

«dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]» Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana

Jan Scheitza

Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Judith Visser

Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

Abstract In the teaching of Italian in Germany, grammar is nowadays considered as a tool that serves language acquisition, but that is subordinated to the communicative goals of the language lessons. Teachers have to take these as a starting point for their didactic decisions. However, decision procedures do not only depend on educational policy or scientific findings, but also on individual hypotheses of various types. Based on 31 interviews of (future) teachers of Italian (2016-17), the present study aims at analysing (future) teachers' decision making considering the teaching of grammar. The results show that a dialect and migrant background can play a significant role for didactic decisions.

Keywords Teacher cognition. Teaching Italian in Germany. Teachers with Migrant Background. Teaching Pronunciation/Orthography/Grammar. Teachers' Learning Biography. Teachers' Teaching Biography.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Concezione dell'intervista strutturata. – 3 Biografia di apprendimento e insegnamento degli informanti. – 4 Motivi per la trattazione di particolari argomenti grammaticali. – 4.1 Ipotesi soggettive: inquadramento teorico. – 4.2 Analisi dei passaggi dell'intervista su pronuncia, ortografia e morfosintassi. – 5 Discussione dei risultati. – 6 Conclusione.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-11-25
Accepted	2020-02-14
Published	2020-06-04

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Scheitza, Jan; Visser, Judith (2019). «dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]». Riflessioni soggettive sull'insegnamento della grammatica italiana". *EL.LE*, 8(3), 567-586.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/004

567

1 Introduzione

Negli ultimi decenni l'insegnamento dell'italiano in Germania ha conosciuto, sul piano dei contenuti, una profonda trasformazione, determinata da una più generale ridefinizione degli scopi dell'insegnamento delle lingue nella scuola. In questa prospettiva, l'obiettivo principale non consiste nel condurre gli studenti a una perfetta padronanza della lingua target, bensì nel metterli in grado di raggiungere una competenza d'uso in tale lingua. Anche la pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (Consiglio d'Europa 2002) e degli standard dell'istruzione (KMK 2012), nonché l'implementazione dei nuovi programmi ministeriali per la scuola (cf. per es. MSW 2014), hanno contribuito ad assegnare alle strutture linguistiche, in particolare a quelle più propriamente grammaticali, una funzione strumentale. Nella loro azione didattica, gli insegnanti di italiano devono quindi tenere sempre presenti gli obiettivi in termini di competenze. A tali obiettivi e all'efficacia comunicativa sono quindi subordinate decisioni didattiche come quelle relative alla quantità di grammatica da insegnare e al metodo di insegnamento.

Come hanno mostrato diversi studi (cf. Caspari 2003; Drackert et al., forthcoming), le scelte didattiche degli insegnanti non sono solamente influenzate dalle indicazioni curriculari o dal bagaglio di conoscenze scientifiche accumulato durante la formazione professionale, ma anche da ipotesi soggettive. Queste possono avere origine da diversi fattori, tra i quali svolgono un ruolo decisivo la biografia di apprendente di lingue straniere e quella di insegnante.

Il presente contributo si pone come obiettivo l'acquisizione di conoscenze sul modo in cui si sviluppano i processi decisionali relativi all'insegnamento della grammatica¹ nella classe di italiano e sui diversi fattori che entrano in gioco, tenendo conto della fase del percorso di formazione e del profilo specifico degli insegnanti presi in esame.

Lo studio che presenteremo si basa su una serie di interviste effettuate tra l'estate 2016 e febbraio 2017 presso la Ruhr-Universität di Bochum con studenti ed ex studenti iscritti ai corsi di laurea abilitanti all'insegnamento dell'italiano nella scuola. Nell'ambito del progetto *Riflessione linguistica e consapevolezza linguistica di insegnanti di italiano in formazione* sono state condotte 31 interviste strutturate con studenti del *Bachelor of Arts* (B.A.) (aventi come obiettivo professionale l'insegnamento della lingua italiana), del *Master of Education* (M.Ed.), oltre che con insegnanti che svolgono il *Referendariat*, ossia il tirocinio necessario all'abilitazione, e insegnanti da poco abilitati.

¹ In questo studio, con il termine *grammatica* ci riferiamo alla morfosintassi, fonologia e pronuncia.

Gli studenti che hanno come obiettivo lavorativo l'insegnamento della lingua italiana nella scuola assolvono nella Renania Settentrionale-Vestfalia (NRW) un percorso di studi suddiviso in laurea triennale (*Bachelor*) e magistrale (*Master*). Il *Bachelor* si estende su un lasso di tempo di sei semestri, durante il quale è richiesto lo svolgimento di diversi tirocini di breve durata, il M.Ed. si articola invece in quattro semestri. Di regola il terzo semestre del *Master* è, almeno per gli iscritti a partire dal 2013, il cosiddetto *Praxissemester* (MSW 2012), durante il quale gli studenti svolgono un tirocinio di cinque mesi (da febbraio a luglio o da settembre a febbraio) in una scuola, guidati sia dall'università che dai centri di formazione all'insegnamento [fig. 1].²

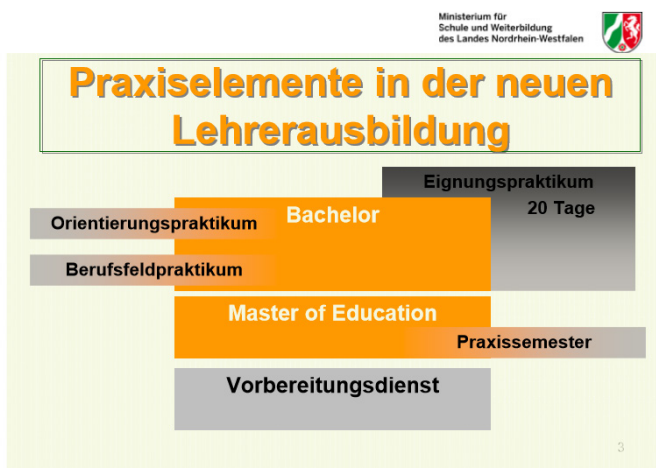


Figura 1 Quadro di formazione degli insegnanti nella Renania Settentrionale-Vestfalia.
http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Lehrerausbildung_Fachtagung_09_Wehrhofer.pdf

La formazione universitaria è seguita da un periodo di preparazione di 18 mesi, il già citato *Referendariat*. È tuttavia importante sottolineare che la formazione della maggior parte degli informanti si è svolta sotto il vecchio ordinamento universitario, che non prevedeva il *Praxissemester*.

Le interviste effettuate all'interno del progetto mirano a dare una risposta a diverse domande di ricerca, sviluppate da chi scrive nel corso di anni di attività scolastica e universitaria. Una parte delle

² <http://www.zfsl.nrw.de/Zfsl/index.html>.

domande poste agli informanti riguardava il ruolo delle strutture linguistiche nei processi di insegnamento/apprendimento linguistico; in particolare, veniva chiesto agli informanti a quali fenomeni di pronuncia, ortografia e morfosintassi andrebbe assegnata una maggiore importanza nell'insegnamento dell'italiano in Germania. I risultati di quest'ultima parte delle interviste costituiscono la base per la presente trattazione.

Il profilo delle persone intervistate rispecchia quello specifico dei (futuri) insegnanti di italiano di Bochum/NRW (cf. per es. Gerstenberg 2011, 197). La pluralità linguistica che caratterizza il bacino della Ruhr, dovuta alla consistente presenza di popolazione immigrata, è oramai anche un tratto costitutivo del pubblico dei corsi di laurea abilitanti e del personale docente (non solo) per ciò che riguarda l'italiano [fig. 2].

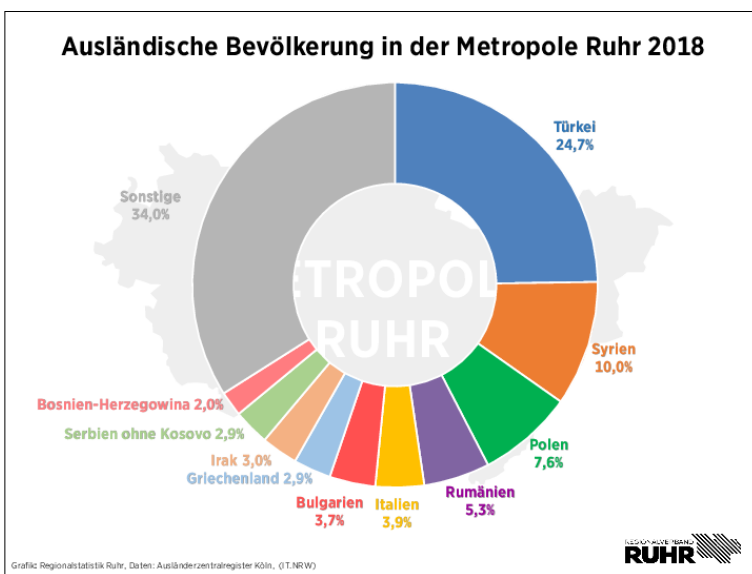


Figura 2 Popolazione straniera nel bacino della Ruhr 2018.
<https://www.rvr.ruhr/daten-digitales/regionalstatistik/bevoelkerung/?L=0>

Gli insegnanti in formazione, spesso portatori di diverse lingue materne/lingue di origine, oltre a conoscere l'inglese, dispongono di un repertorio linguistico molto diversificato. Particolarmente consistente è il gruppo degli emigrati italiani di prima, seconda o terza generazione, che molto spesso – seppure con notevoli differenze – hanno il dialetto come lingua di socializzazione primaria (cf. Bernhard 2013, 186; Gerstenberg 2011; Gerstenberg, Hekkel, Pinotti 2017). Questa situazione di partenza ha conseguenze significative sui loro processi decisionali in sede didattica.

Prima di illustrare i risultati, offriremo uno sguardo introduttivo sulla progettazione dell'intervista strutturata, che contiene anche domande sulla biografia linguistica e su quella di insegnante di L2. Le risposte sono presentate nella tabella 1. Ricollegandoci al costrutto 'teorie soggettive' elaborato in psicologia (Groeben et al. 1988), esamineremo, attraverso degli esempi, alcuni schemi ricorrenti che stanno alla base dei processi decisionali degli insegnanti per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica.

2 Concezione dell'intervista strutturata

L'intervista strutturata si articola in tre parti: nella prima ci interessava conoscere le motivazioni che hanno portato gli informanti a voler diventare insegnanti di italiano. Nella seconda intendevamo indagare la loro capacità di riflettere sui fenomeni linguistici (consapevolezza linguistica) per tentare, in un momento successivo, di dare conto di eventuali differenze emerse. L'ultimo blocco di domande mirava infine a indagare il costrutto 'ipotesi soggettive' sull'insegnamento della grammatica, che volevamo mettere in relazione con le biografie di apprendimento e insegnamento tracciate nelle parti precedenti dell'intervista. Le domande decisive per la comprensione dei processi decisionali relativi all'insegnamento della grammatica sono le seguenti:³

18. A proposito di pronuncia/ortografia/vocabolario/morfosintassi,⁴ esistono secondo Lei strutture che dovrebbero trovare particolare attenzione nell'insegnamento dell'italiano?⁵ Se sì, quali e perché?

3 L'intervista si è svolta, con l'eccezione di una domanda, in lingua tedesca. Tutte le risposte sono state trascritte e tradotte dagli Autori, mantenendo i tratti del parlato presenti nell'originale.

4 Le domande relative a questi quattro ambiti sono state poste agli informanti separatamente. Per semplicità, vengono qui fuse in un'unica domanda.

5 Nelle interviste è stato più volte chiesto quali fenomeni dovrebbero ricevere speciale attenzione nella classe di italiano. Questa formulazione non si è rilevata particolar-

Scopo di questa parte dell'intervista era quello di comprendere quali sono i fattori che guidano i docenti in formazione nelle loro scelte didattiche e, in particolare, rispetto alla questione se e in che misura trattare determinati argomenti grammaticali.

Nell'analisi dei risultati abbiamo qui escluso le risposte relative al lessico, proprio perché volevamo concentrarci sui soli fattori che hanno un peso nell'insegnamento della grammatica.

3 Biografia di apprendimento e insegnamento degli informanti

Dodici degli informanti sono di origine italiana.⁶ Facendo riferimento a Kittler (2015), abbiamo suddiviso questi informanti in base alla generazione di emigrazione: prima generazione = migrazione dopo l'età di 13 anni; generazione intermedia = migrazione entro i 5 e i 13 anni d'età; seconda generazione = migrazione al di sotto dei 5 anni d'età o nascita nel Paese di migrazione; terza generazione = informanti i cui genitori appartengono alla seconda generazione di migrazione. I genitori di alcuni informanti appartengono a generazioni differenti (per es. la madre appartiene alla prima generazione, mentre il padre alla seconda, oppure la madre è tedesca e il padre appartiene alla prima generazione, etc.). Per alcuni informanti (1, 12, 16, 17, 20, 21, 23, 17) la lingua di socializzazione primaria è stata il dialetto:

Tabella 1 Informanti: età, L1, generazione di emigrazione, percorso di studio al momento dell'intervista

Nr.	Età*	L1 dichiarata	Generazione	Percorso di studio
(1)	24	siciliano	seconda/terza generazione	M.Ed.
(2)	30	tedesco	- (= nessuna migrazione in famiglia)	M.Ed. concluso
(3)	30	tedesco	-	M.Ed.
(4)	24	tedesco	-	M.Ed.
(5)	34	greco tedesco	seconda/terza generazione	M.Ed.
(6)	24	tedesco	-	M.Ed.
(7)	25	tedesco	-	M.Ed.
(8)	25	tedesco	-	M.Ed.

mente felice, dato che molti informanti hanno interpretato la domanda come un invito a indicare ciò che secondo loro risulta più difficile per gli apprendenti.

⁶ Al riguardo Scheitza, Visser 2018.

Nr.	Età*	L1 dichiarata	Generazione	Percorso di studio
(9)	32	tedesco (prima lingua) italiano (seconda lingua) [non precisa il tipo d'italiano]	seconda generazione (padre)	M.Ed. concluso
(10)	20	tedesco	-	B.A.
(11)	26	italiano (standard)	seconda generazione	M.Ed. concluso
(12)	37	italiano dialettale	prima generazione	M.Ed.
(13)	26	tedesco	-	M.Ed.
(14)	27	tedesco	-	M.Ed.
(15)	27	«piuttosto tedesco o tedesco-albanese»	seconda generazione	M.Ed.
(16)	27	tedesco siciliano fino a 5 anni: serbo (con la nonna)	seconda/terza generazione	<i>Referendariat</i> in corso
(17)	25	calabrese	seconda generazione	M.Ed.
(18)	32	italiano (standard)	prima generazione	<i>Referendariat</i> in corso
(19)	31	tedesco italiano (standard)	seconda generazione	M.Ed.
(20)	30	italiano (standard) 'seconda lingua': dialetto di Chieti	prima generazione	B.A.
(21)	35	tedesco siciliano (con i nonni) portoghese (con i nonni) spagnolo (con i parenti spagnoli)	~ seconda generazione	<i>Referendariat</i> in corso
(22)	27	tedesco	-	<i>Referendariat</i> in corso
(23)	28	italiano regionale («qualcosa fra" italiano e siciliano») tedesco	seconda generazione	<i>Referendariat</i> in corso
(24)	24	tedesco	-	M.Ed.
(25)	27	tedesco «un po' di polacco»	seconda generazione	<i>Referendariat</i> concluso
(26)	27	tedesco	-	<i>Referendariat</i> concluso
(27)	27	calabrese	seconda/terza generazione	M.Ed.
(28)	26	tedesco	-	<i>Referendariat</i> in corso
(29)	33	serbocroato	seconda generazione (madre)	<i>Referendariat</i> in corso
(30)	20	russo tedesco (da 3 anni)	seconda generazione [Kazakistan]	B.A.
(31)	26	tedesco	-	<i>Referendariat</i> in corso

*al momento dell'intervista

Altre lingue materne degli informanti sono, oltre al tedesco, i dialetti italiani meridionali, talvolta anche - almeno secondo quanto dichiarano gli informanti - «l'italiano standard». Con quest'ultima risposta gli informanti sottolineano che la lingua scelta dai genitori per la loro socializzazione primaria non è il dialetto bensì una varietà linguistica a

cui gli stessi informanti attribuiscono l'etichetta di italiano standard.⁷

Oltre alle rispettive lingue materne, gli informanti hanno appreso anche numerose lingue straniere (cf. Scheitza, Visser 2018, 86-91). Molti parlanti nativi hanno frequentato anche i cosiddetti corsi di lingua del Paese d'origine (Gerstenberg, Hekkel, Pinotti 2017, 247; Gerstenberg 2011, 200).

4 Motivi per la trattazione di particolari argomenti grammaticali

4.1 Ipotesi soggettive: inquadramento teorico

Negli ultimi decenni, la ricerca psicologica, scientifica e (glotto)didattica si è interrogata a lungo sul ruolo che le ipotesi soggettive di insegnanti (Caspari 2003) e anche di apprendenti (Kallenbach 1996) svolgono nei processi di insegnamento e apprendimento. A seconda della tradizione e degli interessi di ricerca si possono trovare in letteratura diverse scelte terminologiche e diverse prospettive metodologiche. Oltre alla ricerca sulle teorie soggettive si possono ricordare per esempio la *teacher cognition* (Borg 2006), così come lo studio delle cosiddette *beliefs* (Herz, forthcoming). Comune a questi indirizzi di ricerca è l'importanza che in essi riveste la prospettiva soggettiva sui processi di insegnamento e di apprendimento. Studi empirici hanno dimostrato che queste ipotesi, spesso condizionate dalle esperienze di apprendimento dei soggetti esaminati, risultano quelle più resistenti ai cambiamenti.⁸ Ciò riguarda soprattutto quegli insegnanti che non sono consapevoli di quanto le ipotesi soggettive guidino la loro azione didattica. Per la formazione degli insegnanti l'osservazione delle ipotesi soggettive è quindi di grande importanza per poter comprendere meglio i processi decisionali in sede didattica e/o modificarli durante la formazione universitaria e del *Referendariat*.

Tenendo conto della relativa ampiezza del gruppo degli informanti e del carattere esplorativo del nostro studio, procederemo facendo riferimento, come già accennato nell'introduzione, al costrutto delle teorie soggettive. Non significa però che per ogni intervistato saranno prodotte delle 'immagini strutturali' come avviene di solito negli studi che si inseriscono in questo filone di ricerca (cf. per es. Caspari 2003, 117 e ss.), bensì che analizzeremo le risposte cercando di individuare degli schemi ricorrenti.

⁷ Cf. anche i risultati degli studi di Gerstenberg 2011, 200.

⁸ Cf. Herz (forthcoming, 25), con riferimenti a Wieser, Winkler 2017, 402 e ss., e Anselm 2011, 82.

4.2 Analisi dei passaggi dell'intervista su pronuncia, ortografia e morfosintassi

Come spiegato nel paragrafo 2, un aspetto centrale dell'intervista riguardava le strutture linguistiche (nell'ambito di pronuncia, ortografia e morfosintassi) che gli informanti considerano particolarmente importanti nell'insegnamento dell'italiano. Le ipotesi soggettive vengono qui discusse avendo presente la situazione prototipica per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano in Germania, cioè quella di lingua successiva, studiata nell'ultimo triennio delle scuole superiori (ted. *neu einsetzenden Fremdsprache in der Oberstufe*; MSW 2014, 44 e ss.):⁹ a conclusione della cosiddetta fase di qualificazione, cioè a conclusione del triennio, gli studenti devono raggiungere il livello B1/B2 del QCER. Nei programmi ministeriali viene espressamente sottolineato (MSW 2014, 47, 54) che l'insegnamento delle strutture linguistiche deve avvenire in base alla funzione comunicativa. La grammatica ha così solo una funzione strumentale. Questo paradigma non è esente da critiche tra i glottodidatti (cf. Nilsson 2002; Visser 2016), è però quello dominante nelle indicazioni ministeriali e nei percorsi di formazione glottodidattica.

Prendendo in esame le categorie pronuncia, ortografia e morfosintassi, si mostrerà in che modo e in che misura i processi decisionali dei docenti in formazione dipendano dalle esperienze personali, per poi individuare i fattori e gli argomenti ricorrenti.

4.2.1 Pronuncia

Per gli apprendenti tedeschi la pronuncia dell'italiano risulta, grazie alla grafia fonologica, relativamente facile. L'importanza che alcuni informanti attribuiscono a determinati fenomeni deriva da una parte dalle difficoltà che essi stessi hanno osservato in apprendenti germanofoni (anche se le risposte, come già detto, possono essere condizionate anche dal modo in cui è stata formulata la domanda), dall'altra dal valore che per loro ha la pronuncia corretta del suono in questione: suoni che non esistono nella lingua tedesca, per lo meno nello standard, come per es. la nasale palatale e la liquida palatale [ɲ] e [ʎ], vengono considerati particolarmente significativi:

⁹ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html>.

- (1) Inf. 18: alcuni suoni, che non esistono nella lingua tedesca come per esempio [ɲ] o [ʎ], sono molto difficili per gli studenti.

Gli informanti si concentrano anche molto sul fatto che i grafemi <c>/<g> davanti alle vocali anteriori rappresentano le affricate sorda postalveolare [tʃ] o sonora [dʒ], ma le occlusive velari sorda [k] o sonora [g] quando si ha una <h> interposta:

- (2) Inf. 9: dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi] oppure latte [matʃato].
- (3) Inf. 21: sì, che bisogna sapere se si dice [mi kjam] o [mi tʃam] o qualcosa del genere, questo si deve sapere, e neanche la [bruʃetta] [...], sì, è molto importante.

Si nota quindi, non solo in questi esempi, la tendenza a compiere scelte didattiche facendo riferimento non alle competenze, cioè a cosa deve saper fare l'apprendente, bensì al rischio di possibili interferenze, ossia alle difficoltà che l'apprendente germanofono potrebbe incontrare.¹⁰ Un approccio così 'tedesco-centrico' mostra tutti i suoi limiti se si pensa alla sempre crescente eterogeneità (linguistica) delle classi scolastiche in Germania. Allo stesso tempo si nota una scarsa tolleranza nei confronti di un certo tipo di errore, che per motivi non precisati viene percepito come particolarmente fastidioso. Soprattutto nelle affermazioni degli intervistati di origine italiana ricorrono giudizi del tipo 'questo non va bene'. Anche le osservazioni riguardo alla pronuncia della vibrante, che nell'italiano standard viene realizzata come alveolare (Canepari 1999, A) mentre in tedesco come uvulare, permettono di individuare strutture argomentative ricorrenti. Nei confronti di questo fenomeno gli informanti si posizionano in vari modi: l'informante 2 fa notare che esistono anche parlanti italo-foni che articolano la vibrante come uvulare («esistono anche italiani che pronunciano la [r] moscia»), trova però «anche bello» che gli studenti la sappiano pronunciare correttamente. Simile anche l'affermazione dell'informante 3:

10 Spetterà a studi più approfonditi mostrare se un simile atteggiamento è stato indotto dal tipo di domanda o se nella quotidianità di classe esista effettivamente la tendenza a focalizzare fenomeni percepiti contemporaneamente come difficili ed 'importanti', indipendentemente dalla loro rilevanza comunicativa.

- (4) Inf. 3: trovo [...] forse importante che si sappia vibrare la [r], [...] semplicemente penso che sia bello che la lingua non sia parlata in modo approssimativo, ma che suoni "conforme all'originale" [...], almeno si dovrebbe provare a indurre gli studenti a pronunciare le cose come dovrebbero essere [...]
- Visser: e per Lei la R è in un certo senso simbolicamente importante?
- Inf. 3: sì, in un certo senso sì.

Qui prevale la percezione che qualcosa sia difficile però allo stesso tempo 'bello' rispetto alla questione se una pronuncia della <r> non conforme alla norma sia rilevante sul piano comunicativo. Cosa che del resto non è, come afferma tra l'altro, a buon diritto, l'informante (17):

- (5) Inf. 17: ci sono persone che non sanno pronunciare la R italiana, anche gli stessi italiani, quindi lo trovo difficile farne un qualcosa di speciale [...] trovo che sia difficile e credo anche che sia irrilevante.

All'esempio della vibrante alveolare si aggiunge un ulteriore aspetto che non è particolarmente rilevante nel quadro di una visione strumentale delle strutture linguistiche, vale a dire la percezione che un fenomeno sia 'tipico' della lingua obiettivo:

- (6) Inf. 13: la erre vibrante [...] è tipicamente italiana [...], in un certo modo è un elemento costitutivo della lingua italiana

L'informante 27 osserva che una competenza insufficiente da parte dell'insegnante nella pronuncia faccia di quest'ultimo/a un cattivo esempio e che ciò potrebbe avere delle conseguenze negative sulla motivazione degli studenti:

- (7) Inf. 27: alcuni studenti [...] forse nutrono una certa passione per l'italiano e che trovano anche bella l'intonazione e la melodia, e se poi arrivo io e dico ['tʃitta] e [ɲɔtʃi], non è molto bello.

L'affermazione dell'informante 24 è molto simile, specialmente quando fa notare che lei stessa si è fatta affascinare proprio dall'intonazione della lingua italiana:

- (8) Inf. 24: in generale, quello che trovavo più affascinante era l'intonazione della storia, proprio questo, era ciò che mi piaceva, come suonava l'italiano, la melodia, l'accentuazione di ogni singola parola ecc. e penso che, se si cerchi di insegnare questo in qualche modo agli studenti, sia sicuramente una buona cosa perché così anche gli studenti hanno la sensazione di parlare italiano

La funzione strumentale delle strutture linguistiche viene menzionata in pochi passaggi. Assai più frequentemente ricorrono invece etichette come 'difficile', 'caratteristico', 'bello' e 'autentico'.

4.2.2 Ortografia

Anche per l'ortografia occupa un posto di rilievo la questione relativa al grado di difficoltà del fenomeno considerato. Nel complesso l'ortografia italiana viene considerata facile:

- (9) Inf. 15: In realtà, ho la sensazione che in italiano vengano fatti raramente errori d'ortografia, avevo uno studente che era dislessico e persino lui non aveva molti problemi con l'ortografia italiana

Anche in questo ambito quindi l'approccio degli informanti è sostanzialmente contrastivo. Oltre alle proprie esperienze di insegnamento svolgono un ruolo importante anche le esperienze di apprendimento:

- (10) Inf. 11: sì, in ogni caso i verbi e differenze come se si scrive con <gh> o senza <gh>, cioè se si scrive con la <h> o senza, queste cose sono difficili anche per me e quindi non mi sorprenderebbe, se anche per gli altri fosse più difficile.
- (11) Inf. 7: la prima cosa a cui ho pensato [...] sono gli accenti, lo so, nella lingua italiana non ce ne sono molti, però devo ammettere che anch'io li inverto a volte.

Da questa risposta si può ipotizzare che, in mancanza di un'avvenuta riflessione o di un input teorico su uno specifico tema, gli informanti pongano alla base della teoria le proprie esperienze di apprendimento.

A proposito dell'importanza dell'ortografia, si registrano notevoli differenze di opinione:

- (12) Inf. 8: trovo che, quando si fanno degli errori ortografici, non sia così grave.

- (13) Inf. 21: per il resto, trovo che, anche quando gli studenti vanno in Italia, che l'ortografia non sia la cosa più importante di tutte, ma il fatto che sappiano comunicare.
- (14) Inf. 9: trovo che sia relativamente importante che si sappia scrivere correttamente, si dovrebbe saper scrivere correttamente, se no il tutto non avrebbe nessun senso

L'informante 27 menziona come unico (!) aspetto da tematizzare in classe il fatto che in italiano dopo i due punti si continui a scrivere in minuscolo. Questa è un'ulteriore dimostrazione dello scarso peso che il principio della funzione strumentale delle strutture linguistiche ha nei processi decisionali degli insegnanti - la regola suddetta è infatti irrilevante per la buona riuscita della comunicazione.

4.2.3 Morfosintassi

Le risposte relative alla morfosintassi sono così numerose e diversificate che sarà possibile presentare, a titolo d'esempio, solamente quelle riguardanti tre strutture, dalle quali emerge in modo particolare l'influenza che le esperienze di apprendimento e insegnamento hanno sulle scelte didattiche. Le strutture sono il *passato remoto*, il *trapassato prossimo* e il *congiuntivo*.

Il congiuntivo italiano non ha un equivalente in tedesco (Blasco Ferrer 1999, 120), ma lo ha in francese e spagnolo (*subjunctif* e *subjuntivo*). Viene utilizzato in particolare nelle frasi subordinate dopo verbi che esprimono un sentimento, una volontà, un'opinione soggettiva, così come dopo determinate espressioni impersonali e in dipendenza da alcune congiunzioni (Salvi, Vanelli 2004, 251 e ss.). Nell'uso del congiuntivo italiano si osserva una certa erosione a favore dell'indicativo (Serianni 2006, 476; Sgroi 2013, 8, 13):

Alcuni grammatici parlano di una presunta 'morte del congiuntivo' nell'italiano d'oggi, o almeno di un suo accentuato declino dai tradizionali domini di completive, interrogative indirette [...], ipotetiche [...]. Ma in realtà è ben saldo nell'italiano scritto, anche senza pretese letterarie. (Serianni 2006, 555).

I programmi ministeriali della Renania Settentrionale-Vestfalia richiedono, a conclusione della Q2 (fase di qualificazione), un «utilizzo sicuro dei modi» verbali (MSW 2014, 54). La necessità dell'insegnamento del congiuntivo può essere ricavata peraltro anche dal QCER, il quale prevede per il livello B1 il raggiungimento della seguente competenza:

È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti. (Consiglio d'Europa 2002, 32)

D'altra parte, la complessità morfologica di questo modo ha fatto sì che per molto tempo in ambito germanofono se ne sia messo in discussione il trattamento precoce nell'insegnamento di tutte le lingue romanze.¹¹ Tracce di questo approccio vengono notate dall'informante 23:

- (15) Inf. 23: ciò che mi chiedo è [...] per quale ragione vengono fatte imparare certe cose in modo sbagliato, [...] finora non ho avuto nessuna classe che avesse mai trattato il congiuntivo; dopo i verbi che esprimono un'opinione si usa per due anni il presente [*scil.* indicativo] e poi ci si aspetta dagli studenti [...] che [...] poi imparino il congiuntivo, [...] trovo strano imparare cose prima in modo sbagliato per poi impararle in modo giusto, quando arriva il tempo

Conseguentemente sarebbe logico, dichiara lo stesso informante, trattare il congiuntivo quando è richiesto, quando cioè bisogna esprimere un'opinione:

- (16) Inf. 23: così è nella lingua italiana, opinioni vengono espresse con il congiuntivo, quindi perché allora non dovrei farlo?

Dal momento però che nella lingua parlata si nota un calo nell'uso del congiuntivo e dato che l'insegnamento delle lingue straniere è incentrato sulla comunicazione (MSW 2014, 28, 45), ci sono anche degli informanti (per es. 31) che mettono in discussione il suo insegnamento:

- (17) Inf. 31: Forse il congiuntivo non è così importante come per esempio il passato prossimo.

Due informanti nativi, invece, individuano proprio nell'arretramento del congiuntivo il motivo per il suo trattamento nella classe di italiano e vedono la sua padronanza come fiore all'occhiello delle conoscenze linguistiche degli apprendenti:

11 Le osservazioni di Hummel sulla lingua spagnola si possono applicare anche all'italiano: «Man kann sich [...] fragen, ob Spanisch als Fremdsprache richtig unterrichtet wird, wenn zuerst alle Tempora gelehrt werden, bevor der Subjunktiv an die Reihe kommt. Die zeitgleiche Einführung des Subjunktivs mit den Formen des Indikativ Präsens scheint aus funktioneller Sicht eine attraktive Alternative zu sein. Jedenfalls dürfen die großen Probleme, die deutsche Muttersprachler beim Erlernen des spanischen Subjunktivs haben, nicht zu Anlaß genommen werden, den Subjunktiv eher am Rande zu behandeln» (Hummel 2001, 14).

- (18) Inf. 9: da qualche parte trovo importante che il congiuntivo per esempio venga introdotto in modo decente perché trovo che gli italiani stessi, vabbè, certo, mio zio eccetera, quando parlano naturalmente non lo usano mai, però io trovo che l'uso dimostri in qualche modo una certa capacità, una certa conoscenza linguistica [...] io mi concentrerei proprio sull'insegnamento del congiuntivo perché almeno gli studenti sappiano individuarlo in modo elementare e che sappiano quando viene usato perché trovo che sia un 'tratto distintivo', un 'indizio' delle proprie conoscenze linguistiche.
- (19) Inf. 20: il congiuntivo, solamente perché ho notato che [...] anche gli italiani hanno difficoltà con il congiuntivo, per questo tenterei di rinforzare ciò che è debole.

Gli informanti si aspettano quindi che gli apprendenti tedeschi parlino un italiano 'migliore' di quello di un 'italiano medio'. Un argomento ricorrente è che l'apprendente in grado di usare il congiuntivo in modo corretto sarebbe ritenuto particolarmente competente:

- (20) Inf. 15: quindi, sì, in realtà do molta importanza al congiuntivo, però mi è stato anche detto di ridurre le aspettative, perché neanche gli italiani sanno usarlo molto bene
- Visser: però Lei perché lo trova importante?
- Inf. 15: perché [...] si vede che l'italiano ha, al contrario del francese, molte regole che vanno rispettate, il congiuntivo italiano è molto più rigido di quello francese, è molto più chiaro e quindi è più facile da usare, lo si deve usare perché è corretto [...] si deve rispettare la norma, il congiuntivo tedesco può essere sostituito da *würde*, in qualche modo mi posso salvare, però nella lingua italiana no, e questo mostra anche la conoscenza della lingua, è una sfumatura che viene espressa.

L'informante adduce come ulteriore argomento il fatto che attraverso il congiuntivo viene anche espressa una certa sfumatura che senza il suo impiego si perderebbe e che le regole di uso del congiuntivo in italiano sono più rigide di quelle della lingua francese (cf. Sgroi 2013, 27).

L'informante 13 invece sostiene la necessità di trattare il congiuntivo principalmente per il fatto che lei stessa all'inizio aveva dei problemi con questo modo, mai studiato durante il suo percorso scolastico:

- (21) Inf. 13: il congiuntivo all'inizio è stato sempre un problema per me [...] all'università, sì; questo a scuola non è mai stato trattato perché non ci siamo mai arrivati a scuola.

Qui, come anche per l'informante 27, le esperienze personali nell'apprendimento svolgono un ruolo molto importante nelle scelte didattiche:

- (22) Inf. 27: molto importanti per me sono il congiuntivo e il condizionale [...], qui anch'io avevo delle difficoltà immense [...], quindi proprio per questo mi concentrerei in modo particolare su questo argomento.

Gli aspetti finora individuati ritornano in parte anche a proposito del passato remoto. Questo tempo verbale, nella lingua italiana, almeno per quanto riguarda lo standard, viene usato soprattutto nello scritto, in modo parzialmente paragonabile al *passé simple* nella lingua francese; nel parlato viene usato maggiormente dai parlanti meridionali (Lo Duca 2015, 142-9; Salvi, Vanelli 2004, 114). I programmi ministeriali della Renania Settentrionale-Vestfalia richiedono la padronanza solamente ricettiva del passato remoto a conclusione della Q2 (MSW 2014, 30). Questo aspetto viene anche menzionato da alcuni informanti:

- (23) Inf. 2: Cose che servono per poter comunicare nella lingua con altri italiani, dunque [...] forse in primo luogo non il passato remoto [...], è molto più importante che sappiano dialogare e che vengano capiti e che capiscano ciò che gli viene detto, e che non restino spiazzati se qualcuno usa *fui* o una qualsiasi altra forma del passato remoto.
- (24) Inf. 7: si dovrebbe sapere che tipi di modi esistono, però per esempio il passato remoto è un qualcosa a parte, allora da noi, nelle lezioni d'italiano, lo abbiamo tralasciato, era tipo una pagina nel libro di grammatica a cui abbiamo appena dato un'occhiata, però è stato anche detto che non ci serve molto, e se adesso penso al mio uso dell'italiano fuori dall'ambito scolastico, il passato remoto non mi serve davvero, [...] certo gli studenti dovrebbero conoscerlo, però non so se molte cose della grammatica dovrebbero essere trattate così approfonditamente perché molte cose al di fuori non servono.

L'informante 25, di origine italiana e con il dialetto come lingua di socializzazione primaria, dichiara che non conosceva il passato remoto e che per lei i corsi d'italiano all'università sono stati uno 'shock culturale'. Secondo lei:

- (25) Inf. 27: la lingua scritta dell'italiano è il passato remoto, lo si dovrebbe almeno aver visto, [...] è una "realtà" di cui gli studenti vengono privati perché è così difficile, [...] in Italia è standard, [...] io sono italiana, per me è stato uno shock culturale.

Evidentemente, per gli informanti nativi ha molta importanza concentrarsi su quelle strutture dell'italiano che appartengono a regi-

stri più elevati, anche per compensare quelli che ritengono essere i propri deficit linguistici.

Anche per il trapassato prossimo, tempo del passato che indica un fatto avvenuto prima di un altro nel passato, si nota un uso sempre più raro da parte dei parlanti italofofoni (Renzi 2012, 70). In un'intervista, un'informante proveniente da un contesto migratorio, sostiene la necessità di un insegnamento 'migliore' di questo tempo verbale perché così si «avrebbero dei vantaggi in confronto agli italiani» e - a differenza di loro - non ci si «semplificherebbe la vita»:

- (26) Inf. 11: il trapassato prossimo e cose simili non sono mica facili quando si devono sia imparare che insegnare, e in Italia spesso se ne fa anche a meno dagli stessi italiani che formano una forma semplice e basta, allora io troverei bello se venisse insegnato in modo migliore perché avremmo un vantaggio nei confronti degli italiani
- Visser: sì, ma si potrebbe dire che, se non lo usano gli italiani, allora non importa
- Inf. 11: sì, però è proprio questo, [...] in fin dei conti [...] è sbagliato da parte loro [...], vogliono solamente semplificarsi la vita o perché non sanno usarlo o così, neanche io lo trovo bello, però anch'io stessa mi rendo conto che lo faccio

L'informante 11 nota di aver osservato questo fenomeno nel proprio comportamento linguistico. Da ciò si può verosimilmente ipotizzare che avere avuto il dialetto come lingua di socializzazione primaria abbia come conseguenza una un approccio più normativo ai fatti linguistici.

5 Discussione dei risultati

I motivi addotti per la scelta di tematizzare determinati fenomeni grammaticali sono vari. Tra questi, il grado di difficoltà del fenomeno in questione svolge sicuramente un ruolo fondamentale. L'identificazione di una struttura come 'difficile' deriva dalle proprie esperienze di apprendimento e di insegnamento linguistico. Nella prospettiva degli insegnanti parlanti nativi del tedesco appaiono importanti quelle strutture la cui acquisizione risulta particolarmente problematica per apprendenti germanofoni. Nella prospettiva dei parlanti italiani dialettalofoni sono invece i tratti appartenenti ai registri più formali a essere considerati importanti. I (futuri) docenti d'italiano sembrano in ogni caso proiettare le percezioni dei propri deficit linguistici sui loro (futuri) studenti. D'altra parte, anche categorie come 'bello', 'tipicamente italiano' sembrano avere un certo peso - normalmente presso i madrelingua tedeschi.

6 Conclusione

L'analisi di 31 interviste con futuri insegnanti di italiano formati in prevalenza nella regione della Ruhr e presso la Ruhr-Universität di Bochum non permette di giungere a conclusioni generalizzabili. Ciononostante i risultati esplorativi mostrano che le biografie di apprendimento e, in parte, di insegnamento hanno un influsso significativo sulle (future) scelte didattiche. I risultati finora ottenuti permettono di concludere che la formazione universitaria può modificare solo limitatamente le ipotesi soggettive degli insegnanti. Se queste conclusioni dipendano dalla struttura della formazione universitaria e dalla quantità d'esperienza pratica fatta durante lo studio, dovrebbe essere studiato quantitativamente attraverso ulteriori e più ampie indagini.

Bibliografia

- Anselm, S. (2011). *Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Bernhard, G. (2013). «Transnationale soziale Räume: Blicke auf die sprachliche Identitätenbildung bei Italienern im Ruhrgebiet». Stehl, T. et al. (Hrsgg.), *Sprachkontakt, Sprachvariation, Migration: Methodenfragen und Prozessanalysen*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 177-96.
- Blasco Ferrer, E. (1999). *Italiano e Tedesco. Un confronto linguistico*. Torino: Paravia.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London; New York: Continuum.
- Canepari, L. (1999). *Dizionario di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M.G. (2015). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci editore.
- Drackert, A.; Konzett-Firth, C.; Stadler, W.; Visser, J. (forthcoming). «Conceptualisation of Language Assessment Literacy of Teachers of Romance Languages in Germany and Austria: Teachers' Subjective Theories on Assessment Purposes and Good Tests». Tsagari, D. (Hrsg.), *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice*. Newcastle: Cambdrige Scholars Publishing.
- Fives, H.; Gill, M.G. (eds) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York; London: Routledge.
- Gerstenberg, A. (2011). «Zwischen Muttersprache und Philologie: Eine Befragung zur Dynamik des Sprachverhaltens von Italianistik-Studierenden mit italienischer Herkunft in Bochum». Selig, M.; Bernhard, G. (Hrsgg.), *Sprachliche Dynamiken: Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 195-217.
- Gerstenberg, A.; Hekkel, V.; Pinotti, N. (2017). «Tra università e professione: il curriculum dell'italianistica nelle biografie linguistiche 'ereditarie'». Ger-

- stenberg, A. et al. (Hrsgg), *Romanice loqui. Festschrift für Gerald Bernhard zu seinem 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 249-69.
- Groeben, N. et al. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, R. (1998). «Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven». *FLuL*, 27, 33-59.
- Herz, C. (forthcoming). *Beliefs von Deutschstudierenden (Erstsprache) zu Zielen des Deutschunterrichts* [Habilitationsschrift]. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 2019.
- Hummel, M. (2001). *Der Grundwert des spanischen Subjunktivs*. Tübingen: Narr.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kittler, J. (2015). *Nähesprachliches Italienisch im Ruhrgebiet und in Catania*. Berlin et al.: de Gruyter.
- KMK, Kulturlministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- Koch, P.; Oesterreicher, W. (2011²). *Gesprochene Sprache in der Romania*. Berlin et al.: de Gruyter.
- MSW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Lehrerausbildungsrecht*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehreramtstudium/Praxiselemente.pdf>.
- MSW (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Italienisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/KLP_G0St_Italienisch.pdf.
- Nilsson, T. (2002). *Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik* [Dissertation]. Essen: Universität Essen. <https://d-nb.info/970513623/34>.
- Renzi, L. (2012). *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*. Bologna: il Mulino.
- Salvi, G.; Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- Scheitza, J.; Visser, J. (2018). «'Italienisch ist für mich das Nonplusultra': Zum Zusammenhang von Sprachlernbiographie und dem Berufswunsch ItalienischlehrerIn». *Zeitschrift Italienisch*, 40(1), 77-104.
- Serianni, L. (2006). *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Con la collaborazione di A. Castelvechi. Torino: UTET.
- Sgroi, S. Claudio (2013). *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*. Novara: UTET.
- Visser, J. (2016). «Orthographiekompetenz im Spanischunterricht». Bürgel, C.; Siepmann, D. (Hrsgg), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Zum Verhältnis von sprachlichen Mitteln und Kompetenzentwicklung*. Hohengehren: Schneider, 161-81.
- Wieser, D.; Winkler, I. (2017). «Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium». *DGV*, 64(4), 401-18. <https://doi.org/10.14220/mdge.2017.64.4.401>.

