



Quaderni di ricerca

# Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

*a cura di*

**Alessandra Vicentini  
Hugo E. Lombardini**



**Alm@DL**



QUADERNI DEL CIRSIL  
13 - 2019



<https://cirsil.it/>

### *Direttore*

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, Félix San Vicente (Università di Bologna).

### *Comitato scientifico*

Monica Barsi (Università di Milano)  
Michel Berré (Università di Mons)  
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)  
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)  
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)  
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)  
José J. Gómez Asencio (Università di Salamanca)  
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)  
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)  
Giovanni Iamartino (Università di Milano)  
Douglas Kibbee (Università di Illinois)  
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)  
Valentina Ripa (Università di Salerno)  
Silvia Morgana (Università di Milano)  
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)  
Félix San Vicente (Università di Bologna)  
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)  
Renzo Tosi (Università di Bologna)  
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

### *Comitato di redazione*

Hugo Lombardini  
Monica Barsi  
Alessandra Vicentini

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a "doppio cieco" (double blind peer-review).

# Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

[13]

*a cura di*

Alessandra Vicentini e Hugo E. Lombardini





Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2019 degli autori.  
Tutti i diritti riservati

Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico [13] a cura di Alessandra  
Vicentini e Hugo E. Lombardini – 336 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 13) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5666-9

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

# Indice

Introduzione	
<i>A. Vicentini e H. E. Lombardini</i> .....	3
La prima cattedra universitaria in Lingue Moderne negli Stati Uniti. Carlo Bellini (1734-1804) e il College of William and Mary	
<i>E. Bianco</i> .....	9
La didattica del cinese al Collegio dei Cinesi di Napoli durante il decennio francese. La Scuola Speciale di Lingua e Caratteri Cinesi e la <i>Grammatica Chinese</i> di Gennaro Terres	
<i>D. Famularo</i> .....	25
La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882-1917)	
<i>A. Cifariello</i> .....	47
Women authors of ELT materials in Italy (1896-1918)	
<i>P. Shvanyukova</i> .....	69
Aproximación universitaria decimonónica al estudio de la lengua española. Egidio Gorra (1898) <i>Lingua e letteratura spagnuola delle origini</i> , Milán: Hoepli	
<i>H. E. Lombardini</i> .....	93
Innovation, Prescription and Pedagogy. Which English is presented in English language teaching materials published in Italy in the late nineteenth/early twentieth centuries?	
<i>A. Nava</i> .....	123
De la escriturad didáctica a la grabación sonora. Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE	
<i>N. Arribas</i> .....	145
Il Circolo Filologico Milanese e lo studio delle lingue (1904-1918)	
<i>M. V. Calvi</i> .....	169
Imparare la “seconda madrelingua”. Il tedesco a Milano nella Scuola Germanica Istituto Giulia (1925-1993)	
<i>P. Spazzali</i> .....	191
Censura e contro-censura. I testi didattici inglesi nella scuola secondaria tra ideologia fascista e defascistizzazione	
<i>O. Khalaf</i> .....	209
Studiare tedesco nel secondo dopoguerra (1945-1960). Analisi di alcuni manuali per la scuola secondaria	
<i>A. Murelli</i> .....	225
Imparare l'inglese e altre lingue straniere a Varese nel secondo dopoguerra. Domenico Bulferetti e l'Ateneo Prealpino	
<i>A. Vicentini</i> .....	245

---

Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana <i>F. San Vicente</i> .....	263
L'impronta Garzanti nei dizionari di francese. Norma e uso nelle edizioni del 1966 e del 1992 <i>M. Barsi</i> .....	295
L'insegnamento dell'italiano L2 e l'alfabetizzazione degli adulti stranieri, all'interno delle scuole serali torinesi, negli anni Settanta e Ottanta. Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche <i>P. Nitti</i> .....	313



# Studiare tedesco nel secondo dopoguerra (1945-1960)

## Analisi di alcuni manuali per la scuola secondaria

ADRIANO MURELLI  
Universität Konstanz

**RIASSUNTO:** In questo contributo vengono analizzati quattro manuali di lingua tedesca per la scuola secondaria pubblicati tra il 1945 e il 1960. L'analisi è condotta sulla base di tre parametri: struttura, metodo, sillabo. Dopo aver confrontato tra loro i manuali, si rifletterà sulla loro validità da una prospettiva attuale.

**PAROLE CHIAVE:** lingua tedesca, manuale, scuola secondaria, secondo dopoguerra, metodo grammaticale-traduttivo.

**ABSTRACT:** In this paper four German textbooks addressed to Italian secondary school students and published between 1945 and 1960 are examined. Three parameters of analysis are considered: structure, method, syllabus. After comparing the textbooks, the issue of the status of post-WWII textbooks from today's perspective will be discussed.

**KEYWORDS:** German language, textbook, secondary school, second post-war period, grammar-translation method.

### ***0. Introduzione***

Scopo di questo contributo è analizzare quattro manuali per l'insegnamento del tedesco nella scuola secondaria redatti da autori italiani e (ri)pubblicati tra il 1945 e il 1960. Dopo un breve *excursus* storico, nel §2 saranno presentati i manuali oggetto d'indagine, che verranno analizzati nel §3 sulla base di tre parametri – struttura, metodo, sillabo –, rilevando somiglianze e differenze nelle scelte didattiche degli autori. I risultati dell'analisi serviranno, nel §4, per interrogarsi sulla validità dei manuali da una prospettiva attuale, basata sullo sviluppo di abilità e competenze nella lingua straniera. Per motivi di spazio si è dovuto rinunciare a una documentazione filologica e biografica dettagliata circa i manuali esaminati e i loro autori, che sarà affidata a ulteriori studi.

Murelli A. (2019), "Studiare tedesco nel secondo dopoguerra (1945-1960). Analisi di alcuni manuali per la scuola secondaria", in Vicentini A. e Lombardini H. E. (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, Quaderni del CIRSIL 13, Bologna: CLUEB, 225-244.

## **1. Il quadro storico**

La situazione della manualistica per lo studio delle lingue straniere nel secondo dopoguerra è legata allo sviluppo che essa visse nella prima metà del XX secolo: a livello politico, diverse riforme dei programmi scolastici interessarono anche l'insegnamento delle lingue (Ranzani 2007: 31); a livello didattico, attorno al passaggio di secolo e nei decenni successivi nacque un acceso "dibattito sul metodo". L'arrivo in Italia del metodo diretto vide opporsi i sostenitori del tradizionale metodo deduttivo, basato su grammatica e traduzione, a quelli del metodo induttivo, centrato sullo sviluppo dell'espressione orale e della comprensione scritta. Il dibattito non produsse risultati apprezzabili: le indicazioni ministeriali – ispirate in parte al nuovo metodo diretto – faticavano a prendere piede nelle scuole, poiché mancavano insegnanti in grado di integrare il nuovo metodo nella loro pratica (Pellandra 2004: 90-93, 105-108; Boarini 2017: 148-149). Durante il Fascismo lo studio delle lingue straniere subì una battuta d'arresto; nel periodo postbellico si ebbe però una ripresa.

In questo mutevole contesto le case editrici si dimostrarono abili nel cogliere gli spunti forniti dal dibattito politico e didattico, (ri)pubblicando manuali di lingua ispirati all'una o all'altra riforma programmatica (Ranzani 2007: 31). Nemmeno la guerra frenò l'attività degli editori: i manuali qui analizzati, a eccezione di Mazzucchetti (1958) e, in parte, di Alella e Marini (1958), apparvero per la prima volta o in ristampa tra il 1940 e il 1945 (cfr. §2).

Il secondo dopoguerra fu un periodo complesso per il sistema scolastico e le pratiche d'insegnamento: con la reintroduzione delle lingue straniere nel curriculum scolastico emerse la difficoltà di reperire personale qualificato, metodologie e materiali adatti. Si optò per la ripresa di manuali di consolidata validità usciti prima o durante la guerra, riadattandoli, se necessario, alle esigenze postbelliche (Boarini 2017: 162). Quattro di questi manuali costituiscono l'oggetto d'indagine di questo contributo.

## **2. I manuali analizzati**

In questa sezione verranno presentati i manuali presi in esame. Dato che il focus del contributo è sul secondo dopoguerra e sui materiali per lo studio del tedesco rivolti a studenti di scuola secondaria disponibili in questo periodo storico, pur in presenza di edizioni precedenti verranno

prese in considerazione quelle uscite nel quindicennio 1945-1960.

La grammatica di Alberto Bortolini non riporta l'anno di edizione: l'indicazione '[194?]', utilizzata nei cataloghi bibliografici consultati, la fa rientrare nel lasso di tempo considerato in questo contributo. La grammatica è completata da un volume di letture consultato qui nella quinta edizione.<sup>1</sup>

Uscito in prima edizione nel 1942, il manuale di Rodolfo Bottacchiari è qui consultato nella terza edizione riveduta del 1948. Bottacchiari (1948: s.p.) spiega nell'"Avvertenza" iniziale di essersi basato per la stesura sulla propria *Grammatica della lingua tedesca* (1940), aggiungendovi "esercizi di lettura e traduzione e [...] esercizi di conversazione" e rifacendo *ex novo* la parte di sintassi. Il manuale non è accompagnato da un volume di letture.

Il volume di Lavinia Mazzucchetti, uscito nel 1958, è una "nuova edizione riveduta e ampliata" di un manuale uscito nel 1916 in duplice versione per le scuole classiche e per quelle commerciali. Nella prefazione Mazzucchetti (1958: 5) spiega la scelta di proporre un solo manuale per tutti i tipi di scuola dicendosi "persuasa che, data la difficoltà innegabile del tedesco ai suoi inizi e per ogni ordine di scuole, riusciva illusorio e talvolta dannoso tentare una specializzazione sin dai primi mesi". Allo stesso modo, i due volumi di letture (del 1921 e del 1933) che accompagnavano la duplice versione del manuale del 1916 confluirono, decenni dopo, in un solo volume (Mazzucchetti 1956).

L'ultimo manuale, *Grammatica tedesca* di Anna Maria Alella e Ida Marini, esce in due volumi nel 1958 per la casa editrice Signorelli. Si tratta di fatto di una versione accresciuta e leggermente rivista di una prima edizione a cura delle stesse autrici uscita per SEI nel 1944/1946 e ristampata più volte nel corso dei primi anni '50. Correda il manuale un volume di letture a cura della sola Alella, qui consultato nell'edizione "interamente rifatta" del 1960 (prima edizione: 1945).

Chi erano i destinatari di questi manuali? Bortolini ([194?]: 5) sostiene che per utilizzare il suo volume è sufficiente avere le nozioni di grammatica italiana acquisite alla scuola elementare e che qualche conoscenza di latino può essere d'aiuto. Si può pensare che si rivolga

<sup>1</sup> Non è stato possibile rintracciare l'anno esatto di edizione: la quinta edizione si colloca presumibilmente tra un'edizione precedente, uscita nel 1940, e la sesta, uscita nel 1963. Sarà quindi indicata come Bortolini ([1940-1963]).

anche a studenti delle scuole secondarie di primo grado. Mazzucchetti (1958: 5-6) parla nella prefazione di “giovannissime generazioni”: trattandosi della revisione “unificata” delle sue grammatiche del 1916, i destinatari possono essere ritenuti gli studenti delle scuole secondarie, a partire da quelle inferiori. Alella e Marini (1958) si rivolgono a un pubblico di scuola secondaria superiore: da un lato nell’appendice al secondo volume troviamo temi ministeriali di preparazione all’esame di maturità, dall’altro esiste un manuale delle stesse autrici a uso delle scuole medie inferiori pubblicato nel 1962. Anche la suddivisione del manuale in due volumi suggerisce che non sia stato concepito per una trattazione nel giro di tre anni. Bottacchiari (1948: s.p.) è l’unico che dichiara di aver concepito il manuale per studenti delle scuole superiori, dell’università e per le “persone colte”.

### **3. Analisi dei manuali**

In questo paragrafo i quattro manuali verranno analizzati sulla base di tre parametri: struttura, metodo, sillabo. Si comincerà descrivendo la struttura dei volumi e analizzando come sono organizzate le lezioni o unità in cui sono suddivisi; ci si concentrerà quindi sull’approccio teorico adottato e si procederà analizzando il sillabo (i contenuti di ciascun volume e l’ordine in cui sono presentati). Infine, si rivolgerà l’attenzione all’aspetto (tipo)grafico, ossia all’alternanza di caratteri “latini” e “gotici” all’interno dei manuali.

#### **3.1. Struttura**

Tramite il primo parametro di analisi si vuole indagare come sono costruiti i quattro manuali. A eccezione di Mazzucchetti (1958) e dei tre volumi di letture, di cui si tratterà più sotto, tutti presentano una suddivisione in lezioni: Bortolini ([194?]) ne contiene 26, Bottacchiari (1948) 43, Alella e Marini (1958) 28 nel I vol. e 18 nel II vol. Le lezioni hanno ampiezza molto differente: non superano mai le dieci pagine in Bortolini e Bottacchiari, mentre raramente scendono sotto le otto-nove pagine in Alella e Marini.

Prendiamo ora in esame la struttura delle singole lezioni. Bortolini ([194?]) apre con una lettura – inizialmente molto breve, via via più lunga – corredata da un’immagine; segue l’illustrazione di uno o più (micro)temi grammaticali. Nella parte centrale troviamo esercizi di grammatica (trasformazione, sostituzione di forme) e una traduzione italiano-tedesco. Sporadicamente s’incontrano esercizi riferiti alla lettura d’apertura: alcuni

hanno carattere grammaticale (p. es. rintracciarvi verbi, nomi, aggettivi), altri prevedono un lavoro strutturale sul testo (rispondere a domande, riassumere). La lezione è chiusa da brevi testi (aneddotti o brevi poesie), spesso a carattere moraleggiante, pensati probabilmente come diversivo.

Bottacchiari (1948) apre ogni unità con la trattazione di uno o più argomenti grammaticali. Le regole enunciate sono accompagnate da esempi. Seguono due traduzioni dal tedesco all'italiano e viceversa e una parte denominata "Conversazione", di cui si discuterà nel §3.2. In chiusura troviamo una lista di vocaboli utilizzati nell'unità e un brano letterario di prosa o di poesia. I testi scelti sono inizialmente semplici (favole o aneddoti); più avanti s'incontrano brani di autori classici e romantici.

Mazzucchetti (1958) suddivide il manuale in paragrafi, anche molto brevi, numerati da 1 a 260. In ciascuno, all'enunciazione di una regola seguono esempi illustrativi. In media, ogni quattro-cinque paragrafi, Mazzucchetti inserisce due gruppi di frasi da tradurre rispettivamente in italiano e in tedesco. Non sono presenti liste di vocaboli.

Alella e Marini (1958) aprono, come Bottacchiari, con spiegazioni grammaticali riguardanti diversi (micro)temi seguite da esempi e da una lista di vocaboli nuovi da impiegare negli esercizi. Diversamente da Bottacchiari e Mazzucchetti, gli esercizi non sono costituiti solo da traduzioni: a volte si chiede di riscrivere o trasformare parole e frasi (formare il plurale dei sostantivi, volgere forme verbali in altri modi e tempi), altre di completare frasi o testi con le parole mancanti (*cloze*), altre ancora di completare frasi a piacere. I *cloze* costituiscono un vero elemento di innovazione rispetto agli altri volumi. Dopo gli esercizi troviamo due gruppi di frasi da tradurre rispettivamente in italiano e in tedesco, che possono essere anche molto estesi. Questi sono seguiti da domande in tedesco che riguardano il contenuto dei due esercizi di traduzione. Chiudono la lezione una versione dall'italiano al tedesco, una lettura corredata da domande di comprensione e la rubrica *Abgeleitete Wörter* (parole derivate), in cui sono elencati verbi e sostantivi ottenibili a partire da una base (nominale o verbale) tramite i procedimenti di formazione lessicale.

Tutti i volumi presentano un'appendice più o meno articolata, in cui sono sempre presenti l'elenco dei verbi forti e un vocabolario bilingue. Per Bortolini ([194?]) e Mazzucchetti (1958) questa costituisce l'unica sede in cui sono riportati i vocaboli. Bottacchiari (1948) inserisce in appendice cenni di prosodia e storia della lingua tedesca oltre ai quadri riassuntivi della flessione nominale, aggettivale e verbale; Mazzucchetti (1958) vi

colloca le letture (poesie, aneddoti, modelli di lettere private e commerciali, “testi di attualità” in senso lato), Alella e Marini (1958) ulteriori “versioni” dall’italiano al tedesco e – solo nel II vol. – temi ministeriali per l’esame di maturità scientifica e tecnica-commerciale, modelli di lettere commerciali per la traduzione italiano-tedesco, una lista con la reggenza preposizionale di verbi e aggettivi, un elenco di abbreviazioni<sup>2</sup> e una breve storia della lingua tedesca. Significativo è il fatto che nessun volume contenga le soluzioni degli esercizi: tutti sono stati pensati per un uso in classe, in cui la correzione è demandata al docente.

	<b>Bortolini</b>	<b>Bottacchiar</b>	<b>Mazzucchetti</b>	<b>Alella e Marini</b>
Letture	x			
Trattazione grammaticale	x	x	x	x
Lista vocaboli		x		x
Esercizi di applicazione	x			x
Esercizi di traduzione	x	x	x	x
Testi brevi o lettura	x	x		x

Tabella 1. La struttura delle unità dei quattro manuali analizzati.

Nella tabella 1 è riportata in maniera riassuntiva la struttura delle unità dei quattro manuali: le più articolate sono quelle di Bortolini ([194?]) e Alella e Marini (1958), mentre il volume di Mazzucchetti riduce la struttura all’essenziale, rinunciando anche alla divisione in lezioni.

Per completezza, accenniamo alla struttura dei volumi di letture. Bortolini ([1940-1963]) propone letture su argomenti “di vita pratica” – famiglia, scuola, arti, sport, mezzi di trasporto, economia, storia e geografia – alternate a testi letterari (favole, poesie di autori classici). Le letture sono corredate da note lessicali e *Sprechübungen* (esercizi di conversazione). In fondo al volume Bortolini inserisce anche versioni

<sup>2</sup> Questo elenco contiene anche *realia* riferiti al periodo storico dopo il 1945. Il manuale di Alella e Marini (1958) è l’unico a contenere riferimenti, seppure solo in questa sezione, alla situazione postbellica in Germania.

dall'italiano al tedesco. Mazzucchetti (1956) divide il volume in tre parti: nella prima presenta un vocabolario tematico e brevi letture su temi quotidiani; nella seconda include brevi testi di prosa e poesia soprattutto di autori del XIX secolo; nella terza, a carattere marcatamente letterario, inserisce, oltre a un compendio della storia letteraria tedesca, testi di autori dal XVI al XX secolo. I testi letterari sono corredati da note esplicative, ma non da domande di comprensione. Il volume di Alella Mazza (1960) è diviso in cinque sezioni e contiene una varietà di tipologie testuali non rintracciabile negli altri manuali. Anche nel suo caso, lo scopo pare quello di fornire in maniera graduata in base al livello del discente un'introduzione alla *Landeskunde* (civiltà).<sup>3</sup> Nella prima parte, come gli altri due autori, Alella inserisce testi su temi quotidiani, brevi poesie e canti popolari, accompagnati da note lessicali, domande di comprensione e, in alcuni casi, da vocabolario tematico. La seconda parte è invece dedicata alla *Umgangssprache* – intesa non nel senso attuale di varietà colloquiale, ma di lingua non letteraria, ossia usata per parlare di temi non aulici: vi troviamo quindi liste di vocaboli organizzati tematicamente (casa, vestiario, viaggi...) seguite da domande per stimolare la conversazione. Qui si vuole forse fornire al discente un vocabolario più vicino all'uso linguistico corrente, che certamente non era quello dei testi letterari: questo tipo di lessico è però confinato al volume di letture; nel volume principale la varietà di riferimento rimane quella letteraria. Sulla stessa linea si colloca la terza parte, in cui sono riportati modelli di lettera informale da cui il discente può eventualmente prendere spunto per comporre propri testi epistolari. Le due ultime parti sono costituite da testi poetici e brani di prosa accompagnati da note lessicali e domande di comprensione.

### 3.2. Metodo

Come risulta chiaro dalla descrizione della struttura, in tutti e quattro i manuali è ravvisabile un impianto di base che segue il metodo grammaticale-traduttivo: la parte centrale della trattazione è sempre costituita dalla grammatica, introdotta deduttivamente. Pare confermato dunque in prima battuta quanto scrive Boarini: nonostante gli accesi

<sup>3</sup> Con il metodo diretto la civiltà diventa parte integrante dell'insegnamento linguistico (Pellandra 2004: 109).

confronti della prima metà del XX secolo,

la maggior parte dei testi viene costruita secondo un'impostazione metodologica tradizionale, di impianto normativo, basato su un approccio didattico principalmente grammaticale traduttivo e ciò sia per la ragione, essenzialmente ideologica, che porta a far prevalere l'intento pedagogico-formativo su quello più propriamente pratico [...], sia per l'effettiva impreparazione del corpo docente, per buona parte ancora refrattario a farsi portavoce del nuovo metodo diretto e analitico. (Boarini 2017: 149)

Eppure, il "dibattito sul metodo" non è passato senza lasciare traccia: tutti gli autori – tranne Bottacchiari – si premurano di prendere in certa misura le distanze dal metodo grammaticale-traduttivo, su cui si basava l'insegnamento delle lingue classiche. Bortolini sottolinea di non aver seguito l'ordine tradizionale di presentazione della morfologia per parti del discorso:

[q]uesta Grammatica [sic] parte dai concetti semplici e passa gradualmente a quelli più complessi. Press'a poco come il bambino quando impara a parlare. [...] Una lingua moderna non basta saperla tradurre con l'aiuto di un vocabolario, bisogna sapersene servire nella pratica della vita. (Bortolini [194?]: 5)

Per Bortolini la traduzione serve ad applicare le regole apprese, ma non costituisce un fine in sé stesso, bensì un ponte verso l'uso pratico della lingua: "Conoscendo molti vocaboli, lo studente non solo saprà tradurre rapidamente, ma imparerà anche a capire e a parlare" (Bortolini [194?]: 6); "lo studente [...] non si accontenterà di saper tradurre, ma dovrà, attraverso continui esercizi di conversazione, mettere in pratica i vocaboli studiati, assimilandoli così" (Bortolini [1940-1963]: 6). È sottesa a queste parole, ancora *in nuce* e in maniera forse non del tutto consapevole, l'idea di competenza comunicativa: utilizzare la lingua "nella pratica della vita" per "capire e parlare" presuppone la capacità di *agire* tramite la lingua stessa.<sup>4</sup> Come si vedrà più sotto, il manuale di Bortolini è quello che più

<sup>4</sup> L'idea di competenza linguistica che ne esce è però un poco meccanicistica: secondo Bortolini ([194?]: 5), la somma tra "regole apprese ed esercitate tramite la traduzione" e "un ricco corredo di vocaboli" studiati "energeticamente" produrranno la capacità di "costruire velocemente il periodo". Manca, o non è pienamente esplicitata, nonostante l'input del metodo diretto, l'idea che un testo in lingua straniera non si costruisca sommando regole e vocaboli, ma soprattutto



degli altri si distacca dall'approccio tradizionale.

A Bortolini fa eco Mazzucchetti (1958: 5), che nella prefazione al manuale sostiene che “una lingua moderna deve [...] sempre più creare contatti rapidi con la vita concreta e contemporanea di un dato paese.” Impartire l'insegnamento del tedesco in maniera simile a quello del latino non è dunque sufficiente e non agevola il contatto con la cultura tedesca. Mazzucchetti non nasconde di considerare l'acquisizione di regole grammaticali e la pratica della traduzione un passaggio obbligato per apprendere il tedesco; connota però queste attività in senso negativo. Parla di “marcia forzosamente *monotona* lungo i binari della morfologia”, spiega di voler evitare di rendere “meno attraente lo studio con la *monotonia* dei testi da tradurre” e raccomanda di utilizzare le letture nella parte finale della lezione, in cui “dopo la *noia* della grammatica” queste possano servire come “un conforto e quasi un divertimento per la classe” (Mazzucchetti 1958: 5-6, corsivi miei). Mazzucchetti sembra quindi voler addolcire la pillola: sarà necessario apprendere regole e tradurre – su questo non si transige –, ma il premio sarà la possibilità di meglio comprendere e di fruire con più profitto delle letture proposte nell'appendice. Anche Mazzucchetti (1958: 5), come Bortolini, sostiene di voler rinunciare a una trattazione sistematica e completa della morfosintassi a favore di una “sfrondata brevità” e di una “logica costruzione della impalcatura grammaticale”: come illustrato nel §3.1, il suo manuale è quello che presenta la struttura più semplice.

Il proposito di distanziarsi dall'approccio tradizionale è espresso anche nella prefazione all'edizione del 1955 del I vol. del manuale di Alella e Marini (l'edizione del 1958 non ha prefazione): scopo delle autrici è “dare maggior posto al metodo diretto” tramite “esercizi per l'uso pratico diretto della lingua” (Alella e Marini 1955: 5). Il termine “diretto”, ripetuto come un mantra, pare voler conferire al manuale una patina di novità. È vero, come visto nel §3.1, che i due volumi contengono esercizi di diverse tipologie; sostenere però che vi si trovino “esercizi di traduzione limitati” è eccessivo: traduzioni di frasi e di brani letterari occupano una parte cospicua di ogni lezione.

Bottacchiari (1948) è l'unico a non prendere le distanze dal metodo traduttivo; nella “Avvertenza” iniziale si limita ad affermare di aver

tramite una fase iniziale di assorbimento di testi – scritti e orali – nella lingua straniera e l'esercizio di pratiche comunicative e testuali.

perseguito, nella stesura, la “maggiore possibile semplicità, che vuol dire anche la maggior chiarezza” (Bottacchiari 1948: s.p.).

Ci si può chiedere a questo punto in che misura quanto scritto dagli autori nelle prefazioni sia rimasto pura dichiarazione d'intenti. Di fatto non si può non registrare che l'impianto di base sia grammaticale-traduttivo. Ogni autore, però, se ne discosta – o prova a discostarsene – in qualche modo, creando una sorta di metodo ibrido personale: a partire dal primo dopoguerra, d'altronde, il dibattito sul metodo si placa, lasciando posto all'epoca del “metodo conciliatore, misto” (Pellandra 2004: 114). Bortolini ([194?]), per esempio, non introduce *ex abrupto* i temi grammaticali della lezione, ma apre ogni unità con un'immagine e una lettura che contiene alcune delle peculiarità grammaticali oggetto della lezione stessa – una concessione al metodo diretto (Pellandra 2004: 119). Benché l'esercizio della grammatica rimanga preponderante, in questo manuale si può ravvisare un primo passo verso la svolta comunicativa, in cui la grammatica sarà considerata funzionale all'uso della lingua come strumento di comunicazione: essa serve, ad esempio, a comprendere un testo (scritto); non è quest'ultimo a essere semplice corredo preliminare alla trattazione grammaticale, e quindi costruito in funzione di questa. Bortolini, però, non compie questo passo: il rapporto del testo nei confronti della grammatica rimane ancillare.

Spesso nei manuali analizzati è utilizzato il termine “conversazione”: gli autori, però, se ne servono non tanto per indicare quella che oggi è considerata l'abilità dell'interazione orale, quanto per distinguere le parti di un'unità non a carattere grammaticale-traduttivo, con lo scopo, almeno in linea teorica, di aprirsi alla “lingua viva”. La realizzazione pratica di questo intento non è sempre felice. Per esempio, la sezione “Conversazione” in Bottacchiari (1948) è costituita da liste di domande e risposte non interrelate. Un esempio:

*Wodurch ist er reich geworden? Er ist durch eine harte Arbeit reich geworden.*

*Haben Sie mit den Herren darüber gesprochen? Ich werde morgen mit ihnen davon sprechen.*

*Was sagen Sie zu meinem Vorschlag? Ich sage dazu nichts.*

(Bottacchiari 1948: 144)<sup>5</sup>

Come si vede, le domande che costituiscono la conversazione della lezione XXV non sono in relazione tra loro, ma solo con la risposta corrispondente. La scelta delle domande è legata piuttosto al tema grammaticale della lezione, in questo caso gli avverbi pronominali.

Anche Mazzucchetti (1958: 6) parla di “conversazione”: le letture in appendice sarebbero spunti “di conversazione e di discussione”. È però lasciata all’insegnante l’incombenza di sfruttare i testi per esercitare il parlato: Mazzucchetti (1958: 235) si limita a suggerire che “[t]utti questi aneddoti si prestano come spunti di conversazione”. A differenza di Mazzucchetti, Alella e Marini (1958) inseriscono in ogni lezione una lettura corredata di domande (*Leseübung*) che potrebbero essere utilizzate sia per la comprensione scritta, sia oralmente come strumento di conversazione. Le autrici, però, non danno indicazioni concrete in questo senso, a differenza di Bortolini ([1940-1963]), che nel suo volume di letture indica chiaramente come *Sprechübungen* (esercizi di conversazione) le domande che accompagnano i testi e che servono sia per testarne la comprensione, sia per fornire spunti di discussione. Bortolini è peraltro di fatto l’unico dei quattro autori che propone esercizi sotto forma di *task* nel senso in cui questa parola è intesa nel metodo comunicativo, ossia compiti che spingano i discenti ad agire, assolvere compiti tramite la lingua: nel volume di letture, oltre alle domande appena citate, Bortolini ([1940-1963]) propone di discutere un tema per iscritto (p. es. scrivere una lettera, p. 17) o oralmente (p. es. parlare delle proprie abitudini, pp. 47, 56). A volte invita a confrontare Italia e Germania sotto un particolare aspetto (p. es. i giorni di festa, p. 114). Esercizi simili sono presenti anche nel manuale: al termine di alcune lezioni al discente si chiede di rispondere a domande riferite alla lettura iniziale, di riassumerla (lez. 12, 15, 16) o di descrivere le immagini che la accompagnano (lez. 3, 9, 14).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> “Tramite cosa è diventato ricco? – È diventato ricco tramite un duro lavoro. // Ne ha parlato con i signori? – Ne parlerò con loro domani. // Che dice della mia proposta? – Non dico nulla.” (la traduzione è di chi scrive)

<sup>6</sup> Più laconicamente, Mazzucchetti (1958) suggerisce, dopo aver mostrato alcuni esempi di corrispondenza privata: “Lo scolaro risponda a queste lettere” (p. 232); oppure, dopo una lettura in cui un fittizio adolescente si descrive fisicamente

### 3.3. Sillabo

Il terzo parametro di analisi utilizzato è il sillabo, ossia l'insieme dei contenuti presentati nei singoli manuali. Dato l'impianto di base grammaticale-traduttivo, esso risulta organizzato attorno alle parti della grammatica: in ordine di ampiezza di trattazione, morfologia, sintassi, formazione delle parole, fonetica e grafematica.

La morfologia, in particolare quella nominale e verbale, occupa nei manuali analizzati la trattazione grammaticale quasi per intero. Questa prende le mosse dalla flessione dell'articolo, del sostantivo e del verbo, focalizzandosi poi – specialmente nel II vol. di Alella e Marini (1958) – sulle parti più complesse della morfologia verbale (verbi modali, forma passiva, classi di verbi forti, verbi prefissati...). Seguono le restanti parti del discorso, solitamente prima quelle variabili, poi quelle invariabili. Ciascuna classe di parole è trattata con ampiezza diversa. La trattazione più approfondita è senz'altro quella di Alella e Marini (1958), anche in virtù del fatto che il manuale è composto di due volumi; il più sintetico è invece Bortolini ([194?]). Se consideriamo per esempio il numero di pagine dedicate alla declinazione del sostantivo, a fronte delle sette di Bortolini ([194?]) e delle dieci di Bottacchiari (1948) si hanno le tredici di Mazzucchetti (1958) e le trenta di Alella e Marini (1958). L'estrema brevità di Bortolini si spiega con una scelta didattica precisa – che di nuovo anticipa i tempi, dato che coincide con la pratica attualmente in uso: invece di descrivere, come Mazzucchetti e Alella e Marini, le classi di declinazione di ciascuno dei tre generi grammaticali (ottenendo in totale otto classi), Bortolini introduce le regole di base (desinenza -s al genitivo singolare maschile e neutro e -n al dativo plurale) e consiglia di apprendere il genere e la forma plurale di un sostantivo la prima volta che lo si incontra, dato che le regole che governano la flessione nominale sono “alquanto complicate” e “occupano molte pagine noiose delle grammatiche della lingua tedesca” (Bortolini [194?]: 16-17).

Alla sintassi non viene dedicata una trattazione separata: l'ordine dei costituenti nella frase principale viene introdotta nelle prime lezioni, la costruzione traspositiva delle frasi secondarie invece più avanti, in

e caratterialmente, “Lo scolaro cerchi su questa traccia di fare, a voce e poi per iscritto, il proprio ritratto” (p. 227, corsivo mio). Nel volume di letture (Mazzucchetti 1956), invece, non dà praticamente indicazioni sul loro impiego.

concomitanza con la trattazione dei pronomi relativi e delle congiunzioni subordinanti. Solo in Bottacchiari (1948) troviamo, oltre agli accenni nella parte di morfologia, dodici lezioni dedicate alla sintassi delle parti del discorso e della frase. Gli altri tre autori inseriscono la sintassi delle parti del discorso, se necessario, all'interno della trattazione della morfologia.

Per introdurre il lessico due autori si servono di liste di vocaboli, proposte in ciascuna lezione prima o dopo gli esercizi di traduzione nei quali saranno da utilizzare. A parte le liste nei volumi di letture di Mazzucchetti (1956) e Alella Mazza (1960) (cfr. §3.1), il lessico non è organizzato tematicamente.

Legata al lessico – e utile per estenderlo partendo da forme semplici per creare lessemi derivati e composti – è la formazione delle parole. Anch'essa è trattata in maniera succinta: lezioni o singoli paragrafi sono dedicati ai sostantivi composti, agli aggettivi sostantivati e ai verbi prefissati in Bortolini ([194?]), Mazzucchetti (1958) e Alella e Marini (1958). In più, come accennato nel §3.1, quest'ultimo volume propone al termine di ogni lezione esempi di formazione delle parole, che mostrano come a partire da una base verbale o nominale si possano formare composti e derivati. Bottacchiari (1948) risulta anche in questo caso il più sistematico: come per la sintassi, anche ai diversi procedimenti di formazione delle parole (composizione, derivazione...) è dedicata una lezione a parte, l'ultima del volume.

Le sezioni di fonetica e grafematica occupano non più di una manciata di pagine nella parte iniziale dei volumi analizzati. La fonetica è illustrata partendo dai grafemi, ciò che suggerisce un approccio che vede nello scritto la *medium* privilegiato. La trattazione, pur se succinta, è abbastanza completa: a parte Bortolini ([194?]), gli altri autori introducono la distinzione tra vocali brevi e lunghe e trattano la realizzazione del digramma <ch>, che a seconda del contesto fonetico in cui è inserito è [x] o [ç]. Mazzucchetti ha l'ulteriore merito di menzionare il fono [ə] (schwa) come possibile realizzazione di <e> in prefissi e desinenze e il fenomeno di desonorizzazione dei fonemi /b/, /d/, /g/ in fine di morfema (*Auslautverhärtung*; p. es. *Bad* 'bagno' è realizzato come [ba:t]).

### 3.4. Peculiarità (tipo)grafiche

Una considerazione a parte merita l'aspetto (tipo)grafico. A partire dal XVI secolo nei territori di lingua tedesca era invalso l'uso parallelo di due sistemi di scrittura: *Fraktur* ("gotico") e *Antiqua* ("latino"). Nonostante

una disputa iniziata attorno al 1800 e durata più di un secolo su quale dei due sistemi si dovesse adottare per scrivere il tedesco (cfr. Killius 1999 e Hartmann 1998), ancora dopo la Prima guerra mondiale gli scolari tedeschi dovevano apprendere fino a otto alfabeti (per ciascuno dei due sistemi, caratteri stampati e corsivi maiuscoli e minuscoli). Durante il regime nazista s'intrapresero tentativi di semplificazione, senza ottenere però risultati apprezzabili. Fu solo a partire dal secondo dopoguerra che si assistette al rapido declino della *Fraktur*. Molti prodotti a stampa dei decenni e dei secoli precedenti, tuttavia, rimanevano stampati in questi caratteri.

Questa situazione non poteva non avere ripercussioni sulle scelte operate dagli autori dei manuali analizzati, consapevoli da una parte dell'uso sempre meno comune della *Fraktur*, dall'altra dell'ingente numero di testi ancora in circolazione che la utilizzavano. Bottacchiari (1948), Mazzucchetti (1958) e Alella e Marini (1958) inseriscono nelle prime pagine entrambi i sistemi di scrittura nella loro versione a stampa; Bottacchiari (1948), come Bortolini ([194?]), elenca anche le forme corsive della *Fraktur*, che in Bortolini è l'unico sistema alfabetico presentato. I motivi di queste scelte possono essere diversi: da un lato, il discente italiano è già a conoscenza del sistema di scrittura latino – non pare perciò necessario riportarlo separatamente, specialmente nella sua versione corsiva; dall'altro, Bortolini e Bottacchiari, che redigono i loro volumi negli anni '40, sono forse consapevoli del fatto che un discente potrebbe trovarsi a dover leggere (o scrivere) testi utilizzando la *Fraktur*, ancora piuttosto diffusa in Germania.

Un secondo aspetto rilevante sono le modalità con cui i quattro autori impiegano i due sistemi, alternandoli nei loro testi. Tutte le parti redatte in lingua italiana sono in caratteri latini: le differenze riguardano le parti di testo in lingua tedesca. Bortolini ([194?]) utilizza la *Fraktur* per le letture all'inizio delle lezioni, per le parole e le frasi in tedesco nelle spiegazioni grammaticali e per gli esercizi. I testi che chiudono le lezioni, invece, sono sempre in caratteri latini. Nel volume di letture c'è più varietà: la maggior parte dei testi in tedesco sono in caratteri latini, solo una minoranza in caratteri gotici, "poiché anche gli editori tedeschi si servono sempre più del carattere latino nelle loro pubblicazioni" (Bortolini [1940-1963]: 6).

Bottacchiari (1948) è piuttosto coerente nelle sue scelte: in *Fraktur* sono riportate parole e frasi in tedesco nelle spiegazioni grammaticali, nelle liste di vocaboli e negli esercizi di traduzione, in *Antiqua* la "conversazione" e le letture che chiudono la lezione. Solo raramente

queste ultime sono stampate in *Fraktur*. In Mazzucchetti (1958) e Alella e Marini (1958) notiamo l'uso quasi esclusivo dei caratteri latini. In quest'ultimo troviamo stampate in *Fraktur* solo le *Leseübungen*, e anche in questo caso solo il testo di lettura; eventuali glosse o domande, pur se in tedesco, sono in caratteri latini. Mazzucchetti (1958: 6) spiega la scelta dell'*Antiqua* sostenendo che, benché i caratteri gotici siano

ormai spariti dal giornale, dal commercio, dal libro scientifico, così che sarebbe anacronistico serbarli nella scuola non tedesca, è ancora necessario saperli leggere, poiché sopravvivono in opere letterarie del passato e del presente.

Anche il volume di letture di Alella Mazza (1960) è interamente in caratteri latini, eccezion fatta per la sezione denominata *Musterwerke deutscher Verskunst* (esempi insigni di arte poetica tedesca), che contiene brani in versi di autori classici e romantici. Di nuovo, solo i brani sono in *Fraktur*, glosse e domande sono in *Antiqua*. Il motivo di questa scelta non è esplicitato. Il fatto che sia riservata solo a questa sezione potrebbe far pensare a un utilizzo voluto: tramite l'impiego di un sistema di scrittura ormai desueto l'autrice intendeva forse distinguere questi testi dai restanti, sottolineandone l'alto prestigio letterario. Questo pensiero ha forse mosso anche Mazzucchetti (1956) a far stampare in *Fraktur* i testi della terza parte, in cui è trattata la storia della letteratura.

Possiamo concludere che l'utilizzo dei due sistemi di scrittura pare abbastanza coerente all'interno dei manuali. In particolare, col passare del tempo si assiste a una drastica riduzione delle parti in tedesco stampate in *Fraktur*.

#### **4. Considerazioni da una prospettiva attuale**

I quattro manuali sono stati prima inquadrati nel loro contesto storico, quindi analizzati e confrontati dal punto di vista della struttura, del metodo e del sillabo. In questo paragrafo verranno osservati da una prospettiva 'attuale', basata sul concetto di apprendimento linguistico come sviluppo graduale di abilità – comprensione, produzione, interazione e mediazione – e competenze – linguistica, sociolinguistica, pragmatica – (Council of Europe 2018): si cercherà di stabilire quali abilità e competenze i manuali in questione aiuterebbero a sviluppare.

Tra le abilità, alla comprensione e alla mediazione scritte viene dedicata un'attenzione quasi esclusiva e sproporzionata rispetto ad altre: tutti e quattro i manuali, infatti, contengono brani di lettura e numerosi

esercizi di traduzione graduati. Per quanto riguarda la comprensione scritta, questa è esercitata più efficacemente quando alle letture si accompagnano domande di comprensione (che possono essere utilizzate anche per lo sviluppo della produzione orale). I testi proposti, come illustrato nel §3.1, sono a prevalente carattere letterario, ciò che rende possibile, specialmente in una fase progredita di studio della lingua, praticare l'attività che nel Quadro Comune è indicata come "expressing personal responses to creative texts" e "analysis and criticism of creative texts" (Council of Europe 2018: 116-117): questo vale soprattutto per Bortolini e Alella e Marini (sia il manuale, sia il volume di letture). Per quanto riguarda la mediazione scritta, viene proposta la pratica dell'attività indicata come "translation of written texts". Benché, come illustrato in Council of Europe (2018: 104), sia solo una delle possibili attività di mediazione di un testo, essa riveste un ruolo centrale in tutti i manuali analizzati a partire dal livello elementare, a differenza di quanto raccomanda il Quadro Comune, che ne consiglia l'esercizio solo a partire da livelli avanzati (Pellandra 2004: 109).

Altre abilità vengono sviluppate solo in parte o solo in alcuni manuali: esercizi di produzione scritta (e/o orale) sono contenuti in Bortolini ([194?]), che, come visto nel §3.2, invita a descrivere un'immagine o riassumere un brano. Un passo verso lo sviluppo dell'interazione scritta è rintracciabile nella proposta di redigere lettere private in Bortolini ([1940-1963]) e Mazzucchetti (1958); il primo fornisce anche indicazioni su come stilare una lettera (p. 17). Anche Alella e Marini (1958) e Alella Mazza (1960) propongono modelli di lettere private e commerciali, senza però indicare esplicitamente ai discenti di stilarne a loro volta. Produzione e interazione orale risultano invece del tutto marginali, se si prescinde dalle singole proposte di conversazione in Mazzucchetti (1958) e, soprattutto, in Bortolini ([194?] e [1940-1963]). Gli altri manuali non specificano la possibilità di utilizzare le domande di comprensione del testo come spunto per interagire oralmente con l'insegnante o tra discenti.

Considerando ora le competenze, si rileva che la più esercitata è quella linguistica, soprattutto nelle sue componenti grammaticale e lessicale. L'esercizio e lo sviluppo delle componenti ortografica e fonologica sono demandati all'iniziativa dell'insegnante. Le competenze sociolinguistica e pragmatica, concernenti l'uso della lingua e delle sue diverse varietà in contesti concreti di comunicazione, non vengono praticamente considerate. L'aspetto interculturale non è del tutto trascurato: come rilevato nei §§3.1-3.2, troviamo letture di introduzione



alla *Landeskunde* tedesca in Mazzucchetti (1956 e 1958), nelle prime due sezioni di Alella Mazza (1960) e in Bortolini ([1940-1963]), che contiene anche attività volte a sviluppare il confronto interculturale. Questo tipo di letture è però in minoranza rispetto ai brani di prosa e poesia: il risultato è un forte squilibrio verso la cultura letteraria, ritenuta forse più prestigiosa e quindi più degna di essere presentata come fulcro della cultura del paese (Pellandra 2004: 112).

<b>Abilità</b>		
	<b>Scritta</b>	<b>Orale</b>
Comprensione	++	--
Produzione	+	-
Interazione	+	-
Mediazione	++	--
<b>Competenze</b>		
	Grammaticale	++
	Lessicale	++
Linguistica	Fonologica	-
	Ortografica	-
Sociolinguistica		--
Pragmatica		--

*Tabella 2. Le abilità e le competenze esercitate nei quattro manuali oggetto d'indagine.*

Le abilità e le competenze esercitate sono riassunte nella tabella 2. Le indicazioni '+ +' e '+ ' indicano che un'abilità o una competenza è esercitata pervasivamente in tutti i manuali o parzialmente solo in alcuni; le indicazioni '- -' e '- ' indicano che un'abilità/competenza non è sviluppata per nulla o lo è marginalmente in singoli manuali. Il colpo d'occhio mostra come, rispetto alla varietà di abilità e competenze individuate dal Quadro Comune, i manuali in esame si concentrino su un numero molto limitato di abilità (soprattutto comprensione e mediazione scritta), sviluppandole però in maniera sistematica e approfondita. Per quanto riguarda le competenze, sono soprattutto quelle linguistiche in senso stretto – grammatica e lessico – a essere esercitate. Data la struttura e l'impianto dei manuali, che non prevedono alcuno strumento di riproduzione orale della lingua, le abilità scritte hanno netta prevalenza su quelle orali.

## 5. Conclusioni

Per concludere, possiamo affermare che l'analisi dei quattro manuali permette di caratterizzare il secondo dopoguerra come un periodo di transizione: è evidente il tentativo di coniugare un impianto tradizionale – sul modello delle lingue classiche: spiegazioni grammaticali, traduzioni, brani antologici letterari eventualmente da tradurre – con la consapevolezza che nel caso del tedesco (e delle lingue moderne in generale) si tratta di una lingua usata nella quotidianità con lo scopo di comunicare. Soprattutto in Mazzucchetti (1958) e Bortolini ([194?]) si nota un'insofferenza verso un eccessivo "grammaticocentrismo", senza però che i due autori riescano a emanciparsene del tutto.

Volendo collocare i manuali su una scala i cui poli fossero costituiti da 'tradizione' e 'innovazione', i due estremi sarebbero occupati rispettivamente da Bottacchiari (1948) e dai due volumi di Bortolini. Il primo, fedele all'impianto della grammatica latina, offre una trattazione sistematica di morfologia, sintassi, formazione delle parole, prosodia e storia della lingua, accompagnata da esercizi di traduzione, testi di autori classici e da un lodevole ma poco efficace tentativo di introdurre la "conversazione", in omaggio al metodo diretto. Bortolini, all'estremo opposto, procede in maniera forse meno sistematica, ma contiene spunti e attività innovative dal punto di vista odierno: si pensi alla decisione di non trattare in dettaglio la flessione nominale, all'accento posto sulla *Landeskunde* e alla varietà di esercizi che si avvicinano ai *task* dell'approccio comunicativo. È significativo che Bortolini sia l'unico tra gli autori a non essere docente universitario, ma insegnante di scuola. La vicinanza quotidiana agli scolari e alle loro necessità l'ha forse spinto a proporre una strutturazione alternativa dei manuali. Mazzucchetti (1958) e Alella e Marini (1958) occuperebbero una posizione intermedia: fedeli alla tradizione del metodo grammaticale, offrono molti esercizi di traduzione e testi su temi e di autori classici; entrambe però si aprono ad altri approcci, inserendo ora letture su temi attuali, ora, nel caso di Alella e Marini (1958), esercizi di completamento, riscrittura e *cloze*. A parte nei volumi di Bortolini e, in misura minore, di Mazzucchetti, è assente una vera attenzione all'aspetto orale; come spiega Pellandra (2004: 127-128), questa mancanza porterà a una svolta radicale negli anni '60, quando con i metodi audio-orali e audio-visivi si passerà all'estremo opposto: la grammatica verrà marginalizzata a favore di un approccio che privilegi il parlato.

Considerando invece l'aspetto diacronico, ossia la successione temporale in cui sono apparsi i manuali analizzati, è interessante da un lato notare come manuali pubblicati pressoché in contemporanea – Bortolini ([194?]) e Bottacchiari (1948) – possano avere caratteristiche anche molto divergenti, pur presentando entrambi un impianto di base grammaticale-traduttivo; è anzi forse paradossale che proprio Bortolini ([194?]) contenga rispetto ai tre manuali più recenti maggiori elementi di novità, muovendosi in direzione del metodo comunicativo. Dall'altro lato, è possibile evidenziare nelle letture proposte, col passare del tempo, una maggiore attenzione verso temi di attualità tedesca: se in Bottacchiari (1948) manca ogni riferimento all'attualità – le letture vertono su temi di storia antica o di mitologia – e in Bortolini ([194?] e [1940-1963]) l'"attualità" pare concludersi con la Prima Guerra Mondiale, in Mazzucchetti (1956 e 1958) e soprattutto in Alella e Marini (1958) e Alella Mazza (1960) è ravvisabile più chiaramente il tentativo di avvicinare i discenti alla realtà tedesca contemporanea.

Tuttavia, nonostante gli sforzi di alcuni autori per rendere 'viva' la lingua insegnata, i manuali presi in esame risultano – a meno di non essere utilizzati da docenti particolarmente 'illuminati' – funzionali a un fine formativo-pedagogico più che didattico: proseguendo una tradizione radicata da parecchi decenni nella didattica delle lingue, educare l'animo del discente pare prevalere sull'intento di insegnare il tedesco come strumento di comunicazione scritta e orale e di mediazione con la realtà della Germania – o meglio, delle due Germanie – del tempo.

## BIBLIOGRAFIA PRIMARIA

ALELLA A. M.; MARINI I. 1955, *Grammatica tedesca. Primo volume*, Torino, SEI.

ALELLA A. M.; MARINI I. 1958, *Grammatica tedesca*, 2 voll., Milano, Signorelli.

ALELLA A. M. 1960, *Mein erstes Lesebuch. Letture tedesche. Nuova edizione interamente rifatta*, Milano, Signorelli.

BORTOLINI A. [194?], *"Ich lerne deutsch"*. *Grammatica tedesca illustrata*, Milano, Trevisini.

BORTOLINI A. [1940-1963], *Fröhliches Lernen. Prime letture tedesche con vocabolario ed esercizi di conversazione. V edizione rinnovata*, Milano, Trevisini.

BOTTACCHIARI R. 1948, *Corso completo di lingua tedesca. Terza edizione riveduta*, Roma, Perrella.

MAZZUCCHETTI L. 1956, *Lecture tedesche*. Milano, Trevisini.

MAZZUCCHETTI L. 1958, *Elementi di lingua tedesca. Nuova edizione riveduta e ampliata*, Milano, Trevisini.

## BIBLIOGRAFIA CRITICA

BOARINI F. 2017, "Lavinia Mazzucchetti e la manualistica per l'insegnamento della lingua tedesca", in M. Sisto, A. Antonello eds., *Lavinia Mazzucchetti. Impegno civile e mediazione culturale nell'Europa del '900*, Roma, Istituto di studi germanici, 145-166.

COUNCIL OF EUROPE 2018, *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*, Strasbourg, Council of Europe <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.

HARTMANN S. 1998, *Fraktur oder Antiqua. Der Schriftstreit von 1881 bis 1941*, Frankfurt am Main, Lang.

KILLIUS C. 1999, *Die Antiqua-Fraktur-Debatte um 1800 und ihre historische Herleitung*, Wiesbaden, Harrassowitz.

PELLANDRA C. 2004, *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*, Quaderni del CIRSIL 3, Bologna, Grafiche A&B.

RANZANI B. 2007, "L'editoria italiana per l'insegnamento delle lingue straniere: storia e geografia", A. M. Mandich, B. Ranzani eds., *L'editoria italiana per le lingue. Atti della giornata di Bologna (12 gennaio 2006)*, Quaderni del CIRSIL 6, 1-97 <<http://msacta.unibo.it/2921/1/ranzani2007.pdf>>.