Präteritum nella L1, per quale motivo nell'apprendimento della L2 il Passato Remoto viene ignorato quasi completamente e vengono perseguiti ed esercitati ostinatamente solo gli usi del passato prossimo in nome di un approccio fortemente comunicativo che predilige la lingua d'uso comune?

Al di là di questi interrogativi, è opportuno sottolineare che il confronto tra gli elaborati del *corpus* e del *corpus T* ha fatto emergere un aspetto interessante in relazione al processo di *testualizzazione* del testo. Il nostro campione ricorre a una modalità di testualizzazione paratattica (per es.

⁴⁷³ Non si dimentichi che gli AA frequentano l'ultimo anno del liceo, sono prossimi all'esame di Stato; quindi, si suppone che anche nella propria madrelingua siano più maturi cognitivamente e linguisticamente.

enunciati semplici e coordinativi, frasi per lo più monopredicative, carenza di predicazioni subordinate, ecc....) sia nelle realizzazioni in L2 sia in quelle in L1. Se, coerentemente con Corino (2012) e Chini (1998), la lingua tedesca è meno ipotattica di quella italiana (vd. Cap. 4 par. 4.3.2), siamo di fronte ad un trasferimento *di peso* di modalità di testualizzazione proprio della L1 e ad una resistenza a adeguarsi alla modalità sintattica della L2. Queste riflessioni suggerirebbero, ancora una volta, la necessità di introdurre una severa educazione linguistica integrata ed un approccio contrastivo nell'apprendimento delle due lingue principali disponibili su questo territorio.

5.4. Considerazioni finali

Ricapitolando i contenuti esposti in questa sezione, dedicata all'esame di alcuni esempi del *sottogruppo* TC da una prospettiva testuale, è essenziale fare alcune riflessioni. L'approccio di Weinrich, i cui caposaldi sono la netta separazione tra il tempo fisico (rappresentazione lineare del tempo: presente, passato e futuro) rapportabile agli avvenimenti del mondo esterno, e il "tempus" linguistico (funzione delle forme verbali nel testo trasmessa dai segni linguistici), non si è rivelato particolarmente adeguato a *leggere* gli elaborati degli AA. Tuttavia, la prospettiva testuale da cui muove il linguista tedesco – e che è condivisa ormai da molti altri studiosi di peso – risulta a nostro giudizio convincente per interrogare l'interlingua degli AA. Nel corso di questo processo di analisi condotto sulle realizzazioni scritte del campione abbiamo maturato la convinzione che gli AA gestiscono e controllano molto meglio la temporalità nei TC piuttosto che nelle altre tipologie di testo vincolate che abbiamo somministrato precedentemente. Lo abbiamo constatato soprattutto in relazione all'alternanza PP e IMP, identificato come il *tallone di Achille* nell'area del passato per apprendenti di madrelingua tedesca. Lo scarto è particolarmente evidente se si confrontano i TC con i TR. Una spiegazione plausibile potrebbe risiedere nel fatto che, quando l'informante racconta del proprio vissuto personale (ricordi, sogni, avventure, episodi) sceglie e definisce se l'evento è continuo, iterato, progressivo, istantaneo, concluso; se invece riporta la narrazione di un evento *altro* (nel nostro *corpus*, il riassunto di un testo che a sua volta era stato semplificato e ridotto per ragioni didattiche), nel senso di non vissuto o non esperito, l'organizzazione e la gestione della temporalità vacillano e si mostrano incerte. È come dire che l'apprendente, dovendo *mediare* il significato di un evento *altro*, non riesca nella sua scrittura a risolvere linguisticamente il conflitto tra il proprio atteggiamento soggettivo e l'oggettività di un contenuto che è distante, non gli / le appartiene e che sente

estraneo, cioè, è *altro*. D'altra parte, si può ragionevolmente supporre che la prospettiva temporale dell'autore di un qualsiasi testo di partenza *originale* non debba e non possa necessariamente coincidere con quella del *mediatore*. In una simile condizione, non solo le scelte collegate alla *messa in rilievo* o allo *sfondo* possono divergere (dall'originale o dalle prospettive degli informanti), ma irrompe ed entra in gioco anche un altro fattore: la *rilevanza psicologica* degli avvenimenti, che ovviamente dipende da una serie di circostanze extralinguistiche. A guardar bene, sono tutte decisioni che necessariamente si riflettono nell'adozione dei diversi tempi verbali. Se questa nostra interpretazione ha un qualche fondamento, diventa irrinunciabile allora confrontarsi con il testo dell'apprendente adottando una prospettiva testuale, slegarsi dai significati deittici dei tempi verbali e, in ambito scolastico, evitare di somministrare batterie di esercizi e testing che consolidano più la morfologia che la sintassi, ma non valorizzano un approccio testuale e non danno particolare risalto agli aspetti contrastivi dell'espressione del pensiero e della conoscenza tra i due sistemi linguistici in questione.

Tornando alle scritture autentiche del campione, rimane il fatto comunque che sono affiorate diverse difficoltà collegate alla gestione della temporalità. Riassumiamo brevemente quegli aspetti critici emersi dall'analisi delle scritture che è necessario evidenziare, per cui gli AA:

- affidano il cambio di tempo soprattutto a una strategia di primo piano / sfondo che si realizza nell'alternanza tra il PP (percepito come equivalente del PR) per il primo piano con l'IMP per lo sfondo; invece, l'opposizione tra PR come tempo per l'azione e IMP come tempo per lo sfondo, così come l'alternanza tra PR e PP, non sono negli usi attivi del campione;
- presentano la struttura temporale secondo l'*ordo naturalis*, che conferisce alla narrazione linearità, ma anche frammentarietà, a causa soprattutto dell'assenza o della modestissima presenza di espressioni temporali rilevanti. Da una breve ricognizione risulta che le forme di continuazione-collegamento (*e, poi e dopo*) – le prime ad emergere nell'interlingua e a diminuire con la padronanza della lingua – sono le più diffuse, seguite dalle subordinate temporali esplicite (rarissime le implicite) introdotte da *quando*, quindi dagli avverbi e dalle locuzioni temporali (*ieri, l'anno scorso, nel 2018, ecc.*); infine emergono gli indicatori temporali impiegati nel passaggio da una sequenza a un'altra (per esempio *a un certo punto o all'improvviso*).
- focalizzano la *Complicating action* trascurando visibilmente le altre parti della narrazione consegnando esempi di scritture più simili ad un'agenzia di stampa che ad un componimento.

Infine, abbiamo concluso il capitolo commentando i dati emersi dal *corpus T*, costituito da testi in madrelingua tedesca, prodotti dal nostro campione per indagare approssimativamente come gli AA realizzassero la temporalità. e siamo arrivati alla conclusione che – coerentemente con Stutterheim e Klein – solide basi nella propria LM /L1 costituiscono indubbiamente un ottimo punto di partenza nell'apprendimento della L2 /LS. Tuttavia, osservando gli elaborati (*corpus T*) abbiamo rilevato, in accordo con Chini (1998) che l'apprendente tende a mantenere la testualizzazione e la modalità sintattica della LM/L1 trasponendola nelle interlingue. Ciò suggerisce che è inderogabile l'introduzione di un approccio contrastivo alle due lingue principali presenti sul territorio, superando l'incontro sporadico finalizzato al puro scambio di contenuti informativi *solo* di natura pseudoculturale o interculturale, del tipo: *Das Frühstück / La colazione / The Breakfast*, ovvero che cosa mangiano rispettivamente i tedeschi, gli italiani e gli inglesi. Crediamo che per accrescere la motivazione degli apprendenti, raggiungere risultati più lusinghieri nelle prestazioni ed ottimizzare i tempi di apprendimento / insegnamento nelle aule scolastiche, sia necessario che la politica linguistica non faccia da zavorra e persegua obiettivi lungimiranti, dal momento che le lingue (LM/L1/L2 /L3, ecc.), da sempre, inevitabilmente, si sono felicemente contaminate tra loro.

VI

Conclusioni della ricerca

La lingua obbedisce a regole e logiche formali, però non costituisce un sistema chiuso (ed esclusivamente verbale), quanto piuttosto un organismo mutevole che incrocia pragmatica e testualità; inoltre, la lingua, indissolubilmente legata alla cultura (Vygotskij, 1978), è uno strumento che marca fortemente l'identità individuale e collettiva (Trifone, 2009) e rafforza il legame di appartenenza (e di distinzione da) ad una comunità. Tuttavia, coerentemente con il concetto di liquidità di Bauman, gli effetti della globalizzazione, la contemporaneità e i veloci processi di omologazione comportamentale e, nel nostro specifico caso, la presenza di diverse comunità etnolinguistiche in / a contatto in un *territorio ponte* in Europa, quale è la Provincia Autonoma di Bolzano, mettono a repentaglio la solidità dei nodi fondamentali di *lingua, cultura e identità*. Patrimoni linguistici variegati nella disponibilità dei residenti sul territorio, codici comportamentali e relazionali differenti amplificati da flussi turistici e commerciali sull'asse nord-sud, ridisegnano inevitabilmente l'assetto antropologico e demografico di quest'area. In altri termini, ogni essere umano ha un'identità plurima, né statica, né necessariamente polarizzata (o sei di qua o sei di là), bensì liquida.

In questo territorio, l'ultimo baluardo in grado di rallentare il processo di amalgama in atto è rappresentato dal sistema di formazione ed istruzione locale che, ostinatamente aggrappato all'anchilosato art. 19 dello Statuto di Autonomia (1972) prevede la separazione delle comunità scolastiche e l'obbligatorietà dell'apprendimento della L2 (tedesco e italiano). Tuttavia, è doveroso ricordare che iniziative diversificate, ancora timide e per lo più incentrate soltanto sulla sensibilizzazione interculturale e sull'intensificazione dei contatti amicali (per es. il progetto *Voluntariat per les llengües*) sono presenti a macchia di leopardo solo in alcuni plessi scolastici. In virtù del dinamismo che imprime il *compositum* identitario e gli usi dei parlanti nel sistema, la lingua va osservata, studiata e interrogata in relazione alle sue funzioni nella specifica situazione comunicativa.

Questo è il contesto in cui si inserisce la nostra ricerca che, muovendosi nell'ambito dell'apprendimento guidato, ha inteso indagare come gli apprendenti di madrelingua tedesca gestiscono la temporalità nelle

produzioni scritte in italiano L2. Ogni lingua è un cantiere peculiare di costruzione del tempo e della temporalità e possiede propri strumenti e proprie pratiche linguistiche per esprimere la dimensione temporale delle esperienze e delle intenzioni.

In questo studio, per circoscrivere l'ampia tematica, siamo partiti da due presupposti:

1. il verbo ha un ruolo centrale nella comunicazione poiché è la categoria linguistica in grado di fornire la maggior parte di informazioni sull'evento da descrivere (significato, tempo, modo, aspetto, azionalità, genere, numero, diatesi);
2. le due lingue (italiano e tedesco) pur essendo tipologicamente vicine, presentano elementi di convergenza e di divergenza, in particolare in relazione all'area del passato, un ambito segnalato dagli addetti ai lavori proprio come una *zona grigia* nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come L2 o LS.

Le domande di base che ci siamo posti sono state le seguenti:

- “Come oltrepassare la banalità della scansione ternaria passato-presente-futuro e della sua zoppicante applicazione ai tempi verbali della grammatica”⁴⁷⁴?
- Come dare legittimità alle scelte verbali emerse dal *corpus* costituito da quattro distinte tipologie testuali (traduzione, completamento di un testo guidato, riassunto, componimento) considerando che molti tratti della lingua possono essere o non essere selezionati?
- E, nello specifico ambito della dimensione aspettuale, come riconoscere la volontà rappresentazionale degli informanti, focalizzata di volta in volta sull'istante, sulla durata, sulla continuità, sulla globalità, sulla chiusura, o sulla conclusione di un'azione?

Per cercare di dare una risposta a questi quesiti abbiamo sentito l'esigenza non solo di interrogare a fondo il contesto storico-politico, sociolinguistico e, in particolare, quello di apprendimento guidato della L2, ma anche di indagare in modo approfondito la percezione del tempo e la dimensione temporale del campione somministrando agli informanti un questionario esplorativo. L'indagine si è rivelata uno strumento utilissimo per conoscere come il campione *soggettivamente* esperisse nella propria quotidianità l'esperienza del tempo e le tre dimensioni temporali (passato, presente, futuro) e quanto fossero acquisite / apprese le categorie semantiche e grammaticali di presente, passato e futuro in italiano L2.

Per comprendere la gestione della temporalità nelle scritture del campione, raccolte in un *corpus* di 62 testi, ci siamo richiamati ai quadri teorici elaborati da Bertinetto e da Weinrich. Entrambi gli autori condividono

⁴⁷⁴ H. Weinrich, (2004:9).

L'idea per cui il testo si regge su una complessa rete di relazioni e pertanto esige di essere approcciato ed analizzato da una prospettiva testuale. Quindi ne consegue che, in sede di analisi dei risultati, da una prospettiva di analisi a livello di frase, orientata a rilevare e descrivere alcune devianze dalla norma (in ambito ortografico, morfosintattico, lessicale), si è passati progressivamente ad una prospettiva di analisi a livelli di testo. Convinti che alcune soluzioni anomale o incoerenti o incerte nell'uso del sistema verbale, emerse dal *corpus*, non corrispondessero necessariamente a difficoltà di ordine grammaticale o sintattico, abbiamo fatto tesoro, in particolare, di due concetti chiave:

- la riflessione di Bertinetto in merito alla “ambiguità dei tempi verbali”⁴⁷⁵ nell'ambito dell'aspettualità;
- l'intuizione di Weinrich che, sulla base della distinzione tra mondo *narrato* e mondo *commentato*, concede all'emittente di assumere un atteggiamento cognitivo ed affettivo verso ciò che scrive e al ricevente di predisporre in termini di *distensione* o *tensione* verso ciò che legge (ascolta).

Proprio perché le scritture restituite dal campione si configurano per essere esempi e manifestazioni *autentiche* di diverse interlingue *in fieri* (attestate sui livelli B1-B2) e la gestione del verbo è complessa, non è stato sempre facile tenere in debito conto la prospettiva enunciativa, cogliere al meglio le intenzioni di chi scrive, e valorizzare il punto di vista dell'apprendente. Come è facile immaginarsi, l'Aspetto – “categoria dai contorni abbastanza sfumati” (Bertinetto, 1979: 23), variabile in rapporto al contesto – è l'ambito più instabile nelle interlingue degli AA. Tuttavia, le “migliori” prestazioni nell'ambito della costruzione e gestione del tempo e della temporalità sono state restituite dalle narrazioni di eventi autobiografici o dalle ricostruzioni di mondi immaginati del *sotto-corpus* (TC), la prova meno vincolata che è stata somministrata al campione. Gli elaborati sono stati sottoposti ad un'analisi – da una prospettiva testuale, secondo la brillante proposta di Weinrich e/o la sistematica descrizione di Bertinetto – che ci ha consentito di interrogare le apparenti anomalie e le strategie comunicative messe in atto dagli AA dal punto di vista dell'uso temporale.

Leggendo i comportamenti linguistici emersi dall'indagine empirica abbiamo individuato alcuni aspetti che a conclusione dello studio è opportuno segnalare nuovamente. Si è osservato che:

- gli AA non dispongono di un solido apparato metalinguistico adeguato a sistematizzare la norma linguistica e motivare le scelte e conseguentemente le loro decisioni sono dettate spesso dall'intuizione (a

⁴⁷⁵ P., Bertinetto, (2001:14-15).

volte felice, a volte inappropriata). Solo la comprensione degli elementi interni alla lingua che manifestano la nozione di temporalità consente di orientare al meglio le proprie decisioni e selezionare questa o quella forma verbale per veicolare il proprio punto di vista (durata, atteggiamento e prospettiva temporale, persistenza o meno di effetti, ecc.) su azioni ed eventi;

- la testualità registra la netta prevalenza della costruzione paratattica (che di fatto fa riferimento alla modalità sintattica del sistema materno) e l'assenza o la preferenza per connettivi *deboli* con molte occorrenze, scarsamente differenziate;
- è significativa la tendenza alla riduzione degli usi di modi e tempi verbali svuotati semanticamente o impiegati approssimativamente in distinti contesti, per cui i verbi adoperati sono pochi e compaiono sempre nelle stesse forme⁴⁷⁶;
- si può osservare la tendenza a semplificare le scritture importando nello scritto i tratti linguistici tipici del parlato coinvolgendo tutti i livelli linguistici (lessico, funzioni, ordine dei costituenti, punteggiatura, ecc.);
- le modalità di approccio e (soprattutto) di esecuzione dei testi testimoniano una redazione delle scritture improvvisata, poco sorvegliata e non ben pianificata, orientata a realizzare anche approssimativamente (e quanto più velocemente possibile) un “prodotto”;
- le scritture nella propria LM/L1 si presentano, dal punto di vista della struttura e dell'articolazione del pensiero, piuttosto *semplici*. Inoltre, è legittimo supporre che le modalità compositive della LM/L1 vengano replicate e riproposte nelle scritture in L2.

L'indagine empirica ha consentito di evidenziare che, nell'ambito dell'istruzione guidata, l'abilità di scrittura e la riflessione metalinguistica – percepite dall'apprendente rispettivamente come *faticosa* l'una e *noiosa* l'altra – sono in continua competizione con forme di comunicazione orale che si caratterizzano per essere spicciole, lineari, imprecise ed immediate (poiché il discorso procede per associazione di idee) e poco sorvegliate dal punto di vista formale⁴⁷⁷. Quindi, anche se ormai è un fatto indubbio che la lingua scritta abbia importato i tratti linguistici tipici del parlato, sembra chiaro che, a fronte di questi esiti (e qui ci riferiamo anche a quelli in L1 del *corpus T*), le due attività (la scrittura e la riflessione metalinguistica) debbano

⁴⁷⁶ Queste osservazioni valgono anche per il *corpus T*: i verbi adoperati sono pochi, sono sempre gli stessi e compaiono sempre nelle stesse forme.

⁴⁷⁷ Si tenga presente che nell'ambito di un approccio di insegnamento comunicativo, il docente di L2 non interviene sempre a correggere le performances orali degli apprendenti, per non frenare o addirittura bloccare il flusso del parlato, poiché come osservano Bosc e Minuz (2012) l'apprendente di competenza media non è in grado di cogliere o far tesoro della correzione del docente. L'eventuale intervento correttivo ha luogo in altre fasi della lezione.

riprendersi nuovi spazi nell'ambito della trasversalità dell'educazione linguistica, poiché entrambe si configurano per essere attività intelligenti nel processo di apprendimento delle lingue (LM, L1, L2, L3, ecc.).

È ovvio che l'abilità di scrittura prenda le mosse da competenze ed abilità che già si possiedono nella L1/LM, ma la capacità di scrivere (nella L2) richiede un notevole impegno cognitivo e il possesso di numerose conoscenze e competenze (conoscenze dichiarative, enciclopediche, procedurali e competenza pragmatico-funzionale, testuale, morfosintattica, lessicale e ortografica), poiché attraverso la composizione scritta si esprimono idee, si sviluppano i ragionamenti, si strutturano, si organizzano e si articolano i pensieri, si codificano gli atti comunicativi, si assegnano le funzioni alle parole (e quindi ai verbi) e si fanno emergere le intenzioni dello scrivente.

Ben venga, dunque, il primato dell'oralità con tutte le sue proprie caratteristiche linguistiche e testuali e in tutte le sue diverse, molteplici funzioni e complesse sfumature, come programmaticamente sponsorizzato dalle politiche linguistiche in relazione all'apprendimento dell'italiano L2, ma senza cadere nell'eccesso opposto di ignorare la riflessione metalinguistica e la scrittura riflessiva, perché quest'ultima – a parer nostro – è il codice per l'espressione profonda del pensiero e fa da supporto all'oralità, e non il contrario⁴⁷⁸.

Pensiamo che il nostro *corpus* non produca degli effetti di distorsione in relazione alla fotografia autentica circa le capacità del campione di gestire la temporalità nelle proprie produzioni scritte. In ogni caso i nostri esiti e le nostre riflessioni non hanno un'ambizione certificativa e tantomeno sanzionatoria, ma consegnano un quadro attendibile in relazione all'universo tematico indagato. Alcune delle aree critiche segnalate (quali per esempio l'importazione di tratti linguistici dall'oralità nello scritto o la frammentarietà compulsiva nel flusso narrativo) sono da ascrivere al conflitto in atto tra impiego normativo e usi dei parlanti e riguardano anche le prestazioni di nativi di madrelingua italiana a livelli medio-alti di scolarizzazione⁴⁷⁹. Nella varietà parlata colloquiale, in particolare, si intravede una ristrutturazione del sistema temporale che, a paragone con quello previsto dallo standard, appare ridotto o semplificato: Presente, Passato (Prossimo o Remoto o

⁴⁷⁸ In coerenza con Cignetti e Fornara (2014: 29): "È cosa risaputa, sin dall'antichità, che la scrittura è uno degli strumenti più efficaci per dare ordine al proprio pensiero, per fare chiarezza nelle proprie conoscenze e anche per arrivare a conoscere meglio sé stessi".

⁴⁷⁹ Più volte nel corso di questo studio abbiamo segnalato le esortazioni e gli appelli di studiosi contro il rapido e irreparabile impoverimento dell'italiano in relazione all'abilità scritta e l'assordante propaganda per l'apprendimento dell'inglese (Sabatini, 2016).

entrambi, a seconda delle regioni) e Imperfetto quali tempi deittici, e Trapassato Prossimo come tempo anaforico.

Concludendo, questo studio vorrebbe fungere da trampolino di lancio per ridesignare il profilo curricolare dell'italiano L2/LS in questo specifico contesto di apprendimento *guidato* che non può e non deve essere osservato ed interrogato con le stesse chiavi di lettura che si applicano alle realtà scolastiche ed extrascolastiche presenti sul resto del territorio nazionale. Siamo convinti che in questo territorio sia necessario introdurre la prospettiva comparativa, non tanto a livello di lessico (su cui esistono già alcune indagini e ricerche) ma piuttosto a livello di grammatica e specificatamente circoscrivendo quegli ambiti grammaticali (come appunto l'area verbale) che divergono nei due codici linguistici, per sviluppare „eine Fähigkeit [...], die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren“ (Eichler/Nold 2007: 63). Inoltre, siamo certi che solo l'approccio alla dimensione testuale – che intende il testo come una rete di fili intrecciati e connessi – consente efficacemente agli apprendenti di riflettere sulle funzioni svolte dal verbo (e sugli altri elementi che concorrono a costruire la temporalità nei diversi contesti d'uso) se non altro perché l'analisi da una prospettiva testuale certifica che non esiste un rapporto biunivoco tra forma e significato dei tempi.

Ci auguriamo pertanto che dati e performances presentati in questo lavoro possano essere recuperati ed integrati in futuri monitoraggi e nuove acquisizioni. Non ci risultano, in realtà, studi accurati ed indagini di rilievo dopo le pubblicazioni di Kolipsi I (2012), Barometro Linguistico (2014), Kolipsi II (2017), sappiamo solo che è in preparazione una terza indagini *Kolipsi* che presumibilmente sarà somministrata nel 2025.

A conclusione del lavoro, per completezza d'indagine, dal momento che abbiamo assegnato uno spazio significativo ad interrogare il contesto in cui è inserita la ricerca ponendoci una domanda interlocutoria *Welche Sprachen sprechen diese Gebirge?* non sarà superflua la documentazione fotografica disponibile nell'Appendice 1 (all. 20).

Bibliografia

- AA.VV, 2000, *Zweisprachigkeit – Bilinguismo. Unterlagen für di Vorbereitung auf die schriftliche und mündliche Prüfung – Schwierigkeitsgrad A/B – Materiale per la preparazione all’esame scritto e orale – Livello A/B*. Auer (BZ), Arkadia Edition 2. Edizione, Bolzano.
- AA.VV, 2014, *In bocca al lupo*. Vol.2, Alma Edizioni, Firenze.
- Adami, J.M., 1997, *Lest extes: types et prototypes*, Nathan, Paris.
- Amenta, L., 2010, “Italiano lingua esocentrica: l’uso dei tempi verbali nella narrazione”, in *Language, Cognition and Identity: Extensions of the Endocentric/exocentric Language Typology*, E. Cresti, I. Korzen, pp. 47-60.
- Ammon, U., 1995, *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*, De Gruyter, Berlin / New York.
- Anderson, S. G., 2004, “Gibt es Aspekt im Deutschen?” In *Aspekt und Aktionsarten im heutigen Deutsch*, L. Gautier e D. Haberkorn, pp. 1-11.
- Anderson, R., Shirai, R., 1996, “The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin – creol connection”, in *Handbook of second language acquisition*, W.C. Ritchie e T.K. Bhatia, pp. 527- 570.
- Andorno, C., 2003, *Linguistica testuale. Un’introduzione*, Carocci, Roma.
- Andorno, C., Giacalone Ramat, A., 2012, *L’acquisizione dell’italiano come lingua seconda: problemi e metodi*, Università di Pisa -ICoN – Italian Culture on the Net, Pisa.
- Andorno, C., 2005, “Sviluppare la competenza (meta)linguistica. Spunti e suggerimenti dalla linguistica acquisizionale”, in *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l’università*, A. Valentini, R. Costa, M. Piantoni. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 14-16 giugno 2004, pp. 91- 104.
- Antinucci, F., Miller, R., 1976, “How children talk about what happened.” *Journal of ChildLanguage*, III, 1976): 167-189.
- Augé, M., 2009, *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Elèuthera, Milano.
- Balboni, P., 1984, “La traduzione delle microlingue”, in *La traduzione nell’insegnamento delle lingue straniere*, AA.VV, La Scuola, Brescia, pp. 159-174.
- Balboni, P., 1998, *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni, P., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET, Torino.
- Balboni, P., 2014, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*. Bonacci, Roma.
- Balboni, P., Caon, F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Ballestracci, S., 2008, “Fenomeni di fossilizzazione e regressione nell’apprendimento guidato del tedesco L2 in studenti universitari italofoeni e alcune riflessioni sul ruolo

- della didattica in ” *Babylonia: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachlernen* 2, 44-47.
- Ballestracci, S., 2017, *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2: Manuale per insegnanti*, University Press, Firenze.
- Balzano, M., 2018, *Resto qui*, Einaudi, Torino.
- Barbera, M., Corino, E., Onesti, C., 2007, *Corpora e linguistica in rete*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Barkowsky, H., (2007 “Zweitsprachenunterricht,” in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K. R. Bausch, H. Christ, H.J. Krumm, Narr Francke Attempo, Tübingen, pp. 157-162.
- Bassnett, S., Lefevere, A., 1990, *Translation History Culture*, Pinter Pub Ltd, United Kingdom.
- Baumam, Z., 2003, *Intervista sull'identità* Editori Laterza, Roma.
- Baur, S., 2000,, *Le insidie della vicinanza. Comunicazione e cooperazione in situazioni maggioranza/minoranza*, Edizioni Alfabeta Verlag, Merano.
- Beacco, J. C., et al., 2016, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Italiano LinguaDue”, Università degli Studi di Milano, Milano.
- (de) Beaugrande, R. A., Dressel, W. 1994, *Introduzione alla linguistica del testo*, Il Mulino, Bologna.
- Benedikter, T., 2017, *La nostra autonomia oggi e domani – Proposte per il 3° Statuto del Trentino-Alto Adige / Sudtirolo*”, POLITiS-Arca Edizioni, Lavis.
- Benveniste, É., 1971, [1985], *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano. 1971 [1985].
- Bereiter, C., Scardamalia, M., 1987, *Psicologia della composizione scritta*, *La nuova Italia*, Firenze.
- Bernini, G., 1990, “Lo sviluppo di paradigmi verbali nelle varietà elementari di apprendimento dell'italiano lingua seconda,” in *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, G. Bernini, A. Giacalone Ramat (a cura di), Franco Angeli, Milano, pp. 81-101.
- Bernini, G., Banfi, E., 2003, “Il verbo.” In *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, A. Giacalone Ramat (a cura di), Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bernini, G., Spreafico, L., Valentini, A., (a cura di), 2008, *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Atti del Convegno, Bergamo, 8-10 giugno 2006. Guerra Edizioni, Perugia.
- Bernini, G., 2008, “Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche”, in *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi (a cura di), Guerra Edizioni, Perugia pp. 35-54.
- Berretta, M., 1992, “Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo”, in *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, B. Moretti, D. Petrini, S. Bianconi (a cura di). Atti del XXV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Lugano, 19-21 sett. 1991, Bulzoni, Roma 1991, pp. 135-153.

- Berruto, G., 1993, "Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche", in *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, A.A. Sobrero (a cura di), Laterza, Bari / Roma, pp. 37-92.
- Berruto, G., 2003, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari/ Roma.
- Bertinetto, P., M., 1986, *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto, P., M., Squartini, M., 1996, "La distribuzione del Perfetto Semplice e del Perfetto Composto nelle diverse varietà di italiano", *Romance Philology* 49,4 pp. 383-419.
- Bertinetto, P., M., 1997, *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Bertinetto, P., M., 1981, *Il carattere del processo (Aktionsart) in italiano. Proposte, sintatticamente motivate, per una tipologia del lessico verbale*, Società Editrice Fiorentina, Firenze.
- Bertinetto, P., M. 2001, "Il verbo", in *Grande grammatica italiana di consultazione. I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione* vol. 2, L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti, Il Mulino, Bologna, pp. 13-16
- Bertinetto, P., M., 2003, *Tempi verbali e narrativa italiana dell'Otto/Novecento. Quattro esercizi di stilistica della lingua*, Ed. Dell'Orso, Alessandria.
- Bettetini, G., 1979, *Tempo del senso. La logica temporale dei testi audiovisivi*. Bompiani, Milano.
- Bettoni, C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettoni, C., 2008, "Quando e come insegnare grammatica", in *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, R. Grassi, R. Bozzone Costa, C. Ghezzi (a cura di), Guerra Edizioni, Perugia, pp.55-68.
- Bettoni, C., *et alii*, 2008, "Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell'italiano L2", in *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 260-267.
- Biagioli, B., Deon, W., 1986, "Il tempo verbale nel testo: tempo e tempus", in *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, S. Cargnel, G. F. Colmelet, W. Deon, La Nuova Italia, Firenze, pp.77- 97.
- Borello, E., 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, Quattroventi, Urbino.
- Borgato, G., 2012, *Un profilo del verbo*, Unipress, Padova.
- Bosc, F., Minuz, F., 2012, "La Lezione." *Italiano Linguadue*, 4. 2., 94-130.
- Bosco Coletsos, F., 2007, *Il tedesco lingua compatta*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Brandi, L., 2013, "L'impostazione della didattica nell'apprendimento della L2", in *Atti del Corso di Formazione iniziale per i docenti italiani destinati all'estero*, C. Ciseri, C. M. Staderini (a cura di), IRRSAE Toscana, Firenze, pp. 48-60.
- Brighetti, C., Minuz, F., 2008, *Abilità del parlato*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Brockmeier, J., 1994, "Tradurre: la temporalità? Schemi narrativi e significati culturali del tempo", in *Pensare in due lingue*, D. Coletta, E. Nicco, R. Tadiello, (a cura di).

Atti del convegno regionale, Charvensod 16-17 settembre 1993, IRRSAE Val d'Aosta, Aosta, pp. 65-82.

- Camilleri, A., 2018, *Ora dimmi di te. Lettera a Matilda*, Bompiani, Milano.
- Candelier, M., 2012, "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture", in *ItalianoLinguaDue* 4 n.2, 1-124.
- Cannella, M., Lazzarini, B. (a cura di), 2016, *Lo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Cardaci, M., 2004, *Mi cambierebbe 25 minuti?*, Francesco Bannò Editore, Roma.
- Cardinali, U., 2015, *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, Il Mulino, Bologna.
- Carlà, A., 2017, "Verso un nuovo Statuto di autonomia per il Trentino – Alto Adige / Südtirol: proposte e riflessioni", in *La nostra autonomia oggi e domani – Proposte per il 3° Statuto del Trentino-Alto Adige/Sudtirolo*, T. Benedikter, POLITiS-Arca Edizioni, Lavis, pp. 88-92.
- Cassola, C., 1977, *L'uomo e il cane*, Rizzoli, Milano.
- Catford, J., 1965, *A linguistic theory of translation*, Oxford University Press, Oxford.
- Celentin, P., 2013, "Apprendere una o più lingue: per una educazione linguistica liquida", in *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, B. Baldi, E. Borello, M.C. Luise (a cura di), Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 17-38.
- Centineo, G., 1991, "Tense-switching in Italian: The Alternation between passato prossimo e passato remoto in Oral Narratives", in *Discourse-Pragmatics and the Verb: The Evidence from Romance*, S. Fleischmann, L.R. Vaughn (eds), Routledge, London - New-York, pp. 55-85.
- Chini, M., 1998, "La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e funzione", in *Linguistica e filologia* 7, 121-159.
- Chini, M., 1998, "Il riferimento personale in narrazioni di tedescofoni ed italo-foni: strategie di apprendenti nativi a confronto", in *Parallela 6. Italiano e tedesco in contatto e a confronto*, P. Cordin, P. M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier (a cura di), Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche, Trento, pp.253-279.
- Chini, M., 1999, "Processi di testualizzazione in italiano L1 e L2: aspetti della coesione e gerarchizzazione di testi narrativi", in *Linguistica testuale comparativa*, G. Skytte, F. Sabatini (a cura di), con la collaborazione di M. Chini e E. Strudsholm, Museum Tusulanum Press, Copenhagen, pp. 263-279.
- Chini, M., 2003, *et alii*: 2003, "Aspetti della testualità", in *Verso l'italiano*, A. Giacalone Ramat (a cura di), Carocci, Roma, pp. 179-201.
- Chini, M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini, M., 2011, "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", *Italiano LinguaDue* 3/2, 1-22.
- Chini, M., 2016, "Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale", in *Italiano LinguaDue* 8/2, 1-18.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T. Press, Cambridge.
- Ciccolone, S., 2010, *Lo standard tedesco in Alto-Adige: l'orientamento alla norma dei tedescofoni. Il segno e le lettere* - Collana del Dipartimento di studi comparati

- dell'Università degli Studi G. d'Annunzio, Saggi -2. Edizioni Universitarie di Lettere, Economia, Diritto, Milano.
- Cigada, S., 1984, "I caratteri non sistematici del codice linguistico e la traduzione", in *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, AA.VV, La Scuola, Brescia, pp. 125-158.
- Cignetti, L., Fornara, S., 2014, *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.
- Ciliberti, A., 2012, *Glottodidattica per una cultura dell'insegnamento linguistico* Carocci, Roma.
- Ciliberti, A., 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*. La Nuova Italia, Firenze.
- Ciliberti, A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cisotto, Isotto, L., 1998, *Scrittura e metacognizione*, Erickson, Trento.
- Colombo, A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Comrie, B., 1976, *Aspect*, University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* La Nuova Italia, Firenze.
- Cook, V., 2001, *Second Language Learning and Language Teaching*, Arnold, London.
- Cook, V., 2003, "Introduction: The Changing L1 in the L2 User's Mind", in *Effects of the Second Language on the First*, V. Cook (a cura di), Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-18.
- Coonan, C., 2008, *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- Corder, S., 1967, "The significance of learners' errors", in *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161 -196.
- Corder, S., 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Corino, E., 2012, *Italiano di tedeschi. Una ricerca corpus-based*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Corno, D., 1999, *Scrivere e comunicare*, Paravia, Torino.
- Cortellazzo, M., 1994, *Lingue speciali: la dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Costa, M., 2010, "Kontrastive Analyse: Italienisch-Deutsch", in *Deutsch als Fremd-und Zeitsprache. Ein internationales Handbuch*, H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsgg), De Gruyter, Berlin-New York, pp. 586-592.
- Council of Europa, 2002, QCER - Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Cummins, J., UMMINS, 2000, *Jim: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- D'Achille, P., 2019, *L'italiano contemporaneo*, Il Milino, Firenze.
- Dahl, Ö., 2000 *Tense and Aspect in the Languages of Europa*, Mouton de Gruyter, Berlin / New York.
- Dal Negro, S., 2015, "Contatto linguistico e organizzazione del discorso: il ruolo dei verbi", in *Contatto interlinguistico fra presente e passato*, C. Consani (a cura di), LED, Milano, pp. 83-100.

- Danesi, M., Diadori, P., Semplici, S., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carrocci editore, Roma.
- Daniel, E., Egger, K. Lanthaler, F., 2001, "Sprachnormautoritäten in Südtirol." In *Die deutsche Sprache in Südtirol: Einheitssprache und regionale Vielfalt*, K. Egger, F. Lanthaler (Hg), Folio Verlag, Bozen/Wien, pp. 208-251.
- Dardano, M., Trifone, P., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana* Zanichelli, Milano.
- De Beaugrande, R., 1984, Dressler, W. 1984, *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- Degani, A., Mandelli, A.M., Viberti, P.G., 2012, *Penso. Parlo. Scrivo. Grammatica. Lessico. Scrittura. Con prove Invalsi*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- De Jong, N. H., et al. 2012a "Facets of speaking proficiency", in *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 5-34.
- De Jong, N. H., et al.:2012b, "The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers", in *Dimension of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*, A. Housen, F. Kuiken, I. Vedder (eds), John Benjamins, Amsterdam, 121-142.
- De Mauro, T., 1999, *Capire le parole*, Laterza, Bari.
- De Mauro, T., 2014, *In Europa sono già 103. Troppe lingue per una democrazia*. Laterza, Roma-Bari.
- Demetrio, D., 1996, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaele Cortina, Milano.
- Desideri, P., 1991, "La centralità del testo nelle pratiche didattiche", in *Quaderni del Giscel* n. 10. A cura di P. Desideri, La Nuova Italia, Firenze, pp. 25-43.
- Dessi, Schmid, S., 2014, *Aspektualität. Ein Onomasiologisches Modell Am Beispiel der Romanischen Sprachen*, de Gruyter Mouton, Berlin / New York.
- Diehl, E., et alii 2000, *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen. Di Meola, C., 2014, *La linguistica tedesca: un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata* Bulzoni, Roma..
- Dole, J. A et al.:1991, "Moving from the old tot he new: Research on reading comprehension instruction", in *Review of Educational Research* 61 239-264.
- Dörnyei, Z., 2001, *Teaching and Researching Motivation*, Pearson Education Limited, Edinburgh.
- Dörnyei, Z., 2005, *La psicologia dello studente di lingue: differenze individuali nell'acquisizione della seconda lingua*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z., 2009, *The psychology of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Dulay, H., Burt, M., Krashen, S., 1985, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.
- Duso, E., 2002, "Narrare in italiano L2: uno studio sull'espressione delle relazioni temporali", in *Linguistica eFilologia* 15, 7-59.
- Eco, U., CO, 2003, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano, p. 37.

- Egger, K., 2001, GGER, *L'Alto Adige – Südtirol e le sue lingue. Una regione sulla strada del plurilinguismo*, Alpha&Beta, Bolzano.
- Eichler, W., Nold, G., 2007, “Sprachbewusstheit”, in *Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung*, B. Beck, E. Klieme (Hrsg.), Beltz Verlag, Weinheim und Basel, pp. 226-244.
- Ellis, R., [1994] 2008, *Second Language Acquisition*, [Ed.1 / 2.Ed.], Oxford University Press, Oxford.
- Falk, J., 1978, *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications*, (2nd Ed.)/, John Wiley and Sons, NewYork-Toronto.
- Favaro, G., 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- Fazzi, L., 2013, “Il disagio degli italiani tra retorica e realtà”, in *Politika 2013*, G. Pallaver (a cura di), 5.Auflage, Edition Raetia, Bolzano, pp.129-150.
- Ferguson, C., 2000, “La diglossia”, in *Linguaggio e contesto sociale*, P.P Giglioli, G. Fele (a cura di), Il Mulino, Bologna.
- Ferrante, E., 2011, *L'amica geniale*, E/o, Roma.
- Ferrari, A., de Cesare, A. M., 2010, *Il parlato nella scrittura italiana odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Peter Lang, Bern.
- Ferrari, A., 2014, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Fillmore, C. J., 1975, *Santa Cruz Lectures on deixis, 1971*, UniversityLinguistics Club, Bloomington (Indiana).
- Fornara, S., 2012, *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Carocci, Roma.
- Fornasiero, S., Tamiozzo Goldmann, S., 1994, *Scrivere l'italiano – Galateo della comunicazione scritta* Il Mulino, Bologna.
- Francescato, G., 1975, “Analisi di una collettività bilingue: le condizioni attuali del bilinguismo in Alto Adige”, in *Quaderni per la promozione del bilinguismo* J. Kramer (a cura di), nn, pp.1-37.
- Franzi, T., Damele, S., 2010, *Stai per leggere.... Generi, temi, laboratorio delle abilità. Per la scuola delle competenze*, Vol.3, Loescher Editore, Torino.
- Freddi, G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino..
- Gallina, F., 2021, *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Cesati, Firenze.
- Gallmann, P., Siller-Runggaldier, H., Sitta, H., 2008, *Sprachen im Vergleich: Deutsch – Ladinisch – Italienisch. Das Verb*, Istitut Pedagogich Ladin, Bozen.
- Garafolin. B., Trubnikova, V., 2022, *Oltre l'Italiano di base: insegnare l'italiano L2 per lo studio a scuola*, Mondadori Università, Milano.
- Gardner, R., Lambert, W., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley.
- Geertz, C., 1973, *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, Basic Books, New York; trad. it. di E. Bona, 1987, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.
- Ghezzi, C., piantoni, M., Bozzone Costa, R., 2015, *Nuovo Contatto B1 – Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher Editore, Torino.

- Giocalone Ramat, A., 1986, "Prospettive e problemi della ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua," in *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Giacalone Ramat (a cura di), Il Mulino, Bologna, pp. 9-46.
- Giocalone Ramat, A., 1993, "Italiano di stranieri", in *Introduzione all'italiano contemporaneo, vol. II, La variazione e gli usi*, A. Sobrero (a cura di), Laterza, Bari, pp. 341- 410.
- Giocalone Ramat, A., 1993, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giarelli, G., Venneri, E., 2016, *Sociologia della salute e della medicina. Manuale per le professioni mediche, sanitarie e sociali*, Franco Angeli, Milano.
- Givon, T., 1979, "From Discourse to Syntax: Grammar as Processing Strategy", in *Discourse and Syntax*, T. Givón, Academic Press, New York, San Francisco, London, pp. 81-112.
- Giasson, J., 1990, *La compréhension en lecture*, Morin, Boucherville (Québec).
- Giscel, (a cura di), 2007, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Franco Angeli, Milano.
- Giscel Sicilia, 2000, "Bisogni linguistici degli alunni o degli insegnanti? A proposito dei tempi verbali nella scrittura", in *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, Firenze, pp.117-140.
- Gonzales, P., Verkuyl, H., 2017, "A binary approach to Spanish tense and aspect on the tense battle about the past", in *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistik* 6 (1). 97-138.
- Grassi, R. Bozzone Costa, R., Ghezzi, C., (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo 19-21 giugno 2006, Collana C.I.S. n.5, Guerra Edizioni, Perugia.
- Grauer, S., 1989, *Pensa globalmente, agisci localmente: uno studio Delphi sulla leadership educativa attraverso lo sviluppo di risorse internazionali nella comunità locale*, Università di San Diego, San Diego.
- Greenberg, J., 1966, *Language Universals*, Den Haag; ed. it. *Universali del linguaggio*, 1975, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerini, F., Dal Negro, S., 2007, *Contatto Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Aracne, Roma.
- Gumperz, J. J., 2000, "La comunità linguistica", in *Linguaggio e contesto sociale*, P.P. Giglioli, F. Giolo (a cura di), Il Mulino, Bologna, pp. 171- 183.
- Haller, M., 2017, *Differenziazione etnica e stratificazione sociale in Alto Adige. Una ricerca empirica*, H. Atz, M. Haller, G. Pallaver, (a cura di), Franco Angeli, Milano.
- Hallet, W., 2008, "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe", in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, pp. 2-7.
- Hamers, J., Blank, M., 1989, *Bilinguality & Bilingualism*, Cambridge University Press.
- Happacher, E., 2017, "La convenzione per l'autonomia: spunti per un'autonomia dinamica e partecipata dell'Alto Adige / Südtirol", in *Osservatorio sulle fonti*, N. 3
- Hartog, F., 2007, *Regimi di storicità. Presentismo e esperienze del tempo*, Sellerio Palermo, Palermo.

- Holmes, J. S., 1988, *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, Rodopi, Amsterdam.
- Jakobsón, R., Heilmann L. (a cura di), 1966, “Saggi di linguistica generale”; trad.it. di I. Heilmann et L. Grassi, 1966, Feltrinelli, Milano. 5a edizione 1994.
- Jakobson, R., 1966, “Aspetti linguistici della traduzione”, in *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
- Jafrancesco, E., La Grassa, M., 2021, *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, University Press, Firenze.
- Jezek, E., 2003, *Classi di Verbi tra Semantica e Sintassi*, Bulzoni Editore, Pisa.
- Jerek, E., 2011, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Johnson, D. W., et alii 2008, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina (MN).
- Karmiloff-Smith, A., 1992, *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienzacognitiva*, Il Mulino, Bologna.
- Kellman, S., 2007, *Scrivere fra lingue*, Città aperta Edizioni, Enna.
- Klein, W., 1986, LEIN, *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Klein, W., 1994, *Time in language*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Klein, W., 2009, “How time is encoded”, in *The expression of time*, W. Klein, P. Li (ed), Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 39-82.
- Korzen, I., 2005, “Struttura linguistica e schema cognitivo: tipologie a confronto”, in *Copenhagen Studies Language*, 31.1, 123-134.
- Korzen, I., 2007, “Mr. Bean e la linguistica testuale. Considerazioni tipologico-comparative sulle lingue romanze e germaniche”, in *Corpora e linguistica in rete*, M. Barbera, E. Corino, C. Onesti, (a cura di), Guerra Edizioni, Perugia, pp.209-224.
- Krashen, S., 1985, *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, Longmann, Essex.
- Krumm, H., 1995, “Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation”, in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, K. R. Bausch, H. Chris, H. J. Krumm, (a cura di), Franke Verlag, Tübingen - Basel.
- Kühebacher, E., 1976, “Kultur und Heimat. Deutsch und Italienisch in Südtirol”, *Südtiroler Rundschau* 5, 6-10.
- Kuiken, F., Wedder, I., 2017, “Functional adequacy in L2 writing: towards a new rating scale”, in *Language Testing* 34,3, 321-336.
- Ladmiral, J., R., 1986, “Sourciers et ciblistes”, in *Revue d'esthétique*, n.12, 33-42.
- Lado, R., 1957, *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lyons, J., 1977, *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lavault, E., 1985, *Les fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues*, Didier Erudition, Paris.
- Lavinio, C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio, C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Levison, S., 1983, *Pragmatic*, University Press, Cambridge.

- La Page, R. B., Tabouret Keller, A., 2005, *Act of Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lo Cascio, V., Vet, C., 1986, *Temporal, Structure in Sentence and Discourse*, Foris Publications, Dordrecht.
- Lo Cascio, V., 1991, *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Cascio, V., 1982, "Temporal Deixis and Anaphor in Sentence and Text: Finding a ReferenceTime", in *Journal of Italian Linguistics* 7, 1, 31-70.
- Lo Duca, M. G., 2014, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Long, M., 1996, "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in *Handbook of Second Language Acquisition*, W.C. Ritchie, William C. / T.K. Bhatia (eds.), Academic Press, San Diego, 413-468.
- Long, M., Doughty, C., 2003, "SLA and Cognitive Science." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, CJ Doughty, MH Long, Blackwell, Malden-Oxford, pp. 866-870.
- Lubello, S., 2016, *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino.
- Luise, M.C., Baldi, E., Borello, E., 2013, *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Luise, M.C., 2006, *Italiano come Lingua Seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- Luzi, M., 2014, *Pensieri sulla lingua*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Maggiolaro, E., 2005, "La prospettiva temporale nell'adolescente. Studio teorico-metodologico", in *Psychofenia. Ricerca e analisi psicologiche*, vol.2, n. 2, 51-75.
- Mann, T., 2000, *Confessioni del cavaliere d'industria Felix Krull*, Mondadori, 7° edizione, Mondadori, Milano.
- Mariani, L., 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mariani, L., Tomai, P., 2004, *Il portfolio delle lingue*, Carocci, Roma.
- Marzullo, A., Foà Guazzoni, V., (a cura di), 1968, *San Agostino. Le Confessioni. XI, 14 e 18*, Zanichelli, Bologna.
- Mauroni, E., 2013, "La difficile alternanza di imperfetto e passato prossimo in italiano: tempo, aspetto, azione", in *Acme – Annali della Facoltà di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Milano*, Milano University Press, Milano, pp.247-294.
- Mazzotta, P., 2010, "Somiglianze e differenze nell'apprendimento dell'italiano come L2 e come LS", in *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, M. Mezzadri M. (a cura di), Atti del 1° Convegno della DILLE Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, Parma, 13 novembre 2009, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 193-212.
- Michler, E., 2014, *Dir zugebracht*, © Don Bosco Verlag, München.
- Michon, J., et al, 1979, *Du temps biologique au temps psychologique*. Presses Universitaires de France, Parigi.

- Mioni, A., 1990, “La standardizzazione fonologica a Padova e a Bolzano (stile di lettura)” in *L’italiano regionale*, M. Cortellazzo, A.M. Mioni (a cura di), Bulzoni, Roma, pp.193-208.
- Miozzo, M., Garafolin, B., 2016, “Analisi dell’errore nell’acquisizione dell’italiano in un contesto LS e in contesti L2” in *EL.LE* vol.5, n.3, 433-452.
- Moya, V., 2010, *La Selva de la Traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*, 3 Ed., Edición Cátedra, Madrid.
- Mortara Garavelli, B., 2010, *Il parlare figurato*, Laterza, Roma-Bari.
- Mortara Garavelli, B., 1988, “Tipologia dei testi”, in *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di), vol IV, Niemeyer, Tübingen, pp. 157-168.
- Nida, E., 1964, 1964, *Verso una scienza della traduzione con particolare riferimento ai principi e alle procedure coinvolte nella traduzione della Bibbia*, EJ Brill, Leida.
- Nied Curcio, M., 2008, *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaFStudierende*, Franco Angeli, Milano.
- Nocera Avila, C., 1984, “Storia della traduzione nella glottodidattica moderna,” in *La traduzione nell’insegnamento delle lingue straniere*, AA.VV, La Scuola, Brescia, pp. 99-118.
- Olivieri, M., 1985, *La storia introvabile: saggio sulla storia e lo storicismo*, Jaca Book, Milano.
- Ondelli, S., 2007, “Dominio tempo-aspettuale e distribuzione dei tempi nel testo: applicazioni didattiche”, in *Aspetti della didattica e dell’apprendimento delle lingue straniere*, C. Taylor (a cura di), EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp.59-82. Trieste.
- Oroujlou, N., Vahedi, M., 2011, “Motivation, attitude, and language learning.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, pp. 994-1000.
- Orrù, P., 2014, “Racist discourse on social networks: a discourse analysis of Facebook posts in Italy”, in *Rhesis: International Journal of Linguistics, Philology and Literature*, n- 5(1), pp. 113-133.
- Ortega, L., 2011, “Second Language Acquisition,” in *Handbook of applied linguistics*, J. Simpson (ed.), Routledge, New York, pp. 171-184.
- Ostinelli, M., (a cura di), 2006, *La didattica dell’italiano. Problemi e prospettive*, Edizione del Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno.
- Ozbot, M., 2009, *Nekaj kontrastivnih beležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govornih slovenščine v Italiji*, Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana.
- Palermo, M., 2013, *Linguistica testuale dell’italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Patota, G., 2003, *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Pauto, D., 2017, “Perfekt e Präteritum del tedesco a confronto con i tempi italiani del passato. Alcuni esempi dal linguaggio economico”, in *Lingue europee a confronto*

- 2 - *Il verbo tra morfosintassi, semanticae stilistica* - Collana Studi e Ricerche 65, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 23-40.
- Pavicic Takac, V., 2008, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, Buffalo, Toronto.
- Pallaver, G., 2007, "Südtirols Konkordanzdemokratie," in *Die Region Trentino - Südtirol im 20. Jahrhundert. 1: Politik und Institutionen. Grenzen/Confini* G. Pallaver, G. Ferrandi, (Hrsg), Museo Storico in Trento, Trento, pp. 527-253.
- Pellerey, M., 2016, "Orientamento professionale e prospettiva esistenziale", *Rassegna CNOS* 32, 2, pp. 53-64.
- Pellerey, M., 2018, "La prospettiva temporale e il suo ruolo nelle motivazioni e nell'apprendimento" in *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* CNOSFAP. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Perini, N., 1982, "Tradurre: una quinta abilità da sviluppare in glottodidattica", in *Processi traduttivi: teorie ed applicazioni*, AAVV, La Scuola, Brescia, pp. 273-243.
- Piaget, J., 1979, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pienemann, M., 1998, *Language processing and second Language development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann, M., 2006, "Processability Theory." In *Theories in Second Language Acquisition*, B. Van Patten, J. Williams (Hg), Erlbaum, Mahwah, NJ, pp.159-179.
- Pienemann, M., 2008, "A Brief Introduction to Processability Theory", in *Processability Approach Second Language Development and Second Language Learning*, Jörg-U. Keßler (eds), Cambridge Scholars Publishing, Cambridge pp. 9-30.
- Pym, A., 1992, *Translation and Text Transfer; An Essay on the Principles of Intercultural Communication*, Peter Lang, Frankfurt.
- Pyn, A., *at alii*, 2013 *Studies on translation and multilingualism – Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union* – Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Pollo, M., 2004, *I labirinti del tempo: una ricerca sul rapporto degli adolescenti e dei giovani con il tempo*, Franco Angeli, Milano.
- Porcelli, G., 2013, *Principi di Glottodidattica*, Editrice La Scuola, Brescia, p. 60.
- Prandi, M., 2006, *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Pratesi, D., 2000, *Didattica della testualità: teoria e metodologia della competenza testuale*, Armando Editore, Roma.
- Pugliese, R., 2001, "Italiano lingua seconda / lingua straniera: contesti di apprendimento e specificità" in *Lend – lingua e nuova didattica* n.3. 6, pp. 6-11.
- Reichenbach, H., 1947, *Elements of Symbolic Logic*, Macmillan, New York.
- Reiß, K., Vermeer, H., 1984, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Max Niemeyer, Tübingen.
- Renzi, L., Cortelazzo, M., 1977, *La Lingua italiana oggi, un problema scolastico e sociale*, il Mulino, Bologna.

- Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A., (a cura di), 1988-95, *Grande grammatica italiana di consultazione*, tre Voll., Il Mulino, Bologna.
- Riboni, R., 2017, *La concordanza dei tempi. La grammatica senza segreti*, Feltrinelli, Milano.
- Robinson, P., 2013, "Syllabus Design", in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (a cura di), Wiley-Blackwell, Chicester (UK), pp. 5495-5498.
- Roggia, C., E., 2010, "Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti", in *Il parlato nella scrittura italiana odierna*, A. Ferrari, A. M. De Cesare, Peter Lang, Bern, pp.197-224.
- Rosi, F., 2006, "L'interazione fra aspetto e aktionsart nelle interlingue di apprendenti avanzati di italianoL2", in *Studi italiani di Linguistica Teorica e Applicata XXV* (I), Pacini Editore, Pisa, pp. 49-72.
- Rossi, F., Ruggiano, F., 2013, *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rusconi, G., E., 1994, "Etnia, nazione, cittadinanza" in *Pensare in due lingue*, D. Coletta, E. Nicco, R. Tadiello, (a cura di). Atti del convegno regionale, Charvensod 16-17 settembre 1993, IRRSAE Val d'Aosta, Aosta, pp. 140-147.
- Sabatini, F., 1985, "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, G. Holtus, E. Radtke (eds), Narr, Tübingen, pp. 154-184.
- Sabatini, F., 2016, *Lezioni di italiano: grammatica, storia, buon senso*, Mondadori, Milano.
- Sala, L., 2009, "Percorsi di apprendimento per gli stranieri nella scuola italiana" in *Italiano LinguaDue V*, 1., pp.16-28.
- Salvadori, E., et alii 2016, "Narrare le nostre lingue", in *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori (a cura di), Franco Angeli, Milano.
- Santipolo, M., (a cura di) 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, UTET Università, Torino.
- Santipolo, M., 2014, "L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi", in *Cultura e comunicazione V*, n. 5, pp. 15-22.
- Santoni, E., 2009, "Il tempo e la lingua: raccontare in italiano", in *Tempo e memoria nella lingua e nella letteratura italiana Vol. I: Linguistica e didattica - Civiltà Italiana* Pubblicazioni dell'Associazione Internazionale Professori d'Italiano Nuova serie 5 – Atti del XVII Congresso A.I.P.I. Ascoli Piceno, 22-26 agosto 2006, pp. 130-142.
- Schlenker-Fischer, A., 2009, *Demokratische Gemeinschaft trotz ethnischer Differenz: Theorien, Institutionen und soziale Dynamiken*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schmitt, N., McCarthy, M., 1997, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schwarze, C., 1990, "I tempi verbali dell'italiano come sistema funzionale, concettuale e formale", in *La temporalità nell'acquisizione di lingue*. G. Bernini, A. Giacalone

- Ramat (cura di). Atti del convegno internazionale (Pavia. 28-30 ottobre 2008), Franco Angeli, Milano, pp. 311-329.
- Schwienbacher, E. D., Quartapelle, F., Patscheider, F., (a cura di), 2016, *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*, Volters Kluwer, Neuvied- Hürth.
- Selinker, L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 3, pp. 209-232.
- Selinker, L., 1984, "Interlingua." In *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche*, E. Arcaini, B. PY (a cura di), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 25-47.
- Sennlaub G., 1994, *Spaß beim Schreiben oder Aufsatz-erziehung?* - 6. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart.
- Serianni, L., 2012, *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna.
- Serianni, L., 2010, *L'ora di Italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma- Bari.
- Simone R., 1990, *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Roma- Bari.
- Sifran, Kalan, M., 2008, "Raziskovanje učnih strategije za usvajanje besedišča", in *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem*, J. Skela (a cura di)., Tangram, Ljubljana, pp. 51-73.
- Sobrero, A., 2009, "L'incremento della competenza lessicale, con particolare riferimento ai linguaggi scientifici", in *Italiano LinguaDue* n.1, pp. 211-225.
- Solarino, R., 1991, "Il gerundio si espande perché è un'icona" in *Italiano e Oltre*, 5/19 , pp. 219-223.
- Solarino, R. 2010, "Gli errori di italiano L1 e L2: interferenze e apprendimento", in *ItalianoLinguaDue*, n.2, pp. 15-22.
- Solarino, R., 2000, "Come scrivono i bambini", *Italiano e Oltre* n.5, pp. 268-273.
- Solarino, R., 1992, "Tempi difficili. Le ragioni testuali, sociolinguistiche e interlinguistiche della divaricazione tra norma e uso dei tempi verbali", *Italiano e Oltre* n. 7, pp. 162-164.
- Spinelli, B., Parizzi, F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCERAI, A2, B1, B2.*, La Nuova Italia, Milano.
- Squartini, M., 2015, *Il verbo*, Carocci, Roma.
- Stammerjohann, H., 2013, *La lingua degli angeli. Italianismo, italianismi e giudizi sulla lingua italiana*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Titone, R., 1972, *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando, Roma.
- Titone, R., 1984, "La traduzione e l'insegnamento delle lingue straniere: problemi psicolinguistici e glottodidattici", in *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, AAVV, La Scuola, Brescia, pp 51-75.
- Titone, R., 1998, *Il tradurre. Dalla Psicolinguistica alla Glottodidattica*, Armando, Roma.
- Torop, P., 1995, *Total'nyj perevod*, Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu; trad. it.di B. Osimo 2000, *La traduzione totale*, Guaraldi Logos, Modena.
- Trifone, P., (a cura di) 2009, *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Troncarelli, D., 2016, "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2" in *Italiano a Stranieri* n. 20, pp. 8-9.

- Ujcich, V., 2010, *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Cleup, Padova.
- Ushioda, E., 2001, "Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking", in *Motivazione e acquisizione di una seconda lingua*, Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI, pp. 93-125.
- Ushioda, E., 2010, "Motivation and SLA. Bridging the gap", in *EUROSLA Yearbook*, Volume 10, Issue 1.5–20, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Ushioda, E., 2016, "Language learning motivation through a small lens: a research agenda", *Language Teaching* 49 (4), pp. 564-577.
- Valentini, A., Costa Buzzone, R., Piantani, M., 2005, *Insegnare e imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e per l'università*. Atti del Convegno-Seminario Bergamo, 14-16 giugno 2004, Guerra Edizioni, Perugia.
- Valentini, A., 2016, *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Collana C.I.S. nuova serie 1, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Van Dijk, T., A., Kintsch, W., 1978, "Toward a Model of Text Comprehension and Production", in *Psychological Review* 85, 5, pp. 363-394.
- Van Dijk, T., A., 1982, "Attitudes et compréhension de textes" in *Bulletin de Psychologie* 35, pp 557- 570.
- Van Dijk, T., A., Kintsch, W., 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York.
- Van Dijk, T., A., 1985, *Testo e contesto Studi di semantica e pragmatica del discorso*, Il Mulino, Bologna.
- Vannelli, L., 1992, *La deissi in italiano*, Unipress, Padova.
- Vannelli, L., 2010, *Grammatiche dell'Italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.
- Vedder, I., 2016, "Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione" in *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, E. Santoro, I. Vedder, (a cura di), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 79-92.
- Vedovelli, M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Vendler, Z., 1967, *Linguistics in Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Verkuyl, H., 1993, *A theory of aspectuality: The interaction between temporal and atemporal structure*, Cambridge University Press, Cambridge, Cambridge.
- Vietti, A., 2008, "Scelta di codice in contesti comunicativi incerti. Il caso delle richieste di indicazione stradali in Alto Adige/Südtirol", in *Vox Romanica* 67, pp. 34-56.
- Vygotskij, L., 1978, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, MA:Harvard University Press, Cambridge; trad. it. di Cole, M., et al /a cura di), 1980, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- Von Humboldt, F., W., 2000, *Sulla diversità delle lingue*, Laterza, Roma.
- Von Stutterheim, C., Klein, W., 1987, "A Concept - Oriented Approach to Second Language Studies", in *First and Second Language Acquisition Processes*, C. W. Pfaff (Ed.), Newbury House, Cambridge. pp.191-205.

- Zimbardo, P., G., Boyd, J., 2009, *Il paradosso del tempo*, Mondadori, Milano.
- Watts, A., W., 1981, *La saggezza del dubbio. Messaggio per l'età dell'angoscia*, Ubaldini editore, Roma.
- Weinrich, H., 2004, *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Il Mulino, Bologna: Il Mulino, 2004.
- Weinrich, U., 2008, *Lingue in contatto*, UTET, Torino.
- Wittgenstein, L., 1922, *Tractatus logico-philosophicus*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Woelk, J., Palermo, F., Marko, J., (eds.) 2008, *Tolerance through Law*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden-Boston.

Sitografia e Fonti online

ABEL, Andrea, VETTORI Chiara, WISNIEWSKI Katrin: *Kolipsi: Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale = Kolipsi: Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bolzano: Eurac Research, 2012.

https://www.brennerbasisdemokratie.eu/wp-content/uploads/2009/11/Kolipsi1_Band_1.pdf

ABEL, Andrea, VETTORI Chiara: *Kolipsi II: Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale = Kolipsi II: Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Bolzano: Eurac Research, 2017.

http://webfolder.eurac.edu/EURAC/Publications/Institutes/autonomies/commul/Kolipsi_II_2017.pdf

AGI Agenzia Italia: *Scrivere con carta e penna facilita l'apprendimento*

<https://www.agi.it/scienza/news/2020-10-02/scrivere-carta-e-penna-apprendimento-9832116/>

ALTO ADIGE: *L'autonomia "diseguale" e gli italiani da integrare* (08.06.2017)

<https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/l-autonomia-diseguale-e-gli-italiani-da-integrare-1.8896>

ALTO ADIGE: *Siamo gli unici a fare la vera immersione* (01.09.2017)

<https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/i-ladini-siamo-gli-unic-a-fare-la-vera-immersione-1.1321875>

ALTO ADIGE: *Preparazione linguistica: ladini al top.*

(02.06.2011) <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/preparazione-linguistica-ladini-al-top-1.17762>

ALTO ADIGE: *Seconda lingua, alle superiori drastico crollo delle competenze.*

Pubblicati i risultati dello studio Kolipsi dell'Eurac. (23.05.2017)

<https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/seconda-lingua-alle-superiori-drastico-crollo-delle-competenze-1.16898>

BAROMETRO LINGUISTICO 2014

https://www.provincia.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/integration/images/899470_sprachbarometer_2014.pdf

BAUMAN, Zygmunt: *Intervista al sociologo e filosofo* (Padova 27:05.2011)

<https://www.youtube.com/watch?v=W2WmOltxYos&lc=UgiFTjk6KIYkaXgCoAEC>

BORODITSKY, Lera: "How Language Construct Time." In *Space, time and number in the brain. Searching for the foundations of mathematical thought*, S. Dehaene, E. Bramon (eds). Amsterdam: Academic Press, 2011. <http://language.ucsd.edu/papers/language-time.pdf>

CENTRO LINGUISTICO UNIVERSITA' DI BOLZANO

<https://www.unibz.it/it/services/language-centre/>

CIRCOLO GAISMAYR DI TRENTO. "Il vero significato di "los von Trient"

<http://www.circologaismayr.it/news.php?act=view&ctg=2&id=7>

COLOMBO, Adriano: *Per leggere le Dieci Tesi, oggi.* (2016)

http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/tesi/Colombo.html

COMMISSIONE EUROPEA. “Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo”, 2005.
<http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596it.pdf>

CONSIGLIO D’EUROPA *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche: una guida per l’elaborazione dei curricoli per la formazione degli insegnanti*. 2005.
www.coe.int/lang/fr

CORRIERE DELLA SERA: La maestra ci diede un tema: fu una gioia. Erano solo pensierini, ma scrivere si rivelò liberatorio. Molti anni dopo arrivò Tondelli. Silvia Ballestra (26.03.2011) https://www.corriere.it/cultura/11_marzo_26/la-maestra-ci-diede-un-tema-fu-una-gioia-silvia-ballestra_7ed5e014-5782-11e0-8a3c-34dcb0202b47.shtml

COUNCIL OF EUROPE: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors, 2018

<https://rm.coe.in/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

DA MILANO, Federica: Espressione della temporalità (EncIt)

http://www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-temporalita_Enciclopedia-dell'Italiano/

DEUTSCH IST NICHT GLEICH DEUTSCH – PAESE CHE VAI, TEDESCO CHE TROVI

<http://webfolder.eurac.edu/eurac/publications/institutes/autonomies/commul/Lehrerkommentar-DEF.pdf>

DUDEN: www.duden.de

EVOLA, Vito: “Aveva ragione Whorf? La lingua embodied/embedded.” *RETI, SAPERI, LINGUAGGI* 4, n.2(2012): 38-43. <http://www.coriscoedizioni.it/wp-content/uploads/2012/11/Evola-Aveva-ragione-Whorf.pdf>

GISCCEL: *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*. 1975 www.giscel.it

GUIGLIA, Federico: Perché l’italiano è il nostro futuro della memoria. La lezione di Francesco Sabatini. (10.12.2016) <https://formiche.net/2016/12/perche-litaliano-e-il-nostro-futuro-della-memoria-la-lezione-di-francesco-sabatini/>

HAPPACHER, Esther: *La convenzione per l’autonomia: spunti per un’autonomia dinamica e partecipata dell’Alto Adige / Südtirol*, in Osservatorio sulle fonti, n. 3/2017. <http://www.osservatoriosullefonti.it>

LA REPUBBLICA: *La svolta di Mister Italiano: Dalle medie alla maturità, meno temi e più riassunti*. Intervista a Luca Serianni sulle carenze linguistiche degli studenti italiani (18.09.2017)

https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/

LA REPUBBLICA: Lettera aperta di 600 docenti universitari al governo contro il declino dell’italiano (04.02.2017)

https://firenze.repubblica.it/cronaca/2017/02/04/news/firenze_la_lettera_dei_600_docenti_universitari_al_governo_molti_studenti_scrivono_male_intervenite_-157581214/

LIBERA UNIVERSITA’ DI BOLZANO (Centro Linguistico): Struttura delle prove B1 – B2 – C1 https://guide.unibz.it/assets/languages/language-exams/unibz-language-exam-structure-B1-B2-C1_IT_Internal_2019.pdf

LUISE, Maria Cecilia: Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale

https://www.researchgate.net/publication/307656436_Plurilinguismo_e_multilinguismo_in_Europa_per_una_Educazione_pluri_lingue_e_interculturale

MARIANI, Luciano: *La sfida della competenza plurilingue* www.learningpaths.org

MAURONE, Elisabetta: la difficile alternanza di imperfetto e passato prossimo in italiano.

https://www.researchgate.net/publication/307778789_LA_DIFFICILE_ALTERNANZA_DI_IMPERFE

[TTO E PASSATO PROSSIMO IN ITALIANO TEMPO ASPETTO AZIONE](https://www.researchgate.net/publication/307778789_LA_DIFFICILE_ALTERNANZA_DI_IMPERFE)

MIUR: Documento di orientamento per la redazione della prova di italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>

MIUR: Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato. Tutti i percorsi e gli indirizzi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d>

MIUR: Indicazioni nazionali per i licei e Linee guida per gli istituti tecnici e professionali

https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato_decreto_in_dicazioni_nazionali.pdf

ORIZZONTE SCUOLA: Le tracce sull'esame di maturità dell'anno scolastico 2018/2019 <https://www.orizzontescuola.it/maturita-2019-ecco-tutte-le-tracce-della-prova-di-italiano-da-ungaretti-a-sciascia-da-montanari-a-stajano-scaricale/>

PRADA, Massimo: "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura" *Italiano LinguaDue* 1, (2009): 232-278.

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>

PANZANELLA, Gioia, WALL, Georgia: „Focus sulla sensibilità linguistica: la traduzione collaborativa nella classe di lingua.“ *Italiano LinguaDue* n.2 (2016): 328-337).

PUBLICATIONS OFFICE OF THE EU: *Translation and language learning. The role of translation in the teaching of languages in the European Union: a study*. Luxembourg: 2013.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179>

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Astat - Südtirol Landesinstitut für Statistik <https://astat.provincia.bz.it/it/default.asp>

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Direzione Istruzione e Formazione tedesca, Prova di Italiano Seconda Lingua nell'ambito dell'esame di Stato della scuola secondaria di secondo grado - Linee guida e criteri di valutazione (Allegato alla circolare n. 45/2023)

<https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/26bf2097-6663-0117-02e1-6cf39b4d6c12/f0c725e4-d3f0-4413-a8a0-794697e0ad1e/Linee%20guida%20esame%20di%20Stato%20secondo%20ciclo.pdf>

[794697e0ad1e/Linee%20guida%20esame%20di%20Stato%20secondo%20ciclo.pdf](https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/26bf2097-6663-0117-02e1-6cf39b4d6c12/f0c725e4-d3f0-4413-a8a0-794697e0ad1e/Linee%20guida%20esame%20di%20Stato%20secondo%20ciclo.pdf)

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Il nuovo Statuto di Autonomia http://www.provincia.bz.it/usp/download/statut_it.pdf

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: 5 settembre 2020: Un'autonomia per tre gruppi /Timeline dell'Autonomia / La storia contemporanea dell'Alto Adige

<http://www.provincia.bz.it/giornata-autonomia/autonomia.asp>

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: 5 settembre 2015: *Quietanza liberatoria, Alto Adige emblema dell'ideale europeo. Cerimonia per i 25 anni della quietanza liberatoria con i presidenti Mattarella e Van Bellen. Sottolineato il valore dell'autonomia altoatesina.*

http://www.provinz.bz.it/giornataautonomia/2015/archivio.asp?news_action=5&news_article_id=590455

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Censimento della popolazione 2011.

Determinazione della consistenza sei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano (*Astat info* n. 38 06.2012) https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Barometro linguistico 2014: i dati dello studio Astat su uso della lingua. Link: Le lingue dell'Alto Adige: madrelingua, seconda lingua e lingue straniere

http://www.provincia.bz.it/news/it/news.asp?news_action=5&news_article_id=516087

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO

Indicazioni provinciali per la scuola primaria e secondaria di primo grado per la scuola tedesca

https://www.blikk.it/bildung/application/files/8815/6777/5098/druckfassung_rahmenrichtlinien_gs-ms-it09.pdf

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO I Indicazioni provinciali per la scuola secondaria di secondo grado per la scuola tedesca

<http://www.provincia.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/rahmenrichtlinien-land-bestimmungen.asp>

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO Indicazioni per la scuola in località ladine

<http://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/pubblicazioni.asp>

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Modello di curriculum italiano L2 biennio https://www.blikk.it/bildung/application/files/4413/7768/4528/2011_Modello_Curricolo_ITALIANO_L_2_1_biennio_2_ciclo.pdf

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Modello di curriculum italiano L2 triennio https://www.blikk.it/bildung/application/files/2913/7768/4687/2012_Modello_Curricolo_ITALIANO_L_2_triennio_2_ciclo.pdf

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Barometro linguistico 2014: i dati dello studio Astat su uso della lingua

http://www.provincia.bz.it/news/it/news.asp?news_action=5&news_article_id=516087

PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO: Evaluation für das deutsche Bildungssystem

http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/downloads/200630_Fernunterricht_Praesentation.pdf

QCER / Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Cap. 3I Livelli comuni di riferimento

http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/Quadro_europeolivelli_lingua.pdf

ROMANO, Sergio: *Alto Adige: Un regime di Apartheid*

<https://forum.termometropolitico.it/238996-alto-adige-sergio-romano-un-regime-di-apartheid.html>

ROSI, Fabiana, BORELLI, Claudia: “Il processo di produzione scritta: La coesione verbale in testi di scuola primaria” *Italiano LinguaDue*, n. 2. (2014): 247-268

https://www.researchgate.net/publication/307811969_IL_PROCESSO_DI_PRODUZIONE_E_SCRITTA_LA_COESIONE_VERBALE_IN_TESTI_DI_SCUOLA_PRIMARIA

SABATINI, Francesco: “Vi spiego perché un giovane su 3 non sa l’italiano” Francesco Sabatini (Accademia della Crusca) commenta i risultati della prova Invalsi. (18.07.2019.)

<https://www.tpi.it/2019/07/18/test-invalsi-francesco-sabatini-accademia-crusca/>

SERRAGIOTTO, Graziano: “Il binomio lingua- cultura” (Punto edu Riforma Indire)

<https://www.grazianoserragiotto.it/wp-content/uploads/2011/08/Il-binomio-lingua-cultura.pdf>

SOCIETA’ DANTE ALIGHIERI: CERTIFICAZIONE PLIDA

https://plida.it/certificazione-plida/che-cos-e-la-certificazione-plida/esempi-di-provedesame/esempi_sessioni-esame-plida.html

SÜDTIROLER SÜDEN: Sito turistico per il turismo

<https://www.suedtirols-sueden.info/de/region/suedtirols-sueden/reisefuehrer-mit-augenzwinkern/suedtirol-fuer-fortgeschrittene.html>

SULPI: Pubblicazione degli atti del convegno: “Quale didattica dell’italiano? Problemi e prospettive dell’insegnamento dell’italiano” (Locarno, ottobre 2014).

<http://www.didattica-italiano.supsi.ch>

TRECCANI: <http://www.treccani.it>

ELENCHI

A. Tabelle

1	Esame di bilinguismo: Scarto percentuali periodo 1999-2018
2	Patrimonio linguistico areale
3	Le conoscenze linguistiche degli altoatesini in italiano e in tedesco (2014)
4	Monte-ore assegnato all'italiano (e tedesco) e all'inglese nei Licei e negli Istituti Tecnici alla fine del quinquennio
5	Monte-ore assegnato all'italiano (tedesco) e all'inglese nei Licei e negli Istituti Tecnici alla fine del quinquennio (istituti superiori nelle valli ladine)
6	Abilità di scrittura: Confronto Italiano e Inglese (V° anno di studio)
7	Attività di letteratura nella lezione di italiano L2
8	La motivazione per l'apprendimento dell'italiano L2 I
9	Rilevazione competenze orali e scritte sulla base dei livelli del Quadro
10	Linee-guida esame di Stato
11	Attività di scrittura nell'ambito della lezione di Italiano
12	Questionario esplorativo 1: Lingue e livelli di competenza del gruppo-classe
13	Questionario esplorativo 1: Percezione soggettiva: abilità / attività durante la lezione di italiano L2
14	Questionario esplorativo 2: Unità tematico 1: elenco delle attività
15	Questionario esplorativo 2: Unità tematico 2: elenco delle attività
16	Questionario esplorativo 2: Unità tematico 3: elenco delle attività
17	Questionario esplorativo 2: Rilevazione della dimensione temporale
18	Questionario esplorativo 2: Rilevazione percezione dilatazione / contrazione del tempo
19	Questionario esplorativo 2: Riconoscimento delle forme verbali
20	Questionario esplorativo 2: Individuazione delle relazioni temporali
21	Corpus di scritti prodotti dagli AA, suddiviso per tipologia, fasi cronologiche e quantità
22	TT: Valutazione dei livelli di interlingua (ambito lessicale) del campione di AA
23	TT: Confronto elementi di coerenza e coesione
24	TR: Esiti degli apprendenti in relazione alla modalità di esecuzione del compito
25	TC: Scelta del titolo e conteggio parole
26	Visualizzazione del fenomeno della deissi
27	Classi di verbi (Vendler)
28	Tempi verbali del sistema verbale italiano secondo il modello Weinrich
29	Retrospezione / grado zero / previsione secondo il modello di Weinrich
30	Esempio di analisi della struttura del verbo
31	Tratti e valori delle forme verbali nelle varietà (fasi) di apprendimento
32	Tratti e valori del verbo italiano
33	Sistemi verbali a confronto (italiano – tedesco)
34	Tratti salienti a confronto (italiano – tedesco)
35	Caratteristiche oppostive a confronto (italiano – tedesco)

36	Testualizzazione a confronto (italiano – tedesco)
37	Distribuzione dei fenomeni nelle diverse tipologie testuali
38	Occorrenze dei tempi del passato (numeri assoluti e percentuali)
39	TG: Esiti degli apprendenti in relazione alla profondità relativa
40	TR: Esiti degli apprendenti in relazione alla profondità relativa
41	TR: Esiti degli apprendenti in relazione all'uso delle espressioni e delle indicazioni temporali
42	TT / TG / TR / TC: Errori morfologici ed ortografici (numeri assoluti e percentuali)
43	TC: Distribuzioni dei tempi utilizzati nei testi
44	<i>Corpus T</i> : Distribuzione dei tempi verbali nei testi

B. Immagini

1	Visualizzazione della ricerca
2	La persistenza della memoria

C. Grafici

1	Esame di bilinguismo: Rilevazione 1999-2019 (percentuali di superamento dell'esame)
2	Rilevazione competenze scritte (Kolipsi I e Kolipsi II)
3	Spendibilità dell'italiano L2 Motivazioni che guidano il percorso di studio
4	Percezione soggettiva: conoscenza dell'italiano L2
5	Strategie e comportamenti nell'interazione comunicativa con parlanti di italiano
6	Autovalutazione sulla propria competenza linguistica secondo i criteri del QCER

C. Abbreviazioni

AA	Apprendenti del <i>corpus</i> di riferimento
AAG	Apprendenti di lingua italiana e di lingua tedesca
AAI	Apprendenti di lingua italiana
AAT	Apprendenti di lingua tedesca
P	Presente
PP	Passato Prossimo
PR	Passato Remoto
IMP	Imperfetto

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo

TP	Trapassato Prossimo
TR	Trapassato Remoto
F	Futuro
FA	Futuro Anteriore
TT	Testi traduzione del <i>corpus</i> di riferimento
TG	Testi completamento guidato del <i>corpus</i> di riferimento
TR	Testi riassunto del <i>corpus</i> di riferimento
TC	Testi compimento del <i>corpus</i> di riferimento
T	Testi <i>corpus</i> in lingua tedesca

D. Allegati (appendice 1)

1	Dai media locali: novembre 2020
2	Dichiarazione di appartenenza e di aggregazione per gruppo linguistico e distribuzione dei gruppi linguistici in Alto Adige / Südtirol – Censimento 2011
3	Dai media locali: homo oeconomicus
4	Il sistema scolastico della Provincia Autonoma di Bolzano (dal 1972)
5	Linguistic Landscape: Cartellone pubblicitario: dialetto tedesco, tedesco standard, italiano standard (03.10.2020)
6	Distribuzione della comunità ladina (Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Regione Veneto)
7	Dai media locali: I sudtirolesi con il tricolore
8	Confronto tra caratteristiche dell'italiano L2 e LS
9	Distribuzione ore di lezione di lingua (L1, L2, L3,.....) nei diversi indirizzi di studio in un liceo di Bolzano (anno scolastico 2020/2021)
10	Elementi culturali nei libri di testo
11	Studi Kolipsi (2007/2008) e (2013/2014): consegne assegnate per l'abilità di scrittura
12	Primo questionario esplorativo: Rilevazione profilo sociolinguistico del campione
13	Secondo questionario esplorativo: Percezione del tempo (fisico e linguistico) e della dimensione temporale del campione AAT e di AAI
14	Estratto: Competenze – conoscenze – indicazioni metodologiche
14a	TT: Testi di partenza
15	TT: Indice di leggibilità /complessità dei testi di partenza (Gulpease)
15a	TG: Testo di partenza
16	TG: Analisi Globale della Leggibilità (Gulpaese)
16a	TR: Testo di partenza
17	TR: Consegna assegnata dalla docente di classe
18	TC: Tracce assegnate
19	Quadro sinottico di sviluppo dell'interlingua (Vedovelli)
20	Linguistic Landscape: Bolzano (ottobre 2020)

E. Allegati (appendice 2)

1	TT: 4	5	TR: 18
2	TT: 6	6	TR: 12
3	TG: 5	7	TC: 5
4	TG: 9	8	TC: 2

L'autore. Francesca Mercuri è docente a contratto presso la Libera Università di Bolzano, dove tiene corsi di italiano specialistico (settore disciplinare: L-FIL – LET/12) in diversi percorsi di studio della Facoltà di Economia e di didattica dell'Italiano L2 presso la Facoltà di Formazione dello stesso Ateneo. Dal 1992, è docente di italiano L2, presso la scuola secondaria di secondo grado, in lingua tedesca. Ha conseguito il dottorato in Linguistica (Sprachen-und Medienwissenschaft) presso l'Università di Innsbruck (A).

APPENDICE 1

ALLEGATO 1: Dai media locali: novembre 2020



Il Tar: "Nella piazza di laghetti di Egna resta il nome di Giovanni Prati"

Secondo il tribunale il sondaggio promosso dal Comune di Egna non sarebbe disciplinato né dallo Statuto, né dai regolamenti comunali. Il nome di Giovanni Prati, cancellato nel 2017 e sostituito con "Piazza della Chiesa", resta al suo posto.

Di Diana Benedetti

Nel 2017 il consiglio comunale di Egna, su richiesta della compagnia degli Schützen locale e del Deutscher Kulturverein, decise di cambiare il nome della piazza da Giovanni Prati a piazza della Chiesa. Delibera che non è piaciuta ad alcuni cittadini di lingua italiana della frazione che, riunendosi in un comitato, hanno raccolto 251 firme chiedendo un referendum abrogativo, dichiarato ammissibile nel 2018 dalla commissione provinciale competente in materia di consultazioni popolari. Un anno fa il parziale dietrofront del Comune di Egna che ha sì revocato la delibera, ma con l'intenzione di svolgere un sondaggio tra i cittadini sul nome della piazza. Ora è arrivata la sentenza del Tar, secondo cui quel sondaggio non sarebbe disciplinato né dallo statuto, né dai regolamenti comunali. Il nome di Giovanni Prati resta quindi sul cartello della piazza di Laghetti di Egna, con la soddisfazione del comitato.

Fonte:
www.rainews.it > [tgr](#) > [bolzano](#) > [video](#) > [2020/11](#) > [blz-l...](#)

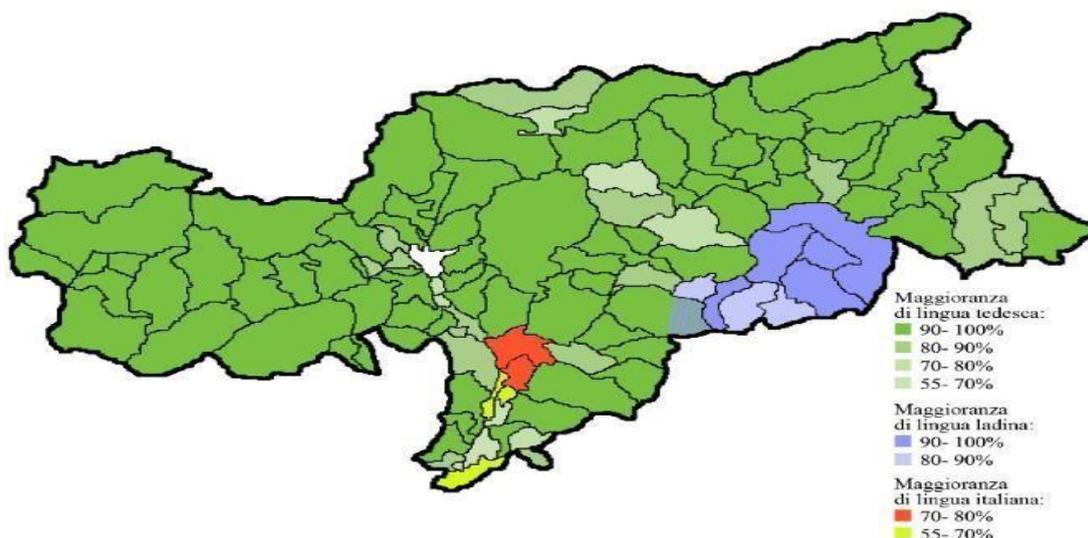
ALLEGATO 2: Dichiarazione di appartenenza e di aggregazione per gruppo linguistico e distribuzione dei gruppi linguistici in Alto Adige / Südtirol – Censimento 2011

Sprachgruppenzugehörigkeits- und -zuordnungserklärungen - Volkszählung 2011

Dichiarazioni di appartenenza e di aggregazione per gruppo linguistico - Censimento della popolazione 2011

SPRACHGRUPPEN	Sprachgruppenzugehörigkeitserklärungen Dichiarazioni di appartenenza	Sprachgruppenzuordnungserklärungen Dichiarazioni di aggregazione	Summe der gültigen Erklärungen Totale dichiarazioni valide	GRUPPI LINGUISTICI
Absolute Werte / Dati assoluti				
Italienisch	115.161	2.959	118.120	Italiano
Deutsch	310.360	4.244	314.604	Tedesco
Ladinisch	20.126	422	20.548	Ladino
Insgesamt	445.647	7.625	453.272	Totale
Prozentuelle Zusammensetzung nach Erklärungsart / Composizione percentuale per tipo				
Italienisch	97,49	2,51	100,00	Italiano
Deutsch	98,65	1,35	100,00	Tedesco
Ladinisch	97,95	2,05	100,00	Ladino
Insgesamt	98,32	1,68	100,00	Totale
Prozentuelle Zusammensetzung nach Sprachgruppe / Composizione percentuale per gruppo linguistico				
Italienisch	25,84	38,81	26,06	Italiano
Deutsch	69,64	55,66	69,41	Tedesco
Ladinisch	4,52	5,53	4,53	Ladino
Insgesamt	100,00	100,00	100,00	Totale

Fonte: Bollettino astatinfo: Censimento della popolazione 2011 - Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, p. 4 https://astat.provinz.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf



ALLEGATO 3: Dai media locali: homo oeconomicus

<p>Sempre meno bilingui È allarme tra le imprese</p> <p>La preoccupazione degli imprenditori altoatesini per il peggioramento della conoscenza di tedesco ed italiano tra i giovani di entrambi i gruppi linguistici</p> <p>di Antonella Mattioli</p> <p>Bilinguismo Imprenditori</p> <p>31 marzo 2018 A+ A- < ></p> 	<p>BOLZANO. «Siamo ancora bilingui?». È il titolo dell'articolo, firmato da Mirco Marchiodi responsabile del centro studi di Assoimprenditori, apparso sull'ultimo numero della Südtiroler Wirtschaftszeitung, il giornale degli imprenditori sudtirolesi, in edicola ieri. Si sposta così dal piano didattico-culturale-sociale a quello economico il dibattito di questi giorni, partito da uno studio della Sovrintendenza sulla conoscenza della seconda lingua in quarta elementare e II media italiana. La scarsa conoscenza delle due lingue, in entrambi i gruppi, preoccupa gli imprenditori perché l'essere ponte tra due culture è stato, per decenni, uno dei punti di forza maggiori dell'Alto Adige. Basti dire che nel 2017 oltre la metà delle esportazioni altoatesine sono andate verso</p>
<p>mercati di lingua tedesca (33% in Germania, 11% in Austria, 5,5% in Svizzera); dei sette milioni di turisti che ogni anno trascorrono le vacanze in provincia di Bolzano, più di 3 milioni arrivano dalla Germania, altri 700 mila sono austriaci e svizzeri; circa 2,5 milioni italiani. Nell'articolo si cita il presidente della Camera di commercio Michl Ebner che, negli ultimi mesi, in occasione di vari incontri, ha ripetuto più volte: «Ho l'impressione che i nostri giovani siano meno bilingui rispetto al passato. Vale per la conoscenza del tedesco nelle città così come per quella dell'italiano nelle vallate. Dobbiamo motivarli di più, far comprendere meglio ai giovani e ai loro genitori quanto sia fondamentale il bilinguismo». Un'impressione la sua confermata - nonostante i forti investimenti fatti dalla Provincia in questo settore - solo pochi mesi fa dai risultati dello studio Kolipsi 2 dell'Eurac: nel 2010, nelle scuole tedesche gli studenti che avevano buone competenze in italiano seconda lingua erano il 41 per cento; oggi sono circa la metà (20%). Per quanto riguarda il tedesco come seconda lingua, le competenze si attestano in prevalenza a un livello elementare: per la maggior parte degli studenti delle scuole italiane non è possibile partecipare attivamente a una discussione in tedesco su temi quotidiani. «Dobbiamo tornare a puntare in maniera più decisa - dice Heiner Oberrauch, presidente del gruppo Oberalp-Salewa - sul plurilinguismo e fare quel passo in più che da sempre contraddistingue la nostra terra: il nostro successo è stato spesso dettato non solo dal conoscere una seconda lingua, ma dal comprendere e dal capire anche una seconda cultura». Una difficoltà, quella di trovare personale bilingue, confermata anche da Claudio Corrarati, presidente della Cna-artigiani: «I nostri imprenditori hanno grossi problemi ad assumere personale con una buona conoscenza di entrambe le lingue sia a livello parlato che, ancora di più, scritto, visto che oggi tutto va via mail. Questo è un handicap sia a livello locale che per la conquista di nuovi mercati all'estero. Ricette per raggiungere un buon livello di bilinguismo non ne ho. Certo è che la creazione di una scuola materna unica, dove bambini dei due gruppi possano giocare in italiano e tedesco, sarebbe sicuramente d'aiuto, perché quando si è piccoli tutto è più facile. Da adulti costa ovviamente più fatica; parlo per esperienza personale. Mia madre è italiana ma è cresciuta a Varna e il tedesco lo sa; mio padre è originario di Rovigo e in casa non si è mai parlato tedesco. L'ho imparato quando negli anni '90 sono entrato in un'azienda tedesca dove mi hanno dato 100 giorni per imparare la seconda lingua: se volevo l'assunzione, dovevo sgobbare. Ed è quello che ho fatto: l'ho imparato al punto da arrivare a sognare nell'altra lingua». Difficile trovare personale bilingue e ancora di più trovarlo qualificato per un'azienda come la Microtec di Bressanone: «Molti dei nostri tecnici arrivano dalla Germania, dall'Austria e dal nord Italia - spiega Federico Giudiceandrea, ceo e presidente di Assoimprenditori - i primi hanno difficoltà con l'italiano, i secondi col tedesco. Risultato: spesso da noi si parla inglese. Ma ai giovani dico: imparate le lingue perché sono sempre più importanti in un mondo globalizzato».</p>	

Scuola europea trilingue, gli imprenditori non mollano

Convegno in Fiera, Oberrauach: «Con l'inglese e il contatto tra studenti di varie provenienze ci apriamo al mondo e attiriamo collaboratori». Achammer duro: «La priorità resta la conoscenza dell'italiano e del tedesco, ancora carente»

Scuola

19 febbraio 2020

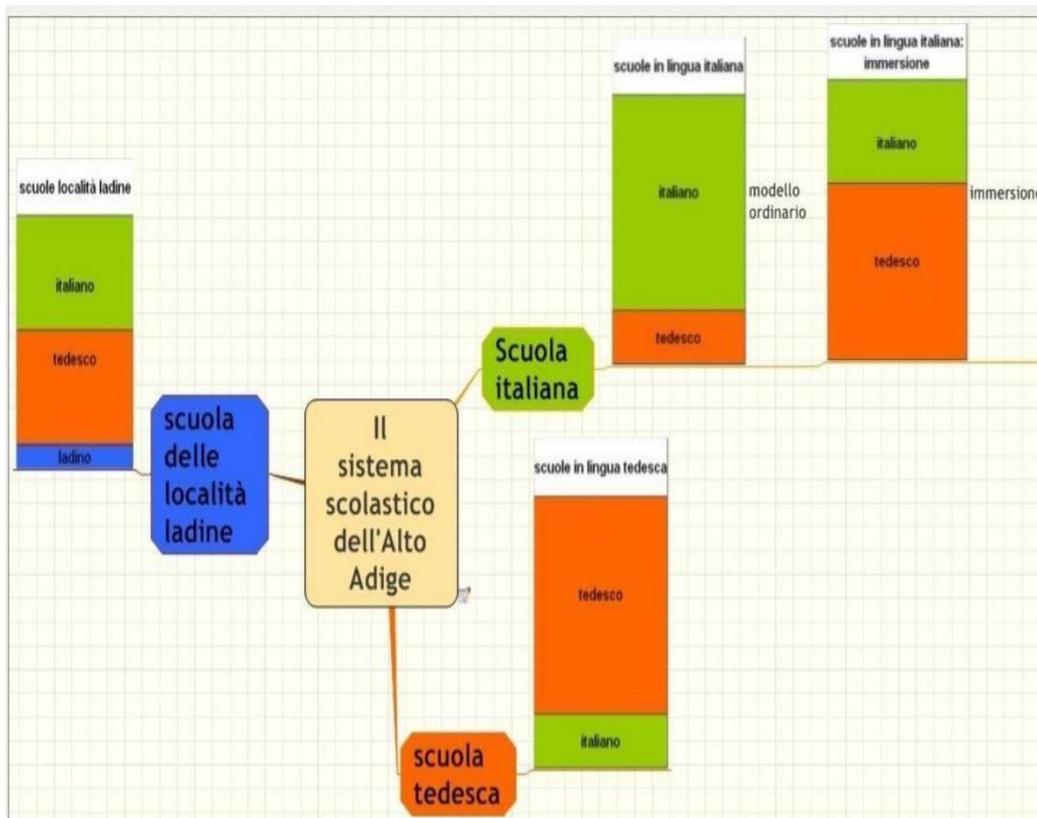


Bolzano. Con l'Università di Bolzano trilingue, la scuola che la precede può diventarlo? Bella domanda di questi tempi. Per adesso la risposta della politica è sempre la stessa: «No». Quella dell'economia, per sua natura flessibile e aperta (chi lavora nel sistema altoatesino appartiene a 90 nazionalità diverse...) è invece un bel sì. E infatti Assoimprenditori spinge per portare a Bolzano la "Scuola europea". O, almeno, una english school, un luogodove, oltre a tedesco e italiano, si studi la lingua franca delle reti di comunicazione mondiali e che possa costituire un elemento di attrazione per i cervelli

da attirare qui, in Alto Adige. Provincia da cui, invece, spesso si fugge. «Proviamo ad aprire nuove strade - ha detto ieri Heiner Oberrauach -. Attirare collaboratori di qualità ovunque essi si trovino diventerà più semplice se possiamo offrire loro opportunità di studi per la loro famiglia». Visione pratica questa del vicepresidente di Assoimprenditori Alto Adige. In sostanza: già l'Alto Adige è difficilmente raggiungibile, già la vita qui costa (quasi) come a Londra, proviamo ad attrarre qualità offrendo una infrastruttura di respiro internazionale. Per questo lui e il presidente, Federico Giudiceandrea - «Senza persone non si cresce. Vale per il nostro territorio e vale per le nostre imprese. Per questo dobbiamo aprirci al mondo e percorrere nuove strade» - hanno organizzato ieri in Fiera un convegno dal titolo molto esplicito: «European school, un'opportunità anche per l'Alto Adige». Cos'è questa scuola? In parole semplici un luogo di studi aperto all'Europa e dove allievi di diverse provenienze possono convivere e scambiarsi esperienze. Come si vede un modello in chiara rotta di collisione con quello altoatesino. Dove ragazzi italiani e tedeschi non si vedono neanche durante la pausa. Giancarlo Marcheggiano, che è il segretario generale delle Scuole europee ne parla come di una istituzione che ha come fine "mettere in comunicazione studenti delle più diverse lingue". Ne esiste ormai una a Monaco e a Varese, già da una decina di anni, ora anche a Francoforte e a Brindisi. Le prime due, ha ricordato Barbara Repetto - coordinatrice dell'iniziativa European School di Bolzano - già a capo della ripartizione lingue e cultura nell'era Durnwalder, erano state visitate dall'allora presidente ma la giunta non portò avanti il progetto. E adesso? Lo stesso «Viviamo in un territorio formalmente bilingue ma in cui ancora non si riesce a comunicare normalmente nella lingua dell'altro» ha chiosato l'assessore Obmann dell'Svp, Philipp Achammer. Dunque, per la Provincia, la priorità resta il bilinguismo. Certo, Achammer non ha chiuso i battenti a doppia mandata: «Ci sono diversi modi di imparare le lingue. Il vostro è interessante - ha detto rivolto a Oberrauach - ma noi andiamo avanti col nostro. Parliamoci. Ma non vorremo creare scuole d'élite...». Certo, quando si sente parlare di "far convivere studenti di diverse etnie", a palazzo Widmann drizzano le orecchie. Perché ancora queste resistenze? Per una serie di ragioni. La prima è che il modello statutario viene già applicato nella sua versione rigida. Dunque, italiani da una parte e tedeschi dall'altra. Anche nelle ore libere. Con qualche contatto ma "guidato". La seconda è che, quando si parla di Scuola europea, la Svp avverte echi langeriani. E intravede anche in queste proposte pragmatiche un possibile cavallo di Troia per aggirare i suoi modelli di istruzione. Ma Assoimprenditori insiste. Perché il livello di innovazione e competitività si raggiunge solo accogliendo da fuori dei confini provinciali le professionalità adeguate a sostenerlo e incrementarlo. Certo, Philipp Achammer ha gioco facile nel frenare questa prospettiva illustrando l'insoddisfatto livello di conoscenze bilingui degli altoatesini. «Che sarà buono - spiega sorridendo - solo quando ai convegni a Bolzano e fuori non compariranno più le cuffie per la traduzione». Ma anche la conoscenza dell'italiano sta decelerando, soprattutto nelle valli. E non è un caso che al convegno di ieri fosse presente il sindacato (Michele Buonerba e Cristina Maserà), altre associazioni (la Cna di Claudio Corrarati), molto mondo della scuola. Assoimprenditori pensa al territorio e alla sua competitività, dunque anche a quella delle sue aziende il cui export è decisivo. E la Scuola europea è uno strumento per accrescerla. La politica, a sua volta, guarda un po' a se stessa un altro po' a tenere in piedi un sistema di autocontrollo scolastico che ha molto a che fare con l'ideologia e un po' meno con la didattica. «Credo che sia arrivato il momento per dare ai nostri giovani la possibilità di formarsi in un contesto privo di barriere», ha invitato a sua volta Barbara Repetto che ha molto lavorato per organizzare questo convegno. Il fatto che sia avvenuto, l'incontro, è comunque il segnale che il mondo economico e i suoi vertici associativi provano a forzare un blocco che, ai loro occhi, diventa

disfunzionale anche in termini di futuro sociale.P.CA

ALLEGATO 4: Il sistema scolastico della Provincia Autonoma di Bolzano (dal 1972)



ALLEGATO 5: Linguistic landscape: Cartellone pubblicitario in dialetto, tedesco standard, italiano (Bolzano, Piazza Domenicani, 03.10.2021)

my CIVIS
Mit Online-Anmeldung
und persönlichem
Weiterbildungskonto

NOVITÄT
Con registrazione online
e account personale
di aggiornamento
professionale

Zeit isch
Zeit für
BERUFLICHE
Weiterbildung

È tempo per un
aggiornamento
professionale


www.provinz.bz.it/kurssuche-berufliche-weiterbildung

efre-fesr
Südtirol - Alto Adige
European Regional Development Fund

 **Berufsbildung**

ALLEGATO 6: Distribuzione della comunità ladina (Provincia Autonoma di Bolzano, ProvinciaAutonoma di Trento, Regione Veneto)

Ladino



I sudtirolesi con il tricolore

Le identità nazionali viste dagli scaffali di un supermercato

Di Massimiliano Boschi (06.11.2013)

La confezione da tre bottiglie faceva bella mostra di sé in uno scaffale di un supermercato irlandese e leggere sotto al marchio "Forst" la scritta "birra italiana" con tanto di bandiera tricolore ha inizialmente destato un certo stupore, poi ha scatenato una risata, infine un'alzata spalle.

Perché la Forst è presente in ogni città del Sudtirolo con il classico marchio "*Spezialbier-Brauerei Forst*", non c'è festa di paese che non ospiti il classico stand per la spina, ma del tricolore non vi è traccia alcuna.

L'azienda, evidentemente, gestisce il proprio marchio territoriale a seconda del contesto, niente dimale, anzi. A quanto pare, non è nemmeno l'unica, visto che, questa volta in Inghilterra, sotto al marchio Loacker in ogni confezione della "Gran Pasticceria" si legge "Pure goodness from the heart of the Italian Alps". Auna di Sotto trasformata nel "cuore delle Alpi italiane".

Qualcuno storcerà il naso, qualcuno griderà al tradimento, ma non c'è nulla di cui stupirsi. Meglio fingere l'appartenenza ad una identità collettiva che non sentiamo nostra, piuttosto che snaturare la nostra identità individuale. Meglio mettere un tricolore sulla confezione o snaturare la qualità del proprio prodotto per andare incontro ai voleri altrui? Loacker e Forst hanno la sede in Italia, dovrebbero subirne solo gli svantaggi?

Fare l'italiano a Londra, il sudtirolese a Roma e l'europeo a New York può essere molto divertente e in sintonia con i tempi. Se qualcuno preferisce guardare al passato e difendere orrendi manufatti in cemento o indossare pantaloni di cuoio per le feste comandate, sono problemi suoi. Ognuno cerca le rassicurazioni che preferisce.

In una memorabile vignetta di Altan si legge "Più uno è nessuno, più è geloso della propria identità", ma cercando di essere meno provocatori, portando un po' più di argomenti, vale la pena di citare uno che di identità se ne intende, Zygmunt Bauman che sembra parlare proprio di alimenti e monumenti: "I padri fondatori dell'Europa unita, hanno costruito l'Europa dalla porta della cucina, non dall'ingresso monumentale, coordinando e integrando la produzione di carbone e acciaio e senza porsi il problema della cultura europea, dell'identità europea e neppure della comunità europea. Hanno creato un fatto compiuto, confidando che esso, una volta sistemato, avrebbe poi creato la sua stessa logica giustificante. In questo modo pragmatico e concreto sono riusciti dove tutti gli sforzi di unificazione attraverso la fede o la forza erano miseramente falliti nei secoli precedenti".

ALLEGATO 8: Confronto tra caratteristiche dell'italiano L2 / LS

(da Graziella Favaro, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*. Milano: Guerini, 1999)

	Italiano L2	Italiano LS
<i>Bisogni di apprendimento</i>	La conoscenza della L2 è indispensabile per vivere nel nuovo Paese, inserirsi e studiare	La LS non è indispensabile e il suo utilizzo non appare immediato
<i>Motivazione e atteggiamenti</i>	Apprendere una L2 non è quasi mai un percorso "neutro". Gli atteggiamenti verso la L2 possono essere di rifiuto o, viceversa di attrazione	La LS raramente si connota, in senso positivo o negativo, di forti coloriture affettive
<i>Esposizione all'italiano</i>	Potenzialmente è quotidiano e intensa: è la lingua della strada, dei media, dei compagni. Varia secondo le condizioni di inserimento dei diversi gruppi (alcune comunità di immigrati sono "chiuse o incapsulate"; altre sono maggiormente inserite ed esposte al nuovo codice)	Limitata ai momenti di studio e di apprendimento guidato in classe
<i>Modalità di apprendimento</i>	Situazione di apprendimento mista. Viene appresa sia in classe, in situazione "guidata", sia fuori della scuola per un processo di acquisizione spontanea	Solo apprendimento guidato in classe
<i>Ritmo di apprendimento</i>	Graduale ma veloce. Dipende dalla qualità e dalla quantità dell'input, dalle condizioni di inserimento e dall'esposizione alla nuova lingua	Molto graduale
<i>Aspetti e riferimenti culturali</i>	La L2 veicola la cultura in cui il bambino o il ragazzo è inserito; propone continui cenni e richiami alla nuova realtà; può procurare conflitti e situazioni di "sradicamento". I riferimenti culturali sono presenti in modo sia esplicito sia implicito.	Relativi ad un mondo culturale lontano e sconosciuto. I riferimenti culturali sono "mediati" dal gruppo, dall'insegnante, dai testi e dai materiali didattici.
<i>Rapporti con i concetti</i>	Fondale e immediato, poiché la L2 serve anche per lo studio delle altre discipline	Non immediato

ALLEGATO 9: Distribuzione ore di lezione di lingua (L1, L2, L3, ...) nei diversi indirizzi distudio in un liceo di Bolzano (anno scolastico 2020/2021)

1. Liceo Classico

	Fach	1.Klasse	2.Klasse	3.Klasse	4.Klasse	5.Klasse
721	Deutsch	4	4	4	4	3,5
721	Italienisch	4	4	4	4	3,5
555	Englisch	3	3	3	3	3
	Geschichte (& Geografie im 1. Biennium)	3	3	2	2	3
	Philosophie	-	-	3	3	3
629	Griechisch	4	4	3	3	3
740	Latein	4	4	4	4	4

1. Liceo Classico

	Fach	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	5. Klasse
647	Deutsch	4	4	3	3,5	3
647	Italienisch 2. Sprache	4	4	3	3,5	3
703	Englisch	4	4	4	3	4
	Geschichte und Geografie	3	3	2	2	3

2. Liceo Linguistico (seconda lingua straniera: francese, spagnolo, russo)

	Fach	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	5. Klasse
	Religion	1	1	1	1	1
740	Deutsch	4	4	4	4	4
740	Italienisch	4	4	4	4	4
703	Englisch	4	4	4	3	4
518	Latein	3	3	3	3	2

ALLEGATO 10: Elementi culturali nei libri di testo

Unità 2: *Io vorrei andare in Sardegna, ma....*

(Fonte: Ghezzi, C., Piantoni, M. & Bozzone Costa, R., 2015a. Nuovo Contatto B1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri. Torino: Loescher Editore)

Confronto tra Culture

Ferragosto

- Sai che giorno è Ferragosto?
- Anche nel tuo Paese si festeggia questo giorno? In che modo?
- Anche nel tuo Paese si va in vacanza in questo periodo dell'anno?
- Ci sono delle feste tradizionali il giorno di Ferragosto o in questo periodo dell'estate?

Ferragosto è una festa che risale all'antica Roma: in quest'epoca infatti si celebravano le *feriae augustales*, legate alla fertilità della natura e della donna. Nel calendario religioso cattolico il 15 agosto si celebra la festa dell'Assunzione della Vergine Maria. In questa data in Italia si svolgono numerose processioni, pellegrinaggi nei santuari, fiere e manifestazioni tradizionali come il Palio di Siena (Palio dell'Assunta). Durante la settimana di Ferragosto moltissimi italiani vanno in vacanza, anche solo per pochi giorni. Le città sono deserte, perché le fabbriche e gli uffici sono chiusi, così come molti negozi e locali.



ALLEGATO 11: Studi Kolipsi (2007/2008) e (2013/2014): consegne assegnate per l'abilità di scrittura

KOLIPSI I	KOLIPSI II
<p>1. CONSEGNA: <i>La scorsa settimana la tua amica Maria è andata a fare laspesa. Prima è andata dal fruttivendolo e poi al supermercato. Lì ha avuto un problema alla cassa. Le quattro immagini mostrano cosa è successo.</i></p> <p>Scrivi una mail a un tuo amico/una tua amica e raccontagli/le cosa è successo. Continua la storia</p> <p>Lunghezza del testo: (min.130 parole) Tempo: 25 minuti</p> <p>2. CONSEGNA: <i>Scriva una lettera al suo amico/alla sua amica e gli/lepropogna entrambe le possibilità.</i></p> <p>Confronti la vacanza al mare e la vacanza in montagna. Parli delle similitudini e delle differenze. Faccia riferimento anche alla sua esperienza personale.</p> <p>Lunghezza del testo: (min. 150 parole) Tempo: 30 minuti</p>	<p>1. CONSEGNA: <i>La scorsa settimana la tua amica Maria è andata a fare laspesa. Prima è andata dal fruttivendolo e poi al supermercato. Lì ha avuto un problema alla cassa. Le quattro immagini mostrano cosa è successo.</i></p> <p>Scrivi una mail a un tuo amico/una tua amica e raccontagli/le cosa è successo. Continua la storia</p> <p>Lunghezza del testo: (min. 130 parole) Tempo: 25 minuti</p> <p>2. CONSEGNA: <i>Nella rubrica "Lettere Personali" del giornale "Settimana Giovani" avete letto la lettera seguente, in cui Giorgio chiede ai lettori di aiutarlo a risolvere il suo problema.</i></p> <p>Scrivete un'e-mail a Giorgio trattando</p> <p>a) almeno tre die seguenti punti b) oppure due die seguenti punti e un ulteriore argomento avostra scelta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • che cosa pensate voi delle amicizie virtuali • dare un consiglio su che cosa fare • una vostra esperienza con internet • la vostra opinione sull'uso di internet <p>Prima di cominciare a scrivere l'e-mail, pensate in che ordine volete trattare gli argomenti e quali potrebbero essere un'introduzione e una conclusione appropriate. Non dimenticate le formule di apertura e di chiusura.</p> <p>Lunghezza del testo: (min. 150 parole) Tempo: 25 minuti</p>

ALLEGATO 12: Primo questionario: Rilevazione profilo sociolinguistico del campione

1. Qual è la tua lingua madre (L1)?

tedesco italiano ladino altro (specificare) _____

2. Sei bilingue/trilingue?

Sì No

Se hai risposto sì

tedesco italiano ladino inglese francese spagnolo russo
 altro (specificare) _____

3. Quali di queste lingue conosci?

tedesco italiano ladino inglese francese spagnolo russo
 altro (specificare) _____

4. A che livello?

	Principiante	pre-intermedio	Intermedio	post-intermedio	avanzato
<input type="radio"/> tedesco					
<input type="radio"/> italiano					
<input type="radio"/> ladino					
<input type="radio"/> inglese					
<input type="radio"/> spagnolo					
<input type="radio"/> francese					
<input type="radio"/> altro.....					

5. Parli (una varietà di) dialetto sudtirolese?

Sì No

6. Quali di queste lingue usi di più nell'arco della giornata (da 1 poco a 5 tanto)?

	1	2	3	4	5
<input type="radio"/> tedesco					
<input type="radio"/> italiano					
<input type="radio"/> ladino					
<input type="radio"/> dialetto tirolese					
<input type="radio"/> altro					

7. In quali contesti usi spesso queste lingue?

	famiglia	scuola	amici	tempo libero	istituzioni pubbliche (uffici,
<input type="radio"/> tedesco					
<input type="radio"/> italiano					
<input type="radio"/> ladino					
<input type="radio"/> dialetto tirolese					
<input type="radio"/> inglese					
<input type="radio"/> altro					

8. Pensi che la conoscenza dell'italiano ti sarà utile in futuro?

- sì, per trovare più facilmente lavoro in Sudtirolo
 sì per trovare più facilmente lavoro in Italia
 sì per trovare più facilmente lavoro all'estero
 sì per viaggiare e conoscere persone nuove
 no, non credo sarà utile

9. tuoi compagni di classe conoscono l'italiano

meglio di me come me peggio di me

Perché....

- riesco a comunicare con loro
- non riesco a comunicare con loro
- capisco meno cose di loro
- spesso gli chiedo di rispiegarmi quello che non ho capito
- spesso mi chiedono di rispiegargli quello che non hanno capito
- hanno le mie stesse difficoltà

10. Secondo te, le lezioni di italiano

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="radio"/> sono troppe | <input type="radio"/> sono giuste | <input type="radio"/> sono poche |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|

11. Secondo te, durante le lezioni di italiano

<input type="radio"/> si parla molto	<input type="radio"/> si parla poco
<input type="radio"/> si legge molto	<input type="radio"/> si legge poco
<input type="radio"/> si scrive molto	<input type="radio"/> si scrive poco
<input type="radio"/> si studia molto lessico	<input type="radio"/> si studia poco lessico
<input type="radio"/> si ascolta molto	<input type="radio"/> si ascolta poco
<input type="radio"/> si studiano molti testi di letteratura	<input type="radio"/> si studiano pochi testi di letteratura
<input type="radio"/> si fa troppa grammatica	<input type="radio"/> si fa poca grammatica

12. Secondo te, l'italiano rispetto alla tua lingua madre (L1)

- è più semplice
- richiede studio ed esercizio come tutte le lingue straniere
- è complesso, ma con lo studio si può apprendere
- è più difficile

13. Quando sei in classe

- rispondi all'insegnante e intervieni spesso e volentieri
- segui la lezione ed intervieni solo se te lo chiede l'insegnante
- spero che l'insegnante non ti chiami
- non ti piace parlare davanti ai compagni
- sei a disagio se non capisci sempre la domanda dell'insegnante
- ti distrai e non sei sempre concentrato
- non segui la lezione perché non ti interessa

14. Quando parli italiano con gli italiani ...

- non hai nessun tipo di problema
- riesci a comunicare abbastanza bene
- non riesci a comunicare e farti capire
- chiedi la collaborazione al tuo interlocutore
- chiedi che ti venga ripetuto
- non chiedi aiuto ed aspetti che il tuo interlocutore si spieghi
- fai finta di niente
- ti aiuti con il contesto / la situazione

15. Quando vuoi esprimere la tua idea e in quel momento ti mancano le parole...

- cerchi altre parole meno precise
- cerchi di farti capire con i gesti, disegni, ecc.
- usi un'altra lingua che conosce il tuo interlocutore
- usi la tua lingua madre
- rinunci a comunicare

16. Questa è la griglia di valutazione (QCER) per rilevare il livello di competenza nello scritto. Indica il livello che corrisponde alle tue capacità

Livello	Beschreibung	Descrizione
A1	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.
A2	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno
B1	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.
B2	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze
C1	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leserinnen und Leser angemessen ist	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.
C2	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialisti

ALLEGATO 13: Secondo questionario: Percezione del tempo (fisico e linguistico) e della dimensione temporale del campione (AAT) e di AAI

INDICAZIONI E SUGGERIMENTI PER IL DOCENTE SOMMINISTRATORE

Obiettivo	Indagare la percezione del tempo (fisico e linguistico) e la dimensione temporale di adolescenti(17/18 anni)
Contenuto	L'indagine sulla percezione del tempo che scalfisce solo la superficie di questo tema molto ampio, consta di 16 attività (in gruppo  ed individuali ). Le proposte di riflessione sono presentate in modo volutamente disordinato e poco strutturato con l'obiettivo di guidare il gruppo target a riflettere sulla propria percezione del tempo dispiegandosi avanti e indietro sulle tre categorie temporali (passato-presente-futuro). Si tratta di una scelta, dettata dalla convinzione che sia l'impalcatura sia il procedere <i>non lineare</i> sollecitino nel nostro gruppo target una più genuina spontaneità e una meno rigida adesione a schemi mentali, consegnandoci, di conseguenza, esiti e risultati autentici.
Target	Studentesse/studenti della 3. classe (Liceo pedagogico, in lingua tedesca, di Brunico) + (Liceo "Dante Alighieri", in lingua italiana, di Bressanone)
Modalità	È assolutamente opportuno spiegare agli studenti che quest'attività è: <ul style="list-style-type: none"> • una riflessione incentrata sulla percezione del tempo e la dimensione temporale degli adolescenti • prevede un'attività di gruppo  e alcune attività individuali • tutte le attività si svolgono a scuola • ogni attività va condotta senza stress • ogni attività va condotta con serietà e sincerità per essere attendibile ed autentica • il rispetto della <i>privacy</i> viene garantito, in quanto: <ul style="list-style-type: none"> - i risultati delle attività non vengono discussi o condivisi all'interno della classe, salvo su richiesta esplicita degli interessati o esigenze dell'insegnante - i risultati, utili al progetto, sono riferiti in forma anonima • i contenuti delle attività non sono oggetto di valutazione
Metodologia di analisi dei dati	<ul style="list-style-type: none"> • Rilevazione risposte • Classificazione risposte • Individuazione delle principali categorie di pensiero • Trascrizioni di categorie emblematiche
Tempi	3 h
Conclusioni	
FEEDBACK DELLA DOCENTE	

“Che cosa è dunque il tempo? Se nessuno me ne chiede, lo so bene: ma se volessi darne una spiegazione a chi me ne chiede, non lo so”



(Agostino, Le confessioni, XI, 14 e 18, Bologna, Zanichelli, 1968, p. 759.)

- 0)  Cosa associ/ate, o vi viene in mente pensando alla parola “tempo”

TEMPO

- 1)  Formula / scrivi alcune frasi con la parola “tempo”

.....

- 2)  Rispondi alle domande con Sì o No

DOMANDA	SÌ	NO
Porti l'orologio al polso?		
Ti capita di chiedere l'ora a qualcuno?		
Hai un calendario nella tua stanza?		
Tieni un diario in cui annoti pensieri personali?		
Ti piace fare foto (a paesaggi o persone o luoghi)?		
Se fai foto, annoti il luogo e la data?		
Sfogli l'album delle foto della tua famiglia?		
Hai foto dei tuoi cari/familiari nella tua stanza?		
Conservi giochi o oggetti di quando eri piccolo/a?		
Hai un'agenda per annotare appuntamenti o impegni?		
Hai mai usato quest' espressione: <i>Vorrei che la mia giornata fosse di quarantotto ore!</i>		
Condividi quest' espressione: “Gli adolescenti vivono nel presente, senza progetti e lontani dalle istituzioni e dal mondo adulto”		
Lo studio della storia serve per capire il presente?		
Ti piacciono i film o i libri di fantascienza?		
Fai progetti per il tuo futuro?		

- 3)  Ritardatario o puntuale (ovvero il tuo minuto dura 77 o 60 secondi)?
A quale gruppo appartieni? Sai anche perché?

ritardatario	perché?
puntuale	perché?

- 4)  In quali situazioni (dove o quando) per te *il tempo vola* o *il tempo non passa mai*?

<i>Il tempo vola</i>	<i>Il tempo non passa mai</i>

- 5)  Come passi il tuo tempo libero? Immagina una tua settimana tipica (dal lunedì al venerdì) con quale frequenza fai queste attività?

	sempre	spesso	qualche volta	mai
ascolti musica				
ti incontri con le amiche/gli amici				
leggi				
aiuti in casa				
fai sport				
suoni uno strumento				
studi /fai i compiti per la scuola				
telefoni				
chatti				
fai shopping				
vai per locali				
fai volontariato				
altro....				

- 6)  Rifletti! Riesci a fare più attività contemporaneamente? Quali, per esempio?

es: ascoltare musica e studiare

- 7)  Quanto è importante per te partecipare a questi eventi?

EVENTO			
La Volksfest del tuo paese			
La festa di compleanno di tua nonna			
La celebrazione del Natale in famiglia			
Il funerale di un tuo compaesano			
L'inaugurazione di un nuovo centro sportivo			
La messa domenicale nella chiesa del tuo paese			
la premiazione per un progetto realizzato a scuola			

8)  Con quale fra queste affermazioni sei d'accordo?

1 *"Il tempo io lo penso più come una giornata, se uno mi dice il tempo a me non viene in mente passato presente e futuro, a me viene in mente il tempo di una giornata, al massimo di una settimana"*

2 *Il tempo è una parola molto grande, molto astratta, un concetto molto difficile da spiegare. Il tempo, secondo me, è una cosa che ci siamo inventati noi, però io non ce la faccio a stare senza orologio. Vorrei provare a far finta che il tempo non esiste, però secondo me ormai per come siamo organizzati, non se ne può fare a meno*

3 *Non è per prender una frase famosa, però secondo me capita spesso di attuarla, quella del famoso film, L'attimo fuggente, carpe diem, cogli l'attimo.*

4 *Più tempi che si intrecciano, passato, presente e futuro. Io me li porto, ogni giorno che mi sveglio.....me li porto tutti e tre collegati dentro di me. Penso a quello che ho fatto ieri, o quello che faccio oggi o quello che dovrò fare domani.*

9)  Secondo te quando può durare

	Durata?
lo spegnersi di una candela di 18 cm	
percorrere a piedi 100 m. sotto la pioggia battente	
bere un caffè espresso al bar	
scendere dal quarto piano con l'ascensore	
viaggiare in treno da Brunico a Innsbruck	
fare il giro del mondo (senza scalo) con il nuovo jet supersonico Spike- S 512	
lo scioglimento di un cubetto di ghiaccio a temperatura ambiente	

10)  Completa liberamente queste frasi

È ancora presto per.....
 È il momento giusto per.....
 È troppo tardi per.....
 Ho bisogno di tempo per.....
 Mi piacerebbe avere più tempo per.....

- 11)  Completa poesia "Ti auguro tempo" / Ich wünsche dir Zeit e confronta i tuoi esiti con quelli di un altro gruppo

<i>Ti auguro tempo</i>	<i>Ich wünsche dir Zeit</i>
<p>Non ti auguro un dono qualsiasi, ti auguro soltanto quello che i più non hanno. Ti auguro tempo,</p> <p>Ti auguro tempo,</p> <p>Ti auguro tempo,..... Ti auguro tempo, non soltanto per trascorrerlo, ti auguro tempo perché te ne resti: tempo per stupirti e tempo per fidarti e non soltanto per guardarlo sull'orologio.</p> <p>Ti auguro tempo..... Ti auguro tempo..... Non ha più senso rimandare. Ti auguro tempo per trovare te stesso, per vivere ogni tuo giorno, ogni tua ora come un dono. Ti auguro tempo anche per perdonare. Ti auguro di avere tempo per la vita.</p>	<p>Ich wünsche dir nicht alle möglichen Gaben. Ich wünsche dir nur, was die meisten nicht haben: Ich wünsche dir Zeit,</p> <p>ich wünsche dir Zeit</p> <p>Ich wünsche dir Zeit..... Ich wünsche dir Zeit – nicht nur so zum Vertreiben. Ich wünsche, sie möge dir übrig bleiben als Zeit für das Staunen und Zeit für Vertraun, anstatt nach der Zeit auf der Uhr nur zu schauen.</p> <p>Ich wünsche dir Zeit..... Ich wünsche dir Zeit.....</p> <p>Es hat keinen Sinn, diese Zeit zu verschieben. Ich wünsche dir Zeit, zu dir selber zu finden, jeden Tag, jede Stunde als Glück zu empfinden. Ich wünsche dir Zeit, auch um Schuld zu vergeben. Ich wünsche dir: Zeit zu haben zum Leben!</p>

- 12)  Indica a quale categoria temporale appartengono i verbi nella tabella

	Passato	Presente	Futuro	Non so
Hanno parlato				
verremo				
salutarono				
abitano				
avrebbe fatto				
abbia cominciato				
avevo visto				
partì				
sono				
saltando				
vincere				
ascolta				
andrei				
facessi				

13)  Indica il rapporto temporale fra la frase principale e la frase subordinata

	anteriorità	contemporaneità	posteriorità
Ti dico che Marco mi ha mentito			
Laura sapeva che non sareti stato bene			
Loro mi hanno confermato che Luca era arrivato in ritardo			
Siamo certi che Maria oggi rimane in casa:			
Ti assicuro che farò del mio meglio			
Lei sapeva che avresti letto quel libro			
Sono sicura che loro partono da Milano			
Sapevo che Alex aveva cucinato per tutti			
Sono certa che voi imparate la lezione			
Mi sono reso conto che avevi sbagliato			
Era sicura che avrai ragione tu			
Carlo sapeva che sarei andato a Roma			
I miei genitori sanno che sono stato alla festa			

14)  Completa a piacere queste frasi

- Ho sentito dire che lo spettacolo.....
- Solo ora mi accorgo che.....
- Mi hai detto che domani.....
- Ho scoperto che Antonio non.....
- Sembrava che ieri.....
- Siamo convinti che l'anno scorso.....
- Sicuramente fra qualche giorno.....
- In questo momento gli amici.....

15)  Scegli e completa. Ti piacerebbe fare un viaggio nel tempo?

SI	perché...
NO	perché...

Se hai risposto sì...

nel passato	perché...
nel futuro	perché...

16)  Scegli una di queste due tracce e componi un testo di circa 200 parole

- A. Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi.
- B. Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel...
- C. Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita.

TI RINGRAZIAMO PER LA TUA PREZIOSA COLLABORAZIONE

ALLEGATO 14: Estratto: Competenze – conoscenze – indicazioni metodologiche (da Modelli di curriculum per il biennio e triennio italiano L2) I documenti completi sono online:

Modello di curriculum italiano L2 biennio

https://www.blikk.it/bildung/application/files/4413/7768/4528/2011_Modello_Curricolo_IT_ALIANO_L2_1_biennio_2_ciclo.pdf

Modello di curriculum italiano L2 triennio

https://www.blikk.it/bildung/application/files/2913/7768/4687/2012_Modello_Curricolo_IT_ALIANO_L2_triennio_2_ciclo.pdf

COMPETENZE	CONOSCENZE	INDICAZIONI METODOLOGICHE
<p>Mediare tra lingue diverse in situazioni varie (biennio)</p> <p>.....</p>	<p>comunicazioni riguardanti la vita personale, sociale e culturale</p> <p>.....</p> <p>.....comunicazioni</p>	<p>· esercitare la mediazione tra parlanti di lingue diverse (per riportare opinioni o intenzioni altrui, per riportare messaggi di terzi, per aiutare a superare incomprensioni, per tradurre da una lingua all'altra,)</p> <p>· esercitare la mediazione in ambiti settoriali di indirizzo con l'impiego del lessico specifico</p> <p>· esercitare la mediazione (narrazione ed esplicitazione) di esperienze vissute in prima persona</p>
<p>Mediare con disinvoltura fra lingue diverse in situazioni varie (5. Anno)</p>	<p>riguardanti la vita sociale e culturale</p>	

ALLEGATO 15: TT: testi di partenza

1 Vulkanausbruch

Ein gewaltiger Donnerschlag erschütterte am 24. August 79 nach Christus die Städte Pompeji, Herculaneum und Stabiae, gefolgt von einer bald kilometerhohen Wolke aus Asche, Lava, Bimssteinen (der Bimsstein: la pietra pomice) und Gasen, die sich bereits kurze Zeit später wie ein Leichtentuch über die Siedlungen zu legen begann. Stundenlang fielen Schlacken (le scorie) und Lapilliauf die Häuser herab und brachten manches Dach zum Einsturz - hier kam es zu den ersten Opfern. In tiefer Dunkelheit, obwohl es heller Tag sein sollte, zündeten die Menschen Fackeln an und lösten damit die ersten Brände aus. Und immer wieder gab es Blitze aus der elektrostatisch aufgeladenen Atmosphäre. Der römische Gott des Feuers Vulcanus schien zum Leben erwacht. Pompejis Bewohner verließen ihre Stadt und brachten sich vorerst in Sicherheit, kehrten aber am Morgen des 25. August wieder in ihre Heimat zurück, da die Götter neuerlich besänftigt erschienen. Doch diese Ruhe war trügerisch. Eine weitere Explosion ließ eine heiße Gaswolke die Seiten des Vesuvs hinabrasen. Ein Großteil der wohl 12000 bis 15000 Toten starb in diesem Strom, denn im Inneren einer derartigen Wolke können Temperaturen bis zu 800 Grad Celsius herrschen. (Die Zeit, 7.06.2005)

2 Frühstück

Das Frühstück ist für viele die wichtigste Mahlzeit des Tages. Nach Meinung von englischen Wissenschaftlern gibt es dafür aber keinen Grund. Sie fanden nach einigen Studien keinen Beweis dafür, dass das Auslassen des Frühstücks die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit (il rendimento) negativ beeinflusst. Die Legende von der Wichtigkeit des Frühstücks geht wahrscheinlich auf Studien aus den 40er Jahren zurück: Diese hatten Versuchspersonen auf ihre Belastbarkeit mit und ohne Frühstück getestet. Obwohl diese Studien ohne eindeutiges Ergebnis blieben, ist es dem damaligen Auftraggeber, der amerikanischen Cornflakes-Industrie, gelungen, diese Ergebnisse so darzustellen, dass danach alle an die Wichtigkeit des Frühstücks glaubten. Bis heute, viele Jahre später, konnte eine Sonderrolle des Frühstücks in keiner einzigen Studie überzeugend nachgewiesen werden. Nach Meinung vieler Ernährungswissenschaftler spricht zumindest bei Erwachsenen nichts dagegen, die tägliche Ernährung mit dem Mittagessen zu beginnen.

(Walter Krämer, Götz Trenkler, aus: *Lexikon der populären Irrtümer*, S. 107)

3 Hochschulen

Die älteste deutsche Hochschule, die Universität Heidelberg, wurde 1386 gegründet. Mehrere andere Universitäten haben bereits ihre Fünfhundertjahrfeier hinter sich, darunter die traditionsreichen Universitäten von Leipzig (gegründet 1409) und Rostock (1419). Im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war für die Universitäten das Bildungsideal bestimmend, das Wilhelm von Humboldt in der 1810 gegründeten Universität Berlin zu verwirklichen suchte. Eine solche Hochschule war für wenige Studenten gedacht. Sie sollte vor allem eine Stätte reiner Wissenschaft, zweckfreier Forschung und Lehre sein. Dieses Ideal entsprach jedoch zunehmend nicht mehr den Erfordernissen der Industriegesellschaft. Daher entstanden neben den Universitäten Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen und besonders in den 70er und den 80er Jahren Fachhochschulen, die rasch wachsende Anforderungen in Forschung, Lehre und Ausbildung zu erfüllen hatten. So stieg seit 1960 der Anteil der Studienanfänger von 8 auf über 30 Prozent. Neben den Aufgaben in der Lehre haben die Hochschulen besonders in der Grundlagenforschung (la ricerca di base) steigende Anforderungen zu erfüllen. Es wurden neue Studiengänge eingeführt und das Studium stärker auf die spätere berufliche Praxis ausgerichtet.

(aus: *Tatsachen über Deutschland*, 1998, S. 437,

<p>4 Muss Strafe sein?</p> <p>Michael, 16 Jahre: „Ich war in der Disko und sollte um ein Uhr zu Hause sein. Ich bin aber erst am nächsten Tag nach Hause gekommen. Da war schon die Polizei bei uns, weil meine Eltern sich solche Sorgen gemacht hatten. Ich habe zwei Wochen lang Hausarrest und mehrere kleine Strafen bekommen. Das waren so verschiedene kleine Aufgaben in Haushalt und Garten. Ich glaube, viele Eltern sollten bei der Erziehung viel härter durchgreifen. So wie die Jugendlichen heutzutage sind, muss man sie einfach bestrafen.“ Nicole, 16 Jahre: „Wir mussten einmal in der Schule Hofdienst (servizio in cortile) machen, weil wir während der Schulzeit das Schulgelände verlassen hatten. Beim Hofdienst muss man nach der Schule den ganzen Schulhof sauber machen. Das ist ärgerlich, weil man ja nach der Schule lieber schnell nach Hause gehen möchte.“ Alexandra, 17 Jahre: „Ich hatte schon Ausgehverbot, Fernsehverbot und Telefonverbot. Telefonverbot war am schlimmsten. Da hat mein Vater keine Telefongespräche zu mir durchgestellt, und ich durfte niemanden mehr anrufen. Ich habe das Telefon zwei Wochen nicht mehr angefasst. Das war die Strafe dafür, dass ich eine ganze Nacht weggeblieben war, ohne meine Eltern um Erlaubnis zu fragen.“</p> <p>(aus: <i>JUMA Das Jugendmagazin</i>, April 1995)</p>
<p>5 Der Landarzt</p> <p>Dr. Jürgen Pietsch ist Landarzt in Ostfriesland (la Frisia orientale). Er ist ein kleiner Mann mit einer spitzen Nase, Bart und kurzen Haaren. Er ist in einer kleinen Stadt in der DDR geboren: Sein Vater war auch Arzt und erzog ihn streng zu einem starken Pflichtgefühl. 1957 kam er in den Westen, studierte Medizin, arbeitete zunächst bei der Marine als Schiffsarzt (il medico di bordo). 1976 hat er begonnen, in Ostfriesland als Landarzt zu arbeiten. Später hat er ein altes Bauernhaus gekauft und renoviert. All das hätte Jürgen Pietsch nicht geschafft ohne seine Frau. Sie hat die Kinder großgezogen, hat nebenbei Medizin studiert und hat dann begonnen, in der Praxis ihres Mannes zu arbeiten. Arbeit gibt es hier schon genug. Typische Krankheiten, die hier häufig vorkommen, sind z.B. Rheuma, denn die Höfe sind feucht, oder Nierenbeschwerden (il disturbo renale), denn die Leute trinken oft wenig: nur ab und zu Tee in sehr kleinen Tassen. Sehr verbreitet in der Gegend ist die Depression, oft bei alten Leuten. Die beste Medizin dagegen ist der Hausbesuch. Für einige Patienten sind die Visiten des Arztes der einzige Kontakt zur Welt.</p> <p>(aus: <i>ZEITmagazin</i>, Nr. 29, 24.9.1993)</p>
<p>6 Kunst und Küche</p> <p>Wolf Uecker, 77, war in seiner Jugend Journalist. Dann, als er seine Liebe zur Kunst entdeckte, wurde er zu einem international bekannten Galeristen. Mit 60 Jahren aber hörte er mit dieser Tätigkeit auf, denn er war „müde, in der Stadt zu leben“. 1981 zog er aufs Land. Er wurde Bauer, Koch und Kochbuchautor. Zuerst schrieb er für sich selbst. Das ist für ihn typisch. Immer, wenn ihm ein Buch über eines seiner Interessensgebiete fehlte, schrieb er es sich selbst – vom Lyrikband über Kochbücher bis zu wissenschaftlichen Werken über Kunst: Inzwischen hat er 33 verschiedene Bücher veröffentlicht. Schon als Galerist konnte Uecker neue Moden schneller als andere Kollegen erkennen. Das passierte ihm auch als Koch. Als die französische Küche in Deutschland noch einen großen Erfolg hatte, interessierte er sich schon für die regionale deutsche Küche, auf alte Oma-Rezepte. Uecker ist kein Erfinder. Er besitzt zur Zeit eine Sammlung von 2.000 alten, vorwiegend deutschen Kochbüchern. Aber woher kommt diese Liebe für das Kochen? Seine Mutter war eine so schlechte Köchin, dass Uecker schon mit 12 Jahren lieber selber kochte...</p> <p>(aus: <i>Stern</i>, Nr. 36, 28.8.1997)</p>

ALLEGATO 15a: Indice di leggibilità /complessità dei testi di partenza

Testo	Indice di leggibilità	livello di complessità
1	59	alto
2	35,4	basso
3	48	medio
4	31	molto basso
5	55,9	alto
6	39	basso

ALLEGATO 16: TG testo di partenza (sequenze originali in grassetto e corsivo)

<i>L' uomo e il cane</i>	
1	Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane <i>affettandoci via via sopra una striscia di carne rigata</i> . Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevi sorsate. Era vestito poveramente,
5	<i>con calzonì di fustagno, camicia a quadri, e alla vita, anziché la cintura, una fascia nera</i> , come usano i contadini di quelle parti. Ma non era un contadino: aveva portato lassù un carico di mele e appena mangiato avrebbe ripreso i suoi tre muli e sarebbe tornato
10	al suo paese, distante una ventina di chilometri. Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente. [flashback →] A un certo momento sbucò fuori un cane. <i>Era un cane di mezza tacca, di color bianco sporco, con delle pezzature nere</i> .
15	Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo, <i>svegliatosi, gli diede una manata sulla pancia</i> . Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì,
20	che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; a un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci, <i>si chinò ad accarezzarlo, poi, sempre macchinalmente, gli buttò un boccone di pane</i> .
(Estratto da: C. Cassola, <i>L'uomo e il cane</i> 1977 pag. 115-116)	

ALLEGATO 16a: TG: Analisi Globale della leggibilità Gulp

ANALISI GLOBALE DELLA LEGGIBILITA'	
INDICE DELLA LEGGIBILITA'	LIVELLO DI DIFFICOLTA'
BASE	28.8 %
LESSICALE	92.4 %
SINTATTICO	10.9 %
GLOBALE	83.7 %
INDICE DI LEGGIBILITA'	LIVELLO DI SEMPLICITA'
GULPEASE	59.6

ALLEGATO 17: TR: testo di partenza

Primavera indiana di Vittorio Zucconi

L'infermiera lo guardò e quasi non lo vide. Non era neppure un bambino, ma una manciata di vita, una cosina appena appena viva. La madre lo aveva lasciato in un sacchetto davanti all'ospedale e l'infermiera lo aveva sistemato nell'incubatrice così, per abitudine, non perché qualcuno pensasse che quella manciata di niente potesse campare. Erano rimasti tutti molto stupiti quando il neonato non era morto, ma anzi, era cresciuto un po' alla volta fino a diventare un bambino di due anni, se bambino è la parola giusta. Steve, come lo aveva battezzato l'infermiera, passava le sue giornate in un lettino, [...] sempre solo. Era nato con una lesione cerebrale grave, reni malati, un cuore debole e già era stato un miracolo che fosse arrivato a due anni. L'infermiera, Chrissy, lo accudiva tutti i giorni, ma i medici scuotevano la testa. Una sera le dissero: vivrà poche settimane al massimo. Chrissy prese una coperta, si chinò sul bambino che si ritrasse spaventato nell'angolo più lontano del lettino [...], gliela buttò addosso, prese il fagotto che si dimenava, se lo portò via, a casa con lei. "Se proprio devi morire", gli sussurrava mentre lo portava via, "almeno non sarai qui, da solo". (All'ospedale, i colleghi erano) perplessi: sei una donna sola, dicevano a Chrissy, hai un modesto stipendio da infermiera e poi quel bambino è troppo diverso da te. Steve era un Sioux, nato - lo scoprirà più tardi Chrissy - in una piccola tribù chiamata i Sissiton. "E allora te ne andrai come tuoi antenati avrebbero voluto", decise l'infermiera. Cominciò a razzare librerie e biblioteche cercando libri sulla storia e la cultura di quella gente. Trovò racconti e canti e nenie che le donne Sioux cantavano ai bimbi malati e ogni sera, quando tornava dall'ospedale, andava accanto al lettino di Steve e le recitava. Lui non rispondeva, ma taceva e ascoltava. E, soprattutto, non moriva. Passarono sei mesi. Poi un anno. Steve cominciava a crescere, a sforzarsi di parlare e ad ascoltare, per ore e ore, Chrissy che gli cantava le nenie di un popolo che lui non aveva mai conosciuto. Una sera - Steve aveva quasi cinque anni - lei cominciava come tutte le sere a raccontargli la storia del suo popolo, fino a quando, dopo molte e molte lune, Steve la interruppe e cominciò a parlare. Anzi, a cantare, con una voce bassa e incerta, quelle nenie che aveva ascoltato per anni. Nella primavera del 2000, Steve ha compiuto 12 anni, che nella tradizione Sioux è un'età importante, come per i cattolici la Cresima o per gli ebrei il Bar Mitzvah. Lo hanno festeggiato con una grande cerimonia, nel villaggio della sua gente. Lui era vestito con i mocassini di cervo e la camicia di pelle che si dà agli eroi e cantava, insieme con la tribù, il canto d'onore per la donna che lo guardava e lo aveva nutrito con le parole antiche del suo popolo. Ed era molto orgoglioso, il piccolo indiano che doveva morire, quando i vecchi circondarono l'infermiera e la proclamarono "donna sacra" con il nome di "Lei dal Grande Cuore".

[riadattato da Vittorio Zucconi, Primavera indiana]

ALLEGATO 17a: TR: Consegna assegnata dalla docente di classe

I COMPITO IN CLASSE DEL II QUADRIMESTRE CLASSE III BS ANNO SCOLASTICO 2017/2018

• INDIVIDUA INFORMAZIONI

Avete 30 minuti per svolgere il compito. Leggete le seguenti frasi. Scegliete quelle che corrispondono ai contenuti presenti nel testo e scrivete il numero delle frasi corrette nello schema

1. Un'infermiera non vede il bambino davanti all'ospedale.
2. Il neonato è stato abbandonato dalla madre.
3. L'infermiera lo chiama Steve.
4. Steve arriva ai due anni senza problemi.
5. Chrissy è un medico che pensa che il bambino non vivrà a lungo
6. Chrissy porta il bambino a casa sua.
7. I colleghi sono d'accordo con lei e l'aiutano a mantenere il bambino.
8. Steve è un bambino indiano d'America.
9. A casa Steve racconta a Chrissy le storie del suo popolo.
10. Steve parla quando vede la luna.
11. Alla festa per i suoi 12 anni viene cresimato.
12. Steve festeggia i suoi 12 anni con Chrissy e la sua tribù.

• Riassumi al passato la storia con un massimo di 150 parole.

- Uno dei colleghi di Chrissy racconta brevemente la storia del piccolo indiano e dell'infermiera ed esprime la sua opinione sulla vicenda (II
- colonna prime tre righe) con un testo argomentativo (150-180 parole).

ALLEGATO 18: TC (tracce)

- A. Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi.
- B. Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel...
- C. Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita.

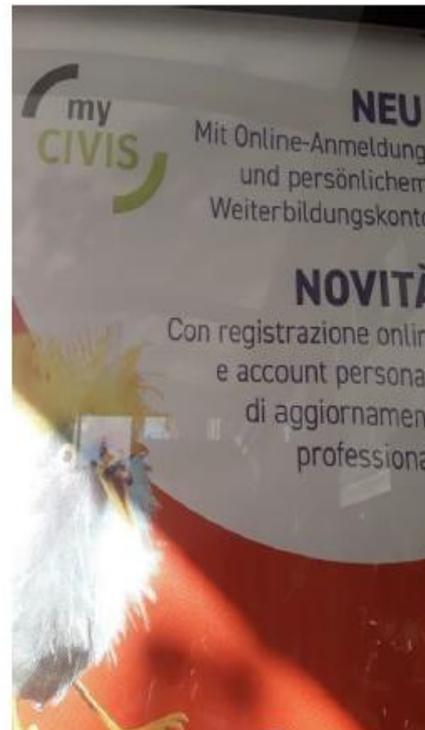
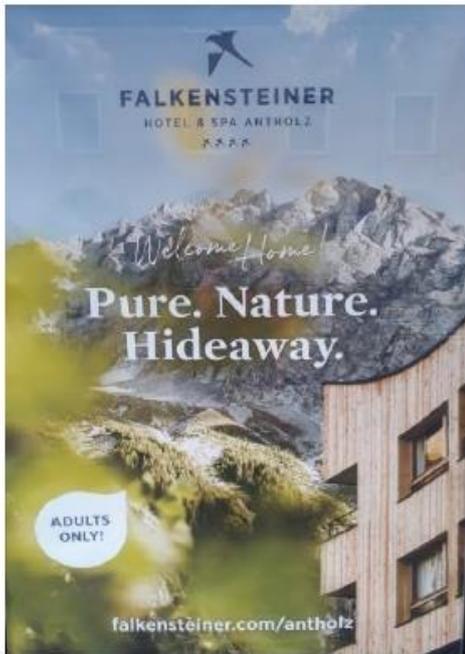
ALLEGATO 19: Quadro sinottico di sviluppo dell'interlingua in relazione all'espressione della TEMPORALITÀ, dell'ASPETTO e della MODALITÀ del sistema verbale

(elaborata da Vedovelli 1995) Lo studioso individua tappa per tappa il processo di acquisizione del sistema verbale

VARIETÀ 1 (varietà prebasica) → interlingue molto iniziali
<ul style="list-style-type: none">• assenza di morfologia flessiva• modalità espressa da mezzi discorsivi e pragmatico-situazionali, non linguistici
VARIETÀ 2 (varietà basica) → interlingue iniziali
<ul style="list-style-type: none">• espressione della temporalità, dell'aspetto e della modalità attraverso mezzi lessicali, nonmorfologici• emerge una forma analoga alla <i>3^a pers. sing. del pres. indicativo</i> (a volte anche della 2^a pers.): è forma basica, non marcata a livello formale e funzionale; ha ambito d'uso sovraesteso per persone e tempo; si riferisce a situazioni di passato, presente, futuro;• si trova l'<i>infinito</i> come forma basica soprattutto in due casi: a) sinofoni; b) lavoratori stranieri di origine non italiana nella Svizzera tedesca che usano l'italiano come lingua di comunicazione interetnica• l'infinito può presentarsi come variante libera del pres. indic.• l'infinito può avere sfumature aspettuative di duratività e abitualità• appaiono forme analoghe a quelle dell'<i>imperativo</i>, forme basiche neutralizzate per le categorie di tempo e persona, selezionate per la loro alta frequenza nell'input• appaiono forme di <i>participio passato</i> che sono varianti libere, non opposte funzionalmente al presente indicativo• uso di avverbi per esprimere la temporalità, l'aspetto e la modalità (<i>prima ... poi; forse</i>)• uso di <i>potere</i>• uso di <i>dovere</i> per codificare la modalità deontica
VARIETÀ 3 (varietà avanzate) → interlingue intermedie in sviluppo
PROCESSI FONDAMENTALI
<ul style="list-style-type: none">• opposizione: perfetto vs. non percettivo• emerge il participio passato• sviluppo dell'ausiliare
STRUTTURA PREVALENTE INIZIALE: <i>presente indicativo e (ausiliare) + participio passato</i>

<p>STRUTTURA PREVALENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>presente indicativo e ausiliare + participio passato</i> • compare la forma marcata in -to (suffisso saliente) opposta sistematicamente alla forma marcata del presente: esprime valore aspettuale perfettivo associato al valore temporale di passato tramite la forma del participio passato • può comparire la forma del presente (non marcata) al posto del part.pass., ma non viceversa • manca l'accordo del part.pass. con il soggetto
<ul style="list-style-type: none"> • nel part.pass. sembra prevalere il valore aspettuale: il part.pass. segnala il completamento dell'azione, più che la sua collocazione nel passato • il part.pass. è associato a verbi puntuali e telici con valore perfettivo • l'espressione della perfettività è associata spesso a valori temporali del futuro • si manifesta variabilità nella comparsa dell'ausiliare e, di conseguenza, del pass. prossimo • l'ausiliare si sviluppa indipendentemente dal part.pass. • inizialmente si presenta solo il part.pass. senza marca di accordo con il soggetto • poi sono impiegati tutti e due gli ausiliari con incertezze nella scelta e nell'accordo • infine, l'ausiliare si presenta in modo generalizzato in tutti i contesti • il pass. prossimo ha valore più temporale che aspettuale: esprime il riferimento temporale al passato percettivo • la relazione aspettuale di perfettività nel passato è espressa con mezzi morfologici • si comincia a marcare morfologicamente il tempo dell'enunciato • il presente è sovraesteso e applicato anche a contesti di futuro e di passato imperfettivo • si presenta il vero e proprio imperativo, nella forma della 2ª pers. Sing. • ci sono scarse occorrenze dell'imperativo negativo e delle forme di cortesia • uso di <i>potere</i> e <i>dovere</i> per esprimere la modalità epistemica
<p>VARIETA 4 (varietà avanzate) → interlingue intermedie in sviluppo</p>
<p>PROCESSI FONDAMENTALI</p> <ul style="list-style-type: none"> • compare l'<i>imperfetto</i> (con scarsi tipi lessicali) per esprimere l'aspetto imperfettivo nel passato • emerge l'opposizione di modalità reale vs. non reale
<p>STRUTTURA PREVALENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>presente</i> e (ausiliare) + <i>p. pass.</i> e <i>imperfetto</i> • si riduce l'ambito di uso del pres. indic. • per esprimere il non reale emerge lo sviluppo di forme del futuro (soprattutto in manieraperifrastica) • rara presenza di poche forme e pochi tipi lessicali del condizionale (<i>vorrei, sarebbe</i>), non produttive e inanalizzate: sono blocchi presi globalmente dall'input • rarissima presenza di poche forme e pochi tipi lessicali del congiuntivo, non produttive e inanalizzate, sono blocchi presi globalmente dall'input
<p>VARIETA 5: (varietà avanzate) → interlingue avanzate</p>
<p>STRUTTURE FONDAMENTALI</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>presente e participio passato + (aus.) e imperfetto e futuro</i> • <i>presente e participio passato + (aus.) e imperfetto e futuro e condizionale</i> • <i>presente e participio passato + (aus.) e imperfetto e futuro e condizionale e congiuntivo</i> • si distingue fra fattualità e non-fattualità • la non fattualità è espressa con il futuro con valore deittico (riferito a situazioni future rispetto al tempo della enunciazione) • si presenta tardi il futuro con valore epistemico: è espresso con altri mezzi • solo in alcuni apprendenti si presenta il condizionale • il congiuntivo appare per ultimo, con incertezze e difficoltà di uso • spesso è sostituito dall'imperfetto (modale) o dal futuro nei periodi ipotetici: è usato come segnale di dipendenza sintattica solo negli apprendenti più avanzati

ALLEGATO 20: Linguistic landscape: Bolzano (rilevazione ottobre 2020)



APPENDICE 2

Realizzazioni degli apprendenti

TT:4

Il 24 agosto 79 dopo Christi un fulmine enorme ha distrutto la città di Pompeji, Herculaneum e Stabie, seguito di una nuvola grande di cenere, lava, pietra pomice e aereformi, che hanno iniziati a mettersi dopo poco tempo come un panno funebre sui abitanti. Per ore sono caduti le scorie e i lapili sulle case e hanno distruttotanti tetti – qui erano le prime vittime. Nella profonda oscurità, nonostante doveva essere un giorno luminoso, gli uomini hanno acceso torcie e così hanno iniziato i primi incendi. E anche una volta ci sono stati lampi dell'atmosfera caricata elettricamente. Il dio romano del fuoco Vulcanus sembrava vivo. Gli abitanti di Pompeji hanno lasciato la sua città e si hanno portato in sicurezza, ma sono tornati la mattina del 25 Agosto nella patria perché i dii sembravano placati di nuovo, ma questa tranquillità sembrava ingannevole. Un'altra esplosione lasciava correre la calda nuvola di gas sulli fianchi di Vesuvio. Una grande parte dei 12000-15000 morti morivano in questo corrente, perché nell'interno di unanuvola così le temperature possono essere 800 C.

TT:6

Dr. Jürgen Pietse è un medico di campagna a la Frisia orientale. Lui è un uomo piccolo con naso a punta, barbae capelli corti. È nato in una piccola città nella DDR. Anche suo padre era medico e lo ha educato severamente con un forte senso di dovere. 1957 è venuto all'Ovest dove ha studiato medicina. Per primo lavorava come medico di bordo. 1976 ha iniziato a lavorare come medico di campagna alla Frisia orientale. Dopo ha comprato e rinnovato una vecchia fattoria. Senza sua moglie non c'è la aveva mai fatto tutto questo. Lei ha educato i figli e vicino al suo lavoro ha studiato medicinae ha iniziato a lavorare nella clinica del suo marito. Lavoro ci è abbastanza. Tipiche malattie che ci sono qui sono per esempio Rheuma perché le fattorie sono umide, o il disturbo renale perché la gente beve poco: poche volte tè in piccole tazze. Molto diffusa in questa zona è la depressione, quasi sempre soffrono vecchie persone. La ottima medicina per questa malattia è una visita a casa. Per alcune persone (che hanno queste malattie), la visita del medico è il solo contatto con il mondo.

TG:3

Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane con formaggioe prosciutto. Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevi sorsate. Era vestito poveramente, con buchi e tutta sporca come usano i contadini di quelle parti. Ma non era un contadino: aveva portato lassù un carico di mele e appena mangiato avrebbe ripreso i suoi tre muli e sarebbe tornato al suo paese, distante una ventina di chilometri. Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente. *[flashback →]* in passato andavo sempre in osteria, ma il proprietario è morto. A un certo momento sbucò fuori un cane, e lui si spaventò. Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo, lo vide e si spaventò e corse via. Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì, che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; a un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci, uccise il cane e se ne andò via.

TC:9

Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane e guardava il cielo, perché lì c'era un piccolo uccello. Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevissoriate. Era vestito poveramente, con pantaloni larghi e con una maglietta sporca e rotta., come usano i contadini di quelle parti. Ma non era un contadino: aveva portato lassù un carico di mele e appena mangiato avrebbe ripreso i suoi tre muli e sarebbe tornato al suo paese, distante una ventina di chilometri. Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente. [flashback →] Due anni fa quando era ubbriaco aveva picchiato un suo amico e poi quello era stato portato in ospedale. A un certo momento sbucò fuori un cane. il cane sembrava perso Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo, che si svegliava lo picchiava e gli urlava di andare via Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì, che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; a un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci, teneva il cane e diventavano amici

TR:18

Una madre abbandonò suo figlio davanti ad un ospedale. L'infermiera lo trovò e si preoccupò di lui. Lo battezzarono Steve. Lui era molto malato, ma sopravvisse. Chrissy, una dottoressa, lo portò a casa sua, perché i medici gli davano solo poche settimane di vita. Quando Chrissy scoprì che era un Sioux, iniziò a raccontargli storie e a cantargli nanie della tribù. Una sera, quando Steve aveva cinque anni, lui iniziò a parlare e a cantare. Il suo dodicesimo compleanno lo festeggiò con la sua tribù e con Chrissy, che lo allevò fino alla sua morte.

TR:12

Quando l'infermiera Chrissy era arrivata davanti all'ospedale, vedeva un bambino che era appena vivo. La sua madre lo aveva lasciato in un sacchetto davanti all'ospedale. Chrissy non pensava che viveva ancora più di poche settimane. Però il neonato riusciva a crescere. Un giorno si è rimasto spaventato nell'angolo più lontano del lettino. Così Chrissy ha deciso di portare il bambino, che lo avevano battezzato Steve, con sé a casa. I colleghi non erano d'accordo con questo e dicevano, che il bambino era troppo diverso, perché era un Sioux. Per Chrissy questo era lo stesso. Così lei cercava libri sulla cultura di Steve e ha ritrovato che i Sioux cantavano per le persone malate così lei cantava notte per notte, per Steve, e sempre, quando è sorgiato la luna. Steve la ha interrotto e cominciava a parlare. Nel 2000 Steve è diventato 12 anni. Questo era una festa importante per i Sioux. Così Chrissy festeggiava il suo compleanno insieme con il tribù. Alla fine il piccolo indiano era molto orgoglioso e così chiamavano Chrissy "Lei con il Grande Cuore"

TC 5

Viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel passato. Camminavo su una strada che andava verso un grande paese. Vedevo un castello di località dove era scritto Brunneck. Allora sapevo che mi trovavo nel' anno 1256. Attraverso un grande portone entravo nel paese. Incontravo alcune persone che mi guardavano strano. Quando mi guardavo vedevo che i miei vestiti non erano fatti per questo tempo. Portavo dei pantaloni e Sneakers e una maglietta di un gruppo musicale. Allora entravo in un giardino e vedevo su una corda per il bucato un vestito. Lo prendevo e me lo mettevo. Mi stava benissimo. Vestito in questo modo nessuno mi guardava stranamente. Così passeggiavo attraverso la città e me la visitavo. Vedevo case che sembravano nel 2018 uguali. E poi vedevo posti che erano totalmente diverse che conoscevo io. Mentre camminavo con questo bell vestito mi sembrava di essere una principessa. Ad un tratto sentivo delle urla. Mi giravo verso le urla e vedevo un gruppo di persone correre verso di me. Una donna arrabbiata gridava sempre: "Ladra, ladra, quella donna mi ha rubato il mio vestito. Quando capivo che si riferiva a me comincavo a correre via. Però la donna riusciva quasi a raggiungermi. Improvvisamente inciampavo e cadevo. Poi mi sono svegliata e mi trovavo sul pavimento davanti al letto.

TC 2

Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel impero romano. Sono stata una donna con due figli che si chiamavano Julius e Antonius. Mio marito si chiamava Markus. Abbiamo vissuto in una casa molto grande nel centro. Eravamo ricchi, perché Markus è stato un senatore. strano era che ho adorato diversi dei. C'era la Venus, Minerva, Jupiter, Juno. La mia dea preferita era la Venus. Lei era la dea della bellezza e ha una nascita veramente strana. Kronosha castrato il suo padre Uranus. Kronos ha putato il suo organo genitale nel mare e dal sangue ed seme è nata Aphrodite. I romani hanno creduto a cose strane. Nel mio tempo libero sono sempre andata a guardare come gli schiavi, hanno combattuto fino alla morte. Il colosseo era la casa dove c'erano i gladiatori. Nella città erano anche tanti mercati e le persone hanno bevuto e mangiato solo cose buone. Hanno fatto feste e anche da noi c'era una festa. Le persone hanno bevuto troppo vino. Ai questo è a cosa mi ricordo.

LiDI – LINGUE E DIALETTI D'ITALIA
Studi – N. 2

**La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti
di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo**

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/lidi>

© 2024 Università del Salento