

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.

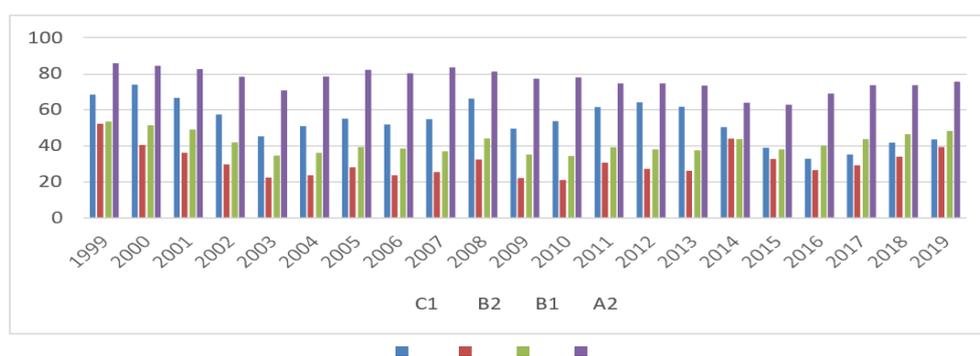


Grafico 1- *Esame di bilinguismo: Rilevazione 1999-2019 (percentuali del superamento dell'esame)*⁴⁴

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

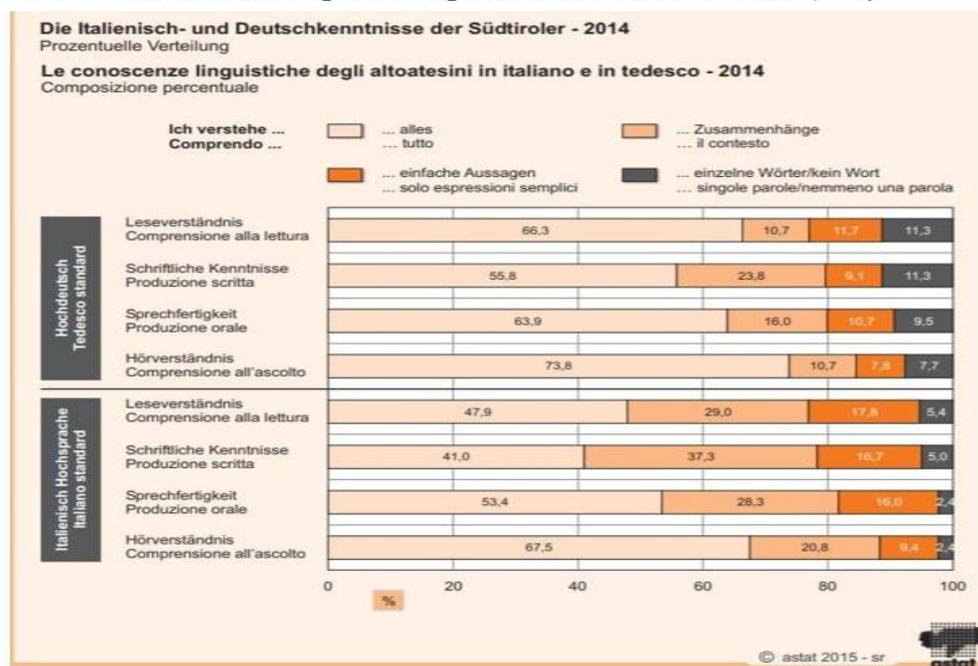
⁶⁷ Cfr. *Barometro linguistico*, (2014: 151).

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*

specificata 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 qualis 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 linguistiche 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 curriculum 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 curriculum, 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 curriculum 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 | % |
| • per essere più simili agli altoatesini di L2 | 23,4 |
| • perché mi permette di avere contatti con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano | 72,1 |
| • per sentirmi più integrato/a nella vita sociale della provincia di Bolzano | 53,2 |
| • per comunicare meglio con gli altoatesini di L2 | 87 |
| ORIENTAMENTO STRUMENTALE | |
| Items | % |
| • per poter trovare lavoro nella pubblica amministrazione | 80,7 |
| • perché la conoscenza della L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera | 92 |
| • perché potrebbe essere utile per proseguire gli studi | 86,4 |
| • 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.

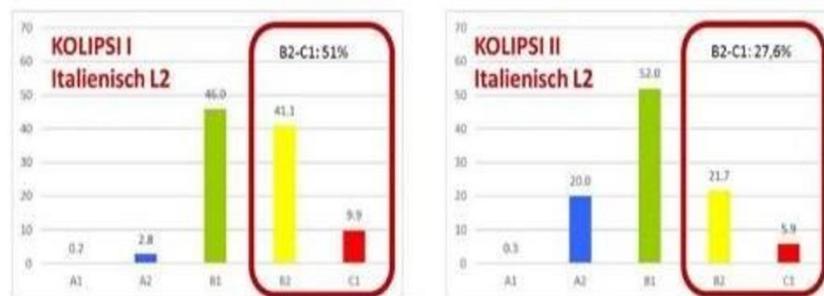
Per meglio comprendere questa ipotesi è legittimo prendere in considerazione gli esiti degli studi *Kolipsi I e II*¹⁵³ in relazione alla competenza scritta degli apprendenti (Graf. 2) e le linee-guida per l'esame

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 scrittoria 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.

