

La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige

Abstract

The present paper discusses a set of data on the learning outcomes of Italian and German as a second language (L2) in South Tyrol. Data were collected as part of the Kolipsi project with the aim of investigating the L2 skills of a statistically significant sample of South Tyrolean upper secondary school students and the psychosocial factors that influence their approach and attitudes to the L2. The discussion of the results clearly shows how crucial intergroup contact is in acquiring the ability to actively participate in community life through an L2. This calls into question the role of the school which, in the current social separatist system, is almost the only context for L2 learning and practice in the Province, as well as the personal responsibilities of both students and parents in reaching an adequate, but still far from achieved, level of widespread bilingualism.

1. L'apprendimento della seconda lingua in Alto Adige: inquadramento storico-sociologico e domande di ricerca

Per motivi storico-geografici, l'Alto Adige è da sempre un territorio di contatto fra mondo germanofono e italofono. Il contatto diventa convivenza forzata a seguito dell'annessione all'Italia (1919), con la conseguente massiccia immigrazione di italiani provenienti da altre regioni della Penisola. Il ventennio fascista, con la repressione nei confronti della cultura e della lingua tedesca e il tentativo di snazionalizzazione della minoranza tedesca lascia profonde cicatrici nella memoria collettiva. L'entrata in vigore del secondo Statuto di Autonomia nel 1972 e l'emanazione, a partire dal 1973, delle relative norme di attuazione realizzano formalmente la pacificazione tra sudtirolesi e altoatesini², ma promuovono contemporaneamente quella «separazione sociale (volontaria, ma cosciente e pilotata politicamente) fra i gruppi linguistici» (Pallaver 2017: 59) che è tuttora in atto. L'applicazione della proporzionale etnica – lo speciale regime giuridico regolante il pubblico impiego, la rappresentatività nel sistema di governo, nonché la ripartizione delle risorse proporzionalmente alla consistenza dei tre gruppi linguistici ufficialmente riconosciuti in Alto Adige (tedesco, italiano e ladino) come da censimento generale della popolazione –, l'obbligo di supe-

¹ Istituto di Linguistica applicata, Eurac Research.

² In questa sede si utilizza il termine *altoatesini* per indicare gli abitanti di lingua italiana e il termine *sudtirolesi* per indicare quelli di lingua tedesca e ladina.

rare un esame di bilinguismo per lavorare nell'amministrazione pubblica e la «autonomia culturale» (cfr. la pagina pubblicata sul sito dell'amministrazione provinciale, Provincia Autonoma/Autonomia, 2020) realizzata attraverso un sistema scolastico rigidamente diviso per gruppi linguistici in cui sia garantito l'insegnamento nella cosiddetta *madrelingua autodichiarata* dei discendenti sono i principi fondamentali dell'autonomia locale e della tutela delle minoranze, quella tedesca in primis, ma anche l'espressione più concreta della segregazione etnica vigente. Il fatto che ambiti quali quelli della formazione, dei media, della cultura e della politica siano separati su base etnico-linguistica, formalmente o informalmente poco importa (cfr. Pallaver 2017: 57-58), rappresenta un indubbio ostacolo alla creazione di occasioni di incontro, scambio e cooperazione tra i gruppi, allo sviluppo di una cultura condivisa e assai verosimilmente al realizzarsi di un bilinguismo effettivo ed efficace.

Nonostante la vicinanza fisica tra i gruppi linguistici, infatti, da anni si lamenta da più parti una scarsa competenza della seconda lingua (L2), in particolar modo a carico del gruppo italiano (ASTAT 2006; per una rassegna cfr. Abel *et al.* 2012). Il problema parte da lontano, da quando, in concomitanza con l'entrata in vigore delle norme di attuazione del secondo Statuto di Autonomia, gli altoatesini si trovano a dover fare i conti con un vuoto di conoscenza del tedesco L2, risultato della politica di governo adottata durante il periodo del primo Statuto (1948) «scarsamente capace di interpretare con lungimiranza il significato di convivenza tra gruppi diversi in un unico spazio territoriale e che non aveva saputo generare modelli culturali coerenti con un'effettiva volontà di accettazione e di comprensione tra lingue e culture differenti» (Baur *et al.* 2008: 68). L'insegnamento della L2 da parte di personale docente di madrelingua era stato reso obbligatorio già nel 1945, tuttavia il successivo decreto del 1947 e lo Statuto del 1948 ne fanno cadere l'obbligatorietà nelle scuole italiane, ma non in quelle tedesche dove continuano a insegnare docenti di lingua italiana. L'insegnamento del tedesco, pur non essendo materia obbligatoria, prosegue anche nelle scuole primarie in lingua italiana ma ad opera di docenti anch'essi italiani, cosa che genera un evidente divario tra alunni tedescofoni e italofofoni. Con il secondo Statuto (1972), la situazione muta, almeno dal punto di vista legislativo, poiché, pur conservando l'impianto segregazionista del sistema scolastico diviso per (madre)lingua, l'insegnamento della L2, «impartito da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna» (Art. 19 in Giunta 2009: 75), diventa finalmente obbligatorio per tutti, dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado. Fin dagli albori della storia della nuova Provincia Autonoma, dunque, la responsabilità della promozione del bilinguismo è ricaduta sulla scuola locale, tanto più che la distribuzione stessa dei gruppi linguistici non contribuisce a favorire l'apprendimento della lingua dell'altro, considerato che il 73% del gruppo di lingua italiana si concentra a Bolzano e Merano e la restante parte nelle maggiori città e in Bassa Atesina, mentre il gruppo di lingua tedesca risiede per lo più nei comuni rurali e solo un

quarto è presente nelle maggiori città (cfr. Peterlini 2019). È anche per questo motivo che, consapevole del proprio svantaggio rispetto al gruppo di lingua tedesca, la comunità italoфона inizia, già a partire dagli anni Ottanta, a invocare una scuola bilingue (cfr. Baur *et al.* 2008), la cui realizzazione è tuttavia tuttora impedita dai vincoli imposti dallo Statuto, anche se proliferano le iniziative CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e le classi bi/trilingui. Eppure, in un territorio di per sé multilingue³ viene spontaneo chiedersi se non sia limitante puntare così fortemente sulla scuola – realtà teoricamente monolingue, in pratica profondamente multilingue e plurilingue – che sembra essere l'unico contesto di apprendimento della L2 in provincia di Bolzano. Peraltro, a giudicare dalle ricorrenti polemiche sull'insufficiente grado di bilinguismo dei giovani che tengono banco sui quotidiani locali (ad es. Alto Adige 2011; 2017), la risposta sembrerebbe positiva.

Per chiarire meglio la situazione e darne una chiave di lettura su base empirica, nei successivi paragrafi si presenteranno e discuteranno i risultati del progetto Kolipsi. Dopo aver introdotto scopi e metodi dello studio, si commenteranno le competenze di L2 del campione e si illustreranno i fattori che sono emersi come predittori di buone competenze linguistiche. In base al quadro teorico entro il quale il progetto si è mosso, il modello di Bachman e Palmer (1996) e l'approccio molto simile, orientato all'azione, del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR 2001: cap. 2), con buone competenze linguistiche si intende la capacità degli studenti di partecipare attivamente alla vita della comunità nella rispettiva L2. Sulla base dei dati raccolti, si illustrerà come e in quale lingua si svolgono i contatti extrascolastici tra gli studenti e quale ruolo svolgono i genitori nell'apprendimento della L2 da parte dei loro figli. Infine, si abbozzeranno delle proposte per la realizzazione di un bilinguismo diffuso.

2. *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua da una prospettiva linguistica e psicosociale*

L'idea progettuale, concepita da Eurac Research in collaborazione con l'Università di Trento, nasce nel 2006 con l'obiettivo di condurre un'estensiva indagine conoscitiva del livello di competenza della seconda lingua, italiano o tedesco, di un campione rappresentativo di studenti italoфoni e tedescoфoni⁴ iscritti al penultimo anno di tutti gli istituti secondari di secondo grado della Provincia di Bolzano. Accanto alla componente linguistica, si è altresì deciso di

³ Qui inteso come coesistenza di diverse lingue in una data società (CEFR 2001: 4).

⁴ Nel rispondere al questionario, in italiano o in tedesco, gli studenti hanno dichiarato il loro senso di appartenenza a un determinato gruppo linguistico presente in Provincia di Bolzano, tedesco, ladino e italiano, ma anche *altoatesino bilingue (tedesco/italiano)* e *altro* (per includere anche i ragazzi con background migratorio). Nel presente contributo si utilizzeranno indistintamente i termini *italiano/tedesco*, *di lingua italiana/tedesca*, *italoфono/tedescoфono* per indicare gli studenti che si sono dichiarati appartenenti al gruppo italiano o tedesco.

rilevare e studiare gli aspetti psicosociali e sociolinguistici che più influenzano l'approccio alla L2 in Alto Adige e il suo apprendimento. La prima edizione del progetto si è svolta tra il 2006 e il 2009 (Abel *et al.* 2012), la seconda, oggetto del presente contributo, tra il 2014 e il 2017 (Vettori & Abel 2017). Grazie alla mole di informazioni raccolte e all'approccio multidisciplinare adottato, i risultati del progetto – ancora unico nel suo genere in Alto Adige – si prestano bene a fornire sia dei dati oggettivi sia un'interpretazione degli stessi.

Alla seconda edizione del progetto hanno preso parte 1.692 studenti delle quarte classi di tutti i licei e istituti tecnici della Provincia, che costituivano il 45% degli iscritti dell'anno scolastico 2014/2015. Accanto a loro sono stati invitati a compilare un questionario anche i rispettivi genitori (1.228 rispondenti) e docenti di L2 (76 rispondenti su un totale di 116 insegnanti). Il questionario per gli studenti, somministrato online e composto di 90 item, si è rivelato lo strumento ideale per raccogliere una serie di metadati che raccontano, fra l'altro, biografia e abitudini linguistiche dei ragazzi, esperienze, spinte motivazionali e molto altro. Le conoscenze e competenze linguistiche del campione sono state testate attraverso una serie di strumenti diagnostici standardizzati, con riferimento diretto alle scale del CEFR (2001) e focus particolare sui livelli centrali B1 e B2, considerando che il livello target in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado è il B2. L'intero campione si è sottoposto a un test di comprensione orale, a un test di competenza lessicale (tratto dal test Dialang⁵) e a una prova di produzione scritta composta da due input, uno per la produzione di un testo narrativo (esercizio 1), identico a quello somministrato nel primo studio Kolipsi (Herder Institut; Abel *et al.* 2012) e uno nuovo per la produzione di un testo argomentativo (esercizio 2; TELC). I soli studenti italo-foni hanno inoltre affrontato anche un C-test (Test-DaF) e un sottocampione di entrambi i gruppi ha sostenuto un test orale. Le prove di produzione scritta e orale sono state valutate con l'ausilio di griglie appositamente sviluppate a partire dai descrittori del CEFR, adattandoli per il gruppo target (cfr. Alderson 1991; North 2000), e che ne riflettono i livelli di competenza, da A1 a C1/2, nel modo più diretto possibile (cfr. Table 3, CEFR 2001: 28). Le griglie sono state elaborate basandosi soprattutto su North (2000) – adottato tra l'altro per lo sviluppo delle scale del CEFR. Data la complessità della prova di produzione scritta, giudicata da un'équipe di valutatori appositamente formati e i cui esiti sono stati ulteriormente sottoposti al *Many-Facet Rasch Measurement Model* (MFRM; Linacre 1989)⁶, i risultati che verranno di seguito presentati e commentati si riferiscono a essa; i punteggi raggiunti negli altri test scritti e orale confermano pienamente quelli della prova di produzione scritta.

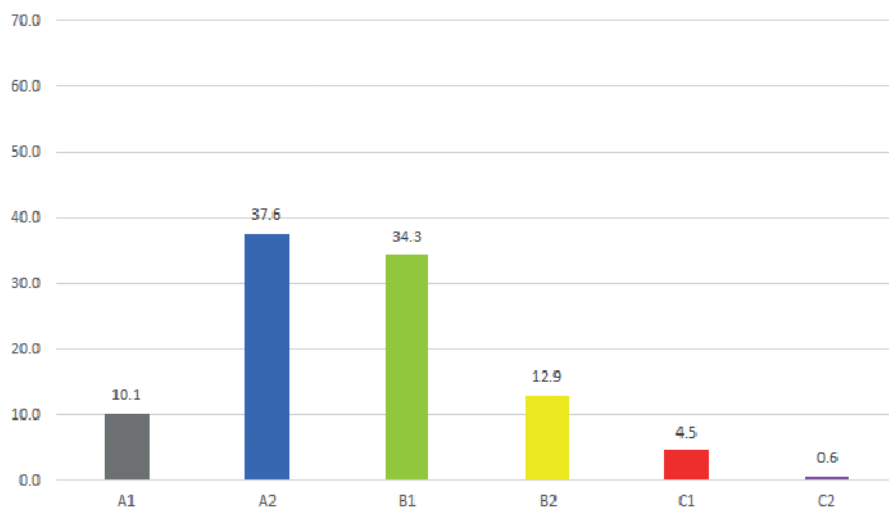
⁵ <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>.

⁶ I modelli di Rasch rappresentano una modalità di trasformazione di osservazioni ordinali in misure lineari, lungo un continuum unidimensionale e consentono di parametrizzare in modo indipendente soggetti, item e altri eventuali aspetti (*facet*) rilevanti ai fini della ricerca.

3. Competenze linguistiche e predittori

Il quadro delle competenze di L2⁷ degli studenti altoatesini è piuttosto mediocre. Il 34,3% degli italofoeni che hanno sostenuto la prova scritta in tedesco L2 mostra competenze di livello B1, il 12,9% competenze di livello B2 e il 37,6% competenze di livello A2. Una minima parte del campione (5,1%) ha competenze di livello C1-C2 e un 10% competenze di livello A1 (fig. 1).

Figura 1 - Risultati della prova scritta in tedesco L2 (esercizio 1+2).
Dati percentuali. N= 356



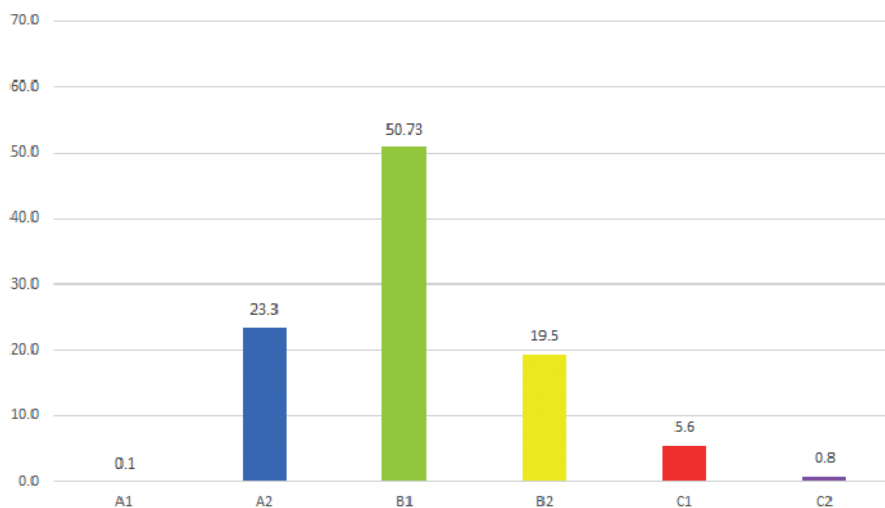
Il 51% dei tedescofoeni che hanno sostenuto la prova scritta in italiano L2 mostra competenze di livello B1, il 19,5% competenze di livello B2 e il 23,3% competenze di livello A2. Una minima parte del campione (6,4%) ha competenze di livello C1-C2 (fig. 2).

Considerato che questo è il prodotto di 12 anni di apprendimento scolastico della L2 per un totale di circa 2.000 ore di insegnamento, senza contare il monte ore aggiuntivo, difficilmente quantificabile, derivante dall'approccio all'apprendimento precoce adottato alla scuola materna e dalle ore di potenziamento linguistico (attività CLIL e non) attivate soprattutto nella scuola in lingua italiana, risulta inevitabile mettere in dubbio l'efficacia del sistema adottato per garantire il bilinguismo in Alto Adige. Posto che il principale veicolo di conoscenza della e contatto alla L2 è la scuola, eccezion fatta per coloro che provengono da famiglie o contesti plurilingui, dopo un'attenta analisi dei percorsi, delle abitudini e degli atteggiamenti del campione, si è deciso di provare a rintracciare alcuni fattori in grado di *predire* buone

⁷ Data la sovrapposibilità dei risultati della prova di produzione scritta con quelli risultanti dagli altri test somministrati, il termine *competenze di L2* indica le competenze linguistico-comunicative degli studenti nel loro complesso.

competenze linguistiche. Per fare ciò, si è applicata una particolare tecnica statistica, la regressione lineare multipla *stepwise*, che consente di prevedere i valori assunti da una variabile dipendente – in questo caso le competenze di L2 – a partire dalla conoscenza di quelli osservati su più variabili indipendenti⁸. Il metodo *stepwise* permette di raggiungere un equilibrio tra il numero di variabili esplicative da includere nel modello e la loro capacità di spiegare la varianza della variabile dipendente (De Luca 2010: 44).

Figura 2 - Risultati della prova scritta in italiano L2 (esercizio 1+2).
Dati percentuali. N= 1.021



Dall'analisi è emerso quanto è decisivo nell'acquisizione di una buona padronanza della L2 l'uso *privato* di essa per entrambi i gruppi linguistici. In particolare, nel caso degli studenti italo-foni l'equazione di regressione finale risulta composta da quattro variabili indipendenti comprendenti due indici (utilizzo della L2 al di fuori della scuola e indice socio-economico – alto) e una variabile (autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese – livello B2) relativi alla dimensione dell'utilizzo extrascolastico della L2 nonché, una variabile legata alla dimensione scolastica (tipo di scuola – liceo; v. tab. 1). Queste variabili sono risultate i predittori più forti all'interno del modello esplicativo finale e spiegano il 18,4% della variabilità complessiva (R^2 adattato). Tutte le variabili sono significativamente correlate alle competenze linguistiche in senso positivo, ovvero *predicono* un aumento medio delle competen-

⁸ Genere, indice di status socio-economico, tipo di scuola frequentata, età in cui è iniziato l'apprendimento della L2, partecipazione a progetti CLIL, frequenza del contatto nella relazione più stretta con una persona di L2 (ovvero che appartiene all'altro gruppo linguistico), lingua utilizzata nella relazione più stretta con una persona di L2, supporto dei genitori nel cercare contatti in ambienti di L2, indice di utilizzo della L2 al di fuori del contesto scolastico, autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese, indice di disagio/agio nell'utilizzo della L2.

ze linguistiche – espresso dal coefficiente *b* – rispetto alla categoria di riferimento. Ad esempio, chi sostiene di padroneggiare il dialetto sudtirolese a un livello B2 ha, rispetto a chi non è in grado né di comprenderlo né di usarlo, competenze di tedesco L2 superiori, in media, di 0,562 punti.

Tabella 1 - *Regressione lineare multipla stepwise; modello sul campione di studenti del gruppo italiano*

<i>Predittori</i>	<i>Coefficiente non standardizzato (b)</i>	<i>Coefficiente standardizzato (B)</i>	<i>R2 adattato</i>
Costante	2,308		0,184
Utilizzo extrascolastico L2 passivo>attivo	0,187	0,210	
Autovalutazione competenza dialetto sudtirolese (liv. B2)	0,562	0,209	
Autovalutazione competenza dialetto sudtirolese (Non sono in grado di comprendere/parlare dialetto)		Categoria di riferimento	
Tipo di scuola (Liceo)	0,296	0,171	
Tipo di scuola (Istituto tecnico)		Categoria di riferimento	
Status socioeconomico (Alto)	0,253	0,152	
Status socioeconomico (Basso)		Categoria di riferimento	
(N)		(176)	

Per quanto concerne il gruppo tedescofono, l'equazione risulta anch'essa composta da quattro variabili indipendenti che spiegano il 16,1% della variabilità complessiva e che comprendono due indici relativi alla dimensione dell'utilizzo extrascolastico della L2 (utilizzo della L2 da passivo ad attivo⁹; disagio/agio nell'utilizzo della L2), una variabile legata alla dimensione scolastica (tipo di scuola – liceo) e una alla dimensione del contatto intergruppi (ossia, in questo caso, la frequenza di contatto con la persona dell'altro gruppo linguistico che rappresenta la relazione più significativa per il rispondente – una volta alla settimana; cfr. tab. 2). Tutti i predittori sono significativamente correlati alle competenze linguistiche in senso positivo tranne la frequenza del contatto intergruppi che, al contrario, è associata negativamente alla variabile dipendente, ovvero meno i ragazzi frequentano la persona che rappresenta la relazione più significativa con un membro del gruppo di L2 e meno le competenze in L2 crescono (-0,147).

È interessante notare come la dimensione dell'utilizzo della L2 fuori dalla scuola rappresenti il comune denominatore di entrambe le equazioni e anche ciò che contribuisce maggiormente al progresso delle competenze linguistiche degli studenti altoatesini. Nel caso dei tedescofoni, l'impiego attivo dell'italiano e la crescente sensazione di agio nel suo utilizzo, che verosimilmente scaturisce proprio da un uso frequente della lingua, si associa a migliori competenze. Nel caso dei coetanei di lingua italiana, sono l'esercizio extrascolastico della L2 e, soprattutto, una competen-

⁹ L'indice è stato creato a partire da una serie di domande sulla frequenza effettiva di utilizzo, passivo o attivo, della L2 per svolgere determinate attività quotidiane (Vettori & Martini 2017: 111-113).

za (autodichiarata) del dialetto sudtirolese di livello B2 o superiore a concorrere al miglioramento delle competenze di L2. Non essendo previsto dalla scuola in lingua italiana alcun insegnamento formale del dialetto sudtirolese¹⁰, molto probabilmente chi ha una buona competenza del dialetto ha dei contatti con dei parlanti tedesofoni che gli hanno permesso di familiarizzare con la lingua della comunicazione quotidiana della comunità sudtirolese.

Tabella 2 - *Regressione lineare multipla stepwise; modello sul campione di studenti del gruppo tedesco*

<i>Predittori</i>	<i>Coefficiente non standardizzato (b)</i>	<i>Coefficiente standardizzato (B)</i>	<i>R2 adattato</i>
Costante	3,055		0,161
Utilizzo extrascolastico L2 passivo>attivo	0,269	0,272	
Disagio>agio nell'uso della L2	0,132	0,148	
Tipo di scuola (Licco)	0,159	0,108	
Tipo di scuola (Istituto tecnico)		Categoria di riferimento	
Frequenza contatto rel. significativa (una volta/settimana)	-0,147	-0,099	
Frequenza contatto rel. significativa (tutti i giorni/più volte al giorno)		Categoria di riferimento	
(N)		(428)	

4. *Contatto intergruppi e uso della L2*

L'emergere del ruolo decisivo dell'esercizio extrascolastico della L2 porta con sé alcuni interrogativi da sciogliere per meglio comprendere la situazione. Per impraticarsi nella L2 occorre, infatti, avere qualcuno – possibilmente di madrelingua – con cui poterlo fare. Proprio il fenomeno del contatto intergruppi e della lingua utilizzata in tale circostanza sono due aspetti ben indagati nel progetto Kolipsi. In base all'ipotesi di Allport (1954)¹¹, secondo cui il contatto tra gruppi diversi per religione, etnia, lingua o altro può essere, poste determinate condizioni¹², un motore di cambiamento nei confronti di atteggiamenti stereotipati o pregiudiziali, si è voluto verificare se e con quale frequenza i ragazzi di lingua tedesca e italiana entrano in contatto fra loro e quanto questo contatto influisce sull'atteggiamento degli uni nei confronti degli altri. A prescindere dai possibili effetti su atteggiamenti, stereotipi e pregiudizi, il contatto intergruppi è di per sé una misura particolarmente interessante nel mondo altoatesino, specie se calato nel contesto illustrato all'inizio del presente contributo e inteso come occasione di scambio linguistico. Anche il

¹⁰ Nelle Indicazioni provinciali (2010), tuttavia, si pone come obiettivo da raggiungere nel primo biennio la comprensione del «linguaggio quotidiano – anche con inflessioni dialettali –».

¹¹ Validata da numerose ricerche, in particolare dalla metanalisi di Pettigrew e Tropp (2006) in cui sono stati considerati 515 studi.

¹² Secondo Allport (1954), l'efficacia del contatto è soggetta ad alcune condizioni: l'eguaglianza di potere e status dei gruppi, un loro obiettivo comune, la collaborazione al raggiungimento dello stesso, il sostegno sociale e istituzionale all'interazione stessa.

modello del contesto sociale di Clément (1980; cfr. Sampasivam & Clément 2014) postula che in contesti bilingui il contatto con i membri del gruppo di L2 diventa un fattore centrale nell'acquisizione della seconda lingua e, recentemente, Vincze e Joyce (2018) hanno segnalato la vicinanza tra il modello di Clément e la sopraccitata teoria del contatto intergruppi che, a loro avviso, condividerebbero le stesse basi teoriche, in particolare in riferimento ai concetti di disinvoltura nella L2 (*second language confidence*) e di autoefficacia (*contact self-efficacy*; Stathi *et al.* 2011), ossia la fiducia nella propria capacità di interagire con l'altro gruppo.

Per gli scopi di questo contributo, da qui in avanti si farà riferimento soltanto al contatto diretto tra i gruppi e non anche al cosiddetto contatto indiretto esteso, ovvero il contatto con l'altro gruppo (*out-group*) esperito attraverso rapporti di amicizia tra i propri amici e parenti e i membri dell'altro gruppo e che, secondo Wright *et al.* (1997), può migliorare, anch'esso, gli atteggiamenti verso l'*out-group*. Al fine di ottenere informazioni sul contatto diretto tra altoatesini italiani e tedeschi, ai ragazzi che hanno partecipato al progetto Kolipsi sono state poste alcune domande relative alla numerosità dei rapporti di amicizia intrattenuti con persone della comunità di L2 e alla frequenza del contatto con esse. Le risposte degli studenti dimostrano quanto le relazioni tra i due gruppi siano limitate: l'80% dell'intero campione non ha amici dell'altro gruppo linguistico o ne ha molto pochi e soltanto un risibile 16% complessivo ne ha alcuni/molti. Com'era prevedibile, vista la loro distribuzione sul territorio, i ragazzi di lingua tedesca dichiarano più frequentemente di non avere amici italiani, addirittura metà del campione¹³, e sono davvero pochi quelli che frequentano persone di lingua italiana (Tab. 3).

Tabella 3 - *Amicizie con persone di L2 per senso di appartenenza linguistica.*
Valori percentuali

D11: Pensi ai tuoi amici ovvero a quelle persone che conosce e con le quali si sente a suo agio, quelle persone con le quali può parlare liberamente e che può chiamare quando ne ha voglia. Quanti, tra i tuoi amici, sono altoatesini di L2?

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Nessuno	49,5	26,8	43,4
Molto pochi	37,6	47,3	40,2
Alcuni, ma meno della metà	10,4	17,6	12,3
Da circa la metà a tutti	2,6	8,3	4,1
Totale	100	100	100
(N)	924	336	1.260

I dati peggiorano ulteriormente se incrociati con quelli sull'assiduità della frequentazione degli amici dell'*out-group* (amici di L2) che è, anch'essa, piuttosto scarsa (tab. 4). Le categorie più rappresentate, infatti, sono *mai* – che vanifica dunque, e

¹³ Degli studenti di lingua tedesca che non hanno amici di lingua italiana, il 51,5% risiede in un comune rurale e il 38,6% in un comune urbano.

per quasi un terzo, le risposte di chi pure aveva dichiarato di avere qualche amicizia nella comunità di L2 – e *una volta alla settimana* che, sommate, raccolgono il 59,2% delle risposte. Anche in questo caso sono gli studenti tedeschi a dichiarare una frequentazione meno assidua rispetto ai loro coetanei italiani ma non si dispone di dati che possano chiarire il perché di questa tendenza. È interessante notare come i luoghi dove più frequentemente nascono le amicizie più strette, i rapporti più significativi, sono la scuola (43,6%) e secondariamente l'ambito sportivo (32%) per entrambi i gruppi linguistici, segno che, nonostante la separazione dei sistemi scolastici, l'istituzione svolge comunque, almeno per una parte dei ragazzi, una funzione di avvicinamento tra i gruppi.

Tabella 4 - *Frequenza del contatto con gli amici di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali*

D12: Quanto frequentemente, in una settimana, parla o ha dei contatti (di persona, al telefono, ecc.) con amici altoatesini di L2? In una settimana, in genere:

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Mai	27,4	23,6	26,0
Una volta alla settimana	36,4	27,9	33,2
Due/tre volte alla settimana	16,9	20,7	18,3
Quattro/cinque volte alla settimana	5,4	6,4	5,8
Tutti i giorni o quasi	8,8	11,1	9,7
Più volte al giorno	5,1	10,4	7,1
Totale	100	100	100
(N)	467	280	747

Esaminando con cura categorie e percentuali, tuttavia, emerge che il 36,2% di studenti di lingua tedesca e il 48,6% di loro coetanei di lingua italiana dichiarano di frequentare gli amici di L2 da un minimo di due/tre volte alla settimana fino ad, addirittura, tutti i giorni e più volte al giorno. Dunque, non tutti gli studenti allo stesso modo ma almeno un gruppo di essi, per la verità abbastanza nutrito per quel che concerne la comunità italoфона, ha frequenti occasioni di contatto con amici di L2. Se queste rappresentassero altrettante opportunità di scambio nella rispettiva L2, ecco che si profilerebbe all'orizzonte un contesto di apprendimento spontaneo della lingua alternativo alla scuola e verosimilmente promettente. Purtroppo, così non è, specie per i ragazzi italiani. L'80% di essi, infatti, negli scambi con gli amici di L2 utilizza prevalentemente o esclusivamente l'italiano (L1). Sia in questo caso, sia nel caso in cui gli studenti dichiarino di utilizzare prevalentemente o esclusivamente la L2, il divario tra tedescofoni e italoфoni è enorme e a tutto vantaggio dei primi che, sebbene siano quelli che hanno meno amicizie tra i membri dell'altro gruppo, sono anche quelli che traggono maggior profitto dalle generalmente poco frequenti occasioni di incontro (tab. 5).

Tabella 5 - *Lingua di comunicazione utilizzata nei contatti intergruppi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali*

D13: In che lingua avviene in genere la comunicazione tra lei e i suoi amici altoatesini tedeschi/italiani (= gruppo di L2)?

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L1	31,3	79,9	50,1
Si usano sia l'italiano sia il tedesco allo stesso modo	16,5	10,3	14,1
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L2	52,2	9,8	35,8
Totale	100	100	100
(N)	339	214	553

5. *Il ruolo dei genitori*

È noto in letteratura il ruolo dei genitori sia nel supportare i figli nell'apprendimento linguistico (Ng & Ng 2015; Noels *et al.* 2019) sia nell'influenzare il loro atteggiamento nei confronti dell'out-group (Carraro *et al.* 2012; per una recente rassegna si veda Miklikowska *et al.* 2019). Per questo motivo, anche i genitori del gruppo target di Kolipsi sono stati coinvolti nella ricerca e hanno risposto – attraverso un questionario cartaceo – a una serie di domande, fra cui alcune relative al loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento della L2 da parte dei loro figli ma anche relative al loro coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento. Ciò che qui interessa in particolare è capire se i genitori svolgono un ruolo attivo nel supportare i loro figli in questo processo e, in particolare, se li aiutano a inserirsi in ambienti di L2. La stragrande maggioranza dei genitori esprime a chiare lettere quanto ritiene importante che la propria progenie impari la L2 (cfr. la batteria completa in Antonucci *et al.* 2017: 191) e, al contempo, dichiara di spronare i ragazzi a cercare di inserirsi in ambienti propri dell'altro gruppo linguistico (associazioni sportive, musicali o di altro genere; tab. 6).

Tabella 6 - *Grado di accordo/disaccordo con un'affermazione relativa all'importanza dello studio/uso della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore*

(D14) Incoraggio mio figlio a ricercare contatti/a inserirsi in ambienti di L2

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
In disaccordo	7,3	4,7	6,6
Né d'accordo né in disaccordo	13,2	8,2	11,7
D'accordo	79,6	87,1	81,7
Totale	100	100	100
(N)	621	232	853

Tuttavia, interrogati sull'effettivo impegno ad aiutare i propri figli a farsi strada in tali ambienti, la stragrande maggioranza dei genitori afferma di non fare alcunché o di provarci solamente ogni tanto (tab. 7). Considerata l'interferenza inevitabile della desiderabilità sociale¹⁴ della risposta, è lampante quanto sia ampia la forbice tra le dichiarazioni d'intenti dei genitori e le loro azioni concrete.

Tabella 7 - *Frequenza dell'impegno genitoriale nei confronti dell'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore*

(D22) Lo/la aiuto a cercare contatti in ambienti L2

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Mai/qualche volta	89,3	78	86,3
Abbastanza spesso	5,7	9,7	6,8
Molto spesso/sempré	5	12,3	7,0
Totale	100	100	100
(N)	618	227	845

D'altra parte, però, si segnala da anni un fenomeno interessante: sono sempre più numerosi, infatti, quei genitori di lingua italiana che iscrivono i figli nelle scuole dell'infanzia in lingua tedesca (Wand 2016), generando – così come riportano i media (ad es. Alto Adige 2017) – non poco malcontento da parte della comunità di lingua tedesca, sempre molto attenta a tutelare la propria identità e lingua. Peraltro, il tentativo dei genitori, che sembrerebbe sottintendere il desiderio di inserire i propri figli in un ambiente di L2, risulta alquanto maldestro. Iscrivere dei bambini di lingua italiana in una scuola in lingua tedesca significa innanzitutto investire ancora una volta la scuola della responsabilità dell'apprendimento della L2 e, secondariamente, fallire almeno in parte l'obiettivo perché in molte classi, soprattutto del capoluogo, il numero di bambini di lingua italiana e straniera è talmente superiore a quello dei bambini di lingua tedesca o bilingui da far sì che la lingua predominante negli scambi e nei giochi tra i bambini sia, non sorprendentemente, l'italiano (cfr. l'intervista a cura del TGR 2019).

6. *Discussione e prospettive*

I dati fin qui presentati dimostrano che il contatto extrascolastico è un promotore significativo di buone competenze di L2. Tuttavia, gli studenti hanno generalmente poche amicizie in ambienti dell'altro gruppo linguistico e, anche qualora questi rapporti esistano, le occasioni di contatto non si traducono sistematicamente in un esercizio della L2, specie per quanto concerne gli italofoeni. Il contesto, dunque, in cui si pratica la L2 rimane essenzialmente quello scolastico. Che la scuola altoatesina

¹⁴ Ovvero «la tendenza di alcuni soggetti a rispondere in un modo socialmente desiderabile o in una direzione accettabile, anziché riferire la vera risposta o il vero atteggiamento» (Maggio 2005: 11).

sia concepita come il luogo di apprendimento e di pratica della L2 per eccellenza è un dato di fatto sia su un macrolivello, quello della politica che così la legittima e la regola, sia su un microlivello, in quanto l'uso individuale della L2 è fortemente limitato alla scuola e poiché è alla scuola che i genitori affidano la responsabilità dell'apprendimento della L2 da parte dei propri figli. Ciononostante, il mondo accademico obietta da decenni che il sistema scolastico e la vita sociale divisi per gruppi linguistici non favoriscono l'apprendimento della L2 (Peterlini 2019: 205). Anche la cosiddetta *scuola bilingue*, invocata nel dibattito pubblico spesso con toni accesi e ancora più spesso senza chiarire a quale modello ci si riferisce (per una rassegna dei diversi modelli scolastici bilingui cfr. Cathomas 2005), e che per ragioni giuridico-politiche per il momento potrebbe rappresentare solo un'offerta parallela per un pubblico assai ristretto di discenti (ad es. una scuola europea come recentemente proposto dal movimento politico locale Team K, cfr. Ploner 2019), non risolverebbe la questione fondamentale del contatto extrascolastico, soprattutto non su vasta scala e non per i giovani con un background fortemente monolingue.

Concentrandosi solo sulla scuola, si perde peraltro di vista una dimensione cruciale del linguaggio, ovvero la sua funzione sociale e il dato di fatto che l'acquisizione di una lingua non avviene in un vuoto sociale. L'apprendimento delle lingue, infatti, non è una questione meramente educativa, ma «un evento profondamente sociale che richiede l'appropriarsi di una vasta gamma di elementi della cultura di L2» (Dörnyei 2001: 46, nostra traduzione). La dimensione sociale dell'apprendimento delle lingue è un elemento centrale anche nel CEFR (2001), al quale, tra l'altro, si orienta anche il sistema scolastico altoatesino nelle sue linee guida per l'insegnamento della L2 (Indicazioni provinciali 2010). Il CEFR (2001: 9, nostra traduzione) «considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come "attori sociali", vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione». In questo senso, oltre a preparare i discenti ad affrontare il maggior numero possibile di situazioni quotidiane in L2, la scuola dovrebbe assumere un ruolo più mirato e consapevole di mediatrice al fine di promuovere ulteriormente i contatti al di fuori di essa (cfr. § 4), attraverso la promozione di progetti che coinvolgono istituti scolastici in lingua italiana e tedesca con un obiettivo comune, come l'organizzazione di eventi o la partecipazione a competizioni di varia natura. Più controversa, invece, è la posizione della scuola in lingua italiana rispetto all'avvicinamento al dialetto sudtirolese, contemplato nelle linee guida¹⁵ ma apparentemente non in linea con la disponibilità dei discenti stessi a lasciare uno spazio *istituzionale* alle varianti dialettali. Il 34,8% del campione Kolipsi di lingua italiana si dice, infatti, contrario ad apprendere il dialetto sudtirolese e la metà non gradirebbe la possibilità di impararlo a scuola (Vettori & Martini 2017: 162). Pur conscia dell'importanza presente e futura delle varianti dialettali sudtirolesi in Alto Adige (*id.* 94-95), buona parte dei ragazzi di lingua ita-

¹⁵ Cfr. nota 8.

liana non sembra pertanto disposta ad aprirsi alla lingua non standard, forse perché propensa, qui – dove gli italiani parlano una lingua molto vicina allo standard (cfr. Mioni 2001) – più che altrove, a stigmatizzare l'uso del dialetto (cfr. Grochowska 2013). Tuttavia, una riflessione pragmatica sui possibili benefici che l'avvicinarsi ad esso comporterebbe sarebbe auspicabile, magari con l'aiuto dei genitori (cfr. Vettori *et. al.* in stampa).

Ogni attore coinvolto nella questione linguistica in Alto Adige deve, infatti, fare la sua parte e questo riguarda naturalmente anche i genitori che dovrebbero, anch'essi, assumere un ruolo più attivo di mediazione, se l'auspicio ampiamente condiviso di un maggiore contatto con i parlanti dell'altra lingua è inteso seriamente, e non dovrebbero sottrarsi a tale responsabilità. Oltre al sostegno materiale e umano ai figli nella scelta di imboccare percorsi meno scontati e dunque preferire l'iscrizione allo *Sportverein* invece che al gruppo sportivo e viceversa, anche intrattenere essi stessi, là dove possibile, rapporti intergruppi e fruire di attività culturali e ricreative nell'altra lingua li porrebbe agli occhi dei figli come modello comportamentale alternativo al di fuori della *comfort zone* monolingue.

A oltre cent'anni dall'annessione, i tempi sono maturi per assumersi qualche responsabilità personale in più e uscire finalmente dal recinto della scuola per misurarsi con la L2 sul campo, tanto più che gli studenti di lingua tedesca, storicamente e finora in vantaggio sugli italiani quanto a competenze di L2 (cfr. § 1), mostrano anch'essi di aver bisogno di altro oltre alla lingua imparata sui banchi di scuola.

Bibliografia

- ABEL A., VETTORI C. & WISNIEWSKI K. (a cura di) (2012), *KOLIPSI. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Accademia Europea di Bolzano, Bolzano.
- ALDERSON J. C. (1991), Bands and scores, in ALDERSON C. J. & NORTH B. (eds.), *Language testing in the 1990s*, British Council/Macmillan, London: 71-86.
- ALLPORT G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Perseus Books, Cambridge, MA.
- ALTO ADIGE (2011), <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/le-impresе-altoatesine-lingue-da-migliorare-1.496458>.
- ALTO ADIGE (2017), <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/la-svp-negli-asili-teseschi-troppi-italiani-e-stranieri-1.5482>.
- ALTO ADIGE (2018), <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/semprе-meno-bilingui-%C3%A8-allarme-tra-le-impresе-1.1560681>.
- ANTONUCCI B., MARTINI E. & VETTORI C. (2017), I risultati dell'indagine psicosociale: i genitori, in VETTORI C. & ABEL A. (a cura di), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano: 175-216.
- ASTAT (2006), *Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano*, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige/Istituto provinciale di statistica, Bolzano.

- PALLAVER G. (2017), Il sistema politico in provincia di Bolzano: la complessa ripartizione del potere e le sfere di influenza etnica, in ATZ H., HALLER M. & PALLAVER G., *Differenziazione etnica e stratificazione sociale in Alto Adige. Una ricerca empirica*, FrancoAngeli, Milano: 57-74.
- BACHMAN L.F. & PALMER A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, New York.
- BAUR S., MEZZALIRA G. & PICHLER W. (a cura di) (2008), *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- CARRARO L., FORER D. & PALADINO M.P. (2012), Come la mia famiglia e i miei amici: l'influenza della famiglia e del gruppo dei pari sulla percezione delle relazioni intergruppi, gli orientamenti motivazionali e le competenze nella seconda lingua dei ragazzi altoatesini, in ABEL A., VETTORI C. & WISNIEWSKI K. (a cura di), *KOLIPSI. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, vol. 2, Accademia Europea di Bolzano, Bolzano: 155-182.
- CATHOMAS R. (2005), *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*, Waxmann Verlag, Münster.
- [CEFR] COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DE LUCA A. (2010), *Le applicazioni dei metodi statistici alle analisi di mercato. Manuale di ricerche per il marketing*, FrancoAngeli, Milano.
- DÖRNYEI Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- [GIUNTA] GIUNTA PROVINCIALE DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO (a cura di) (2009), *Il nuovo Statuto di Autonomia*, Bolzano, <http://www.provincia.bz.it/usp>.
- GROCHOWSKA A. (2013), *Il dialetto nell'Italia postunitaria*, in *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. XL/3, Adam Mickiewicz University Press, Poznań: 17-31.
- INDICAZIONI PROVINCIALI (2010), http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/193246_03_parte_b_licei_linee.pdf.
- LINACRE J.M. (1989), *Many-facet Rasch measurement*, MESA Press, Chicago.
- MAGGINO F. (2005), *L'analisi dei dati nell'indagine statistica*, University Press, Firenze.
- MIKLIKOWSKA M., BOHMAN A. & TITZMANN P.F. (2019), Driven by Context? The Interrelated Effects of Parents, Peers, Classrooms on Development of Prejudice Among Swedish Majority Adolescents, in *Developmental Psychology*, 55(11): 2451-2463.
- MIONI A.M. (2001), «L'italiano nelle tre comunità linguistiche sudtirolesi», in EGGER K., LANTHALER F. (Hrgs.), *Die deutsche Sprache in Südtirol: Einheitssprache und regionale Vielfalt*, Folio Verlag, Bozen/Wien: 65-76.
- NG C.F. & NG P.K. (2015), A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners, in *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2): 98-105.
- NOELS K.A., ADRIAN-TAYLOR S., SAUMURE K. & KATZ J.W. (2019), Motivation and the Support of Significant Others across Language Learning Contexts, in *Journal for the Psychology of Language Learning*, Issue 1: 106-141.

NORTH, B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, Peter Lang: Oxford.

PETERLINI H.K. (2019), Magari mehrsprachig Das Sprachenmodell Südtirol – von ungenutzten Möglichkeiten, alarmierenden Befunden und jugendlichem Pragmatismus, in GOMBOS G., PETERLINI H.K. & DONLIC J. (Hrsgs.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*, Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec: 197-217.

PETTIGREW T. & TROPP L. (2006), A meta-analytic test of intergroup contact theory, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5): 751-783.

PLONER A. (2019), Mozione n. 206/19-XVI, Scuola Europea riconosciuta dell'Alto Adige, http://www2.consiglio-bz.org/it/banche_dati/atti_politici/idap_scheda_atto.asp?page_type=fogl&app=idap&at_id=583330&blank=Y.

PROVINCIA AUTONOMA/AUTONOMIA (2020), <http://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/tutela-minoranze.asp>.

SAMPASIVAM S. & CLÉMENT R. (2014), The dynamics of second language confidence: Perspective and interaction in MERCER S. & WILLIAMS M. (eds.), *Multiple Perspectives on the Self*, Multilingual Matters, Bristol: 23-40.

STATHI S., CRISP R.J. & HOGG M.A. (2011), Imagining intergroup contact enables member-to-group generalization, in *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(3): 275-284.

TGR (2019), <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/articoli/2019/01/tag-Kindergarten-Schulamt-Sonderklassen-Sprachen-Integration-Deutsch-Italienisch-Unterland-Branzoll-dee03c08-18aa-46ab-9d04-203a6ca8e648.html>.

VETTORI C. & ABEL A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano.

VETTORI C., COLOMBO S. & ABEL A. (in stampa), Multilingualism in South Tyrol: between old fears and new challenges, in LANGNER M. (Hrsg.) *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF*, 2021-2.

VETTORI C. & MARTINI E. (2017), L'analisi dei dati psicosociali: gli studenti, in VETTORI C. & ABEL A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano: 77-174.

VINCZE L. & JOYCE, N. (2018), Online contact, face-to-face contact and multilingualism: Young Swedish-speaking Finns develop trilingual identities, in *Communication studies*, 69(1): 85-102.

WAND A. (2016), "Separate but equal", segregated or stymied? Second language learning issues in South Tyrol, in *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 8(3): 330-347.

WRIGHT S.C., ARON A., MCLAUGHLIN-VOLPE T. & ROPP S.A. (1997), The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1): 73-90.