

VI

Conclusioni della ricerca

La lingua obbedisce a regole e logiche formali, però non costituisce un sistema chiuso (ed esclusivamente verbale), quanto piuttosto un organismo mutevole che incrocia pragmatica e testualità; inoltre, la lingua, indissolubilmente legata alla cultura (Vygotskij, 1978), è uno strumento che marca fortemente l'identità individuale e collettiva (Trifone, 2009) e rafforza il legame di appartenenza (e di distinzione da) ad una comunità. Tuttavia, coerentemente con il concetto di liquidità di Bauman, gli effetti della globalizzazione, la contemporaneità e i veloci processi di omologazione comportamentale e, nel nostro specifico caso, la presenza di diverse comunità etnolinguistiche in / a contatto in un *territorio ponte* in Europa, quale è la Provincia Autonoma di Bolzano, mettono a repentaglio la solidità dei nodi fondamentali di *lingua, cultura e identità*. Patrimoni linguistici variegati nella disponibilità dei residenti sul territorio, codici comportamentali e relazionali differenti amplificati da flussi turistici e commerciali sull'asse nord-sud, ridisegnano inevitabilmente l'assetto antropologico e demografico di quest'area. In altri termini, ogni essere umano ha un'identità plurima, né statica, né necessariamente polarizzata (o sei di qua o sei di là), bensì liquida.

In questo territorio, l'ultimo baluardo in grado di rallentare il processo di amalgama in atto è rappresentato dal sistema di formazione ed istruzione locale che, ostinatamente aggrappato all'anchilosato art. 19 dello Statuto di Autonomia (1972) prevede la separazione delle comunità scolastiche e l'obbligatorietà dell'apprendimento della L2 (tedesco e italiano). Tuttavia, è doveroso ricordare che iniziative diversificate, ancora timide e per lo più incentrate soltanto sulla sensibilizzazione interculturale e sull'intensificazione dei contatti amicali (per es. il progetto *Voluntariat per les llengües*) sono presenti a macchia di leopardo solo in alcuni plessi scolastici. In virtù del dinamismo che imprime il *compositum* identitario e gli usi dei parlanti nel sistema, la lingua va osservata, studiata e interrogata in relazione alle sue funzioni nella specifica situazione comunicativa.

Questo è il contesto in cui si inserisce la nostra ricerca che, muovendosi nell'ambito dell'apprendimento guidato, ha inteso indagare come gli apprendenti di madrelingua tedesca gestiscono la temporalità nelle

produzioni scritte in italiano L2. Ogni lingua è un cantiere peculiare di costruzione del tempo e della temporalità e possiede propri strumenti e proprie pratiche linguistiche per esprimere la dimensione temporale delle esperienze e delle intenzioni.

In questo studio, per circoscrivere l'ampia tematica, siamo partiti da due presupposti:

1. il verbo ha un ruolo centrale nella comunicazione poiché è la categoria linguistica in grado di fornire la maggior parte di informazioni sull'evento da descrivere (significato, tempo, modo, aspetto, azionalità, genere, numero, diatesi);
2. le due lingue (italiano e tedesco) pur essendo tipologicamente vicine, presentano elementi di convergenza e di divergenza, in particolare in relazione all'area del passato, un ambito segnalato dagli addetti ai lavori proprio come una *zona grigia* nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come L2 o LS.

Le domande di base che ci siamo posti sono state le seguenti:

- “Come oltrepassare la banalità della scansione ternaria passato-presente-futuro e della sua zoppicante applicazione ai tempi verbali della grammatica”⁴⁷⁴?
- Come dare legittimità alle scelte verbali emerse dal *corpus* costituito da quattro distinte tipologie testuali (traduzione, completamento di un testo guidato, riassunto, componimento) considerando che molti tratti della lingua possono essere o non essere selezionati?
- E, nello specifico ambito della dimensione aspettuale, come riconoscere la volontà rappresentazionale degli informanti, focalizzata di volta in volta sull'istante, sulla durata, sulla continuità, sulla globalità, sulla chiusura, o sulla conclusione di un'azione?

Per cercare di dare una risposta a questi quesiti abbiamo sentito l'esigenza non solo di interrogare a fondo il contesto storico-politico, sociolinguistico e, in particolare, quello di apprendimento guidato della L2, ma anche di indagare in modo approfondito la percezione del tempo e la dimensione temporale del campione somministrando agli informanti un questionario esplorativo. L'indagine si è rivelata uno strumento utilissimo per conoscere come il campione *soggettivamente* esperisse nella propria quotidianità l'esperienza del tempo e le tre dimensioni temporali (passato, presente, futuro) e quanto fossero acquisite / apprese le categorie semantiche e grammaticali di presente, passato e futuro in italiano L2.

Per comprendere la gestione della temporalità nelle scritture del campione, raccolte in un *corpus* di 62 testi, ci siamo richiamati ai quadri teorici elaborati da Bertinetto e da Weinrich. Entrambi gli autori condividono

⁴⁷⁴ H. Weinrich, (2004:9).

L'idea per cui il testo si regge su una complessa rete di relazioni e pertanto esige di essere approcciato ed analizzato da una prospettiva testuale. Quindi ne consegue che, in sede di analisi dei risultati, da una prospettiva di analisi a livello di frase, orientata a rilevare e descrivere alcune devianze dalla norma (in ambito ortografico, morfosintattico, lessicale), si è passati progressivamente ad una prospettiva di analisi a livelli di testo. Convinti che alcune soluzioni anomale o incoerenti o incerte nell'uso del sistema verbale, emerse dal *corpus*, non corrispondessero necessariamente a difficoltà di ordine grammaticale o sintattico, abbiamo fatto tesoro, in particolare, di due concetti chiave:

- la riflessione di Bertinetto in merito alla “ambiguità dei tempi verbali”⁴⁷⁵ nell'ambito dell'aspettualità;
- l'intuizione di Weinrich che, sulla base della distinzione tra mondo *narrato* e mondo *commentato*, concede all'emittente di assumere un atteggiamento cognitivo ed affettivo verso ciò che scrive e al ricevente di predisporre in termini di *distensione* o *tensione* verso ciò che legge (ascolta).

Proprio perché le scritture restituite dal campione si configurano per essere esempi e manifestazioni *autentiche* di diverse interlingue *in fieri* (attestate sui livelli B1-B2) e la gestione del verbo è complessa, non è stato sempre facile tenere in debito conto la prospettiva enunciativa, cogliere al meglio le intenzioni di chi scrive, e valorizzare il punto di vista dell'apprendente. Come è facile immaginarsi, l'Aspetto – “categoria dai contorni abbastanza sfumati” (Bertinetto, 1979: 23), variabile in rapporto al contesto – è l'ambito più instabile nelle interlingue degli AA. Tuttavia, le “migliori” prestazioni nell'ambito della costruzione e gestione del tempo e della temporalità sono state restituite dalle narrazioni di eventi autobiografici o dalle ricostruzioni di mondi immaginati del *sotto-corpus* (TC), la prova meno vincolata che è stata somministrata al campione. Gli elaborati sono stati sottoposti ad un'analisi – da una prospettiva testuale, secondo la brillante proposta di Weinrich e/o la sistematica descrizione di Bertinetto – che ci ha consentito di interrogare le apparenti anomalie e le strategie comunicative messe in atto dagli AA dal punto di vista dell'uso temporale.

Leggendo i comportamenti linguistici emersi dall'indagine empirica abbiamo individuato alcuni aspetti che a conclusione dello studio è opportuno segnalare nuovamente. Si è osservato che:

- gli AA non dispongono di un solido apparato metalinguistico adeguato a sistematizzare la norma linguistica e motivare le scelte e conseguentemente le loro decisioni sono dettate spesso dall'intuizione (a

⁴⁷⁵ P., Bertinetto, (2001:14-15).

volte felice, a volte inappropriata). Solo la comprensione degli elementi interni alla lingua che manifestano la nozione di temporalità consente di orientare al meglio le proprie decisioni e selezionare questa o quella forma verbale per veicolare il proprio punto di vista (durata, atteggiamento e prospettiva temporale, persistenza o meno di effetti, ecc.) su azioni ed eventi;

- la testualità registra la netta prevalenza della costruzione paratattica (che di fatto fa riferimento alla modalità sintattica del sistema materno) e l'assenza o la preferenza per connettivi *deboli* con molte occorrenze, scarsamente differenziate;
- è significativa la tendenza alla riduzione degli usi di modi e tempi verbali svuotati semanticamente o impiegati approssimativamente in distinti contesti, per cui i verbi adoperati sono pochi e compaiono sempre nelle stesse forme⁴⁷⁶;
- si può osservare la tendenza a semplificare le scritture importando nello scritto i tratti linguistici tipici del parlato coinvolgendo tutti i livelli linguistici (lessico, funzioni, ordine dei costituenti, punteggiatura, ecc.);
- le modalità di approccio e (soprattutto) di esecuzione dei testi testimoniano una redazione delle scritture improvvisata, poco sorvegliata e non ben pianificata, orientata a realizzare anche approssimativamente (e quanto più velocemente possibile) un “prodotto”;
- le scritture nella propria LM/L1 si presentano, dal punto di vista della struttura e dell'articolazione del pensiero, piuttosto *semplici*. Inoltre, è legittimo supporre che le modalità compositive della LM/L1 vengano replicate e riproposte nelle scritture in L2.

L'indagine empirica ha consentito di evidenziare che, nell'ambito dell'istruzione guidata, l'abilità di scrittura e la riflessione metalinguistica – percepite dall'apprendente rispettivamente come *faticosa* l'una e *noiosa* l'altra – sono in continua competizione con forme di comunicazione orale che si caratterizzano per essere spicciole, lineari, imprecise ed immediate (poiché il discorso procede per associazione di idee) e poco sorvegliate dal punto di vista formale⁴⁷⁷. Quindi, anche se ormai è un fatto indubbio che la lingua scritta abbia importato i tratti linguistici tipici del parlato, sembra chiaro che, a fronte di questi esiti (e qui ci riferiamo anche a quelli in L1 del *corpus T*), le due attività (la scrittura e la riflessione metalinguistica) debbano

⁴⁷⁶ Queste osservazioni valgono anche per il *corpus T*: i verbi adoperati sono pochi, sono sempre gli stessi e compaiono sempre nelle stesse forme.

⁴⁷⁷ Si tenga presente che nell'ambito di un approccio di insegnamento comunicativo, il docente di L2 non interviene sempre a correggere le performances orali degli apprendenti, per non frenare o addirittura bloccare il flusso del parlato, poiché come osservano Bosc e Minuz (2012) l'apprendente di competenza media non è in grado di cogliere o far tesoro della correzione del docente. L'eventuale intervento correttivo ha luogo in altre fasi della lezione.

riprendersi nuovi spazi nell'ambito della trasversalità dell'educazione linguistica, poiché entrambe si configurano per essere attività intelligenti nel processo di apprendimento delle lingue (LM, L1, L2, L3, ecc.).

È ovvio che l'abilità di scrittura prenda le mosse da competenze ed abilità che già si possiedono nella L1/LM, ma la capacità di scrivere (nella L2) richiede un notevole impegno cognitivo e il possesso di numerose conoscenze e competenze (conoscenze dichiarative, enciclopediche, procedurali e competenza pragmatico-funzionale, testuale, morfosintattica, lessicale e ortografica), poiché attraverso la composizione scritta si esprimono idee, si sviluppano i ragionamenti, si strutturano, si organizzano e si articolano i pensieri, si codificano gli atti comunicativi, si assegnano le funzioni alle parole (e quindi ai verbi) e si fanno emergere le intenzioni dello scrivente.

Ben venga, dunque, il primato dell'oralità con tutte le sue proprie caratteristiche linguistiche e testuali e in tutte le sue diverse, molteplici funzioni e complesse sfumature, come programmaticamente sponsorizzato dalle politiche linguistiche in relazione all'apprendimento dell'italiano L2, ma senza cadere nell'eccesso opposto di ignorare la riflessione metalinguistica e la scrittura riflessiva, perché quest'ultima – a parer nostro – è il codice per l'espressione profonda del pensiero e fa da supporto all'oralità, e non il contrario⁴⁷⁸.

Pensiamo che il nostro *corpus* non produca degli effetti di distorsione in relazione alla fotografia autentica circa le capacità del campione di gestire la temporalità nelle proprie produzioni scritte. In ogni caso i nostri esiti e le nostre riflessioni non hanno un'ambizione certificativa e tantomeno sanzionatoria, ma consegnano un quadro attendibile in relazione all'universo tematico indagato. Alcune delle aree critiche segnalate (quali per esempio l'importazione di tratti linguistici dall'oralità nello scritto o la frammentarietà compulsiva nel flusso narrativo) sono da ascrivere al conflitto in atto tra impiego normativo e usi dei parlanti e riguardano anche le prestazioni di nativi di madrelingua italiana a livelli medio-alti di scolarizzazione⁴⁷⁹. Nella varietà parlata colloquiale, in particolare, si intravede una ristrutturazione del sistema temporale che, a paragone con quello previsto dallo standard, appare ridotto o semplificato: Presente, Passato (Prossimo o Remoto o

⁴⁷⁸ In coerenza con Cignetti e Fornara (2014: 29): "È cosa risaputa, sin dall'antichità, che la scrittura è uno degli strumenti più efficaci per dare ordine al proprio pensiero, per fare chiarezza nelle proprie conoscenze e anche per arrivare a conoscere meglio sé stessi".

⁴⁷⁹ Più volte nel corso di questo studio abbiamo segnalato le esortazioni e gli appelli di studiosi contro il rapido e irreparabile impoverimento dell'italiano in relazione all'abilità scritta e l'assordante propaganda per l'apprendimento dell'inglese (Sabatini, 2016).

entrambi, a seconda delle regioni) e Imperfetto quali tempi deittici, e Trapassato Prossimo come tempo anaforico.

Concludendo, questo studio vorrebbe fungere da trampolino di lancio per ridesignare il profilo curricolare dell'italiano L2/LS in questo specifico contesto di apprendimento *guidato* che non può e non deve essere osservato ed interrogato con le stesse chiavi di lettura che si applicano alle realtà scolastiche ed extrascolastiche presenti sul resto del territorio nazionale. Siamo convinti che in questo territorio sia necessario introdurre la prospettiva comparativa, non tanto a livello di lessico (su cui esistono già alcune indagini e ricerche) ma piuttosto a livello di grammatica e specificatamente circoscrivendo quegli ambiti grammaticali (come appunto l'area verbale) che divergono nei due codici linguistici, per sviluppare „eine Fähigkeit [...], die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren“ (Eichler/Nold 2007: 63). Inoltre, siamo certi che solo l'approccio alla dimensione testuale – che intende il testo come una rete di fili intrecciati e connessi – consente efficacemente agli apprendenti di riflettere sulle funzioni svolte dal verbo (e sugli altri elementi che concorrono a costruire la temporalità nei diversi contesti d'uso) se non altro perché l'analisi da una prospettiva testuale certifica che non esiste un rapporto biunivoco tra forma e significato dei tempi.

Ci auguriamo pertanto che dati e performances presentati in questo lavoro possano essere recuperati ed integrati in futuri monitoraggi e nuove acquisizioni. Non ci risultano, in realtà, studi accurati ed indagini di rilievo dopo le pubblicazioni di Kolipsi I (2012), Barometro Linguistico (2014), Kolipsi II (2017), sappiamo solo che è in preparazione una terza indagini *Kolipsi* che presumibilmente sarà somministrata nel 2025.

A conclusione del lavoro, per completezza d'indagine, dal momento che abbiamo assegnato uno spazio significativo ad interrogare il contesto in cui è inserita la ricerca ponendoci una domanda interlocutoria *Welche Sprachen sprechen diese Gebirge?* non sarà superflua la documentazione fotografica disponibile nell'Appendice 1 (all. 20).