



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica  
Classe LM-39

Tesi di Laurea

*Sequenzialità, temporalità e progressività nel  
sistema verbale nella didattica dell'italiano L2 per  
germanofoni. Analisi e confronto di due manuali di  
livello B.1*

Relatore  
Prof. Matteo Santipolo

Laureanda  
Rachele Piazzetta  
n° matr.1131695 / LMLIN

Anno Accademico 2017 / 2018



## INDICE

INTRODUZIONE .....	7
1.L'INTERLINGUA .....	11
1.1 Dall'analisi contrastiva alla teoria dell'interlingua. ....	11
1.2 Le caratteristiche dell'interlingua.....	16
1.2.1 Le Varietà dell'interlingua.....	18
1.3 Teorie e modelli sull'apprendimento di una L2. ....	20
1.3.1 La Grammatica Universale.....	20
1.3.2 Il Modello del monitor.....	22
1.3.4 La Teoria della Processabilità .....	23
1.4 Fattori che influiscono sull'apprendimento linguistico e quindi sullo sviluppo dell'interlingua. ....	27
1.3.1 L1 e transfer.....	27
1.3.2 Gli universali linguistici e la Teoria della marcatezza .....	29
2.GLI APPRENDENTI GERMANOFONI E LE SEQUENZE DI APPRENDIMENTO PER L'ITALIANO L2. ....	31
2.1 Linguistica acquisizionale e glottodidattica .....	31
2.2 Le sequenze di acquisizione per l'italiano L2 .....	34
2.2.1 Morfologia.....	36
2.2.2 Sintassi.....	39
2.2.3 Il sistema verbale .....	43
2.3 Conclusioni.....	50
3. LA SITUAZIONE DELL'ITALIANO NEI PAESI GERMANOFONI. ....	53
3.1 L'italiano in Germania.....	57
3.1.1 L'italiano nelle scuole tedesche.....	58
3.1.2 L'italiano extra-scolastico e la formazione degli adulti .....	61
3.2 L'italiano in Austria .....	62
3.3 L'italiano in Svizzera.....	64
3.4 Il caso dell' Alto Adige .....	67
4. I MANUALI DIDATTICI E LA LORO ANALISI .....	71
4.1 L'evoluzione dei manuali di educazione linguistica .....	71
4.2 L'organizzazione dei manuali attuali .....	73
4.3 I criteri per l'analisi dei manuali.....	76
4.3.1 Destinatari.....	76
4.3.2 Istruzioni per l'insegnante .....	78
4.3.3 Istruzioni per lo studente .....	78
4.3.4 Grafica .....	79
4.3.5 Approccio dichiarato .....	79

4.3.6	Strutturazione del manuale .....	80
4.3.7	Indice e sillabo.....	81
4.3.8	Presentazione della Cultura .....	82
4.3.9	Abilità esercitate .....	83
4.3.10	Riflessione grammaticale .....	83
4.3.11	Tecniche didattiche.....	86
4.3.12	Materiale integrativo.....	87
4.3.13	Contrastività .....	88
4.4.	L' analisi del sistema verbale .....	88
5.	ANALISI DEL MANUALE: ALLEGRO B1 .....	95
5.1	Analisi generale del manuale Allegro B.1 .....	96
5.2.1	La riflessione grammaticale .....	106
5.3	Analisi del sistema verbale .....	109
5.3.1	Gerundio .....	109
5.3.2	Passato remoto.....	110
5.3.3	Congiuntivo presente.....	112
5.3.4	Congiuntivo passato .....	113
5.3.5	Condizionale passato .....	113
5.3.6	Congiuntivo imperfetto .....	114
5.3.7	Futuro anteriore .....	115
5.3.8	Congiuntivo trapassato nelle frasi con il condizionale.....	116
5.3.9	Condizionale che introduce il congiuntivo .....	117
5.3.10	Mentre e durante.....	117
5.3.11	Avere, sapere, conoscere .....	118
5.4	Discussione.....	119
5.4.1	La sequenzialità .....	119
5.4.2	L'attualità .....	121
5.4.3	La progressività .....	122
5.5	Conclusioni.....	123
6.	ANALISI DEL MANUALE: CON PIACERE B.1 .....	125
6.1	Analisi generica .....	125
6.2	Riflessione grammaticale .....	134
6.3	Analisi del sistema verbale .....	137
6.3.1	Condizionale presente.....	137
6.3.2	Passato prossimo e imperfetto .....	137
6.3.3	Trapassato prossimo .....	138
6.3.4	Gerundio (funzione temporale) .....	139
6.3.5	Passato remoto.....	142
6.3.6	Congiuntivo presente.....	143
6.3.7	Futuro anteriore (supposizioni) .....	143
6.3.8	Conoscere e sapere al passato prossimo e imperfetto.....	144
6.3.9	Congiuntivo passato .....	144
6.3.10	Congiuntivo imperfetto .....	145
6.3.11	Il gerundio (funzione modale) .....	146
6.3.12	Il condizionale passato.....	147
6.3.13	Passato prossimo dei verbi modali. ....	147

6.4. Discussione.....	148
6.4.1 La sequenzialità.....	149
6.4.2 Aspettualità.....	150
6.4.3 La progressività.....	151
6.5 Conclusioni.....	151
7. CONFRONTO DEI DUE MANUALI.....	153
7.1 Confronto generale.....	153
7.2 Confronto sulla riflessione grammaticale.....	156
7.3 Confronto del sistema verbale.....	158
7.3.1 Sequenzialità.....	159
7.3.2 Aspettualità.....	160
7.3.3 Progressività.....	164
7.4 Proposte di attività.....	167
7.4.1 Bingo umano.....	167
7.4.2 Azione principale e azione di sfondo.....	168
7.4.3 La giusta sequenza.....	170
7.4.4 Una storia di gruppo.....	171
7.4.5 I tempi della storia.....	172
7.4.6A Coppie.....	174
8. CONCLUSIONE.....	179
9. BIBLIOGRAFIA.....	181



## INTRODUZIONE

Secondo i dati del Portale della lingua italiana all'estero il totale degli studenti di italiano, a livello mondiale, per l'anno scolastico 2015/2016 è stato di 2.065.787, tra questi 865.231 sono gli studenti a livello europeo. Nonostante un lieve calo degli ultimi anni l'italiano rimane sempre molto apprezzato dagli stranieri che attraverso i vari enti pubblici o privati beneficiano di corsi di italiano e vacanze studio in Italia, grazie anche ai programmi di mobilità sempre più accessibili e diffusi. I Paesi germanofoni (Germania, Austria, Svizzera) in particolare risultano essere tra i più interessati allo studio dell'italiano, sia per questioni legate alla vicinanza geografica con l'Italia, sia per questioni economiche e professionali ma anche più semplicemente perché la cultura italiana da sempre è un'attrattiva molto forte che spinge milioni di persone ad approcciarsi, anche solo a livelli iniziali, alla lingua del Bel Paese.

In tutti i contesti di insegnamento dalle scuole pubbliche, alle private, agli Enti formativi e Istituti di cultura italiana lo strumento più utilizzato per l'apprendimento è il manuale, che solitamente copre i livelli iniziali (A1-2) e intermedi (B1-2). Saper scegliere un buon manuale dunque è diventata un'abilità indispensabile per ogni insegnante, tanto che viene verificata anche nelle certificazioni per l'insegnamento dell'italiano L2. La prima selezione avviene con l'analisi dei bisogni degli apprendenti, è importante che il materiale didattico in generale sia adatto all'età, al livello e agli obiettivi degli studenti, essi devono essere in tutto e per tutto il centro della didattica.

L'insegnante deve saper valutare e scegliere un manuale anche rispetto alle indicazioni provenienti dalla linguistica acquisizionale, è negli strumenti didattici infatti che glottodidattica e linguistica acquisizionale hanno la possibilità di interagire e di collaborare concretamente creando materiali sempre più all'avanguardia e adatti ad uno sviluppo dell'interlingua efficace e funzionale.

Considerate queste premesse presenterò nel seguente lavoro un'analisi di due manuali di livello B1 pensati appositamente per apprendenti di italiano adulti germanofoni; l'elaborato si divide in 2 parti principali, una teorica e una pratica. Nella parte teorica saranno spiegate le teorie dell'apprendimento linguistico e le loro evoluzioni lungo il corso del novecento, sarà approfondita in modo particolare la teoria dell'interlingua e i fattori che contribuiscono al suo sviluppo. Nel secondo capitolo ho

proceduto con un'analisi delle sequenze di acquisizione dell'italiano L2, focalizzandomi sulle difficoltà che potrebbero riscontrare gli apprendenti germanofoni considerata la loro L1, e individuando all'interno del sistema verbale i temi di sequenzialità, aspettualità e progressività da prendere in esame nella parte di analisi dei manuali. Il terzo capitolo invece si discosta dalla parte puramente teorica riguardante la linguistica acquisizionale per dare un quadro generale della situazione dell'italiano nei paesi germanofoni, i dati numerici sono stati presi dalle conferenze "L'italiano nel mondo che cambia" del 2014, 2016 e 2017, in aggiunta ai numeri vengono presentati anche i luoghi e le motivazioni che spingono gli stranieri ad approcciarsi all'italiano. Oltre ai Paesi ufficialmente germanofoni, Germania, Austria, ho preso in considerazione la situazione Svizzera dove sia l'italiano che il tedesco godono dello stesso status di ufficialità, e la situazione dell'Alto Adige in Italia, dove convivono abitanti appartenenti ai due diversi gruppi linguistici.

Il quarto capitolo, che si può considerare il capitolo di passaggio tra le basi teoriche e la parte operativa, riguarda il materiale didattico, e più in particolare i manuali e la loro organizzazione per poi proseguire con l'elaborazione di una griglia utilizzata per l'analisi, per la costruzione della griglia mi sono basata su altre griglie già redatte da esperti estrapolandone alcuni parametri e mettendoli insieme in un'unica tabella.

La parte operativa contiene invece lo scopo primario della tesi e si compone di: due analisi dei manuali, un confronto e una parte pratica dove ho inserito alcune proposte di attività didattiche. Le analisi a loro volta sono divise in: una parte generale, un focus sulla riflessione linguistica e un'analisi più approfondita sul sistema verbale dove analizzo sequenzialità, aspettualità e progressività, gli argomenti ritenuti più difficili da apprendere per i germanofoni, descrivendo per ogni tempo verbale modalità e tecniche utilizzate per la presentazione.

Nel concreto per sequenzialità si intende quanto la presentazione degli argomenti verbali segua le indicazioni della linguistica acquisizionale viste nel secondo capitolo, e se ci possono essere motivazioni riguardanti la L1 per cui gli autori hanno deciso di discostarsi dalle ricerche teoriche. L'aspettualità dei verbi in italiano si realizza poi principalmente nella scelta dei tempi verbali, in particolare i più frequenti sono passato prossimo e imperfetto, scelta che non sempre risulta facile agli apprendenti



germanofoni, soprattutto considerando il fatto che questi tempi vengono presentati ad un livello ancora piuttosto basico. La progressività crea delle difficoltà in quanto il tedesco non ha un tempo verbale per esprimerla, essa fa in qualche modo parte dell'aspettualità, in quanto parte delle azioni imperfettive, e in italiano si realizza con il gerundio.

Infine l'ultima parte dell'elaborato prevede un confronto delle analisi e alcune mie proposte di attività didattiche volte ad integrare i manuali e quindi pensate tenendo in considerazione l'orientamento comunicativo dei due testi.



## CAPITOLO I

### L'INTERLINGUA

#### 1.1 Dall'analisi contrastiva alla teoria dell'interlingua.

Il percorso che ha portato allo sviluppo della teoria dell'interlingua inizia alla fine degli anni '50 con i primi studi rivoluzionari in campo della glottodidattica. Fino ad allora l'insegnamento delle lingue straniere era condotto sulla base di un approccio formalista con un metodo principalmente grammaticale-traduttivo, dove lo studente era considerato una tabula rasa da riempire con le conoscenze della lingua straniera. Ogni studente era uguale all'altro, a prescindere dalla propria L1, dalla provenienza e dall'ambiente sociale in cui era inserito. È solo a partire dalla fine degli anni '50 che si svilupparono diverse teorie, grazie anche all'apporto dei nuovi studi come quelli psicolinguistici, che portarono in seguito alla definizione del concetto di interlingua e alla nascita di una nuova branca della linguistica: la linguistica acquisizionale.

Di fondamentale importanza fu il passaggio che portò a spostare l'attenzione dal docente all'apprendente, focalizzandosi sulla sua L1 in un'ottica contrastiva; inizia così a muovere i primi passi la *linguistica contrastiva*. I primi esponenti di questa nuova branca furono Charles Fries e il suo allievo Robert Lado. Operante in un ambito strutturalista, Lado sosteneva l'importanza di un'analisi contrastiva per individuare somiglianze e differenze delle due lingue prese in considerazione, in modo tale da agevolare l'apprendimento sfruttando i punti di contatto e prevenendo gli errori. I sostenitori di questo filone di ricerca consideravano l'errore come un'abitudine linguistica deviata, causata da un transfer negativo dalla L1 alla L2 e perciò da prevenire o da correggere immediatamente. Vennero diffusi materiali didattici specifici per le diverse lingue di provenienza degli studenti e introdotti metodi di insegnamento volti a creare nuove abitudini linguistiche, prive di quegli errori prevedibili solo grazie ad un'attenta analisi contrastiva.

Tuttavia non mancarono i problemi che portarono ad un declino di questa teoria, essa infatti non riuscì nel suo intento di prevenire tutti i tipi di errore, anzi alcuni non vennero mai riscontrati nelle produzioni, altri invece si verificarono senza un apparente

motivo. Le cause di queste mancanze probabilmente sono dovute al fatto che l'analisi contrastiva avveniva sul prodotto linguistico e non sul processo, non tenendo conto poi della dimensione cognitiva del linguaggio e degli aspetti extralinguistici. (Bosisio C. 2012) Nel 1970, quando ormai quest'ipotesi stava perdendo il suo valore, Wardhaugh ne distinse due versioni: quella forte che pretendeva di prevedere a priori gli errori degli apprendenti e quella debole che si prefissava di spiegarli soltanto a posteriori. Da quest'ultima versione si è sviluppata negli anni seguenti, a partire dagli anni '60, la *teoria dell'analisi degli errori*. (Bosisio C.2012)

Secondo questa teoria l'errore non era più considerato come una scorretta abitudine linguistica ma come strumento per l'analisi del prodotto dell'apprendimento. Ciò che si prefissava era di spiegare le cause degli errori, i quali possono derivare dall'influenza della L1, da ipotesi sbagliate dell'apprendente (errori sistematici), o da semplice distrazione (errori non sistematici)<sup>1</sup>; non è necessaria, e nemmeno funzionale, la correzione immediata. In linea con le correnti cognitive di quegli anni, l'errore è visto come un prodotto creativo necessario all'apprendimento. Nonostante i numerosi tentativi di osservazione e classificazione degli errori, questa teoria ha mostrato delle limitazioni che potevano essere superate soltanto con l'ampliamento del proprio campo d'indagine: dalle produzioni errate alle produzioni nella loro globalità, unico modo per valutare a pieno il processo di apprendimento. (Bosisio C., 2012)

L'autore che segnò la svolta e diede avvio alla vera e propria *teoria dell'interlingua* fu Samuel Pit Corder, influenzato dal cognitivismo chomskiano Corder fa un parallelismo tra l'acquisizione della L1 e della L2, avanzando l'ipotesi che, almeno in parte, i due processi possano assomigliarsi e siano segnati da tappe intermedie verso il raggiungimento della lingua target. Ciò che sottolinea Corder è che queste tappe non sono casuali e individuali ma seguono un andamento comune tra tutti gli apprendenti che stanno imparando una determinata lingua (sia come L1 che come L2). Si possono dunque fare delle generalizzazioni e scoprire fasi già determinate da una specie di "sillabo interno" alla persona. Per quel che riguarda l'apprendimento di una seconda lingua, l'ipotesi del sillabo interno assume due versioni: una forte che non

---

<sup>1</sup> Sulla base delle cause degli errori Corder distingue tra *miskates* e *errors*: i primi sono dovuti alla disattenzione, a stati emotivi particolari o a lapsus dell'apprendente che è in grado di auto-correggersi; mentre i secondi sono veri e propri errori sistematici utili per valutare il processo di apprendimento. (Bosisio C., 2012)

prevede nel processo di apprendimento nessuna interferenza con la lingua materna, e una debole che spiega come le sequenze di sviluppo di questa competenza transitoria siano uguali tra loro solo se ci si riferisce ad un gruppo con la stessa L1. Le due ipotesi presuppongono la messa in atto di due processi diversi, uno di *ristrutturazione* della propria lingua materna verso la lingua target e uno di *ricreazione*, che tende a ricostruire un altro sistema linguistico sulla base delle conoscenze pregresse e nuove. (Pit Corder S., 1984) Ciò che non viene messo in atto è invece la *semplificazione* della lingua che si vuole raggiungere, Corder infatti definisce la semplificazione una strategia di comunicazione, non di apprendimento, infatti quando l'apprendente produce frasi nella sua L2 non sta semplificando ciò che non ha ancora appreso ma sta man mano complessificando il suo sistema, aggiungendo di volta in volta nuove informazioni che vanno poi ad concatenarsi con quelle già immagazzinate. (Bosisio C., 2012) In questo senso la competenza è *transitoria*, perché è dinamica e si sviluppa in modo continuo sulla base delle nuove conoscenze. Questa competenza transitoria è considerata da Corder come una vera e propria lingua da studiare, alla pari di una lingua naturale, solo in questo modo infatti è possibile scoprire i processi di acquisizione e le strategie messe in atto dagli apprendenti. Queste teorie furono il punto di partenza per nuovi approfondimenti e studi sull'interlingua, in particolare è da ricordare il prezioso contributo di Selinker.

Il termine *interlingua*, proposto proprio da Selinker in un articolo del 1969, è stato unanimemente accettato da quel momento in poi per definire la lingua dell'apprendente, la quale costituisce un sistema intermedio ma autonomo, con tratti provenienti sia dalla lingua d'arrivo che da quella di partenza. Nelle sue ipotesi Selinker si discosta dagli aspetti puramente linguistici che stanno alla base dell'apprendimento, per ampliare le sue ricerche verso aspetti più psicolinguistici. Ciò a cui è interessato non è più il prodotto, che può essere il raggiungimento o meno delle competenze in una L2, ma il *processo* a livello psicologico che compie un apprendente adulto che impara una lingua straniera. Riprendendo il concetto di struttura linguistica latente di Lennenberg, Selinker postula l'ipotesi dell'esistenza di una *struttura psicologica latente* (SPL), che insieme alla struttura linguistica, si trova nel cervello e si attiva ogni qualvolta che un apprendente tenta di produrre una frase nella lingua che sta imparando. (Bosisio C., 2012) Questa struttura psicologica latente è caratterizzata da 5 processi psicolinguistici

essenziali per l'apprendimento: "il transfer linguistico, il transfer d'insegnamento, le strategie di apprendimento di una seconda lingua e la ipergeneralizzazione del materiale linguistico della lingua obiettivo." (Selinker L., 1984, p.30). Oltre a questi 5 processi, nella SPL si trova anche il meccanismo di *fossilizzazione*, cioè quel meccanismo che si innesca quando gli apprendenti continuano ad usare un certo fenomeno linguistico non corretto rispetto alla lingua target, anche dopo moltissimo tempo. Gli elementi fossilizzati sono difficili da eliminare definitivamente perché rimangono latenti nell'interlingua pronti a riemergere appena la persona si trova in determinate condizioni, che possono essere stanchezza, agitazione o l'eccessivo rilassamento. Le cause di queste fossilizzazioni sono diverse ed è in base a queste che Selinker ha definito i 5 processi psicologici sopraelencati. Se l'elemento fossilizzato è il risultato dell'influenza della L1 allora si tratta di transfer linguistico, se è il prodotto di un certo tipo di insegnamento si tratta di transfer di insegnamento, se è il risultato di una modalità propria dell'apprendente nell'elaborare il nuovo materiale linguistico allora si tratta di strategie di apprendimento di una seconda lingua. Si parla invece di strategie di comunicazione in L2 quando l'apprendente tenta di risolvere eventuali problemi di comunicazione con i nativi tramite parafrasi o neologismi che rischiano poi di fossilizzarsi nell'interlingua, infine avviene un ipergeneralizzazione del materiale linguistico della lingua obiettivo quando vengono utilizzate regole sintattiche o semantiche della L2 anche in contesti dove non sono richiesti. (Bosisio C., 2012)

Il concetto di fossilizzazione era stato introdotto già da Nemser, come varietà stabile di una lingua di immigrati, mentre Selinker lo definisce più approfonditamente mettendolo in relazione con i processi psicologici latenti. Successivamente Schumann, con il *modello dell'acculturazione*, approfondirà a sua volta gli studi su questo fenomeno stabilendo l'importanza dei fattori sociali e psicologici che agiscono sugli apprendenti portandoli alla fossilizzazione di alcuni tratti o addirittura dell'intero sistema interlinguistico, come è successo nel caso delle lingue creole o pidgin. Schumann ipotizza che più l'apprendente è integrato nel contesto sociale e culturale della L2, meno probabilità ha di fossilizzare la sua interlingua e di conseguenza il processo di acquisizione procede. L'integrazione socio-psicologica gioca un ruolo molto importante nell'apprendimento ed è proprio l'aver portato l'attenzione sulla dimensione

sociolinguistica e psicologica che rende innovativa l'ipotesi di Schumann. (Bosisio C., 2012)

Per quanto riguarda gli studi sull'interlingua con una prospettiva più orientata alla didattica si ricordano gli studi di Krashen con il *modello del monitor*, il quale fa parte delle teorie innatiste sull'apprendimento linguistico, che affronterò più nel dettaglio nel paragrafo 1.3. Con Krashen si arriva alla fine del primo ventennio di studi fecondi sui processi di acquisizione del linguaggio (come L1 e L2). Ora il profilo dell'interlingua con le sue caratteristiche più salienti è formato: l'interlingua è considerata al pari di una lingua naturale ma con alcune peculiarità che la distinguono da esse e che descriverò in seguito nel paragrafo 1.2.

Gli anni '80 si possono riassumere nel convegno di Edimburgo del 1984 organizzato in onore di Pit Corder, al quale hanno partecipato tutti i maggiori ricercatori impegnati negli studi sull'interlingua. Lo scopo del convegno non era soltanto quello di fare il punto su tutto ciò che si era scoperto fino ad allora ma anche quello di avanzare nuove proposte di ricerca che ebbero molto successo negli anni successivi al convegno. Si è auspicato un ulteriore approfondimento per quanto riguarda lo studio del transfer e delle fossilizzazione, coinvolgendo apprendenti di una stessa L2 aventi però diverse L1, per comprendere meglio in che misura influiscono i fenomeni translinguistici e la L1, nello sviluppo dell'interlingua e nei casi di fossilizzazione. Si è suggerito inoltre di ampliare lo spettro delle lingue prese in esame, non focalizzandosi solo sull'inglese com'era stato fino ad allora. Gli studi riguardanti in particolare questi fenomeni sono utili al fine di trovare dei punti di contatto tra la linguistica acquisizionale e le applicazioni didattiche. Ricordo anche un'importante precisazione terminologica che è stata avanzata e condivisa da tutti al Convegno, cioè quella di utilizzare il termine *interlingua* soltanto in riferimento alla lingua usata dagli apprendenti di una L2 o una LS, in modo tale da focalizzare gli studi.

Oltre a queste proposte si è sentita la necessità di approfondire ulteriormente la struttura del sistema interlinguistico, analizzandone le proprietà specifiche che lo differenziano dalle lingue naturali, i fenomeni di bilinguismo e le condizioni socio-cognitive su cui si basa il processo di apprendimento.

Negli stessi anni sono in corso i dibattiti sulla teoria chomskiana della Grammatica universale e il ruolo che questa ricopre nell'acquisizione di una L2.

Di conseguenza negli anni '90 vennero portati avanti questi studi, nel 1992 Selinker ripropone un lavoro per “riscoprire l’interlingua”, riprendendo i concetti di variabilità, di transfer e grammatica universale. Sempre in questi anni però si sente il bisogno di mettere insieme tutti i risultati finora raggiunti in un’ottica di interdisciplinarietà. Allo stesso tempo però gli studi diventano anche sempre più specifici, passando da analisi generiche sull’acquisizione ad aspetti più circoscritti come l’acquisizione della spazialità, della temporalità, della pragmatica e della testualità.

Tra gli studi più importanti di questi anni troviamo il progetto di Hedelberg, che conferma l’ipotesi seconda la quale l’acquisizione di una L2 in contesti naturali segua precisi stadi evolutivi; il progetto ZISA riguardante i lavoratori stranieri apprendenti di tedesco; e il progetto EFS (European Science Foundation) che investigò i processi di acquisizione di L2 di adulti immigrati in diversi Paesi europei. Infine due progetti interamente italiani: il progetto di Pavia (guidato da Anna Giancalone Ramat e poi da Giuliano Bernini) e quello di Roma- Siena (guidato da Massimo Vedovelli, Franca Orletti e colleghi). Negli anni 2000 dunque non si è fatto altro che riassumere ed esporre i risultati di tutti questi progetti e di ricapitolare la storia dell’interlingua e della linguistica acquisizionale. Da ricordare il volume di Anna Giacalone Ramat del 2003, dove vengono sintetizzati i risultati del Progetto di Pavia, e quello di Marina Chini del 2005 che presenta dettagliatamente il percorso degli studi acquisizionali dagli anni '50 ad oggi. (Bosisio C., 2012)

## **1.2 Le caratteristiche dell’interlingua**

Già negli anni Ottanta si erano definite le caratteristiche principali dell’interlingua, la quale non è assolutamente un insieme casuale di regole riadattate e ricalcate dalla L1 dell’apprendente, bensì un vero e proprio *sistema linguistico* avente però alcune caratteristiche particolari rispetto ai sistemi linguistici tradizionali. È un sistema dalla forte dinamicità, variabilità e specificità, mentre ciò che lo accomuna alle lingue naturali è il fatto di essere strutturato e organizzato secondo delle proprie regole.

L’interlingua è un sistema dinamico in quanto provvisorio e instabile, sempre soggetto a revisione e ristrutturazione da parte del parlante. Questa dinamicità permette di riconoscere diversi stadi evolutivi simili per tutti gli apprendenti, *le varietà*, che descriverò in seguito.



In relazione alla sua natura dinamica si ha nell'interlingua un'altra caratteristica importante, quella della *variabilità*. La variabilità può essere dovuta sia a fattori linguistici o extralinguistici, variabilità *sistematica*, sia a nessun fattore riconoscibile, variabilità *libera*. Essa consiste nel produrre contemporaneamente strutture corrette ed altre meno, anche all'interno della stessa frase, per poi selezionare automaticamente quella più corretta con l'avanzare del processo di apprendimento. Ad esempio è stato osservato nell'apprendimento della lingua inglese che alcuni fonemi vengono prodotti diversamente a seconda della loro posizione nella catena fonemica, mentre le -s della terza persona viene realizzata solo in frasi isolate o soltanto alla prima occorrenza in un periodo di più frasi. La variazione libera invece può essere definita come una fase di passaggio per l'apprendente che inizia a sperimentare l'input che fino ad allora aveva solo sentito, facendo coesistere nella sua produzione due forme diverse per veicolare uno stesso significato, non ci sono apparenti ragioni per cui il parlante decida di usare una forma invece di un'altra, è un processo naturale che lo porterà poi a selezionare la forma che più si avvicina alla norma della L2. (Pallotti G., 1998)

Il sistema dell'interlingua è anche un sistema *indipendente*, cioè è autonomo sia dalla lingua di partenza sia dalla lingua di arrivo. Talvolta si possono riconoscere le influenze della L1, altre volte la tendenza alla L2, altre volte ancora delle costruzioni transitorie non riconducibili a nessuna delle due lingue, ma il sistema rimane comunque autonomo.

All'interno di questo continuum evolutivo ci sono però degli elementi che non si sviluppano come tutti gli altri, sono le strutture fossilizzate, che permangono per sempre nell'interlingua di un apprendente e che per la maggior parte sono diverse per ognuno. È impossibile prevedere quali saranno gli elementi che si fossilizzeranno e sono ancora incerte le cause di questo fenomeno, si possono fare delle ipotesi in base alla lingua di partenza dell'apprendente, al grado di integrazione sociale, o ai fattori interni come la motivazione che da forte spinta all'avanzamento del processo di apprendimento. Le forme fossilizzate possono essere singole parti della lingua ma possono coinvolgere anche l'intero sistema. In questo caso si ha l'arresto dello sviluppo dell'interlingua su tutti i fronti, e ciò avviene per volontà dell'apprendente quando è arrivato a raggiungere i propri scopi comunicativi e non è più motivato a migliorare il proprio sistema o per il mancato input, se per esempio questo è costretto a trasferirsi in un altro Paese.

La *specificità* è un'altra caratteristica che differenzia l'interlingua dalle lingue naturali, esse infatti, includendo anche i dialetti, i pidgin e i creoli, sono condivise da un'intera comunità sociale mentre il sistema dell'interlingua è individuale, proprio di ciascun apprendente. Il fatto di essere un sistema individuale non significa che sia completamente dipendente dall'apprendente, infatti le abilità cognitive di quest'ultimo sono soltanto alcuni dei fattori che contribuiscono allo sviluppo dell'interlingua, determinando per lo più il ritmo dell'apprendimento e la velocità con cui esso progredisce. Gli studi acquisizionali degli ultimi anni hanno individuato diverse fasi di sviluppo comuni a tutti gli apprendenti indipendentemente dalla loro L1. Nell'insieme sono distinguibili tre grandi varietà: quella *pre-basica* che succede ad una fase di silenzio, una *basica* e *post basica*, che include varietà intermedie, avanzate e quasi native. (Pallotti G., 1998)

### **1.2.1 Le Varietà dell'interlingua**

I risultati degli studi sulle sequenze di acquisizione e sulle varietà dell'interlingua hanno portato ad elaborare un modello funzionalista, il quale prevede che gli apprendenti passino da un'organizzazione puramente pragmatica degli enunciati nelle fasi pre-basiche/basiche per poi passare ad un'organizzazione basata su principi semantici e sintattici nelle fasi successive. Di seguito sono descritte le diverse varietà (Chini M., 2005)

*Fase del silenzio:* è la prima fase che quasi tutti gli apprendenti sperimentano, soprattutto se si parla di bambini. Durante la fase del silenzio l'apprendente non produce quasi niente ma analizza gli input a cui è esposto cercandone gli elementi più salienti, dal punto di vista fonico, semantico e pragmatico. Inoltre individua e memorizza le forme più frequenti e utili nella vita quotidiana.

*Varietà pre-basiche:* questa varietà succede a quella del silenzio ed è caratterizzata da enunciati molto brevi, elementari, il cui fulcro è il nome che è anche parola-chiave, topic del discorso. L'organizzazione dell'enunciato è di tipo pragmatico, l'apprendente cerca di farsi capire attraverso i gesti, la prosodia e l'aiuto dell'interlocutore, è totalmente dipendente dal contesto e cerca di sfruttare al massimo conoscenze condivise o implicite per raggiungere il suo scopo comunicativo. Le regole sintattiche e morfologiche sono pressoché assenti. Non sono presenti verbi o elementi

funzionali (articoli, preposizioni) e il lessico è detto “lessico di sopravvivenza” proprio perché comprende parole o formule fisse non analizzate che aiutano l’apprendente ad interagire e relazionarsi con l’ambiente che lo circonda (ad esempio: non lo so, non ho capito, buongiorno, mi chiamo, mi scusi..).

*Varietà basica:* gli enunciati della varietà basica sono molto brevi, ma a differenza della varietà pre-basica sono caratterizzati dalla presenza di un verbo che funge da nucleo di frase (anche se questo non viene coniugato facendo restare così inesplicito modo, tempo e persona) seguito dai suoi argomenti. L’apprendente inizia quindi a distinguere le diverse classi di parole ed a costruire la frase seguendo un principio semantico-sintattico, ciononostante l’organizzazione pragmatica è ancora fortemente presente. Il lessico si arricchisce ma le parole-funzione sono sempre scarsamente utilizzate. Iniziano a comparire i primi accostamenti di frasi coordinate, legate insieme per lo più da mezzi lessicali (es. avverbi di tempo: poi, dopo, così...)

*Varietà post-basiche:* nella varietà post-basica l’apprendente produce enunciati sempre più vicini alla lingua d’arrivo, sia a livello sintattico che morfologico. I verbi risultano coniugati e finiti e si inseriscono in una struttura sintattica sempre più solida. L’apprendente utilizza articoli, preposizioni, copule, ausiliari, inizia a distinguere le forme marcate da quelle non marcate e ad usarle con consapevolezza. La morfologia si arricchisce e iniziano a strutturarsi i primi paradigmi morfologici, seppur con sovrapposizioni delle forme più regolari. Anche le desinenze che designano gli accordi (all’interno del sintagma nominale e verbale) diventano più sistematiche. Compaiono le prime frasi subordinate e i primi elementi per strutturare un testo e renderlo coeso. Chini (Chini M., 2005) distingue diversi stadi all’interno della varietà post-basica, quali: stadi intermedi, varietà avanzate e quasi-native.

*Stadi intermedi:* la morfologia e la subordinazione appaiono in modo più sistematico, tuttavia sono presenti incertezze sui tempi verbali meno usati, nel genere dei nomi e negli ambiti più marcati di L2.

*Varietà avanzate:* in questa varietà la morfosintassi è quasi del tutto corretta, rimane qualche imprecisione nella pronuncia, nelle scelte lessicali e nella prosodia. L’apprendente usa con scioltezza anche le forme più marcate come il condizionale e il congiuntivo, dimostra di saper utilizzare i clitici e più tipi di subordinate rispetto allo stadio precedente.

*Varietà quasi-native*: quest'ultimo stadio rappresenta il punto d'arrivo per l'apprendente che ormai si esprime come un madre lingua, il lessico e la grammatica sono corretti, può esserci però qualche deviazione a livello di organizzazione del discorso o intuizioni grammaticali che lo distinguono dai nativi.

### **1.3 Teorie e modelli sull'apprendimento di una L2.**

Ci sono numerose teorie che tentano di trovare modelli adeguati in grado di spiegare tutti i fatti osservabili nell'apprendimento di una seconda lingua. Le cosiddette *macroteorie* tengono in considerazione tutti i fenomeni riscontrabili nel processo di apprendimento, al contrario le *microteorie* si concentrano soltanto su alcuni aspetti; esse si suddividono in base ai fattori su cui si focalizzano. In questo paragrafo prenderò in considerazione le teorie e i modelli più strettamente linguistici, ossia tra le teorie innatiste il *Modello del monitor* di Krashen e la *Grammatica Universale* di Chomsky, e tra quelle cognitive la *Teoria della processabilità* elaborata da Pienemann.

#### **1.3.1 La Grammatica Universale**

Per rendere conto dell'acquisizione della L1, alla fine degli anni '50, Noam Chomsky formula la teoria della Grammatica Universale, una teoria tutt'ora molto dibattuta soprattutto per il fatto che è ancora in evoluzione, e soggetta a continue modifiche da parte dallo stesso autore. Chomsky parte dal presupposto che il bambino si serva di un meccanismo interno al proprio cervello (Language Acquisition Device) per imparare la propria lingua materna, sennò non si spiegherebbe il fatto che questa evolva così velocemente senza un adeguato input esterno. La facoltà del linguaggio sarebbe dunque innata negli esseri umani e viene regolata da un insieme di *principi* e *parametri* che vanno a formare la Grammatica Universale. I principi sono presenti in tutte le lingue, per questo sono universali ed estremamente generali, perché devono esplicitare le caratteristiche proprie del linguaggio umano. D'altro canto i parametri sono la realizzazione specifica in una determinata lingua del principio generale, perciò essi rendono conto della diversità delle lingue. Ad esempio uno dei principi che regola l'uso del soggetto dice che per ogni frase, in ogni lingua, deve esserci obbligatoriamente un soggetto, sta poi ad ogni lingua, in base ai propri parametri decidere se il soggetto vada

esplicitato sempre (come in inglese o francese) o se può essere sottointeso (italiano e spagnolo). (Pallotti G., 1998)

Il ruolo che la Grammatica Universale ha nell'acquisizione di una L2 è un argomento ancora oggi molto discusso. Finora sono state formulate 4 ipotesi al riguardo: *l'ipotesi dell'inaccessibilità*, secondo la quale la GU agirebbe soltanto per l'acquisizione della L1 in un periodo critico della vita dell'individuo (l'infanzia) dopo di che si disattiverebbe lasciando lo spazio a strategie cognitive usate per l'apprendimento di una L2, quest'ipotesi è supportata dal fatto che i risultati dei due processi di apprendimento (L1, L2) sono diversi. Al contrario l'ipotesi della *Piena Accessibilità* sostiene che i due processi siano completamente identici e perciò la GU è attivata allo stesso modo in entrambi i casi, non esiste un periodo critico e le differenze riscontrabili nel risultato sono dovute alla diversa maturità e bisogni degli individui. Secondo chi avvalora questa tesi "le interlingue sarebbero espressione di grammatiche *generative* condizionate dalle regole di GU, come tutte le lingue del mondo." (Chini M., 2005 p, 49)

Secondo *l'ipotesi dell'accessibilità indiretta* l'acquisizione della L2 poggia direttamente sulla L1, la GU si attiva solo per la fissazione dei principi e dei parametri di essa, mentre non è possibile riattivarla per rifissare i parametri della L2 nel caso fossero discordanti. Per far ciò l'individuo deve attingere a strategie cognitive generali come spiegato nell'ipotesi dell'inaccessibilità. Questa posizione è la più discussa e accreditata insieme all'ultima ipotesi, quella *dell'accessibilità parziale*, che prevede che la GU sia accessibile soltanto per quanto riguarda certi aspetti, ad esempio i principi. "La differenza tra l'ipotesi dell'accessibilità indiretta sta nel fatto che qui il punto di partenza per l'apprendimento della L2 è la Grammatica universale, non la L1." (Bettoni C, 2001, p.180)

Nonostante i numerosi studi a riguardo non c'è stato nessun risultato certo. Se prima la discussione verteva sull'accessibilità o meno della GU ora propende di più per le posizioni intermedie, chiedendosi quali elementi rimangono accessibili e quali no. Rimane dunque aperta la discussione sul ruolo che la GU ha nell'acquisizione di una lingua seconda e in che modo gli apprendenti iniziano questo processo di apprendimento: se ricalcando di tutti i parametri presenti nella L1 o se "da zero" per ricostruire la maggior parte della grammatica sulla base di principi universali. Un

contribuito a queste discussioni viene anche dagli studi sulle sequenze di acquisizione e sui confronti degli ordini per L1 e L2.

### 1.3.2 Il Modello del monitor

Ispirato dalle idee chomskiane sul LAD, negli anni '80 Krashen elabora la sua teoria sull'apprendimento specifico di una seconda lingua, la SLAD (Second Language Acquisition Theory). Questa macroteoria, detta anche *modello del monitor* tiene conto di tutti i fattori che contribuiscono all'apprendimento, cioè sia quelli interni all'individuo sia l'ambiente esterno. Si articola in 5 ipotesi: l'ipotesi dell'acquisizione/apprendimento, dell'ordine naturale, del monitor, dell'input comprensibile e del filtro affettivo.

La prima ipotesi suggerisce una distinzione fra i due termini (acquisizione e apprendimento) in quanto si tratta di due processi distinti: il primo avverrebbe inconsciamente in contesti naturali, sfruttando “le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro” (Balboni P., 2012, p.39) di conseguenza ciò che viene acquisito si radica nella memoria a lungo termine della persona. L'apprendimento invece è considerato un percorso intrapreso volontariamente dall'apprendente che vuole imparare un'altra lingua, per questo è governato dall'emisfero sinistro, più analitico e razionale, ciò che viene appreso però è transitorio. Anche nella produzione orale gli elementi appresi sono molto più difficili da recuperare e sono sottoposti al controllo del monitor. Il monitor è un fattore interno dipendente dall'individuo che serve a correggere ed a riflettere sulla L2 e si attiva a condizione che ci sia stato un apprendimento precedente. Una delle ipotesi centrali è quella dell'ordine naturale, essa centra l'attenzione sull'input, elemento essenziale nel processo di acquisizione, perché esso sia acquisito infatti è necessario che venga presentato nell'ordine naturale, un ordine comune a tutti gli apprendenti, indipendentemente dalla loro L1, o da quello imposto dall'insegnante. Inoltre l'apprendente riesce a far proprie le caratteristiche dell'input, così da farle diventare intake, soltanto se esso gli risulta comprensibile. Nell'ipotesi dell'input comprensibile, *i+1*, Krashen spiega l'importanza della presentazione dell'input che deve essere graduale e favorevole, cioè dev'essere “di complessità lievemente superiore a quella della varietà posseduta” (Chini M., 2000, p.51-51) Infine l'ultima ipotesi è quella del filtro affettivo che tocca la sfera emotiva

della persona, ed è anch'essa una condizione necessaria, al pari della comprensione, perché ci sia acquisizione. Affinché l'input venga compreso e collocato nella memoria a lungo termine il filtro affettivo non deve essere attivato, perché questo fa da barriera all'elaborazioni di nuove informazioni che rischiano di essere collocate nella memoria a breve termine e sparire subito. Questa sorta di muro si alza quando l'apprendente è frustrato, è in stato di ansia, agitazione, o ha un calo della motivazione, per questo è indispensabile che l'insegnamento di una L2 avvenga in un ambiente rilassato e in un clima sereno. (Balboni P., 2012)

### **1.3.4 La Teoria della Processabilità**

La teoria della processabilità fa parte delle teorie cognitive, di cui per altro fa parte anche il modello dell'interlingua approfondito finora. La teoria è stata sviluppata per la prima volta da Pienemann alla fine degli anni Settanta in Germania con l'avvio del progetto ZISA (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter) per spiegare l'apprendimento dell'ordine delle parole in tedesco. Si era notato infatti una sequenza fissa di acquisizione della sintassi tedesca, comune a tutti i parlanti. (Pallotti G., 1998)

La TP è una teoria psicolinguistica che partendo dal lessico si propone di spiegare gli stadi dello sviluppo dell'interlingua attraverso la grammaticalizzazione del lessico stesso, in una prospettiva universale. Essa si basa su due teorie: il Modello per la produzione del parlato di Levelt, e la Grammatica Lessico Funzionale di Bresnan. (Bettoni C., 2001). Secondo il modello di Levelt la produzione di un qualsiasi enunciato è un processo che si sviluppa in varie fasi, dalla preparazione concettuale, alla selezione del lemma, alla sua grammaticalizzazione e infine all'articolazione fonica. Ogni fase è gestita da un elaboratore che lavora autonomamente sul proprio input/output in modo implicazionale, ciò vuol dire che ogni fase è necessaria per attivare la fase successiva. Una volta che i lemmi sono stati recuperati, grammaticalizzati e ordinati devono essere inseriti nel loro ambiente sintattico/morfologico: la frase. Secondo la teoria della Grammatica Funzionale la frase è costituita da tre strutture parallele: quella argomentale che comprende i ruoli semantici, quella funzionale e quella costituente che dà linearità alla configurazione della frase stessa. A seconda di come sono allineate l'una sull'altra queste strutture la frase può risultare più o meno lineare e quindi più o meno facile da

elaborare. Considerate queste teorie come fondamentali “la teoria della processabilità ipotizza che: l’acquisizione della grammatica delle L2 segue la sequenza della produzione del parlato, e la sequenza dipende dal grado di linearità della costituzione della frase.” (Bettoni C., Di Biase B., 2008, p.264)

Essa si sviluppa in 5 stadi (o abilità procedurali) di carattere implicazionale, acquisiti gradualmente dagli apprendenti in modo tale che il passaggio tra un livello e l’altro richieda meno sforzo possibile. I cinque stadi infatti sono ordinati gerarchicamente in una scala di complessità che va via via aumentando a seconda delle procedure richieste per l’elaborazione dell’enunciato. (Pallotti G., 2005) Essi si basano sulla quantità di informazioni che il parlante riesce a passare ai vari elementi della frase affinché questa risulti organizzata su tutti i piani della linguistica. Più la costituzione interna della frase risulta lineare più la frase sarà semplice da elaborare, le frasi caratterizzate da una linearità basica (topic-focus, soggetto-verbo-oggetto) si trovano nei primi stadi, mentre quelle in varietà più avanzate devono tener conto di prospettive pragmatiche che rendono la frase più complessa. La TP inoltre analizza lo sviluppo delle sequenze sulla base di due scale: quella morfologica e quella sintattica. Nei primi tre stadi queste non dipendono l’una dall’altra quindi c’è la possibilità che si sviluppino con tempi diversi, diversamente al quarto stadio è necessario un progresso da entrambe le parti perché si possa progredire nell’interlingua.

Dato il carattere universale che si proponeva di avere questa Teoria, gli studi sulle sequenze della TP sono stati portati avanti da diversi studiosi per varie lingue, anche tipologicamente diverse come per lo spagnolo (Johnston 1996), per lo svedese (Piennemann e Håkansson 1999), per il giapponese (Kawaguchi 2000) e per l’italiano Bettoni e Di Biase 1999. (Pallotti G., Zedda A.G., 2006 , p.26). Di seguito sono spiegati i 5 stadi per quanto riguarda l’italiano.

Primo stadio: Memoria lessicale. In questa fase l’apprendente non riconosce ancora i costituenti delle frasi, ma li percepisce come unici blocchi lessicali, ad esempio: *mi chiamo...*, *non lo so*, *non ho capito*. Sebbene queste produzioni siano grammaticalmente corrette, non avviene alcuno scambio di informazioni tra i costituenti, perché sono utilizzati come *formule* non analizzate. Per comunicare l’apprendente utilizza soltanto strategie cognitive generali, non linguistiche, di



conseguenza posiziona all'inizio gli elementi più salienti e rispetta un ordine che può essere quello della propria L1 o la semplice ripetizione dell'input.

Secondo stadio: Procedura categoriale. Anche questa fase è ancora caratterizzata dall'uso di strategie non linguistiche e l'elemento saliente viene anteposto. La morfologia inizia ad arricchirsi e appaiono le prime marche morfologiche; a livello sintattico l'apprendente inizia a fare le prime distinzioni tra nomi e verbi. Il passaggio di informazioni avviene all'interno del lessema con una modifica delle parole a livello locale (introduzione della marca di numero) e non tra sostantivo e determinante.

Terzo stadio: Procedura sintagmatica. In questa fase ha inizio l'analisi sintattica e il riconoscimento dei vari costituenti. Quest'ultimi vengono spostati in modo più consapevole dall'apprendente da posizioni interne a posizioni esterne all'enunciato, più salienti, come ad esempio l'inizio o la fine. Lo scambio di informazioni avviene all'interno dei sintagmi, quindi tra la testa e i propri argomenti. Nel caso particolare dell'italiano appare anche lo scambio di informazioni tra sintagma nominale e verbale, con l'introduzione della marca della persona sul verbo. Per le altre lingue questa abilità è prevista nello stadio successivo ma la natura dell'italiano come lingua pro-drop porta l'apprendente a marcare precocemente la persona sul verbo.

Quarto stadio: Procedura frasale. In questa fase l'apprendente distingue correttamente tutti i costituenti della frase (soggetto, verbo, oggetti diretti e indiretti), questo gli permette di muoverli con consapevolezza seguendo un ordine marcato dell'italiano come ad esempio nella frase: "i fagioli li ha cucinato Perpetua" (Bettoni C., Di Biase B., Ferraris S., 2008, p. 371). Sia sintatticamente che morfologicamente si assiste ad uno scambio di informazioni tra le teste di sintagmi diversi. Di conseguenza compare l'accordo tra il soggetto e l'aggettivo predicativo reso possibile anche grazie alla memoria sintattica usata per trasferire le informazioni a costituenti lontani fra loro. I movimenti non avvengono più soltanto verso posizione salienti ma anche all'interno della frase. È raro però che gli apprendenti di italiano raggiungano queste abilità, in quanto richiedono uno sforzo cognitivo e di processabilità delle informazioni molto consistente.

Quinto stadio: Procedura della proposizione subordinata. Nell'ultima fase l'apprendente possiede procedure specializzate per distinguere e produrre frasi subordinate, nel caso dell'italiano imparando a riconoscere ed utilizzare il congiuntivo.

Con questa teoria Pienemann non vuole spiegare tutti i meccanismi che guidano e regolano l'acquisizione di una seconda lingua, ma vuole dare una spiegazione di carattere universale alle sequenze di acquisizione dell'interlingua di apprendenti con L1 diverse, guardando solo alla grammatica.

La teoria della processabilità ha importanti risvolti glottodidattici che vengono esplicitati nelle *ipotesi dell'apprendibilità e dell'insegnabilità* entrambe formulate dallo stesso Pienemann alla fine degli anni '90.

L'ipotesi dell'apprendibilità spiega come ciò che non è apprendibile non è nemmeno insegnabile. Se lo studente non è pronto per imparare l'accordo tra sintagmi perché si trova ancora al secondo stadio della TP vuol dire che quella determinata struttura non è apprendibile per lui in quel momento. Saltare le fasi dell'interlingua non solo è uno sforzo inutile da parte di tutti ma è anche dannoso per l'apprendimento in quanto può risultare poi frustrante per una persona cercare di imparare strutture troppo complesse.

L'ipotesi dell'insegnabilità prevede infatti che un apprendente riuscirà con successo a progredire con lo studio di una seconda lingua soltanto se in ambito didattico gli verranno presentate e insegnate le strutture giuste al momento giusto, cioè se l'ordine naturale teorizzato dalla TP viene rispettato anche nell'apprendimento guidato. L'insegnamento è facilitante quando l'apprendente è pronto per imparare certe strutture, cioè quando si trova allo stadio immediatamente precedente a quello che gli viene presentato, in modo tale che lo sforzo cognitivo per progredire sia minimo ma efficace. (Bettoni C., 2001)

Bisogna notare però che non è sempre facile valutare in che stadio si trova l'apprendente in quanto l'interlingua si presenta in un continuum di forme e ipotesi dove i confini tra i diversi stadi non sono sempre netti e definiti. Alcune strutture possono presentarsi in alcuni contesti soltanto, ad esempio quelli più frequenti nell'input, più vicini alle L1, o più facili a livello fonetico. In questi casi è compito dell'insegnante decidere se proseguire con la fase successiva o migliorare ed estendere una determinata forma a tutti i contesti.

#### **1.4 Fattori che influiscono sull'apprendimento linguistico e quindi sullo sviluppo dell'interlingua.**

I fattori che influiscono sullo sviluppo dell'apprendimento, e quindi sullo sviluppo dell'interlingua si possono dividere in fattori linguistici e fattori extralinguistici. Tra i fattori extralinguistici si trovano quelli interni all'individuo (che dipendono dalla costruzione della mente umana, da fattori affettivi e dalle diverse attitudini e stili cognitivi) e quelli esterni all'individuo (quali: la cultura di provenienza, il grado di socializzazione e istruzione). I fattori più strettamente linguistici, sui quali mi soffermerò in questo paragrafo, sono: l'influenza della L1, gli universali linguistici e la marcatezza. Essi infatti determinano sia l'ordine di acquisizione della L2 riscontrabile a livello globale tra tutti gli apprendenti, sia i tempi di acquisizione, diversi per ognuno, soprattutto per i soggetti aventi la stessa lingua materna. (Chini M., 2005)

##### **1.3.1 L1 e transfer**

Il ruolo della L1 nell'acquisizione linguistica è stato per lungo tempo studiato e dibattuto. Negli anni '50 quando l'ipotesi contrastiva era la teoria dominante, si considerava la L1 molto influente, quasi l'unico fattore che determinava il successo o meno dell'apprendimento. Successivamente però questa teoria è stata soppiantata *dall'ipotesi dell'identità* nata dopo le ricerche sull'analisi degli errori, le quali hanno dimostrato come in realtà gli errori interlinguali, cioè dovuti all'interferenza della L1 siano intorno al 5% (Chini M., 2005, p.54) Secondo quest'ipotesi i processi di apprendimento di una L1 e di una L2 sono identici, indipendentemente dalle lingue, di conseguenza il ruolo della L1 è pressoché negato. Ricerche più recenti invece rivalutano il ruolo della lingua materna considerandola come uno dei fattori che influisce sull'apprendimento linguistico ma non l'unico e nemmeno il preponderante. Questi studi mostrano come apprendenti con diverse L1 seguono tutti le stesse tappe di acquisizione di certe strutture della L2, dunque l'influenza che viene dalla loro L1 determinerà i tempi non i risultati. Uno spagnolo apprendente di italiano seguirà le stesse tappe di un sinofono, ma mentre in una fase pre-basica i due sembrano possedere le stesse conoscenze, poi si noterà che lo spagnolo impiegherà molto meno tempo per acquisire le stesse strutture, proprio grazie alla poca distanza che c'è tra la sua L1 e l'italiano.

Il ruolo della L1 non è da sottovalutare perché fa parte delle conoscenze linguistiche di ogni apprendente, è una specie di bussola di orientamento che lo aiuta a classificare ed organizzare le nuove conoscenze sulla base di quelle che già possiede e gli permette di creare delle ipotesi sul funzionamento della nuova lingua ricercando identificazioni interlinguistiche. Selinker definisce queste identificazioni come una "strategia di base" che tutti gli apprendenti possiedono e utilizzano. Quando le strutture delle due lingue coincidono si parla di *transfer positivo*, che lo studente può usare a suo vantaggio; mentre se differiscono si parla di *transfer negativo* perché l'apprendente trasferisce erroneamente una certa costruzione grammaticale dalla sua lingua alla L2, la quale non la contempla. Si tratta di *elusione* invece quando gli apprendenti tendono ad evitare e/o ad omettere certe strutture che vengono considerate particolarmente difficili o che non trovano un corrispettivo nella L1. (Pallotti G., 1998)

Il transfer negativo è molto limitato, intono al 5% nei bambini e al 10% negli adulti e influenza i vari livelli di analisi in modo diverso. Notiamo un influsso forte della L1 nella fonologia (nella pronuncia e intonazione) e poi via via decrescendo nel lessico, sintassi e morfologia. La fonologia è l'ambito in cui l'influenza della L1 è più forte e difficilmente eliminabile, è presente anche negli apprendenti di livelli avanzati, tanto che questi possono padroneggiare la lingua alla perfezione ma conservare sempre un accento straniero, oppure è possibile che questi pronuncino singole parole come i nativi ma ciò che li differenzia da essi è l'intonazione delle frasi. A livello lessicale il transfer è rilevabile nei "falsi amici", parole che fonicamente e graficamente si assomigliano ma hanno significati diversi nelle due lingue, (ad es. la parola tedesca *Konfetti*, che significa codiandoli e quella italiana *confetti*, che identifica i tipici dolcetti italiani). Il transfer a livello sintattico invece induce gli apprendenti ad usare nella L2 l'ordine delle parole della loro L1, portandoli a commettere errori più o meno gravi, non è raro ad esempio che apprendenti cinesi usino costruzioni come *banana di pelle* per indicare la *buccia della banana*. (Pallotti G., 1998, p.62) Infine il livello morfologico sembra essere quello meno attaccato dal transfer negativo, solitamente non presenta molti problemi proprio perché è un sistema molto ricco e diversificato da lingua a lingua. Negli ultimi anni sono state documentate influenze anche a livello testuale e pragmatico ma soltanto in interlingue più avanzate. (Pallotti G., 1998)

Solitamente il transfer è più forte quando il livello dell'apprendente è allo stato iniziale, quando le forme sono meno marcate e la distanza fra le lingue è minore.

### 1.3.2 Gli universali linguistici e la Teoria della marcatezza

Negli anni Sessanta Greenberg iniziò le ricerche sul tema degli universali linguistici, il suo scopo era quello trovare il maggior numero di proprietà comuni a tutte le lingue, indipendentemente dal loro ceppo; successivamente questi studi si sono sviluppati e specializzati nei diversi ambiti: fonologia, morfologia, sintassi e semantica. Sebbene Greenberg abbia stillato una lista molto ampia di universali, quello che fu davvero utile fu la scoperta che alcuni di essi non si presentavano da soli ma dipendenti da altri. In questo caso si parla di *universali implicazionali* perché la comparsa di uno implica necessariamente l'esistenza dell'altro. Ad esempio: “un universale implicazionale (morfologico) predice che se in una lingua esiste la flessione (come in *bevo/bevi*), essa ha anche un sistema di derivazione (come *scienza→scientifico*), ma non è vero l'inverso: esistono quindi lingue che hanno derivazione ma non flessione (così il cinese mandarino).<sup>2</sup>

Le ricerche sugli universali sono strettamente legate alla *teoria della marcatezza*: è marcato quello che è più periferico nella grammatica, mentre è “non marcato” quello che è centrale. I tratti non marcati, o meno marcati, vengono dunque appresi prima, in quanto solitamente più frequenti e più facili nella pronuncia e più trasparenti nel significato. Per acquisire un tratto non marcato basta un'esposizione minima all'input, mentre al contrario per acquisire una forma marcata c'è bisogno di un'attenzione maggiore e un'analisi più approfondita dell'input. Le forme marcate sono solitamente la fonte maggiore di errori negli apprendenti delle L2, d'altro canto le forme meno marcate, anche se vengono acquisite prima, vengono poi sovraestese facilmente. Le implicazioni scoperte da Greenberg possono essere riformulate in termini di marcatezza, si è notato infatti che tra i due tratti implicati uno è sempre meno marcato dell'altro. Quindi nell'universale “se una lingua ha il genere allora ha anche il numero” si può dire che in italiano il genere è più marcato del numero, infatti gli apprendenti hanno più difficoltà a marcare il primo rispetto al secondo. (Chini M., 2005)

---

<sup>2</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/universali-linguistici\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/universali-linguistici_%28Enciclopedia-Italiana%29/)

Questi studi sono in stretta relazione con gli studi sulle sequenze acquisizionali che hanno appunto come scopo quello di ricercare degli ordini di acquisizione delle diverse strutture linguistiche che siano comuni a tutti gli apprendenti indipendentemente dalla loro lingua di provenienza. Secondo questi studi gli apprendenti tenderebbero ad imparare prima ciò che è più facile, quindi le strutture meno marcate, insieme a ciò che è più frequente e a ciò che è loro più utile. Per questo sono state elaborate delle vere e proprie gerarchie di marcatezza che spesso coincidono con gli ordini di acquisizioni delle strutture linguistiche. A livello sintattico, ad esempio, esistono delle vere e proprie gerarchie di marcatezza dimostrate dagli studi sulle relative di Keenan e Comrie, i quali hanno elaborato una scala gerarchica, dove a sinistra si trovano le funzioni sintattiche più facili da relativizzare (soggetto – oggetto diretto – oggetto indiretto) e a destra quelle più complesse (oggetto preposizionale – genitivo – oggetto di comparazione). Questa scala riproduce anche l'ordine in cui gli apprendenti imparano a relativizzare i vari elementi della frase, da ciò che risulta più naturale a ciò che è più impegnativo a livello di elaborazione cognitiva, tanto che non tutti gli apprendenti arriveranno a raggiungere la fine della scala, se non supportati da una forte motivazione personale, un input adatto e possibilmente un'istruzione guidata. Questa teoria è detta della marcatezza universale, perché è valida per tutte le lingue mentre si può parlare di marcatezza dipendente dal sistema se ci riferiamo ad un solo sistema linguistico, un tratto infatti può essere marcato in una lingua e non marcato in un'altra. (Chini M., 2005)

La “regola”: *si impara prima ciò che è meno marcato* però può, in taluni apprendenti, presentare qualche eccezione perché ci sono in gioco diversi altri fattori che possono portare l'apprendente ad acquisire forme che sembrano difficili e innaturali prima di altre più semplici, come ad esempio i suoi bisogni comunicativi, l'ambiente in cui vive, la frequenza della forma nell'input e l'influsso della sua L1.

## CAPITOLO II

### GLI APPRENDENTI GERMANOFONI E LE SEQUENZE DI APPRENDIMENTO PER L'ITALIANO L2.

#### 2.1 Linguistica acquisizionale e glottodidattica

Linguistica e glottodidattica non sono certamente la stessa materia, sebbene entrambe si occupino dello studio del processo di apprendimento di una L2, ma con finalità diverse.

La linguistica acquisizionale è una scienza teorica, perciò si limita a descrivere e interpretare i processi di apprendimento di una lingua seconda, descrive le interlingue dei parlanti e il loro sviluppo cercandone regolarità universali e specifiche, è interessata anche ai fattori che possono influenzare lo sviluppo dei sistemi interlinguistici ma sempre in chiave descrittiva. Dall'altra parte la glottodidattica è una disciplina teorico-pratica, perché partendo dai risultati degli studi di altre discipline (quali la linguistica acquisizionale, la psicologia, le scienze dell'educazione...) "si chiede come può far sviluppare in modo efficace, rapido ed economico la competenza linguistica dello studente che sta apprendendo una L2". (Vedovelli M., 2003 p.177) inoltre propone soluzioni ed interventi didattici pratici e mirati. Dunque la prima descrive le fasi del processo di apprendimento (descrittiva), mentre la seconda sviluppa approcci e metodi per agevolare il passaggio tra queste fasi, (regolativa) (Balboni P., 2008).

Ma che relazione intercorre tra le due discipline e come una può essere utile all'altra quando si tratta di organizzare un corso di lingua o costruire del materiale didattico? "Una relazione sana prevede una Linguistica Acquisizionale che non si impone sulla Glottodidattica ed una Glottodidattica che ascolta la Linguistica Acquisizionale e le pone delle domande" (Balboni P., 2008, p. 8). Anche se nella realtà questo non sempre avviene e molto spesso linguisti e glottodidatti lavorano a sé considerandosi gli uni gli altri lontani nelle proprie ricerche. Le due discipline invece sono indispensabili l'una all'altra: senza la ricerca la glottodidattica non saprebbe come orientarsi, mentre senza la glottodidattica la sola ricerca non avrebbe senso di esistere.

Come già detto la prima ha una *funzione regolativa*, nel senso che “regola” i comportamenti dei docenti, la gestione della classe di lingua e la costruzione e l’utilizzo dei materiali didattici, ma essa non può regolare senza attingere dalla ricerca acquisizionale che è indispensabile in quanto determina le basi su cui poi la glottodidattica si poggia per trovare soluzioni e approcci adatti all’insegnamento concreto in aula. Possiamo definire la linguistica acquisizionale come un grande manuale che la glottodidattica consulta al fine di elaborare soluzioni pratiche ai problemi che riscontra quotidianamente tra gli apprendenti, è importante sottolineare però che all’interno di questo manuale non si trovano giù le soluzioni pronte ma tutte le informazioni necessarie per crearle.

I principali campi di scambio delle due discipline risultano essere: quello riguardante le sequenze di acquisizione, importantissime per uno sviluppo corretto e funzionale dell’interlingua; la descrizione e l’identificazione di varietà all’interno del continuum del sistema interlinguistico; un approccio acquisizionale nella correzione degli errori, ossia quali errori “accettare” e quali correggere; ed infine la ricerca sul materiale. Le sequenze di acquisizione (che nello specifico per l’italiano L2 verranno approfondite in seguito nel capitolo) determinano l’ordine naturale di acquisizione delle forme linguistiche e perciò danno indicazioni all’insegnante, glottodidatta, su come procedere nella costruzione dei sillabi e nella creazione di materiale didattico. Creare un sillabo vuol dire riuscire a conciliare i bisogni degli apprendenti con i risultati provenienti dalla linguistica acquisizionale che definisce un ordine naturale di acquisizione invariabile al fine di rendere l’insegnamento efficace. Non sempre però è facile far coincidere le due cose, soprattutto nei contesti L2 dove gli apprendenti si confrontano tutti i giorni con la lingua target e sono immersi in un input ricco ma senza filtri, quindi un sillabo ben pensato deve seguire sia l’ordine naturale ma allo stesso tempo soddisfare i bisogni linguistici più complessi. Diverso è il caso dei contesti LS dove l’insegnante è quasi l’unico fornitore di input e può presentare le strutture che vuole liberamente, seguendo auspicabilmente le indicazioni della linguistica acquisizionale.

Un’esigenza della glottodidattica è quella di definire all’interno del processo di acquisizione, che la ricerca linguistica definisce come un continuum, dei gradini utili per dividere l’apprendimento in modo graduale e valutarlo, soprattutto in una società



come quella di oggi che richiede “certificazioni di competenze organizzate su più livelli” (Balboni P., 2008, p. 10). Una soluzione a questa esigenza è il Quadro Comune Europeo di Riferimento, anche se criticato su alcuni fronti, rimane attualmente il testo di riferimento per tutte le lingue europee.

Un'altra “richiesta” (Balboni P., 2008) che la glottodidattica fa alla linguistica acquisizionale è l'approccio da usare per la correzione degli errori, la ricerca infatti ha diviso gli errori in errori *interlinguistici*, cioè non imputabili allo studente ma tipici del livello di apprendimento ed errori che non dovrebbero più essere commessi dallo studente ma appaiono per vari motivi quali: la distrazione, particolare stati psico-fisici, o fossilizzazione. In questi casi il glottodidatta non deve procedere alla correzione di tutti i tipi di errore indistintamente ma valutare su quali concentrarsi per permettere allo studente di focalizzarsi e riflettere sulla forma. Ad esempio una regolarizzazione sbagliata come può essere “io ando” non deve essere sempre vista come un errore, piuttosto come un segno che l'apprendente ha interiorizzato la desinenza –o per la prima persona singolare e sta provando a sperimentarla su tutti i verbi.

Per quanto riguarda la ricerca sul materiale didattico la glottodidattica ha il compito di costruire manuali adatti seguendo le indicazioni della linguistica acquisizionale e delle materie a lei affini. Rimane aperto il dibattito sull'uso dei materiali autentici o didattizzati, in quanto quelli autentici sono più concreti ed accattivanti ma rischiano di scavalcare e saltare delle fasi dell'apprendimento, mentre quelli didattizzati sono più semplici da elaborare in quanto costruiti ad hoc sulla base del livello degli studenti ma risultano pragmaticamente falsi. Balboni 2008 si auspica che la ricerca prosegua in questo terreno di forte collaborazione, attraverso una “ricerca sperimentale sull'evoluzione dell'interlingua in soggetti in cui la lingua viene proposta secondo le due modalità.” (Balboni P., 2008, p.11)

In questo capitolo mi soffermerò sulle sequenze di acquisizione e nello specifico quelle dell'italiano L2, e metterò a confronto italiano e tedesco sottolineando le difficoltà che un apprendente germanofono può riscontrare nello studio dell'italiano. Successivamente nei capitoli seguenti vedrò se la glottodidattica ha fatto proprie queste ricerche riportandole anche nei manuali di italiano per germanofoni.

## 2.2 Le sequenze di acquisizione per l'italiano L2

Come spiegato nel capitolo precedente, l'interlingua è un sistema transitorio in continua evoluzione, gradualmente essa si arricchisce, e ricostruisce sulla base di ipotesi e conferme, il sistema della lingua d'arrivo. Il percorso di apprendimento si basa su caratteristiche e tappe precise che sono pressoché comuni a tutti gli apprendenti indipendentemente dalla loro lingua di partenza ed è sulla base di queste caratteristiche che sono state formulati gli *ordini* e le *sequenze di acquisizione*. (Bernini G., 2008).

Gli ordini di acquisizione di una certa struttura mostrano il graduale accumulo di nuovi elementi che vanno ad arricchire il repertorio di quelli già noti; nell'ordine di acquisizione non sono considerate le strutture scorrette o transitorie, ma quelle finite, date per acquisite. Ad esempio sono ordini di acquisizione quelli esposti da Burt e Dulay per i morfemi inglesi, oppure lo sviluppo dei tempi e modi del sistema verbale italiano formulato dai primi studi del Progetto di Pavia: Presente (e infinito) > (ausiliare) Participio Passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo. (Banfi E., Bernini G., 2003) (Bernini G., 2008)

Le sequenze di acquisizione invece mostrano in che modo avviene il processo di apprendimento mostrandoci tutte quelle costruzioni transitorie che si sviluppano nell'interlingua; riguardano quindi il susseguirsi di tentativi che l'apprendente fa prima di arrivare alla costruzione esatta prevista dalla lingua target e sono molto importanti per cercare di capire che strategie mettono in atto gli apprendenti e perché. (Bernini, G., 2008). Un esempio di sequenza acquisizionale è quella proposta per lo sviluppo della negazione: #no# > no/non X, X no > no, non V > non V mica.<sup>3</sup> (Adorno C., Bernini G., et al., 2003).

I primi studi sui processi di apprendimento risalgono agli anni Settanta quando Roger Brown scoprì una sequenzialità nell'acquisizione di alcuni morfemi della lingua inglese come L1. Successivamente questi studi, detti Morpheme studies, si estesero anche alle L2 in modo particolare con i linguisti Dulay e Burt che studiarono l'acquisizione di 8 morfemi inglesi in bambini ispanofoni e sinofoni, scoprendo che essi seguivano un ordine di acquisizione comune, e simile anche a quello descritto per i

---

<sup>3</sup> Dove # si riferisce ad un nome o un verbo non analizzato, tipico di una varietà pre-basica, X si riferisce ad un nome o sintagma nominale e V ad un verbo. In questa sequenza di acquisizione il raggiungimento della struttura corretta avviene nella terza fase e si arricchisce nella fase successiva con l'introduzione di *mica*, particella tipicamente usata dai nativi ma difficile da apprendere per gli stranieri.

parlanti nativi. Il processo di acquisizione pareva così essere guidato da un “sillabo incorporato” (Corder P.,1967) nell’apprendente che indipendentemente dalla propria L1 segue percorsi comuni e in parte prevedibili. (Pallotti G., 1998).

Fino ad oggi il campo di ricerca sugli studi di acquisizione linguistica si è esteso sia in termini di lingue studiate, sia di campi linguistici presi in considerazione, tanto che si possono descrivere con abbastanza sicurezza le sequenze naturali di varie lingue tra cui l’italiano. Gli studi sull’italiano risalgono agli anni Ottanta e si rifanno a due grandi centri universitari: quello di Pavia, con il Progetto di Pavia e quello di Roma-Siena. Questi studi hanno avuto, e hanno tuttora, importanti risvolti glottodidattici in quanto le sequenze di strutture linguistiche specifiche si sono dimostrate essere valide sia in un contesto spontaneo che in quello guidato; in quest’ultimo caso è dunque essenziale che l’insegnante conosca l’ordine di acquisizione naturale della lingua che sta insegnando in modo tale da riuscire a programmare un corso che sia motivante e di successo per gli studenti. Come ricorda anche Pienemann l’ordine di acquisizione non può essere modificato a piacere dall’insegnante, ma compito di quest’ultimo è quello di facilitare il passaggio da una fase all’altra guidando gli allievi a riconoscere e riflettere sugli input proposti. All’insegnante spetta la scelta delle metodologie ma non può pensare di saltare o anticipare le sequenze naturali, al contrario deve saper valutare l’interlingua dei suoi studenti per capire quando questi siano pronti per elaborare un input leggermente superiore alle loro conoscenze attuali (i+1), soltanto in questo modo avviene l’acquisizione e si passa alla fase successiva.

Le sequenze di acquisizione sono diverse per ogni lingua target ma comuni a tutte le L1, perciò apprendenti parlanti diverse lingue materne, anche tipologicamente molto distanti fra loro seguiranno lo stesso percorso comune. Ciò che differenzia gli uni dagli altri saranno i ritmi di sviluppo dell’interlingua in ogni fase, e le strategie messe in atto, che molte volte si rifanno alla struttura della loro L1, perciò anche l’utilizzo più o meno frequente di alcune strutture della L2 che possono essere sentite come più o meno facili a seconda della lingua di partenza.

Nel paragrafo seguente illustrerò brevemente alcune sequenze di apprendimento per quel che riguarda l’italiano L2 per verificare in che modo gli apprendenti germanofoni seguono queste sequenze, con quali ritmi, difficoltà e strategie. Dopo un breve confronto fra il tedesco e l’italiano illustrerò se e in che modo la L1 può influire

sull'apprendimento della L2 sia in contesti naturali che guidati, prendendo in considerazione alcuni aspetti della morfologia, della sintassi e del sistema verbale.

### 2.2.1 Morfologia

Sia il tedesco che l'italiano sono lingue ricche dal punto di vista morfologico, i due sistemi di fondo sono molto simili: innanzitutto sono entrambe lingue fusive o flessive, cioè mettono insieme in un solo morfo più informazioni (ad esempio in italiano il morfo *-e* in una parola come *bambin-e* indica che il nome è sia femminile che plurale; in tedesco il morfo *-es* nell'aggettivo *klein-es*, indica che esso è singolare, neutro e può essere al caso nominativo o accusativo). Poi in entrambe le lingue troviamo una distinzione dei sostantivi per genere e per numero, ad ogni sostantivo deve essere assegnato un genere da accordare con gli altri elementi della frase, l'accordo nominale avviene in entrambi i sistemi con articoli determinativi e indeterminativi e con gli aggettivi attributivi, diverso è il caso con i participi e gli aggettivi predicativi che in tedesco rimangono invariati.

Per quanto riguarda la morfologia verbale sia i verbi tedeschi che quelli italiani vengono coniugati secondo la persona (I-III sing. e pl.) tempo e modo. Per un approfondimento del sistema verbale vedere il paragrafo 2.2.3.

Una differenza che distingue i due sistemi alla base è il fatto che il tedesco possiede 4 casi (nominativo, accusativo, dativo e genitivo) che vengono grammaticalizzati tramite apposite desinenze in articoli e sostantivi che devono concordare tra loro, mentre l'italiano ne è privo.

Come già detto sopra, entrambe le lingue assegnano un genere ai propri sostantivi, in italiano esistono due generi grammaticali, il maschile e il femminile mentre il tedesco ne distingue un terzo, il neutro. Sebbene anche nell'italiano ci siano delle tracce residue di un antico neutro oggi i nomi che una volta appartenevano a questo genere sono stati tutti assimilati al maschile, cosa che non è ancora avvenuta in tedesco. Per l'assegnazione del genere entrambe le lingue ricorrono a criteri semantici legati al sesso del referente, che solitamente denota un essere animato, o criteri puramente morfologici per tutti gli altri sostantivi. I criteri morfologici sono quelli più problematici per quanto riguarda l'apprendimento, ciononostante sono anche quelli che appaiono prima nelle sequenze di acquisizione dell'italiano sia come L1 che L2. Il

tedesco non ha un sistema regolare come l'italiano, che distingue 7 classi flessive: le prime due sono le più produttive infatti contengono il 70% del vocabolario di base, di queste fanno parte i nomi in *-o/i* per i maschili, mentre quelli in *-a/e* per i femminili mentre l'altro 30% appartiene alle altre 5 classi meno produttive e trasparenti. (Chini M., Ferraris A., 2003). Per entrambe le lingue invece vale la regola che se un nome termina con un suffisso, sarà questo a determinare il genere del sostantivo, ed è questa strategia più utile per l'assegnazione del genere in tedesco, infatti i nomi che finiscono in *heit, -ung – schft*, sono sicuramente femminili, per i maschili abbiamo *–ling, ig, -en, mann*, suffissi stranieri come *– ant, -ent, ismus, ist*, e per i neutri *–is -tum –um* (Bosco Coletsos S.1997); in italiano invece i suffissi *-zione, -osi, -tà, -trice* per il femminile, *-tore, -one, -iere* per il maschile. (Chini M., Ferraris A., 2003)

Nonostante queste regole, che sembrano dare indicazioni precise, l'acquisizione del genere in italiano da parte di apprendenti stranieri è un'impresa difficile che avviene dopo molti mesi, anni, o addirittura può non comparire nemmeno in soggetti con una L1 lontana dall'italiano, sebbene sia un compito richiesto sin dalle varietà più basiche (Chini M., Ferraris A., 2003). Tuttavia i germanofoni risultano particolarmente veloci nello sviluppo della morfologia, passando brevemente da fasi pre-basiche/basiche a post-basiche, pur non alternando o saltando le fasi del percorso di apprendimento comune descritto in seguito. Probabilmente questo fatto è dovuto ad un transfer positivo del tedesco, anch'essa una lingua morfologicamente ricca, che faciliterebbe l'identificazione di morfi e la percezione del loro valore. I germanofoni infatti sono più portati rispetto ad altri apprendenti alla regolarizzazione analogica che molte volte viene sovrautilizzata dando origine a strutture lontane dalla norma italiana (es: morfema *–no* riconosciuto come marca per la 3°.pl, forme prodotte da un'apprendente tedesca: *lorono statono, vistono...*) (Beretta M., 1991).

La sequenza di apprendimento per il genere in italiano si può riassumere così: ad una fase iniziale in cui gli apprendenti o non distinguono la terminazione delle parole, o la generalizzano in *–a* (in quanto sentita come vocale più tipica), o la omettono, segue una fase in cui vengono riconosciute le desinenze più produttive *–a* per il femminile e *–o* per il maschile, diminuiscono così anche le sovraestensioni e iniziano a delinarsi le varie classi flessive dei sostantivi. Soltanto con l'ultima fase l'apprendente inizia a

sperimentare gradualmente l'accordo con i vari elementi della frase, ed è in questa fase che si riscontrano i maggiori problemi per i tedescofoni. (Chini M., Ferraris A., 2003)

L'acquisizione di criteri per l'assegnazione del genere e del numero porta gli apprendenti a combinare le parole per formare i primi accordi. Importante per l'accordo è la distanza sintattica dal controllore, cioè più l'elemento da accordare risulta vicino alla testa del sintagma più facile risulta l'accordo per l'apprendente. Quanto più il nome è lontano dal controllore tanto più si predilige un accordo su base semantica, mentre se il nome da accordare si trova interno al sintagma nominale l'accordo sarà su base grammaticale (Chini M., Ferraris A., 2003). Tendenzialmente nelle fasi iniziali le parti del sintagma vengono accordate seguendo un criterio fonologico, più facile da utilizzare: nel caso di forme femminili *-a*, poi per le forme del maschile *-o*.

I primi elementi ad essere accordati sono gli articoli, prima gli indeterminativi che raramente vengono omessi, sia perché importanti foneticamente e pragmaticamente, sia perché coincidono con il numerale *uno*, presente nel lessico base di tutti gli apprendenti; poi i determinativi. Non si è notata nei germanofoni la tendenza ad omettere gli articoli, al contrario nel loro caso è più frequente la sostituzione degli articoli con pronomi dimostrativi, più salienti e trasparenti, secondo la "strategia del morfema libero" (Chini M., Ferraris A., 2003, p.54).

Con lo sviluppo dell'interlingua gli elementi accordati diventano sempre di più e dall'articolo si passa all'aggettivo attributivo che solitamente si trova subito prima del sostantivo, all'interno del sintagma nominale. Non sono state riscontrate particolari difficoltà da parte dei germanofoni perché l'accordo dell'aggettivo attributivo segue quello dell'articolo, inoltre è presente allo stesso modo anche in tedesco.

D'altro canto l'accordo dell'aggettivo predicativo e del participio passato compaiono solo successivamente in fasi post-basiche a causa della distanza sintattica dal controllore, talvolta non compaiono proprio, specialmente in apprendenti con L1 in cui non è previsto questo tipo di accordo, come appunto il tedesco. Per questo motivo i germanofoni trovano maggiori difficoltà nell'accordare questi elementi. Inizialmente sovra estendono la desinenza *-a* per comodità, perché più saliente, poi iniziano a sovra estendere la desinenza *-o* producendo frasi come: *la cucina è piccolo*, soltanto dopo mesi o addirittura anni questa sovraestensione tende a ridimensionarsi prima con l'aggettivo predicativo, poi con il participio. In base all'analisi di alcuni test scritti si è

visto che se il referente è di sesso femminile o se la testa del sintagma è un sostantivo in *-a* essi sono più facilitati e producono accordi più corretti. (Chini M., Ferraris A., 2003).

In conclusione per quel che riguarda l'accordo si nota una generale tendenza da parte di tutti gli apprendenti (germanofoni e non) ad accordare più correttamente gli articoli determinativi, poi gli indeterminativi, a seguire gli aggettivi attributivi e infine i predicativi ed il participio. È da notare però che le percentuali di accordo per quest'ultimi risultano particolarmente basse per i tedescofoni.

### **2.2.2 Sintassi**

Secondo il modello il modello utilizzato nel progetto della European Science Foundation per leggere i risultati degli studi sulla sintassi della frase, l'ordine delle parole in un enunciato dipende dall'interazione tra principi pragmatici, semantici e sintattici. Essi regolano la disposizione dei costituenti all'interno della frase, in particolare: quello pragmatico tra topic e focus, quello semantico tra il verbo e i suoi argomenti e tra i modificatori e gli elementi modificati, e infine il principio sintattico che ordina gli elementi della frase a seconda del ruolo sintattico che essi ricoprono. I principi soggiacenti all'organizzazione della frase sono uguali sia per le varietà native che per le varietà di apprendimento con la differenza che gli apprendenti di una L2 darebbero un peso diverso ai tre livelli di organizzazione. Il percorso di sviluppo dell'interlingua dunque è un percorso che va dalla pragmatica verso la sintassi. Nelle varietà basiche tutti gli apprendenti utilizzano un'organizzazione puramente pragmatica dell'enunciato, essi non riconoscono ancora il verbo come nucleo di frase ma cercano di dare più enfasi all'elemento che porta le informazioni più rilevanti ponendolo a destra dell'enunciato, "focus last". Il topic dunque è posto in prima posizione mentre il focus lo segue, nei casi in cui siano presenti degli elementi di setting questi compaiono solitamente prima del topic.

Quando l'apprendente è in grado di riconoscere le varie categorie grammaticali inizia ad utilizzare un principio di tipo semantico-sintattico, cioè riconosce il verbo come elemento principale intorno al quale devono venir disposti i vari argomenti e colloca in prima posizione l'elemento che ha il maggior controllo sull'azione, principio del "controller first" (Bettoni C., 2001).

In generale per quanto riguarda l'italiano L2 la disposizione dei costituenti all'interno di un sintagma nominale o di una frase intera non sembra creare grossi problemi agli apprendenti, probabilmente perché l'ordine richiesto dall'italiano, testa-modificatore, è quello meno marcato e quindi più facile da apprendere. Sono contenuti i casi di transfer negativo, che solitamente si riscontrano in apprendenti con L1 molto diverse dalla lingua target. A dare alcuni problemi agli apprendenti invece sono i morfemi liberi o semiliberi dell'italiano (preposizioni, articoli, clitici, particelle negative...), che vengono per la maggior parte omessi a causa della scarsa salienza fonica e della difficoltà di essere riconosciuti nell'input; ma può capitare che per gli stessi motivi vengano agglutinati ai sostantivi o ai verbi creando così forme prive di significato. In italiano, diversamente dal tedesco, sono scomparsi i casi, che identificano la funzione che il nome ha nella frase, questa funzione quindi è stata assunta dalle preposizioni che sono molto importanti e numerose. Esse appaiono dopo qualche tempo prima le temporali, poi le spaziali e poi man mano tutte le altre, usate però soltanto con il loro significato più trasparente, eliminando qualsiasi occasione di polisemia e vaghezza.

Per quanto riguarda il tedesco invece, esso richiede un ordine degli elementi più rigido, innanzitutto a differenza dell'italiano non è una lingua pro-drop e quindi il soggetto deve essere sempre esplicitato. Nelle frasi principali il predicato deve necessariamente stare in seconda posizione, ciò comporta un'inversione soggetto-verbo se la frase dovesse iniziare con un qualsiasi altro elemento che non sia il soggetto. C'è la possibilità che al verbo vengano legate altre particelle (come nel caso dei verbi separabili) o che esso compaia insieme ad altri verbi come i modali o gli ausiliari, in questo caso il verbo finito prende la seconda posizione mentre quello alla forma infinita, o la particella separabile, slitta in ultima posizione. Diverso è il caso delle frasi secondarie dove il soggetto si trova subito dopo la congiunzione e il verbo finito occupa l'ultima posizione, quindi è separato dal soggetto da un'intera frase.

Ma non sono solo i verbi a richiedere un ordine così rigido degli elementi, in tedesco seguono un ordine prestabilito anche i vari casi, i complementi e la particella negativa e le loro posizioni dipendono dalla forma degli elementi della frase, che può essere piena o pronominale.



A causa della diversità abissale delle regole che stabiliscono l'ordine dei costituenti nelle due lingue si è portati a pensare che un germanofono apprendente di italiano trasferisca facilmente l'ordine della sua L1 anche nella L2. Ma vediamo se è realmente sempre così all'interno delle varie sequenze di apprendimento dell'italiano.

Ad esempio nello studio di Corino 2012 sul sistema pronominale si è notato come i germanofoni utilizzino in modo eccessivo i pronomi soggetto, questa ripetizione costante può essere interpretata come un'influenza della L1, che non ammette omissioni di soggetti ma anche come una strategia generale, una sorta di meccanismo di sicurezza che consente di mantenere esplicita la continuità del topic ed evitare eventuali ambiguità ed errori (Corino E., 2012 p.47), non solo per le funzioni di soggetto ma anche per tutte le altre. Questa strategia di sicurezza viene messa in pratica non solo dagli apprendenti germanofoni ma in generale da tutti gli apprendenti su vari livelli. Più a favore di un transfer però è lo studio di Chini 1999 che riporta come sia soltanto parzialmente valido per i germanofoni quella che è la tendenza generale delle interlingue a diminuire i pronomi soggetto con l'avanzare della competenza morfologica, e in particolar modo della flessione verbale. I germanofoni come già detto hanno uno sviluppo morfologico rapido che però non li porta ad usare propriamente l'omissione del soggetto in tempi altrettanto brevi e forse proprio questo è un lascito della loro L1. Sempre per quanto riguarda i pronomi sono stati riscontrati errori di posizione nei pronomi atoni, ma non possono in nessun modo essere ricondotti a dei transfer negativi in quanto il tedesco non possiede pronomi atoni. In generale l'influenza della L1 è limitata alle fasi iniziali e a certi contesti, le strategie usate per una sorta di semplificazione della lingua d'arrivo o per una maggiore sicurezza e trasparenza non sono tipiche della lingua tedesca ma generiche.

Anche nel caso dell'apprendimento della negazione non ci sono casi di transfer sintattico eccezionali, Bernini (1999) ha condotto uno studio per rilevare le differenze nell'acquisizione della negazione sia in italiano L2 da parte di apprendenti germanofoni, sia in tedesco L2 da parte di apprendenti italiani. Ha analizzato i dati di 6 apprendenti germanofoni di età e livelli di istruzione differenti, in Italia da periodi diversi più o meno lunghi. Il primo dato rilevante è stato constatare il fatto che come tutti gli altri apprendenti di lingue diverse anche i tedeschi seguono lo stesso percorso di apprendimento della negazione: un percorso in 4 fasi che prevede una fase pragmatica

con l'utilizzo soltanto della particella *no*, seguita poi dalla particella *non*, che presto si stabilisce nella sua posizione canonica pre-verbale, infine nell'ultima fase compaiono gli indefiniti negativi e la negazione multipla (Adorno C., Bernini G., et al. 2003)<sup>4</sup>. Anche nello sviluppo della negazione i tedescofoni procedano con estrema velocità, superando velocemente le varietà pre-basiche e basiche. I casi di transfer avvengono solo occasionalmente nell'ambito della sintassi, in questo studio ne vengono riscontrati soltanto dieci. Essendo limitati a situazioni o contesti particolari (stanchezza, ansia, distrazione..) non si può dire che facciano parte delle strategie di costruzione dell'interlingua dell'apprendente che si basa sulla propria L1 se non in certi casi, dove l'apprendente sembra mettere in atto una strategia di negazione lessicale sul calco del tedesco. Non dà nessun tipo di problemi la posizione del *non* in contesti contrastivi, ellittici, di negazione di frasi e in presenza dei clitici, per gli apprendenti che sono arrivati a questo livello molto avanzato (Bernini G., 1999). La comparsa e l'utilizzo degli indefiniti non crea grosse difficoltà in quanto l'italiano e il tedesco condividono le stesse categorie lessicali della negazione. Per quanto riguarda la negazione multipla invece si nota, che avvengono alcuni fenomeni di transfer negativo dovuti alla cancellazione del *non* in presenza di altri elementi negativi, in quanto il tedesco non ammette più di un elemento negativo all'interno della frase.

Non sono eclatanti i casi di transfer sintattici negativi nemmeno nelle subordinate, le quali in tedesco richiedono la trasposizione del verbo finito all'ultimo posto. L'ordine marcato della loro L1 non viene trasferito nell'italiano proprio perché secondo una regola generale della marcatezza in caso di contatto fra due lingue le "regole marcate della L1 non interferiscono di solito con regole non marcate della L2" (Giacalone Ramat A., 1999). L'uso di specifici connettori invece è più influenzato dalla L1, Chini 2010 dimostra come i germanofoni preferiscano usare connettivi che connettono una coordinata piuttosto di quelli che reggono una subordinata, così come farebbero in tedesco, non si tratta perciò di una strategia di semplificazione ma di un'impostazione mentale legata alla loro L1. Il tedesco infatti possiede una struttura più

---

<sup>4</sup> Si può schematizzare l'ordine di apparizione delle particelle negative formulato da Adorno, Bernini, Giacalone Ramat, Valentini 2003 comune a tutti gli apprendenti nella scala seguente: no > non > niente > nessuno, mai > neanche > mica.

lineare rispetto all'italiano, basata sulle costruzioni paratattiche, più analitiche; mentre l'italiano tende a preferire strutture più complesse, ricche di subordinate.

L'interferenza dunque non agisce allo stesso modo su tutti i tipi di regole, ma è filtrata dall'interazione di più fattori (Beretta M., 1991 p.11). Essa è dovuta in particolare a l'interazione tra la centralità, marcatezza, delle regole nel sistema di L1 e la presenza di regole simili nel sistema della L2. Così nel caso dei germanofoni all'interno del sintagma nominale viene trasferito l'ordine agg-nome, che è presente in italiano assieme all'ordine nome-agg, ma non l'ordine Verbo principale- aus/Modale, che è del tutto assente in italiano. (Beretta M.,1991, p.11).

### **2.2.3 Il sistema verbale**

Il verbo appare nell'interlingua degli apprendenti a partire dalla varietà basica, da qua inizia il complesso percorso di (ri)costruzione della categoria del verbo (Bernini G., 2004, p. 122). Attraverso questa prospettiva possiamo osservare il percorso graduale di avvicinamento al sistema verbale dell'italiano, fatto di ipotesi, forme sovraestese e assegnazione graduale di tratti e valori. Possiamo osservare anche le strategie messe in atto dagli apprendenti nel passare da forme "non finite" a forme "finite" grazie al verbo che veicola i tratti di tempo, modo, aspetto, genere e numero (Bernini G., 2004).

L'inizio di questo percorso è attestato nella varietà basica, quando l'apprendente inizia a distinguere i sostantivi dai verbi e identifica quest'ultimo come elemento principale. Con l'introduzione del verbo in funzione di nucleo di frase l'apprendente rivede i principi organizzativi dell'enunciato utilizzati fin ora, abbandonando il principio pragmatico in favore di quello semantico (il controllore dell'azione in prima posizione) e infine di quello sintattico. Man mano che la varietà di apprendimento avanza, gli enunciati saranno sempre più indipendenti dal contesto in cui vengono prodotti.

In italiano il verbo veicola 7 tratti, che a loro volta sono rappresentati da una serie di valori e la ricostruzione del sistema verbale procede tramite l'attivazione graduale dei singoli valori per i singoli tratti. Di conseguenza è naturale che gli apprendenti nelle fasi iniziali suppliscano alla mancanza di certi tratti non ancora attivi utilizzando mezzi lessicali e discorsivi, come avverbi e locuzioni.

Tabella tratti e valori del verbo in italiano (Bernini G., 2008, p.40)

<b>Tratti</b>	<b>Valori</b>
Diatesi	{+attivo} {- attivo}
Modo	{indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo, infinto, gerundio, participio}
Tempo	{passato, presente, futuro..}
Aspetto	{perfettivo, imperfettivo}
Persona	{1,2,3}
Numero	{+singolare} {-singolare}
Genere	{+maschile} {- maschile}

A seconda della possibilità di questi tratti di essere espressi tramite mezzi non grammaticali essi si dividono in tratti *centrali* e *periferici*. I tratti centrali sono quelli che difficilmente possono essere espressi tramite mezzi non grammaticali e di conseguenza appaiono prima nelle loro forme canoniche. Mentre i tratti più periferici sono anche i più tardivi proprio perché risultano più facili da lessicalizzare e gli apprendenti non sentono la necessità di trovare strategie grammaticali con cui sostituirli. La scala dei tratti, dai più centrali ai più periferici, rispecchia quindi l'ordine di apparizione e acquisizione di essi (Bernini G., 2008, p.42):

Aspetto > tempo > (persona, numero) > modo > (genere diatesi)

È difficile stabilire con precisione l'ordine di acquisizione dei tempi e dei modi del sistema verbale italiano, Banfi, Bernini (2003) formulano la seguente sequenza, con valore implicazionale, che ci permette di riconoscere il livello di qualsiasi apprendente, essendo un percorso comune a tutti. (Banfi E., Bernini G., 2003 p.90).

Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Participio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale > Congiuntivo.

Il gerundio in quanto forma marcata e facilmente sostituibile con altre meno marcate è piuttosto marginale, tanto da non essere stato incluso nella scala di acquisizione, tuttavia potrebbe comparire tra l'imperfetto e il futuro, ma soltanto con valore di progressività, gli altri usi non solitamente non compaiono se non in varietà molto avanzate, così come gli altri tempi composti non indicati.

Banfi e Bernini (2003) spiegano come la ricostruzione grammaticale del sistema verbale avvenga grazie a tre aspetti principali: la graduale complessificazione dell'architettura nozionale, la successione di sviluppo delle tre categorie semantiche (aspetto, tempo, modo) e le strategie di sviluppo della morfologia verbale che si susseguono in ogni fase.

La complessificazione dell'architettura nozionale comprende la suddivisione del processo di apprendimento in 5 diverse fasi, soltanto la prima fase è all'interno della varietà basica, mentre le successive sono da collocarsi in varietà post-basiche. La prima fase è caratterizzata dalla presenza di una forma base che supplisce tutte le mancanze che ha l'apprendente in questa fase iniziale di introduzione del predicato. Questa forma base è realizzata nella maggior parte dei casi dalla terza persona singolare del presente indicativo e ha valore puramente lessicale in quanto l'apprendente non è ancora in grado di scomporla morfologicamente e di attribuirgli morfemi che possano esprimere i tratti di temporalità, aspettualità e modalità. Questi sono espressi attraverso i mezzi lessicali e discorsivi. A differenza di quanto si possa pensare, soprattutto se si pensa al foreigner talk, l'infinito non rappresenta quasi in nessun caso al forma base in un sistema iniziale.

Già dalla seconda fase si assiste alla comparsa del morfema *-to* del participio passato che segna l'attivazione di un primo tratto, quello della perfettività, sebbene non sia accompagnato da nessun ausiliare. Il presente mantiene comunque una pluralità di funzioni fino a varietà avanzate, per supplire alla mancata attivazione di alcuni tratti. Nella terza fase si instaura l'opposizione tra aspetto perfettivo e imperfettivo con la comparsa dell'imperfetto del verbo *essere*, usato per esprimere il valore di passato e di imperfettività. Con la quarta e quinta fase vengono attivati i valori del futuro, prima deittico poi epistemico, si attiva quindi anche il tratto della modalità non-fattuale.

Durante questo processo di arricchimento del sistema verbale i tratti di aspetto, tempo e modo vengono attivati nell'ordine appena citato. La modalità, soprattutto quella non-fattuale, è l'ultima nozione ad essere appresa, per esprimerla vengono richiesti il

congiuntivo e il condizionale che causano non poche difficoltà agli apprendenti. Molto spesso anche in varietà avanzate non si arriva a padroneggiare questi due modi continuando ad affidarsi ai mezzi lessicali.

Anche gli apprendenti germanofoni seguono lo stesso percorso di costruzione del sistema verbale, in genere risultano anche abbastanza veloci (Beretta M., 1991, p.9). E' da notare però l'uso più frequente dell'infinito come forma base nella zona della Svizzera tedesca, dove l'italiano è usato come lingua franca tra lavoratori di diverse nazionalità, per questo motivo ma soprattutto a causa dell'ambiente sociale in cui essi sono inseriti, avviene un'esposizione maggiore al foreigner talking che li porta a sovraesporre la forma infinitiva del verbo piuttosto che la seconda o la terza singolare. (Beretta M., 1991).

Per quanto riguarda la comparsa dell'aspetto e del tempo sono da considerare due fattori principali: la disponibilità dei mezzi discorsivi, lessicali e grammaticali e il principio di associazione selettiva.

Il principio di associazione selettiva studiato da Anna Giacalone Ramat (2002) si rifà all'Aspect Hypothesis (Andresen – Shirai 1994) e si basa sulla congruenza semantica tra aspetto perfetto e carattere telico da una parte e aspetto imperfetto e carattere azionale stativo del lessema verbale dall'altra (Bernini G., 2008, p.48). Diversi studi mettono in luce proprio come generalmente le prime comparse della marca *-to* per esprimere un'azione perfetta si realizzino in verbi puntuali e telici come ad esempio *arrivare, esplodere, lavare la pentola*. Al contrario le prime comparse dell'imperfetto si hanno con il verbo essere per indicare uno stato di esistenza (*ero, c'era*) che si protrae nel passato, o con verbi atelici come ad esempio *lavorare, camminare...*

Ma il fattore che più determina l'ordine di acquisizione dell'aspettualità prima della temporalità è la disponibilità dei mezzi discorsivi-lessicali; per quel che riguarda l'aspetto essi non sono sufficienti e perciò gli apprendenti si vedono costretti a ricercare mezzi grammaticali per esprimerla. Essi utilizzano la parola "*finito*" per marcare la conclusione di un evento quindi la sua perfezione, al contrario utilizzano l'avverbio temporale "*sempre*" per esprimere la progressività o gli eventi abituali. La marca del participio passato quindi appare molto precocemente ma indica soltanto che l'azione è stata portata a termine, per indicare qualsiasi altro tipo di azione passata viene sovraesposto il presente dell'indicativo.

Solo successivamente i verbi marcati dal morfema *-to* acquistano un valore temporale, che nel frattempo era stato espresso tramite tre possibili strategie lessicali. La prima consiste nel mantenere il riferimento temporale dato dall'interlocutore o dal contesto; la seconda strategia nel presentare gli eventi in ordine cronologico secondo il "principio dell'ordine naturale". Infine la terza strategia prevede l'uso di veri e propri mezzi lessicali come: *adesso*, *qua*, per esprimere il presente e vari elementi quali possono essere anche toponimi per esprimere il passato. (Banfi E., Bernini G., 2003).

Un ultimo e quasi irrilevante fattore che influenza la ricostruzione del sistema verbale italiano è la L1, che permette soltanto di fare ipotesi nel caso le due lingue non siano troppo lontane tipologicamente.

Il sistema verbale tedesco è in parte molto simile a quello italiano, infatti anch'esso distingue i modi indicativo, congiuntivo (che coincide anche con il condizionale), infinito, participio. I tempi sono pressoché uguali e usati per identificare gli stessi valori. La differenza più grande tra i due sistemi è il fatto che il tedesco non ha alcuna codificazione grammaticale dell'aspetto e le forme del passato (il *Präteritum* e il *Perfekt*) sono intercambiabili in molti contesti (Corino E., 2012). Per questo motivo si può facilmente ipotizzare che le maggiori difficoltà nell'apprendimento del sistema verbale per un germanofono risiedano in questo campo, e che un apprendente germanofoni faticosi a distinguere la differenza tra aspetto perfettivo e imperfettivo.

Nell'apprendimento spontaneo dell'italiano l'*Aktionsart* è uno dei fattori che più influenza l'aspettualità del verbo, ma "i risultati di Corino (2009b), riferiti a VALICO<sup>5</sup>, confermano solo in parte le previsioni e i risultati della letteratura sull'acquisizione di lingue seconde" (Corino E., 2012,p.75). I germanofoni infatti tendono ad sovrapporre il passato prossimo con qualunque tipo di verbo, senza farsi influenzare dalla sua azionalità, tuttavia, alcune occorrenze sono in linea con i dati di Giacalone Ramat (2002) secondo i quali gli apprendenti commettono più errori nel marcare il verbo se non è telico, se è durativo e stativo poiché sono più complessi da utilizzare rispetto all'accostamento puntuale-telico-non durativo. (Corino E., 2012). Si tratta comunque di tendenze delle varietà basiche, successivamente con l'avanzare dell'interlingua gli apprendenti iniziano a produrre frasi in cui sono presenti passato prossimo e imperfetto

---

<sup>5</sup> VALICO si basa su dati presi da apprendenti germanofoni di italiano L2 soltanto in contesto guidato, a differenza dei maggiori studi della linguistica acquisizionale che si basano su un apprendimento in contesto naturale, come la banca dati del Progetto di Pavia.

anche con lo stesso verbo dando un evidente segnale dell'avanzamento della competenza nel riconoscere l'aspetto verbale, come si vede nell'esempio seguente:

- a) Un signore sedeva su una panca di legno *leggeva* il giornale mentre sentiva una signora gridare
  - b) Un uomo è seduto sulla panchina ed *ha letto* un giornale.
- (Corino E., 2012 p.76)

Nonostante il passato prossimo sia preferito nelle interlingue dei germanofoni, si trovano anche casi di estensione dell'imperfetto quando invece non è richiesto, proprio a causa della loro difficoltà a distinguere i contesti a durata limitata. Un esempio tratto da Beretta 1991 (p.9):

- a) *C'erano* 5 ore di discussione
- b) Lui *era* un mese per babysitter in Germania

“in questi casi è chiaro l'appoggio al Präteritum tedesco per l'uso dell'imperfetto italiano”. (Beretta M.,1991, p.9-10).

Un altro fattore che influenza e aiuta nella decisione di un passato perfettivo o imperfettivo è l'avverbio, che non sempre dà degli indizi chiari e univoci ma in generale gli apprendenti identificano avverbi come *sempre, spesso, mentre* come segnali di imperfettività, e *negli ultimi giorni, già, adesso* per la perfettività. (Beretta M., 1991)

Oltre a non marcare la differenza tra azioni perfettive e imperfettive il tedesco manca anche di una vera e propria perifrasi progressiva. La marca di progressività, in quanto forma imperfettiva, appare soltanto quando è stata acquisita dagli apprendenti l'opposizione aspettuale, perciò in fasi post-basiche, ed è inizialmente associata ai predicati la cui semantica si presta di più al valore progressivo, con i verbi durativi e stativi. A causa di questa mancanza i germanofoni hanno difficoltà a distinguere non solo la perfettività o meno di un'azione ma anche quando questa è un'azione di sfondo o principale. Questa competenza però è essenziale per saper usare in modo corretto l'imperfetto e la forma progressiva, che in italiano si grammaticalizza con la forma *stare + gerundio*, in contrapposizione con il passato prossimo. “All'Aspect Hypothesis si è



sostituita quindi una Discourse Hypothesis, che sposta il peso cognitivo delle generalizzazioni degli apprendenti dalla semantica dei predicati alle categorie testuali di foreground e background.” (Corino 2012, p.87). Dai risultati degli studi di Onesti/Squartini (2009) e Corino (2012) si evince come la scelta dell’uso dell’imperfetto o della forma progressiva dipenda sia che dalla semantica del verbo che dall’organizzazione pragmatica del discorso e se i due attori coincidono gli apprendenti saranno maggiormente facilitati.

Nonostante il tedesco non abbia nessun tempo verbale corrispettivo<sup>6</sup> alla costruzione progressiva italiana *stare + gerundio*, gli apprendenti germanofoni di VALICO utilizzano la forma senza troppe difficoltà e non tendono ad evitarla come gli apprendenti studiati da Giacalone Ramat (1995, 2012) in contesti di apprendimento naturali. Questa relativa facilità è dovuta sia all’istruzione, quindi all’apprendimento guidato, sia ad un transfer positivo con l’inglese, lingua conosciuta da tutti, nella quale la perifrasi progressiva è una forma pienamente grammaticalizzata. (Corino E., 2012). Inoltre avendo difficoltà nella distinzione di azioni perfettive o imperfettive i germanofoni trovano più chiara e trasparente questa costruzione, poiché è una marca sicura di imperfettività, e per questo motivo la usano con maggior frequenza rispetto ad altri apprendenti che la trovano invece più complessa.

Per quanto riguarda gli altri tempi e modi verbali (condizionale e congiuntivo) non ci sono difficoltà rilevanti come quelle che coinvolgono l’aspettualità, sebbene essi appartengono a varietà avanzate. È da notare però come dagli studi su VALICO il condizionale sia usato e sovraesteso in contesti particolari da parte dei germanofoni. Il contesto onirico ad esempio sembra favorire l’uso modale del condizionale che “traduce un contenuto poco probabile, controfattuale o addirittura ipotetico” (Corino E., 2012 p. 81). In questi casi sostituisce il condizionale sostituisce l’imperfetto onirico, più appropriato apparentemente più semplice come forma, ma “per gli apprendenti (germanofoni) l’uso del condizionale equivale ad una semplificazione aspettuale che scavalca le questioni legate all’Aspect e Discourse Hypothesis, poiché neutralizza in un’unica forma morfologica le differenze tra tempi perfettivi e imperfettivi” (Corino

---

<sup>6</sup> La stessa forma “si rende in tedesco col verbo al tempo richiesto e avverbio *gerade* o *eben*, o ancora più raramente, col verbo sostantivato preceduto dalla preposizione *bei* (dativo)” (Bosco Coletos S., 2006).

2012, p.81-2). È da approfondire però fino a che punto gli apprendenti sono consapevoli di mettere in atto questa strategia.

### 2.3 Conclusioni

In generale si è visto come gli apprendenti germanofoni sono particolarmente veloci nello sviluppo dell'interlingua, e passano velocemente da varietà (pre)basiche a varietà post-basiche nonostante le differenze linguistiche a cui devono far fronte. Questo veloce sviluppo parte dalla morfologia ma li porta ad avanzare velocemente anche in altri ambiti, come ad esempio la costruzione del sistema verbale che non richiede soltanto competenze sintattiche ma anche morfologiche. Questa loro caratteristica è dovuta probabilmente al fatto che la loro è una lingua ricca e complessa, ma anche fortemente analitica ed organizzata che li porta a scomporre, riconoscere e organizzare le informazioni per una ricostruzione accurata del sistema della L2.

Tuttavia sono state riscontrate delle difficoltà in alcuni ambiti, come i problemi di accordo, in particolare per quanto riguarda l'aggettivo attributivo e il participio passato, la posizione dei pronomi atoni, il sovra utilizzo dei pronomi tonici, soprattutto in funzione di soggetto, la negazione multipla e il riconoscimento dell'aspettualità dei verbi. Quest'ultima si può considerare come l'ostacolo più grande che un apprendente germanofono deve affrontare nell'apprendimento dell'italiano poiché l'alternanza di perfettivi e imperfettivi si trova fin dalle varietà iniziale ma questa è una competenza che richiede al parlante di sconvolgere la propria organizzazione mentale del discorso e inserirsi in un sistema completamente diverso. Grazie a questa analisi quindi ho potuto individuare i 3 fattori, sequenzialità, aspettualità e progressività che andrò ad analizzare nei manuali per tedescofoni.

I problemi sopraelencati sono dovuti principalmente al fatto che essi non abbiano un corrispettivo nel sistema tedesco perciò gli apprendenti non possono utilizzare nessun tipo di transfer positivo per aiutarsi nell'apprendimento. Tuttavia l'influenza della L2 non è preponderante e non ostacola l'apprendimento, i transfer negativi sono limitati e avvengono solo in varietà iniziali: più si acquisiscono competenze nella L2 più i transfer negativi diminuiscono.

I fattori più importante per l'avanzamento dell'interlingua rimangono quindi la quantità e la qualità dell'input, per questo motivo un apprendimento guidato sarà più

efficace e permetterà agli apprendenti di raggiungere varietà più avanzate in minor tempo e evitando le facili fossilizzazioni delle strutture più difficili. L'apprendimento guidato è anche un valido aiuto per la riflessione metalinguistica volta ad un confronto fra i due sistemi linguistici, quello di partenza e quello di arrivo, che permetterà all'apprendente di trovare le proprie strategie di apprendimento.



## CAPITOLO III

### LA SITUAZIONE DELL'ITALIANO NEI PAESI GERMANOFONI.

Prima di passare alla parte operativa dell'elaborato presentando i materiali didattici e le loro analisi, vorrei dare al lettore un quadro generale della situazione della lingua italiana nel mondo e più in particolare dei Paesi germanofoni evidenziando il ruolo e la posizione dell'italiano all'interno dei sistemi scolastici ed extra-scolastici, le richieste e le motivazioni degli studenti e l'interesse in genere verso il nostro Paese in continua concorrenza con le "grandi lingue" quali l'inglese e lo spagnolo.

Al giorno d'oggi le persone che decidono di imparare una lingua straniera, anche in età adulta sono sempre di più, per quanto riguarda l'italiano nell'anno scolastico 2015/6 si è registrata una partecipazione di 2.065.787 studenti a livello mondiale tra scuole pubbliche, private o altri enti, mentre a livello europeo l'italiano rimane tra le lingue di maggior interesse con 865.231 studenti attivi.<sup>7</sup> Questo numero ha subito un lieve calo negli ultimi anni ma rimane comunque forte soprattutto in quelle zone dove sono presenti comunità di origine italiana. Il motivo principale che spinge le persone ad imparare questa lingua è infatti la ricerca di un legame con le proprie origini, quindi un italiano come lingua etnica, seguono poi la vicinanza geografica e culturale, e i rapporti economici e di mercato. Non a caso tra i primi dieci Paesi con il numero più alto di studenti di italiano sei sono mete storiche dell'emigrazione italiana (Australia, Francia, Germania, Stati Uniti, Argentina e Brasile) mentre gli altri quattro hanno una storia di scambi economici e culturali (Austria, Egitto, Albania e Croazia).<sup>8</sup>

Paese	Nr studenti
1. Australia	314.326
2. Francia	274.898
3. Germania	237.910

<sup>7</sup> <https://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/osservatorio.do>

<sup>8</sup> Dati e tabelle riportati dal volume "L'italiano nel mondo che cambia" (2017), pubblicato a seguito del convegno tenutosi a Roma il 18 ottobre 2017. Scaricabile al link

[https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro\\_bianco\\_2017.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf)

4. Stati Uniti	203.928
5. Austria	86.288
6. Argentina	84.106
7. Egitto	79.149
8. Albania	78.313
9. Brasile	70.381
10. Croazia	60.641

Gli attori principali che si fanno carico della promozione linguistica e culturale all'estero sono molti tra cui: il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale che collabora in stretto contatto il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo, oltre che le strutture del settore. Nel mondo sono presenti 8 scuole italiane statali all'estero, 44 scuole paritarie, 76 sezioni italiane delle scuole straniere, bilingui o internazionali, 7 sezioni italiane presso le Scuole europee, 176 lettori di italiano presso le università straniere; 83 Istituti italiani di cultura e una rete di più di 400 comitati della Società Dante Alighieri che organizza corsi di italiano in tutti e cinque i continenti. (L'italiano nel mondo che cambia 2014)

Tuttavia risulta difficile quantificare con esattezza il numero di studenti di italiano nel mondo soprattutto per quanto riguarda alcuni Paesi che non hanno fornito i dati completi (Egitto, Venezuela, Uruguay, Paesi Bassi) e quelle Associazioni o Enti che non ricevono direttamente un contributo ministeriale. In questo senso sono stati fatti molti passi avanti dal convegno degli Stati Generali della lingua italiana del 2014; nell'ultima riunione, tenutesi a Roma il 18 ottobre 2017, dove sono stati presentati nuovi dati del numero di studenti di italiano grazie ad un miglioramento del metodo di ricerca che ha permesso di eliminare i doppi conteggi e di fornire dati certi e non più stimanti. Ecco perché se si confrontano le due tabelle (2014-2017) si nota come alcuni Paesi abbiano subito un forte aumento mentre altri un picco in discesa.

Per quanto riguarda i luoghi di apprendimento la maggior parte degli studenti apprende l'italiano nella scuola primaria e secondaria, mentre in ugual misura, intorno al 10%, sono frequentati i corsi delle scuole di lingua, università popolari, università regolari e Enti gestori, è riscontrata una minor partecipazione ai corsi organizzati dagli

Istituiti italiani di cultura, le società Dante Alighieri e le scuole italiane che rilasciano un doppio diploma. (vedi grafico 1)

I Paesi germanofoni risultano essere tra i primi dieci nella classifica dei Paesi con più apprendenti di italiano, anche se non è stata inserita nella valutazione la Svizzera in quanto l'italiano è una delle lingue ufficiali. Si stima comunque che nella Confederazione elvetica ci siano oltre trentamila studenti di italiano nei cantoni non italo-foni, la Germania passa invece dal primo posto del 2014 al terzo posto con 237.910 studenti, mentre l'Austria si piazza al quinto posto con 86.288 studenti. Nei paragrafi seguenti sarà riportata la situazione specifica dell'italiano nei tre Paesi sopraelencati.

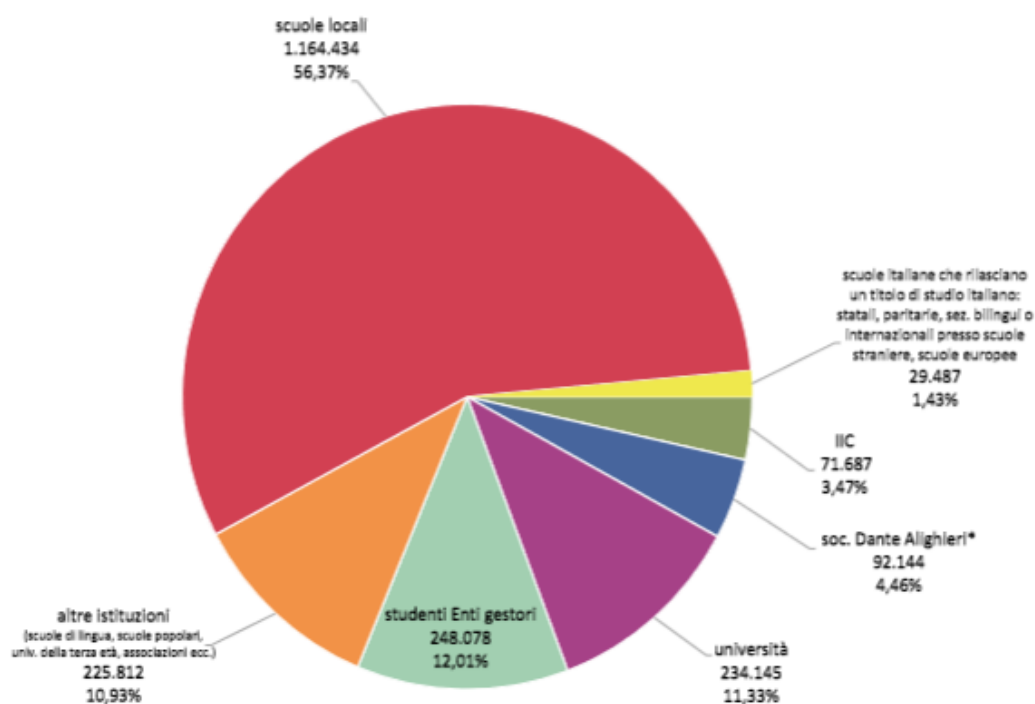


Grafico 1.

Ripartizione degli studenti d'italiano nel mondo per tipologia di contesto di apprendimento (da L'italiano nel mondo che cambia 2017 p.22)

n.	paese	totale studenti	n.	paese	totale studenti	n.	paese	totale studenti
1	Australia	314.626	40	Camerun	4.949	79	Panama	1.055
2	Francia	274.898	41	Bulgaria	4.719	80	Etiopia	1.029
3	Germania	237.910	42	Senegal	4.687	81	Vietnam	1.000
4	Stati Uniti	203.928	43	Costa Rica	4.644	82	Kazakistan	956
5	Austria	86.288	44	Bolivia	4.289	83	Armenia	807
6	Argentina	84.106	45	Ecuador	4.251	84	Malaysia	641
7	Egitto	79.149	46	Slovacchia	4.106	85	Galles	526
8	Albania	78.313	47	Sud Africa	3.848	86	Azerbaijan	493
9	Brasile	70.381	48	Macedonia	3.776	87	Lettonia	463
10	Croazia	60.641	49	Danimarca	3.306	88	Emirati Arabi Uniti	454
11	Canada	40.416	50	Cuba	3.287	89	Congo	407
12	Tunisia	40.369	51	Paraguay	3.169	90	El Salvador	407
13	Regno Unito	39.722	52	Ucraina	3.080	91	Zambia	344
14	Serbia	36.627	53	Nuova Zelanda	2.745	92	Kenya	330
15	Giappone	31.817	54	Guatemala	2.727	93	Nicaragua	329
16	Polonia	30.113	55	Taiwan	2.706	94	Mozambico	300
17	Spagna	25.341	56	Malta	2.661	95	Finonia	279
18	Perù	16.214	57	Israele	2.655	96	Uzbekistan	278
19	Montenegro	15.503	58	Moldavia	2.634	97	Sudan	261
20	Belgio	14.978	59	Norvegia	2.547	98	Paletina, Terr.	251
21	Algeria	14.747	60	Bielorusia	2.401	99	Angola	250
22	Slovenia	14.733	61	Cuba	2.363	100	Kenya	250
23	Ungheria	14.221	62	Portogallo	2.298	101	Oman	231
24	Venezuela	13.294	63	Repubblica Ceca	2.124	102	Islanda	205
25	Turchia	12.728	64	Iran	2.095	103	Arabia Saudita	191
26	Svezia	10.864	65	Gioania	1.973	104	Togo	176
27	Federazione Russa	9.391	66	Irlanda	1.834	105	Pakistan	106
28	Messico	8.807	67	Georgia	1.786	106	Zimbabwe	87
29	Colombia	8.257	68	Monaco	1.707	107	Nigeria	58
30	Rep. Popolare Cinese	7.871	69	Bosnia-Erzegovina	1.618	108	Turkmenistan	42
31	Finlandia	6.949	70	India	1.608	109	Myanmar	40
32	Grecia	6.751	71	Lituania	1.437	110	Kuwait	30
33	Uruguay	6.695	72	Rep. Dominicana	1.435	111	Uganda	25
34	Romania	6.353	73	Lussemburgo	1.367	112	Bahrin	15
35	Marocco	6.295	74	Indonesia	1.346	113	Rep. Pop. Dem. di Corea	13
36	Cile	5.912	75	Singapore	1.215	114	Bangladesh	12
37	Paesi Bassi	5.547	76	Thailandia	1.179	115	Qatar	4
38	Cipro	5.328	77	Brasile	1.168			
39	Libano	5.270	78	Filippine	1.149			

Tabella 1. Totale generale degli studenti d'italiano all'estero, per Paese, in ordine decrescente (da L'italiano nel mondo che cambia 2017 p.21)



### 3.1 L'italiano in Germania

E' difficile quantificare con esattezza la diffusione dell'italiano in Germania e l'interesse che questa lingua riscuote tra i tedeschi. Attualmente la Germania si trova al terzo posto nella classifica mondiale dei Paesi in cui viene insegnato l'italiano, e al secondo posto a livello europeo con 237.910 studenti, preceduta dalla Francia (L'italiano nel mondo che cambia 2017). L'andamento dell'interesse per l'italiano è stato sempre costante, se non in lieve aumento negli anni precedenti al 2009, in questi ultimi dieci anni invece si è assistito ad un calo dell'interesse dovuto a diversi fattori: in primis il calo demografico che ha colpito anche la Germania insieme a Paesi come l'Austria, l'Italia, e gran parte dell'Europa meridionale e orientale. Responsabili della minor partecipazione ai corsi di italiano sono stati anche i tagli da parte dei governi, italiano e tedesco, per quello che riguarda la promozione e la diffusione della nostra lingua all'estero.

In base alle misure di contenimento della spesa previste dalla Legge n. 135/2012 (spending review), nell'anno 2015-2016 si è raggiunto il limite massimo di 624 unità del contingente scolastico comandato all'estero. Negli ultimi cinque anni si è avuta una riduzione di personale pari al 39%. La riduzione di quest'anno ha colpito in particolare i lettori e i docenti dei corsi di lingua e cultura (ex art. 636 l. 297/94).

(...)

Gli effetti della spending review in Germania sono stati percentualmente più pesanti: la riduzione del personale è stata negli ultimi cinque anni del 47%. Nel solo 2015-16 il taglio è di 23 unità pari al 28% dell'anno precedente: diminuiscono del 41% i docenti inviati per i corsi di lingua e cultura e diminuisce del 62% il personale amministrativo complessivo, tant'è che due Uffici scolastici presso le rappresentanze diplomatiche, su quattro facenti capo a un Dirigente, funzionano senza personale tecnico; rimangono invece stabili i docenti inviati nelle scuole e sezioni bilingue e i Dirigenti scolastici.

(cfr. Capilupi M.C., 2016, p.12-3)

Se si guardano però i dati presentati nel documento "L'Italiano nel mondo che cambia" del 2014 notiamo come la Germania appaia al primo posto nella classifica mondiale e come il calo di interesse sia stato notevole in questi ultimi tre anni, va

precisato però che questo non è soltanto il risultato dei fattori negativi sopracitati, ma anche di un miglioramento del metodo di rilevazione dei dati che ha portato ad avere dati certi, quando prima erano solo stimati, all'eliminazione dei doppi conteggi e perciò un ridimensionamento dei numeri.

La distribuzione e la diffusione dei corsi di italiano in Germania non è omogenea, essi sono concentrati principalmente dove sono presenti comunità storiche italiane, e negli Stati che sono maggiormente legati all'Italia sia a culturalmente che a economicamente. “A tutti i livelli di insegnamento, ed in particolare a livello scolastico, l'italiano risulta maggiormente radicato in Baviera, nel Nord-reno-Vestfalia, nei principali centri urbani come Berlino, Francoforte e Stoccarda e nel Baden-Württemberg, una delle principali mete di emigrazione italiana a partire dagli anni Cinquanta” (L'italiano nel mondo che cambia 2017 p.27). Negli altri casi i corsi richiesti sono per lo più di livello base A1-A2 o riguardanti particolari ambiti come necessità lavorative.

### **3.1.1 L'italiano nelle scuole tedesche**

A livello scolastico l'italiano viene insegnato sia nelle scuole dell'infanzia (per la maggior parte scuole private italo-tedesche) nelle scuole primarie e nelle scuole secondarie come materia facoltativa, in genere a partire dall'ottava classe.<sup>9</sup>

*Scuola dell'infanzia.* In Germania sono presenti alcune scuole dell'infanzia bilingui, si tratta di scuole private per lo più cattoliche, gestite da organismi legati alla Chiesa cattolica come ad esempio la Caritas. Esse sono finanziate da sponsor privati e finanziamenti pubblici sia italiani che tedeschi. La maggior parte delle scuole dell'infanzia bilingui ha sede a Berlino con 15 scuole, seguita da Colonia 5 e Monaco 4 ([https://ambberlino.esteri.it/ambasciata\\_berlino/resource/doc/2017/12/elenco\\_della\\_scuole\\_bilingue\\_italo-tedesche\\_in\\_germania.pdf](https://ambberlino.esteri.it/ambasciata_berlino/resource/doc/2017/12/elenco_della_scuole_bilingue_italo-tedesche_in_germania.pdf))

---

<sup>9</sup> In Germania la carriera scolastica di un bambino inizia con la Grundschule (scuola elementare) che dura 4 anni, dopo si viene subito orientati verso una di queste opzioni: Hauptschule-Berufsschule (5 anni, scuola professionale) Realschule (6 anni), Gymnasium (8/9 anni, liceo al termine del quale è possibile accedere all'Università). E' possibile tramite esami integrativi il passaggio tra una scuola e l'altra e l'iscrizione all'Università anche se non si ha frequentato un Gymnasium.

<http://www.istruzioneer.it/eu/doc/II-sistema-scolastico-tedesco-Paola-Gnani.pdf>

*Scuola primaria e secondaria.* Nella scuola tedesca l'italiano è presente sia all'interno di un sistema di istruzione bilingue sia come materia a scelta tra le lingue straniere.

L'italiano è presente in contesti di formazione bilingue ad esempio a Berlino, con due scuole nell'istruzione primaria e due in quella secondaria di primo e secondo grado; in Nordreno-Vestfalia le scuole che offrono un indirizzo di studi bilingue coprono diversi ordini e gradi. Nella sola Colonia si contano 3 scuole primarie, una Gesamtschule<sup>10</sup>, un liceo e un istituto professionale, a Dusseldorf una scuola primaria e una Gesamtschule, a Stommeln una Gesamtschule e ad Hagen una scuola primaria. L'offerta bilingue è presente anche in altre regioni come per esempio in Assia (3 scuole), in Baviera (1 scuola), in Baden-Württemberg (1 scuola) e in Saarland (5 scuole primarie).  
(cfr. Bisanti, Schenetti et.al 2011, p.3)

Per quanto riguarda l'italiano come materia facoltativa, esso deve fare i conti con la concorrenza di altre lingue straniere sempre più numerose, soprattutto a livello universitario. A livello scolastico invece la concorrenza più grande è rappresentata dalla lingua latina, togliendo l'inglese che lo si può considerare un mercato a parte visto la sua importanza a livello internazionale. Nelle scuole tedesche il latino viene insegnato come una vera e propria lingua straniera e molto spesso è necessario per poter conseguire lauree in ambito umanistiche, comprese quella in lingue. L'italiano deve dunque fronteggiare non solo la forte concorrenza del latino e delle altre lingue ma anche tutta una serie di problemi derivanti dal sistema scolastico a livello sia di scuola locale che ministeriale. Uno dei problemi principali è rappresentato dai libri di testo, che molto spesso “non rispecchiano le esigenze e i metodi didattici più attuali.” (Bentivoglio, A. 2016, p.7) e forniscono un'immagine poco realistica dell'Italia in generale. Anche i programmi ministeriali, che cambiano a seconda dello Stato, non sono sempre adatti alle esigenze degli studenti che in media hanno dai 13 ai 18 anni e possono risultare poco accattivanti e noiosi.

---

<sup>1</sup> Gesamtschule: è una scuola dove sono presenti le diverse tipologie di studenti della scuola secondaria (Gymnasium, Realschule, Hauptschule), e a seconda del numero di anni che si frequentano si conseguono i relativi diplomi. Il passaggio tra una tipologia all'altra di scuola è molto semplificato.

<http://www.istruzioneer.it/eu/doc/Il-sistema-scolastico-tedesco-Paola-Gnani.pdf>

Nella scuola tedesca viene data molta importanza al metodo di tipo pratico-utilitaristico, cioè al saper fare con la lingua, l'insegnamento è volto a far sviluppare nell'alunno la capacità di risolvere problemi in varie situazioni comunicative, l'analisi del testo è affrontata solo dal punto di vista pratico per analizzare articoli, estrarre le informazioni più importanti, esprimere la propria opinione, non è adatta invece allo studio di un testo letterario e questo può precludere la decisione di molti studenti interessati alla letteratura italiana. Che è anche una delle maggiori attrattive per chi vuole iniziare lo studio di questa lingua. Un altro problema che può sembrare meno importante ma che incide molto sulla decisione di un adolescente è la quantità di compiti, studio ed esami che deve affrontare uno studente che sceglie l'indirizzo linguistico umanistico rispetto a quello scientifico. "Infatti chi sceglie un indirizzo linguistico, dovrà sostenere due prove in più rispetto a quelli che decidono di scegliere un indirizzo scientifico". (Bentivoglio, A. 2016, p.7)

Uno dei problemi è anche di tipo economico, ossia negli ultimi anni l'offerta linguistica si è ampliata ma il budget che le scuole hanno per promuoverle e supportarle è sempre lo stesso da dividere però per tutte le "nuove" lingue, di conseguenza c'è una penalizzazione dei corsi con meno iscritti ai quali ovviamente verranno destinati meno fondi.

L'ultimo problema non strettamente scolastico riguarda invece l'immagine che hanno i tedeschi (sia provenienti dalla Germania ma anche dall'Austria e dalla Svizzera) dell'Italia e dell'italiano, un'immagine fortemente stereotipata, che appare soprattutto negli spot pubblicitari inerenti al cibo o alle vacanze. L'idea che si ha dell'italiano è che sia una lingua di svago e cultura e non utile a livello professionale.

*L'università.* Nelle università tedesche è presente l'italiano sia come materia principale, sia come materia secondaria, sia nei corsi di laurea triennali (Bachelor) che magistrali (Master). Per uno studente che intende seguire un percorso linguistico e di apprendere l'italiano, c'è la possibilità, di iscriversi ad un corso di filologia e quindi incentrare il proprio percorso nella lingua, della storia e della cultura del Paese; oppure di scegliere l'italiano come materia extra in modo da avere una qualifica in più. I primi seguono i corsi con lettori madrelingua negli istituti di italianistica e di romanistica, i secondi sono seguiti dai centri linguistici di ateneo. È difficile raccogliere dati in merito

a quest' ultimi a causa dell'eterogeneità degli studenti, provenienti da tutte le facoltà, e delle offerte dei vari centri linguistici.

### **3.1.2 L'italiano extra-scolastico e la formazione degli adulti**

Un adulto che intende iscriversi ad un corso di italiano in Germania ha diverse possibilità date per la maggior parte da enti, associazioni e scuole private, i principali organismi che offrono corsi di italiano sono: Volkshochschule, gli Istituti di Cultura e la Società Dante Alighieri.

*Le Volkshochschule.* In Germania esistono circa 900 VHS (Arrighetti A.M., 2016), ossia Università popolari che offrono corsi di vario genere a basso costo, esse sono finanziate in parte dal Bundesland di appartenenza, in altra parte dal comune e dalle quote di iscrizione degli studenti. Secondo i dati dell'anno accademico 2015/2016 oltre il 60% degli studenti di italiano in Germania è stato rilevato proprio in queste istituzioni.

Anche in quest'ambito i corsi di italiano devono fronteggiare la forte concorrenza dei corsi di altre lingue, ma al momento l'italiano risulta essere al terzo posto dopo l'inglese e lo spagnolo. "Dal 1994 al 2014, si osserva dapprima un aumento fino al culmine del 2004, quindi una progressiva diminuzione fino al 2014, pur nel quadro generale di una modesta ripresa rispetto a vent'anni prima." (Arrighetti A.M., 2016, p.29)

La fortuna dei corsi di italiano nelle Volkshochschule dipende anche dal pubblico che attirano che ha interessi completamente diversi dagli studenti delle scuole superiori o dell'Università. Questi corsi sono partecipati per lo più da adulti o pensionati che vogliono approcciarsi alla lingua italiana non per motivi professionali ma per poter avere qualche approccio con i nativi durante i loro soggiorni in Italia, o per ampliare la loro cultura e le proprie conoscenze personali. I corsi di italiano dunque non vengono penalizzati come nelle scuole perché non sono considerati utili ai fini lavorativi, ma vengono scelti proprio per la loro caratteristica, più o meno veritiera, di essere lingua di svago, cultura e vacanza. I corsi delle VHS non permettono di accedere a titoli accademici ma danno comunque la possibilità di conseguire certificazioni, solitamente c'è una grande richiesta per le varietà più basiche (A1-2) che tende a diminuire per i

corsi più avanzati, anche se non sono inesistenti corsi di perfezionamento della lingua di livello B2-C1 incentrati magari solo sulla conversazione o su temi particolari.

*Istituti di cultura:* In Germania sono presenti 7 Istituti di Cultura: ad Amburgo, Berlino, Colonia, Francoforte, Monaco, Stoccarda e Wolfsburg. Essi “sono un luogo di incontro e di dialogo per intellettuali e artisti, per gli italiani all'estero e per chiunque voglia coltivare un rapporto con il nostro Paese. Promuovono all'estero l'immagine dell'Italia e la sua cultura, classica ma anche e soprattutto contemporanea” ([https://www.esteri.it/mae/it/politica\\_estera/cultura/reteic.html](https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/reteic.html)). Organizzano eventi culturali di arte, cinema, musica, spettacoli teatrali, ma anche corsi di lingua e cultura italiana e sono sedi ufficiali delle certificazioni “Celi e Cic dell'università di Perugia, Cils e Ditals dell'università per stranieri di Siena e per gli esami dell'università Roma Tre.” (Bisanti, Schenetti et.al 2011, p.3)

Il pubblico degli I.C è lo stesso delle VHS, anche le motivazioni sono le stesse, si può ipotizzare che un adulto che si avvicina ad un Istituto di cultura abbia interesse ad ampliare la propria conoscenza della cultura italiana e non solo della lingua per poter passare le vacanze in Italia.

*La Società Dante Alighieri:* con le sue 21 sedi nel territorio tedesco la Società Dante Alighieri similmente agli Istituti di Cultura organizza eventi legati all'arte, alla musica, al cinema e al teatro, organizza viaggi in Italia e corsi di italiano. La domanda presso la SDA è più carente rispetto agli altri Enti, il pubblico che si rivolge a questa infatti è un pubblico più maturo, spesso composto da pensionati, benestanti con un grado di istruzione medio-alto.

### **3.2 L'italiano in Austria**

Il contatto linguistico e la diffusione dell'italiano in Austria ha una storia propria e diversa rispetto a quella della Germania e della Svizzera dove l'italiano ha iniziato a diffondersi grazie alla presenza dei Gastarbeiter e delle loro famiglie. In Austria infatti il contatto con la lingua italiana risale all'epoca della monarchia asburgica, quando già prima del 1849<sup>11</sup> l'italiano non solo era lingua ufficiale dell'impero ma godeva anche di una certa importanza alla pari del tedesco e del latino. L'introduzione e la diffusione dell'italiano in Austria dunque è avvenuta “in un processo di continuità con il passato e

---

<sup>11</sup> Anno in cui la Costituzione riconosceva le nove, successivamente dieci, lingue dell'Impero.

si è svolto e continua a svolgersi ad un livello sociale medio-alto.” (Fischer F., Grassi C., 2001 p.53)

Secondo i dati registrati nell’anno scolastico 2015/16 in Austria sono attivi 86.288 studenti di italiano, dato che la colloca al quinto posto nella classifica internazionale e al terzo posto in Europa. Circa il 9% della popolazione austriaca dichiara di saper l’italiano, e in generale il 77% degli austriaci dichiara di aver appreso le lingue straniere a scuola, il 4% attraverso una vacanza-studio nel Paese estero, il 3% solo attraverso un soggiorno all’estero e il 2% attraverso le famiglie e le università popolari (Volkshochschule).<sup>12</sup>

La scuola risulta essere il luogo in cui la maggior parte delle persone apprendono una lingua straniera, l’italiano nel sistema scolastico austriaco è inserito come lingua facoltativa dopo l’inglese, prima lingua, e il latino. Con gli anni si è abbassato considerevolmente l’età di introduzione delle lingue straniere nelle classi austriache anche se in molte scuole l’italiano è insegnato come materia facoltativa in orario extrascolastico o fuori curriculum, quindi senza voto in pagella. Negli ultimi anni, grazie allo sviluppo della glottodidattica si è fatto strada un nuovo percorso che prevede l’utilizzo delle lingue straniere anche al di fuori delle ore di lingue, quindi con progetti di CLIL o di istruzione completamente bilingue attivati anche nelle scuole elementari. Per l’italiano sono attivi i seguenti progetti: «Scuola elementare bilingue (italiano come lingua di lavoro) di Klagenfurt» avviato nell’anno scolastico 2000/01 e il «Progetto SIB» in una scuola bilingue di Vienna, dove la comunità degli italiani è piuttosto numerosa.

Per la formazione extrascolastica come in Germania anche in Austria è presente la società Dante Alighieri con 9 sedi, le Volkshochschule, nella stessa forma tedesca e l’Istituto italiano di cultura con sede a Vienna.

A parte nelle scuole il contatto con la lingua italiana ha un ruolo particolare nella vita quotidiana degli austriaci, essa è spesso utilizzata dai media ma non per trasmettere informazioni o notizie di attualità, come avviene per esempio con l’inglese, al contrario viene usata in maniera massiccia negli spot pubblicitari di prodotti italiani. Questo fatto

---

<sup>12</sup> Dati forniti dal censimento del 1990 a cura di Mikrozensus per l’Österreichisches Statistisches Zentralamt, i dati che riguardano i luoghi di apprendimento risultano validi tutt’ora, con l’unica eccezione dei dati sui soggiorni all’estero che in questi ultimi anni sono aumentati considerevolmente grazie ai programmi di scambio come l’ERASMUS o il progetto LEONARDO.

contribuisce da una parte ad esporre maggiormente gli austriaci all'italiano e a creare in loro un senso di abitudine alla nostra lingua, dall'altro però mina l'immagine che hanno dell'Italia e dell'italiano, considerato più come una lingua di svago poco utile a livello professionale.

In realtà a livello economico, turistico e culturale l'italiano in Austria è una delle lingue più utilizzate. Le relazioni di commercio estero sono sempre state molto intense fra i due Paesi, perciò l'italiano è molto richiesto nelle aziende soprattutto per quanto riguarda le piccole- medie imprese. Nelle multinazionali ormai la lingua dominante è l'inglese, usato come lingua franca a tutti i livelli, e di conseguenza qui il fabbisogno dell'italiano è piuttosto basso, intorno al 9%, mentre nelle piccole imprese raggiunge il 25%<sup>13</sup> in conseguenza al fatto che esse solitamente concentrano le loro esportazioni verso un solo Paese.

Un ultimo importante contatto con l'italiano avviene nel settore dei servizi, ed in particolare quello turistico-culturale. Sono molti gli italiani che soggiornano in Austria per periodi più o meno brevi sia per le vacanze estive sia per quelle invernali costringendo così albergatori, ristoratori e addetti ai servizi turistici ad aver a che fare con l'italiano. L'Austria stessa insieme all'Italia si fa promotrice nel proprio territorio di molte iniziative culturali, nel campo della musica, del cinema e dello spettacolo, che contribuiscono a rafforzare l'immagine dell'italiano come lingua dell'arte e del "bel canto". (Fischer F., Grassi C., 2001, p.56).

### **3.3 L'italiano in Svizzera**

In Svizzera l'italiano è, insieme al tedesco, francese e romancio, lingua nazionale. È parlato da circa l' 8% della popolazione specialmente nei cantoni dei Grigioni e Ticino. La lingua più diffusa è il tedesco con il 65% dei parlanti seguito dal francese 23% e all'ultimo posto si colloca la minoranza romancia 0,5% considerata anch'essa lingua nazionale (<https://www.swissinfo.ch/ita/lingue/29350704>.)

Negli ultimi anni l'italiano in Svizzera non sta godendo di particolare successo, anzi nonostante sia riconosciuto dalla Costituzione come una delle quattro lingue ufficiali esso molto spesso non viene preso in considerazione né a livello scolastico, né politico-amministrativo, violando così i principi fondamentali della Costituzione

---

<sup>13</sup> Dati rilevati su un campione di imprese nella zona di Vienna (Fischer F., Grassi C., 2001)



della Confederazione. Le lingue prioritarie in tutti gli ambiti sono il tedesco e il francese e dove tra queste due fazioni non c'è comprensione si passa all'inglese. La Svizzera sembra dunque a tutti gli effetti un Paese bilingue, per questo motivo c'è bisogno di interventi mirati ed efficaci per riconsiderare il ruolo dell'italiano all'interno delle istituzioni. È importante che all'interno delle amministrazioni pubbliche tutti capiscano e sappiano rivolgersi in italiano a chi è di madre lingua italiana, che le traduzioni siano sempre elaborate in tutte e quattro le lingue nazionali, che nelle scuole venga migliorata l'offerta dei corsi di italiano se non creata, e che si incentivino eventi culturali a favore di una conoscenza reciproca dei due Paesi.

Essendo l'italiano una delle lingue ufficiali la sua promozione è affidata alle Autorità svizzere, specialmente quelle dei cantoni italofoeni. Ciononostante è una priorità per tutta la nazione che più comunità linguistiche coesistano pacificamente all'interno di un stesso territorio e ciò passa anche attraverso l'insegnamento delle lingue nazionali al di fuori dei cantoni dove esse sono maggiormente parlate. Oltre alle autorità locali anche il governo italiano si occupa della promozione dell'italiano in Svizzera tramite scuole italiane, scuole bilingue o corsi integrativi di italiano. Sul territorio svizzero sono presenti 9 scuole bilingue: una statale, 6 paritarie, una non paritaria, e un liceo artistico<sup>14</sup>. Queste scuole però sono frequentate quasi esclusivamente da studenti italiani, o da studenti con almeno uno dei genitori italiani e questo ci fa capire la tendenza generale degli studenti svizzeri, i quali non sono interessati ad apprendere l'italiano perché considerato poco prestigioso. L'unica eccezione è rappresentata dal liceo artistico Freudenberg di Zurigo che è l'unica scuola bilingue ad essere frequentata anche da studenti svizzeri non italofoeni, grazie al connubio "italiano- arte", che porta gli studenti a sentire il bisogno di saper l'italiano per la specializzazione in materie artistiche.

In generale la situazione dell'italiano nelle scuole svizzere non è delle migliori, al di fuori del Canton Ticino l'italiano non viene offerto da tutte le scuole, pur essendo una delle lingue ufficiali, non permettendo così agli studenti di poter conseguire la maturità italiana, nonostante la legge lo preveda<sup>15</sup>. Ad esempio a Basilea l'italiano

---

<sup>14</sup> Dati presi dal volume *L'italiano nel mondo che cambia 2017*.

<sup>15</sup> "L'Ordinanza concernente il riconoscimento degli attestati liceali di maturità (ORM) del 15 febbraio del 1995 obbliga i cantoni a offrire la possibilità di scegliere l'italiano come materia fondamentale (art.9 cpv.2 e 7)". (cfr. Di Bescegli C.A. 2104).

come materia fondamentale non è offerto in nessuno dei 5 licei. In alcune scuole i presidi lamentano il fatto che anche se l'italiano fosse offerto come materia facoltativa il numero degli studenti sarebbe molto basso per sostenere il corso, d'altro canto però in molte scuole gli stratagemmi usati per emarginare l'italiano sono molti come ad esempio il fatto di inserirlo al di fuori dell'orario scolastico (Sperduto D., 2014).

Nel 2016 in occasione della Settimana della lingua italiana nel mondo è stato presentato uno studio nel quale venivano fatte delle proposte concrete per promuovere maggiormente la diffusione di questa lingua. Sono state così attuate dei progetti di mappature territoriali per registrare quali istituti scolastici offrono la possibilità di scegliere l'italiano come materia opzionale e tra questi i "Cantoni di Basilea e Lucerna si sono detti disponibili ad avviare classi bilingui talvolta con specializzazione tematica (nel caso di Lucerna una "disciplina economica", insegnata in lingua italiana)." (L'italiano nel mondo che cambia, 2017, p.49).

Ci si deve muovere in questa direzione quindi per ampliare l'offerta sia di corsi di italiano sia di corsi insegnanti completamente in italiano, in particolar modo per quanto riguarda materie di specializzazione, come possono essere l'arte, la musica, discipline economiche, che attirerebbero in modo maggiore gli studenti svizzeri che altrimenti non avrebbero interesse ad apprendere l'italiano in un contesto generico. Le città che potrebbero al meglio portare avanti questo progetto, e nelle quali in parte è già stato avviato sono come in parte già detto le città di Basilea, Losanna e Lucerna.

Si auspica anche una miglior organizzazione intercantonale, affinché i sei Dipartimenti dell'educazione lavorino ad un progetto comune per agevolare gli scambi linguistici sia al di fuori della propria regione linguistica, sia in Italia. (Bertoli M.,2014).

Oltre alla scuola e all'Università in Svizzera sono presenti 8 Enti gestori che si occupano della promozione e dell'organizzazione di corsi di lingua e cultura italiana, essi organizzano questi corsi anche nelle scuole primarie e secondarie ma al di fuori dell'orario scolastico e per questo risultano penalizzati, c'è quindi la necessità di migliorare l'offerta di questi corsi ed integrarli meglio all'interno dei curricula scolastici, per far ciò sarebbe necessario un accorpamento di questi 8 gestori in uno unico al fine di una miglior prestazione e un minor dispendio economico ed energetico.

La Società Dante Alighieri è presente con 21 sedi, mentre l'Istituto italiano di cultura ha sede a Zurigo ma influisce anche su Berna e Ginevra.

Come tra i tedeschi e gli austriaci anche tra gli svizzeri prevale quell'immagine stereotipata e negativa dell'Italia, che si ritrova negli slogan pubblicitari o negli spot televisivi, che non coincide con la realtà, ma spinge comunque la popolazione non italiana ad allontanarsi da tutto ciò che è Italia, a non considerare l'italiano una lingua prestigiosa, utile a livello professionale e culturale. È sorprendente come nonostante la vicinanza geografica, le due nazioni (Svizzera e Italia) non si conoscano affatto, è importante dunque approfondire le conoscenze reciproche, solo così si potranno eliminare gli stereotipi affinché rinasca un interesse verso la nostra lingua e cultura.

### **3.4 Il caso dell' Alto Adige**

Parlare di italiano nei Paesi germanofoni senza citare il caso dell' Alto Adige sarebbe una mancanza in quanto, pur non essendo una vera e propria nazione, il Trentino ma soprattutto l'Alto Adige è una regione dove la maggior parte della popolazione è di madrelingua tedesca anche se ufficialmente si trova in territorio italiano.

La questione politica del Sud Tirolo non è semplice, questo territorio è stato a lungo conteso da Austria e Italia fin dalla Prima guerra mondiale quando questo venne concesso all'Italia dagli alleati vincitori Francia, Inghilterra e Russia con il segreto Trattato di Londra. Poco prima dello scoppio della Seconda guerra mondiale la questione dell'Alto Adige si riaccese, Hitler mirava ad un'alleanza con Mussolini perciò non pensò mai di contestare l'appartenenza dell'Alto Adige all'Italia, al tempo stesso però sentiva il dovere di appoggiare i cittadini tedeschi presenti nel suolo italiano dando loro la possibilità di optare tra la cittadinanza italiana e la rinuncia a tutti i diritti per la tutela delle minoranze o la cittadinanza tedesca con conseguente emigrazione obbligatoria. Circa 800.000 mila sud tirolesi decisero di partire dando origine ad una parziale emigrazione che facilitò la successiva italianizzazione forzata del Sud Tirolo da parte dei fascisti. Mussolini voleva rendere italiano al 100 % questa regione e creò le condizioni lavorative necessarie affinché gli italiani emigrassero in Alto Adige, allo stesso tempo però proibì l'uso del tedesco facendo persino sostituire o tradurre tutti i toponimi tedeschi, e incrementando così la divisione e l'astio fra i due gruppi. Alla fine della guerra venne rifiutato dagli Stati vincitori il referendum per l'annessione all'Austria del Sud Tirolo confermandolo territorio italiano, il Governo italiano tuttavia

si impegnò a garantire alla Regione delle autonomie speciali e una tutela del territorio e delle minoranze etniche e linguistiche presenti. Nel 1972 entrò in vigore il Secondo Statuto di autonomia<sup>16</sup> tutt'ora in vigore.

Attualmente in Alto Adige in una popolazione di 500.000 persone, convivono tre gruppi linguistici: quello tedesco che con il 64% di abitanti risulta essere il più numeroso, quello italiano composto dal 24% della popolazione e quello ladino dal 4%, oltre a questi gruppi sono presenti anche 19.870 stranieri. La convivenza di questi tre gruppi è sancita da regole ben precise riguardanti tutti gli ambiti della vita dei cittadini presenti nello Statuto di Autonomia della Regione. il primo segno di convivenza pacifica fra più gruppi è la tutela delle lingue parlate da essi, infatti la provincia di Bolzano ha la doppia lingua ufficiale di conseguenza vige la parità linguistica in tutte le iscrizioni pubbliche, le insegne, i cartelli che devono essere scritti sia in tedesco che in italiano. I cittadini devono dichiarare l'appartenenza ad un gruppo linguistico per motivi di amministrazione politica e lavorativi che descriverò in seguito e ciò solitamente lo si definisce a seconda della scuola che si sceglie di frequentare. In Sud Tirolo ci sono infatti scuole tedesche e scuole italiane, che a partire dalla seconda o terza classe delle elementari insegnano l'altra lingua come L2 secondo l'articolo 19 dello Statuto di Autonomia, che dichiara:

Nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari con inizio dalla seconda o dalla terza classe, secondo quanto sarà 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 tedesco.

Ed ecco dunque come l'insegnamento dell'italiano a germanofoni appaia in modo preponderante in un territorio segnato da questa dicotomia italiano-tedesco, tipico

---

<sup>16</sup> Il Secondo statuto di autonomia nasce sulla base del primo del 1948, avvenuto tramite legge costituzionale, e comprende 137 articoli volti a tutelare della popolazione sud tirolese

un po' delle zone di confine ma forse più accentuato a causa delle accese questioni politiche ancora in corso tra Italia, Sud Tirolo e Austria. Lo studio dell'italiano è quindi obbligatorio all'interno del sistema scolastico, inoltre al di fuori di esso vengono organizzati corsi di italiano sia generici, volti al rafforzamento della lingua, sia specifici per il conseguimento del *patentino del bilinguismo*, requisito obbligatorio per lo svolgimento di cariche pubbliche. Il patentino del bilinguismo è un test, di italiano per chi dichiara di essere madrelingua tedesca e viceversa, che attesta la conoscenza della lingua testata a livello C1 del Quadro di riferimento europeo; esso è indispensabile per l'assunzione negli Uffici pubblici dove il personale deve essere in grado di rivolgersi al pubblico in entrambe le lingue. Per il conseguimento di questo patentino sono previste dalle 800 alle 1000 ore di lezione indicative e dipendenti da molti fattori; questi corsi sono organizzati dalle 24 Volkshochschule (basate sul sistema tedesco e austriaco) presenti nei territori e dai 7 Centri linguistici attivi. L'esame è gratuito e ripetibile più volte in caso di fallimento.

La tutela della lingua e delle minoranze passa anche attraverso il sistema proporzionale dei vari organi decisionali (giunta provinciale, ma anche consigli scolastici, commissioni varie...). Per garantire una proporzione equa nei posti pubblici ogni 10 anni viene effettuato un censimento linguistico in modo tale da aggiornare i numeri all'interno delle cariche pubbliche.



## CAPITOLO IV

### I MANUALI DIDATTICI E LA LORO ANALISI

#### 4.1 L'evoluzione dei manuali di educazione linguistica

L'organizzazione di un manuale di lingua dipende innanzi tutto dal tipo di approccio glottodidattico su cui esso si basa, nel corso degli anni si sono susseguiti diversi approcci che hanno dato origine ad ancora più numerosi metodi rivoluzionando così di volta in volta la struttura dei manuali. L'evoluzione e i cambiamenti apportati nei manuali di lingua attraverso gli anni rispecchiano l'evoluzione della glottodidattica, che si è sviluppata e migliorata grazie alle nuove ricerche nelle discipline ad essa affini, come le scienze psicologiche (psicologia, neuropsicologia, psicolinguistica), le scienze dell'educazione, le scienze del linguaggio e della comunicazione; ma stimoli nuovi provengono anche dalle innovazioni tecnologiche come possono essere gli strumenti multimediali, pc, tablet, smartphone, o materiali interattivi on-line, che hanno permesso di ampliare le possibilità e le modalità di apprendimento degli studenti di oggi.

I primi manuali di educazione linguistica erano impostati sulla base di un approccio formalistico, anche detto grammaticale-traduttivo, che trasferiva i metodi di insegnamento delle lingue classiche (greco e latino) anche alle lingue moderne. I manuali erano suddivisi in "lezioni" di cui l'insegnante era il fulcro, al loro interno dominavano gli esercizi di manipolazione dei testi, o delle frasi, traduzioni, dettati, volti a rafforzare nello studente la regola grammaticale appena imparata. Non era prevista dagli autori una sezione dedicata alla cultura dei Paesi in cui si parla la lingua target. In Italia fino ai primi anni Ottanta, questo fu l'approccio alla base dell'insegnamento linguistico e ancora oggi ne rimangono molte tracce soprattutto nella scuola dove insegnano docenti formati con questo metodo e che a loro volta lo ripropongono integrando, molte volte anche troppo prepotentemente, i manuali didattici che oggi seguono approcci sempre più comunicativi.

In reazione ad approcci completamente deduttivi, come quello appena citato, si sono sviluppati in seguito approcci di tipo più induttivo come quello *naturale*, o *reading method*, che non prevedevano l'uso di un manuale vero e proprio ma erano finalizzati a sviluppare le abilità orali e di lettura dell'apprendente tramite immersione totale nella

lingua con supporto di alcuni testi legati alla cultura o in minima parte, di esercitarsi per allenare la grammatica.

Durante gli anni della seconda guerra mondiale si diffuse, soprattutto negli Stati Uniti, l'approccio strutturalistico che si basava sulle teorie della psicologia dell'apprendimento di stampo comportamentistica, elaborata da Skinner negli anni Trenta (Balboni P., 2012). Allora la lingua era vista come un insieme di comportamenti da automatizzare e correggere nel caso la L1 influenzasse in modo negativo la L2. Funzionali a questo scopo erano quindi esercizi strutturali come i pattern drills<sup>17</sup>, volti a sviluppare le abilità orali dell'apprendente ed a creare in lui nuove abitudini linguistiche. I manuali erano organizzati con brevi spiegazioni grammaticali seguite da molti esercizi strutturali. Lo sviluppo di nuove glottotecnologie, quali il registratore, dischi, diapositive, laboratorio linguistico, cambiò il ruolo dell'insegnante, che diventò più simile ad un tecnico che doveva saper usare le tecnologie necessarie per inviare stimoli e batterie di esercizi. In Italia non si è mai diffusa ampiamente una didattica nettamente strutturalista in quanto persisteva la tradizione grammaticale-traduttiva ma il punto di svolta si ebbe invece negli anni Settanta quando si sviluppò il metodo situazionale, derivato da un approccio (proto)comunicativo (Balboni P., 2012 p.30) che aiutava lo studente a sapersi muovere in determinati contesti realizzando atti linguistici<sup>18</sup> appropriati. Per la prima volta i manuali vengono organizzati secondo *Unità Didattiche* e non più in "lezioni" (termine rimasto tipico dei manuali grammatici-traduttivi). Tuttavia in questi primi manuali comunicativi rimangono le tracce dei metodi precedenti, ossia un buon numero di pattern drills, una sezione di grammatica esplicita, con relativi esercizi, prevalentemente di trasformazione e completamento (Balboni P., 2012, p.30) e letture di civiltà di scarso interesse e spesso stereotipate tipiche del Reading Method.

Ma l'approccio comunicativo stava prendendo forma, esso non si focalizzava più su "come è fatta la lingua" ma su "cosa fa la lingua" quindi lo scopo primario per un apprendente diventa quello di saper comunicare, cioè compiere con la lingua atti sociali e pragmatici". (Balboni P., 2012). Lo studente è posto al centro del processo di

---

<sup>17</sup> Costituiti da una serie di sequenze stimolo-risposta- conferma presentate con un ritmo incalzante, al fine di impedire una riflessione consapevole e di privilegiare la memorizzazione spontanea. (Balboni 2012, p.21).

<sup>18</sup> In questi anni gli inglesi Austin e Searle introducono la nozione di atti linguistici, (o funzioni comunicative) con una pretesa universale, come ad esempio: salutarsi, congedarsi, chiedere la data, l'ora..



apprendimento, vengono considerati i suoi bisogni e le sue caratteristiche (età, provenienza, motivazione, stile di apprendimento, ecc.) e il compito dell'insegnante diventa quello di fare da mediatore tra lo studente e la lingua. Con questo approccio cambia anche il modo di vedere la grammatica, considerata come *riflessione sulla lingua*: non è più l'insegnante che spiega e fornisce schemi pieni ma è lo studente che tramite un procedimento induttivo elabora e formula delle ipotesi sulla lingua che saranno poi confermate o meno. L'interlingua dello studente è quindi una competenza che si costruisce man mano e gli errori contribuiscono alla sua costruzione.

Oggi sempre più si tende ad utilizzare approcci comunicativi, considerati più completi ed efficaci degli approcci precedenti proprio perché considerano tutte le abilità, sia quelle classiche che quelle integrate come ad esempio prendere appunti, sintetizzare, ma anche perché permettono allo studente di comunicare secondo le proprie necessità in tutti gli ambiti. Per questo motivo molti manuali attuali dichiarano di seguire questo tipo di approccio "anche se risulta evidente che oggi un modello unico e globale non è più accessibile" (Vignozzi L., 2001 p.19). L'insegnante deve essere in grado di costruire un corso integrando vari metodi, sulla base delle esigenze della classe, deve quindi seguire un "metodo eclettico" o integrato.

La negazione dell'unicità del metodo sembra ultimamente confermata anche dalle indicazioni del Consiglio d'Europa che ha il compito di definire le linee di politica linguistica europea e, quindi, anche di elaborare modelli di insegnamenti delle lingue. Il documento emesso nel 1996 dal Consiglio d'Europa, *Modern Languages: a Common European Framework of Reference* (comunemente detto *Framework*), rappresenta l'ultimo piano progettuale che unisce sistematicamente ragioni della teoria e della pratica in campo linguistico, fondato su un'idea di progressione linguistica, espressa in un algoritmo formale. Il Framework sembra andare ben oltre ogni indicazione metodologica, anzi – come osserva Vedovelli- dichiara di non voler essere un programma, ma solo uno strumento per sviluppare programmi. (Vignozzi L., 2001, p.19).

#### **4.2 L'organizzazione dei manuali attuali**

Come detto precedentemente dagli anni '70 l'approccio comunicativo è entrato a far parte della didattica delle lingue, rimanendo in voga fino ai giorni nostri, tanto che

oggi numerosi manuali dichiarano di seguire questo approccio nonostante al loro interno si riscontrino poi numerose incongruenze con tra l'approccio dichiarato e quello effettivo.

In questo paragrafo cercherò di illustrare quali cambiamenti sono avvenuti all'interno dei manuali attuali come conseguenza a questo nuovo modo di vedere la didattica, impostata per la maggior parte seguendo l'approccio comunicativo senza però dimenticare l'importanza e l'efficacia di altri approcci che tutti insieme confluiscono nell'auspicabile *approccio integrato*.

Come dice la parola stessa "comunicativo" questo approccio mira ad intendere la lingua nel suo insieme come mezzo per comunicare, non è più importante solo la correttezza formale e strutturale ma la competenza comunicativa che permette di raggiungere il vero scopo dell'apprendente, ossia quello di interagire e comunicare con la L2. Di conseguenza i manuali hanno abbandonato le innumerevoli serie di esercizi strutturali e di traduzioni, molte volte quasi prive di senso, per dar spazio ad attività di gruppo, di coppia, ma anche di comprensione o produzioni individuali che non si focalizzano più solamente nella grammatica e nella correttezza assoluta. A questo proposito è stato introdotto il concetto di Unità di acquisizione e in particolare di Unità didattica "intesa come un complesso di procedure atte a presentare la lingua nella sua pienezza comunicativa" (Vignozzi L., 2001, p.18), giungendo così ad un superamento delle vecchie "lezioni", unità di base per l'organizzazione dei vecchi manuali.

La manualistica attuale deve far fronte anche ai risultati delle ricerche in ambito psicologico e psicolinguistico, che, come già detto, spostano la centralità del processo di apprendimento dall'insegnante allo studente, considerandone a pieno le sue caratteristiche, gli stili cognitivi e i suoi bisogni. Si assiste così ad un moltiplicarsi delle offerte, sempre più mirate alle varie tipologie di apprendenti, molti manuali sono infatti divisi per fasce d'età (manuali per bambini, ragazzi, adolescenti, adulti), per necessità (manuali per studenti universitari, immigrati lavoratori, specializzati in una sola professione..) e/o anche per abilità. In genere un manuale di lingua dovrebbe cercare di proporre diverse tipologie di attività in modo tale da essere appetibile ad un pubblico vario o da non risultare noioso e demotivante, deve sviluppare le diverse attività spaziando dalle più tradizionali a quelle meno comuni come l'abilità di prendere appunti, di riassumere ecc.

Così come è cambiato il ruolo dello studente è cambiato anche quello dell'insegnante che ora è un mediatore tra gli studenti e la lingua non è più una "severa guida onnipresente e interprete del metodo" (Vignozzi, L., 2001, p. 19), anzi il suo intervento in classe deve essere ridotto al minimo proprio per dare spazio agli studenti. Il suo compito quello di decidere il registro, lo stile, la varietà dell'input da proporre ma anche il tipo di materiale sia interno al manuale, sia materiale integrativo.

Sempre basandosi sui risultati delle ricerche psicolinguistiche ai manuali dei giorni nostri viene chiesto sempre più di seguire diversi ordini nella presentazioni delle strutture grammaticali, devono essere in linea con le indicazioni della linguistica acquisizionale, in modo tale da aver un input giustamente graduato per raggiungere il miglior risultato con il minor sforzo cognitivo possibile, ma allo stesso tempo è molto sentito il bisogno di organizzare i manuali secondo le indicazioni fornite dal Quadro comune europeo per essere uniformati alla richiesta del mercato e della società di oggi. Il quadro comune infatti ha il vantaggio di essere riconosciuto e condiviso a livello europeo per le lingue del continente e perciò risulta molto utile, ma anche pratico vista la sua natura nozionale-funzionale, quando si tratta di valutare livelli e competenze. Sempre più spesso oggi le persone iniziano ad imparare una lingua con determinati obiettivi che possono essere una certificazione, il raggiungimento del livello soglia, o di un livello specifico richiesto dal mondo del lavoro o dall'Università; di conseguenza anche i manuali devono adattarsi a questo tipo di esigenze così spesso succede che i contenuti al loro interno vengano ordinati tralasciando i risultati acquisizionale per concentrarsi sulle indicazioni europee.

Inoltre grazie allo sviluppo delle tecnologie i manuali di adesso sono dotati di tutta una serie di materiali extra come possono essere i CD, i DVD, ma anche link che rimandano ad esercizi on-line, video, audio e ogni sorta di materiale multimediale.

Ecco dunque come agli autori di manuali sia richiesto di basarsi su approcci comunicativi per sviluppare la capacità di comunicare e usare la lingua nella sua pienezza da qualsiasi tipo di apprendente. Devono essere completi, vari, ragionati sulla base delle ricerche scientifiche e organizzati secondo precisi criteri che fanno la differenza tra un buon manuale e uno più scadente. Alcuni di questi criteri saranno analizzati nel paragrafo seguente e vogliono porsi come base per l'analisi di due manuali di italiano per germanofoni che tratterò in seguito.

### **4.3 I criteri per l'analisi dei manuali**

Sulla base di quattro articoli: Biral (2003), Begotti (2004), Semplici (2007, 2011), ho redatto una mia tabella di valutazione per i manuali didattici allo scopo poi di poterla utilizzare nell'analisi di due manuali di italiano per germanofoni che verranno poi confrontati e integrati nei capitoli seguenti. Ognuno delle autrici sopracitate ha proposto una propria griglia di valutazione per aiutare i docenti ad orientarsi nella scelta del materiale didattico tenendo in considerazione una serie di parametri da analizzare.

Il manuale rappresenta il primo strumento con il quale uno studente si avvicina alla lingua straniera, quello che gli permette di iniziare a comprendere una nuova realtà. “È quindi fondamentale che il testo sia scelto in base alle necessità dell'insegnante e ai bisogni dello studente” (Biral M., 2003, p.219) per poter agevolare e rendere più piacevole e proficuo il lavoro di entrambe le parti. Sempre citando Biral 2003 “per testare in modo rigoroso i punti di forza e di debolezza di un manuale, è necessario analizzare il materiale isolando degli indicatori utili per enucleare le caratteristiche del testo” (Biral M., 2003, p.219). Nel redigere la mia griglia (Tabella A) ho preso in considerazione le quattro griglie proposte cercando di combinare ed integrare i parametri più significativi; tendendo presente il fatto che la mia successiva analisi verterà su dei manuali specifici per germanofoni ho dunque aggiunto due parametri riguardo la contrastività (linguistica e culturale) che non ho trovato in nessuna delle griglie già redatte.

#### **4.3.1 Destinatari**

Il primo criterio da prendere in considerazione nell'analisi dei manuali è quello riguardante i destinatari, con annessi tutti i parametri usati per classificarli. Con l'avvento degli approcci comunicativi lo studente è diventato sempre più protagonista del processo di apprendimento, tutte le più recenti teorie glottodidattiche sono concordi nel considerarlo come il fulcro della didattica, parlando di “didattica centrata sul discendente” (Semplici 2007). La prima selezione da fare nella scelta del manuale è la fascia d'età per cui è pensato: bambini, ragazzi, adolescenti, adulti, questa distinzione è ormai presente in tutti i manuali, in quanto è la base per programmare poi l'organizzazione, le modalità, le tecniche e la forma dei contenuti. L'organizzazione di

tutti gli aspetti del manuale si rifà continuamente alla fascia d'età dei suoi destinatari in modo tale da essere non solo più accattivanti ma anche più funzionali ad un buon apprendimento. Oltre all'età bisogna però tenere in considerazione anche gli altri parametri usati per descrivere i destinatari dell'apprendimento, quali il livello, il contesto, i bisogni linguistici, e la provenienza.

Il livello di un manuale è, insieme alla fascia d'età il parametro principale a cui guarda un docente per la scelta di un manuale. Esso deve essere dichiarato dagli autori “mantenendo possibilmente come riferimento il *Common European Framework* (CEF) del Consiglio d'Europa (...). È molto frequente tuttavia, che i manuali pubblicati propongano una dicitura molto generica e vaga quale “*livello iniziale, elementare, intermedio e avanzato*” (Begotti 2004, p.200-1). Se i manuali presentano questa dicitura poco specifica sarà compito dell'insegnante stabilire il livello nel modo più chiaro possibile facendo dunque riferimento al CEF.

Per quanto riguarda il contesto dobbiamo distinguere tra i testi di italiano L2, e quelli LS, in contesti L2 solitamente vengono utilizzati manuali per stranieri generici pubblicati in Italia e di conseguenza più aggiornati sia dal punto di vista linguistico che socio-culturale, difficilmente si trovano stereotipi negativi e le informazioni date sono concordi con la realtà del tempo. Diversamente accade con i manuali pubblicati ed usati all'estero che molto spesso non vengono aggiornati e danno un'immagine più stereotipata dell'Italia che non sempre attira nuovi studenti. Questa tipologia di manuali però ha il vantaggio di essere stata pensata per classi monolingue e quindi di poter presentare le strutture linguistiche in maniera contrastiva, che spesso è utile agli studenti soprattutto nelle fasi iniziali. Sta al docente poi decidere se l'analisi contrastiva proposta possa o meno essere adatta alla propria classe (Begotti P., 2004)

Attualmente i manuali si stanno sempre più specializzando anche per quanto riguarda i bisogni linguistici degli apprendenti. Insegnare l'italiano ad un adulto scolarizzato il cui scopo è venire a studiare in Italia, o ad un immigrato che vuole imparare la lingua per trovare lavoro e comunicare con i nativi in contesti quotidiani cambia completamente la prospettiva del manuale che presenterà situazioni comunicative diverse e spiegazioni più o meno facili a seconda del livello di scolarizzazione degli studenti a cui si rivolge.

### **4.3.2 Istruzioni per l'insegnante**

Le indicazioni per il docente danno un aiuto notevole sia in ambito teorico che pratico. Esse presentano il manuale e forniscano spiegazioni delle teorie scientifiche, linguistiche e psicopedagogiche a cui si è riferito l'autore per la creazione del manuale. Dal punto di vista pratico contengono istruzioni concrete sull'utilizzo del manuale dando le chiavi degli esercizi, spunti per nuove attività da realizzare, trascrizioni dei brani audio o dei video, prove di verifica, ecc.

Il fatto che siano presenti queste indicazioni è “un dato positivo, in quanto indice sia di una attenzione nei confronti del docente, sia della volontà di dotare il testo di un quadro teorico di riferimento” (Semplici S., 2007, p. 140). Esse possono essere contenute nell'introduzione del manuale o sempre più spesso in un fascicolo a parte abbinato al libro. Come per quanto riguarda tutti i criteri di valutazione dei manuali che sto elencando, spetta poi al docente verificare se le indicazioni date siano poi confermate da ciò che è effettivamente presente nel testo.

### **4.3.3 Istruzioni per lo studente**

Questo parametro è indicato principalmente per l'analisi dei manuali dei principianti perché si presuppone che dopo il livello A2 lo studente riesca a comprendere bene o male tutti i tipi di consegne. Nei manuali di livelli basici l'insegnante deve prestare attenzione al grado di difficoltà delle consegne e ai metodi utilizzati dal libro per renderle più chiare, in modo tale che l'apprendente non abbia bisogno dell'intervento del docente per comprendere l'esercizio. Gli strumenti come immagini, fumetti o ancora meglio esempi permettono infatti allo studente di svolgere i compiti assegnati anche non avendo compreso del tutto le indicazioni scritte, anzi fungono proprio da supporto per aiutarlo a decodificare la parte linguistica. Se un manuale ha delle consegne semplici, sintetiche e chiare con annessi degli esempi gli apprendenti lo apprezzeranno di più, saranno a proprio agio e motivati a proseguire, anche per questo motivo è importante scegliere un registro appropriato con “l'uso <<del tu>> e un registro informale con i bambini e utilizzando invece un registro più formale nel caso in cui, per esempio, i manuali siano pensati per l'insegnamento a manager o professionisti o a studenti universitari” (Semplici S., 2007, p. 145-146.)

#### **4.3.4 Grafica**

Valutare la sezione grafica significa valutare le immagini, i disegni, i colori, ma anche gli schemi, gli spazi, il carattere dei testi, la quantità e l'organizzazione delle informazioni nella pagina. I disegni e le immagini devono essere stimolanti e accattivanti indispensabili per i bambini ma adattate anche per adulti e adolescenti, che molte volte non le apprezzano. Esse invece sono importanti perché non hanno solo una funzione decorativa ma sono un utile strumento didattico. Esse possono servire come input per le attività, per veicolare informazioni culturali, come supporto alla comprensione, come fonte di motivazione ecc. è importante quindi, nella scelta del manuale, valutare se e in che modo l'autore ha sfruttato la potenzialità delle immagini.

Un'altra attenzione da prestare è al carattere utilizzato, è preferibile che sia più grande nei manuali per bambini e più piccolo per gli adulti, sono da evitare le frasi o i testi in corsivo o imitativi della scrittura a mano perché possono risultare poco leggibili per gli stranieri (ad esempio nelle lettere). Anche gli spazi da riempire devono essere adeguati in modo tale che si possano completare gli esercizi in modo chiaro e ordinato. Allo stesso modo se sono presenti schemi, essi devono essere funzionali all'apprendimento e quindi impostati in modo semplice ed efficace.

Ciononostante le pagine non devono risultare troppo cariche di colori, immagini, schemi e informazioni in genere perché lo studente potrebbe avvertire un senso di smarrimento e confusione o addirittura non essere in grado di leggere ed elaborare tutti i contenuti presentati.

#### **4.3.5 Approccio dichiarato**

Valutare l'approccio di un manuale non significa soltanto leggere le indicazioni date dall'autore nella presentazione del manuale, ma analizzare le metodologie e le attività proposte all'interno. Molte volte infatti gli autori dichiarano di seguire approcci moderni e all'avanguardia, in particolare al giorno d'oggi quasi tutti i manuali dichiarano di seguire l'approccio comunicativo, ma facendo un'analisi un po' più approfondita si nota come spesso ci siano delle incongruenze tra ciò che dichiarano e ciò che realizzano nel concreto. Capita infatti di trovare esercizi poco comunicativi, come le traduzioni o i pattern drills o metodologie di insegnamento della grammatica tradizionali con schemi pieni quando è stato dichiarato un approccio comunicativo. Non

c'è un approccio giusto o sbagliato, ma esistono approcci più o meno adatti agli apprendenti che si hanno di fronte, solitamente gli adulti preferiscono un approccio più grammatico-traduttivo, sia perché hanno una capacità di analisi superiore ai bambini sia perché probabilmente sono sempre stati abituati a studiare così; se però il docente valuta che un altro tipo di approccio è più consono ai suoi obiettivi può spiegarlo e chiarirlo all'inizio del corso in modo tale da rendere consapevoli i propri allievi. In ogni caso l'approccio dichiarato dal manuale, che sia comunicativo, umanistico affettivo, grammatico-traduttivo, integrato deve trovare riscontro poi nelle attività proposte.

#### **4.3.6 Strutturazione del manuale**

“Il criterio di suddivisione del materiale [...] è strettamente collegato alla scelta del tipo di approccio glottodidattico utilizzato”. (Begotti P., 2004, p.202). I manuali divisi in Lezioni sono sostanzialmente superati in quanto si rifanno ad un approccio tradizionale grammatico-traduttivo, oggi invece si possono trovare manuali divisi in Unità didattiche (UD) o Moduli di apprendimento. L'UD ha fatto il suo ingresso nei manuali come conseguenza alla diffusione dell'approccio comunicativo, essa viene definita da Balboni “una tranne linguistico-comunicativa [...], realizzata mettendo insieme eventi atti, espressioni, strutture linguistiche legati ad un contesto situazionale.” (Balboni P., 2012, p.163). Si compone di diverse fasi che seguono le indicazioni psicodidattiche della psicologia della Gestalt, secondo la quale la percezione di un evento si articola in 3 fasi: una globale, una analitica e una di sintesi. Allo stesso modo un'Unità didattica si articola nelle seguenti fasi: motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica e valutazione. L'insegnante al momento della scelta del manuale dovrà constatare, nel caso questo sia organizzato in UD, se sono presenti tutte le fasi nell'ordine stabilito visto che molto frequentemente alcune fasi vengono omesse, come nel caso della verifica o della motivazione. “Molto importante, quindi, è verificare che nell'Unità didattica avvenga o meno il rispetto della suddivisione nelle fasi [...] e come esse vengono presentate nel testo, se suddivise, ad esempio, per tematica, per strutture grammaticali o per abilità.” (Begotti P., 2004, p.203). I temi trattati all'interno delle UD possono essere situazionali nei manuali per principianti, come un'unità dedicata alla famiglia, alla scuola, ai trasporti, alla musica, al cinema... mentre negli studenti più avanzati può essere più interessante una suddivisione sulla base di tematiche culturali



che allo stesso tempo permette loro di approfondire le conoscenze linguistiche. (Biral M., 2003).

“Un ulteriore aspetto da verificare è la coerenza tra le fasi dell’UD e le tecniche didattiche utilizzate” (Begotti P., 2004, p.203) capita infatti che vengano inseriti delle tipologie di esercizi non in linea con la fase in cui ci si trova, come ad esempio delle domande aperte nella fase della globalità, e ciò crea delle difficoltà e una conseguente demotivazione per gli studenti soprattutto dei livelli iniziali (Begotti P., 2004).

Un ultimo metodo di suddivisione del manuale, ancora poco adottato nei manuali di italiano per stranieri, è il modulo.

Il modulo si caratterizza per la componibilità: è elemento estremamente interscambiabile ed è un segmento educativo decisamente più complesso dell’Unità didattica poiché vive di un’autonomia progettuale.

Il modulo presenta una strutturazione delle materie in blocchi tematici, segmenti compiuti di contenuti e di abilità certificabili all’interno dei quali si possono ritrovare delle unità formative minori, le Unità Didattiche.” (Begotti P., 2004, p.203)

Il modulo è dunque un insieme di UD riguardanti lo stesso tema, esso è autosufficiente e concluso in se stesso, questa struttura è nata appunto per far fronte alla necessità di accreditare delle competenze parziali richieste dalla società e dal mondo del lavoro; ma mentre definire un modulo per delle materie scientifiche segmentabili come la storia, la geografia, la letteratura può essere tutto sommato facile, per l’educazione linguistica possono nascere delle difficoltà in quanto è un continuum in continua evoluzione. Per questo motivo è importante saper valutare bene se la struttura di un manuale è ben pensata, accattivante e funzionale all’apprendimento; se è coerente con l’approccio dichiarato, se le tecniche utilizzate sono adatte alla fase che si sta sviluppando.

#### **4.3.7 Indice e sillabo**

Uno dei primi parametri con cui ci si imbatte quando si va ad analizzare un manuale è l’indice, esso permette ad insegnanti e studenti di farsi una prima idea generale del testo. Dall’indice si possono ricavare informazioni riguardo l’approccio e il

tipo di sillabo scelto per il manuale. Ad esempio possiamo vedere fin da subito se un indice è suddiviso in Lezione 1, 2, 3 rifacendosi quindi ad un approccio grammatico-traduttivo, o se invece usa una terminologia diversa più comunicativa o situazionale. Essi si presentano sempre più come griglie nelle quali vengono presentati tutti i contenuti che saranno poi affrontati nel manuale. Per ogni unità possono essere esplicitate le funzioni comunicative, le tematiche, i contenuti culturali, i contenuti grammaticali, il lessico, tuttavia un buon manuale dovrebbe comprendere tutte queste sfaccettature di una lingua e “proporre un multisillabo che contenga almeno un sillabo lessicale, morfosintattico, funzionale e culturale” (Begotti P., 2004, p.202). L’indice invece serve per aiutare lo studente ad orientarsi, ad essere più autonomo e preparato sul lavoro che dovrà affrontare, ad avere degli obiettivi chiari esplicitati, per questo motivo in molti manuali l’indice non compare soltanto all’inizio ma anche prima di ogni Unità.

#### **4.3.8 Presentazione della Cultura**

Un manuale completo non presenta soltanto gli elementi linguistici ma presenta anche la cultura del Paese o dei Paesi in cui è parlata la lingua. Per cultura si intende tutto ciò che ci aiuta a capire la persona che abbiamo davanti, dalle sue abitudini, ai suoi atteggiamenti, i comportamenti, lo stile di vita, i modi di fare e i modi di dire. (Begotti P., 2004). Tutto ciò fa parte degli elementi extra-linguistici “i quali favoriscono l’acquisizione della competenza comunicativa di tipo interculturale” (Begotti P., 2004, p.209).

La cultura nei manuali passa attraverso i testi, i dialoghi, le immagini, o nelle sezioni esplicitamente dedicate. Utili sono anche i materiali autentici o semi-autentici che l’insegnante può presentare in classe ma che difficilmente si possono trovare nei manuali, anche perché non risulterebbero del tutto autentici in questo caso. Nell’analisi dei manuali l’insegnante però deve valutare quanto veritieri ed attuali siano le informazioni culturali presentate dal manuale in quanto, soprattutto i manuali di italiano pubblicati all’estero, non sono sempre aggiornati e presentano stereotipi e/o informazioni superate.

Sempre nel caso di manuali pubblicati all’estero per studenti aventi tutta la stessa L1, e quindi la stessa provenienza, può essere stimolante fare dei confronti tra le due culture specialmente per gli aspetti più diversi fra loro.

#### **4.3.9 Abilità esercitate**

Nella scelta del manuale un insegnante deve valutare anche quali abilità sono esercitate, ovviamente più sono, migliore è il manuale. Oltre alle quattro classiche, che ormai dovrebbero essere presenti in tutti i testi (produzione scritta, produzione orale, comprensione scritta, comprensione orale) si possono trovare le abilità integrate come l'abilità di sintesi, la stesura di appunti, di recensioni, reclami, ecc. che all'apparenza possono sembrare meno importanti ma nella vita di tutti i giorni sono invece indispensabili, specialmente se si tratta di apprendenti adulti che quotidianamente hanno a che fare con nativi della L2. (Begotti P., 2004). Ovviamente bisogna sempre tener conto dell'età e dei bisogni degli apprendenti per decidere se le abilità integrate siano adatte o meno al tipo di classe a cui verrà rivolto il corso.

È importante anche valutare che le abilità siano bene equilibrate all'interno del manuale, essendo esso generico, e che le tecniche usate per esercitarle siano consone e coerenti con l'obiettivo che si vuole raggiungere. Se si vuole sviluppare una o poche precise abilità ci sono testi apposta mirati che possono essere usati come supporto per la creazione di materiale integrativo.

#### **4.3.10 Riflessione grammaticale**

Il ruolo della grammatica all'interno dei corsi di lingue e nei manuali didattici è sempre stato dibattuto e controverso. La grammatica ha dovuto adattarsi al susseguirsi dei vari approcci glottodidattici subendo così una sorte di "effetto pendolo" (Balboni P., 2012, p. 13). Sin dall'antichità infatti l'insegnamento delle lingue ha sempre seguito un approccio grammatico-traduttivo ponendo le sue sicurezze e tutte le sue energie sulla grammatica, intesa come regole date da memorizzare ed applicare. D'altro canto dopo la comparsa di approcci più o meno comunicativi il ruolo della grammatica è stato ridimensionato a tal punto da sparire completamente in alcuni metodi. E così di oscillazione in oscillazione il peso di questa in un corso di lingue ha sempre subito critiche e modifiche.

Ma cosa si intende per grammatica e qual è la prospettiva adottata oggi dalla glottodidattica moderna? Secondo Balboni (2012) "la competenza linguistica è composta di varie <<grammatiche>>, che riguardano i vari livelli: i fonemi (fonologia),

la <<grammatica>> delle parole (morfologia), la combinazione delle parole nelle frasi e nei periodi (sintassi) e la loro inclusione in testi (grammatica testuale); la componente significativa delle parole fa parte di una <<grammatica>> particolare, la semantica.” (Balboni 2012, p.128-9). Esistono anche grammatiche pragmlinguistiche volte ad analizzare gli atti comunicativi principali e grammatiche sociolinguistiche che prestano attenzione alle diverse varietà della lingua. (Duso E.M., 2007). È naturale che tutte queste grammatiche non possano essere inserite all’interno di un solo corso di lingua, per quanto lungo possa essere, così come non è possibile inserirle tutte all’interno di un manuale ragion per cui spetta all’insegnante valutare cosa inserire nel curriculum; molto dipende dalla classe, dagli studenti, dalla loro età, provenienza, bisogni, necessità, contesto, tutte variabili che portano il docente a soffermarsi su determinate forme e a tralasciarne altre. Solitamente sono prediligiate le forme più utili, più funzionali alla comunicazione, quelle più frequenti anche se non sono sempre le più semplici ed infine quelle più facilmente apprendibili quindi meno marcate.

Quello che il docente non può, o non potrebbe, decidere è l’ordine con cui le strutture grammaticali devono essere presentate, è la linguistica acquisizionale che da le indicazioni su questo allo scopo di aver un maggior rendimento con minor sforzo, evitando così di demotivare gli studenti presentando argomenti che non sarebbero in grado di elaborare. Ovviamente l’insegnante deve ritrovare questo ordine in primis nei materiali didattici, specialmente nei manuali, che sono gli strumenti principali del suo lavoro e la base dell’apprendimento degli studenti.

Perché un manuale sia ben strutturato dal punto di vista della grammatica non basta che presenti gli argomenti nell’ordine naturale di acquisizione, ma sarebbe bene ci fossero tutte una serie di attenzioni che rendono l’apprendimento meno pesante e più efficace. Ormai è stato largamente dimostrato che un approccio completamente comunicativo che tralascia la riflessione sulla lingua non porta a risultati ottimali in quanto lo studente esercita solo la parte comunicativa ma rimane carente dal punto di vista formale (Duso E.M., 2007), dall’altro lato invece un approccio grammatico-traduttivo rischia di non essere funzionale ai bisogni dell’apprendente e di non sviluppare le abilità orali. Quindi l’approccio “giusto”, se si può parlare di giusto o sbagliato, è quello che risulta più equilibrato e in linea con le necessità dei vari discendenti. “Secondo la glottodidattica moderna la grammatica è funzionale alla

comunicazione e deve avere un ruolo contenuto, e non primario, nella lezione rispetto alla presentazione dell'input e alla pratica comunicativa.” (Duso E. M., 2007, p. 65).

È importante anche la terminologia usata dai manuali nelle sezioni grammaticali e il luogo dove esse vengono poste all'interno di un'unità didattica, o modulo affine. Per quanto riguarda la terminologia si preferiscono manuali con la voce “riflessione sulla lingua”, “scopriamo che..” “nota che...” ecc. che sottendono un approccio più deduttivo, piuttosto di “grammatica” nel senso più classico del termine che fa intendere l'utilizzo di un approccio più tradizionale. Per quello che riguarda la posizione della sezione di riflessione ci sono varie ipotesi, Balboni la pone nel mezzo dell'Unità didattica nella fase dell'analisi e sintesi, mentre Vedovelli propone un sistema meno rigido delle fasi “classiche” e lascia più libertà, ma prevede sempre momenti di riflessione metalinguistica che è considerata come “una costante che accompagna i diversi momenti” dell'apprendimento. (Duso E. M., 2007, p.68)

All'interno del manuale invece gli argomenti grammaticali non devono essere presentati come si fossero in una linea retta che guarda sempre in avanti, ma in un'ottica a spirale dove ogni argomento ritorna di tanto in tanto arricchendosi di nuove funzioni seguendo sempre e comunque la scala di acquisizione naturale. Questo metodo di presentazione degli argomenti aiuta ad immagazzinare gradualmente tutte le informazioni necessarie ma può allo stesso tempo dare un senso di confusione allo studente, soprattutto a chi ha uno stile cognitivo più analitico. Per rimediare a ciò si possono utilizzare schemi, tabelle, riassunti alla fine delle unità o in un quaderno a parte costruendo così una “grammatica fai da te” (Balboni P., 2012, p.26) che va via via arricchendosi e mette ordine alle idee confuse che possono crearsi.

La riflessione sulla lingua può essere condotta in diversi modi, sostanzialmente si distinguono due metodi opposti: una riflessione di tipo deduttivo e una di tipo induttivo. Non si può parlare di vera e propria riflessione nel metodo deduttivo perché allo studente vengono fornite tutte le regole e schemi pieni già pronti per essere memorizzati e applicati; viene messa in atto una vera e propria riflessione linguistica invece se si segue un metodo induttivo, dove lo studente deve fare ipotesi sulla regola basandosi sull'input, verificare tale ipotesi e creare da sé tabelle da riempire come sunto del suo apprendimento. Questo metodo è quello che assomiglia di più all'apprendimento naturale e guarda ad uno stile più comunicativo ma non è detto che

per tutti sia il più efficace, è sicuramente indicato per i bambini mentre non è apprezzato da tutti gli adulti specialmente i più analitici che per anni sono stati abituati all'altro metodo e vedono le regole date dall'insegnante come un punto fermo e sicuro nella "confusione" che può generare l'apprendimento di una lingua nuova.

Un ultimo punto che risulta particolarmente importante in vista della mia successiva analisi è quello della lingua da usare per la riflessione sulla lingua, anche in questo caso non esiste un'indicazione precisa, nei gruppi omogenei si può usare la loro L1 almeno negli stadi iniziali, è però opportuno passare gradatamente alla L2 anche con frasi semplici e poco specifiche dal punto di vista terminologico in modo tale da rendere lo studente più autonomo e rendere la situazione comunicativa più autentica (Duso E. M., 2007). Nei manuali ciò si riflette nell'analisi contrastiva, se questi sono pensati per studenti di una determinata L1 si troveranno spesso specchietti di confronto tra le due lingue e questo può facilitare l'apprendimento se si sfruttano al meglio i transfer. È dimostrato infatti che un'analisi contrastiva produca sia un miglioramento nelle competenze della L2 ma anche un maggior consapevolezza della propria lingua madre (Duso E. M., 2007).

#### **4.3.11 Tecniche didattiche**

Valutare le tecniche didattiche presenti in un manuale serve soprattutto a rendersi conto se effettivamente il manuale segue l'approccio dichiarato. Come nota Santipolo 2003 nel suo studio sulle tecniche e i materiali glottodidattici usati per l'insegnamento dell'italiano nel mondo, la domanda (tecnica usata normalmente negli approcci grammatico-traduttivi) risulta essere la tecnica più utilizzata a livello mondiale, tuttavia la maggior parte dei manuali al giorno d'oggi dichiara di seguire un approccio comunicativo creando una sorta di incoerenza tra teoria e pratica.

“Una tecnica non è di per sé né giusta né sbagliata, ma eventualmente più o meno idonea all'approccio adottato” (Santipolo M., 2003, p. 59) per questo bisogna prestare attenzione sia al tipo di proposte sia allo scopo che il manuale dichiara di voler perseguire in quella determinata sezione. Proporre attività giuste al momento giusto rafforza la capacità di apprendimento degli studenti, se essi sono bambini è essenziale che le attività siano di tipo ludico, creative, che siano svolte in gruppo e sempre sotto forma di gioco per gli adulti invece bisogna saper calibrare le attività ludiche ma non

escluderle completamente in quanto utili ed efficaci anche per loro. Negli approcci comunicativi è bene che siano privilegiate le attività di comunicazione che spingono gli apprendenti ad interagire fra loro, quindi role play, drammatizzazione più o meno guidata, esercizi di problem solving, ecc. (Semplici S., 2001). Tuttavia “tutti gli esercizi proposti dovrebbero seguire tipologie e generi diversi (...) *in quanto*<sup>19</sup> la varietà di attività e testi, come del resto di strategie e abilità esercitate, tende a favorire l'apprendimento da parte di un numero maggiore di studenti dato che ciascuno di noi possiede uno stile cognitivo e delle predisposizioni diverse dagli altri.” (Begotti P., 2004, p. 208).

#### **4.3.12 Materiale integrativo**

Imparare una lingua nel 2018 vuol dire avere a disposizione una quantità di stimoli in termini di materiale utilizzabile inimmaginabile fino a qualche decennio fa, si pensi grazie all'evoluzione costante delle glottotecnologie. Il compito dell'insegnante è quello di selezionare il materiale da proporre ai propri studenti e il manuale può essere un valido aiuto quando comprensivo di materiale integrativo. Al giorno d'oggi il manuale di base è (quasi) sempre accompagnato da un testo per il rinforzo grammaticale, un CD-ROM con esercizi audio e video e/o attività supplementari, a volte sono presenti anche una guida didattica e ampliamenti in rete, quindi rimandi a link e siti web come approfondimenti di alcuni argomenti. Certamente tutto questo materiale extra è molto stimolante per gli studenti e favorisce l'apprendimento se usato nella maniera adeguata. I siti web ad esempio sono un valido aiuto in quanto si tratta di materiale autentico facilmente accessibile, d'altro canto però c'è il rischio che non vengano aggiornati o che con il tempo risultino non disponibili. Del materiale integrativo molto apprezzato dagli studenti sono anche le soluzioni degli esercizi, esse sono spesso comprese nella guida dell'insegnante, in questo caso è il docente stesso che decide se e quali soluzioni dare. Bisogna considerare il fatto però che quando si ha a che fare con studenti adolescenti/adulti è giusto renderli autonomi e consapevoli del proprio percorso di apprendimento e quindi un manuale con le chiavi degli esercizi può risultare una valida proposta.

---

<sup>19</sup> La parte in corsivo è una mia aggiunta

### **4.3.13 Contrastività**

Questo parametro va valutato se, come nel mio caso, i manuali sono pensati per studenti aventi tutti la stessa L1, ho già precedentemente accennato alla contrastività in chiave culturale nel paragrafo riguardante la presentazione della cultura. A livello culturale può essere curioso e stimolanti fare dei confronti fra le due culture, se il libro non propone niente di tutto ciò l'insegnante può facilmente rimediare proponendo dei confronti e utilizzando materiale autentico.

Per quanto riguarda la contrastività linguistica, anch'essa può essere utile per apprendere e fissare nuove forme soprattutto a livelli iniziali dove il transfer è più forte, poi più lo studente avanza e meno confronta i due sistemi linguistici diventando più autonomo nell'apprendimento della L2. Possono esserci dunque sezioni dedicate al confronto delle due lingue nella sezione di grammatica, o veri e propri esercizi, in questo caso si tratta di esercizi strutturali come le traduzioni, le quali però vanno utilizzate con qualche accorgimento. Innanzitutto non sono molto indicate negli approcci comunicativi, e soprattutto vanno evitate a livelli iniziali. In livelli avanzati (dal B2 in poi) questa tecnica può comunque aiutare gli studenti a fissare meglio alcune forme e può essere un valido strumento anche per approfondire alcuni aspetti legati alla cultura e alla mentalità dei parlanti nativi. Molto utile inoltre se svolta in piccoli gruppi o con l'ausilio di un computer che rende il lavoro più agevole ed ordinato; va eseguita quasi esclusivamente dalla lingua straniera alla lingua madre, ponendo attenzione anche alla cura della L1. La traduzione nell'altro verso (L1 → L2), tipica dei manuali di lingua straniera delle scuole superiori in Italia, è sconsigliata in quanto molto difficile e non oggettivamente valutabile nelle fasi di verifica e valutazione. (Balboni P., 2012).

### **4.4. L'analisi del sistema verbale**

Dopo aver fissato i punti per un'analisi generale di un manuale passerò all'analisi più specifica e dettagliata del sistema verbale italiano. È da qui infatti che sono partita con le premesse teoriche del capitolo I e II dove sono illustrati i vari studi sull'interlingua e sulla gradualità dell'apprendimento secondo gli ordini dettati dalla linguistica acquisizionale.



“Il processo di acquisizione del verbo in italiano L2 è stato uno degli aspetti indagati per primi e in maniera più sistematica da parte della linguistica acquisizionale [...]. Le ricerche hanno portato all’individuazione della sequenza di acquisizione delle marche morfologiche che nel verbo italiano segnalano le distinzioni di aspetto, tempo, e di modo” (Barni M., Carloni F., Lucarelli S., 2003, p.537). A livello teorico dunque vengono date delle indicazioni per favorire l’apprendimento, il compito dell’insegnante che analizza il manuale linguistico è quello di verificare se poi effettivamente queste indicazioni vengano seguite anche dai testi glottodidattici. È in questo campo che linguistica acquisizionale e glottodidattica entrano in relazione pur mantenendo le loro unicità in materia di apprendimento della L2, la prima infatti ha uno scopo puramente descrittivo mentre “la seconda deve esercitare quella forzatura grazie alla quale i processi di apprendimento subiscono un’accelerazione rispetto ai tempi di acquisizione naturale in modo da ottenere i risultati migliori” (Barni M., Carloni F., Lucarelli S., 2003, p.537). Nell’analisi della presentazione del sistema verbale nei manuali si indaga quindi anche in che modo queste due discipline sono riuscite ad entrare in relazione tra loro.

L’analisi del sistema verbale parte dalla *sequenzialità*, la prima ipotesi infatti è quella di verificare se esista o meno una compatibilità tra le sequenze di acquisizione proposte dalla linguistica acquisizionale e quelle presentate nei manuali che andrò ad analizzare, tenendo conto che per i livelli più avanzati le ricerche acquisizionali non hanno fornito indicazioni precise. In caso di mancata corrispondenza di alcune forme sarà da ipotizzare se la scelta degli autori è stata determinata dalla L1 o da altri fattori più o meno riconoscibili. L’analisi prosegue poi spostando l’attenzione su *aspettualità* e *progressività*, due aspetti riguardanti il sistema verbale difficoltosi da apprendere per i germanofoni in quanto non hanno una corrispondenza precisa nella loro L1. Come già visto nel secondo capitolo il tedesco non fornisce una distinzione tra i suoi tempi del passato, Perfekt e Präteritum, di conseguenza gli studenti parlanti nativi di tedesco faticano nell’apprendimento della contrapposizione tra passato prossimo e imperfetto non distinguendo l’aspettualità delle azioni. Considerato il livello B1 nell’analisi prenderò in considerazione, oltre ai due tempi sopracitati, anche il trapassato prossimo e il passato remoto. A sua volta anche la progressività risulta difficile da apprendere in quanto il tedesco non possiede un tempo verbale per esprimere le azioni in corso di

svolgimento, in questo caso sanno prese in esame le Unità del gerundio e delle secondarie temporali con mentre + imperfetto.

Tabella A: Per l'analisi generica

<b>SCHEMA PER L'ANALISI DEI MANUALI</b>	
<b>Dati bibliografici</b>	
Titolo	
Autore	
Casa editrice	
Anno	
<b>Destinatari</b>	
Età	<input type="checkbox"/> Bambini <input type="checkbox"/> Adolescenti <input type="checkbox"/> Adulti
Livello	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/> ALTRO
Bisogni	<input type="checkbox"/> Immigrati <input type="checkbox"/> Studenti <input type="checkbox"/> Professionisti <input type="checkbox"/> ALTRO
Provenienza	<input type="checkbox"/> Mista <input type="checkbox"/> Anglofoni <input type="checkbox"/> Germanofoni <input type="checkbox"/> ALTRO
Contesto	<input type="checkbox"/> L2 <input type="checkbox"/> LS <input type="checkbox"/> Non esplicitato
<b>Istruzioni per l'insegnante</b>	<input type="checkbox"/> All'interno del testo
	<input type="checkbox"/> A parte
	<input type="checkbox"/> Assenti
<b>Istruzioni per lo studente</b>	<input type="checkbox"/> Chiare e semplici
	<input type="checkbox"/> Troppo complesse
	<input type="checkbox"/> Con esempi
	<input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Tradotte nella L1
<b>Registro</b>	<input type="checkbox"/> Formale <input type="checkbox"/> Informale
<b>Grafica</b>	
<b>Illustrazioni</b>	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Solo decorativi <input type="checkbox"/> Funzionali
<b>Colori</b>	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Solo decorativi <input type="checkbox"/> Funzionali

<b>Carattere</b>	<input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Piccolo <input type="checkbox"/> Adeguato
------------------	--

<b>Approccio dichiarato</b>	<input type="checkbox"/> Comunicativo
	<input type="checkbox"/> Strutturalistico
	<input type="checkbox"/> Grammatico- traduttivo
	<input type="checkbox"/> Suggestopedico
	<input type="checkbox"/> Umanistico- affettivo
	<input type="checkbox"/> Integrato
	<input type="checkbox"/> Non esplicitato
<b>Confermato dal testo</b>	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte

<b>Strutturazione del manuale</b>	<input type="checkbox"/> Moduli
	<input type="checkbox"/> Unità didattica
	<input type="checkbox"/> Lezioni
	<input type="checkbox"/> Altro
<b>Durata media di ogni singola sezione</b>	<input type="checkbox"/> Esplicitata <input type="checkbox"/> Non esplicitata

<b>Indice e syllabo di riferimento</b>	<input type="checkbox"/> Indice generico
	<input type="checkbox"/> Indice dettagliato che evidenzia il syllabo di riferimento:
	<input type="checkbox"/> Lessicale
	<input type="checkbox"/> Funzionale
	<input type="checkbox"/> Tematico- situazionale
	<input type="checkbox"/> Morfosintattico
	<input type="checkbox"/> Culturale
	<input type="checkbox"/> Multisillabico

<b>Presentazione della cultura</b>	<input type="checkbox"/> Presente integrata
	<input type="checkbox"/> Presente in sezioni separate <input type="checkbox"/> Assente
	<input type="checkbox"/> Presenza di stereotipi/ Informazioni superate
	<input type="checkbox"/> Confronti con altre culture

<b>Abilità esercitate</b>	<input type="checkbox"/> Lettura
---------------------------	----------------------------------

	<input type="checkbox"/> Scrittura
	<input type="checkbox"/> Produzione orale
	<input type="checkbox"/> Ascolto
	<input type="checkbox"/> Abilità integrate

<b>Riflessione grammaticale</b>	<input type="checkbox"/> Induttiva <input type="checkbox"/> Deduttiva
<b>Modo di presentazione</b>	<input type="checkbox"/> Lineare <input type="checkbox"/> A spirale
<b>Luogo di presentazione nell'unità</b>	<input type="checkbox"/> All'inizio <input type="checkbox"/> All'interno <input type="checkbox"/> Alla fine <input type="checkbox"/> A parte
<b>Titolo della sezione</b>	

<b>Tecniche didattiche</b>	
Esercizi strutturali	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate
Esercizi grammaticali	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate
Attività di tipo ludico	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate
Attività comunicative	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate
Attività basate sulle immagini	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate
Attività sul lessico	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate
Attività sulla fonetica	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adeguate

<b>Materiale integrativo</b>	<input type="checkbox"/> Cd-Rom
	<input type="checkbox"/> Chiavi Degli Esercizi
	<input type="checkbox"/> Riferimenti A Siti Internet
	<input type="checkbox"/> Test D'ingresso
	<input type="checkbox"/> Audio/Video

	<input type="checkbox"/> Giochi Didattici
<b>Contrastività</b>	<input type="checkbox"/> Nelle consegne
	<input type="checkbox"/> Nella parte grammaticale
	<input type="checkbox"/> Nella parte culturale
	<input type="checkbox"/> Funzionale <input type="checkbox"/> Non funzionale



## CAPITOLO V

### ANALISI DEL MANUALE: ALLEGRO B1

Negli ultimi anni la pubblicazione di manuali di italiano L2 è andata via via crescendo, segno dell'interesse sempre maggiore per la lingua italiana e dell'espansione dell'insegnamento di tale lingua all'estero. I materiali pubblicati sono molti e vanno al di là del semplice manuale tradizionale; si trovano in commercio manuali specialistici (per chi vuole iniziare un percorso di studi specifico in Italia), manuali pubblicati per ogni età e bisogno ( per immigrati, studenti Erasmus, pensionati, bambini in fascia pre-scolare e scolare...). Si trovano anche materiali di approfondimento da allegare ai diversi manuali che sviluppano abilità specifiche come libretti per la conversazione, glossari, grammatiche, dizionari, dvd, ecc. In questa “selva di pubblicazioni in crescita” (Biral M., 2003) è importante sapersi orientare e saper scegliere il manuale più adatto. Questo compito al giorno d'oggi è affidato al docente che si è trasformato da “semplice trasmettitore di conoscenze” a “regista, facilitatore, tutor, ricercatore, sperimentatore” (Semplici S., 2007) di conseguenza tra le abilità richieste c'è anche quella di saper “analizzare e valutare i sussidi didattici” ragion per cui tali abilità sono oggetto d'esame nelle certificazioni DITALS. (Semplici S., 2003, p.133). Ecco dunque che nasce la figura del “docente- ricercatore” (Barni M., et. al. 2003) che deve saper scegliere i materiali migliori in base alle esigenze degli studenti e alle proprie.

Saper riconoscere un buon manuale va al di là del compito di sceglierne uno o meno, anche nel caso in cui il manuale sia imposto è bene saperne apprezzare i lati positivi ed integrare e migliorare gli aspetti negativi per aver la possibilità di affiancargli materiali creati ad hoc seguendo logiche acquisizionali ben precise.

Per la valutazione dei manuali si possono trovare numerose tabelle che isolano dei parametri precisi considerati gli indicatori della qualità del testo. Nel capitolo precedente ho illustrato la tabella che andrò ad utilizzare per l'analisi di due manuali di italiano per germanofoni: *Allegro B1* e *Con piacere! B1*. Le analisi saranno composte da una parte più generica dove saranno tenuti in considerazione tutti i punti della tabella e una parte più specifica riguardante il sistema verbale. Ho scelto di analizzare il sistema verbale innanzi tutto perché è stato uno dei primi aspetti studiati nel campo della

linguistica acquisizionale e in maniera più sistematica (Barni et al. 2003); e poi perché le difficoltà maggiori dei germanofoni apprendenti di italiano vengono riscontrate proprio in quest’ambito, non tanto nell’acquisizione della morfologia ma nell’identificazione dell’aspettualità e della progressività. (Corino E., 2012).

Descriverò dunque quale sequenza è presentata nel manuale e se tale sequenza è in linea con le ricerche acquisizionali e/o se ci sono altri fattori che hanno influenzato la scelta, confrontandomi anche con due sillabi per l’italiano L2: il *Nuovo sillabo ADA*, usato per le certificazioni PLIDA e il *Sillabo di italiano L2* della Lo Duca più specifico per studenti Erasmus in scambio in Italia. Oltre alla descrizione delle sequenze analizzerò il modo in cui i diversi argomenti relativi al verbo sono presentati nelle varie unità in relazione alle difficoltà dei germanofoni ipotizzate nel capitolo II di questa tesi.

### 5.1 Analisi generale del manuale Allegro B.1

SCHEDA PER L’ANALISI DEI MANUALI	
<b>Dati bibliografici</b>	
Titolo	Allegro B1
Autore	Renate Merklingshaus, Linda Toffolo
Casa editrice	Ernst Klett Sprachen, Stoccarda
Anno	2010

Destinatari	
Età	<input type="checkbox"/> Bambini <input type="checkbox"/> Adolescenti <input checked="" type="checkbox"/> Adulti
Livello	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/> ALTRO
Bisogni	<input type="checkbox"/> Immigrati <input type="checkbox"/> Studenti <input type="checkbox"/> Professionisti <input checked="" type="checkbox"/> ALTRO
Provenienza	<input type="checkbox"/> Mista <input type="checkbox"/> Anglofoni <input checked="" type="checkbox"/> Germanofoni <input type="checkbox"/> ALTRO



Contesto	<input type="checkbox"/> L2	<input type="checkbox"/> LS	<input checked="" type="checkbox"/> Non esplicitato
----------	-----------------------------	-----------------------------	---

<b>Istruzioni per l'insegnante</b>	<input type="checkbox"/> All'interno del testo
	<input checked="" type="checkbox"/> A parte
	<input type="checkbox"/> Assenti

<b>Istruzioni per lo studente</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Chiare e semplici	
	<input type="checkbox"/> Troppo complesse	
	<input type="checkbox"/> Con esempi	
	<input checked="" type="checkbox"/> Italiano	<input checked="" type="checkbox"/> Tradotte nella L1
<b>Registro</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Formale	<input type="checkbox"/> Informale

<b>Grafica</b>			
<b>Illustrazioni</b>	<input type="checkbox"/> Assenti	<input type="checkbox"/> Solo decorativi	<input checked="" type="checkbox"/> Funzionali
<b>Colori</b>	<input type="checkbox"/> Assenti	<input type="checkbox"/> Solo decorativi	<input checked="" type="checkbox"/> Funzionali
<b>Carattere</b>	<input type="checkbox"/> Grande	<input type="checkbox"/> Piccolo	<input checked="" type="checkbox"/> Adeguato

<b>Approccio dichiarato</b>	<input type="checkbox"/> Comunicativo		
	<input type="checkbox"/> Strutturalistico		
	<input type="checkbox"/> Grammatico- traduttivo		
	<input type="checkbox"/> Suggestopedico		
	<input type="checkbox"/> Umanistico- affettivo		
	<input type="checkbox"/> Integrato		
	<input checked="" type="checkbox"/> Nessuno		
<b>Confermato dal testo</b>	<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> In parte

<b>Strutturazione del manuale</b>	<input type="checkbox"/> Moduli
	<input type="checkbox"/> Unità didattica
	√ Lezioni
	<input type="checkbox"/> Altro
<b>Durata media di ogni singola sezione</b>	<input type="checkbox"/> Esplicitata          √ Non esplicitata

<b>Indice e syllabo di riferimento</b>	<input type="checkbox"/> Indice generico
	<input type="checkbox"/> Indice dettagliato che evidenzia il syllabo di riferimento:
	<input type="checkbox"/> Lessicale
	√ Funzionale
	<input type="checkbox"/> Tematico- situazionale
	√ Morfosintattico
	<input type="checkbox"/> Culturale
	<input type="checkbox"/> Multisillabico

<b>Presentazione della cultura</b>	√ Presente integrata
	<input type="checkbox"/> Presente in sezioni separate
	<input type="checkbox"/> Assente
	<input type="checkbox"/> Presenza di stereotipi/ Informazioni superate
	<input type="checkbox"/> Confronti con altre culture

<b>Abilità esercitate</b>	√ Lettura
	√ Scrittura
	√ Produzione orale
	√ Ascolto

	√ Abilità integrate
--	---------------------

<b>Riflessione grammaticale</b>	√ Induttiva <input type="checkbox"/> Deduttiva
<b>Modo di presentazione</b>	√ Lineare <input type="checkbox"/> A spirale
<b>Luogo di presentazione nell'unità</b>	<input type="checkbox"/> All'inizio <input type="checkbox"/> All'interno      √ Alla fine  <input type="checkbox"/> A parte
<b>Titolo della sezione</b>	Grammatica

<b>Tecniche didattiche</b>	
Esercizi strutturali	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti              √ Adequate
Esercizi grammaticali	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti              √ Adequate
Attività di tipo ludico	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Poco rilevanti              √ Adequate
Attività comunicative	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti              √ Adequate
Attività basate sulle immagini	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adequate
Attività sul lessico	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti              √ Adequate
Attività sulla fonetica	√ Assenti <input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti <input type="checkbox"/> Adequate

<b>Materiale integrativo</b>	√ Cd-Rom
	√ Chiavi Degli Esercizi
	√ Riferimenti A Siti Internet

	<input checked="" type="checkbox"/> Test D'ingresso
	<input type="checkbox"/> Audio/Video
	<input type="checkbox"/> Giochi Didattici

<b>Contrastività</b>	<input type="checkbox"/> Nelle consegne
	<input checked="" type="checkbox"/> Nella parte grammaticale
	<input type="checkbox"/> Nella parte culturale
	<input type="checkbox"/> Funzionale <span style="float: right;"><input checked="" type="checkbox"/> Non funzionale</span>

Allegro B.1 è un manuale di italiano per germanofoni, il livello è esplicitato nel titolo mentre non è così per quanto riguarda le informazioni sul tipo di destinatari che però si possono recuperare dalla descrizione online sul sito della casa editrice Klett. È un testo pensato per ragazzi del triennio e adulti istruiti ma non necessariamente studenti universitari, tratta temi vari della vita di tutti i giorni: polizia, banca, posta, parrucchiere, ma anche temi culturali come ad esempio il cibo tradizionale, alcune regioni italiane, scrittori, cantautori, ecc. Non lo trovo adatto per studenti adolescenti in quanto mancano i temi più importanti per loro quali la scuola, il tempo libero, la musica, inoltre non si trovano immagini, dialoghi tra adolescenti o figure ad essi vicine come ci si aspetterebbe in un manuale per ragazzi. Anche nella breve introduzione iniziale gli autori non si rivolgono agli studenti ma ai partecipanti del corso “KursteilnehmerInnen”. Il contesto in cui usare il manuale non è esplicitato, anche se essendo specifico per germanofoni, prodotto in Germania e scritto in parte in tedesco si può dedurre che sia pensato per un contesto di LS.

Il libro è suddiviso in più parti: la prima parte di manuale vero e proprio con testi, dialoghi, immagini, ascolti, letture, attività di gruppo, ecc. e una seconda parte dedicata agli esercizi più grammaticali e strutturali per fissare ciò che è stato presentato nella prima parte. Entrambi questi di “libri” (Lehrbuch e Arbeitsbuch) sono suddivisi in 12 Lezioni speculari, di cui 3 dedicate al ripasso con attività riguardanti ascolto, lettura, scrittura e produzione orale; queste tre Lezioni però non hanno una corrispettiva lezione

anche nella parte degli esercizi, di conseguenza nell'Arbeitsbuch si hanno soltanto 9 Lezioni. Alla fine del manuale è presente un'appendice grammaticale dove sono riassunti tutti gli argomenti grammaticali affrontati dal testo, questa parte, a differenza della parte degli esercizi, non segue la struttura delle lezioni ma presenta nel dettaglio tutti gli argomenti seguendo una logica per temi (articoli, aggettivi, pronomi, verbi, congiunzioni, frasi causali, frasi temporali, discorso indiretto, composti, tabelle dei verbi irregolari). Successivamente si trova una sezione dedicata ai vocaboli prima divisi per lezione poi in ordine alfabetico, inoltre come materiale aggiuntivo il manuale fornisce anche nello stesso volume le chiavi per gli esercizi dell'Arbeitsbuch, dei rimandi a siti italiani (purtroppo non tutti ancora disponibili), del materiale online scaricabile (test d'ingresso, test di fine unità), una guida per l'insegnante a parte e il Portfolio, dove gli studenti possono annotare la loro biografia linguistica, i propri obiettivi e i progressi.

L'approccio non è dichiarato degli autori né nel testo, né nella descrizione online dove dicono soltanto di essersi basati "su un'esperienza di molti anni di lezione, prendendo in considerazione le nuove scoperte glottodidattiche, ma soprattutto i bisogni degli studenti".<sup>20</sup> Ciononostante anche solo dopo una breve analisi del manuale si deduce un approccio maggiormente comunicativo, confermato poi dall'analisi delle attività didattiche proposte che approfondirò in seguito.

L'indice invece ci presenta una suddivisione sotto-forma di griglia dove per ogni lezione sono esplicitate le funzioni comunicative che si andranno ad affrontare (fare delle proposte, reagire agli inviti, descrivere un'opera d'arte..), e le competenze grammaticali (pronomi misti, passato remoto, ecc.). L'indice rispecchia quindi un sillabo principalmente funzionale e morfosintattico. Le funzioni comunicative presentate dal manuale inoltre sono in linea con il livello B1 del sillabo ADA<sup>21</sup>, il quale determina una serie di competenze comunicative e aree tematiche che uno studente alla fine di un corso B1 deve saper utilizzare. Le aree tematiche più frequenti (sentimenti, lavoro, rapporti sociali, salute e corpo umano, uffici pubblici e servizi, viaggi e turismo, ecc.) sono presentati anche dal testo in analisi, così come molte delle competenze

---

<sup>20</sup> Traduzione di una parte estratta dal sito <https://www.klett-sprachen.de/allegro/r-1/9#reiter=titel>

<sup>21</sup> Nuovo sillabo della certificazione PLIDA Livelli A1-C1, scaricabile on-line dal sito <https://plida.it/certificazione-plida/nuovo-sillabo.html>

elencate (esprimere gusti, preferenze, accordo, disaccordo, descrivere avvenimenti, oggetti, prendere appunti, scrivere brevi messaggi improvvisati, ecc.)

Come accennato precedentemente il libro contiene una guida con le istruzioni per l'insegnante e delle indicazioni per lo studente nella breve introduzione, dove in tedesco è spiegata la struttura del libro e i materiali extra disponibili. All'interno del manuale poi le istruzioni per lo studente diventano le consegne, esse sono diverse tra Lehrbuch ed Arbeitsbuch, nel primo sono in italiano, sono molto brevi e ripetitive (ad esempio: Racconta, leggi, scrivi, discuti) servono più che altro ad inquadrare il tipo di abilità che si andrà ad esercitare, spesso seguite però da una o due frasi chiarificatrici.

Ad esempio:

#### **5- Scrivete.**

Completate le frasi con un seguito a vostra scelta. (p.48)

Non ci sono molti esempi o vignette che possono aiutare lo studente a comprendere meglio l'attività, ma questo può essere dovuto in parte al fatto che molti esercizi sono di produzione orale o discussione quindi non si prestano ad essere anticipati da esempi, inoltre il livello degli apprendenti è sufficientemente elevato per comprendere la maggior parte delle indicazioni. La situazione è leggermente diversa nel caso dell'Arbeitsbuch dove le consegne sono più lunghe e specifiche ma esposte direttamente in tedesco, senza testo a fronte. Rimangono pochi gli esempi anche se presenti soprattutto negli esercizi di trasformazione.

Nelle consegne in italiano è usata la seconda persona plurale mentre nella parte in tedesco è usata la terza persona plurale che corrisponde alla loro forma di cortesia, perciò si può dedurre che l'intenzione degli autori era quella di usare un registro formale, adatto sia al tipo di apprendenti che al loro livello.

Per quanto riguarda l'aspetto grafico non ci sono osservazioni rilevanti da fare, le foto e le illustrazioni presenti hanno sia una funzione decorativa che funzionale. Soprattutto nella parte degli esercizi sono presenti disegni come punto di partenza per attività a scopo lessicale. I colori dividono indicativamente le parti del manuale, in quanto la prima parte è normalmente a colori, ci sono inoltre dei pallini rossi per distinguere le abilità di lettura e ascolto dalle altre; la seconda parte invece è più

monocromatica sulle tinte del giallo, le figure e le foto sono in bianco e nero. Si conclude con l'appendice grammaticale in bianco e nero, dove le scritte sono nere su sfondo grigio, e le immagini sono del tutto assenti. Nel complesso le informazioni nelle pagine sono ben organizzate, non eccessive, la leggibilità è buona e il carattere adeguato.

Passiamo ora ai contenuti veri e propri del manuale, sono presenti sia contenuti di tipo linguistico comprendenti l'esercitazione delle abilità tradizionali (ascolto, lettura, scrittura e parlato) e integrate, che contenuti extralinguistici di tipo sociolinguistico e culturale. Ad essi non sono dedicate delle sezioni apposite ma si trovano integrate all'interno delle lezioni, sono presenti testi letterari italiani, canzoni di cantautori famosi (ma poco attuali), informazioni sui cibi tradizionali, sulla famiglia, sul calcio, ci sono anche accenni storici sull'Unità d'Italia (Lezione 11) e due Lezioni (3 e 7) dedicate a due regioni italiane. Sebbene i testi letterari e le canzoni non siano molto attuali non sono presenti informazioni superate o stereotipate, al contrario in un'unità è stato affrontato il tema "i tempi che cambiano" dove vengono messe a confronto le idee e le abitudini del passato e quelle di adesso.

Come detto precedentemente il manuale è suddiviso in Lezioni, sebbene il termine lezione indichi un approccio tradizionale, grammatico traduttivo esso presenta tratti del tutto opposti. Ognuna di esse presenta un macro tema che poi si sviluppa in altre sezioni al suo interno: a, b, c, d più una sezione dedicata all'ascolto e una alla lettura, oppure solo uno delle due. Non trovo una corrispondenza esatta con il concetto di Unità didattica ma più con quello di Unità di apprendimento più breve e semplice. Infatti le fasi tipiche di motivazione, globalità, analisi, sintesi sono rispettate nelle diverse sezioni (tenendo conto che una parte le fasi di sintesi, rinforzo e riflessione sono approfondite poi nell'Arbeitsbuch) di conseguenza ogni Lezione è formata da varie Unità di apprendimento a sé stanti, con il comune lo stesso tema.

Le tecniche didattiche usate per ogni fase e in generale in tutto il manuale sono abbastanza equilibrate, prevalgono le attività comunicative quasi il 50 % all'interno di ogni unità. Ogni sezione inizia con un'attività più o meno motivazionale, foto, fumetti, letture, ascolti, dialoghi, continua poi con una fase di globalità nella quale però ci sono spesso domande aperte, sia riguardanti la comprensione dell'input sia riguardanti esperienze personali degli studenti. La tecnica della domanda aperta andrebbe evitata in

questa fase, dove l'obiettivo principale è avere una comprensione globale dell'input appena presentato, sarebbe più opportuno usare vero o falso, griglie, riordino degli elementi, abbinamenti, ecc. E' da considerare però il fatto che il livello medio alto dovrebbe permettere agli studenti di sapersi destreggiare discretamente anche nella produzione orale spontanea. Per la parte di analisi vengono utilizzati per la maggior parte esercizi a completamento (tabelle, testi). Questa parte è abbastanza breve, si richiede allo studente di sottolineare le forme da notare e completare tabelle da poche righe, molto spesso però sono presentate delle domande aperte di riflessione sull'uso della lingua, che verranno confermate o meno dalla spiegazione grammaticale (a schemi pieni) alla fine della Lezione.

Dopo la parte di analisi segue la parte di sintesi con molte attività di produzione orale per il reimpiego della lingua o in parte anche scritta. Le tecniche usate in questa parte sono principalmente libere produzioni che partono da domande aperte, ma anche role play più o meno guidati, piccole produzioni costruite, continuazione di storie, ecc. Gli esercizi strutturali sono piuttosto rari e sempre in stile comunicativo, quindi da svolgere oralmente, in coppia o in gruppo.

In alcune unità si trovano anche attività di tipo ludico adatte agli adulti, esse consistono in genere nel dividersi in due squadre e cercar di far indovinare all'altra squadra di cosa si sta parlando perciò non si discostano molto dalle diverse attività di discussione da svolgere a coppie o gruppetti. Sono poche invece le attività basate sulle immagini, le quali vengono utilizzate soprattutto nella parte dell'Arbeitsbuch per apprendere i vocaboli o nelle Lezioni dedicate al ripasso per esercitare la parte orale.

Tutte le abilità sono equamente sviluppate. Quelle tradizionali di ascolto e lettura sono presenti in tutte le lezioni, contrassegnate con un colore diverso, e sono ascolti di materiale semi-autentico come dialoghi, interviste o canzoni; mentre per la lettura si prediligono brani letterari ma anche articoli di giornale, guide turistiche, testi vari. La scrittura è forse l'abilità meno esercitata con in media un esercizio di scrittura a Lezione, è comunque sempre presente nelle unità di ripasso che sono divise proprio in 4 sezioni: "Per parlare", "Da ascoltare", "Per scrivere", "Da leggere".

L'abilità principale è come già detto la produzione orale, esercitata in varie forme sotto forma di attività da svolgere in gruppi, coppie, piccoli gruppi o squadre, dove si chiede di raccontare la propria esperienza, di discutere, di creare delle piccole



produzioni di gruppo, esprimere la propria opinione, reclamare, lamentarsi, reagire ad un invito, fare delle proposte. Tutte queste fanno parte delle abilità integrate, aggiungendo anche l'abilità di prendere appunti esercitata nel testo anche se non sistematicamente. Non sono presenti le abilità del riassunto ed è affrontata in modo limitato quella della traduzione.

L'ultimo punto affrontato nella tabella è quello della contrastività, sia a livello culturale che linguistico. In generale nel manuale non ho trovato molti confronti contrastivi. Per la parte culturale viene chiesto in qualche attività di gruppo di parlare dei piatti tipici (nell'unità riguardante la cucina tradizionale italiana), di raccontare la storia del proprio Paese (nell'unità riguardante la storia dell'unificazione dell'Italia), ma il confronto si riduce a queste poche attività.

Anche per quanto riguarda la parte linguistica non sono riservati specchietti e sezioni particolari all'interno delle spiegazioni grammaticali e non ci sono testi a fronte (le consegne sono in italiano nella parte del Lehrbuch e in tedesco nell'Arbeitsbuch). In alcune tabelle sono tradotti gli esempi in modo tale da rendere più chiaro e immediato il significato dalla forma che si sta apprendendo. Come attività è presente qualche traduzione, in stile molto comunicativo, vengono richieste traduzioni di frasi utili nei vari ambiti, ed esse sono piuttosto libere.

Es. Was sagen Sie beim Friseur, wenn sie...

- 1) ...sich die Haare schneiden lassen?
  - 2) ...eine andere Haarfarbe wünschen?
- (...) (Allegro B.1, p.125)<sup>22</sup>

In questo modo non si è vincolati con frasi preimpostate o di scarso interesse per gli studenti. Le traduzioni sono quasi tutte dal tedesco all'italiano, c'è un'eccezione con una traduzione di vocaboli dall'italiano verso il tedesco.

---

<sup>22</sup> Traduzione: come direbbe alla parrucchiera se...

- 1) Volesse farsi tagliare i capelli?
- 2) Volesse cambiare colore dei capelli?

### 5.2.1 La riflessione grammaticale

La riflessione grammaticale è principalmente condotta usando un metodo induttivo, in linea con l'approccio comunicativo del testo, non mancano però le presentazioni deduttive dove l'apprendente rimane passivo alla spiegazione.

È difficile determinare il luogo di presentazione della grammatica in quanto essa appare sistematicamente varie volte sia a livello di Lezione, sia a livello di manuale più generico. Come già descritto precedentemente ogni unità è divisa in diverse sezioni, ognuna di esse presenta un argomento grammaticale diverso, si può parlare qua di una vera e propria riflessione sulla lingua. Queste riflessioni sono abbastanza rapide, chiedono all'apprendente di focalizzarsi sulla forma recuperandola dai testi, compilando frasi o tabelle di poche righe e soprattutto, tramite la tecnica della domanda aperta di notarne e ipotizzarne gli usi. Queste ipotesi verranno poi confermate nella parte finale della Lezione dove è riconoscibile una sezione dedicata alla grammatica (da titolo poco comunicativo "Grammatica") della lunghezza di una facciata dove sono spiegati gli argomenti affrontati nelle pagine precedenti. Sono spiegazioni esplicite, con frasi e schemi pieni e rimandano a spiegazioni più approfondite dell'appendice grammaticale "Systematische Grammatik" alla fine del manuale. Anche quest'ultima parte è molto deduttiva, presenta in modo approfondito tutti gli argomenti grammaticali presentati dal manuale mettendoli in ordine di argomento, si trova perciò la sezione dedicata agli aggettivi, ai pronomi, ai verbi, alle congiunzioni subordinanti, alle frasi secondarie e alla formazione dei composti, alla fine ci sono poi le tabelle dei verbi irregolari.

Un approccio così a metà tra il deduttivo e l'induttivo è decisamente da evitare nei bambini e nei ragazzi ma non è detto che sia altrettanto inadatto per gli adulti, che spesso, dopo il tentativo di formulare ipotesi, hanno bisogno di un punto fermo con le regole presentate nero su bianco. Questo è dovuto sia a fattori sociali, sentono di star apprendendo di più con quel metodo perché sono sempre stati abituati così durante gli anni scolastici; sia a fattori neurologici, infatti il metodo induttivo attiva l'emisfero sinistro del cervello, ossia la parte più analitica, che è molto più utilizzata e sviluppata nell'adulto. D'altro canto però in questo modo si lascia da parte l'idea di una *grammatica fai da te* per riordinare le idee e gli argomenti a seconda di una propria impostazione personale.

L'impostazione del libro è dunque ben equilibrata per i propri destinatari, anche se trovo che nella parte di formulazioni delle ipotesi la domanda aperta non sia sempre la tecnica più adatta. C'è il rischio infatti che dopo che lo studente abbia compilato la tabella (piuttosto velocemente, si tratta di due tre frasi) l'insegnante inizi a spiegare subito rispondendo dunque lei alla domanda. Nel caso in cui l'insegnante desse spazio agli studenti ponendo lei stessa la domanda si riscontrerebbero altre problematiche quali: la non partecipazione di tutti, l'innalzamento del filtro affettivo e la difficoltà nel rispondere data dal fatto che una domanda aperta di riflessione linguistica è complicata se affrontata in L2. Questo può portare a scoraggiare gli apprendenti meno capaci con la conseguenza che vengano lasciati da parte e che la discussione non prenda l'avvio.

Di seguito ho riportato un esempio della sezione riguardante il futuro anteriore.

**B Le arriverà per posta.**

**1** **Ascoltate. (18)**

Qual è il motivo della telefonata?

- Comune di Viterbo, buongiorno.
- Buongiorno, senta, sono venuto l'altro ieri per fare un certificato di residenza e ho trovato gli uffici chiusi.
- Beh, probabilmente sarà venuto il pomeriggio.
- Mah, veramente non era ancora l'una ... comunque io ho bisogno di questo certificato e volevo sapere se si può fare la richiesta per telefono.
- Certo, il certificato Le arriverà per posta all'indirizzo che Lei avrà comunicato all'impiegato. Il pagamento è in contrassegno.
- Ah, ho capito.
- Comunque Le ricordo che può servirsi anche dell'autocertificazione.
- Ah, è vero! A questo non ci avevo pensato, sa?
- C'è un modulo che può scaricare direttamente da Internet. Quando l'avrà compilato potrà portarlo personalmente all'ufficio richiedente oppure inviarlo per posta. In questo caso dovrà allegare anche la fotocopia di un documento d'identità valido.
- Però, senta, visto che sono già al telefono forse mi conviene richiederlo subito.
- Va bene. Allora Le passo l'impiegato dell'Ufficio Anagrafe. Attenda in linea.
- Grazie.
- ...
- Senta, adesso non risponde nessuno. Sarà uscito un attimo dall'ufficio. Vuole aspettare o richiama?

Quali possibilità esistono per richiedere un certificato?

**2** **Rileggete il dialogo.**

Sottolineate nel dialogo tutte le espressioni relative ai documenti e a ciò che è necessario per ottenerli.

**3** **Raccontate.**

Avete mai perso uno di questi documenti? Com'è successo? Che cosa avete fatto per riaverli?

Avete mai avuto bisogno di queste autorizzazioni o conoscete qualcuno che ne ha bisogno nel vostro paese?

patente  
carta d'identità  
passaporto

permesso di soggiorno  
permesso di lavoro

**4** **Completate.**

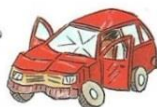
Rileggete il dialogo e completate le frasi.

dare	Posso richiedere un certificato di residenza per telefono?
avrò	Sì, il certificato Le arriverà all'indirizzo che Lei .....
avrà	all'impiegato.
avrà dato	L'impiegato adesso non risponde, ..... un attimo.
avremo	
avrete	
avranno	

In quale frase il futuro anteriore esprime una supposizione?



**5** **Fate delle ipotesi.**  
Cosa sarà successo?



Ü 10-13  
141-142

### **5.3 Analisi del sistema verbale**

Quest'analisi ha principalmente due scopi: valutare l'ordine in cui compaiono i diversi tempi e modi verbali, e vedere come sono stati trattati nello specifico gli argomenti che secondo le conclusioni del capitolo II risultano più difficoltosi per i germanofoni.

Per ogni tempo o modo verbale introdotto descriverò il luogo di presentazione e le tecniche didattiche messe in atto per svilupparlo, in un'ottica acquisizionale valuterò l'ordine di comparsa dei tratti nella teoria e nel manuale. Considerando il fatto che il manuale analizzato parte da un livello intermedio ho dovuto escludere tutti i tempi e i modi previsti nei livelli precedenti, dunque l'analisi non partirà da un livello base, di conseguenza non si potrà avere una visione d'insieme di come è stato pensato il percorso di Allegro (A1-C2), ma sia avrà un focus più specifico del livello B.1 che dovrebbe essere un livello di passaggio e di rinforzo delle strutture già acquisite prima di procedere con le strutture avanzate del B2.

C'è un'altra considerazione da fare prima di iniziare l'analisi, e riguarda il fatto che i livelli analizzati sono medio alti, mentre la ricerca acquisizionale si è concentrata maggiormente su livelli iniziali soprattutto in ambito di acquisizione spontanea, quindi per i livelli superiori al B1 non si hanno indicazioni certe. Per questo motivo oltre all'ordine naturale descritto da Banfi e Bernini 2003, mi sono riferita (sempre per quanto riguarda il verbo) anche al sillabo di italiano della Lo Duca (2011), la quale, per la costruzione di questo testo, ha a sua volta tenuto conto delle sequenze acquisizionali naturali e delle esigenze degli studenti descritte dal Quadro Comune Europeo. Il sillabo è pensato per studenti Erasmus in scambio in Italia, i quali non sono destinatari molto diversi dagli adulti destinatari di Allegro B1 e Con Piacere B1.

#### **5.3.1 Gerundio**

Il primo modo verbale ad essere presentato è il gerundio, esso appare nella prima Lezione, sezione B. Dopo un dialogo viene richiesto allo studente di trovare nel testo le forme al gerundio che hanno lo stesso significato dell'altra forma data (es. osservando, mentre osservava). La spiegazione grammaticale si limita a dire che il gerundio può

sostituire una frase secondaria se le due frasi hanno lo stesso soggetto. I valori veicolati dal gerundio sono: contemporaneità, supposizione, causa. Nell'Arbeitsbuch ci sono invece due esercizi di trasformazione di frasi: uno dalla forma dell'indicativo al gerundio e uno dal gerundio verso l'indicativo.

Considerando il fatto che non ci sono spiegazioni o esercizi sulla forma deduco che il gerundio sia già stato affrontato prima, probabilmente per indicare solamente azioni in corso di svolgimento (sta + gerundio). Non c'è però nel manuale un modello di didattica a spirale che me lo confermi, mancano infatti le riprese a valori e forme già conosciute dallo studente.

Nell'ordine acquisizionale naturale il gerundio non viene considerato, in quanto forma molto marcata e avanzata, ma con valore di progressività esso appare dopo l'imperfetto e prima del futuro (Banfi E., Bernini G., 2003) è probabile che appaia anche prima specialmente in contesti di L2, dove è molto sentito nell'input dei nativi. Lo Duca prevede infatti questa forma già nel livello A1.

Quello che però è da notare nel manuale è che esso proponga tutti gli usi del gerundio, compresa la forma composta, dicendo soltanto che il gerundio può sostituire una subordinata e accompagnando questa spiegazione con degli esempi in tedesco. Saper utilizzare queste forme presuppone una conoscenza molto avanzata della lingua, sempre facendo riferimento al sillabo della Lo Duca, essa le colloca tra il B2 e il C1.

Trattandosi della prima Lezione trovo poco adatto inserire in un'unica sezione tutti i valori del gerundio, avrei optato per un richiamo alle forme già conosciute e l'introduzione della modalità causale.

### **5.3.2 Passato remoto**

Sebbene il passato remoto nella sequenza naturale di acquisizione non sia considerato in quanto forma in disuso e complessa, nel sillabo della Lo Duca non sia previsto prima del livello B2, e nel sillabo ADA le funzioni comunicative riguardanti il saper raccontare fatti storici appaiono sempre nel B2, in questo manuale viene presentato subito nella Lezione 1, sezione C. Dopo aver presentato una breve biografia si chiede allo studente di sottolineare nel testo le forme al passato remoto e riportarle in una tabella. Dopo di che vengono presentate altre tabelle già complete con alcune forme

irregolari del passato remoto, chiedendo successivamente di riflettere e ipotizzarne gli usi e la frequenza. Come attività di sintesi per il reimpiego della lingua, si propone di scrivere una biografia di un personaggio famoso insieme ad un compagno e poi farla indovinare alla classe, in questo modo si uniscono abilità scritte ad orali con un'attività ludica-comunicativa.

Nella parte grammaticale finale si dà conferma o meno delle ipotesi formulate precedentemente, sottolineando che questo tempo verbale è più comune nella forma scritta. La riflessione viene approfondita nell'appendice grammaticale dove si introducono vari verbi irregolari e si accenna anche all'uso sociolinguistico, cioè alle differenze tra nord e sud, scritto e parlato. Per quanto riguarda l'uso in relazione con gli altri tempi verbali c'è una riflessione sull'aspettualità che rimanda però alle regole imparate del manuale A.2 e ricorda che il passato remoto si usa per le nuove azioni introdotte mentre l'imperfetto da esprime le circostanze.

Nell'Arbeitsbuch sono dedicati tre esercizi a questo tempo verbale, in due si chiede di sottolineare le forme presenti in un racconto e in una biografia e trovare l'infinito e uno dove si chiede di completare un piccolo testo con i verbi giusti alla forma del corretta del passato remoto. Trovo che queste attività di rinforzo siano coerenti con le spiegazioni grammaticali dove è specificato l'uso preponderante del passato remoto nella lingua scritta ma noto che non ci sono attività di riflessione sull'aspettualità. Non ci sono né attività né esercizi puramente grammaticali dove, ad esempio, viene chiesto di esercitarsi con il passato remoto e l'imperfetto, o addirittura con anche il passato prossimo. Tuttavia nella sezione grammaticale ci sono degli accenni e dei rimandi proprio a questo argomento, ma poi non viene minimamente esercitato. Può essere che gli autori abbiano fatto questa scelta perché il passato remoto non risulta molto utile nella lingua parlata e quindi non c'è il bisogno di esercitarlo molto nella produzione come nella comprensione. D'altro canto sarebbe stato utile concentrarsi di più su questo aspetto della lingua, per altro uno dei più difficoltosi per i germanofoni per i seguenti motivi: si esercita il passato remoto in relazione all'imperfetto, si ripetono i tempi verbali già acquisiti, si da sicurezza e motivazione allo studente visto al quale viene chiesto di applicare regole già conosciute (quelle del passato prossimo in opposizione con l'imperfetto) con il passato remoto in una sorta di didattica a spirale.

### 5.3.3 Congiuntivo presente

Il congiuntivo presente è introdotto nella Lezione 2, sezione B. La modalità di introduzione è sempre la stessa, si parte da un testo, seguito da alcune attività di globalità e poi si fa notare l'input desiderato facendo sottolineare nel testo le forme del congiuntivo e le espressioni che lo introducono; l'esercizio questa volta è guidato e introdotto da un esempio. È presente anche una seconda attività di riflessione sulle forme che anticipano il congiuntivo e poi altre due attività per il reimpiego della lingua da svolgere in coppia o in gruppo, abbastanza guidate focalizzate sia sul congiuntivo sia sulla funzione comunicativa del rimprovero.

Nella sezione C è affrontato sempre il congiuntivo ma seguito dalla preposizione *di* + infinito, quando le due frasi (principale e subordinata) hanno lo stesso soggetto. Per notare questa forma è richiesto di completare due sole frasi riprese da un dialogo. Forse troppo poco per ipotizzare la regola, l'esercizio è poi seguito da un'attività sul reimpiego della lingua con produzione di frasi con entrambe le forme.

Alla fine della Lezione nella sezione grammaticale c'è la spiegazione delle forme e degli usi del congiuntivo nello stesso ordine in cui gli studenti hanno formulato le ipotesi nella parte precedente. Nell'appendice finale sono riportate le stesse informazioni con allegati vari esempi e approfondimenti.

Infine nell'Arbeitsbuch ci sono: un cruciverba con le forme del congiuntivo, un esercizio a completamento focalizzato sulle espressioni introduttive del congiuntivo (è meglio che, è giusto che..), uno in cui viene chiesto allo studente di unire principale e secondaria e uno di riformulazione di frasi.

In questo caso penso che le attività siano adeguate sia nel numero che negli obiettivi. I germanofoni non riscontrano particolari problemi con il congiuntivo, è una forma di livello alto ma è presente, in forme molto complesse, anche nella loro L1. Inoltre, come visto nel capitolo II, essi sono molto veloci nello sviluppo della morfologia, quindi nella memorizzazione delle forme. L'unico problema che forse potrebbero riscontrare è nella distinzione tra condizionale e congiuntivo in quanto in tedesco non si distinguono e quello che loro chiamano Konjunktiv è usato anche come condizionale. In una frase ipotetica quindi usano congiuntivo + congiuntivo invece della



nostra opposizione congiuntivo/condizionale, ma nella Lezione 2 questo argomento non è affrontato.

Il sillabo della Lo Duca prevede il congiuntivo presente per il livello B1, allo stesso modo anche il sillabo ADA prevede le funzioni comunicative esprimibili tramite congiuntivo presente in questo livello (espressione di opinioni personali, di accordo o disaccordo)

### **5.3.4 Congiuntivo passato**

Dopo il congiuntivo presente nella Lezione 3 sezione B è presentato il congiuntivo passato. A partire da un dialogo si richiede di completare due frasi esprimenti un'ipotesi relativa al passato (congiuntivo passato) ed una al futuro (futuro semplice) in questo modo il focus poi andrà sul congiuntivo; questa è l'unica riflessione che viene chiesta di fare. Nella parte di grammatica è spiegato sinteticamente l'uso: per raccontare in modo soggettivo avvenimenti del passato, c'è poi uno specchietto riguardo la consecutio temporum, che viene leggermente approfondita con qualche esempio in più nell'appendice grammaticale.

Nell'Arbeitsbuch c'è un esercizio strutturale di formulazione di frasi al congiuntivo passato, e una produzione scritta semi guidata. Nemmeno in questo caso però sono presenti esercizi o attività dove viene richiesto di usare il tempo adatto.

Un'altra mancanza che ho notato è che non ci sono accenni agli aspetti dell'italiano parlato di oggi, previsti ad esempio dal sillabo della Lo Duca al livello B1, non si accenna al fatto che sempre di più nei registri informali e colloquiali viene usato l'indicativo al posto del congiuntivo.

### **5.3.5 Condizionale passato**

Per presentare il condizionale passato, nella Lezione 3, sezione D, viene usata la stessa tecnica di focus on form di tutte le altre Lezioni, viene chiesto allo studente di sottolineare le forme nel dialogo ed inserire le espressioni nelle frasi a completamento, ma non viene chiesto di ipotizzarne l'uso. C'è subito un reimpiego della lingua senza nessuna ipotesi formulata o analisi più approfondita, si richiede di dialogare tramite un role-play guidato. La spiegazione grammaticale a fine Lezione è sintetica, in linea con

le altre, viene però ampliata nell'appendice dove sono spiegati tutti gli usi del condizionale passato (per frasi ipotetiche con il se, per esprimere giudizi/ipotesi soggettive, e per esprimere posteriorità nel discorso indiretto). Come esercizio di fissazione nell'Arbeitsbuch ce n'è uno abbastanza strutturato sulla produzione di frasi "io al posto suo, avrei cercato ...".

Essendo partiti con il condizionale passato deduco che il condizionale presente sia già stato affrontato nel manuale precedente. La sequenza di apprendimento naturale prevede che prima compaia il condizionale poi il congiuntivo ma non sarebbe funzionale presentare in blocco tutti i tempi e gli usi del primo e poi del secondo. Bisogna sempre tener conto dei bisogni dell'apprendente, ed introdurgli non solo quello che è pronto ad elaborare ma anche quello di cui ha bisogno per comunicare. In questo caso gli autori hanno trovato più utile presentare prima i tempi presenti, tenendo conto delle sequenze naturali (condizionale, congiuntivo) poi i passati, invertendo la sequenza quindi presentando prima il congiuntivo passato e poi il condizionale passato ma sempre all'interno della stessa unità quindi la differenza è minima, si può dire che siano presentati quasi in contemporanea. Probabilmente per un discorso di continuità hanno preferito continuare con il congiuntivo che era stato oggetto di studio anche nella Lezione precedente.

Consultando il sillabo della Lo Duca noto come anche lei faccia la stessa scelta, cioè di presentare il congiuntivo presente, imperfetto e passato prima del condizionale passato, l'unica differenza però è nei livelli: i primi due li pensa per un B1, mentre gli ultimi due per un B2. Probabilmente la Lo Duca ha preferito presentare prima le forme semplici del congiuntivo (presente, imperfetto) e poi le forma complessa del passato, che essendo precedente al condizionale passato potrebbe risultare più semplice da apprendere per analogia di forma e utilizzo. Anche nel Nuovo sillabo ADA si possono trovare le funzioni comunicative relative ai fatti poco probabili o non realizzati sempre al livello B2.

### **5.3.6 Congiuntivo imperfetto**

Presentato nella Lezione 5, sezione C. Anche per il congiuntivo imperfetto viene chiesto di sottolineare le formule da notare aiutati da una tabella da completare. Subito dopo viene presentata un'altra tabella simile soltanto che oltre alle forme del

congiuntivo imperfetto lo studente deve trovare nel testo e trascrivere anche quelle del condizionale. In questo modo si introducono le frasi ipotetiche introdotte da *se*.

Seguono due esercizi piuttosto strutturali su queste costruzioni. In questa parte però non viene chiesto esplicitamente di formulare ipotesi, ma soltanto di mettere in pratica la sequenza *se* + congiuntivo, condizionale. Spetta all'insegnante e alla parte di grammatica finale riordinare le idee e confermare le ipotesi. Nell'Arbeitsbuch c'è un altro esercizio dove principale e subordinata devono essere collegate.

Nella sezione, prima del congiuntivo imperfetto vengono introdotte anche le congiunzioni *sebbene*, *nonostante*, *prima che* seguite tutte dal congiuntivo presente, e questo può essere una forma di ripasso, in vista dell'introduzione del congiuntivo imperfetto, che non ho trovato spesso nel manuale.

Il congiuntivo imperfetto è ripreso però anche nell'ultima Lezione, 11, dove sono spiegati gli usi nelle frasi principali, quindi per proporre qualcosa o per dare delle richieste cortesi.

### **5.3.7 Futuro anteriore**

Il futuro anteriore appare nella Lezione 6, sezione B. Viene introdotto usando la stessa tecnica delle Lezioni precedenti. Viene presentato nello stesso schema sia il valore temporale, sia quello epistemico, poi l'attività che segue si concentra su quest'ultimo, chiedendo di rispondere alla domanda "cosa sarà successo?" guardando dei piccoli disegni. Le attività per il rinforzo continuano nell'Arbeitsbuch con un testo a buchi da completare e produzione di frasi guidate.

Il futuro è previsto nella sequenza acquisizionale naturale dopo l'imperfetto. È da dedurre però che in questa posizione appaia il futuro semplice, non sarebbe produttivo inserire anche il futuro anteriore in quanto meno utilizzato anche dai parlanti nativi, eccezione fatta forse per il futuro anteriore con valore epistemico (che è anche quello ad essere più esercitato nel manuale). Sarebbe interessante però vedere se quando è stato introdotto il futuro semplice siano state introdotte anche semplici supposizione future "chi sarà" "sarà al mercato" "mangerà più tardi". In questo modo poi quando si presenta il futuro anteriore si richiamano alla mente gli stessi usi. Mentre manca nell'ottica di una didattica a spirale una ripresa del futuro semplice in questa Lezione.

Nel sillabo della Lo Duca il futuro anteriore è previsto per il livello B1, ma come primo argomento nuovo a livello verbale, ossia sempre prima del congiuntivo e condizionale come è previsto anche dalle sequenze di acquisizione naturali. Nel manuale invece lo introducono dopo aver completato quasi tutti i tempi del congiuntivo, condizionale e gerundio, alla Lezione 6. Può essere che questa scelta sia stata fatta in base alla frequenza nell'input e alle esigenze degli studenti. È probabile infatti che essi debbano far fronte più spesso al congiuntivo e al condizionale piuttosto che al futuro anteriore, soprattutto se consideriamo il fenomeno, non affrontato dal manuale, della sostituzione sempre più frequente nel linguaggio parlato dell'indicativo al posto del futuro anteriore. Dunque la frase “quando ho finito di mangiare, lavo/laverò i piatti” è molto più frequente di quella prevista dalle regole dell'italiano standard, anche se questo fenomeno non è accennato nelle spiegazioni grammaticali.

Nel sillabo ADA le funzioni comunicative relative all'espressione di dubbi e ipotesi appaiono come di norma nel livello B1.

### **5.3.8 Congiuntivo trapassato nelle frasi con il condizionale**

Presentato nella Lezione 6, sezione C. Dopo il dialogo è richiesto di completare la tabella sempre con la stessa modalità, ricavare l'input da analizzare e completare le frasi, ma nonostante venga introdotto come nuovo argomento il congiuntivo trapassato nella tabella viene chiesto di analizzare anche il condizionale in relazione al congiuntivo. In questo modo vengono affrontate subito le frasi ipotetiche. Le attività proseguono con un esercizio di completamento delle frasi e un'attività di gruppo simile alla precedente ma da svolgere oralmente sotto forma di conversazione. Un esercizio più grammaticale lo si trova nell'Arbeitsbuch dove è richiesto di completare un testo con il modo e il tempo adatto (congiuntivo trapassato/condizionale passato).

Questa è una competenza avanzata, la Lo Duca la presenta alla fine del livello B2. Non sono riscontrate particolari difficoltà relative ai germanofoni in queste costruzioni, ovviamente essendo di livello avanzato commetteranno naturalmente degli errori ma non per influenze della L1.

### 5.3.9 Condizionale che introduce il congiuntivo

A questo punto del manuale sono stati presentati tutti i modi e quasi tutti i tempi relativi ad essi, quindi gli autori si focalizzano su forme già affrontate approfondendone alcuni aspetti, come in questo caso dove nella Lezione 7, sezione B, vengono introdotte le espressioni al condizionale che richiedono il congiuntivo.

Non ci sono molte attività dedicate a questo argomento, una nel Lehrbuch e una nell'Arbeitsbuch prevalentemente di conversazione semi-libera.

Anche nella Lezione 9, sezione C si aggiungono espressioni che introducono il congiuntivo. La Lo Duca inserisce queste espressioni addirittura al livello C1 per studenti Erasmus, quindi, per apprendenti adulti che non hanno la pretesa di imparare l'italiano come studenti universitari, queste forme andrebbero esercitate bene, non solo queste particolari costruzioni, ma in generale tutte quelle frasi in cui si deve scegliere tra il condizionale e il congiuntivo. Sarebbero forse utili delle attività di questo tipo volte a ripassare le costruzioni precedenti e a fare il punto mettendole tutte insieme a confronto

### 5.3.10 Mentre e durante

Nella Lezione 9 vengono affrontate le preposizioni *mentre* + verbo e *durante* + sostantivo questa è l'unica spiegazione data dal libro. Probabilmente il significato delle preposizioni è già noto agli studenti ma in questa Lezioni si specifica l'uso. È riferito dalla grammatica che *durante* è sempre seguito da un sostantivo e *mentre* da un verbo che però non può mai essere al passato prossimo, non si fa nessun riferimento alla natura o all'aspettualità del verbo. La regola è netta ed è seguita da un solo esercizio di riformulazione di frasi nell'Arbeitsbuch. Oltre al divieto di usare il passato prossimo con *mentre* avrei trovato più utile spiegarne il motivo, o creare degli appositi specchietti dedicati allo studente dove poter svolgere la propria riflessione. Ad es. “ *mentre* indica un'azione che sta nello sfondo, una descrizione, una condizione, tutto ciò è associato all'imperfetto quindi non si può usare il passato prossimo.” Queste riflessioni possono essere pensate liberamente dallo studente o possono essere guidate tramite esempi o domande a scelta multiple, griglie, ecc.

Anche se mentre e durante non fanno parte dei modi e tempi verbali li ho inseriti in quest'analisi perché sono in relazione con l'utilizzo di verbi perfettivi e imperfettivi e possono essere occasione di riflessione su questo argomento utile ai germanofoni.

### **5.3.11 Avere, sapere, conoscere**

Sempre nella Lezione 9 sono presentati questi tre verbi particolari per i germanofoni *avere, sapere e conoscere*, anche loro non fanno parte di tempi e modi verbali precisi ma rappresentano un'altra occasione per una riflessione sull'aspettualità che può essere utile.

Essi vengono considerati come verbi che cambiano significato dopo a seconda del tempo usato. In tedesco infatti esistono verbi diversi a seconda del significato aspettuale del verbo, ad esempio *sapere* al passato prossimo ha un significato perfettivo, puntuale, “venir a sapere, scoprire” in tedesco questo verbo si traduce con *entdecken*, mentre *sapere* all'imperfetto ha un significato diverso, descrive la condizione di conoscenza e in tedesco si traduce con *wissen*.

Nel manuale c'è un'attività dove leggendo un dialogo bisogna prestare attenzione a questi verbi (o al passato prossimo o all'imperfetto) e notare le differenze di significato. Questo può essere un punto di partenza per l'avvio di una riflessione sull'aspettualità, sfruttando anche la contrastività visto che questo è un aspetto legato solo alla lingua tedesca. La riflessione non viene però approfondita, e anche la sezione grammaticale si limita a riportare qualche esempio con rispettiva traduzione, essa quindi dovrebbe poi essere condotta e integrata dall'insegnante. Nell'appendice grammaticale è presente una tabella un po' più ampliata della prima in quanto viene inserito anche il passato remoto in coppia con il passato prossimo. Trovo utile in questo contesto la traduzione delle frasi in tedesco, che possono aiutare a comprendere con più facilità le differenze aspettuative tra i tempi. Questi verbi sono esercitati con un solo esercizio nell' *Arbeitsbuch* dove viene richiesto di scegliere la forma corretta.

Trovo anche in questo caso, come in molti altri all'interno del manuale che non ci sia una vera e propria riflessione sull'uso della lingua, si preferiscono dare regole ristrette a situazioni circoscritte come se fossero sempre valide. Non si dà allo studente una visione più ampia della lingua, con delle indicazioni meno rigide che gli permettono

poi di poter riutilizzare la lingua con autonomia senza doversi ricordare numerose regole.

#### 5.4 Discussione

Per riassumere riporto in seguito la tabella con gli argomenti e la Lezioni in cui sono presentati.

Lezione	Argomenti
1	Gerundio
1	Passato remoto
2	Congiuntivo presente
3	Congiuntivo passato
3	Condizionale passato
5	Congiuntivo imperfetto e secondarie con condizionale
6	Futuro anteriore
6	Congiuntivo trapassato nelle secondarie con condizionale
7	Condizionale/espressioni + congiuntivo
9	Avere, sapere, conoscere all' imperfetto e passato prossimo
11	Congiuntivo imperfetto nelle frasi principali

##### 5.4.1 La sequenzialità

L'ordine degli argomenti riguardante il sistema verbale presentati nel manuale non si discosta molto dalla sequenza di acquisizione naturale vista nei capitoli precedenti. Bisogna precisare però che quella sequenza è stata studiata dettagliatamente nelle prime fasi di apprendimento, mentre non ci sono indicazioni certe per gli stadi più avanzati, per questo motivo la decisione di dove presentare i diversi tempi di congiuntivo o condizionale ad esempio, è lasciata agli autori, che dovrebbero valutarne il grado di difficoltà, la presenza nell'input, e l'utilità per gli apprendenti.

Rispetto alle indicazioni presenti nel sillabo della Lo Duca e in parte a quelle della linguistica acquisizionale ho notato come nel manuale c'è una grande differenza

per quanto riguarda il futuro anteriore e il passato remoto. L'ordine di acquisizione naturale prevede che il futuro appaia dopo l'imperfetto e prima del condizionale, probabilmente è da intendersi futuro semplice, e il futuro anteriore invece? La Lo Duca lo posizione come primo argomento del livello B1, esso è una forma piuttosto facile da imparare dopo aver appreso il futuro semplice, non è però altrettanto utile se si considera il suo aspetto temporale, visto che nell'italiano standard si tende ad utilizzare sempre di più l'indicativo a discapito del futuro anteriore con valore temporale, più diffuso invece il valore epistemico. Per questi motivi dunque posso ipotizzare che gli autori del manuale abbiano ragionato secondo la logica dell'utilità e abbiano preferito anteporre al futuro anteriore congiuntivo e condizionale in quasi tutti i loro tempi.

Un'altra scelta che si discosta molto tra il sillabo della Lo Duca e il manuale è la presentazione del passato remoto, questa volta non abbiamo indicazioni dalla linguistica acquisizionale che non ha preso in considerazione nei suoi studi questo tempo in quanto non compare in un contesto di apprendimento spontaneo perché poco utile e complesso. Gli autori del manuale invece decidono di presentarlo nella prima unità, mentre nel *Sillabo di italiano* appare come primo argomento del livello B2. Il passato remoto non è utile agli apprendenti, se non in comprensione, e in un manuale così comunicativo come si presenta Allegro forse la scelta di anteporre il futuro anteriore e presentare successivamente, dopo il condizionale e il congiuntivo, il passato remoto sarebbe potuta essere una valida proposta basata sulla frequenza e utilità delle forme

Un ultimo punto che ho notato nel manuale è la comparsa del gerundio in tutti i suoi usi nella prima unità, anche questo è una costruzione avanzata che si può facilmente omettere sostituendo il gerundio con l'indicativo. Tuttavia i germanofoni trovano l'uso del gerundio più facile rispetto all'indicativo in alcuni casi (come l'espressione della progressività) perché permette loro di non scegliere tra imperfetto e passato prossimo ma di usare una terza forma accettata. Il gerundio diventa quindi una forma più facile da decifrare sia per quanto riguarda la forma progressiva, assente in tedesco, sia gli altri usi.



## 5.4.2 L'aspettualità

La trattazione del tema dell'aspettualità in un manuale di italiano per germanofoni si concretizza nelle attività volte a far comprendere e scegliere in che contesti usare il passato prossimo/remoto (che esprimono azioni perfettive) o l'imperfetto (azioni imperfettive).

Le spiegazioni grammaticali riguardo questi argomenti, alla fine di ogni Lezione, sono molto sintetiche, il manuale preferisce dare regole semplici e specifiche. Anche nelle occasioni in cui si sarebbe potuto avviare una riflessione sulle differenze tra i tempi sopracitati il manuale è sempre molto sintetico. Questo è il caso delle attività di riflessione dedicate proprio al passato remoto, nel manuale, ad esempio non è presente nessun esercizio in cui viene chiesto di scegliere tra passato remoto e imperfetto (sebbene la differenza sia accennata nella parte di grammatica), questa competenza particolarmente difficoltosa per i germanofoni non è né esercitata né ripassata. Proprio a causa di questa difficoltà un manuale specifico per germanofoni dovrebbe cogliere qualsiasi occasione per recuperare le vecchie conoscenze e ripassarle mettendo così in relazione i diversi tempi verbali ma anche aggiungendo informazioni sulle diverse circostanze di utilizzo, in modo che anche se inconsciamente poi gli apprendenti sappiano distinguere un'azione perfettiva da una imperfettiva e associarla al tempo adatto. Non è necessario che le attività a riguardo siano soltanto strutturali e grammaticali, anzi, visto l'approccio comunicativo del manuale si può pensare di introdurre attività con immagini, narrazioni di brevi storie e avvenimenti, che portino gli apprendenti ad usare certe costruzioni. Trovo però anche utile una parte di fissazione più grammaticale che può essere introdotta nell'Arbeitsbuch come Lezione di ripasso. Nel Lehrbuch infatti sono previsti 4 *Ripassi* ma non c'è nessun riepilogo grammaticale nella parte degli esercizi e la Lezione viene saltata.

Ovviamente non si può parlare di aspetto in questi termini in un manuale di italiano L2, in quanto esso non viene grammaticalizzato sul verbo (come avviene per esempio nelle lingue slave) e quindi sarebbe una nozione troppo tecnica, non solo per gli stranieri ma anche per studenti italiani che raramente trovano questo argomento trattato nei loro libri scolastici. Gli autori però avrebbero potuto insistere riflessioni sulla lingua riguardo varie situazioni richiedenti un tempo piuttosto che un altro, creando attività mirate. La tendenza che ho riscontrato in Allegro invece è quella di dare

indicazioni specifiche come se fossero regole sempre valide per segmenti di lingua (vedi ad esempio mentre e durante) e non riflessioni più ampie in modo tale che poi lo studente abbia modo di essere autonomo nel riutilizzo della lingua anche in contesti diversi che escono dal range della regoletta appresa.

Ipotizzo che gli autori abbiano scelto di trattare in questo modo questi argomenti proprio per la natura del libro, destinato ad adulti che vogliono imparare a comunicare in italiano, quindi limitano la grammatica a spiegazioni specifiche ma sintetiche, con pochi esercizi di fissazione ma molti di produzione orale, dove lo studente può mettere in pratica le costruzioni che vuole, rischiando però di fossilizzarsi e non praticare abbastanza ciò che trova più scomodo e difficoltoso.

### 5.4.3 La progressività

L'unico accenno alla progressività in questo manuale si trova nella prima lezione quando viene presentato il gerundio al posto di una subordinata temporale, indicante contemporaneità delle azioni o la circostanza in cui avviene l'azione principale. Già nel secondo capitolo avevo descritto come i germanofoni non abbiano difficoltà nell'utilizzo del gerundio proprio perché lo usano per compensare il fatto di non saper riconoscere l'aspetto verbale. Ad esempio nelle frasi *Giulio cantava preparando/mentre preparava la colazione* o *Giulio è caduto salendo/mentre saliva le scale* i germanofoni saranno più portati a scegliere la forma con il gerundio perché la trovano una marca sicura di imperfettività, così come facevano a livelli più basilari quando per esprimere un'azione in corso di svolgimento utilizzavano e spesso sovraestendevano il gerundio a discapito dell'imperfetto.

La forma *stare + gerundio* è la prima che viene imparata e proprio per questo motivo è affrontata nei manuali precedenti al B1, mentre a questo livello gli autori scelgono di presentare tutti gli altri usi del gerundio accennando così soltanto al valore temporale progressivo. Inoltre le tecniche utilizzate non sempre mi sono sembrate adatte in quanto abbastanza complesse, sia dal punto di vista della forma che del contenuto. Sarebbe stato più produttivo forse una presentazione più graduale e mirata del gerundio e di tutte le sue funzioni, così da dar modo agli studenti di ripassare e approfondire meglio la parte riguardante la progressività delle azioni

## 5.5 Conclusioni

In generale il manuale è ben costruito e strutturato in modo chiaro. I temi, i contenuti e le modalità usate per la presentazione degli argomenti sono conformi al tipo di apprendenti per cui è pensato. Il sillabo delle competenze grammaticali ricalca il sillabo ADA, usato per le certificazioni PLIDA. Le riflessioni grammaticali sono piuttosto sintetiche e già complete di schemi pieni, questo è l'aspetto meno in linea con l'approccio comunicativo. Le tecniche didattiche per la maggior parte dei casi sono adeguate agli obiettivi, ad eccezione delle diverse domande aperte che spesso vengono poste come primo esercizio di globalità dopo i testi. Trovo adeguato anche la modalità con cui si introduce un nuovo argomento, focalizzando l'attenzione sull'input nel testo ed ipotizzandone insieme gli usi, forse però un po' ripetitivo, e questo potrebbe essere un elemento demotivante per gli studenti.

Il focus sul sistema verbale ha portato a valutare l'ordine degli argomenti relativi al verbo in relazione all'ordine naturale di apprendimento, con la conclusione che non ci sono differenze sostanziali tra le due presentazioni, se non nel caso degli usi del gerundio e del passato remoto presentati già nella prima unità.

Le riflessioni sull'aspettativa sono accennate nella parte grammaticale ma poco esercitate nelle attività didattiche, inoltre non sono presenti Lezioni di ripasso dedicate proprio a questo argomento così ostico per i germanofoni. A questo proposito ho notato che il manuale manca di una didattica a spirale, non vengono mai ripresi argomenti già trattati, né come ripasso fine a sé stesso, né per ampliarne gli usi, nel testo manca anche un'unità introduttiva che riprenda gli argomenti più importanti affrontati nei manuali precedenti.

Un'ultima osservazione riguarda il livello, è dichiarato un B1, tuttavia trovo il manuale molto ricco di argomenti, soprattutto per quanto riguarda il sistema verbale. Infatti vengono esauriti quasi tutti i tempi dell'indicativo, affrontati tutti quelli del congiuntivo, condizionale (anche in relazione tra essi), gerundio e participio passato e viene affrontata anche la forma passiva. Confrontando il sillabo del manuale con quello della Lo Duca trovo che il manuale abbia inserito molti argomenti di livello avanzato, che nel Sillabo di italiano L2 sono previsti per il livello B2 e oltre. Considerando il fatto che il B1 è il livello intermedio, in cui l'apprendente ha tutti i mezzi per cavarsela da

solo ma ha bisogno di rinforzo e approfondimenti, penso che gli autori del manuale avrebbero potuto dedicarsi un po' di più al ripasso delle forme già apprese, magari mettendole in relazione tra esse, e tralasciare alcune costruzioni più complesse.

## CAPITOLO VI

### ANALISI DEL MANUALE: CON PIACERE B.1

#### 6.1 Analisi generica

SCHEMA PER L'ANALISI DEI MANUALI	
<b>Dati bibliografici</b>	
Titolo	Con Piacere B1
Autore	Finzi A., Bruzzone B., Zorzan L., Merklinghaus R., Nuti N.
Casa editrice	Ernst Klett Sprachen, Stoccarda
Anno	2013

Destinatari	
Età	<input type="checkbox"/> Bambini <input type="checkbox"/> Adolescenti <input checked="" type="checkbox"/> Adulti
Livello	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/> ALTRO
Bisogni	<input type="checkbox"/> Immigrati <input type="checkbox"/> Studenti <input type="checkbox"/> Professionisti <input checked="" type="checkbox"/> ALTRO
Provenienza	<input type="checkbox"/> Mista <input type="checkbox"/> Anglofoni <input checked="" type="checkbox"/> Germanofoni <input type="checkbox"/> ALTRO
Contesto	<input type="checkbox"/> L2 <input type="checkbox"/> LS <input type="checkbox"/> Non esplicitato

<b>Istruzioni per l'insegnante</b>	<input type="checkbox"/> All'interno del testo
	<input checked="" type="checkbox"/> A parte

	<input type="checkbox"/> Assenti
--	----------------------------------

<b>Istruzioni per lo studente</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Chiare e semplici
	<input type="checkbox"/> Troppo complesse
	<input type="checkbox"/> Con esempi
	<input checked="" type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Tradotte nella L1
<b>Registro</b>	<input type="checkbox"/> Formale <input checked="" type="checkbox"/> Informale

<b>Grafica</b>		
<b>Illustrazioni</b>	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Solo decorativi	<input checked="" type="checkbox"/> Funzionali
<b>Colori</b>	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Solo decorativi	<input checked="" type="checkbox"/> Funzionali
<b>Carattere</b>	<input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Piccolo	<input checked="" type="checkbox"/> Adeguato

<b>Approccio dichiarato</b>	<input type="checkbox"/> Comunicativo
	<input type="checkbox"/> Strutturalistico
	<input type="checkbox"/> Grammatico- traduttivo
	<input type="checkbox"/> Suggestopedico
	<input type="checkbox"/> Umanistico- affettivo
	<input type="checkbox"/> Integrato
	<input checked="" type="checkbox"/> Nessuno
<b>Confermato dal testo</b>	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> In parte

<b>Strutturazione del manuale</b>	<input type="checkbox"/> Moduli
	<input type="checkbox"/> Unità didattica
	<input type="checkbox"/> Lezioni
	<input checked="" type="checkbox"/> Altro: Unità

<b>Durata media di ogni singola sezione</b>	<input type="checkbox"/> Esplicitata <input checked="" type="checkbox"/> Non esplicitata
---	--

<b>Indice e sillabo di riferimento</b>	<input type="checkbox"/> Indice generico						
	<input type="checkbox"/> Indice dettagliato che evidenzia il sillabo di riferimento: <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr><td><input type="checkbox"/> Lessicale</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Funzionale</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/> Tematico- situazionale</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Morfosintattico</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Culturale</td></tr> <tr><td><input checked="" type="checkbox"/> Multisillabico</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/> Lessicale	<input checked="" type="checkbox"/> Funzionale	<input type="checkbox"/> Tematico- situazionale	<input checked="" type="checkbox"/> Morfosintattico	<input checked="" type="checkbox"/> Culturale	<input checked="" type="checkbox"/> Multisillabico
<input type="checkbox"/> Lessicale							
<input checked="" type="checkbox"/> Funzionale							
<input type="checkbox"/> Tematico- situazionale							
<input checked="" type="checkbox"/> Morfosintattico							
<input checked="" type="checkbox"/> Culturale							
<input checked="" type="checkbox"/> Multisillabico							

<b>Presentazione della cultura</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Presente integrata
	<input checked="" type="checkbox"/> Presente in sezioni separate
	<input type="checkbox"/> Assente
	<input type="checkbox"/> Presenza di stereotipi/ Informazioni superate
	<input checked="" type="checkbox"/> Confronti con altre culture

<b>Abilità esercitate</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Lettura
	<input checked="" type="checkbox"/> Scrittura
	<input checked="" type="checkbox"/> Produzione orale
	<input checked="" type="checkbox"/> Ascolto
	<input checked="" type="checkbox"/> Abilità integrate

<b>Riflessione grammaticale</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Induttiva <input type="checkbox"/> Deduttiva
<b>Modo di presentazione</b>	<input type="checkbox"/> Lineare <input checked="" type="checkbox"/> A spirale
<b>Luogo di presentazione nell'unità</b>	<input type="checkbox"/> All'inizio <input checked="" type="checkbox"/> All'interno <input checked="" type="checkbox"/> Alla fine <input checked="" type="checkbox"/> A parte

<b>Titolo della sezione</b>	Grammatica

<b>Tecniche didattiche</b>		
Esercizi strutturali	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Adequate
Esercizi grammaticali	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Adequate
Attività di tipo ludico	<input type="checkbox"/> Assenti √ Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Adequate
Attività comunicative	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Adequate
Attività basate sulle immagini	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Adequate
Attività sul lessico	<input type="checkbox"/> Assenti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti √ Adequate
Attività sulla fonetica	√ Assenti <input type="checkbox"/> Poco rilevanti	<input type="checkbox"/> Troppo rilevanti <input type="checkbox"/> Adequate

<b>Materiale integrativo</b>	√ Cd-Rom
	√ Chiavi Degli Esercizi
	√ Riferimenti A Siti Internet
	√ Test D'ingresso
	√ Audio/Video
	<input type="checkbox"/> Giochi Didattici

<b>Contrastività</b>	<input type="checkbox"/> Nelle consegne
	√ Nella parte grammaticale



	√ Nella parte culturale
	√ Funzionale <input type="checkbox"/> Non funzionale

*Con piacere B1* è un manuale di italiano per germanofoni, il titolo di per sé già esplicita il livello B1, mentre nella quarta di copertina vengono fornite alcune generiche informazioni tra cui il fatto che il manuale prepari gli studenti alla certificazione *telc* e informazioni sul tipo di destinatari.

I destinatari sono adulti, e i temi all'interno del manuale lo confermano, ci sono infatti parti dedicate alle professioni, alla burocrazia, alla manutenzione della casa, al made in Italy, mentre mancano i riferimenti alla scuola, alla musica, al futuro ecc. tipici dei manuali per adolescenti.

Sempre dalla quarta di copertina ricaviamo informazioni sull'impostazione del manuale, sui materiali extra o quelli acquistabili a parte. Innanzitutto il libro si divide in due parti principali: il Lehrbuch (libro dello studente) e l'Arbeitsbuch (libro degli esercizi); all'interno del Lehrbuch si trovano 10 Unità, tra cui una introduttiva, una sorta di rubrica intitolata "Giro d'Italia", 3 Intermezzi e un cd-audio. Nell'Arbeitsbuch ci sono esercizi vari, 3 test di ripasso, il portfolio dove lo studente può monitorare i suoi progressi, e un cd-audio. Alla fine del manuale sono presenti anche: un'appendice di grammatica in tedesco, una lista di vocaboli per ogni unità e una generica in ordine alfabetico, le trascrizioni degli audio e le chiavi per gli esercizi. Online si trovano i link ai siti web divisi lezione per lezione. Acquistabile a parte invece c'è la guida per gli insegnanti, un libro di esercizi (Trainingsbuch) e una grammatica.

All'interno del manuale, subito dopo l'indice, c'è una breve introduzione, in italiano, in cui viene presentato il testo e l'organizzazione delle Unità. Non è dichiarato invece l'approccio e non c'è nessun riferimento a teorie glottodidattiche o pedagogiche, se non nella presentazione on-line in cui si dice che la tipologia delle attività è varia per adattarsi a qualunque tipo di studente, citando poi la teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Ciononostante nel manuale prevalgono le attività comunicative da svolgere a coppie o in piccoli gruppi.

L'indice è piuttosto chiaro, si presenta a modi tabella diviso per unità, per ognuna si elencano le *situazioni comunicative*, la *grammatica* e i *temi culturali* che verranno affrontati. L'indice dunque ci presenta un sillabo funzionale, comunicativo, morfosintattico e culturale, quindi in generale si può dire che sia un testo multisillabico. I temi e le competenze affrontate nel manuale sono in linea con il livello e i bisogni dei destinatari. Confrontandoli con quelli del nuovo sillabo ADA si riconoscono molti punti in comune come ad esempio: raccontare eventi passati e imprevisti, reclami, lamentele, trame di film e libri, esprimere la propria opinione, i propri dubbi, sogni, speranze, ecc. Anche i temi che appaiono con più frequenza nelle certificazioni sono all'interno del manuale fatta eccezione per: la salute, il tempo atmosferico, i cibi e le bevande e scuola. Mentre sono presenti anche aree tematiche meno usuali per l'esame PLIDA B1, come la città e le istituzioni e la vita politica.

Il manuale è scritto per la maggior parte in italiano, fatta eccezione per le spiegazioni grammaticali che sono in tedesco. Tutte le istruzioni per lo studente sono in italiano alla seconda persona plurale, sono formate da frasi brevi non troppo complicate ma non ripetitive. Il fatto di essere ripetitive aiuta lo studente a memorizzare meglio sia i vocaboli, sia a riconoscere immediatamente che abilità si andrà ad esercitare in quella determinata fase e questo dà sicurezza. Il registro è informale.

A livello grafico il manuale è molto ricco di immagini, foto, disegni e vignette. Esse sono tutte autentiche ed attuali, sono usate principalmente per scopi didattici e le attività basate sulle immagini sono numerose e varie. Trovo però che l'organizzazione grafica di alcune pagine sia anche troppo ricca, e le pagine risultano essere pesanti e disordinate proprio a causa del numero o delle dimensioni delle immagini. I colori presenti distinguono le varie parti del manuale, nel Lehrbuch sono le pagine sono bianche e le immagini a colori, la parte del Giro d'Italia e gli Intermezzi sono scritti su sfondo rosa, mentre la grammatica e la pagina di comunicazione su sfondo verde. Il Lehrbuch è sulle tonalità del verde e le foto sono in bianco e nero, così come è in bianco e nero l'appendice grammaticale.

La cultura ha in parte delle sezioni a lei dedicate come quelle del "Giro d'Italia", che si ripetono ogni fine unità, ma è anche ben inserita ed integrata all'interno del manuale. Il sillabo culturale presente nell'indice aiuta lo studente ad orientarsi anche su questo aspetto che altrimenti rischierebbe di rimanere di sfondo nei corsi di lingua, oltre allo

stile di vita e alle abitudini degli italiani vengono affrontati anche temi più consistenti riguardanti la storia dell'Italia e dell'italiano, come quello delle minoranze linguistiche, dei dialetti, sugli stereotipi, le differenze tra nord e sud, ma ci sono anche temi legati all'arte, alla letteratura, ai mezzi di comunicazione, ecc. In molti casi l'argomento culturale è usato all'inizio dell'Unità come fase di motivazione per lo studente, infatti è presentato con molte immagini, brevi testi e domande aperte di confronto con le proprie conoscenze pregresse e confronti con il proprio Paese.

Ma vediamo nel dettaglio come si presenta un'unità e se le fasi dell'unità didattica vengono considerate e rispettate. Ognuna di esse inizia con un titolo, e un sottotitolo dove vengono riepilogati tutti gli obiettivi riguardanti le funzioni comunicative che verranno affrontate e queste poi si ritrovano alla fine dell'Unità nella parte dell'Arbeitsbuch all'interno del portfolio, dove lo studente è chiamato a darsi un'autovalutazione. Questo rende gli studenti più autonomi e consapevoli del proprio percorso, sia passato che futuro, ed è anche fonte di forte motivazione sapere subito cosa si imparerà a fare. L'unità poi è divisa in diverse sezioni con titoli diversi, i titoli solitamente riassumono l'argomento trattato in quella determinata sezione, ad eccezioni di "ascoltare e capire" che è un titolo che si ripete in quasi tutte le unità ed introduce una prova d'ascolto. Non trovo lo schema di un Unità didattica nell'insieme, ma di tante unità di apprendimento che seguono le fasi di globalità, analisi e sintesi, più unità di apprendimento poi vanno a formare l'unità. Non in tutte le sezioni comunque sono riuscita a distinguere delle fasi vere e proprie, quelle dove sono presentati argomenti grammaticali nuovi le ho trovate più sistematiche, mentre quelle di approfondimento dei vocaboli ad esempio non hanno una struttura così definita.

La fase di motivazione è più curata all'inizio della prima sezione, poi si riduce a brevi dialoghi o piccoli testi, segue sempre dopo una fase di globalità con attività volte a comprendere il significato generale del testo, queste comprendono domande a scelta multipla, piccole griglie da compilare, domande aperte tipiche delle comprensioni tradizionali, focus sui vocaboli o sulle espressioni più significative. Dopo la fase di globalità c'è quella di analisi che a volte coincide con quella di riflessione, la tecnica è quasi sempre la stessa, un focus sull'argomento grammaticale da approfondire tramite la compilazione di frasi già presenti nel testo, spesso subito dopo questa parte si trova la regola da compilare sempre tramite testo a buchi o domande multiple. È in questo caso

che analisi e riflessione coincidono, mentre altre volte dopo aver notato la forma desiderata si passa ad una fase di sintesi con attività volte al reimpiego della lingua, come frasi da abbinare, testi a buchi, domande a coppie, discussioni in gruppo, descrizione di immagini, racconti di brevi storie. La riflessione grammaticale vera e propria si trova nella parte finale dell'unità dove lo studente può trovare brevi spiegazioni, esempi e schemi già preparati. Prima di questa parte ci sono tre sezioni fisse che sono "Per il dossier", attività di scrittura per il portfolio, "Per comunicare" schemi pieni in cui sono inserite le espressioni utili appena apprese, e il "Giro d'Italia", testi geografici culturali riguardo alcune regioni italiane.

Nelle tre Unità intitolate "Intermezzo" si trovano ripassi e approfondimenti riguardo i temi affrontati, anch'esse sono divise in sezioni fisse che si ripetono per ogni Intermezzo e sono: *Una lingua, una cultura* (parte di riflessione culturale e linguistica), *sbagliando s'impara* (ripasso grammaticale), *Per imparare di più* (approfondimento vocaboli e ripasso), *Ne vogliamo parlare?* ( descrizione di immagini, approfondimento su espressioni idiomatiche, discussioni di gruppo), *Leggere con piacere* ( lettura e comprensione di testi autentici, comprendente anche una parte di rielaborazione, riassunto e/o interpretazione personale da svolgere in gruppo). Gli intermezzi si rispecchiano nell'Arbeitsbuch con i "Test 1,2,3" dove si trovano ripassi di grammatica, lessico e comunicazione, comprensione orale, comprensione scritta ed espressione scritta. Trovo le tecniche didattiche adeguate allo scopo delle varie attività e delle varie fasi, è da apprezzare il fatto che siano molto varie, in questo modo si coinvolgono più studenti e più intelligenze come viene detto nella presentazione del testo.

Nel manuale sono esercitate tutte le abilità, nel Lehrbuch prevalgono quelle orali, con circa il 50% o più dello spazio a loro dedicato, anche l'ascolto è molto presente, non si riduce ad un esercizio ma è spesso il punto di partenza per gli esercizi di globalità, e molte volte se ne trova più di uno per unità. L'abilità meno esercitata è la scrittura in senso tradizionale, mentre si chiede allo studente di cimentarsi in scritture di bigliettini, post-it, annunci, cataloghi. Trovo queste richieste utili e in linea con i bisogni degli adulti apprendenti di una lingua, che difficilmente avranno a che fare con narrazioni lunghe ed articolate in italiano L2, piuttosto si troveranno a dover scrivere auguri o annunci on-line. Per quanto riguarda la lettura e la comprensione esse vengono esercitate con articoletti e molti brani autentici, non sono utilizzati invece articoli di

cronaca o di quotidiani. D'altro canto dell'Arbeitsbuch prevalgono esercizi strutturali e grammaticali, ma non mancano le attività basate sulle immagini per esercitare i vocaboli, o gli esercizi ludici ad esempio i cruciverba di vario tipo, le parole intrecciate o i serpenti di parole.

Come ultimo punto della griglia si trova la contrastività, trovo questo libro ricco dal punto di vista contrastivo, soprattutto per quanto riguarda la contrastività culturale. Sia all'interno degli Intermezzi, in modo più sistematico, sia all'interno del manuale ci sono continui confronti con la cultura del Paese degli apprendenti. La tecnica usata è sempre la domanda aperta, più o meno mirata, da svolgere con i compagni, e gli argomenti variano dalle abitudini quotidiane più concrete come dove pagare le bollette a confronti su fatti linguistici (i dialetti, le minoranze, gli anglicismi) o geografici specialmente nella parte del Giro d'Italia dove viene spesso richiesto di far un confronto su ciò che si è appena letto e il proprio Paese. Il sillabo culturale presentato all'inizio viene dunque confermato e arricchito con il confronto, tanto che come ultima attività il manuale propone tre domande aperte proprio per ricapitolare tutto ciò che è stato appreso della lingua e della cultura italiana e anche qua fa riflettere gli studenti sulle differenze con il loro Paese in modo più generico di quanto fatto fino ad ora. Le domande sono le seguenti

**b** Ora confrontate le istituzioni italiane con quelle del vostro Paese. Che cosa è uguale, che cosa è diverso?

### **23 | E voi vi trasferireste?**

**a** Ora conoscete bene la lingua e la cultura italiana. Andreste a vivere in Italia? Per quale motivo?

**b** In quale modo il corso di italiano ha influenzato la vostra immagine del Belpaese? Quali sono le maggiori differenze che avete riscontrato tra l'Italia e il vostro Paese?

**c** Quale consiglio daresti a chi inizia a studiare l'italiano ora?

13-17: 174-175

106 centosei

Trovo quest'ultima attività un buon modo per concludere il manuale, per far riflettere ancora una volta gli studenti su ciò che hanno appreso durante tutto il percorso, sia dal punto di vista linguistico, lo sviluppo della loro interlingua, i progressi e le

fossilizzazioni; sia dal punto di vista culturale, in quanto si riesce a notare la cultura di un altro Paese quando si fanno i confronti con la propria, solo così si avrà un occhio allenato a cogliere le differenze positive e negative del caso.

Per quanto riguarda la contrastività linguistica, essa è meno presente, non ci sono sezioni fisse a lei dedicate ma ci sono comunque alcuni specchietti dove si chiede “come lo direste nella vostra lingua?” ad esempio quando si trattano le espressioni idiomatiche non traducibili parola per parola, oppure per gli esempi nella parte grammaticale dove al posto di una lunga spiegazione si preferisce dare direttamente la traduzione facendo notare le parole usate in entrambe le lingue. Gli esercizi di traduzione vera e propria non sono molto frequenti, si tratta di traduzioni piuttosto libere per la creazione di dialoghi o di qualche frase.

## **6.2 Riflessione grammaticale**

Il manuale presenta una riflessione grammaticale all'interno delle unità di tipo induttivo per la maggior parte dei casi, l'unica nota non in linea con questo tipo di riflessione è la grammatica presentata alla fine delle unità che è completa di schemi pieni e spiegazioni già date. La trovo comunque una riflessione induttiva in quanto nella presentazione degli argomenti grammaticali non si parte mai dalla regola ma sempre da dei testi, attraverso i quali si analizzano le forme e se ne ipotizzano gli usi, attraverso schemi semi-pieni da compilare, poi si arriva al reimpiego della regola appresa e solo alla fine si ha la sintesi di ciò che è stato appreso lungo il percorso dell'Unità. Questo permette all'adulto di riorganizzare le idee ed avere un riassunto di tutto ciò che dovrà poi andare a studiare, anche se in un'ottica più induttiva, questo compito sarebbe toccato direttamente a lui attraverso una costruzione di una grammatica propria personalizzata. Anche nell'appendice grammaticale gli schemi, gli esempi e le spiegazioni sono già tutte fornite in lingua tedesca.

Il manuale sceglie la lingua tedesca per la riflessione grammaticale anche se il livello degli studenti già gli permette di saper comprendere testi un po' più articolati in italiano. Ciononostante la L1 per le spiegazioni grammaticali evita ogni tipo di fraintendimento e motiva di più gli studenti, soprattutto quando essendo adulti hanno una visione più analitica dello studio, l'importante è poi abbinare qualche piccola

spiegazione in classe anche in italiano, in modo tale che si creino un piccolo bagaglio di termini e conoscenze metalinguistiche anche nella L2.

A parte la sezione grammaticale finale e l'appendice grammaticale, non c'è una sezione precisa dedicata alla grammatica all'interno delle unità, esse sono divise in sezioni e quasi in ogni sezione è presentato un argomento grammaticale, solitamente dopo la comprensione di un testo o di un brano da ascoltare. Le unità comunque non si distinguono in base ad un criterio grammaticale, bensì tematico e la grammatica è presentata sempre in concomitanza con le funzioni comunicative e i temi culturali.

La riflessione grammaticale è condotta sicuramente seguendo una didattica a spirale, fatta di rimandi e ripassi delle cose già apprese nelle unità precedenti e anche nei manuali precedenti. Essi appaiono solitamente a lato della pagina in specchietti dal titolo "Ricordate?" dove sono ripassate le forme o gli usi. A questo proposito è presente anche un'unità introduttiva dove vengono ripassati gli argomenti principali e più difficoltosi per i germanofoni, come ad esempio la contrapposizione dell'imperfetto e passato prossimo, utile poi quando si andranno a scoprire altri tempi verbali come il trapassato prossimo o il passato remoto.

Di seguito riporto un esempio di come viene affrontata la presentazione di un tempo verbale. È da sottolineare però che ogni presentazione si focalizza di più sugli elementi più interessanti, per il passato remoto è essenziale comprendere le forme piuttosto che saperle rielaborare nella produzione orale, perciò in questo caso sono presenti in modo più consistente le tabelle con le forme verbali da completare che non ci sono in altri casi.

**21 | Leggete tutto il brano.**

**a** Quali affermazioni corrispondono al testo?

- Al protagonista dispiace interrompere il lavoro che stava facendo.
- Il protagonista non parla con l'autista.
- In albergo lo aspetta una persona.

- In camera ha voglia di fumare.
- A letto non riesce a dormire.
- Il protagonista vive a Catania.
- Ha intrapreso un viaggio di tre giorni.

**b** Abbinare le seguenti espressioni al loro significato.

a malincuore	quasi un'ora
andare in bagno	non sembrare vero
per precauzione	sinceramente
un'oretta	con dispiacere
parere finto	dormire
francamente	per evitare un danno
chiudere occhio	usare la toilette



**22 | Nel brano trovate un nuovo tempo del passato: il *passato remoto*.**

Il passato remoto si trova soprattutto nella lingua scritta. Nella lingua parlata viene usato al Centro e al Sud.

**a** Osservate la tabella e completate con le forme che trovate nel testo.

In che cosa si differenziano le forme delle tre coniugazioni?

arrivare	dovere	sentire
_____	dovei / dovetti	_____
arrivasti	dovesti	sentisti
_____	dové / dovette	sentì
arrivammo	dovemmo	sentimmo
arrivaste	doveste	sentiste
arrivarono	doverono / dovettero	sentirono

**b** Rileggete il testo, sottolineate le altre forme del *passato remoto* e scrivetele accanto all'infinito corrispondente. Quali di questi verbi hanno forme irregolari?

accendere	_____	mettersi	_____
addormentarsi	_____	parere	_____
andare	_____	recuperare	_____
avere	_____	rimanere	_____
chiudere	_____	rimettere	_____
cominciare	_____	salire	_____
contentarsi	_____	scambiare	_____
dire	_____	spegnere	_____
entrare	_____	suonare	_____

**23 | Immaginate di aver osservato lo scrittore Camilleri, protagonista del brano che avete letto, dal suo arrivo al baglio fino al momento di addormentarsi.**

13-16: 142-143

resoconto ciò che avete visto. Usate il *passato prossimo* e confrontate con un compagno.



### **6.3 Analisi del sistema verbale**

Anche questa analisi, come la precedente ha lo scopo di illustrare la comparsa e lo sviluppo dei tempi e i modi verbali in questo manuale, e di verificarne l'adeguatezza sulle basi delle ricerche acquisizionali e dei risultati delle ricerche specifiche sull'apprendimento dei germanofoni. I limiti dell'analisi sono quelli già spiegati precedentemente (capitolo V) ossia il livello medio alto poco studiato dalla linguistica acquisizionale e la conseguente mancanza di una visione completa del sistema verbale anche dei libri precedenti.

#### **6.3.1 Condizionale presente**

Il condizionale presente è affrontato nell'unità introduttiva dove l'obiettivo a livello comunicativo è di formulare ipotesi, in linea quindi con l'uso del condizionale.

Essendo un argomento già affrontato non ci specchietti o sezioni a parte riservate per la spiegazione della forma o dell'uso, ma ci sono solamente attività da svolgere oralmente basandosi sulle immagini e delle domande aperte. La parte di grammatica non è presente nemmeno a fine unità, dove si trova solitamente proprio perché probabilmente essendo un'unità di ripasso gli autori hanno deciso di insistere più sugli usi e i contesti piuttosto che sulle forme di per sé. Anche nell'Arbeitsbuch si trovano attività più comunicative e nessun esercizio grammaticale o strutturale.

L'unità finisce con un'attività ludica, un fac-simile del gioco dell'oca, dove sono ripassate tutte le funzioni comunicative.

#### **6.3.2 Passato prossimo e imperfetto**

Anche per il passato prossimo e l'imperfetto si tratta di un ripasso, essi sono stati già presentati nei libri precedenti ma fanno parte delle difficoltà maggiori per i germanofoni quindi è utile un ripasso all'inizio del corso in previsione poi degli altri tempi verbali che si andranno a presentare. Anche in questo caso la forma è data per scontato, si insiste subito sul loro utilizzo e sul significato che essi veicolano.

L'unità inizia con la sezione "Ascoltare e capire", dopo aver riordinato una storia a vignette e averla ascoltata per verificarne la correttezza, il focus passa alla scelta dei due tempi in causa. Ci sono due attività: la prima consiste nello scrivere un'email ad un

amico raccontandogli la storia precedentemente riordinata, la seconda di scegliere all'interno di un racconto la forma esatta del verbo.

Le esercitazioni continuano nell'Arbeitsbuch, dove viene richiesto di scegliere la forma corretta in alcune frasi, di completare un dialogo con il verbo corretto e una traduzione libera di alcune domande in un dialogo.

Nella parte finale della grammatica c'è una descrizione dei contesti di utilizzo dei due tempi breve ma efficace, con un rimando al livello A2, c'è un richiamo all'attualità delle azioni quando viene detto che il narratore di un evento usa l'imperfetto per descrivere l'andamento della situazione senza prevederne la fine<sup>23</sup>.

Il fatto dunque di ripassare nella prima unità questo argomento tanto frequente quanto problematico per questi apprendenti è molto utile e ben pensato anche perché all'interno della stessa unità viene presentato il trapassato remoto e per apprenderlo con più facilità lo studente deve aver chiaro la differenza tra passato prossimo e imperfetto sia in termini di temporalità che di attualità. Anche la Lo Duca nel suo sillabo prevede per il livello B1 un ripasso iniziale di questi argomenti. Mentre il sillabo ADA prevede per il livello B1 la capacità di saper raccontare imprevisti avvenuti all'interno della propria sfera personale, ad esempio "riportare i fatti relativi allo smarrimento o al furto di un oggetto, a un incidente stradale, ecc." (Nuovo sillabo ADA 2015, p. 25) che si prestano bene all'utilizzo di questi due tempi in relazione.

### **6.3.3 Trapassato prossimo**

Il trapassato prossimo è presentato sempre nella prima unità a seguito del ripasso. Si parte da un testo, dopo una comprensione generale tramite delle risposte multiple allo studente è richiesto di identificare il trapassato prossimo aiutato da una tabella che riporta le frasi in cui questo tempo è presente nel testo. Allo stesso modo è richiesto di completare la regola subito dopo e di metterla in pratica negli esercizi di sintesi che comprendono subito un testo a buchi con la scelta tra i tre tempi verbali affrontati nell'unità, due attività orali (ma che si possono anche scrivere) di reimpiego della lingua dove lo studente deve raccontare un imprevisto che gli è capitato e uno in cui deve descrivere una vignetta ed immaginarsi la storia precedente da raccontare poi in classe.

---

<sup>23</sup> [...] schildert der Erzähler den Verlauf einer Situation, ohne deren Endpunkt im Blick zu haben. (Con Piacere, p.21)

Anche nell'Arbeitsbuch la tecnica più usata è quella del testo a buchi (prima di frasi poi un piccolo testo) dove sono inseriti il passato prossimo, l'imperfetto e il trapassato prossimo in relazione tra loro.

La parte grammaticale infatti insiste proprio sul fatto che questi tempi, con il passato remoto incluso, sono spesso in relazione tra loro perché definiscono la sequenza degli eventi e la loro completezza. A questo proposito ho notato però che mancavano degli esercizi mirati solo per esercitare la forma del trapassato, oppure una tabella a completamento come sintesi finale. Si potrebbero anche aggiungere delle attività di riflessione sulla lingua e sull'uso al posto della regola a completamento proposta all'inizio (ad esempio delle coppie di eventi in cui lo studente deve stabilire quale è avvenuta prima e costruire la frase, in questo modo si riflette contemporaneamente sulla forma e sull'uso.) Le attività proposte sono in numero adeguato anche se un po' ripetitive orientate molto sul testo a buchi.

La sequenzialità è stata rispettata se si guarda al sillabo della Lo Duca che inserisce il trapassato prossimo subito dopo il ripasso iniziale. Proprio perché rappresenta una sorta di integrazione a ciò che si è appreso con lo studio del passato prossimo e dell'imperfetto.

#### **6.3.4 Gerundio (funzione temporale)**

In questo manuale il gerundio è presentato nell'unità due, sezione uno, ma solo nella sua funzione temporale. Nella parte introduttiva dell'unità, proprio nella fase di motivazione viene ripresa come ripasso la forma stare + gerundio, probabilmente già affrontata nei manuali precedenti e sulla base di alcune immagini vengono fatte allo studente domande del tipo "cosa staranno facendo?", in questo modo si ripete anche la forma del futuro epistemico che verrà approfondita con il futuro anteriore (unità 5).

Dopo questa fase motivazionale e di globalità c'è un piccolo test con alcune frasi al gerundio, una griglia da completare poi aiuta lo studente a notare la forma del gerundio, che in questo caso viene usato in sostituzione di una secondaria con *mentre*. Inoltre delle domande a crocette sono utilizzate per la riflessione sulla lingua. Dopo aver messo in chiaro la forma e l'uso seguono altre due attività dove è richiesto di unire le frasi e riscriverne altre a piacere, e dialogare con il proprio compagno in modo strutturato e guidato.

Gli esercizi nell'Arbeitsbuch iniziano con un ripasso della forma del gerundio, e più nello specifico con una tabella da completare dove ci si deve ricavare le forme del gerundio a partire dall'infinito o viceversa. Seguono un esercizio di riformulazione delle frasi e uno di traduzione con riflessione guidata sul contesto di utilizzo della forma, gli studenti infatti devono capire se in una determinata frase il gerundio ha una funzione di: contemporaneità, azione in corso o azione abituale. La traduzione avviene dall'italiano verso il tedesco, la direzione corretta della traduzione, e così le risposte multiple della riflessione sono in tedesco.

In generale trovo che il modo in cui sia affrontato il gerundio sia molto buono sia soprattutto dal punto di vista della sequenzialità, ma anche per quanto riguarda il modo in cui è stata condotta la riflessione linguistica anche se il luogo di presentazione di quest'ultima avrebbe potuto essere posto più avanti nell'unità nel Lehrbuch rispetto a dove è stato pensato (fase di riflessione dell'unità didattica). È da apprezzare anche la traduzione dall'italiano al tedesco volta a far riflettere sull'uso della lingua e non semplicemente una traduzione meccanica tradizionale di poco conto.

Inoltre la gradualità con cui compaiono man mano tutte le forme è funzionale ad un miglior apprendimento, e la didattica a spirale motiva lo studente e lo aiuta ad elaborare con più facilità i vari contesti d'uso del gerundio. Lo studente infatti affronta prima il ripasso della forma *stare + gerundio* che esprime la progressività dell'azione, poi un ripasso della forma grammaticale del gerundio, infine il gerundio con valore temporale in sostituzione ad una secondaria con *mentre*. Il gerundio è una forma importante per i germanofoni in quanto gli permette di esprimere più facilmente la progressività senza dover utilizzare l'imperfetto e affrontata in questo modo permette allo studente di capirne a fondo i significati e le varie opzioni per esprimere lo stesso concetto. Anche il fatto che segua il passato prossimo, imperfetto e trapassato prossimo aiuta l'apprendente, in quanto esso arriva al gerundio già preparato e consapevole delle differenze aspettuali delle azioni di conseguenza può iniziare ad occuparsi della forma progressiva, la quale emerge soltanto quando queste distinzioni risultano chiare.

La scelta di presentare prima la forma temporale e solo in seguito (unità 8) quella modale è dettata dalla minor complessità della forma, innanzitutto più utile, soprattutto per i germanofoni, ma anche più frequente nell'input e vicina alla forma già appresa nel manuale precedente.

La Lo Duca consiglia di presentare il gerundio in sostituzione a frasi subordinate al B2 ma non fa distinzioni tra funzione temporale e modale, nel caso dei germanofoni la funzione temporale è utile anche in un B1 proprio perché li facilita evitandogli la scelta tra imperfetto e passato prossimo.

### 6.3.3 Mentre durante

Come già specificato nel capitolo precedente ho inserito *mentre* e *durante* nell'analisi dei verbo perché sono argomenti ad essi correlati e occasioni per riflettere sull'aspettualità con i germanofoni. Inoltre in entrambi i manuali sono presentati come argomenti a sé, in questo caso nell'unità tre.

La modalità di presentazione è sempre la stessa, il dialogo iniziale in questo caso ha la forma di fumetti di alcuni condomini che descrivono la vita di condominio, segue una griglia da completare per concentrare l'attenzione sull'input e poi altre due attività sul reimpiego della forma, una guidata da alcune domanda e una produzione orale libera da svolgere in gruppo.

Nella parte di grammatica la regola è semplice e quasi sbrigativa e si riduce a *durante* + sostantivo, e *mentre* + verbo ma non al passato prossimo perché questa costruzione esprime contemporaneità.

Nell'Arbeitsbuch si richiede di scegliere tra *mentre* e *durante* in varie frasi. Trovo questa modalità più efficace rispetto a quella di formulazione di frasi con entrambe le forme, perché permette allo studente di riflettere prima di scegliere, cosa che non accade sempre negli esercizi di trasformazioni classici che sono meccanici e quasi automatici. È da notare però che negli esercizi del Lehrbuch le frasi sono tutte al presente (più facile perché non da possibilità di scelta per quanto riguarda l'aspetto), mentre gli esempi della grammatica al passato prossimo/imperfetto.

Il *mentre* esprime un'azione in corso di svolgimento, cioè indica la progressività, e la regola chiara in questo caso “*mentre* + imperfetto” se gli apprendenti seguiranno questa regola alla lettera non commetteranno nessun errore. Non è però fatto notare che la seconda azione della frase è al passato prossimo, cioè è l'azione principale che accade su quella di sfondo introdotta dal *mentre*. Anche questo sarebbe potuto essere un'occasione per riprendere l'argomento dell'aspettualità, che a sua volta include la

progressività per approfondirli e ripassarli, anche se eventualmente fosse già stato fatto nei manuali precedenti.

#### **3.6.4 Passato remoto**

Il passato remoto appare nell'unità 4 attraverso un brano, una breve comprensione globale e il focus sull'input tramite una tabella e una lista di verbi irregolari da ricavare dal brano. Ci si concentra sulla forma ma non si fanno riferimenti all'uso, si richiede solo di trasformare un brano già scritto al passato prossimo, e di confrontarlo poi con un compagno. In questo caso a partire da un esercizio di impostazione tradizionale si può arrivare ad un confronto di riflessione sulla lingua e ipotizzare le differenze tra un tempo e l'altro.

Nella grammatica, sia a fine unità che nell'appendice è spiegato l'uso, cosicché le ipotesi formulate in coppi nel Lehrbuch possano venire confermate o meno, ma è anche detto che essendo una forma più usata nello scritto è più importante saperla riconoscere che saperla utilizzare ai fini del loro apprendimento.

Nell'Arbeitsbuch ci sono esercizi grammaticali per esercitare la forma, che è abbastanza complessa per gli stranieri in genere. È richiesto di: abbinare l'infinito alla forma coniugata, completare le tabelle semipiene con i verbi mancanti, riconoscere le forme al passato remoto all'interno di testi. Non sono presenti esercizi in cui viene chiesto di scegliere tra diversi tempi, magari accostando il passato remoto al passato prossimo in quanto entrambi indicano azioni di aspetto perfettivo. Probabilmente non è stato approfondito questo uso più attivo della lingua proprio perché si dice che è più importante comprenderlo che saperlo utilizzare.

Per quanto riguarda la sequenzialità la Lo Duca lo inserisce in un B2, dopo congiuntivo e condizionale, mentre qui è inserito prima del congiuntivo, probabilmente gli autori hanno fatto la scelta di completare i tempi dell'indicativo prima di introdurre altri modi verbali, preferendo così la modalità fattuale per poi passare a quella non fattuale come nel caso di ipotesi, desideri e frasi ipotetiche. Anche nel sillabo ADA la funzione comunicativa riguardante il saper raccontare i fatti storici è prevista per il B2, mentre nel B1 si prevede la sola comprensione di trame di libri e film che potrebbero essere raccontate anche al passato remoto.

### 6.3.5 Congiuntivo presente

Il congiuntivo presente è affrontato nell'unità 5, introdotto da una serie di fumetti in cui viene richiesto prima di concentrarsi sulle espressioni che introducono il congiuntivo e poi sulla forma vera e propria del verbo. A seguire c'è una tabella da compilare, alcuni esercizi a completamento e una produzione orale in cui c'è da esprimere le proprie opinioni (accordo e disaccordo), quindi al congiuntivo.

Nell'Arbeitsbuch sono presenti dei cruciverba al congiuntivo, frasi da completare, un esercizio per riconoscere le forme irregolari, delle trasformazioni di frasi e costruzione guidata di frasi al congiuntivo o infinito usando la forma "penso di" invece di "penso che".

La grammatica alla fine dell'unità occupa una buona parte della pagina con tabelle dei verbi più frequenti delle tre coniugazioni più il verbo *essere* e *avere*, e spiegazione di forme ed usi.

Considerata la difficoltà dell'argomento trovo che gli esercizi siano in numero adeguato soprattutto sono utili quelli di produzione orale per esprimere l'accordo e il disaccordo perché sono forme molto frequenti e utili nella vita quotidiana, inoltre proprio questa funzione comunicativa rientra nelle capacità previste per il livello B1 dal nuovo sillabo ADA. Anche il sillabo Lo Duca prevede le forme semplici del congiuntivo per questo livello.

### 6.3.6 Futuro anteriore (supposizioni)

Il futuro anteriore si trova all'unità 5, è presente un breve testo seguito da una domanda semi-aperta dove si chiede nuovamente di esprimere la propria opinione e quella dell'autore. Per il focus della forma si chiede di sottolineare il futuro anteriore nel testo e decidere se esprimono una supposizione o una certezza. C'è anche una parte di contrastività perché viene richiesto di tradurre alcune di queste frasi nella propria lingua per riflettere sulla corrispettiva forma tedesca. L'attività seguente è di stampo comunicativo, gli studenti devono esprimere ipotesi di fatti basandosi su alcune immagini. Nell'Arbeitsbuch c'è da abbinare domanda e risposta per formare un dialogo, e completare delle frasi facendo delle ipotesi.

Gli obiettivi presentati all'inizio dell'unità combaciano con quelli del livello B1 del sillabo ADA, ossia la formulazione di dubbi e supposizioni. Mentre per quanto riguarda

il sillabo della Lo Duca, il futuro anteriore viene presentato prima del trapassato prossimo con entrambi i valori, temporale ed epistemico. Il valore temporale però è meno frequente nella lingua parlata, sempre più sostituito dall'indicativo e probabilmente questo è stato il motivo per cui viene affrontato il futuro anteriore solo per esprimere supposizioni.

### **6.3.7 Conoscere e sapere al passato prossimo e imperfetto**

I verbi *conoscere* e *sapere* presenti al passato prossimo e all'imperfetto sono una caratteristica dei manuali per germanofoni, in quanto il tedesco usa verbi diversi a seconda dei significati che essi assumono usandoli al passato prossimo o all'imperfetto. Quest'argomento può aiutare gli studenti a capire meglio quando usare uno dei due tempi potendo pensare nella loro lingua. Infatti dopo la presentazione di un testo si chiede di completare delle frasi e tradurle per capire come cambia il significato dei verbi. Nella parte di grammatica non ci sono spiegazioni, solo le frasi tradotte.

Nell'Arbeitsbuch ci sono due esercizi: uno in cui inserire il verbo giusto alla forma giusta e l'altro dove è richiesto di scegliere l'opzione corretta. Le attività comunicative non sono adatte a questo tipo di argomento in quanto molto ristretto e specifico su questi due verbi.

Nell'appendice dice che il significato dei verbi al passato prossimo vale anche al passato remoto senza però spiegarne il motivo.

### **6.3.8 Congiuntivo passato**

Nell'unità 6, prima di introdurre il congiuntivo passato ci sono diversi richiami che ricordano le forme del congiuntivo presente, semplicemente riportandone alcune frasi negli specchietti a lato della pagina.

Per l'introduzione del congiuntivo passato si prede come punto di partenza un brano da ascoltare, dopo alcune attività volte alla comprensione globale del contenuto si passa all'analisi più specifica e si ricavano le due frasi al congiuntivo passato. Nel primo esercizio si chiede di capire tra una serie di frasi quelle con lo stesso significato, successivamente c'è lo specchietto con la regola da completare. Come ulteriore esercitazione e ripasso del congiuntivo presente si chiede di fare delle ipotesi oralmente riguardo ad una particolare situazione.



Nell'Arbeitsbuch sono presenti come consueto esercizi più strutturati e tradizionali come le trasformazioni delle frasi dal congiuntivo presente al passato e un altro in cui si devono completare delle frasi o al passato o al presente e successivamente riflettere sull'uso del congiuntivo identificando quali frasi esprimono una necessità, una speranza, una paura o un'opinione. A seguire un dialogo dove devono sottolineare la forma corretta tra congiuntivo e indicativo, e un ultimo esercizio sulle espressioni che introducono il congiuntivo, l'indicativo o l'infinito, con produzioni di frasi scritte.

Le attività sono molte come nel congiuntivo presente proprio per la complessità dell'argomento che comunque trova un suo corrispettivo abbastanza complesso anche nella lingua tedesca. Trovo molto utile il fatto di inserire insieme al congiuntivo passato anche il presente, non solo sotto-forma di specchietto-ripasso ma anche all'interno delle frasi e dei testi, in modo tale che si notino subito le differenze e si integrino le conoscenze. Essendo l'interlingua un sistema in continuo accrescimento e non un insieme di conoscenze separate, è importante che le nuove forme si intersechino con le vecchie e che si creino relazioni tra i tempi e i modi per tenere sempre in allenamento ciò che si sa già e avanzare con le competenze.

Da notare però che il sillabo di Lo Duca prevede il congiuntivo passato al B2, mentre al livello B1 presenta il congiuntivo imperfetto, probabilmente secondo una logica di precedenza ai tempi semplici e poi composti.

### **6.3.9 Congiuntivo imperfetto**

Per presentare il congiuntivo imperfetto (unità 7) questa volta il manuale parte da un ascolto, seguono alcuni esercizi di comprensione e lettura del testo appena ascoltato, poi viene introdotta la tabella sul congiuntivo imperfetto che comprende i verbi: *essere avere, arrivare, venire, dare, fare*, cioè i più frequenti delle tre coniugazioni. Questa parte di riflessione sulla lingua continua con le ipotesi sull'uso del congiuntivo imperfetto, cioè usato per esprimere ipotesi possibili o impossibili, esso poi è seguito dal condizionale. Dopo di che c'è un esercizio stile pattern drills, dove chiedono di formare delle frasi ipotetiche a partire da alcune preimpostate, poi l'esercizio diventa più comunicativo e si chiede di svolgerlo oralmente a coppie. Per finire si chiede agli

studenti di dividersi in due gruppi e formulare il numero più alto di frasi ipotetiche corrette in 3 minuti.

Anche nell'Arbeitsbuch sono presenti attività ludiche dove lo studente deve trovare le parole al congiuntivo in un intreccio di parole e formare la regola con le lettere avanzate, abbinare le frasi, coniugare i verbi in alcune frasi presenti nelle canzoni italiane e abbinarle poi al loro titolo. L'ultimo esercizio è di trasformazione dal periodo ipotetico della realtà (con l'indicativo e il futuro semplice) alle frasi ipotetiche meno probabili con il congiuntivo e condizionale.

Trovo le attività adeguate in forma e numero, se non che la parte di riflessione non è alla fine ma posta prima dell'analisi, come talvolta è successo anche nelle unità precedenti. La riflessione è comunque di tipo induttivo dove si chiede con domande a risposta multipla di riflettere sull'uso e sulla funzione del congiuntivo imperfetto. Considerando la complessità dell'argomento che va via via intensificandosi le attività ludiche possono dare la giusta motivazione e leggerezza allo studente.

Con il congiuntivo imperfetto il manuale conclude tutti i tempi del congiuntivo presentati uno dopo l'altro come delle vere integrazioni fatte man mano. Non è presentato il congiuntivo trapassato che comunque non è previsto dal livello B1. La sequenzialità qua è dettata dalla scelta degli autori di esaurire prima i tempi dell'indicativo, poi quelli del congiuntivo, in linea con l'acquisizione spontanea che prevede la comparsa della modalità fattuale prima di quella non fattuale.

#### **6.3.10 Il gerundio (funzione modale)**

Il gerundio con funzione modale appare nell'unità 8, mentre la funzione temporale era già stata presentata nella prima unità. C'è comunque un richiamo al valore temporale prima confrontato subito dopo con il valore modale. Non ci sono tabelle o richieste di estrapolare l'input dal testo, nonostante ci sia un testo di riferimento e delle attività per comprensione globale. È presente solo lo specchietto con i due tipi di gerundio messa a lato con il titolo "*Ricordate?*". Segue un esercizio semi strutturato in cui abbinando verbo (al gerundio) complemento oggetto e complemento di modo si formano delle frasi. Nell'Arbeitsbuch c'è un solo esercizio di trasformazione e nell'appendice grammaticale è riassunto tutto il gerundio in un unico paragrafo.

### 6.3.11 Il condizionale passato

Con il condizionale passato, nell'unità 8, il manuale segue una diversa impostazione rispetto agli argomenti precedenti. L'input iniziale è dato da dei fumetti da completare con dei verbi al condizionale passato da scegliere, la verifica avviene successivamente con l'ascolto del testo, dopo la verifica c'è la fase di riflessione, vero punto d'arrivo in cui si completa la regola a buchi e risposta multipla che comprende sia la forma che l'uso. Segue un'attività a coppie in cui devono farsi domanda e risposta seguendo uno schema già impostato.

Nell'Arbeitsbuch si ripete il condizionale presente distinguendolo come forma dal passato e completando una tabella in cui si chiede di inserire la forma dell'infinito e del condizionale passato a partire dalla forma del condizionale presente. Inoltre ci sono due testi a buchi da completare con la sola forma del condizionale passato.

Trovo che la modalità e l'ordine delle fasi in cui viene presentato il condizionale passato sia quello che più rispecchia l'idea di fasi dell'unità didattica. Si distingue dalle altre presentazioni sia nel testo iniziale da completare in modo attivo e non ricavarne le forme in modo passivo, sia nel luogo di comparsa della regola, che è nella parte finale.

L'ordine di comparsa rispetto agli altri tempi verbali invece sarebbe *condizionale > congiuntivo* però se si parla di forme semplici come quelle del presente, poi in un contesto guidato i vari tempi vengono scomposti e presentati in una logica di complessità e frequenza/utilità per l'apprendente; inoltre il condizionale presente appare davvero prima del congiuntivo, già in un livello A2, dove per ovvi motivi non può essere presentato anche il condizionale passato. Nel sillabo della Lo Duca è previsto in un livello B2, anche per quanto riguarda le funzioni comunicative che si possono svolgere attraverso l'uso del condizionale passato nel Nuovo sillabo ADA troviamo la voce: "fare ipotesi e progetti, parlare di fatti probabili o di progetti non realizzati" sempre in un livello B2. (Nuovo sillabo ADA, 2015, p.25)

### 6.3.12 Passato prossimo dei verbi modali.

Scegliere l'ausiliare dei verbi al passato prossimo avviene molto dopo la comparsa del passato prossimo. Inizialmente nell'apprendimento spontaneo l'ausiliare tende ad essere omesso perché sentito poco saliente ma con apprendenti guidati si cerca

di focalizzarsi subito nella scelta dell'ausiliare per evitare fossilizzazioni inutili. Andando per gradi nel manuale in analisi al livello A1 compare il passato prossimo e i suoi ausiliari, al livello B1 si aggiunge la scelta degli ausiliari per i verbi modali che spesso sono intercambiabili.

Non c'è una regola espressa, ma attraverso una tabella si fa notare la possibilità di usare gli ausiliari diversi con una domanda aperta per ipotizzarne gli usi. Seguono poi alcune attività comunicative più o meno guidate da svolgere in gruppo.

Con questo argomento si va in parte a toccare una delle difficoltà dei germanofoni, cioè l'accordo tra soggetto e participio passato, come nella frase *sono dovuto/a andare* però questa difficoltà non è né accennata né esercitata. Probabilmente sono stati fatti degli accenni nei livelli precedenti quando è stato introdotto il participio passato e forse gli autori non hanno ritenuto utile un richiamo, anche se all'interno del manuale i richiami ad argomenti precedenti sono stati numerosi.

Nell'Arbeitsbuch viene solo chiesto di scegliere la forma corretta tra le due già date. Solo nel secondo esercizio dove devono formulare le domande sono liberi di scegliere la forma del participio passato. Nemmeno sulla grammatica viene posta l'attenzione sul fatto che il verbo essere lo si usa per i verbi di moto (andare, passare ecc.) e in questo caso viene accordato anche il participio, mentre con l'ausiliare avere no; si dice soltanto che sono completamente interscambiabili e che la lingua parlata predilige l'uso dell'ausiliare avere.

#### 6.4. Discussione

Per riassumere riporto in seguito la tabella con gli argomenti e l'unità in cui sono presentati.

Unità	Argomenti
0	Condizionale presente
1	Trapassato prossimo Ripasso del passato prossimo e imperfetto
2	Gerundio con funzione temporale

3	Mentre e durante
4	Passato remoto
5	Congiuntivo presente Futuro anteriore Conoscere e sapere al passato prossimo e imperfetto
6	Congiuntivo passato Ripasso del congiuntivo presente
7	Congiuntivo imperfetto e periodo ipotetico
8	Gerundio modale Condizionale passato
9	Passato prossimo dei verbi modali

#### 6.4.1 La sequenzialità

Se pur con qualche modifica relativa al caso (livello medio alto, contesto guidato) la sequenza di presentazione degli argomenti è in linea con quella dell'ordine naturale. Gli autori del manuale hanno deciso di presentare i tempi passati dell'indicativo più utilizzati per poi spostarsi al congiuntivo, e concludere con il condizionale passato seguendo quindi la sequenza studiata dalla linguistica acquisizionale che prevede proprio al comparsa della temporalità prima della modalità e la modalità fattuale prima di quella non fattuale.

Confrontando la sequenza con quella della Lo Duca vediamo come sia rispettata nelle parti iniziali dove si prevede un ripasso dell'imperfetto e passato prossimo con poi l'aggiunta del trapassato prossimo, molto utile in generale ma ancora di più per i germanofoni che hanno ulteriore bisogno di rafforzare la scelta dei due tempi e intuire l'aspettualità delle azioni. Segue poi il congiuntivo delle forme semplici, a cui gli autori hanno aggiunto anche il passato e il condizionale, previsto per il B2, così come il condizionale passato. Non è affrontato perché non è richiesto dal livello il congiuntivo trapassato, e le frasi ipotetiche passate.

Anche il gerundio è stato presentato in modo graduale, essendo un argomento non troppo difficile per i germanofoni ma anzi che li aiuta nell'esprimere l'aspettualità. Esso appare all'inizio, nella forma più vicina a quella già conosciuta (in sostituzione ad

una subordinata temporale) per poi approfondirlo più avanti in una forma modale più complessa.

Trovo lo sviluppo di questa sequenza non troppo veloce, adeguato al livello e non troppo ricco di argomenti che possono creare confusione vista la crescente difficoltà. Gli autori possono aver inserito qualche tempo verbale previsto per il livello B2 dal sillabo della Lo Duca ma utile per realizzare alcuni obiettivi comunicativi in linea con il livello B1 del Nuovo sillabo ADA, come ad esempio raccontare di eventi passati, capire e comprendere biografie, trame di film e libri, per cui è utile il passato remoto.

#### **6.4.2 Aspettualità**

Il tema dell'aspettualità in questo manuale è largamente trattato nell'unità introduttiva e nella prima unità quando viene affrontato il ripasso dell'imperfetto e del passato prossimo con l'aggiunta anche del trapassato prossimo. Le prime unità sono le unità più adatte per riprendere e approfondire il tema dell'aspettualità su cui poggia molto lo sviluppo successivo dell'interlingua, essendo un tratto centrale del sistema verbale italiano. Le tecniche didattiche utilizzate sono varie, si passa da esercizi più grammaticali dove c'è da scegliere la forma corretta a quelli più comunicativi e di produzione libera dove basandosi su delle immagini lo studente deve inventare una storia e raccontare eventi personali e imprevisti.

Per quanto riguarda le spiegazioni grammaticali a fine capitolo invece le ho trovate abbastanza sintetiche e i contesti d'utilizzo dei due tempi sono elencati brevemente. Più efficaci invece sarebbero delle attività che portino lo studente ad ipotizzare ed esplicitare autonomamente questi contesti. Ad esempio nel caso del trapassato prossimo si sarebbe potuta introdurre un'attività dove allo studente è richiesto di riordinare due azioni passate in modo tale da capire che tempo esprime il trapassato prossimo. Parlando invece della relazione tra passato prossimo e imperfetto mancano le attività mirate ad un solo contesto, ad esempio un'attività mirata al riconoscimento dell'azione sfondo e principale. Nel complesso però già il fatto che siano presenti varie attività per lo sviluppo e il rinforzo di quest'aspetto della lingua è un fattore positivo in un'ottica di valutazione del manuale.

Ci sono altre occasioni di riflessione sull'aspetto che sono state più o meno colte, come ad esempio i verbi *conoscere* e *sapere* al passato prossimo e imperfetto. In quel caso non ci sono state molte riflessioni metalinguistiche ma ci si è focalizzati di più sulla traduzione di questi verbi in tedesco, la quale probabilmente risulta più efficace delle spiegazioni grammaticali. Considerando anche che l'argomento è presente solo su i manuali per germanofoni una riflessione contrastiva è forse la più adatta per far comprendere meglio le differenze dei significati di questi verbi particolari.

### **6.4.3 La progressività**

La progressività è un sottoinsieme dell'aspettualità in quanto un'azione in corso è un'azione imperfettiva. In questo manuale le azioni in corso di svolgimento vengono ripassate brevemente riprendendo la forma *stare* + *gerundio*, prima di continuare con il gerundio con funzione temporale. La presentazione del gerundio in funzione temporale aiuta lo studente germanofono a comprendere meglio i contesti in cui usare l'imperfetto ma gli dà anche la possibilità di evitare la costruzione con l'imperfetto trovando una strada più sicura con il gerundio al quale capita anche di venire sovraesteso. Le tecniche usate per le esercitazioni di questo aspetto sono abbastanza meccaniche ma allo stesso tempo comunicative (pattern drills orali). C'è anche un esercizio contrastivo di traduzione dall'italiano verso il tedesco per far riflettere sulla funzione del gerundio, di azione in corso, abitudine o azione contemporanea. Trovo questa tecnica della traduzione passiva diversa dalle solite traduzioni che non sfruttano a pieno la capacità dello studente di riflettere sulla lingua, inoltre il fatto che poi venga chiesto di focalizzarsi sulla funzione del gerundio in quella determinata frase dà allo studente un mezzo in più per elaborare questa forma e poterla usare correttamente nelle sue produzioni.

### **6.5 Conclusioni**

Trovo questo manuale molto attento ai bisogni degli studenti, sia da un punto di vista del contenuto e degli obiettivi, sia dal modo in cui vengono presentati gli argomenti grammaticali, in particolare i verbi.

Confrontando le funzioni comunicative del manuale con quelle del Nuovo sillabo ADA si non si trovano grosse discrepanze con i livelli, gli unici obiettivi più verso un

livello B2 sono infatti quelli che riguardano le frasi ipotetiche e il condizionale passato. Mentre considerando il sillabo della Lo Duca vediamo come molti argomenti affrontati nel manuale fossero previsti per il livello successivo, probabilmente questo fatto è dovuto alla mancanza del manuale Con Piacere B2, così gli autori hanno aggiunto qualche argomento in più per non lasciare il percorso troppo incompleto.

La modalità di presentazione degli argomenti segue un'attenta didattica a spirale con diversi richiami ad argomenti presentati anche solo un'unità più indietro, questo motiva gli studenti e li facilita nell'apprendimento. Le tecniche e le modalità di presentazione sono abbastanza ripetitive e non seguono sempre l'ordine previsto dalle fasi dell'unità didattica, in alcune unità più di altre si trova la riflessione grammaticale quasi come punto d'inizio e non come traguardo per lo studente. Le riflessioni sono comunque condotte tutte seguendo un approccio comunicativo, attraverso scelte multiple, testi e frasi a completamento e riflessioni a coppie.

Alcuni degli argomenti più difficoltosi per i germanofoni sono stati rinforzati e ripassati accuratamente nelle prime unità, grazie anche all'unità introduttiva, altri sono stati presentati gradualmente sempre mantenendo dei richiami con gli argomenti precedenti.

La quantità di informazioni presentata non è eccessiva e ben calibrata, grazie a questo manuale lo studente ha tutti i mezzi per progredire nella sua interlingua e raggiungere le competenze di un livello che gli permette di essere autonomo quale il B1+.



## CAPITOLO VII

### CONFRONTO DEI DUE MANUALI

Date le due analisi dei capitoli precedenti procederò a fare un confronto tra i due manuali per evidenziarne i punti di forza e di debolezza riguardo gli aspetti presi in considerazione. Dopo un confronto generale dove saranno confrontati gli aspetti legati alla grafica, agli approcci, ai contenuti e alle modalità di presentazione della grammatica passerò al confronto più dettagliato del sistema verbale, dividendo come nei capitoli precedenti la sezione riguardante la sequenzialità, l'aspettualità e la progressività. Nell'ultima parte infine avvanzerò delle proposte di attività didattiche da svolgere in classe proprio per esercitare gli argomenti legati soprattutto all'aspetto verbale.

#### 7.1 Confronto generale

Entrambi i manuali sono pensati per lo stesso tipo di destinatari: adulti scolarizzati che vogliono imparare l'italiano non per motivi strettamente connessi al lavoro ma per vari motivi personali. Il livello si rifà alla classificazione del Quadro Comune Europeo ed è dichiarato nel titolo di entrambi i manuali, in copertina. Entrambi sono prodotti dalla stessa casa editrice, Klett, e dal sito di quest'ultima sono venuta a conoscenza che per questi due testi non è previsto un manuale successivo di livello B2; dunque essi rappresentano la fine di un percorso di apprendimento di italiano iniziato con il primo livello A1.

Entrambi i manuali sono arricchiti con una vasta gamma di materiali extra, soprattutto molto richieste dagli studenti sono le chiavi degli esercizi, e le liste di vocaboli che per entrambi si trovano sia divise per unità che in ordine alfabetico. Il manuale Con Piacere contiene un CD-ROM in più, un Trainingsbuch e una Grammatica acquistabili a parte. Molto importante è anche il Portfolio e la biografia linguistica che rendono l'apprendente più consapevole del percorso svolto e lo facilitano anche nell'autoapprendimento. Il portfolio è presente in entrambi i manuali ma con modalità differenti, in Allegro è molto più completo, è presente alla fine del libro ed è in lingua tedesca. È costituito da una tabella dove lo studente può scrivere i suoi obiettivi per il corso, da un'altra tabella riguardante le qualifiche e gli attestati già ottenuti in italiano, una con un piano settimanale per organizzare lo studio, una per appuntarsi cosa è stato

fatto a lezione ed eventuali domande per la lezione successiva. Dopodiché inizia la parte riguardante le funzioni linguistiche da apprendere in ogni lezione, nella stessa tabella lo studente legge ciò che dovrebbe saper fare con la lingua e si auto valuta. Queste competenze sono divise in base all'abilità esercitata (ascolto, scrittura, lettura, oralità). Infine sono riportate le indicazioni del Quadro comune europeo per il livello B1. Nel manuale Con Piacere invece il Portfolio si riduce a una piccola tabella con le funzioni comunicative previste per l'unità e tre gradi per l'auto valutazione.

Nessuno dei due manuali dichiara un approccio glottodidattico probabilmente esso viene dichiarato nelle rispettive guide dell'insegnante che io personalmente non ho acquistato, né sono riuscita a consultare, in ogni caso dalle attività didattiche e dagli obiettivi sembra che sia prevalente l'approccio comunicativo.

L'indice è impostato nello stesso modo nei due testi, ossia con una piccola tabella per ogni unità che contiene i titoli delle sezioni, la lista della funzioni comunicative, della grammatica e dei temi culturali. Dichiarato nell'indice troviamo il sillabo di riferimento, il manuale Con Piacere ha esplicitato il sillabo culturale mettendolo a parte sia nell'indice, sia all'interno del manuale stesso, con una sezione a fine unità riguardante alcune regioni italiane. Allegro invece ha esplicitato soltanto il sillabo morfosintattico e nozionale-funzionale, la parte riguardante la cultura è presente integrata nel testo senza un sillabo esplicitato. Un altro aspetto positivo riscontrato solo nel manuale Con piacere è l'esplicitazione degli obiettivi, cioè delle funzioni comunicative non solo nell'indice ma anche all'inizio di ogni unità, questo rende lo studente più consapevole del progresso linguistico pensato per lui e lo aiuta in vista dell'auto valutazione di fine unità (vedi portfolio); l'esplicitazione degli obiettivi inoltre aiuta studenti ed insegnanti ad orientarsi meglio all'interno del manuale.

La grafica e l'impaginazione dei contenuti sono abbastanza differenti, trovo che in Allegro ci sia più ordine, la pagina è meno piena e risulta così essere meno pesante, ciò può essere dovuto anche al fatto che Con Piacere utilizza di più le immagini e molte volte queste occupano buon parte dello spazio in una facciata non rispettando i margini della pagina. Non è da sottovalutare l'importanza della parte grafica in quanto è una delle prime cose che salta all'occhio sia ad un insegnante che sta scegliendo un manuale, sia allo studente quando lo deve comprare; se a livello grafico la pagina risulta pesante con troppe informazione diventa automaticamente difficile da leggere e da

studiare anche se poi i contenuti dovessero essere buoni, come reputo il caso del manuale Con Piacere.

Una grande differenza tra i due manuali invece l'ho riscontrata nelle consegne per lo studente che in Allegro sono più semplici, nel Lehrbuch perché ripetitive e molto sintetiche e nell'Arbeitsbuch perché in tedesco; mentre in Con piacere sono meno sistematiche e sempre in italiano con un registro meno formale.

Per quanto riguarda l'impostazione dei contenuti, essa è simile tra i due manuali essendo prodotti dalla stessa casa editrice, ho notato però come la terminologia di Allegro sia poco in linea con la terminologia moderna, questo testo infatti viene diviso in Lezioni, termine che rimanda ai vecchi approcci grammatico-traduttivi, mentre in Con Piacere si parla di unità. Non ho riconosciuto in nessuno dei due testi una divisione in fasi dell'unità didattica, Allegro ha una struttura più sistematica e organizzata e si ripete per ogni Lezione. Qua ogni Lezione è divisa a sua volta in sezioni che seguono delle micro fasi iniziando sempre con una fase di motivazione e/o globalità seguita da una fase di analisi dell'input e spesso una di sintesi. Questa divisione, seppur minima, non l'ho riscontrata invece nell'altro manuale che ha una struttura più libera. Sebbene anch'esso divida le unità in sezioni, queste seguono solo in parte le fasi dell'unità didattica, le quali sono rispettate maggiormente quando si tratta di spiegare un argomento grammaticale mentre sono totalmente assenti nelle sezioni riguardanti i vocaboli ad esempio. In entrambi i manuali comunque viene rispettata la fase di motivazione iniziale con argomenti adatti ai destinatari e la fase di riflessione finale dove sono riuniti tutti gli schemi grammaticali, anche se sono già completati con tutte le regole esplicite.

I contenuti in entrambi i manuali sono molto specifici e abbracciano vari campi, il Nuovo sillabo ADA fa una classifica delle cinque aree tematiche più frequenti nell'esame di certificazione PLIDA (educazione, sentimenti, lavoro, qualità personali, salute e corpo umano), in Allegro ne sono presenti 4 mentre in Con piacere 3, escludendo in entrambi l'ambito dell'educazione a causa del target dei destinatari. Oltre a queste aree però ne sono presenti altre come ad esempio quella riguardante la burocrazia, gli uffici pubblici, i servizi e i rapporti sociali, tutti temi utili nella vita di tutti i giorni di un adulto. Per quel che riguarda le funzioni comunicative sono molte e molto dettagliate ma tutte rientrano nel campo del B1 anche secondo il sillabo ADA,

l'unica eccezione riguarda *la capacità di esprimere ipotesi, progetti e fatti probabili o non realizzati* che è esprimibile con i vari tempi del periodo ipotetico affrontati tra il B1 e il B2. Nel caso di questi manuali Allegro prosegue trattando tutti i tempi verbali del periodo ipotetico mentre Con piacere no.

Tutte le abilità sono esercitate in modo equilibrato e le tecniche didattiche prevalentemente adeguate, ho riscontrato però una ripetitività nelle modalità di introduzione degli argomenti grammaticali in entrambi i manuali soprattutto in Allegro che in generale è quello più sistematico in tutti i suoi aspetti, questa monotonia nella presentazione degli elementi grammaticali può essere positiva se l'apprendente si trova bene con quella determinata tecnica, d'altro canto può demotivare gli studenti se non apprezzano la tecnica o hanno bisogno di stimoli sempre diversi. Come varietà di tecniche didattiche Con piacere è più adeguato, è esplicitamente pensato infatti per le varie intelligenze, facendo riferimento alla teoria di Gardner. Avendo tecniche più varie in Con piacere si trovano anche molte attività basate sulle immagini, attività rare in Allegro, la decisione di inserire o meno molte immagini spetta agli autori in quanto la valenza didattica delle immagini e dei disegni non è sempre riconosciuta dagli adulti, la stessa cosa succede per le attività ludiche, che però sono presenti più o meno nella stessa quantità (piuttosto esigua) e modalità di produzioni orali in gruppo.

Per quanto riguarda la parte sociolinguistica ho notato invece che nessun manuale fa riferimento alla lingua colloquiale e all'uso di costruzioni fuori dalla norma tipiche dei parlanti nativi (ad esempio non si accenna al fatto che il congiuntivo sia sempre più sostituito dall'imperfetto anche nei periodi ipotetici, o che l'indicativo sia sempre più usato a discapito del futuro anteriore) fatta eccezione per il passato remoto dove danno dei riferimenti geografici e agli ausiliari dei verbi modali in Con piacere. Questo è un problema comune dei manuali per stranieri pubblicati all'estero che non vengono costantemente aggiornati con i cambiamenti della lingua italiana in Italia, soprattutto a livello colloquiale, informale.

## **7.2 Confronto sulla riflessione grammaticale**

Dal punto di vista formale la riflessione grammaticale è condotta in maniera quasi identica in entrambi i manuali. La presentazione della grammatica avviene all'interno dell'unità, tramite un focus sull'input a partire da un testo già completo, alla

fine dell'unità ci sono due facciate una con il riassunto delle frasi utili a compiere le funzioni comunicative previste e una con gli schemi e le spiegazioni grammaticali.

Un'importante differenza invece l'ho riscontrata nel manuale *Con piacere*, dove è presente una didattica a spirale, gli argomenti infatti sono costantemente ripassati, ripresi e approfonditi sia per quel che riguarda argomenti del livello A2 (tramite un'unità introduttiva e dei ripassi), sia per quelli presenti all'interno del manuale stesso. Questa modalità di presentazione è molto graduale e a misura di studente, il quale non si trova bombardato di nuovi argomenti senza alcun contatto con ciò che già conosce e potrebbe sfruttare a proprio vantaggio. In *Allegro* non si può parlare di una didattica a spirale, non si trovano mai rimandi a ciò che è già stato appreso, e ad esempio nel caso del gerundio, esso viene presentato in blocco con tutti i suoi usi già nella prima unità.

Le tecniche didattiche per la presentazione degli argomenti grammaticali sono molto simili e piuttosto ripetitive, soprattutto in *Allegro*, come già detto in precedenza, gli autori dei due manuali partono da un input da analizzare, solitamente un testo ma in *Con piacere* utilizzano anche audio, fumetti e piccoli estratti di conversazioni (per questo risulta meno monotono) per poi focalizzarsi man mano sull'argomento da apprendere grazie all'uso di griglie e tabelle praticamente uguali in entrambi i manuali. Ho notato che diversamente da quanto è previsto dalle fasi dell'unità didattica, spesso la griglia con le regole e l'uso della forma è posta prima degli esercizi di analisi e sintesi, mentre secondo la teoria dell'unità didattica la griglia completa dovrebbe apparire alla fine come monitor di controllo e conferma delle ipotesi precedentemente formulate. D'altro canto le griglie e le regole seguono sempre un processo induttivo, devono essere completate dallo studente andando a recuperare le informazioni sul testo iniziale e le proprie ipotesi poi verranno confermate o meno nella sezione dedicata alla grammatica di fine unità, o di fine manuale, dove si trovano schemi e spiegazioni già preconfezionate. Questo si può considerare un misto tra una riflessione linguistica induttiva e una deduttiva, in quanto la riflessione sulla lingua induttiva avviene sempre, in *Allegro* in modo più o meno sempre uguale (con la regola da completare) mentre in *Con piacere* attraverso modalità e riflessioni differenti (sia tramite regola da completare ma anche domande a risposta multipla o abbinamenti di elementi).

### 7.3 Confronto del sistema verbale

Prima di procedere con il confronto del sistema verbale ho inserito la tabella dove si possono vedere i diversi ordini di acquisizione presentati nei due manuali. Data la tabella procederò con un primo confronto sulle sequenzialità degli argomenti verbali per poi proseguire con l'aspettualità e la progressività.

Unità	<b>Allegro B1</b>	<b>Con Piacere B1</b>
0		Condizionale presente (ripasso)
1	Gerundio (temporale, modale)	Passato prossimo e imperfetto (ripasso)
	Passato remoto	Trapassato prossimo
2	Congiuntivo presente	Gerundio (funzione temporale)
3	Congiuntivo passato	Mentre e durante
	Condizionale passato	
4	RIPASSO	Passato remoto
5	Congiuntivo imperfetto (e ipotetiche presente)	Congiuntivo presente
		Futuro anteriore (epistemico)
		Conoscere e sapere
6	Futuro anteriore (temporale, epistemico)	Congiuntivo presente (ripasso)
	Congiuntivo trapassato (e ipotetiche al passato)	Congiuntivo passato
7	Condizionale che introduce il congiuntivo	Congiuntivo imperfetto

8	RIPASSO	Gerundio (funzione modale) Condizionale passato
9	Avere, sapere, conoscere	Passato prossimo dei verbi modali
	Mentre e durante	
11	Congiuntivo imperfetto delle frasi principali	
12	RIPASSO	

### 7.3.1 Sequenzialità

La tabella sopra riporta il confronto tra le due sequenze di presentazioni dei tempi verbali. Le sequenze di acquisizione naturali per i livelli intermedi non entrano nello specifico di ogni tempo verbale ma danno solo un'indicazione generale. Secondo gli studi di acquisizione linguistica i modi appaiono in quest'ordine: *indicativo* > *gerundio* > *condizionale* > *congiuntivo*, lo stesso ordine ritrovato anche nei manuali analizzati fatta qualche eccezione per tempi particolarmente frequenti nell'input che vengono appresi in fasi iniziali, spesso a partire da forme non analizzate (come il condizionale presente) o forme più complesse che vanno presentate gradualmente in più volte.

La maggior parte dei tempi e dei modi è presente in entrambi i manuali, con alcune eccezioni: Allegro non tratta il trapassato prossimo, mentre Con piacere non tratta il congiuntivo imperfetto né il periodo ipotetico passato. Dal confronto con il Sillabo di italiano L2 della Lo Duca noto però che molti dei tempi verbali presentati dovrebbero comparire in un livello successivo, B2. Probabilmente gli autori hanno deciso di esaurire tutti i tempi per una questione di completezza del percorso in quanto nessuno dei due testi prosegue con il manuale B2, rimangono comunque delle costruzioni più complesse che gli autori di Con piacere hanno ritenuto di non inserire.

Un'altra differenza importante dei due manuali è la modalità di presentazione degli argomenti, la sequenza del manuale Con piacere è più graduale e gli argomenti vengono sempre ripresi e integrati in un'ottica a spirale. In Allegro questo invece non

compare e la didattica è lineare. Questo porta a un avanzamento più lento degli argomenti nel primo manuale che ne propone anche un paio in meno, inoltre sempre nello stesso manuale è inserito anche un ripasso di alcuni temi trattati nei manuali precedenti.

Ci sono alcuni argomenti posti in posizioni diverse come ad esempio il passato remoto, il gerundio e quei temi tipici per germanofoni come la congiunzione *mentre*, la preposizione *durante* e i verbi *conoscere*, *sapere* al passato prossimo e imperfetto. Questi ultimi argomenti particolari non hanno una propria posizione nemmeno negli studi acquisizionali essendo specifici per un gruppo di apprendenti soltanto, per questo motivo possono apparire prima o dopo indistintamente a patto che siano già state presentate e consolidate le differenze aspettuali e che l'apprendente sappia orientarsi nella scelta tra passato prossimo e imperfetto.

### **7.3.2 Aspettuali**

L'aspettuali delle azioni, come già detto più volte è uno dei punti più ostici da superare nello studio dell'italiano per gli apprendenti germanofoni, proprio per la natura diversa del tedesco che li porta a non fare distinzioni tra Perfekt e Präteritum (i loro tempi passati). Per questo motivo già nei primi livelli di competenza di italiano hanno delle difficoltà a capire la differenza tra passato prossimo e imperfetto, non riuscendo ad abbinare l'azione perfetta o imperfetta al tempo adatto, e non riconoscendo l'azione di sfondo dalla principale.

A questo proposito i manuali per germanofoni dovrebbero insistere di più su questo aspetto portando gli studenti, attraverso la riflessione sulla lingua ed il rinforzo, ad essere sempre più autonomi e consapevoli delle loro produzioni. Considerando il fatto che questa distinzione appare essenziale già in un livello A2, a maggior ragione con il cambio di manuale per il corso del B1 è necessario un primo ripasso di questi argomenti. Nelle mie analisi questo avviene soltanto nel manuale *Con piacere* dove è presente un'unità introduttiva ed un ripasso più specifico del passato prossimo in relazione con l'imperfetto già nella prima unità. Qua le tecniche didattiche utilizzate sono varie, dai testi a buchi, alle immagini e hanno lo scopo non solo di ripassare l'argomento già trattato precedentemente ma anche di introdurre un terzo tempo verbale passato dell'indicativo che può portare ulteriore confusione agli apprendenti se non



hanno chiara la differenza tra azione perfettiva e imperfettiva. Come tecnica didattica trovo la vignetta molto adatta allo scopo da raggiungere e anche al livello degli apprendenti, l'insegnante però deve essere attento a come reagiscono gli studenti adulti a questo tipo di materiale considerato più per ragazzi. Se essi ne colgono la valenza didattica queste risulteranno piacevoli e motivanti, se invece si sentono trattati come bambini (come nel caso di post-adolescenti) è opportuno cambiare modalità. Una tecnica sostituiva può essere quella di mostrare dei mini video al posto delle vignette, si prestano bene anche i notiziari e gli articoli di giornale ma devono essere giustamente calibrati e preparati perché abbastanza complessi all'inizio del B1.

Nel manuale Allegro invece non è presente un'unità introduttiva e non viene affrontato in nessun modo la distinzione di aspettualità, non ci sono richiami al passato prossimo o all'imperfetto, nemmeno quando viene introdotto il passato remoto che potrebbe prestarsi a questo tipo di attività, essendo un passato perfettivo come il passato prossimo. Non c'è nessun accenno a nessun tipo di parallelismo tra i due tempi e l'esercitazione è scarsa.

All'interno dei due manuali ci sono alcuni temi che si trovano soltanto nei manuali per i germanofoni e che possono essere un'occasione per riflettere ancora una volta sui contesti d'uso del passato prossimo/remoto e imperfetto. Questi temi sono ad esempio i verbi *sapere* e *conoscere*, essi cambiano leggermente di significato quando veicolano un significato perfettivo e imperfettivo e il tedesco per distinguerli usa direttamente verbi diversi, perciò gli apprendenti devono imparare a riconoscere i diversi significati ed abbinarli al tempo che gli corrisponde in italiano. Seppur a livello marginale anche in questa occasione poteva essere inserito un ripasso o un richiamo alla differenza tra passato prossimo e imperfetto, magari concentrandosi proprio sulla riflessione metalinguistica vera e propria per ipotizzare le differenze non solo con quei tre verbi particolari ma anche con gli altri. Nei due manuali comunque l'argomento è trattato a livello grammaticale molto similmente, le spiegazioni si basano soprattutto sulla contrastività, ossia si basano su griglie con esempi tradotti nelle due lingue, così da rendere chiaro il concetto senza bisogno di troppi giri di parole. Anche la parte di presentazione dell'argomento vera e propria è condotta allo stesso modo, dal testo al focus sulla forma; in Allegro si chiede di trovare un altro verbo simile all'interno del testo (verbo avere, non preso in considerazione da Con piacere), mentre nell'altro

manuale viene richiesto di tradurre le espressioni nella propria lingua per notarne il cambiamento di significato. Nell'Arbeitsbuch è presente in entrambi i testi un solo esercizio dove c'è da cerchiare la forma corretta dei verbi in un piccolo testo/frasi. L'argomento è conciso e non si presta a lunghe riflessioni, ma essendo collegato alla differenza di aspettualità i manuali avrebbero potuto fare un confronto tra i verbi appena appresi e gli altri verbi nei loro significati perfettivi o imperfettivi.

6. Unterschiedliche Bedeutung einiger Verben <span style="float: right;">→ 12</span>		
Bei manchen Verben können unterschiedliche Vergangenheitsformen eine unterschiedliche Bedeutung ergeben.		
sapere	<b>Ho saputo</b> del suo incidente. <b>Sapevo</b> già tutto.	<i>Ich habe von seinem Unfall erfahren.</i> <i>Ich wusste schon alles.</i>
avere	<b>Ha avuto</b> un figlio. <b>Aveva</b> un figlio.	<i>Sie hat einen Sohn bekommen.</i> <i>Er/sie hatte einen Sohn.</i>
conoscere	<b>Ha conosciuto</b> Paolo a Roma. <b>Conosceva</b> Paolo da due anni.	<i>Er/sie hat Paolo in Rom kennen gelernt.</i> <i>Er/sie kannte Paolo seit zwei Jahren.</i>

Griglia contrastiva sui verbi sapere, conoscere, avere, Allegro, p. 85

3   Unterschiedliche Bedeutung einiger Verben im <i>passato prossimo</i> und <i>imperfetto</i> <span style="float: right;">→ 13</span>		
conoscere	<b>Ho conosciuto</b> Livio in vacanza tanti anni fa. I nostri nonni si <b>conoscevano</b> dall'infanzia.	<i>ich habe ... kennengelernt</i> <i>sie kannten sich ...</i>
sapere	<b>Abbiamo saputo</b> che ti sei sposato! Lo <b>sapevi</b> che Anna si è trasferita a Zurigo?	<i>wir haben erfahren ...</i> <i>wusstest du ...</i>

sessantacinque 65

Griglia contrastiva sui verbi sapere, conoscere, Con piacere, p. 65

Un altro argomento collaterale alla scelta dei tempi perfettivi o imperfettivi è l'utilizzo di *mentre* e *durante*. Anche questo argomento non si presta a lunghe riflessioni ma ho notato comunque un'attenzione diversa nell'affrontarlo. Nel manuale Allegro la spiegazione si riduce semplicemente a: *durante* + sostantivo, *mentre* + verbo

ma mai al passato prossimo. Nel manuale *Con piacere* invece c'è un accenno in più dove viene spiegato anche il motivo per cui *mentre* richiede un verbo all'imperfetto e non al passato prossimo. Ovviamente sarà compito dell'insegnante poi approfondire la spiegazione in classe ma già da questa piccola accortezza del secondo manuale capiamo come esso sia più orientato ad una riflessione piuttosto che a delle regole schematiche da seguire in tutti i contesti. Anche a livello degli esercizi nell'*Arbeitsbuch* ci sono delle piccole differenze: in *Allegra* viene richiesto allo studente di produrre la stessa frase con le due preposizioni, mentre in *Con piacere* viene richiesto di inserire la preposizione giusta date delle frasi. Trovo entrambi gli esercizi adeguati se svolti consapevolmente, ma allo stesso tempo l'esercizio di riformulazione delle frasi lo trovo meno efficace a livello di riflessione, perché non permette allo studente di fare una scelta ma soltanto di trasformare le frasi meccanicamente, inoltre in questo esercizio tutti i verbi sono al presente indicativo quando invece negli esempi si parlava di passato prossimo e imperfetto. In *Con piacere* invece le frasi da completare contengono sia verbi al presente che al passato.

### Come siamo, come viviamo 3

**16 | Mentre o durante?** Completate le frasi con la parola adeguata.

1. \_\_\_\_\_ i signori Guidi erano in vacanza sono venuti i ladri e gli hanno rubato diversi oggetti di valore.
2. La signora Merlo accende la lavatrice sempre \_\_\_\_\_ il fine settimana, tra le sei e le sette del mattino, e io non riesco più a dormire!
3. \_\_\_\_\_ alcuni vicini tornavano a casa l'ascensore si è bloccato e hanno aspettato un'ora per poter uscire.
4. \_\_\_\_\_ le serate estive Giacomo si occupa volentieri dell'orto condominiale per rilassarsi dopo il lavoro.
5. L'inquilino dell'ultimo piano è caduto dalle scale \_\_\_\_\_ andava al lavoro e si è rotto un braccio.
6. \_\_\_\_\_ la riunione condominiale il signor Ricci si è messo a litigare con l'amministratore.

Esercizio con *Mentre* e *durante*, *Con piacere*, p. 135.

**15** Oft macht man ja zwei Dinge gleichzeitig. Formulieren Sie die anhand der angegebenen Wörter Sätze wie im Beispiel. Achten Sie dabei auf den unterschiedlichen Gebrauch von *mentre* und *durante*.

pranzo/pranzare ♦ ascoltare musica

*Durante il pranzo spesso ascolto un po' di musica.....*

*Mentre pranzo spesso ascolto un po' di musica.....*

1. viaggio in treno/viaggiare ♦ guardare spesso il paesaggio

.....  
.....

2. notte/dormire ♦ lasciare aperta la finestra

.....  
.....

3. lavoro/lavorare ♦ ricevere molte telefonate

.....  
.....

Esercizio con *Mentre* e *durante*, Allegro p.154

### 7.3.3 Progressività

La progressività fa parte in qualche modo dell'aspettativa, una volta che le distinzioni di aspetto sono apprese si distinguono anche le azioni in corso di svolgimento. La prima forma ad essere appresa in italiano L2 è la forma *stare + gerundio*, sebbene il gerundio sia una forma piuttosto marcata e alcuni apprendenti tenderebbero ad evitarla. La particolarità dei germanofoni sta invece nel preferire il gerundio all'imperfetto e perciò non riscontrano grosse difficoltà in questa forma. Data anche la frequenza nell'input dei parlanti nativi questa costruzione viene presentata nei livelli base A1-2 mentre il gerundio come modo verbale viene presentato successivamente, la Lo Duca lo prevede addirittura in un B2 e in un C1 per le forme passate. Nei manuali analizzati il gerundio è presente in entrambi con modalità di presentazione differenti. In Allegro appare già nella prima unità con tutte le sue funzioni (modalità e temporalità), sono accennate anche le forme del passato anche se non esercitate. Oltre al fatto di essere presentato così precocemente e in blocco, non ci sono nemmeno riferimenti alla forma precedentemente appresa *stare + gerundio*. Si deduce che sia già stata presentata in quanto non ci sono spiegazioni sulla formazione

morfologica del verbo ma si introducono direttamente i nuovi usi del gerundio in sostituzione alla secondaria.

Diverso è il caso del manuale *Con piacere* che usa per tutti gli argomenti affrontati una didattica a spirale, così nell'unità 2 troviamo un ripasso della forma *stare + gerundio*, poi il gerundio nella sua funzione temporale, e solo successivamente nell'unità 8 il gerundio nella sua funzione modale, a differenza di *Allegro* le forme del passato non vengono introdotte.

Trovo la seconda modalità di presentazione più consona ai bisogni degli studenti, il ripasso è sempre un buon inizio per recuperare le informazioni ed entrare nel tema, la funzione temporale del gerundio per i motivi precedentemente spiegati è molto utile ai germanofoni che la preferiscono ad altre forme con l'imperfetto e ciò giustifica la posizione nelle prime unità. Un po' più complessa e meno utile a livello comunicativo è la funzione modale, che può essere quindi rimandata a qualche unità successiva.

Anche la parte di riflessione sulla lingua è condotta in modo diverso in *Allegro* ci sono due esercizi di trasformazione delle frasi, dall'indicativo al gerundio e viceversa, sono abbastanza complessi in quanto allo studente viene richiesto non soltanto di esercitare la forma del gerundio ma anche di trovare le espressioni sostitutive quali *mentre, siccome, se, quando*. Non si può parlare di riflessione metalinguistica vera e propria ma si tratta di due esercizi strutturali per il rinforzo della forma, per quanto riguarda di *Con piacere* invece ho riscontrato un'attenzione in più per il ripasso della forma anche nell'*Arbeitsbuch*, dove sono pretesi: un esercizio di trasformazione in un verso e nell'altro ma con le indicazioni di usare soltanto *quando* e *mentre* come espressioni sostitutive, e un esercizio di traduzione dall'italiano al tedesco con una riflessione, impostata a scelta multipla, sulla funzione del gerundio in ogni frase. In questo caso si tratta di una vera riflessione sulla lingua in quanto lo studente deve riflettere sugli usi del gerundio e su una traduzione adeguata nella propria lingua che non grammaticalizza l'aspetto della progressività.

**5 | Quando ... mentre ...**

**a** Formate le frasi mettendo in ordine gli elementi dati.

1. Chiara | i vocaboli | stira | mentre | ripassa  
*Chiara ripassa i vocaboli mentre stira.*
2. di casa | si è accorta | usciva | di non avere | mentre | Luisa | la borsa
3. musica classica | ascolta | si rilassa | quando | mio marito
4. canta | fa | mentre | la doccia | Laura
5. fa colazione | quando | il giornale | legge anche | Enzo | al bar

**b** Riformulate le frasi del punto **a** con il gerundio.

1. *Chiara ripassa i vocaboli stirando.*
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**6 | Che cosa può esprimere il gerundio?** Leggete le frasi e traducetele nella vostra lingua.

A Während ...      B Ich bin gerade dabei ...      C (Immer) wenn ...

1. In ufficio lavorando ascoltiamo la radio.
2. Per favore rispondi tu al telefono, io sto cucinando.
3. Scrivendo tutto sull'agenda non dimentico i miei appuntamenti.
4. Andando in vacanza in Toscana, ho la possibilità di comprare del buon vino rosso.
5. Sto facendo la spesa, ti chiamo quando sono a casa.
6. Mi piace stirare telefonando, così un lavoro noioso diventa piacevole.

Riflessione sul gerundio, Con piacere p. 125

Se dunque dovessi trovarmi a fare una scelta tra i due manuali analizzati, senza conoscere i miei studenti, sceglierei il manuale Con piacere, in quanto l'ho trovato più attento alla riflessione linguistica, in particolare sull'aspettualità delle azioni, al contrario ho trovato il manuale Allegro più carente da questo punto di vista. Lo studente che si avvicina a quest'ultimo manuale imparerà una serie di regole e contesti d'utilizzo di alcuni tempi già stabiliti dal testo, con una possibilità limitata di fare ipotesi sulla lingua. Lo studente che si avvicina al manuale Con piacere invece, innanzi tutto sarà aiutato dalla didattica a spirale, poi troverà più spazio e più occasioni di riflessione metalinguistica anche esercitando più tempi verbali connessi fra loro. Il fatto di avere meno regole e più riflessioni porta gli apprendenti ad essere più consapevoli e autonomi nello sviluppo dell'interlingua, essi noteranno più facilmente le forme nuove e

procederanno ad elaborarle in un' ottica più globale, non focalizzandosi su singoli contesti e regole apparentemente sconnesse fra loro.

Sceglierei il manuale Con piacere anche per quanto riguarda la sequenzialità degli argomenti; sebbene entrambi i manuali seguano, per quanto possibile, l'ordine naturale, trovo più adeguata la scelta di presentare meno argomenti e più gradualmente, in modo tale da dare a tutti i discendenti la possibilità di elaborare e far proprie le nuove conoscenze. Al contempo a livello di funzioni comunicative, tematiche, abilità esercitate e adeguatezza delle tecniche didattiche trovo validi e simili entrambi i manuali.

#### **7.4 Proposte di attività**

Alla luce di ciò che è stato detto fin ora presenterò in quest'ultimo paragrafo alcune proposte di attività didattiche che possono integrare i manuali analizzati. In particolare il manuale Allegro al quale mancano completamente alcune attività. Per gli argomenti già affrontati propongo delle modalità diverse che non ho ritrovato in nessuno dei due manuali, come ad esempio attività ludiche o narrative di gruppo.

##### **7.4.1 Bingo umano.**

**Trova chi tra i tuoi compagni svolge le azioni scritte all'interno della tabella, vince chi completa per primo tutta la riga con i nomi di compagni diversi.**

Data la seguente tabella ogni studente deve andare alla ricerca di una persona in classe che abitualmente svolge l'azione richiesta, quando l'avrà trovata questa gli metterà una firma nella casella corrispondente. Vince la persona che per prima completa tutta la riga.

L'attività è di stampo ludico ma adatta anche per apprendenti adulti. È importante svolgerla in uno spazio libero dove gli studenti possano muoversi e scegliere il proprio interlocutore. L'attività ha lo scopo di esercitare la forma del gerundio attraverso le azioni quotidiane, il vantaggio è che non alza il filtro affettivo perché non espone lo studente al giudizio degli altri, e rende tutti gli studenti partecipi. Grazie al lavoro di coppia si stabiliscono anche delle relazioni in cui i più deboli vengono aiutati e sostenuti dai più esperti ad esempio nella comprensione dei vocaboli. La parte ludica

invece favorisce l'acquisizione in quanto fonte di piacere, che è la forma di motivazione più efficace e produttiva per ogni studente.

Nel manuale Allegro non sono presenti attività di questo genere dove viene richiesto di utilizzare il gerundio per esprimere solo azioni contemporanee e in corso di svolgimento, mentre in Con piacere c'è un'attività simile strutturata a modi pattern drill comunicativo, in cui gli studenti devono semplicemente farsi una lista di domande. Ho pensato quindi di rafforzare questo argomento riguardante la progressività e l'aspettualità delle azioni con una modalità più ludica ma adatta anche a dei discendenti adulti.

### Trova chi...

Canta facendo la doccia	Mangia guardando la televisione	Ascolta la musica cucinando	Parla al telefono riordinando la casa	Legge il giornale facendo colazione
Manda messaggi studiando	Prepara la cena guardando il notiziario	Ripete la lezione facendo il bucato	Lavora ascoltando la radio	Fa la spesa leggendo la lista
Ripassa i vocaboli facendo la cena	Chiacchera con gli/le amici/che bevendo il caffè	Prepara la cena parlando con i figli	Prende appunti ascoltando la lezione	Legge viaggiando in treno
Prede il sole portando a spasso il cane	Fa ginnastica ascoltando la musica	Guarda Facebook aspettando l'autobus	Fa tante domande guardando i film	Guarda fuori dal finestrino viaggiando in aereo

#### 7.4.2 Azione principale e azione di sfondo.

##### Forma delle frasi utilizzando il passato prossimo e l'imperfetto.

Date due azioni lo studente deve capire qual è la principale e qual è quella di sfondo e formulare frasi utilizzando l'imperfetto e il passato prossimo. Quest'attività è di tipo strutturale, utilizzabile in una fase di rinforzo e verifica. È sicuramente adatta a dei destinatari adulti in quanto essi amano svolgere esercizi di questo tipo



confrontandosi poi con le soluzioni. L'attività non alza il filtro affettivo e permette agli studenti di esercitarsi anche da soli; non permette invece di essere completata meccanicamente senza capire il contesto della frase, perché è richiesto di riconoscere quali della due azioni può essersi protratta più a lungo e di conseguenza scegliere il tempo adeguato.

Nei due manuali non si trova un'attività di questo genere, solo in *Con piacere* si trovano alcuni esercizi generici dove viene richiesto di inserire il tempo adatto ma non di riflettere su un contesto così specifico ma utile a formare tassello dopo tassello una capacità di scelta di questi due tempi consolidata nei germanofoni.

1. Marco prepara la cena/ il telefono suona  
*Mentre Marco preparava la cena è suonato il telefono.*
2. Tutti ballano/ Chiara cade  
.....
3. Studio tutto il capitolo/ tu guardi la tv  
.....
4. Luca dipinge le pareti/ il colore cola sul pavimento  
.....
5. Il cane bagna il pavimento/ Piove  
.....
6. Roberta legge i messaggi/ fa un incidente  
.....
7. Antonio ascolta la musica/ la radio si spegne  
.....
8. Stefano guarda la televisione/ la corrente salta  
.....
9. Tania pattina/ cade  
.....

### 7.4.3 La giusta sequenza.

**Guardate le coppie di immagini e decidete quale azione avviene prima dell'altra poi formate delle frasi con il trapassato prossimo e il passato prossimo.**

L'attività è pensata per esercitare il trapassato prossimo e rifletterne sull'uso. Lo studente guardando delle immagini dovrà decidere quale immagine è avvenuta prima e formare una frase utilizzando il trapassato e il passato prossimo. In questo modo esercita la forma e ne intuisce facilmente l'uso anche grazie all'esempio.

In Allegro non è affrontato il trapassato prossimo mentre in Con piacere si con alcuni esercizi a completamento e di produzione orale, ho pensato di aggiungere un'altra attività basata sulla sequenza delle azioni proprio per aiutare lo studente a capire i contesti di utilizzo del trapassato prossimo scoprendo la regola da sé, senza bisogno di spiegazioni già fornite. L'attività sarebbe dunque da presentare nella fase di analisi, quando il compito dell'apprendente è scoprire la grammatica e non esercitarla partendo dalla regola già data.

L'attività è basata in parte su immagini che devono essere chiare allo studente, le soluzioni a cui esso arriva poi possono essere varie l'importante è che siano corrette grammaticalmente.

Il vantaggio dell'attività è che non alza il filtro affettivo, può essere svolta come compito a casa perché non prevede un gruppo di riferimento, e permette allo studente di scoprire la regola in modo implicito.



Es: I signori Rossi *hanno comprato* la pentola che *avevano visto* in vetrina



.....



.....



.....

#### **7.4.4 Una storia di gruppo.**

**A turno pescate un bigliettino e formulate una frase con la parola che leggete nel biglietto. Ogni frase deve continuare la frase precedente, piano piano si creerà una vera e propria storia.**

L'insegnante prepara su dei bigliettini degli avverbi o espressioni varie che portino lo studente a creare una frase con un'azione perfetta o imperfetta. A turno

ogni studente pesca una bigliettino e inventa una frase, lo studente successivo dovrà agganciarsi in qualche modo alla frase precedente per creare una vera e propria storia. per facilitare gli studenti si possono aggiungere anche dei singoli vocaboli in moda da aumentare gli spunti. Con lo stesso materiale si possono aggiungere delle varianti in preparazione alla storia finale, ad esempio per il primo giro le frasi non si devono legare tra loro; oppure come seconda variante l'insegnante può disporre tutti i bigliettini sul tavolo e a turno ogni studente sceglie la parola che vuole utilizzare per continuare la storia.

L'attività è di stampo comunicativo, adatta per il reimpiego della lingua. Lo svantaggio può essere quello di alzare il filtro affettivo degli studenti che non amano parlare in pubblico bloccandoli nella produzione, anche se l'attività prevede di formulare soltanto una frase, quindi sta allo studente deciderne la complessità e la lunghezza.

Lo scopo dell'attività è quello di creare una storia esercitando quindi i tempi verbali del passato in relazione tra loro. Nei bigliettini ho inserito anche i verbi *conoscere*, *sapere* particolare per i germanofoni, e *mentre* e *durante*, esercitati nei due manuali.

**Biglietti:** *mentre, durante, sapere, conoscere, l'altra notte, paura, fantasma, all'improvviso, in quel momento, contemporaneamente, subito, sempre, la sera precedente, 3 lettere, dei suoni, uno spavento, una ragazza, un castello, la luna piena, lupo, ogni sera, la mattina, a mezzanotte, avere.*

#### **7.4.5 I tempi della storia.**

**Ascoltate il brano e completate le frasi con i verbi mancanti. Poi sottolineate con il blu l'imperfetto e con il verde passato remoto.**

Lo scopo di questa attività è quello di esercitare il passato remoto e riflettere ancora una volta sull'aspettualità, analizzando azioni al passato remoto e imperfetto. Entrambi i manuali mancano di esercizi in cui il passato remoto e l'imperfetto sono usati insieme, la riflessione sull'aspettualità solitamente viene approfondita con il passato prossimo perché più frequente nella lingua parlata, ma una volta introdotto il

passato remoto può essere utile dare agli apprendenti la possibilità di riflettere sulle differenze tra tutti i tempi allenando così la capacità di riconoscere azioni perfettive da quelle imperfettive anche senza ragionare in questi termini specifici.

Per il testo da completare ho scelto un brano di Baricco tratto dal racconto *Novecento*, è un brano autentico perciò più motivante per gli studenti soprattutto di questo livello non è particolarmente complesso, i vocaboli rientrano nel vocabolario di base, eccetto per il verbo *fregarsene* e il sostantivo *piroscafo*, ai quali ho messo una nota con un sinonimo per chiarificarli. Il racconto è in prima persona e i verbi da inserire sono quasi tutti al passato remoto, alla fine ho inserito una breve riflessione sull'uso dei due tempi principali del testo che lo studente dovrà completare una volta riconosciuti e divisi tutti i verbi al passato remoto e tutti quelli all'imperfetto.

Per lo svolgimento dell'attività l'ideale sarebbe utilizzare il testo registrato, recuperabile facilmente su you tube in forma di audiolibro<sup>24</sup>, il brano viene ascoltato una prima volta per una comprensione globale, una seconda per il completamento e una terza per la verifica. Il vantaggio di quest'attività è che non alza il filtro affettivo in quanto non è prevista una valutazione da parte dell'insegnante, lo studente si mette alla prova e sfida le proprie capacità cercando di completare più spazi possibili. Tramite quest'attività viene esercitata anche l'abilità dell'ascolto unita alla riflessione grammaticale, in più grazie al testo autentico lo studente scopre un aspetto della cultura e della letteratura italiana contemporanea. Se questo estratto risulterà coinvolgente ed interessante gli apprendenti potranno approcciarsi al testo completo per provare a leggerlo in originale o magari con il testo a fronte, considerata anche la lunghezza esigua del racconto che si esaurisce in una cinquantina di pagine.

## **Il provino**

Quando c'ero salito, ..... diciassette anni. E di una cosa sola mi .....\*, nella vita: suonare la tromba. Così quando ..... fuori quella storia che ..... gente per il piroscafo\* *Virginian*, giù al porto, io mi ..... in coda. Io e la tromba. Gennaio 1927. Li abbiamo già i suonatori, ..... il tizio della Compagnia. Lo so, e mi ..... a suonare. Lui se ne ..... lì a fissarmi senza muovere un muscolo. .... che finissi, senza dire una parola. Poi mi

---

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9gvLVfME1tE>

.....: “cos’ .....?” “non lo so”. Gli si ..... gli occhi. “Quando non sai cos’è allora è jazz.” Poi ..... una cosa strana con la bocca, forse ..... un sorriso, ..... un dente d’oro proprio qui, così in centro che sembrava l’avesse messo in vetrina per venderlo.

“Ci vanno matti, per quella musica, lassù”. Lassù voleva dire sulla nave. E quella specie di sorriso ..... dire che mi avevano preso.

\**fregarsene*: interessarsi

\**piroscafo*: nave a vapore

Da: A. Baricco, *Novecento*, Feltrinelli, Milano, 2013

**Completa scegliendo l’opzione corretta e ricava gli esempi dal testo.**

Si usa il passato remoto/ imperfetto per le descrizioni.

Es:.....

Si usa il passato remoto/ imperfetto per introdurre discorso diretto.

Es: .....

Si usa il passato remoto/ imperfetto per azioni brevi.

Es:.....

**7.4.6A Coppie**

**A coppie guardate le vignette e raccontate ciò che può essere successo.**

L’attività proposta è di tipo comunicativo, adatta per la fare di sintesi per esercitare i tempi verbali (passato prossimo e imperfetto), dunque fa sempre parte delle attività volte a rinforzare l’aspettualità.

Le attività basate sulle immagini, possono essere considerate infantili dallo studente adulto, per questo motivo bisogna fare attenzione al tipo di immagine utilizzata. Si possono usare vignette di famosi vignettisti (riconosciuti quindi dal

pubblico adulto) ed eventualmente si può spiegare anche la finalità didattica dell'attività nel caso in cui gli studenti non rispondessero positivamente.

L'attività può essere svolta in vari modi, data l'immagine con le vignette numerate gli studenti devono fare delle frasi e narrare l'accaduto; può essere un solo studente alla volta a narrare un'intera storia, oppure possono essere in due, tre davanti all'intera classe, trovo però che questo tipo di modalità non coinvolga tutti, ma soltanto i più bravi ed estroversi che non hanno paura di mettersi in gioco. Con gli studenti adulti questo può essere un problema in quanto alcuni ci tengono a preservare la propria immagine, perciò ritengo più opportuno svolgere l'attività in coppia dove ogni studente ha un'immagine che deve descrivere al compagno.

Una possibile variante è dare ad ogni coppia le immagini divise di un racconto soltanto, la quale dovrà ricostruire la storia prima di narrarla.

Per l'attività di integrazione ai manuali ho pensato ad entrambe le possibilità, i racconti intitolati "Facciamo una torta" e "Shopping per l'estate" li ho pensati per essere raccontati al compagno; mentre il successivo va riordinato insieme e poi raccontato.

Il vantaggio di queste modalità di esercitazione è che vengono coinvolti tutti gli apprendenti, le coppie possono essere formate da uno studente più avanzato e uno più debole in modo tale che ci sia un aiuto reciproco fra studenti, l'importante è che il divario non sia troppo vasto pena la frustrazione dello studente più debole. Si esercitano tutti i tempi del passato per la narrazione delle storie, e si esercita allo stesso tempo la produzione orale e l'ascolto. Per una riflessione più mirata l'insegnante può passare tra le coppie ad ascoltare e appuntarsi alcune frasi (in forma anonima) da correggere insieme alla classe ad esercitazione finita.

## Facciamo una torta





# Shopping per l'estate



1



2



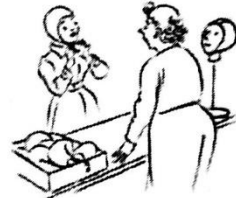
3



4



5



6



7



8



9

## I fidanzati



## CONCLUSIONE

Attraverso una prima parte di ricerca a sfondo teorico riguardante l'acquisizione e lo sviluppo dell'interlingua, i processi di acquisizione dell'italiano L2 e il confronto con la lingua tedesca ho individuato i tre elementi da analizzare nei due manuali di italiano per germanofoni: sequenzialità, aspettualità e progressività. Nella seconda parte ho svolto le due analisi dei manuali e il confronto, al fine di valutare il rispetto delle sequenze di acquisizione per il sistema verbale e se e come aspettualità e progressività venivano affrontate. Lo scopo primario dunque è stata l'analisi di quest'ultimo punto, dove sono stati considerati tutti i tempi e i modi verbali nell'ordine di apparizione, sono state descritte le tecniche didattiche utilizzate e l'adeguatezza agli scopi.

Dalle analisi è emersa una situazione generalmente positiva soprattutto per quanto riguarda l'interazione della glottodidattica con la linguistica acquisizionale, ciò significa che non ho trovato grosse discrepanze tra le presentazioni degli argomenti nei manuali e le sequenze di acquisizione naturale del sistema verbale per l'italiano L2. Per quanto riguarda la riflessione linguistica sull'aspettualità invece ho riscontrato alcune differenze derivanti soprattutto dalle diverse impostazioni dei manuali. Infatti soltanto in uno dei due è presente un'unità introduttiva e un ripasso iniziale e questo porta l'apprendente del corso B1 a focalizzarsi fin da subito sulle differenze di aspettualità (ossia le differenze tra passato prossimo e imperfetto) che solitamente ha già affrontato in un livello A2 ma che necessita di riprendere e approfondire. Nel corso dell'analisi dello stesso manuale ho riscontrato una maggiore attenzione alla riflessione metalinguistica e alle diverse modalità per condurla rispetto all'altro testo, che a mio parere non ha sfruttato a pieno le occasioni per riflettere su questo aspetto della lingua, mancando anche di un'unità introduttiva e di ripassi in generale, tipici della didattica a spirale messa in atto dall'altro manuale.

Ovviamente la riflessione su questi temi non può e non deve essere condotta parlando esplicitamente di aspetto perfetto e imperfetto perché risulterebbe troppo tecnica anche per studenti italiani. L'italiano non ha una grammaticalizzazione dell'aspetto come lo hanno ad esempio i verbi nelle lingue slave che esistono in due forme distinte, perciò la riflessione deve portare gli studenti a capire quali sono le relazioni che intercorrono tra i tempi del passato e quando è opportuno usarli. La

riflessione però deve essere calibrata, lo studente deve riuscire ad estrapolare i contesti d'utilizzo dei vari tempi, quando un'azione è principale e quando è di sfondo, quando è conclusa o ha delle ripercussioni sul presente, quando due azioni sono parallele o in corso di svolgimento. Così facendo l'apprendente riuscirà ad automatizzare pian piano il tempo corrispondente corretto. Allo stesso tempo però non trovo del tutto efficaci delle riflessioni condotte tramite regole troppo specifiche e ristrette che non aprono ad una riflessione più ampia ma si fermano soltanto ad un contesto o ad una norma da seguire senza eccezioni; è questo il caso di alcune riflessioni trovate del manuale Allegro. A questo proposito ho pensato ed inserito delle attività didattiche da svolgere in classe per integrare i manuali riguardo quest'aspetto, così da dare all'elaborato una linea completa di analisi, confronto, critiche e proposte. Le attività seguono un'importa comunicativa, viene spesso richiesto allo studente di narrare una storia, un avvenimento o produrre delle frasi in gruppo, ma ho dato spazio anche al momento di riflessione, come ad esempio nel riordino di due azioni passate per esercitare il trapassato prossimo, o nel determinare l'azione di sfondo e la principale per quanto riguarda l'aspettualità. Ho aggiunto anche un'attività riguardante il passato remoto in relazione con l'imperfetto in quanto in nessun manuale era già stata inserita.

Entrambi in manuali comunque si basano su un approccio comunicativo, e la grammatica viene presentata principalmente in modo induttivo, anche se gli schemi pieni e le spiegazioni già fornite che si trovano a fine capitolo e in appendice richiamano un metodo più deduttivo. Quest'ambiguità è facilmente accettabile se si pensa che i destinatari sono degli adulti, i quali oltre ad essere stati abituati ad una didattica tradizionale poco comunicativa, posseggono anche una capacità analitica superiore rispetto ai bambini o agli adolescenti per cui, per molti di essi, rientra tra i loro bisogni avere una grammatica ordinata e già completa da studiare nel modo tradizionale del termine.

Con l'analisi svolta su sequenzialità, aspettualità e progressività ho voluto dunque portare l'attenzione su questi temi difficoltosi per i germanofoni all'interno dei manuali costruiti appositamente per loro, in modo tale da dare un primo quadro generale con la speranza che la didattica attraverso la ricerca e un'analisi dei bisogni sempre più specifici degli apprendenti, sia sempre più efficace, coinvolgente e a misura dello studente.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO C., BERNINI G., GIACALONE RAMAT A., VALENTINI A., 2003, “Sintassi”, in: Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 116-178.

ARRIGHETTI A.M., 2106 “La situazione della lingua italiana nelle Volkshochschulen tedesche” in *Aggiornamenti, Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania, Stati generali della lingua italiana a Monaco, 8 aprile 2016*, p. 28-36

BARNI M., CARLONI F., LUCARELLI S., 2003, “Il verbo nei materiali didattici per immigrati stranieri” in Marchellesi M.G., Rocchetti A., (a cura di), *Il verbo italiano: studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici: atti del 35° Congresso internazionale di studi, Parigi, 20-22 settembre 2001*, Roma, Bulzoni, pp.535-551.

BEGOTTI P., 2004, “Analisi dei materiali didattici per l'italiano LS ad universitari”, in Pavan E., (a cura di) *Il lettore di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 199-212.

BANFI E., BERNINI G., 2003 “Il verbo”, in Giacalone Ramat (a cura di) *Verso l'italiano Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carrocci, p.70-115.

BALBONI. P.E, 2012, *Le sfide di Babele insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

BENTIVOGLIO A., 2016, “L'italiano nelle scuole tedesche” in *Aggiornamenti, Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania, Stati generali della lingua italiana a Monaco, 8 aprile 2016*, p. 6-11.

BERETTA M., 1991, “Italiano e tedesco in contatto: i primi risultati di una ricerca in corso” in *Linguistica e filologia: Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate nr.7, Università degli studi di Bergamo 1995*, p.5-20

BERNINI G., 1996 “Stadi di sviluppo della sintassi e della morfologia della negazione in italiano L2”, in *Linguistica e filologia (Quaderni del Dipartimento di Linguistica e letterature comparate, Nuova serie, Università degli Studi di Bergamo) III*, pp. 7–33.

BERNINI G., 1998, “Developing complex negative structures in Italian as a second language: The acquisition of negative indefinites”, in *Linguistica e filologia* 8, pp. 55-86.

BERNINI G., 1999, “Percorsi di apprendimento della negazione”. In: Norbert Dittmar, Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg, pp. 91-124.

BERNINI G., 2005, “Sequenze di acquisizione e apprendimento di categorie linguistiche”, in: Grassi, R./Bozzone Costa, R./Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, 2008, pp. 35-54.

BERNINI G., 2004, “La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell'acquisizione di L2”. In: Costamagna, L./Giannini, S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche, Atti del XXVIII Convegno Annuale della Società Italiana di Glottologia, Perugia, 23-25 ottobre 2003. 2004*, Roma, Il Calamo, pp. 121-150.

BERTOLI M., 2014 “Salvaguardia dell'italiano in un paese multilingue” in Terzoli M.A., Di Bisceglia C.A. (a cura di) *L'italiano in Svizzera lusso o necessità? Riflessioni giuridiche, culturali e sociali sul ruolo della terza lingua nazionale*, Bellinzona, ed. Casagrande, p.85-100.

BETTONI C., 2001, “Capitolo V” in *Imparare un'altra lingua*, Roma, Edizioni Laterza, pp.170-225.

BETTONI C., 2008, “Quando e come insegnare la grammatica”, in: Grassi, R./Bozzone Costa, R./Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 55-68.

BETTONI C., DI BIASE B., 2008, “Lessico verbale e questioni di procesabilità in italiano L2”, in Barni M., Troncarelli D. e Bagna C., (a cura di), *Lessico e apprendimenti, il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, Milano, Franco Angeli, pp. 260-267.

BETTONI C., DI BIASE B., FERRARIS S., (2008), “Sviluppo sintattico e sviluppo morfologico: ipotesi di corrispondenze nella Processabilità dell’italiano L2” in Bernini G., Spreafico L., Valentini A., (a cura di) *Competenze lessicali e discorsive nell’acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 355-382.

BIRAL M., 2003, “Indicazioni per l’analisi di testi per l’insegnamento dell’italiano come lingua straniera” in Dolci R., Celentin P., (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 218-230.

BOSISIO C., 2012, *Interlingua e profilo d’apprendente: uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDU Catt.

BOSCO COLETSOS S. (2006), “Capitolo I. Genere” in Bosco Coletsos S., Costa M. (a cura di) *Italiano e tedesco: un confronto*, Alessandria, Edizioni dell’orso, p.119-139.

BOSCO COLETSOS S. (2006), “Capitolo II. Morfologia e sintassi” in Bosco Coletsos S., Costa M. (a cura di) *Italiano e tedesco: un confronto*, Alessandria, Edizioni dell’orso, p.33-82.

CAPILUPI M.C., 2106 “Iniziative scolastiche e insegnamento dell’italiano in Germania” in *Aggiornamenti, Rivista dell’Associazione dei docenti di italiano in Germania, Stati generali della lingua italiana a Monaco, 8 aprile 2016*, p.12-20.

CESARONI P., 2016 “L’italiano presso i centri linguistici interfacoltà” in *Aggiornamenti, Rivista dell’Associazione dei docenti di italiano in Germania, Stati generali della lingua italiana a Monaco, 8 aprile 2016*, p.20-27.

CHINI M., 1999, “Riferimento personale e strutturazione di testi narrativi in italofoeni e in apprendenti tedescofoeni di italiano”, in: Norbert Dittmar, Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Grammatik und Diskurs / Grammatica e discorso. Studi sull’acquisizione dell’italiano e del tedesco / Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen*. Tübingen, Stauffenberg, pp. 213-243.

CHINI M., 2000, “Interlingua: modelli e processi di apprendimento”, in De Marco A (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*, Roma, Carrocci, pp.45-65.

CHINI M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.

CHINI M., 2011, “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”, in *Italiano Lingua Due*, n. 2, in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912>.

CHINI M., FERRARIS S., 2003, “Morfologia del nome” in: Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 37-69.

CORINO E. 2012, *Italiano di tedeschi, una ricerca corpus-based*, Perugia, Guerra Edizioni.

DELL'AMBROGIO M., 2014 “L'italiano ai vertici delle istituzioni federali” in Terzoli M.A., Di Bisceglia C.A. (a cura di) *L'italiano in Svizzera lusso o necessità? Riflessioni giuridiche, culturali e sociali sul ruolo della terza lingua nazionale*, Bellinzona, ed. Casagrande, p.15-20.

DI BISCEGLIA C.A., 2014 “Doveri costituzionali e realtà dei fatti” in Terzoli M.A., Di Bisceglia C.A. (a cura di) *L'italiano in Svizzera lusso o necessità? Riflessioni giuridiche, culturali e sociali sul ruolo della terza lingua nazionale*, Bellinzona, ed. Casagrande, p.85-100.

DUSO E., 2007, *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*, Roma, Aracne editrice.

FERRARI S. NUZZO E., 2005, “Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde”, in Derosas M, Torresan P, *Nuevas Perspectivas en la didactica de las lenguas - culturas*, Buenos Aires/Firenze, SB International/Alma.

FERRARI S., NUZZO E., 2010, “Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task”, in Caon F. (a cura di), Torino, UTET.

FISCHER F., GRASSI C., 2001, “L'italiano in Austria” in *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 73, Wirtschaftsuniversität Wien, Romanische Sprachen, Augasse 9, A-1090 Wien, pp.49-64 in [https://doc.rero.ch/record/18367/files/05\\_Fisher\\_Grassi.pdf](https://doc.rero.ch/record/18367/files/05_Fisher_Grassi.pdf)



GIACALONE RAMAT A., (1999), “Le strategie di collegamento tra proposizioni nell’italiano di germanofoni. Una prospettiva di tipologia funzionale”, in Dittmar N., Giacalone Ramat A., (a cura di) *Grammatik und Diskurs, Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italiensch, Grammatica e discorso, studi sull’acquisizione dell’italiano e del tedesco*. Tübingen, Stauffenburg Verlag, pp. 13-49.

LO DUCA M.G, 2011, *Sillabo di italiano L2 : per studenti universitari in scambio*, Roma, Carocci.

NOVI L., 2016, “La competenza comunicativa interculturale: un’analisi diacronica dei manuali per l’insegnamento ad adulti germanofoni” in *Bollettino Itals, Anno 14, numero 66*, disponibile online in [http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino\\_itals\\_66\\_novi.pdf](http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_itals_66_novi.pdf)

PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.

PALLOTTI G., 2005, “Le ricadute didattiche delle ricerche sull’interlingua”, in Jafrancesco E, (a cura di), *L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Atene/Roma Edilingua, pp. 43-59, disponibile online in [https://www.scuolamascagni.gov.it/wpcontent/uploads/2016/03/Le\\_ricadute\\_didattiche\\_delle\\_ricerche\\_sull\\_interlingua\\_-di\\_Pallotti.pdf](https://www.scuolamascagni.gov.it/wpcontent/uploads/2016/03/Le_ricadute_didattiche_delle_ricerche_sull_interlingua_-di_Pallotti.pdf).

PALLOTTI G., ZEDDA A.G., 2006, “Implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità” disponibile online in [https://www.researchgate.net/publication/307744761\\_Le\\_implicazioni\\_didattiche\\_della\\_Teoria\\_della\\_Processabilita](https://www.researchgate.net/publication/307744761_Le_implicazioni_didattiche_della_Teoria_della_Processabilita).

PIT CORDER S., 1984, “La lingua dell’apprendente”, in Arcaini E. e Py B., (a cura di) *Interlingua Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, pp. 49-75.

SANTIPOLO M., 2003, “Approccio e impianto glottodidattico”, in Balboni P., Santipolo M., (a cura di) *L’italiano nel mondo: mete e metodi dell’insegnamento dell’italiano nel mondo, un’indagine qualitativa* Roma, Bonacci, pp. 41-53.

SANTIPOLO M., 2003 “Le tecniche e i materiali glottodidattici”, in Balboni P., Santipolo M., (a cura di) *L'italiano nel mondo: mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo, un'indagine qualitativa* Roma, Bonacci, pp. 54-101.

SCHENETTI D., BISANTI T., CARRARA E., CAGIANO R., PALERMO A., SERENA E., UGOLINI G., 2013, “L'italiano in Germania”, in *In.IT. Quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera*, 29-30, 47-52 disponibile online <http://www.guerraedizioni.com/initonline/pdf/init2930.pdf>

SELINKER L., 1984, “Interlingua”, in Arcaini E. e Py B., (a cura di), *Interlingua Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma Istituto della Enciclopedia italiana, pp. 25-47.

SEMPLICI S., 2007, “Libri di testo e materiali didattici mirati a diversi profili di apprendenti: dall'analisi alla riflessione su caratteristiche e aspetti specifici e peculiari”, in Jafrancesco E., (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenza nella classe di lingua. Atti del XV Convegno nazionale ILSA*, Roma, Edilingua, pp. 132-163.

SEMPLICI S., 2001, “Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2”, in Diadori P., (a cura di) *Insegnare l'italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 322-341.

SOCIETA DANTE ALIGHIERI 2015, *Nuovo sillabo della certificazione PLIDA. Livelli A1-C2*. Roma. Disponibile online in <https://plida.it/certificazione-plida/nuovo-sillabo.html>

SOLARINO R., 2009, “Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale”, in Ravelli L. (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, Milano, Angeli, pp. 78-95.

SPERDUTO D., 2014 “Tra alti e bassi: l'insegnamento dell'italiano nelle scuole svizzere” in Terzoli M.A., Di Bisceglia C.A. (a cura di) *L'italiano in Svizzera lusso o necessità? Riflessioni giuridiche, culturali e sociali sul ruolo della terza lingua nazionale*, Bellinzona, ed. Casagrande, p.101-116.

STATI GENERALI DELLA LINGUA ITALIANA NEL MONDO, 2014, “L’italiano nel mondo che cambia”, Firenze, in  
[https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano\\_nel\\_mondo\\_che\\_cambia.pdf](https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf)

STATI GENERALI DELLA LINGUA ITALIANA NEL MONDO, 2017, “L’italiano nel mondo che cambia”, Roma, in  
[https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro\\_bianco\\_2017.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/10/libro_bianco_2017.pdf)

VALENTINI A. 2004, “Il ruolo della lingua materna: dall’analisi contrastiva alle varietà di apprendimento”, in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la didattica, Atti del convegno –seminario*, Bergamo, Guerra Edizioni.

VIGNOZZI L., 2001, “Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi” in Diadori P., (a cura di) *Insegnare l’italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp.3-19.

WINKLER D., 2010, *Grammatica discorsiva della lingua tedesca*, Padova, Libreria Cortina.

WINKLER N.,2003, “Germania”, in Santipolo M., Balboni P., (a cura di) *L’italiano nel mondo: mete e metodi dell’insegnamento dell’italiano nel mondo, un’indagine qualitativa* Roma, Bonacci, pp.139-142

ZEDDA A.G., 2005, “La Teoria della Procesabilità e l’acquisizione di Italiano L2: questioni teoretiche e metodologiche nello studio di un apprendente francofono”. In *Rivista Annals S 3, 2003* p. 67-73, disponibile online in [http://hostweb3.ammin.uniss.it/lingue/annali\\_file/vol\\_3/03\\_Zedda.pdf](http://hostweb3.ammin.uniss.it/lingue/annali_file/vol_3/03_Zedda.pdf)

## **MANUALI ANALIZZATI**

MERKLINGHAUS R., TOFFOLO L. 2010, *Allegro B1*, Stoccarda, Ernst Klett Sprachen.

FINZI A., BRUZZONE B., ZORZAN L., MERKLINGHAUS R., NUTI N. 2013, *Con piacere! B1* Stoccarda, Ernst Klett Sprachen.

## SITOGRAFIA

[https://ambberlino.esteri.it/ambasciata\\_berlino/resource/doc/2017/12/elenco\\_della\\_scuole\\_bilingue\\_italo-tedesche\\_in\\_germania.pdf](https://ambberlino.esteri.it/ambasciata_berlino/resource/doc/2017/12/elenco_della_scuole_bilingue_italo-tedesche_in_germania.pdf)) Data ultima consultazione: 8/07/2018. In questo sito è disponibile l'elenco delle scuole bilingue italo-tedesche presenti in Germania che ho inserito nel capitolo III

<http://www.istruzioneer.it/eu/doc/II-sistema-scolastico-tedesco-Paola-Gnani.pdf>

Sito dal quale ho scaricato il pdf riguardante il sistema scolastico tedesco, inserito nel capitolo III. Data ultima consultazione 8/07/2018

[https://www.esteri.it/mae/it/politica\\_estera/cultura/reteic.html](https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/reteic.html) Data ultima consultazione: 6/11/2018. Nella pagina specifica si trovano informazioni riguardo agli Istituti Italiani di Cultura nel mondo, il sito è quello del Ministero degli Affari esteri e della cooperazione internazionale dove si trovano informazioni utili riguardanti anche le scuole di italiano all'estero, e la promozione dell'italiano.

<https://www.klett-sprachen.de/allegro/r-1/9#reiter=titel> Data ultima consultazione: 29/10/2018. Sito della casa editrice dei manuali analizzati, in questa pagina si trovano le informazioni riguardo il manuale Allegro.

<https://www.klett-sprachen.de/con-piacere/r-1/60#reiter=titel> Data ultima consultazione: 29/10/2018. Sito della casa editrice dei manuali analizzati, in questa pagina si trovano le informazioni relative al manuale Con Piacere.

<https://www.linguaitaliana.esteri.it/lingua/osservatorio.do> Data ultima consultazione: 29/10/2018. In questa pagina si trovano i dati riguardanti il numero di studenti ed insegnanti di italiano all'estero, informazioni che ho inserito nel capitolo II.

[http://www.treccani.it/enciclopedia/universali-linguistici\\_%28Enciclopedia-Italiana%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/universali-linguistici_%28Enciclopedia-Italiana%29/) Data ultima consultazione: 9/03/2018. Sito dell'enciclopedia online

Treccani, dove ho consultato la definizione di universali linguistici inserita nel capitolo II.

<https://plida.it/certificazione-plida/nuovo-sillabo.html> Data ultima consultazione: 29/10/2018. Sito della certificazione PLIDA per l'italiano L2, dal quale ho scaricato il pdf del Nuovo sillabo di italiano L2.

<https://www.youtube.com/watch?v=9gvLVfME1tE> Data ultima consultazione: 29/10/2018. Audiolibro del testo Novecento di Baricco che può essere usato per lo svolgimento di un'attività didattica inserita nel capitolo VII.