

II

Il campione e i due questionari esplorativi

Per poter comprendere appieno il tema specifico di questo lavoro è necessario presentare brevemente il contesto e il campione di informanti (d'ora in avanti AA) e riportare i dati emersi dai due questionari esplorativi che sono stati somministrati nel settembre dell'anno scolastico 2017/2018 e sono allegati integralmente in Appendice 1. Mentre il primo questionario è servito a censire l'identità sociolinguistica del campione rilevandone le caratteristiche ed i tratti della biografia linguistica, il secondo ha mirato a rilevare atteggiamenti soggettivi e comportamenti personali in relazione alla categoria del Tempo.

2.1. Primo questionario esplorativo: rilevazione del profilo sociolinguistico del campione

Il contesto istituzionale presso il quale abbiamo individuato il campione per la nostra ricerca, è il Liceo delle Scienze Umane e dell'Arte di Brunico¹⁶⁵. L'istituto superiore con lingua di insegnamento tedesca ha una durata quinquennale, termina con l'esame di Stato e dà l'accesso alla prosecuzione degli studi e/o all'inserimento nel mondo del lavoro nel settore dei servizi. La sede centrale dell'istituto è ubicata nel centro storico della cittadina ed ha un corpo docente di 120 unità e una popolazione scolastica di oltre 600 studenti / studentesse. Come si evince dal PTOF¹⁶⁶ l'istituto di istruzione

¹⁶⁵ Brunico, la cittadina più importante della Val Pusteria, ha circa 17.000 abitanti. La consistenza percentuale dei tre gruppi linguistici che emerge dall'ultimo censimento (2011) registra questi valori: 15,24 % (italiano), 82,47 % (tedesco), 2,29 % (ladino).

¹⁶⁶ Il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che la scuola adotta nell'ambito della

secondaria offre due indirizzi: arte e scienze umane con annessa integrazione di discipline musicali.

Nel curriculum d'istituto, relativamente all'insegnamento / apprendimento delle lingue, oltre al tedesco (4 h) sono previste settimanalmente 3 o 4 ore di italiano L2 (a seconda dell'indirizzo) e 3 ore di inglese. Accanto alle ore di lingua curricolari, il liceo offre un'ampia gamma di iniziative scolastiche ed extrascolastiche per il potenziamento linguistico:

- “Un anno in L2”: gli AA possono trascorrere un anno scolastico in un istituto con lingua di insegnamento italiana, sia nell'ambito della provincia, sia su tutto il territorio nazionale;
- scambi linguistici e partenariati con altri istituti sparsi sul territorio provinciale o nazionale;
- soggiorni-studio a Roma per l'italiano e in Inghilterra o Irlanda per l'inglese;
- certificazioni linguistiche (Plida) e corsi di preparazione per l'esame di bilinguismo presso il Commissariato del Governo di Bolzano.

La consistenza numerica del nostro campione è di 21 informanti che frequentano il 3° anno del liceo con indirizzo delle scienze umane, senza integrazione di musica, e pertanto il loro orario scolastico prevede 4 ore di italiano L2 alla settimana. Il dato, moltiplicato per le 37 settimane, previste dal calendario scolastico, consegna un pacchetto di 148 ore annuali.

2.1.1. Le scelte metodologiche

Si è considerato imprescindibile raccogliere informazioni esaustive sulla biografia linguistica degli AA tramite un questionario distribuito all'inizio dell'anno scolastico 2017/2018. Riassumiamo brevemente i passi seguiti nella realizzazione dello strumento di rilevazione:

- si sono omesse domande relative al *background* socioculturale di provenienza (la famiglia di origine, il titolo di studio, lo status dei genitori, ecc.) pur coscienti che la *performance* efficace degli AA è influenzata anche da presupposti culturali e motivazionali che hanno origine al di fuori delle istituzioni educative;
- si sono omesse domande relative alla provenienza territoriale (contesto cittadino, rurale, periferico o valligiano) pur sapendo che, in ragione della conformazione geografica del territorio provinciale, le scuole superiori (a differenza delle scuole medie) servono bacini di utenza molto ampi e disomogenei;

sua autonomia. Il PFOF indica gli obiettivi che tutta la comunità scolastica si impegna a raggiungere, attraverso la condivisione dell'azione educativa con le famiglie e la positiva interazione con il territorio. (Legge 107/2015).

- ci si è focalizzati su alcune aree tematiche, e precisamente:
 - profilo / patrimonio linguistico della classe target
 - contesti d'uso delle lingue (italiano, tedesco, inglese, ladino, dialetto, ecc.)
 - spendibilità percepita dell'italiano L2
 - atteggiamento e/o comportamento durante la lezione di italiano L2
 - valutazione del setting didattico della lezione di italiano L2
 - autovalutazione della competenza scritta secondo il QCER;
- sono stati assegnati 20 minuti per la compilazione del questionario;
- la maggior parte degli items ha previsto la possibilità di dare più risposte;
- nella fase di analisi dei dati emersi dal questionario, non sono state applicate differenze di genere, pur sapendo che sono rilevabili connessioni con il successo scolastico. Le ragazze tendono a ottenere risultati migliori dei ragazzi nella maggior parte dei contesti scolastici, a conferma del fatto che il successo formativo non dipende soltanto dall'efficacia dell'insegnamento.

2.1.2. Il questionario e l'analisi dei risultati

Come anticipato precedentemente, la versione integrale del questionario è allegata in Appendice 1¹⁶⁷; tuttavia al fine di agevolare la comprensione degli esiti è opportuno scorrere le domande, riportare e commentare le dichiarazioni più significative riservandoci di dare in conclusione un profilo sintetico del campione di informanti. Riteniamo che le 16 domande poste al campione siano sufficienti per definire il patrimonio sociolinguistico del gruppo - classe.

Cominciamo con le prime due domande che richiedono al campione di indicare la propria L1 e la propria eventuale condizione di bi-trilinguismo e/o bi-trilinguità¹⁶⁸:

¹⁶⁷ Appendice 1, all. 12.

¹⁶⁸ Secondo Titone (1972: 13) "il bilinguismo consiste nella capacità di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa". Tuttavia, in questo contesto *peculiare*, vale la pena prendere in considerazione anche la definizione di altri studiosi, come quella di Hamers e Blank, (1989: 6), i quali distinguono tra bilinguità e bilinguismo (trilinguità / trilinguismo) intendendo con il primo termine lo stato psicologico ed emotivo di un individuo che ha accesso a più di un codice linguistico nella comunicazione sociale e con il secondo la capacità di un individuo di comunicare utilizzando due (o tre) sistemi linguistici differenti. Il concetto di bi-trilinguismo include anche quello di bi-trilinguità e rimanda a contesti sociolinguistici in cui due o più comunità sono in / a contatto. Si tratta indubbiamente di una distinzione significativa in ambito glottodidattico, tuttavia in sede di somministrazione del questionario sarebbe stato piuttosto complesso spiegare ai destinatari della ricerca la distinzione tra i due concetti.

1	<i>Qual è la tua lingua madre (L1)?</i>
<input checked="" type="radio"/> tedesco <input type="radio"/> italiano <input type="radio"/> ladino <input type="radio"/> altro (specificare) _____	

2	<i>Sei bilingue / trilingue?</i>
<input type="radio"/> sì <input type="radio"/> no Se hai risposto sì... <input type="radio"/> tedesco <input type="radio"/> italiano <input type="radio"/> ladino <input type="radio"/> inglese <input type="radio"/> francese <input type="radio"/> spagnolo <input type="radio"/> (altro specificare) _____	

Riguardo all'indicazione della propria L1: 15 AA sono di madrelingua tedesca (di cui 2 hanno specificato di essere di madrelingua *dialetto tedesco*) e 3 di madrelingua ladina. 15 AA sono monolingui e 3 si definiscono bilingui, nello specifico, dichiarano una bilinguità italiano - portoghese, tedesco - italiano e tedesco - ladino.

Con la terza e la quarta domanda si voleva circoscrivere il patrimonio linguistico e il livello di competenza linguistica dell'intero gruppo. Le due domande sono correlate e la tab. 12 riassume le indicazioni (ovvero i dati percentuali) fornite dagli AA.

3	<i>Quali di queste lingue conosci?</i>
<input type="radio"/> tedesco <input type="radio"/> italiano <input type="radio"/> ladino <input type="radio"/> inglese <input type="radio"/> francese <input type="radio"/> spagnolo <input type="radio"/> (altro specificare) _____	

4	<i>A quale livello?</i>
----------	-------------------------

Tabella 12 – *Questionario esplorativo 1: Lingue e livelli di competenza del gruppo-classe*

LIVELLO	tedesco	italiano	ladino	inglese	francese	spagnolo	altro
principiante	16,6		5,3		5,3	5,3	
pre -intermedio		11,1		16,6			
intermedio	5,3	61,1		50,0			
post-intermedio	11,1	22,2		27,7			
avanzato	66,6	5,3	16,6	5,3			5,3

Il riscontro di questi valori basati sull'autovalutazione - modalità che rimanda alla percezione soggettiva di punti di forza e punti di debolezza della propria competenza linguistica in L2 - attesta fondamentalmente che 6 AA su 10 dispongono del livello B1, mentre 3 AA su 10 si collocano ad un livello più alto di competenza linguistica. È interessante – ai fini di questo lavoro – sottolineare la percezione soggettiva della competenza linguistica in inglese, dal momento che sembra più consolidata o comunque tendenzialmente

superiore a quella in italiano¹⁶⁹.

La conoscenza e l'uso del dialetto sono molto diffusi in ambito scolastico ed extrascolastico. Dai dati emersi dalle domande (5) (6) (7) che riportiamo per esteso di seguito

5	<i>Parli (una varietà di) dialetto sudtirolese?</i>
<input type="radio"/> sì <input type="radio"/> no	

6	<i>Quali di queste lingue usi di più nell'arco della giornata (da 1 poco a 5 tanto)?</i>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;"></th> <th style="width: 10%;">1</th> <th style="width: 10%;">2</th> <th style="width: 10%;">3</th> <th style="width: 10%;">4</th> <th style="width: 10%;">5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="radio"/> tedesco</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> italiano</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> ladino</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> dialetto tirolese</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> altro</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>								1	2	3	4	5	<input type="radio"/> tedesco						<input type="radio"/> italiano						<input type="radio"/> ladino						<input type="radio"/> dialetto tirolese						<input type="radio"/> altro					
	1	2	3	4	5																																					
<input type="radio"/> tedesco																																										
<input type="radio"/> italiano																																										
<input type="radio"/> ladino																																										
<input type="radio"/> dialetto tirolese																																										
<input type="radio"/> altro																																										

7	<i>In quali contesti usi spesso queste lingue?</i>																																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;"></th> <th style="width: 15%;">famiglia</th> <th style="width: 15%;">scuola</th> <th style="width: 15%;">amici</th> <th style="width: 15%;">tempo libero</th> <th style="width: 15%;">istituzioni pubbliche (per es. uffici)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="radio"/> tedesco</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> italiano</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> ladino</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> dialetto tirolese</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> inglese</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>								famiglia	scuola	amici	tempo libero	istituzioni pubbliche (per es. uffici)	<input type="radio"/> tedesco						<input type="radio"/> italiano						<input type="radio"/> ladino						<input type="radio"/> dialetto tirolese						<input type="radio"/> inglese					
	famiglia	scuola	amici	tempo libero	istituzioni pubbliche (per es. uffici)																																					
<input type="radio"/> tedesco																																										
<input type="radio"/> italiano																																										
<input type="radio"/> ladino																																										
<input type="radio"/> dialetto tirolese																																										
<input type="radio"/> inglese																																										

risulta che il dialetto è conosciuto da tutti gli AA (94,4%) con un'unica eccezione, ed è l'idioma più usato nell'arco della giornata; infatti, scendendo nel dettaglio la *varietà locale* si parla in famiglia (83,3%), a scuola (72,2%), con gli amici (100%), nel tempo libero (88,8%), nei rapporti con le istituzioni pubbliche (61,1%); mentre il *Hochdeutsch*, l'italiano standard e l'inglese si praticano quasi unicamente a scuola.

Le domande seguenti riguardano l'italiano ed indagano rispettivamente la spendibilità (8), la conoscenza (9), il setting didattico (10) (11), l'atteggiamento e/o il comportamento durante la lezione di italiano (12) (13) (14) e infine, l'autovalutazione relativa alla competenza scritta, secondo il QCER (16).

¹⁶⁹ Anche l'indagine *Barometro linguistico* conferma l'atteggiamento positivo e l'interesse per lo studio della lingua inglese nell'ambito scolastico ed extrascolastico. Cfr. pp. 71-168.

8	<i>Pensi che la conoscenza dell'italiano ti sarà utile in futuro? Puoi indicare più opzioni</i>
<input type="radio"/> sì, per trovare più facilmente lavoro in Sudtirolo <input type="radio"/> sì per trovare più facilmente lavoro in Italia <input type="radio"/> sì per trovare più facilmente lavoro all'estero <input type="radio"/> sì per viaggiare e conoscere persone nuove	

I dati emersi sono riportati nel Graf. 3

Grafico 3: *Questionario esplorativo 1: Spendibilità dell'italiano L2 - Motivazioni che guidano il percorso di studio.*



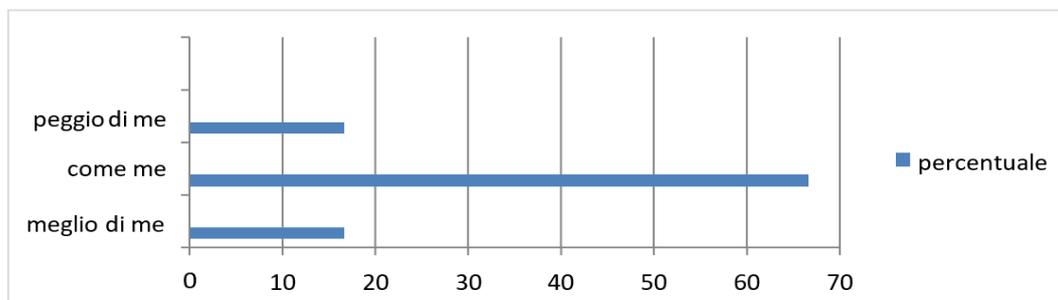
Osservando i valori del grafico possiamo esprimere almeno tre considerazioni:

- una percentuale modestissima del campione ritiene inutile l'apprendimento dell'italiano;
- un sostanzioso numero di AA mette in conto la mobilità professionale verso il resto del Paese e/o all'estero;
- più della metà degli AA mostra interesse ed apertura mentale in relazione alla mobilità per turismo (e conoscenza di altre persone) oltre i confini del territorio provinciale, mentre una parte più modesta si dichiara disponibile alla mobilità professionale.

9	<i>I tuoi compagni di scuola conoscono l'italiano</i>
<input type="radio"/> meglio di me <input type="radio"/> come me <input type="radio"/> peggio di me	
Perché... <input type="radio"/> riesco a comunicare con loro <input type="radio"/> non riesco a comunicare con loro <input type="radio"/> capisco meno cose di loro <input type="radio"/> spesso gli chiedo di rispiegarmi quello che non ho capito <input type="radio"/> spesso mi chiedono di rispiegarli quello che non hanno capito <input type="radio"/> hanno le mie stesse difficoltà	

Sulla base delle risposte degli AA si sono rilevati rispettivamente questi valori percentuali (16,6 % peggio di me, 66,6 % come me, 12,6 % meglio di me) schematizzati nel grafico 4:

Grafico 4: Questionario esplorativo 1: Percezione soggettiva sulla conoscenza dell'italiano L2



Interessanti risultano le valutazioni di alcuni AA riguardanti la comunicazione *inter pares* nella lingua target: l'88,7% del campione ritiene che l'interazione sia "possibile", anche se ci sono difficoltà (61,1%), e con un'incidenza di casi piuttosto alta (27,7 %), intercorre una sorta di mutuo soccorso tra gli AA ("spesso gli chiedo di rispiegarmi quello che non ho capito").

10	<i>Secondo te, le lezioni di italiano sono....</i>				
<input type="radio"/>	sono troppe	<input type="radio"/>	sono giuste	<input type="radio"/>	sono poche

Raccoglie un consenso pari al 100% la risposta a questa domanda che chiedeva al campione se le ore di italiano previste dal curriculum fossero quantitativamente adeguate. In relazione alla domanda, tutti gli AA ritengono appropriato il numero di ore settimanali assegnate all'apprendimento della L2.

Mediante la domanda 11 il gruppo-classe è stato interpellato sulle attività, o meglio, le abilità svolte durante le lezioni di italiano. Nello specifico, si chiedeva al campione di esprimersi sulla frequenza o assenza (*tropo vs poco*) di una lista di attività che si svolgono abitualmente durante la lezione di lingua. Come risulta dalla Tab. 13, il campione risulta spaccato:

Tabella 13 – *Questionario esplorativo 1: Percezione soggettiva: abilità/attività durante la lezione di italiano L2*

Attività	n. AA	Attività	n. AA
si parla molto	11	si parla poco	7
si legge molto	10	si legge poco	6
si scrive molto	5	si scrive poco	12
si studia molto lessico	5	si studia poco lessico	12
si ascolta molto	8	si ascolta poco	10
si studiano molti testi di letteratura	8	si studiano pochi testi di letteratura	8
si fa troppa grammatica	14	si fa poca grammatica	4

Dalla rilevazione dei dati emergono alcuni aspetti sulla lezione di italiano che conviene evidenziare per gli obiettivi della ricerca:

- l'abilità di scrittura non è avvertita o percepita come eccessiva;
- non è usuale imparare liste di vocaboli (decontestualizzati) per il potenziamento del lessico; questa pratica sembra, invece, essere piuttosto diffusa nella lezione di inglese;
- persiste il *luogo comune* (difficilmente estirpabile) secondo il quale la lezione di italiano si basi fondamentalmente sullo studio della grammatica e della letteratura.

La domanda successiva indagava la percezione degli AA in relazione alla complessità della L2 rispetto alla LM/L1.

12	<i>Secondo te, l'italiano rispetto alla tua lingua materna (L1)...</i>
<input type="radio"/> è più semplice <input type="radio"/> richiede studio ed esercizio come tutte le lingue straniere <input type="radio"/> è complesso, ma con lo studio si può appendere <input type="radio"/> è più difficile	

Le indicazioni restituite dal campione suggeriscono un paio di considerazioni rilevanti:

- solo il 22% del campione dichiara che l'italiano è più semplice del tedesco, mentre il resto degli informanti lo ritiene tendenzialmente difficile. Quest'ultimo valore indica che la complessità della lingua italiana emerge soprattutto ai livelli più alti di scolarizzazione, quando si esige un maggiore impegno cognitivo per il conseguimento di risultati apprenditivi positivi;

- più dell'80% degli AA ritiene che studio ed esercizio siano indispensabili ed imprescindibili nell'apprendimento efficace delle lingue straniere.

La domanda 13 aveva l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sui comportamenti e sugli atteggiamenti degli AA durante la lezione di L2.

13	<i>Quando sei in classe...</i>
<p><input type="radio"/> rispondi all'insegnante e intervieni spesso e volentieri</p> <p><input type="radio"/> segui la lezione ed intervieni solo se te lo chiede l'insegnante</p> <p><input type="radio"/> spero che l'insegnante non ti chiami</p> <p><input type="radio"/> non ti piace parlare davanti ai compagni</p> <p><input type="radio"/> sei a disagio se non capisci sempre la domanda dell'insegnante</p> <p><input type="radio"/> ti distrai e non sei sempre concentrato</p> <p><input type="radio"/> non segui la lezione perché non ti interessa</p>	

Sulla base dei dati emersi dal questionario emerge che l'83% del campione segue la lezione ed interviene solo su richiesta del docente e che il 40% ha un atteggiamento attivo. Il 16 % degli AA, invece, dichiara di tenere un atteggiamento passivo e sentirsi a disagio quando deve parlare davanti ai compagni; infine, solo un apprendente ha dichiarato che non ha interesse per lo studio della L2.

Le domande successive (14) e (15) volevano indagare la capacità di interagire e comunicare con i nativi di lingua italiana, anche al di fuori del contesto scolastico (14). Come precedentemente esposto, l'obiettivo prioritario¹⁷⁰, più volte evidenziato nelle *Indicazioni*, è quello di indurre l'apprendente ad utilizzare la lingua per scopi comunicativi.

14	<i>Quando non sei a scuola e parli italiano con gli italiani ...</i>
<p><input type="radio"/> non hai nessun tipo di problema</p> <p><input type="radio"/> riesci a comunicare abbastanza bene</p> <p><input type="radio"/> non riesci a comunicare e farti capire</p> <p><input type="radio"/> chiedi la collaborazione al tuo interlocutore</p> <p><input type="radio"/> chiedi che ti venga ripetuto</p> <p><input type="radio"/> non chiedi aiuto ed aspetti che il tuo interlocutore si spieghi</p> <p><input type="radio"/> fai finta di niente</p> <p><input type="radio"/> ti aiuti con il contesto / la situazione</p>	

Sulla base dei risultati emersi (14) risulta che quasi la totalità del campione indagato (il 94 %) è in grado di comunicare *abbastanza bene* con parlanti di

¹⁷⁰ Cfr. Cap 1, par. 1.3.2: "Das primäre Ziel, die sprachlich-kommunikative Kompetenz soll dabei nie aus den Augen verloren werden".

madrelingua italiana. Il dato è rilevante ed indicativo poiché sottolinea che, nonostante - per la maggior parte degli AA - l'esposizione alla L2 avvenga soprattutto all'interno delle mura scolastiche¹⁷¹, lo sviluppo delle competenze Itabase è un obiettivo tendenzialmente raggiunto.

La domanda successiva (15) chiedeva specificatamente agli AA di indicare a quali strategie ricorressero durante l'interazione orale con parlanti di L2 nel caso in cui emergessero significative difficoltà linguistiche:

15	<i>Quando vuoi esprimere la tua idea e in quel momento ti mancano le parole...</i>
<input type="radio"/> cerchi altre parole meno precise <input type="radio"/> cerchi di farti capire con i gesti, disegni, ecc.. <input type="radio"/> usi un'altra lingua che conosce il tuo interlocutore <input type="radio"/> usi la tua lingua madre <input type="radio"/> rinunci a comunicare	

La domanda (15), per la quale erano ammesse più risposte, è piuttosto generica poiché non specifica il contesto (scolastico / extrascolastico), né l'abilità (scritta / orale), né lo scopo comunicativo, tuttavia, dalle risposte degli AA, si evidenzia che la maggioranza del campione (77%) si destreggia e riesce a cavarsela nella comunicazione ricorrendo a riformulazioni linguistiche (62%) e alla gestualità (53%). Accanto a queste strategie, non sono trascurabili le altre percentuali riguardo al ricorso alla propria madrelingua (17%), al ricorso ad un'altra lingua (15%), alla rinuncia all'interazione (7%), che indicano una sorta di flessibilità e spregiudicatezza nell'interazione linguistica.

Nell'ultima domanda (16) del questionario si chiedeva agli AA di autovalutare la propria competenza linguistica relativamente alla produzione scritta secondo i descrittori del QCER¹⁷². In questo caso agli AA è stato fornito il testo in entrambe le lingue (italiano e tedesco) per facilitarne la comprensione ed assegnarsi consapevolmente al livello di competenza.

16	<i>Questa è la griglia di valutazione del QCER per rilevare la competenza scritta. Indica il livello che corrisponde alle tue capacità.</i>
-----------	---

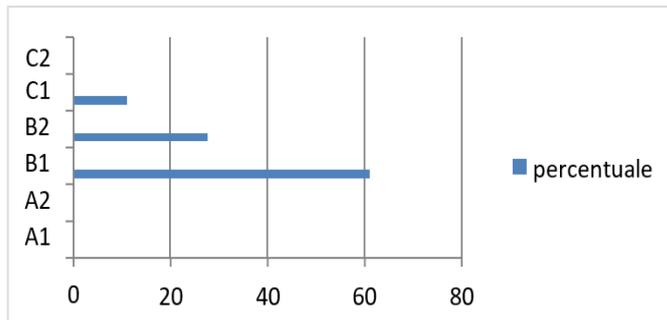
Dai risultati (Graf. 5) è emerso che una parte consistente del campione si iscrive nel livello B1, mentre un gruppo più modesto, che percentualmente

¹⁷¹ In entrambi gli studi dell'Eurac (*Kolipsi I e Kolipsi II*) si mette in evidenza che i contatti tra i giovani (di 17/18 anni) dei due gruppi linguistici maggioritari sono ancora scarsi e sporadici.

¹⁷² Per esigenze di spazio non abbiamo riportato la griglia dei descrittori del QCER, ma è disponibile in Appendice, all. 10.

si traduce nel 27,7 %, si colloca nella fascia B2. È interessante notare come le (auto)valutazioni degli AA coincidano con quelle della docente di classe. Le (auto) valutazioni, inoltre, rivestono un'enorme importanza per gli obiettivi dello studio poiché concorrono ad inquadrare gli esiti delle produzioni scritte del campione.

Grafico 5: *Questionario esplorativo 1: Autovalutazione sulla propria competenza linguistica secondo i criteri del QCER*



2.2. Secondo questionario esplorativo: percezione del tempo e dimensione temporale

Proprio perché il concetto di Tempo è di grande rilevanza e complessità e rimanda a profonde implicazioni teoriche in diversi ambiti disciplinari, si è obbligati a circoscrivere drasticamente questo tema nello spazio limitato dei paragrafi seguenti, con la consapevolezza che si arrivi soltanto a sfiorare la superficie dell'esperienza del Tempo dei soggetti indagati. Pertanto, abbiamo focalizzato lo sguardo principalmente su due aspetti: la percezione del Tempo e la dimensione temporale.

2.2.1. La percezione del tempo

La complessità del concetto di Tempo è da sempre oggetto di studi e riflessioni da parte di filosofi, storici, antropologi, psicologi, biologi, fisici e matematici, tuttavia, su questo interrogativo millenario non si è giunti ancora a teorizzazioni solide ed inequivocabili, proprio perché le discipline coinvolte sono eterogenee e restituiscono uno spettro *multicromatico* ed affascinante dell'oggetto in questione. Il Tempo, *un ritaglio dell'eternità* (l'espressione è di Sant'Agostino), ha una rilevanza tale per l'esperienza esistenziale dell'uomo e l'organizzazione della vita che oggi si prediligono approcci integrati e multidisciplinari per la sua definizione.

Con questi presupposti è necessario un momento preliminare di descrizione concettuale e di riflessione prima di analizzare e commentare i dati emersi dal secondo questionario somministrato agli AA. Ci approssimiamo alla trattazione del tema con una domanda piuttosto nota, ma problematica ed inquietante: *Quid ergo est tempus? Si nemo ex me quaerat, scio. Si quaerenti explicare velim, nescio* (“Che cosa è il Tempo? Se nessuno me lo chiede lo so. Se lo devo spiegare a qualcuno non lo so”) ¹⁷³. Così nel IV secolo Sant’ Agostino si interrogava sul Tempo ammettendo l’impossibilità di spiegarlo ovvero darne una ragione; e nonostante numerosi altri studiosi ed autori abbiano prodotto e continuino a produrre profonde riflessioni ed interessanti contributi teorici e pratici (che contengono interpretazioni a volte divergenti ed antitetice e altre volte convergenti ed affini), ancora oggi si fatica a spiegare *razionalmente* e ad esprimere a parole la complessità di questo concetto.

Che cosa lo rende un oggetto di studio così difficile da definire? Tempo ¹⁷⁴ è un concetto comune e familiare, quotidianamente presente nelle nostre conversazioni, tanto è vero che le nostre lingue attraverso i secoli hanno creato un ricco repertorio di aforismi, espressioni idiomatiche e proverbi, di origine colta e popolare ad esso collegati. Alcune lingue, come per esempio il tedesco e l’inglese traducono la parola italiana “tempo” con più termini: *Wetter, Zeit, Tempus* in tedesco e *weather, time, tense* in inglese, rispettivamente tempo atmosferico, tempo cronologico, tempo verbale. Ciononostante, permane comunque la difficoltà di definire con accuratezza l’oggetto e l’impotenza a padroneggiare la multiforme materia poiché il Tempo, *il nostro inquilino esistenziale* ¹⁷⁵, ha la capacità di abbracciare tutto e di pervadere a 360° la nostra esistenza: pensieri ed emozioni, azioni e comportamenti, relazioni ed interazioni umane tra individui. Da ciò deriva la difficoltà di concettualizzare il Tempo anche se ormai è noto (almeno per la fisica) che il Tempo è solo una mera convenzione fabbricata dalla mente dell’uomo, sia per rappresentare l’universo e dare senso alla sua esistenza (si pensi all’abbondante aggettivazione: epico, tragico, immaginario, creativo e così via; oppure alla classificazione in: tempo assoluto,

¹⁷³ A. Marzullo, V. Foà Guazzoni, (1968: 759).

¹⁷⁴ “tèmpo” s. m. [lat. *tēmpus -pōris*, voce d’incerta origine, che aveva solo il significato cronologico, mentre quello atmosferico era significato da *tempestas-atris*]. Etimologicamente la parola si ricollega al greco *τέμνω* = *divido, separo*; meno accreditate sono altre interpretazioni che riportiamo per completezza: la parola potrebbe essere ricondotta al sanscrito *tāpas* = *tepore, atmosfera*, oppure, al lituano *tempti* = *distendere* (nel senso di durare). <http://www.treccani.it/vocabolario/tempo/>.

¹⁷⁵ L’espressione in corsivo è di Antonio Tabucchi (1943-2012). Lo scrittore, in occasione del conferimento del *Premio Salento* assegnatogli per la sua attività culturale (Lecce, 2 ottobre, 2003), così si esprime nel suo intervento: “Di questo nostro coinquilino esistenziale, che non sappiamo se stiamo attraversando o se sia lui checi attraversa, non conosciamo il volto”.

universale, naturale, storico, atmosferico, ecc.), sia per vincolare la partecipazione di un individuo all'interno della società (si pensi agli strumenti di misurazione, orologi, calendari, agende, ecc... che sono un'invenzione utile e straordinaria per dare sistematicità all'azione dell'uomo e regolare le *sue* relazioni interumane nella vita sociale).

Esula dall'obiettivo di questo lavoro approfondire, seppure sommariamente, correnti, interpretazioni e scuole, che hanno animato il dibattito nei secoli passati e che continuano ad alimentarlo nella convinzione che il Tempo lo si può e lo si deve continuare ad aggredire ed indagare, tuttavia, riprendendo il filo di questa esposizione sull'*esperienza umana del fluire del tempo*, ricorriamo ad alcuni contributi che marcano con evidenza che la percezione del tempo è soggettiva, almeno per la fisica e soprattutto per la psicologia.

Prendiamo le mosse proprio dalla scienza, e precisamente da Albert Einstein, che ha apportato un significativo contributo a quest'idea del Tempo percepito *soggettivamente*, quando con la sua teoria sulla relatività ristretta (1905), dimostrò che il Tempo si distorce (nel senso che si dilata e si restringe) e scorre in modo differente per ogni individuo / osservatore. Sembra che in occasione di un convegno¹⁷⁶, in cui il grande scienziato si trovò a spiegare al pubblico cosa fosse la relatività, egli sia ricorso ad un'immagine plastica ed efficace: “Quando un uomo siede un'ora in compagnia di una bella ragazza, sembra sia passato un minuto. Ma fatelo sedere su una stufa per un minuto e gli sembrerà più lungo di qualsiasi ora. Questa è la relatività”.

Si devono invece a E. Minkowski ed E. Straus¹⁷⁷, psichiatri della corrente fenomenologica di inizio del XX secolo, le prime indagini ed i primi studi su come la percezione del tempo si rifletta sulla psiche ovvero sugli stati emotivi (umore, sensazioni, sentimenti) e determini profondamente il nostro modo di agire (azioni e comportamenti). Questo aforisma – forse apparentemente un po' troppo dozzinale - lo riassume indubbiamente in modo chiaro: “Il tempo è troppo lento per coloro che aspettano, troppo rapido per coloro che temono, troppo lungo per coloro che soffrono, troppo breve per coloro che gioiscono, ma per coloro che amano, il tempo è eternità”¹⁷⁸.

¹⁷⁶ La fonte è indiretta e la data e l'occasione non sono note, tuttavia, questo aneddoto fu pubblicato sul *New York Times* nel marzo del 1929. Il giornale riferisce che in occasione di un incontro con i giornalisti, ansiosi di sapere cosa fosse la relatività, lo scienziato avrebbe detto alla sua segretaria di rispondere con la frase riportata tra virgolette.

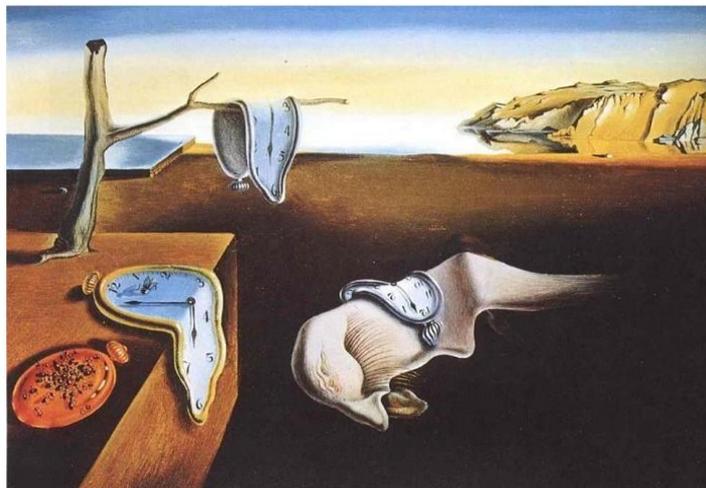
¹⁷⁷ Minkowski ed E. Straus hanno introdotto i concetti di *tempo vissuto* e di *tempo dell'Io*, in contrapposizione al tempo oggettivabile e quindi misurabile.

¹⁷⁸ L'aforisma è di Henry van Dyke (Germantown 1852 – 1933) scrittore e insegnante americano.

Altrettanto chiare ci sembrano le poche righe di Jorge Luis Borges in “Nuova confutazione del tempo”¹⁷⁹ dove, alla fine del testo, volendo di fatto affermare che il Tempo è una forma soggettiva innata con la quale gli esseri umani esperiscono il mondo esterno e interno, il poeta scrive: “Il tempo è la sostanza di cui sono fatto. Il tempo è un fiume che mi trascina, e io sono il fiume; è una tigre che mi sbrana, ma io sono la tigre; è un fuoco che mi divora, ma io sono il fuoco. Il mondo, disgraziatamente, è reale; io, disgraziatamente, sono Borges”.

La discrepanza che esiste fra la nostra esperienza soggettiva del tempo e l’indicazione che ne abbiamo dall’orologio, è indubbiamente rappresentata, in modo schietto e limpido, nel dipinto *La persistenza della memoria* (Fig. 1) di Salvador Dalì del 1931¹⁸⁰.

Figura 2: *La persistenza della memoria*



Qui l’artista non sembra mettere in discussione un fondato paradigma: accanto alla rappresentazione di un tempo *esterno* (oggettivo, misurabile e quantitativo) scandito da orologi (qui molli e liquefatti) esiste un tempo *interno* (soggettivo e qualitativo) caratteristico e proprio di ciascun individuo. Detto, in termini lapidari: il tempo umano non è riconducibile ad un oggetto meccanico.

La dimensione soggettiva del tempo ci proietta direttamente allo *Psychic time* (il tempo interno effettivamente vissuto) teorizzato da Bergson nel 1922 e definito come un amalgama di stati psichici in continua evoluzione

¹⁷⁹ La citazione è presente nell’ultima pagina di un estratto intitolato “Nuova confutazione del tempo” in *Altre Inquisizioni*. Lo scrittore spiega in un breve video il suo rapporto sul tempo e il motivo per cui ha inserito la citazione nel suo libro.
<http://www.editoriaelibri.it/guide/borges-tempo-citazioni/>.

¹⁸⁰ Il dipinto di olio su tela è conservato nel Museum of Modern Art di New York.

– quindi dinamico ed autentico, al di fuori del rapporto logico di causa-effetto – che il pensiero scientifico non può spiegare con i suoi concetti rigidi e astratti perché sono frutto di una costruzione intellettuale¹⁸¹.

Negli ultimi anni studi, ricerche ed osservazioni empiriche si sono spinte oltre ed hanno esplorato come la percezione del tempo venga influenzata e dipenda anche dalla complessità e dal numero delle attività (Michon, 1979), dal coinvolgimento più o meno *attivo* nell'esecuzione del compito, dal livello di soddisfazione del vissuto, dal livello di prevedibilità del vissuto e dall'orizzonte temporale in cui il vissuto si colloca (Cardaci, 2004); o come essa possa essere alterata dall'assunzione di sostanze stupefacenti, o dal misticismo, o dalla presenza di patologie o dalla quantità di dopamina nel mesencefalo. Infatti – per arrivare ai nostri giorni – gli esperimenti sui topi condotti da tre ricercatori¹⁸² della Fundação Champalimaud di Lisbona, sita in Portogallo, dimostrerebbero che la percezione soggettiva del tempo avrebbe anche una base biologica e dipenderebbe dal livello di dopamina presente in un dato istante nel mesencefalo, in sostanza: più il livello di dopamina è alto, più il tempo sembra passare velocemente e viceversa.

Concludendo questo breve approfondimento sul quadro teorico di riferimento possiamo certamente dire che tutti avvertiamo il flusso unidirezionale, irreversibile, costante ed inarrestabile del tempo, in altre parole, “lo scorrere del tempo”, ma ogni individuo ne ha una propria percezione differente. Questo è il tempo soggettivo che – di contro al tempo oggettivo, misurabile e assoluto, proprio delle scienze naturali e dell'universo – può essere condizionato dalle attività che stiamo facendo, dalle persone con cui ci troviamo e dal nostro stato d'animo.

¹⁸¹ L'intero pensiero di Henri Bergson è centrato sul concetto di tempo e di durata. Nel 1922 il filosofo teorizzò in “Durata e simultaneità” il *Psychic time* (l'idea di tempo) svincolato ed indipendente dal tempo lineare e fisico della scienza. Per il filosofo il tempo della nostra coscienza è il tempo autentico. In altre parole, il tempo non è più solo quello della scienza rigido e scandito, ma ad esso si affianca quello della vita, intimamente vissuto dal singolo e che non può trovare corrispondenza nel tempo scientifico.

¹⁸² Si tratta di Sofia Soares, Bassam V. Atallah e Joseph J. Paton, che da anni studiano la neurobiologia della percezione temporale, e in particolare il ruolo che rivestono in questa percezione alcuni neuroni che rilasciano il neurotrasmettitore dopamina e che formano una porzione della *substantia nigra*, una struttura cerebrale profonda, nota per il suo ruolo nell'elaborazione delle informazioni che riguardano il tempo. In una precedente ricerca lo stesso gruppo di ricercatori aveva dimostrato che i neuroni della *substantia nigra* arrivano con le loro proiezioni anche in un'altra struttura cerebrale, lo striato, anch'esso coinvolto nei comportamenti che implicano un giudizio sul trascorrere del tempo. Il primo studio è stato pubblicato di recente in un articolo sulla rivista *Science* del 9 dicembre 2016.

2.2.2. La dimensione temporale

Anche la prospettiva temporale, costruito al centro del dibattito di diverse aree disciplinari, quali la sociologia, la psicologia e la pedagogia, si intreccia con l'esistenza degli esseri umani che, a differenza degli animali, intuiscono come essa sia parte integrante del proprio linguaggio, del proprio pensiero e del proprio comportamento. Le tre dimensioni della temporalità (passato, presente e futuro) attraverso cui intratteniamo e organizziamo (più o meno consapevolmente) la nostra esperienza del tempo, sono compresenti nell'individuo e, a seconda dei punti di vista degli autori, "scorrono come piste parallele nel corso della vita dell'individuo manifestandosi con tempi e modalità differenti che dipendono dall'insieme delle circostanze della vita¹⁸³" oppure si intrecciano dialogando tra di loro in modo più o meno intenso a seconda del nostro carattere e del momento della nostra vita o ancora possono essere colorate *affettivamente* in modo diverso perché legate ad aspetti soggettivi.

È stato Kurt Lewin a introdurre il concetto di prospettiva temporale nella sua *teoria del campo* – riassunta nella formula $C = f(P, A)$: il comportamento (C) di un individuo è una funzione regolata da fattori interdipendenti costituiti dalla sua personalità (P) e dall'ambiente (A) che lo circonda – mettendo in evidenza come il comportamento (le azioni e le emozioni) di un individuo dipenda dalla situazione vissuta nel presente, ma anche dalla concettualizzazione del proprio passato.

Si deve però allo psicologo statunitense Philip Zimbardo l'elaborazione di un test, lo *Stanford Time Perspective Inventory*, in grado di identificare per ogni individuo sia il suo specifico profilo (o configurazione) temporale – a cui corrisponde un particolare stile cognitivo, emotivo e motivazionale che impatta sul piano del vissuto esperienziale e comportamentale – sia la tendenza dell'individuo a focalizzarsi su una (o più) delle tre dimensioni della temporalità; il passato, il presente, il futuro¹⁸⁴.

¹⁸³ G. Giarelli, G. Venneri, (2016: 185).

¹⁸⁴ Il test *Stanford Time Perspective Inventory* di Zimbardo e Gonzales (1983) validato in Italia nella sua versione originaria da Boggi Cavallo, de Rosa, Gin, Ricci Bitti (1986) e disponibile in italiano in una versione modificata a cura di de Rosa (1996) è stato ulteriormente perfezionato da Zimbardo. Le dimensioni analizzate dal questionario STPI sono cinque: due relative alle esperienze passate negative e positive (rispettivamente *Passato Negativo* e *Passato Positivo*), due riguardanti il presente (*Presente Fatalistico*, legato a quanto ci si sente protagonisti attivi degli eventi significativi che si sperimentano, e il *Presente Edonistico* che misura invece la frequenza di esperienze piacevoli, sia positive che negative per la propria salute, e infine, una attinente il *Futuro* (l'insieme di aspettative sui progetti ed obiettivi che si perseguono). Queste dimensioni temporali si sono dimostrate significativamente correlate in

Secondo Piaget il concetto di Tempo si sviluppa nel bambino gradualmente per stadi consecutivi, mentre Karmiloff-Smith, esponente del neurocostruttivismo sostiene che (1992: 42): “la ridefinizione rappresentazionale avviene ripetutamente all’interno di microdomini lungo tutto l’arco dello sviluppo, e perfino in età adulta”. Di norma, comunque, lo sviluppo della prospettiva temporale si consolida intorno ai 7 - 8 anni, quando il bambino arriva a padroneggiare pienamente il concetto di Tempo e della terminologia che lo rappresenta (*prima, dopo, ieri, oggi, domani, l’anno scorso*, ecc.) e vive, come Tempo prevalente, il presente che lo circonda, che ha intorno a sé¹⁸⁵. Però è durante l’adolescenza che la dimensione temporale si amplia e si modifica, grazie all’ambiente sociale in cui l’individuo è inserito e allo stile delle interazioni interpersonali che lo caratterizzano. In uno studio teorico Elena Maggiolaro ribadisce efficacemente questo concetto, sostenendo che a partire dall’adolescenza l’individuo impara a gestire e confrontarsi con l’elaborazione del tempo individuale e del tempo sociale e ad ampliare la sua prospettiva temporale:

La dimensione temporale diviene particolarmente importante soprattutto a partire dall’adolescenza, periodo in cui l’individuo acquisisce, utilizzando un’espressione di Fraisse (1957), la vera “padronanza del tempo”. Il tempo in questa fase di vita non è più concepito come astratto, ma diviene significativo per la propria identità personale e viene vissuto come “tempo del sé” (Rodriguez - Tomè, Bariaud, 1987) che matura gradualmente in funzione dei mutamenti cognitivi, intellettivi e psicosociali che caratterizzano questa delicata fase di vita¹⁸⁶.

Quindi, in sintonia con la costruzione dell’identità, l’adolescente (a seconda delle caratteristiche individuali e dei contesti socio-ambientali) matura anche la sua prospettiva temporale finalizzando attività e scelte del presente e del futuro. Tuttavia, “essere o sentirsi padrone del tempo” non presuppone maturità e lucidità nella concettualizzazione del Tempo e tanto meno consapevolezza della dimensione temporale vissuta, nella quale un individuo inserisce il suo comportamento e la sua rappresentazione degli avvenimenti passati e futuri della propria esistenza. Anzi, proprio in questa nostra epoca caratterizzata dalla destrutturazione temporale (lo stravolgimento della

misura molto solida a specifiche caratteristiche psicologiche. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: P. Zimbardo, J. Boyd, (2009).

¹⁸⁵ Tuttavia, come precisa Giacalone Ramat (1993: 343): “la capacità di concettualizzare eventi che si sono svolti prima del momento dell’enunciazione, o che potrebbero svolgersi in un momento successivo, implica il superamento della fase in cui il bambino concettualizza solo quello che appartiene all’*hic et nunc*”.

¹⁸⁶ E. Maggiolaro, (2005: 51-75).

funzionalità del tempo, la contrazione della spazialità, la distorsione e la dilatazione della temporalità), dovuta principalmente alle nuove tecnologie di comunicazione, sembra che l'umanità tutta – e in modo più acuto gli adolescenti – ne abbia fatto le spese. Proprio a quest'ultimi però, si rimprovera di vivere principalmente nella dimensione del presente, di cercarvi gratificazione immediata allentando la pressione della memoria (il passato) e tendendo (quasi) a schivare la proiezione e le prospettive progettuali (il futuro). Molti studi, ricerche ed indagini sulla condizione giovanile condotte negli ultimi anni (Pollo, 2004 e Pellerey, 2018) sembrano confermare infatti come oggigiorno la prospettiva temporale emergente negli adolescenti sia quella appiattita sul presente – sul “presente egemonico” (Augé, 2009) – talmente incessante che non consente la valorizzazione delle molteplici esperienze di vita dell'individuo, la rielaborazione di quelle passate, la strutturazione di quelle presenti e la costruzione di quelle future.

Questo, dunque, sembrerebbe essere lo scenario attuale abitato soprattutto dalle giovani generazioni e come esso venga anche percepito: il presente si è allargato a scapito del futuro, viene prestata più attenzione al *vivente* piuttosto che al *vissuto* e manca una visione prospettica e progettuale. Nelle riflessioni di numerosi contributi, in cui si integrano diverse aree disciplinari (antropologia, psicologia, pedagogia e più di recente le neuroscienze), fanno bella mostra di sé neologismi, quali: *presentificazione del reale*, *onnipresenza del presente*, *presentismo*, *istantaneismo*, *cultura dell'immediato*, tutte espressioni che rinviano a concetti densi di significato che aprono la strada a nuove riflessioni, sollecitazioni e sperimentazioni.

Tra i numerosi contributi accenniamo ad alcuni che potrebbero essere interessanti non solo per interpretare gli esiti del secondo questionario somministrato al nostro campione, ma anche per comprendere le loro realizzazioni scritte. François Hartog, storico francese contemporaneo, particolarmente attento ai modi attraverso cui le società si relazionano ed esperiscono la temporalità e le esperienze del tempo, ha teorizzato il concetto di *regime di storicità*. Secondo lo storico oggigiorno ci troviamo in un regime di *presentismo* per cui le altre due dimensioni temporali vengono compresse in un futuro che è già anteriore e in un passato che può essere solo prossimo, e, nello specifico, chiarisce ulteriormente il suo pensiero affermando (2007: 158):

“il presente, nel momento stesso in cui si attua, desidera guardare sé stesso come già passato. Si volta in un certo senso su sé stesso per anticipare lo sguardo che si porterà su di lui quando sarà completamente passato, come se questo presente volesse ‘prevedere’ il passato, farsi passato prima ancora di

essere completamente trascorso; ma questo sguardo è il suo, è lo sguardo del presente”.

Per la nostra discussione ci sembra utile dover ricordare anche il contributo, un po' datato, ma attualissimo di Mario Olivieri, in cui lo storico si fa portavoce di una posizione amareggiata *sull'eterno presente*, unica e totalizzante esperienza temporale, dove passato e futuro scompaiono dalle coscienze individuali e dalle rappresentazioni collettive o sono schiacciati nel presente:

“Il sipario fra presente e passato dilegua, immergendo e dissolvendo il passato nel presente; si cancella la cosiddetta prospettiva e l'esaltata distanza di visione a favore di un'immedesimazione tra realtà differenti. La dissoluzione delle differenze sfocia nell'assoluta indifferenza così che non vi sia in verità passato e presente ma solo un indefinibile presente¹⁸⁷”.

Queste denunce del paesaggio post-moderno non trovano un alleato certo nella quieta voce che attinge alle religioni e alle filosofie orientali che, da una parte esorta l'essere umano a concentrarsi esclusivamente sul momento presente, perché le nostre vite si dispiegano solo nel presente e la mente (umana) ragiona solo al presente, e dall'altro ricorda all'umanità che si ha solo l'illusione di vivere nel presente. Così, per esempio, si esprime il filosofo inglese Alan Wilson Watts: [il presente] “è una briciola infinitesimale che separa due fasi: quella passata e quella futura [...] non si vive il presente e non si è nel presente fino a quando si pianifica il proprio futuro o ci si rintana nel passato”¹⁸⁸. In effetti, riandare col pensiero ai ricordi e sperare in prospettive felici, significa sottrarsi (togliersi) dalla dimensione del presente, così come tenere in mente gioie e rimpianti del passato e paure ed aspettative del futuro, significa non vivere consapevolmente la dimensione del presente.

Questi contributi, in contraddizione tra di loro, sottolineano che il dibattito sul Tempo continua ad essere tema di speculazioni teoriche ed oggetto di indagini empiriche. Di norma, non viene messa in discussione la caducità, la transitorietà e la relatività del Tempo, ma indubbiamente viene denunciato il fatto che l'essere umano oggi *abita* la crisi della

¹⁸⁷ M., Olivieri, (1985:10).

¹⁸⁸ Cfr. Il filosofo inglese Alan Wilson Watts nel suo libro *The Wisdom of Insecurity* (La saggezza del dubbio) del 1951 a proposito della felicità, sostiene che l'animale gode la sua vita *nell'immediato presente*, mentre la maggioranza degli uomini, proprio in virtù della loro facoltà di ricordare (passato) o di avere delle prospettive (futuro), avranno una debole consapevolezza del loro presente e difficilmente si occuperanno del qui e dell'ora.

dimensione della temporalità e, parafrasando Foucault, potremmo dire che questo è il postmoderno: un mondo di eterno presente, senza origine né destinazione.

Concludendo, è proprio da questo scenario complesso, a volte confuso e spesso contrastante ed incerto in relazione ad un rapporto *compromesso* con il Tempo, che abbiamo voluto prendere le mosse somministrando ai destinatari della ricerca un questionario esplorativo sulla percezione soggettiva del tempo e della temporalità. Siamo convinti che la percezione soggettiva del tempo e le diverse tipologie di vissuto nella prospettiva temporale potrebbero essere di grande aiuto nel verificare l'ipotesi che a un preciso profilo temporale corrisponda anche uno specifico modo di scrivere e relazionarsi con i tempi verbali. Purtroppo, quest'affascinante ipotesi di ricerca esula dai nostri specifici obiettivi di studio¹⁸⁹, ma potrebbe suggerire una riflessione più approfondita riguardo alla selezione dei paradigmi verbali e l'espressione della temporalità che emergono dalle scritture del nostro *corpus*.

2.2.3. Le scelte metodologiche

Scopo del secondo questionario esplorativo confezionato *ad hoc* per questa ricerca era registrare l'atteggiamento individuale degli AA sulla percezione del tempo e sulla prospettiva temporale (passato, presente, futuro) o per lo meno misurarne la tendenza in atto nel contesto territoriale in cui il nostro campione vive ed agisce. In secondo luogo, ci interessava iniziare ad indagare se gli AA distinguessero e utilizzassero *correttamente* il verbo e, nello specifico, individuassero gli aspetti fondamentali (la struttura, il significato, la funzione) e fossero in grado di collocare azioni ed eventi sulla linea del tempo. Stiamo parlando ovviamente del "tempo linguistico", distinto dal tempo cronologico: un concetto basilare al quale faremo riferimento nel corso di questo lavoro e che vorremmo introdurre ora citando la definizione che ci consegna Bertinetto (2001: 13):

(Il tempo fisico) è rapportabile agli eventi del mondo esterno ed è misurabile. Per tempo linguistico si intende invece il sistema di relazioni temporali che possono essere trasmesse dai segni linguistici. Queste hanno il proprio fulcro nell'atto della parola, ossia nell'attualità del processo di enunciazione:

¹⁸⁹ L'ipotesi di una possibile connessione tra pensiero e linguaggio ha conosciuto fortune alterne e prende ragionevolmente le mosse da von Humboldt secondo il quale "di rado una parola esprime senza differenze molto evidenti lo stesso concetto espresso da una parola di un'altra lingua" (2000: 156) per passare poi per l'ipotesi di Sapir-Whorf, Jakobson, Chomsky e arrivare ai nostri giorni agli studi di Levison e Boroditsky.

emettendo un messaggio si fissa, esplicitamente o implicitamente, un punto di ancoraggio rispetto al quale si può calcolare un prima o un dopo. [...] I Tempil sono la cristallizzazione, entro un preciso paradigma morfologico, di alcune opzioni fondamentali concernenti la possibile concettualizzazione dello svolgimento cronologico degli eventi.

Pertanto, le domande specifiche che ci siamo posti per mettere a punto il questionario, sono state le seguenti:

- Come percepiscono il Tempo gli AA?
- Come si orientano nel Tempo?
- Qual è il rapporto degli AA con il Tempo?
- Come gestiscono gli AA la categoria del verbo e le relazioni temporali?

Rispetto alla complessità del tema proposto e al campione ristretto (21 apprendenti) era d'obbligo prevedere la somministrazione del secondo questionario anche ad un gruppo di controllo, composto da coetanei di madrelingua italiana, con l'intento di valorizzare l'indagine tenendo in debito conto anche la peculiarità sociolinguistica del territorio altoatesino in cui convivono più comunità. La scelta è caduta su una classe di 14 apprendenti (d'ora in avanti AAI) che frequentavano il liceo "Dante Alighieri" a Bressanone. Si trattava di una classe composta da diversi studenti / studentesse con *background* migratorio e/o di seconda generazione, che pertanto, pur essendo scolarizzati in regime di acquisizione e apprendimento guidato, è improprio considerare di madrelingua italiana¹⁹⁰ Un'operazione contestuale, delicata ed importante che ci ha permesso da un lato di orientarci al mondo degli adolescenti altoatesini nella sua *interezza* rilevando quale prospettiva temporale risultasse prevalente in questa fase delicata dello sviluppo umano, e dall'altro di avere ulteriori chiavi di lettura e di interpretazione dei risultati ottenuti. Inoltre, il coinvolgimento di un altro *sottogruppo* ci ha dato l'opportunità di fare una comparazione dei risultati fra la classe-pilota di Brunico e la classe-controllo di Bressanone in relazione alle domande poste all'inizio di questo paragrafo.

Il tema oggetto della rilevazione, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, è molto complesso per cui fin dall'inizio abbiamo avuto alcune perplessità – in parte sconfessate e in parte confermate – in relazione agli strumenti e ai metodi di rilevazione.

La prima perplessità, poi infondata, ha riguardato la tipologia dello strumento da utilizzare per la rilevazione. Ci siamo chiesti se fosse il caso di ricorrere all'intervista o allo spazio narrativo in cui gli apprendenti avrebbero

¹⁹⁰ A proposito abbiamo interpellato la docente di classe del Liceo "D. Alighieri" di Bressanone e ha confermato che gli studenti e le studentesse in questione utilizzano le lingue di origine (arabo, urdu, panjabi, albanese) nel proprio contesto familiare.

potuto far confluire il proprio vissuto, ma questa procedura avrebbe richiesto tempi troppo lunghi di esecuzione, analisi ed interpretazione dei risultati; si è pensato anche di sottoporre un paio di domande sulla gestione del proprio quotidiano “tempo extrascolastico” e somministrare, di seguito, una batteria di esercizi o attività in cui gli informanti potessero manipolare soprattutto le forme verbali ed i loro significati, ma questa procedura sarebbe stata vissuta alla stregua di una consegna *tipicamente* scolastica a carattere valutativo e classificatorio. Alla fine, la nostra scelta è caduta su un questionario esplorativo *ibrido* che contemplasse attività finalizzate a rispondere alle nostre domande di ricerca ed offrisse i primi indizi sulla competenza linguistica in relazione alla gestione temporale. Marginalmente va annotato che fortunatamente – come è emerso dai risultati finali – gli informanti di entrambi i sottogruppi si sono dimostrati disponibili ed interessati e non ci sono stati affatto atteggiamenti di reticenza o disagio¹⁹¹. Pertanto, possiamo considerare e qualificare le risposte emerse dall’indagine come spontanee ed autentiche e solo occasionalmente viziate da immaturità cognitiva o superficialità.

La seconda perplessità, poi confermata, ha riguardato la lingua da utilizzare nello strumento di rilevazione. Abbiamo individuato come punto di debolezza il non aver costruito e formulato il secondo questionario nella lingua madre degli AAT, ovvero il *sottogruppo* di madrelingua tedesca. D’altra parte, però, la formulazione degli items ci sembrava adeguata al livello di competenza linguistica del nostro campione che si attesta su B1 del QCER (cfr. i risultati di autovalutazione del primo questionario, 2.1.2); ed inoltre è consuetudine in Alto Adige / Südtirol presentare agli informanti qualsiasi strumento di autovalutazione e/o di autoriflessione nella lingua di arrivo¹⁹², pertanto anche per la nostra rilevazione ci siamo adeguati alla modalità corrente.

Prima di discutere gli esiti dell’indagine è doveroso elencare gli accorgimenti tecnici e procedurali presi in considerazione per il *confezionamento*, le procedure di somministrazione e la valutazione di questo

¹⁹¹ Dai feedback degli AA e delle docenti è emerso che il clima di lavoro durante la somministrazione del questionario era rilassato e sereno; nessuno degli AA ha segnalato stanchezza, insofferenza e noia e, al momento della restituzione del questionario, tutti hanno espresso il desiderio di conoscere i risultati dell’indagine.

¹⁹² Nel corso della carriera scolastica vengono somministrati agli studenti / alle studentesse diversi test, indagini valutative, rilevazioni di apprendimenti, elaborati da organismi internazionali (Pisa-Studie), nazionali (Ministero della Pubblica Istruzione), locali (Intendenza Scolastica, Eurac, ecc..). Le rilevazioni in seconda lingua vengono sempre somministrate nella lingua target. Questa modalità – a parer nostro – è discutibile soprattutto ai livelli basi di competenza linguistica, laddove l’informante ha la necessità di comprendere pienamente la consegna.

secondo questionario esplorativo, al fine di ottenere un risultato finale quanto più possibile chiaro, attendibile ed utile alla ricerca:

- ci si è posti in contatto con le due istituzioni scolastiche (i dirigenti scolastici e le docenti) per ottenere l'autorizzazione e la liberatoria da parte delle famiglie (trattandosi di minori di età compresa tra i 16 e i 17 anni), prima di procedere con l'indagine nei locali della scuola;
- è stata prestata particolare attenzione alla grafica e alle modalità di esecuzione per evitare quel *tipico* atteggiamento reattivo e reticente alle verifiche da parte dei discenti e per stimolare invece la disponibilità e l'interesse per la compilazione del questionario;
- sono state identificate tre distinte unità tematiche, legate ad atteggiamenti e comportamenti, opinioni e preferenze, presenti nell'universo di riferimento degli AA;
- all'interno delle tre unità tematiche sono state inserite alcune domande come *distrattori* con il preciso intento di *alleggerire* la portata cognitiva del compito, per cui il flusso degli items del questionario non è sequenziale ma volutamente disordinato, per evitare probabili risposte casuali (rischio sensibilmente ridotto perché il numero dei quesiti è sufficientemente alto) o disconnessioni da parte dei discenti;
- sono state previste domande chiuse, strutturate sulla base di opzioni predefinite, spesso integrate con tabelle per esprimere giudizi di gradimento / adesione / accordo; in questo tipo di domande, la libertà di scelta del soggetto è limitata, ma viene di contro stimolata l'analisi e la riflessione;
- sono state previste anche domande aperte con l'intenzione di lasciare maggiore libertà e sollecitare spontaneità di risposta da parte degli informanti;
- all'atto della somministrazione sono stati illustrati brevemente gli obiettivi e le finalità dell'indagine e la garanzia della riservatezza e dell'anonimità come risulta nel preambolo introduttivo al questionario, per cui i discenti di entrambi i gruppi, sono stati identificati semplicemente con numeri progressivi (1d, 2d, ecc. → gli informanti di madrelingua tedesca e 1i, 2i, ecc. gli informanti di madrelingua italiana o alfabetizzati nella scuola con lingua di insegnamento italiana) che permettessero di identificare solo il gruppo linguistico di appartenenza;
- la durata complessiva è stata fissata in tre ore consecutive per entrambi i sottogruppi. Considerata la delicatezza dell'argomento ci si è raccomandati con le docenti di non mettere fretta o pressione agli informanti e di garantire l'esecuzione del compito senza stress. I tempi assegnati per la somministrazione si sono dimostrati adeguati;

- in fase di valutazione degli esiti non sono state operate differenze di genere al fine di evitare l'invasione nella sfera personale e biografica dei discenti;
- in sede di analisi, i dati dell'intero campione (d'ora in avanti AAG) e dei due sottogruppi (AAT- AAI) sono stati considerati a volte congiunti, a volte scorporati per gruppo di appartenenza linguistica e altre volte sono stati ignorati¹⁹³ perché ritenuti irrilevanti per l'obiettivo di questa ricerca. Le diverse modalità precedentemente esposte vengono di volta in volta segnalate al lettore all'inizio di ogni attività analizzata¹⁹⁴.

2.2.4. Il questionario

Complessivamente il questionario¹⁹⁵ consta di 17 attività di cui un'attività introduttiva (*brainstorming*) in modalità plenaria e 16 attività individuali. Le attività sono articolate in tre distinte unità tematiche:

- unità tematica 1: contiene domande generiche o di intrattenimento
- unità tematica 2: interroga la percezione del tempo e la prospettiva temporale
- unità tematica 3: indaga le capacità di riconoscimento e l'uso attivo dei tempi verbali. L'ultima attività (16) è stata somministrata nell'aprile del 2019.

Di seguito presentiamo gli obiettivi specifici e distinti delle tre unità tematiche, tuttavia, per agevolare la comprensione e l'analisi dei risultati, sarebbe opportuno tenere a portata di mano il questionario, allegato in Appendice 1 nella sua versione integrale.

- Unità tematica 1: si tratta di quesiti (distrattori) il cui scopo è alleggerire l'impegno cognitivo del compito. Gli esiti emersi non sono rilevanti per l'oggetto della ricerca, ma offrono dettagli e variazioni sul tema, e comunque sono significativi per caratterizzare il profilo dell'intero campione (AAG). Fanno parte di questa prima area i quesiti: 3-5-6-9-11.

¹⁹³ Ci riferiamo agli esiti di alcune attività svolte dal *sottogruppo* AAI.

¹⁹⁴ Legenda: **O** dati congiunti - \emptyset dati scorporati - **T** dati di apprendenti di madrelingua tedesca
- **I** dati di apprendenti di madrelingua italiana.

¹⁹⁵ Appendice 1, all. 13.

La gestione della temporalità negli scritti di apprendenti di madrelingua tedesca in Alto Adige/Sudtirolo

Tabella 14 – *Questionario esplorativo 2: Unità tematica 1: elenco delle attività*

- | |
|--|
| (3) Ritardatario o puntuale (ovvero il tuo minuto dura 77 o 60 secondi)? A quale gruppo appartieni? Sai anche perché? |
| (5) Come passi il tuo tempo libero? Immagina una tua settimana tipica (dal lunedì al venerdì) con quale frequenza fai queste attività? |
| (6) Rifletti! Riesci a fare più attività contemporaneamente? Quali, per esempio? |
| (9) Secondo te quando può durare |
| (11) Completa la poesia, <i>Ti auguro tempo / Ich wünsche dir Zeit</i> in italiano o in tedesco |

- Unità tematica 2: quest'area è deputata alla rilevazione dei comportamenti e degli atteggiamenti condizionati dalla percezione individuale del tempo e della dimensione temporale; appartengono a quest'area i quesiti: 1-2-4-7-8-10-15.

Tabella 15 – *Questionario esplorativo 2: unità tematica 2: elenco delle attività*

- | |
|---|
| (1) Formula/scrivi alcune frasi con la parola <i>tempo</i> . |
| (2) Rispondi alle domande con Sì o No. |
| (4) In quali situazioni (dove o quando) per te <i>il tempo vola</i> o <i>il tempo non passa mai</i> ? |
| (7) Quanto è importante per te partecipare a questi eventi? |
| (8) Con quale tra queste affermazioni sei d'accordo? |
| (10) Completa liberamente queste frasi |
| (15) Scegli e completa. Ti piacerebbe fare un viaggio nel tempo? |

- Unità tematica 3: in quest'area si raggruppano i quesiti (e quindi gli esiti) strettamente utili alla ricerca, in altri termini, gli elementi grezzi che introducono all'analisi dei testi focalizzata su conoscenze e capacità in relazione al tempo linguistico ed alle relazioni temporali, ambito che tratteremo nel dettaglio nel quinto capitolo. Sono compresi i quesiti: 12-13-14.

Tabella 16 – *Questionario esplorativo 2: unità tematica 3: elenco delle attività*

- | |
|--|
| (12) Indica a quale categoria temporale appartengono i verbi della tabella |
| (13) Indica il rapporto temporale fra la frase principale e la frase subordinata |
| (14) Completa a piacimento queste frasi |

2.2.5. Analisi dei dati

Gli esiti emersi dalla raccolta dei questionari del campione complessivo (AAG), composto da 35 apprendenti (21: AAT e 14: AAI), fanno rientrare i risultati nella categoria delle ricerche qualitative. La densità e la ricchezza dei risultati accumulati ci obbligano tuttavia a portare all'attenzione e rilevare solo gli aspetti più significativi, attinenti e pertinenti all'oggetto di questa ricerca. Abbiamo cercato di evitare generalizzazioni e di interpretare le risposte collegandole a studi e riferimenti teorici mantenendo un atteggiamento distaccato, capace di spiegare in maniera chiara, neutrale ed oggettiva i dati empirici consegnati dal campione. Tuttavia, occorre rimarcare comunque che le rilevazioni statistiche presentano per loro natura un inevitabile grado di imprecisione ed approssimazione. Detto questo, procediamo all'analisi e all'interpretazione dei dati raccolti nel questionario esplorativo, cominciando col segnalare che la citazione posta all'inizio del questionario non ha risvegliato, né sollecitato alcun interesse particolare da parte del campione nell'attività *in plenum*; ma possiamo supporre che gli AAG siano ritornati sul testo di Sant'Agostino durante l'esecuzione del compito oppure l'abbiano ignorato del tutto ritenendolo concettualmente troppo complesso.

L'attività introduttiva¹⁹⁶ (il *brainstorming*) è l'unica in cui le docenti titolari dell'insegnamento abbiano rivestito un ruolo di guida attivo. Questa prima attività di avvio aveva l'obiettivo di far entrare gradualmente gli AAG nella questione da trattare, in altre parole, fissare la cornice tematica e la dimensione emotiva in cui porsi per portare a compimento il questionario. La consegna consisteva nel riportare individualmente tutte le associazioni spontanee, ovvero raccogliere tutte le parole che evocano il concetto di Tempo e, in seconda battuta, di socializzarle con tutto il gruppo-classe. Come si evince dalla lista cospicua di parole, gli AAT hanno restituito al concetto di Tempo il suo valore polisemico, menzionando i tre più frequenti significati nella lingua tedesca: il tempo meteorologico (*Wetter*), il tempo cronologico (*Zeit*), il tempo linguistico (*Tempus*), quest'ultimo, indubbiamente dominante per numero di attribuzioni. Infatti, esaminandole nel dettaglio, possiamo dire che le associazioni convergono in ordine decrescente sui tre ambiti:

- il tempo linguistico: qui vengono elencate le categorie temporali:

¹⁹⁶ L'attività di *brainstorming* è abitualmente praticata nell'aula di lingua. Possiamo supporre che inizialmente gli AA non siano riusciti a emanciparsi del tutto dall'ambiente *scolastico* e abbiano vissuto quest'attività, avviata dalla propria docente, comprensibilmente come *routine* ordinaria, dal carattere (forse) valutativo. Tuttavia, siamo certi che nelle attività successive si sia registrato un graduale distacco dal contesto propriamente scolastico per dedicarsi alla compilazione del questionario con un atteggiamento più rilassato e sereno.

presente, passato, futuro, modi e tempi;

- il tempo cronologico: qui si accenna alla scansione temporale (in minuti, secondi, ore, giorni, anni, ecc.) e vengono riportati diversi avverbi (il più gettonato è *ieri*, segue *adesso* e quindi *domani*). Rientrano in questo ambito anche le disambiguazioni per le parole futuro e passato;
- il tempo meteorologico: qui le espressioni sono collegate a manifestazioni meteorologiche tendenzialmente brutte od avverse come *neve*, *pioggia*, *temporale*, *nuvole*, *freddo*.

Diverse, invece, le risultanze degli AAI che hanno restituito associazioni simili e leggermente più significative rispetto a quelle dei coetanei di lingua tedesca; si tratta di libere espressioni, brevi enunciati, aforismi, ecc. legati all'idea dello scorrere (inesorabile) del tempo, del tempo tiranno, della caducità del tempo, del tempo libero, per esempio: *Il tempo scorre uguale per tutti / Tanti non hanno tempo per fare cose che piacciono / Il tempo è denaro*.

2.2.5.1. Unità tematica 1

Relativamente agli items della prima unità tematica, indubbiamente il quesito (5/O) ha fornito ottimi elementi ed indizi sul campione indagato. Qui si chiedeva agli AAG a quali ambiti preferenziali – sociale, relazionale, artistico – dedicassero il loro tempo libero (= extrascolastico). Come si evince dagli esiti del questionario, i dati percentuali (non scorporati per gruppo di appartenenza) hanno restituito queste cifre: l'attività praticata sempre durante il tempo libero è *ascoltare musica* (48,5%), segue a stretto giro *studiare / fare i compiti* (42,8 %); le attività praticate spesso risultano essere *incontrarsi con gli amici* (42,8%) e, in seconda battuta, a pari merito *chattare* e *telefonare* (34,2%); l'attività praticata qualche volta è *fare shopping* (57,1%), seguono *aiutare a casa* (51,4%), *andare per locali* (51,4%) e *leggere* (45,7%); l'attività mai praticata risulta essere *fare volontariato* ed è stata indicata dal 60% degli AAG. Questi dati non si sono rivelati sorprendenti o inattesi. Chiunque, nel ruolo di genitore, insegnante o animatore, sia in contatto con giovani adolescenti, sa per esperienza che le attività menzionate sono le “tipiche” occupazioni degli adolescenti nel tempo extrascolastico.

Dagli items (3) (6) (9) si sono ricevute risposte probabilmente sbrigative e perentorie, pertanto, si riportano semplicemente i dati percentuali corredati da un breve commento. Riguardo all'attività (3/O) la maggior parte degli AAG (65,8%) si ritiene puntuale ed è infastidita dai ritardatari. “Essere in ritardo” viene percepito come una mancanza di rispetto

nei confronti degli altri e come incapacità di pianificare e prevedere eventuali ostacoli ed imprevisti inattesi. In particolare, scendendo nel dettaglio:

- quasi 2/3 degli adolescenti si sono definiti puntuali adducendo diverse motivazioni tra le quali:
 - a. sono necessari il rispetto e la buona educazione nei confronti di chi deve aspettare ed inoltre è un atteggiamento “importante” nella prospettiva di entrare nel mondo (adulto) del lavoro dove le regole vanno rispettate;
 - b. non si vuole apparire antipatici agli occhi dell’altro o ci si esprime in modo duro e severo nei confronti dei ritardatari: *Odio le persone che arrivano in ritardo. Non voglio essere come loro.*
- 1/3 degli adolescenti invece dichiara di essere ritardatario. E qui le argomentazioni (accompagnate dall’avverbio *sempre* come se il comportamento fosse caratteriale ed imm modificabile!) sono piuttosto disparate e la tendenza, da parte degli AA è quella di autoassolversi poiché il ritardo non supera i due minuti. Si è ritardatario/a perché
 - a. non si porta l’orologio;
 - b. non ci si vuole stressare;
 - c. non ci si riesce a svegliare

A carico del quesito successivo (6/O) gli AAG dichiarano di saper svolgere diversi compiti contemporaneamente. Secondo i ricercatori nel nostro cervello ci sarebbero tanti orologi indipendenti che reagiscono a seconda dello stimolo sensoriale e scandiscono il tempo; proprio questo complesso meccanismo ci permetterebbe di vivere in più dimensioni ovvero svolgere più attività contemporaneamente. Tuttavia – nel nostro caso – rinunciamo a riferire sul tipo di attività menzionate dagli AAG, perché non ci sembrano di particolare “peso cognitivo” e tendenzialmente ripropongono tutte o quasi lo stesso schema: *ascolto musica mentre faccio i compiti o guardo la TV mentre mangio.*

Nell’attività relativa alla stima della durata di alcune attività (9/O), tutti gli AAG hanno indicato per ogni item valori ascrivibili a misurazioni e conteggi in secondi, minuti, ore, giorni, settimane e così via, propri del tempo cronologico ed oggettivo; alcune valutazioni sono chiaramente verosimili, altre appaiono azzardate o riconducibili alla propria percezione soggettiva¹⁹⁷.

In relazione al quesito successivo (11/T) riportiamo unicamente gli esiti degli AAT poiché l’attività è stata pressoché ignorata da parte degli AAI. Si tratta di un’attività di completamento di un testo poetico: *Ti auguro*

¹⁹⁷ A titolo esemplificativo si riportano gli esiti che presiedono alla seguente domanda: Secondo te quando può durare il viaggio in treno da Brunico a Innsbruck? Nelle risposte degli AA la forbice va da ¾ d’ora a 3,5 ore.

tempo (titolo originale *Ich wünsche dir Zeit*) di Elli Michler¹⁹⁸. Nella poesia, forma e contenuto concorrono dialetticamente ad esortare il lettore ad apprezzare i veri ed essenziali valori della vita, perché il Tempo – dono prezioso – è *solo adesso e non ha più senso rimandare* la coscienza e la consapevolezza del suo valore. È lecito supporre che gli AAT, pur avendo a disposizione il testo nelle due lingue, abbiano frainteso – in parte forse *distratti* dal capoverso (ti auguro) – il messaggio poetico, poiché di fatto hanno elencato una serie di desideri e speranze da augurare a diversi destinatari, per lo più familiari o amici. Consideriamo gli esiti ottenuti come una prova di tipo proiettivo, poiché l’informante è chiamato a indicare mete, obiettivi ed aspirazioni che possono avere ricadute nella sua prospettiva futura.

2.2.5.2. Unità tematica 2

Con l’analisi della seconda unità tematica ci addentriamo nel cuore del nostro tema poiché, negli esiti che abbiamo raccolto, troviamo elementi sufficienti a supporto della percezione soggettiva del fluire del tempo degli adolescenti / apprendenti. Come già rilevato a grandi linee nell’attività introduttiva, anche le 128 espressioni prodotte dagli AAG nell’attività (1/T) si possono ascrivere alle tre varianti semantiche che corrispondono ai termini della lingua tedesca *Wetter / Tempus / Zeit*; in quest’ ultima voce (*Zeit*) le frasi evidenziano i diversi aspetti del Tempo: aspetto universale e cosmico, aspetto soggettivo / psicologico, aspetto di misura, aspetto ciclico. Dai risultati emerge che alle prime due voci (*Wetter* e *Tempus*) va ascritto più di 1/3 dell’intero pacchetto di frasi, mentre nella terza voce (*Zeit*), quella che maggiormente ci interessa in questa seconda unità tematica, si registra una dominanza di frasi riguardanti l’aspetto soggettivo / psicologico del tempo. Nel dettaglio:

- le espressioni sono quasi sempre collegate ad esperienze concrete, per esempio:

Quando siamo ammalati sembra che il tempo non passi mai

*Passo troppo tempo faciendo quasi niente a scuola**

Sto perdendo tempo

Passare del tempo con gli amici è bello

Qualche volta il tempo passa veloce

Non mi piace sprecare il tempo

¹⁹⁸ Elli Michler (1923-2014) scrisse questa poesia “Ich wünsche dir Zeit” (“Ti auguro tempo”) nel 1987, ma è stata pubblicata nel 1989. La poesia originale fa parte della raccolta “Dir zuedacht: Wunschgedichte”.

*A volte il tempo passa così veloce che non ti accorgi
 Passo molto tempo a studiare
 In estate il tempo vola*

- alcune frasi sono frutto di una riflessione sull'aspetto universale / cosmico del tempo per esempio:

*Scorre, passa, ma non si può vedere
 Il tempo corre per tutti uguale
 Il tempo non si può comprare
 Il tempo non passa mai*

- altre frasi accennano agli strumenti di misurazione del tempo, per esempio:

Il tempo si può leggere sull'orologio

in coda, segnaliamo che non c'è nessun riferimento alla distinzione tra eventi di durata breve e quelli di durata lunga e nemmeno a fenomeni che si svolgono ciclicamente.

L'attività seguente (2/Ø) è stata costruita appositamente con l'intento di indagare l'orientamento temporale degli AAG. È necessario sottolineare ancora una volta che è nostra intenzione rilevare la *tendenza* in atto. Il punto di partenza è la dimensione *hic et nunc*, cioè il presente (si noti che le domande sono formulate al presente), e l'obiettivo è quello di sollecitare riflessioni su tutte e tre le dimensioni temporali. Infatti, scorrendo l'elenco degli items si osserva che alcuni quesiti (d, g, h, i, o,) rilanciano al *passato*, altri al *futuro* (l, m, p,q,) ed altri ancora al *presente* (a, b, c, e, f, n,). Scorporati per gruppo linguistico si riportano solo i dati percentuali relativi al grado di accordo (Si) alle domande elencate:

Tabella 17 – Questionario esplorativo 2: Rilevazione della dimensione temporale

	QUESITO	AA T	AA I
1	Porti l'orologio al polso?	47,6 %	64,2 %
2	Ti capita di chiedere l'ora a qualcuno?	76,1 %	92,8 %
3	Hai un calendario nella tua stanza?	61,9 %	64,2 %
4	Tieni un diario in cui annoti pensieri personali?	0,5 %	21,4 %
5	Ti piace fare foto (a paesaggi o persone o luoghi)?	100 %	100%
6	Se fai foto, annoti il luogo e la data?	23,8 %	21,4 %
7	Sfogli l'album delle foto della tua famiglia?	66,6 %	71,4 %
8	Hai foto dei tuoi cari/familiari nella tua stanza?	85,7 %	71,4 %
9	Conservi giochi o oggetti di quando eri piccolo/a?	66,6 %	100 %
10	Hai un'agenda per annotare appuntamenti o impegni?	47,6 %	28,5 %
11	Usi qualche volta quest' espressione: <i>Vorrei che la mia giornata fosse di quarantotto ore!</i>	23,8 %	57,1 %
12	Condividi quest' espressione: <i>gli adolescenti vivono nel presente, senza progetti e lontani dalle istituzioni e dal mondo adulto?</i>	0,5 %	14,2 %
13	Lo studio della storia serve per capire il presente?	42,8 %	100 %
14	Ti piacciono i film o i libri di fantascienza?	61,9 %	50,0 %
15	Fai progetti per il tuo futuro?	80,9 %	85,7 %

Osservando le percentuali riportate (Tab.17) possiamo mettere in rilievo alcuni aspetti importanti e suggerire le seguenti riflessioni.

- I quesiti (9, 13), ascrivibili alla dimensione del passato nell'orientamento temporale, segnalano differenze significative a carico degli AAI rispetto ai coetanei AAT. I primi hanno un atteggiamento marcatamente affettivo e positivo verso la propria storia personale e la Storia; in altre parole, gli AAI forse armonizzano nel presente anche i ricordi personali di un passato percepito positivamente ed assegnano alla conoscenza e allo studio della Storia (passata) la funzione di *collante* con la contemporaneità. Molti studi concordano nel sostenere che allontanarsi cronologicamente e psicologicamente dal passato rende più difficile la ricostruzione della propria storia e della Storia.
- Orologi, calendari, foto, album di foto, diari ed agende sono oggetti che registrano la propria appartenenza alle tre dimensioni temporali (passato / presente / futuro). Dai risultati in percentuale si può cogliere come gli informanti sono portati a organizzare la propria vita quotidiana e il proprio agire sociale ricorrendo a tali strumenti. In relazione ad alcune abitudini si registrano vistose differenze tra i due sottogruppi, per esempio, riguardo all'uso del diario e dell'agenda. L'utilizzo del diario e dell'agenda (4, 10) è significativamente diverso nei due sottogruppi: tra gli AAT tiene un diario lo 0,5% e ha un'agenda il 47,6 % (contro il 21,4% e il 28,5% degli AAI). Li osserviamo come valori piuttosto dirimenti e significativi per l'obiettivo di questa ricerca poiché il diario, in particolare, ha un carattere introspettivo ed è un luogo di espressione emotiva in cui trovano spazio immagini, parole, flussi spontanei di ricordi e pensieri, tracce del passato; in altri termini, le scritture si configurano per essere una cronistoria e una rielaborazione del proprio vissuto. L'agenda, invece, è uno strumento per annotare – certamente con più distacco – appuntamenti ed impegni immediatamente presenti o futuri. La scrittura diaristica è autobiografica (a volte giornaliera) ed è una pratica che porta alla riflessione (in particolare sul proprio passato prossimo e sul proprio futuro prossimo) e all'esercizio della scrittura: due operazioni impegnative e non sempre gradite dagli apprendenti nella quotidianità scolastica (cfr. cap. 1, par. 1.3.4). Il valore simbolico della foto (5, 6,) non differenzia affatto i due sottogruppi: dai risultati emerge distintamente che a tutti gli AAG (100%) piace fotografare paesaggi, persone e luoghi ovvero immortalare *scampoli viventi*. C'è da chiedersi però perché solo 1/5 dell'intero campione annoti la data sulla foto. Forse che gli *scampoli viventi* diventano *scampoli vissuti*? Non si può non

riflettere sul valore della foto (o del *selfie*) come indicatore simbolico dell'onnipresenza del presente e indizio diffuso di *presentificazione*¹⁹⁹, eppure proprio il punteggio totale a carico dell'item 12 (0,5 + 14,2 = 14,7% che equivale a 1/6 del campione) balza all'occhio e smentisce di fatto le riflessioni testé fatte: gli AAG non condividono il fatto di vivere solo nel presente²⁰⁰.

- La proiezione verso il futuro (15): la maggior parte degli AAG (80,9% AAT e 85,7% AAI) è attratta e proiettata verso il futuro. Purtroppo, non siamo in grado di valutare se si tratta di progetti, speranze, fantasticherie o sogni perché anche a quest'età i confini fra realtà e fantasia sono ancora indefiniti. In secondo luogo, i valori percentuali espressi dal *sottogruppo* AAT sembrano in contraddizione con gli esiti emersi dall'attività (15) che commenteremo a breve.

Con l'attività successiva (4/O) si entra decisamente nel tema poiché la domanda diretta non lascia spazio a fraintendimenti e contemporaneamente permette spontaneità ed autenticità nelle risposte. Agli AAG era consentito dare più indicazioni e sulla base delle risposte, si evince che in ordine decrescente:

Tabella 18- Questionario esplorativo 2: Rilevazione della percezione: dilatazione / contrazione del tempo

il tempo vola quando	il tempo non passa mai quando
<i>si fanno le cose che piacciono</i> <i>si è con gli amici /le amiche</i> <i>si coltivano i propri hobby</i> <i>si fa qualcosa con la famiglia</i> <i>si è in vacanza</i> <i>si viaggia</i>	<i>si è a scuola (dato percentuale 66,6%)</i> <i>si fanno le cose che non piacciono</i> <i>si deve aspettare qualcosa / qualcuno</i> <i>ci si annoia</i> <i>si è ammalati</i> <i>il tempo è brutto</i>

Non è una novità che il tempo sembri srotolarsi più lentamente quando ci si annoia (o si deve aspettare) e che al contrario passi veloce quando ci si diverte perché la percezione del tempo è soggettiva e dipende dalle informazioni che il cervello riceve dai nostri orologi interni e dal contesto. Già Piaget (1979), nei suoi studi condotti in ambiente extrascolastico, ha dimostrato che il 100% dei bambini considera il tempo in cui ci si annoia (o si deve aspettare) più lungo di quello in cui ci si diverte. Tuttavia, non si può fare a meno di

¹⁹⁹ Cfr.: Il vocabolario Treccani dà la seguente definizione di “presentificare”: *ridurre ogni realtà al momento presente, omettendo ogni collegamento con il passato.*
<http://www.treccani.it/vocabolario>

²⁰⁰ Per la soluzione di questa contraddizione nelle risposte restituite dal campione sarebbe opportuno interrogare la psicologia, tuttavia, a parer nostro, potrebbe spiegarsi come una reazione impulsiva o poco riflessiva da parte del campione.

constatare come ai primi posti si piazzino rispettivamente divertimento e noia (a scuola). L'equazione *scuola = noia* è un dato importante almeno per tre ragioni:

1. perché si riferisce alla percezione di apprendenti, quindi di soggetti *attivi* nel processo di apprendimento e maturazione personale ed è dimostrato che frequentare la scuola controvoiglia comporta risultati poco soddisfacenti;
2. perché evidenzia sinteticamente nei discenti quel particolare rapporto di *amore – odio – sopportazione* per le attività che si fanno a scuola;
3. perché l'esperienza scolastica a volte sembra non soddisfare le aspettative degli apprendenti (clima di lavoro, organizzazione, richiesta di prestazioni eccessive o riprovazione delle prestazioni scarse, ecc.).

In relazione proprio a quest'ultimo punto sarebbe interessante proporre anche una più approfondita lettura di questi esiti richiamandosi agli studi sperimentali circa il rapporto tra complessità cognitiva dello stimolo e tempo percepito, un ambito molto interessante che interpella altre discipline e che esula dagli obiettivi di questo studio, in cui viene ipotizzato (tuttavia) che l'individuo sottostimi la durata quando l'input è complesso e viceversa la sovrastimi quando l'input è semplice rispettivamente rallentando e accelerando l'orologio interno. Detto questo, riprendendo il filo del discorso, sulla base delle risposte restituite dal campione in relazione all'item (4) possiamo comunque aggiungere che:

- il benessere è correlato a *fare qualcosa* in compagnia degli amici e della famiglia;
- le attività piacevoli elencate sono: essere in vacanza, viaggiare, essere in discoteca, fare sport, telefonare agli amici. Sono attività che non si svolgono necessariamente in gruppo con gli amici, bensì anche da soli, come suonare uno strumento, ascoltare musica, scrivere poesie, camminare, dormire;
- altri contesti (eccetto la scuola, di cui si è già detto) in cui *il tempo non passa mai* e che però riportano percentuali piuttosto alte e significative sono:
 - Il tempo non passa mai quando ti annoi* (71,5 %)
 - Il tempo non passa mai quando faccio cose che non mi piacciono* (38 %)
 - Il tempo non passa mai quando sono ammalato o dal dentista* (33,3%).

Anche dall'attività successiva (7/T) sono emerse risultanze utili alla ricerca. Con il quesito: *Quanto è importante per te partecipare a questi eventi?* si

voleva indagare l'atteggiamento degli informanti riguardo all'aspetto cronologico del concetto di Tempo, in altri termini come gli apprendenti si intrattengono ed organizzano la propria esperienza di tempo in relazione alla organizzazione collettiva del tempo sociale (feste, rituali, messe, inaugurazioni, ecc.). Gli eventi indicati, articolati su tre fuochi, dovrebbero far emergere se l'informante abbia interiorizzato la memoria, il presente e il futuro della cultura sociale del luogo in cui vive e/oda cui proviene la sua famiglia.

Agli AAG si chiedeva di indicare l'indice di importanza sottointendendo partecipazione e condivisione (culturale) di alcuni eventi ricorrendo a *emoticons*

mi interessa 😊,	😐 mi è indifferente	😞 non mi interessa
-----------------	---------------------	--------------------

Di seguito, le dichiarazioni degli AAT:

- il 90,4% non rinuncia a passare il Natale in famiglia;
- l'80,9% mostra indifferenza di fronte al funerale di un compaesano;
- il 71,4% si dichiara disinteressato a partecipare all'inaugurazione di un nuovo centro sportivo;
- il 71,4 % non rinuncia a festeggiare il compleanno della nonna;
- il 47,6% non ha interesse ad assistere alla celebrazione della messa;
- il 42,8% non parteciperebbe alla premiazione per un progetto realizzato a scuola;
- il 33,3% parteciperebbe alla sagra paesana (*Volksfest*).

I dati raccolti ci hanno sinceramente sorpreso! Ci aspettavamo che la comunità locale, di madrelingua tedesca, da secoli ancorata tenacemente alla sua identità socioculturale e alla coesione storico culturale, confermasse e non smentisse i valori fondanti che profilano la cultura del proprio gruppo etnico di appartenenza (racconti, leggende, miti e feste popolari, la storia locale, lo spirito di aggregazione, l'associazionismo spontaneo, la partecipazione e la condivisione unanime nei diversi ambiti sociali) ed invece ci sembra di avvertire una crisi della temporalità (o un disorientamento), che si palesa nel marcato disinteresse a prendere parte ad esperienze comuni e socializzanti che sono al di fuori della cerchia familiare o del gruppo amicale.

Nell'attività successiva (8/O) si chiedeva agli AA di esprimersi su una delle quattro affermazioni di alcuni adolescenti, intervistati nell'indagine di Mario Pollo (2004). Il campione ha indicato queste percentuali di condivisione e grado di accordo:

1	14,2 %	2	28,5 %	3	31,4 %	4	25,7 %
----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------	----------	-----------

Osservando la distribuzione dei punteggi, risulta un quadro in chiaro scuro. Infatti, la somma dei valori 2 e 3 (59,9 %) indica che la maggior parte degli AAG ha un rapporto consapevole con la dimensione temporale. A questo proposito, però, non entreremo nel merito delle varie teorie o linee interpretative per spiegare questo fenomeno, ma rimandiamo alle riflessioni condotte all'inizio del capitolo.

L'attività (10/O), apparentemente insignificante, esortava gli informanti a completare *spontaneamente e di getto* l'incipit di alcune frasi. Sulla base dei loro completamenti riusciamo a evidenziare un paio di aspetti correlati al concetto di Tempo:

- alcune integrazioni segnalano il paradosso per cui ci si sente più liberi di amministrare individualmente il proprio tempo, ma contemporaneamente si ha la sensazione di esserne perseguitati ed *ostaggi*, per esempio:

È troppo tardi per studiare il test

Ho bisogno di tempo per gli amici

- altre integrazioni sono vere e proprie esortazioni a godere di ciò che si ha a disposizione nel presente, per esempio:

È il momento giusto per andare a scuola

È troppo presto per morire

È il momento giusto per godere la vita

- altre ancora immaginano il futuro in termini poco realistici o la previsione non va più in là di un vago bisogno psicologico di benessere e di serenità, per esempio:

Mi piacerebbe avere più tempo per dormire

Mi piacerebbe avere più tempo per pianificare la mia vita

Mi piacerebbe avere più tempo per fare cose che mi piace

Per la successiva attività (15/O) gli esiti nei due gruppi sono molto differenziati. Agli AAG si chiedeva di esprimersi sull'eventualità di fare un viaggio nel tempo, nel passato o nel futuro. Cominciamo con gli AAT: 11 su 21 hanno dichiarato tassativamente di non voler fare un viaggio nel tempo esibendo come giustificazione che *il passato fa paura* o *il passato è passato e il futuro non lo si vuole conoscere* o esplicitamente *sto bene nel presente*. Gli altri dieci informanti, invece, si sono dichiarati curiosi di intraprendere un viaggio nel tempo prediligendo nettamente il passato per sapere come si viveva in altri tempi (i vestiti, la musica, ecc.) o per recuperare la memoria di sé stessi o della propria famiglia. Per quanto riguarda gli AAI emerge un quadro decisamente opposto: tutti gli AAI sono animati da una gran dose di curiosità ed intenti propositivi e desidererebbero tuffarsi nel passato o nel

futuro, per esempio *per cambiare o indirizzare il corso della propria vita*.

2.2.5.3. Unità tematica 3

Consideriamo i risultati emersi in questa terza ed ultima unità tematica, trampolino di lancio per l'oggetto di questo lavoro. La batteria dei quesiti 12, 13, 14, è uno strumento ragionevolmente adeguato a rilevare da vicino una significativa quantità di informazioni e dati oggettivi.

In relazione all'attività (12/O) la consegna era quella di indicare a quale categoria appartengono i verbi della tabella (Tab. 20). Un'attività tipicamente scolastica, ancora usuale ai diversi livelli di apprendimento e presente in molti manuali, in cui si elencano una sfilza di forme verbali decontestualizzate. A prescindere da quanto appena detto, l'abbiamo dovuta utilizzare (anche noi) per interrogare il nostro campione (AAG) ed osservare se, sulla base delle forme, sapessero collocare i verbi nella dimensione temporale secondo l'approccio tradizionale della grammatica. Detto questo, riportiamo i dati di tutto il campione distinguendo gli esiti degli AAT da quelli degli AAI.

Tabella 19 – *Questionario esplorativo 2: Riconoscimento delle forme verbali*

PASSATO		PRESENTE		FUTURO		NON SO	
AAT	AAI	AAT	AAI	AAT	AAI	AAT	AAI
21	14						
			1	21	13		
5	14	5		5		6	
		20	14			1	
18	13			1	1	2	
20	4		6		1	1	3
21	14						
4	12		1	17	1		
1		20	14				
	2	17	10	2		2	2
		18	11		1	3	1
		21	14				
		3	3	17	10	1	1
17	4	2	3	2	4		3

Analizzando nello specifico le tre categorie temporali, possiamo notare che:

- nell'area del PASSATO → tutti gli AAI hanno riconosciuto e collocato “correttamente” le voci verbali semplici e composte *hanno parlato*,

salutarono, avrebbe fatto, avevo visto; qualche incertezza l'hanno riservata per *partì*, mentre è risultata più difficile la collocazione di *abbia cominciato* e *facessi*. Anche gli AAT hanno riconosciuto e collocato “correttamente” *hanno parlato*; qualche lieve incertezza l'hanno riservata a *avrebbe fatto, abbia cominciato, avevo visto, facessi*, ma il tempo linguistico *salutarono* e *partì* sono stati assegnati a categorie temporali differenti (passato, presente, futuro);

- nell'area del PRESENTE → quasi tutti gli AAG hanno riconosciuto e collocato le voci verbali *abitano, sono, ascolta*, nella categoria del presente; hanno procurato qualche incertezza *saltando* e *vincere*, mentre *andrei* è stato percepito come futuro dal 77% degli AA;
- nell'area del FUTURO → l'identificazione di *verremo* non ha creato dubbi in nessuno dei due gruppi.

Il dato più sorprendente che emerge da questa attività è sicuramente quello che si evince dal confronto fra la prestazione degli AAT e quella degli AAI. Da questa esposizione risulta evidente che gli AAT, che compongono il gruppo target di questa ricerca, riconoscono senzaproblemi le voci verbali ascrivibili alla categoria PRESENTE, mentre si segnala una certa insicurezza nel riconoscere le forme verbali afferenti alla categoria PASSATO specialmente nel caso del Passato Remoto. Come si spiega questo fenomeno? Riteniamo che gli AAT non siano stati sufficientemente esposti a questo tempo verbale (e in particolare a testi e generi letterari) durante il loro processo di apprendimento e quindi faticino a riconoscerlo ed utilizzarlo come forma verbale. Al contrario, le altre forme verbali afferenti alla categoria PASSATO non evidenziano grandi criticità, neanche per il *sottogruppo* di madrelingua tedesca. Questo risultato non deve stupire, almeno per due motivi:

- dal punto di vista neurologico le conoscenze linguistiche e metalinguistiche risiedono in aree diverse del cervello, per cui può succedere che l'apprendente di seconda lingua abbia conoscenze metalinguistiche più sofisticate del parlante nativo, ma non sempre a queste corrispondano competenze linguistiche altrettanto solide;
- nel *meccanismo* di formazione delle forme composte (e quindi passate) il participio passato, facilmente individuabile nella desinenza *-to*, è la prima forma ad essere appresa / acquisita per trasmettere il significato del “passato”, mentre più lento è l'apprendimento degli ausiliari ²⁰¹.

Nell'attività successiva (13/O) si chiedeva agli AA di indicare il rapporto temporale fra la frase principale e la frase secondaria. Come si evince dalla Tab. 20, a differenza del gruppo di controllo, 1/4 degli AAT non ha svolto la

²⁰¹ Cfr. Cap.4, par. 4.2.

consegna probabilmente perché il compito era difficile e al di sopra delle loro capacità. A prescindere da quest'ultima annotazione, il quadro complessivo testimonia una conoscenza appannata per gli AAT ed un risultato estremamente incerto per gli AAI. Entrando nello specifico, le risposte esatte sono indubbiamente più numerose a vantaggio degli AAT. In relazione alla concordanza dei tempi, gli scostamenti dalla norma più marcati si registrano nel rapporto di anteriorità e posteriorità con la reggente, mentre il rapporto di contemporaneità rappresenta l'area di minore debolezza e risulta complessivamente acquisito.

Tabella 20 – *Questionario esplorativo 2: Individuazione delle relazioni temporali*

		anteriorità		contemporaneità		posteriorità	
		AAT	AAI	AAT	AAI	AAT	AAI
1	Ti dico che Marco mi ha mentito	15	7		3	2	4
2	Laura sapeva che non saresti stato bene	3	4	1	3	12	7
3	Mi hanno confermato che Luca era arrivato tardi	11	8	2	2	3	4
4	Siamo certi che oggi Marta rimane a casa	2		15	14		
5	Ti assicuro che farò del mio meglio		3	3	1	15	10
6	Non sapevo che avresti letto quel libro	8	5	2	2	6	7
7	Sono sicura che loro partono ora per Milano	3	2	10	12	3	
8	Sapevo che Alex aveva cucinato per tutti	11	8	3	3	2	3
9	Sono certa che voi state imparando la lezione	1		15	13		1
10	Mi sono resa conto che avrei sbagliato	2	6	4	1	10	7
11	Ero sicura che avevi ragione tu	5	5	8	6	3	3
12	Carlo sapeva che sarei andato a Roma	3	7	1	2	12	5
13	I miei genitori sanno che sono stato alla festa	12	8		3	3	3

L'attività (14/T) propone un compito a risposta semi-aperta e impegna gli AA a completare liberamente otto frasi. Nelle nostre intenzioni l'obiettivo era quello di rilevare quale rapporto temporale (anteriorità, contemporaneità, posteriorità) fosse alla base delle scelte degli AAT. Purtroppo, l'inserimento (da parte nostra) degli avverbi di tempo (come per esempio *ora, ieri, domani*) nell'incipit di quasi tutte le frasi, ha di fatto vincolato e pilotato le scelte di completamento da parte del *sottogruppo*. Inoltre, una parte degli informanti non ha svolto l'attività e/o ha prodotto frasi agrammaticali. Pertanto, non riportiamo esempi di *performance* degli AAT, ma ci riserviamo di attenzionare particolarmente la congruità degli esiti a livello di correttezza formale nell'ambito della concordanza dei tempi nel cap.5, deputato all'analisi delle realizzazioni scritte del nostro campione.

Infine, è d'obbligo ricordare che le integrazioni (ovvero i completamenti) degli AAI, che non sono state prese in considerazione in sede

di analisi, attestano comunque l'uso corretto delle relazioni temporali. Le integrazioni, piuttosto complesse da parte dei AAI, ci suggeriscono che gli apprendenti di madrelingua italiana faticano a riconoscere i rapporti di anteriorità, contemporaneità e posteriorità (cfr. attività 13), ma sono in grado di impiegarli correttamente nella produzione attiva.

2.3. Considerazioni finali

Il Tempo costituisce una dimensione fondamentale che ci permette di comprendere le nostre esperienze, elaborare e definire i nostri pensieri, prendere decisioni ed assumere comportamenti anche *linguistici*, per cui sarebbe auspicabile – a fronte di quello che sembra essere un *pervasivo presente* nella coscienza attuale delle giovani generazioni – impostare programmi formativi che prevedano un bilanciamento tra le tre dimensioni temporali e concorrano all'interiorizzazione di usi corretti di tempi e indicatori temporali. Non si dimentichi che prospettive temporali diverse e percezioni del tempo differenti portano a visioni del mondo diverse. Seguendo il filo di questa traiettoria riteniamo che la prospettiva del tempo abbia anche una valenza educativa, in quanto influenza indubbiamente i processi formativi e il modo con cui l'individuo si mobilita e si motiva per l'apprendimento e, nel casospecifico, per l'apprendimento di italiano L2 in questo spicchio territoriale del Paese.

L'analisi dei risultati che emergono dal primo questionario ci restituisce una fotografia sostanzialmente composita riguardo al patrimonio linguistico del gruppo-classe, tuttavia, si tratta di una disponibilità a livello di competenze (forse?) più passive che attive. Sulla base delle affermazioni degli AA si comprende fin d'ora che emergono elementi problematici specifici che richiedono un'attenzione particolare al momento di analisi del *corpus* dei testi che esamineremo nei capitoli successivi. Ci riferiamo, per esempio, alla probabilità di correlazione fra i testi prodotti e le conoscenze esplicite relative all'impalcatura morfosintattica e testuale della lingua di arrivo; o alle realizzazioni di interferenza linguistica, dovute alla stretta commistione fra più lingue, tra cui alcune fortemente imparentate; o al ruolo del dialetto nei domini della vita sociale e culturale della popolazione scolastica. Sono aspetti non trascurabili che condizionano il successo formativo dell'apprendente di madrelingua tedesca nell'ambito dell'apprendimento della L2.

Riguardo ai dati emersi dal secondo questionario, siamo pienamente coscienti che gli esiti della nostra *indagine* hanno un carattere modesto e

lacunoso e si configurano come tendenze puramente indicative che necessiterebbero di ulteriori approfondimenti, ma ci preme sottolineare che intorno al concetto di Tempo è ruotato un dibattito millenario estremamente complesso ed articolato, ampio e caleidoscopico, tale che è impossibile circoscriverlo nei pochi paragrafi di questo capitolo.

In conclusione, crediamo però che i dati emersi da entrambi i questionari siano sufficienti a ricavare un profilo degli informanti, destinatari di questa ricerca. E, proprio in riferimento a quest'ultima annotazione, concludiamo questo capitolo riassumendo i connotati degli AA di madrelingua tedesca:

- la loro percezione del tempo è collegata alle azioni, ai contesti, ai sentimenti di cui sono protagonisti ed attori;
- indirizzano principalmente i loro diversi comportamenti e le loro abitudini alla dimensione del presente ed esprimono paura ed incapacità progettuale verso il futuro. Non sono necessariamente vittime della tirannia dell'orologio, ma tendono apparentemente ad ignorare il binomio velocità / efficienza e a adattarsi su una sonnolenta organizzazione della propria vita, in particolare dentro le mura scolastiche;
- dedicano tempo alla cura delle relazioni amicali e familiari anche se il contatto con i coetanei ha un'influenza e un peso preponderante;
- alcuni atteggiamenti e/o comportamenti quotidiani (vissuti anche in ambito scolastico) li sembrano connotare come inattivi, apatici e deresponsabilizzati, ma nello spazio extrascolastico non sembrano assuefatti ad emotività effimere e gratuite (shopping, social media, ecc.), poiché spesso si dedicano ad hobby, attività sportive e musicali;
- desiderano viaggiare e comunque mettono in conto di volersi / doversi dislocare anche al di fuori dei confini della Provincia;
- a prima vista si registrano alcune criticità nell'orientarsi nel complesso quadro temporale del sistema verbale, a cominciare dal riconoscimento del tempo linguistico per arrivare all'uso consapevole delle forme.

Consideriamo le riflessioni e le rilevazioni dei dati empirici emersi dai due questionari la base di partenza e la piattaforma da cui muovere per l'analisi e il commento delle realizzazioni degli AA che fanno parte del *corpus*, costruito per il nostro studio.