

Acquisire e insegnare l'italiano in un contesto minoritario

L'esempio delle valli ladine

Ruth Videsott

Introduzione

Questo contributo intende offrire una riflessione sulle caratteristiche dell'italiano L2 nel contesto sociolinguistico delle vallate ladine, in cui una grande parte della popolazione condivide per L1 una lingua minoritaria. Muovendo dal progetto AcuiLad,¹ il cui obiettivo principale è l'analisi dei processi di acquisizione di bambini ladini in età prescolare, si vogliono fornire dei primi risultati sull'apprendimento dell'italiano, come una delle lingue a stretto contatto con il ladino, e le ricadute didattiche che ne conseguono. In effetti, l'area ladina si dimostra particolarmente interessante per l'indagine di aspetti sociolinguistici, acquisizionali e glottodidattici nell'ambito di una situazione plurilingue come il territorio dell'Alto Adige.² Le due valli ladine atesine prese in considerazione, che in questa sede chiameremo varietà ladine settentrionali, sono la Val Badia e la Val Gardena, con le rispettive varietà ladino della Val Badia (lvb.) e gardenese (gar.).³

Le riflessioni e i risultati proposti in questo testo hanno lo scopo di sollecitare una discussione scientifica relativa alla posizione dell'italiano nel contesto minoritario appena menzionato. Da un lato, sono pochi gli studi incentrati sui processi di acquisizione spontanea/naturale dell'italiano come lingua seconda (e in parte anche come L1) dei parlanti ladini.⁴ Tuttavia, questo vale in generale per la ricerca sull'italiano nel territorio altoatesino, come dichiara Ciccolone:

¹ Il progetto è stato finanziato dalla Libera Università di Bolzano.

² Cfr. a tale proposito, S. Ciccolone, 'Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro- e microsociolinguistiche in Alto Adige', in: *Quaderns d'Italia*, 21 (2016), pp. 27-44.

³ Della "Ladinia" fanno anche parte le varietà ladine meridionali: il fassano (provincia di Trento, regione Trentino-Südtirol), il fodom e l'ampezzano, entrambe situate nel Veneto, in provincia di Belluno. Per una presentazione e descrizione dei vari aspetti di linguistica interna e esterna relativi alle cinque varietà ladine rimandiamo a P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020.

⁴ Ne fanno eccezione tra gli altri i vari studi sul contatto linguistico e sul parlato bilingue nell'area della Bassa Atesina, emersi dalle analisi del corpus *Kontatti* (cfr. tra gli altri S. Ciccolone & S. Dal Negro, *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*, Cesena-Bologna, Caissa Italia, 2022; S. Dal Negro & S. Ciccolone, 'KONTATTO: A laboratory for the study of language contact in South Tyrol', in: *Sociolinguistica*, 34 (2020), pp. 241-247; S. Dal Negro, 'Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano', in: R. Bombi (a cura di), *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Udine, Forum, 2017, pp. 59-67).

Rispetto al fervore della ricerca scientifica sul tedesco sudtirolese e sul ladino, l'italiano sembra considerato meno interessante, forse, inevitabilmente, per via della (presunta) mancanza di varietà basilettali locali e della conseguente (presunta) vicinanza allo standard.⁵

Dall'altro lato, gli studi dedicati alla didattica ed educazione linguistica delle scuole ladine (solitamente di livello primario), si occupano maggiormente di ladino e del suo rapporto con le altre lingue d'insegnamento. La presente indagine desidera, quindi, avanzare un ragionamento sulle caratteristiche dell'acquisizione dell'italiano L2, per determinarne una definizione adeguata. Visti i vari scenari sociolinguistici molto eterogenei all'interno della comunità linguistica, si rende difficile definire *tout court* l'italiano come lingua seconda per il territorio ladino. A tal fine, si indagherà sulle conversazioni (spontanee e semi-controllate) in italiano tratte dal corpus AcuiLad, partendo dall'analisi di quattro casi studio. In particolare, verranno affrontati alcuni fenomeni concernenti la morfologia legata e libera. Per comprendere le dinamiche di un contesto sociolinguistico al quanto complesso, si dedicherà uno spazio rilevante all'inquadramento dell'area interessata e alla presentazione del corpus. In aggiunta a ciò, alla parte analitica verrà affiancata una riflessione in ottica didattica, su come valorizzare i risultati esposti per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole ladine.

L'italiano tra L1 e L2

Con lingua seconda (L2) intendiamo la lingua (o le lingue) acquisita(e) in maniera naturale/spontanea dopo la prima lingua in contesti in cui è parlata da una parte della popolazione autoctona. La delimitazione tra una L1 e una L2 non sempre segue dei criteri ben definiti. Specialmente in ambiti di lingue minoritarie come il ladino, dove le lingue maggioritarie, quali 'l'italiano e il tedesco standard godono di elevato prestigio sociale, mentre la varietà diatopica del tedesco [...] e del ladino si attestano a un livello assai più basso della scala della prestgiosità',⁶ una definizione complessivamente valida di italiano L2 (e tedesco L2) non è scontata. Ciononostante, possiamo mettere in luce tre aspetti fondamentali per l'individualizzazione di una L2 in contrasto a una L1: i) l'età all'inizio dell'acquisizione; ii) i risultati dei processi di acquisizione; iii) il processo vero e proprio di acquisizione linguistica.⁷ Wolfgang Klein⁸ illustra delle componenti essenziali per acquisire una seconda lingua, riassunte da Ciliberti in *Verlaufsstruktur* (come il processo è strutturato), *Tempo* (quanto tempo viene impiegato per lo svilupparsi di una L2 e *Endzustand* (il risultato raggiunto, quando 'l'interlingua si è oramai stabilizzata, spesso dando luogo a processi di fossilizzazione, e non sembra esservi ulteriore apprendimento').⁹

Nella sostanza, la distinzione tra L1 e L2 si manifesta in maniera evidente soprattutto sulla base di come è strutturato il processo di acquisizione. In effetti, acquisire una L1 va di pari passo con lo sviluppo cognitivo che influisce sul processo linguistico del bambino. Questo decorso parallelo incide molto sulla capacità (o non) di acquisire specifici concetti della lingua, siano essi concreti o astratti. È quindi evidente che determinate 'sequenze tipiche' dell'acquisizione di una o più L1 non siano presenti nei processi di acquisizione della L2. Si pensi, per esempio, alla classica esplosione del vocabolario (*vocabulary spurt*)¹⁰ o al frequente uso di singole parole legate a contesti e eventi particolari e, di conseguenza, non facilmente definibili in

⁵ S. Ciccolone, *Italiano e tedesco in contatto*, cit., p. 36.

⁶ A. Carli, 'La situazione sociolinguistica della Ladinia dolomitica', in: A. Pasinato (a cura di), *Heimat. Identità regionali nel processo storico*, Roma, Donzelli, 2000, p. 353.

⁷ R. Tracy, *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*, Tübingen, Narr, 2008, pp. 127-128.

⁸ W. Klein, *Zweitspracherwerb*, Frankfurt am Main, Athenäum, 1986.

⁹ A. Ciliberti, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci, 2018, p. 29.

¹⁰ L. D'Odorico, *Lo sviluppo linguistico*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 46-47.

categorie grammaticali specifiche, chiamate anche ‘parole evento’.¹¹ Oppure l’uso di queste singole parole associate a diverse funzioni comunicative. Tutti questi fenomeni sono tipici dell’acquisizione di una L1. Per l’italiano è sicuramente il livello morfologico a rappresentare uno degli aspetti di maggiore rilevanza nel processo di acquisizione. È infatti stato osservato come gli apprendenti di italiano L1 acquisiscano molto presto i fenomeni della morfologia legata (e anche libera), in quanto sono ‘esposti a un maggior numero di informazioni morfologiche rispetto a quelle, ad esempio, presenti nella lingua inglese’.¹²

Nell’acquisizione della seconda lingua, invece, le sequenze sono generalmente definite secondo tre aree linguistiche principali: i) la temporalità e la modalità delle forme verbali; ii) l’accordo di genere; iii) i vari tipi di subordinate avverbiali.¹³ Per quanto riguarda la temporalità e la modalità, l’apprendente inizierà a comunicare attraverso una forma unica del verbo,¹⁴ per procedere in un secondo momento con la distinzione morfologica tra azioni passate e presenti che si estenderanno a una opposizione più netta tra i concetti temporali di tipo durativo e puntuale. Inizialmente, le nozioni modali sono rappresentate implicitamente attraverso segnali non verbali, seguite da elementi lessicali, per poi concretizzarsi in una terza fase in unità grammaticali. Nella seconda area linguistica, il focus è incentrato non tanto sul riconoscimento del genere, ma sui vari fenomeni di accordo che ne conseguono, quando si formano sintagmi e frasi semplici. Di conseguenza, errori del tipo *La cucina è piccolo* o *Siena è troppo bello* sono molto comuni nell’interlingua.¹⁵ L’acquisizione dell’accordo del genere diventa ancora più difficile quando non ci troviamo all’interno di un semplice sintagma, ma quando il genere (e il numero) del nome influisce su tutto il gruppo sintattico, come per esempio in *Le mie care bambine sono tornate*.¹⁶

Alla luce di quanto osservato finora, è auspicabile chiedersi in che misura la descrizione dell’italiano come L2 coincida con la situazione dell’italiano di parlanti delle località ladine settentrionali. Una prima osservazione da avanzare è il fatto che non ci troviamo in contesti di migrazione, dove i parlanti acquisiscono la lingua del paese ospite. Si tratta perlopiù di una minoranza linguistica con una situazione di plurilinguismo storico e quindi con un contatto secolare con l’italiano (e con il tedesco).¹⁷ Inoltre, possiamo affermare che i parlanti ladini acquisiscano quasi parallelamente al ladino L1 anche l’italiano, benché si tratti in questo caso generalmente di un’acquisizione più ricettiva che produttiva, almeno fino all’entrata nella scuola di primo grado. L’input, tuttavia, è presente, come vedremo *infra*, già nei primi anni di vita e accompagna il bambino anche durante l’acquisizione del ladino.

Da queste osservazioni emergono due quesiti su cui ci si propone di gettare luce: come si debba definire l’acquisizione dell’italiano nel contesto di minoranza ladina e quali ricadute didattiche possa avere l’analisi acquisizionale che ne conseguirà.

Contesto sociolinguistico e corpus

¹¹ Ivi, p. 59.

¹² Ivi, p. 97.

¹³ M. Chini, ‘Elementi utili per una didattica dell’italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale’, in: *Italiano LinguaDue*, 8, 2 (2016), p. 6. Cfr. anche G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 2006, pp. 49-59.

¹⁴ G. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., p. 50. Tale forma corrisponde maggiormente alla radice verbale.

¹⁵ Ivi, p. 58.

¹⁶ Ivi, p. 59.

¹⁷ Bisogna precisare, infatti, che le popolazioni ladine delle valli qui discusse hanno avuto da sempre un maggior contatto con la lingua e la cultura germanica, cfr. a questo proposito I. Fiorentini, ‘Il plurilinguismo dei ladini e le *languages in contact* nell’area ladina’, in: idem, *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020, pp. 452-469.

Il contesto sociolinguistico del corpus qui analizzato può essere definito come elevatamente eterogeneo. Com'è stato ribadito nella parte introduttiva, la presente analisi indaga l'area ladina dell'Alto Adige, quindi le valli di Badia e Gardena. Secondo l'ultimo censimento effettuato nel 2011, il gruppo linguistico ladino rappresenta il 4,53% dei parlanti alto-atesini, corrispondente a 20.548 parlanti.¹⁸ Essendo un'area *de jure* e storicamente plurilingue, possiamo configurare il repertorio linguistico dei parlanti gardenesi e della Val Badia sintetizzando che il tedesco e l'italiano sono tuttora le lingue dominanti nei gradini alti (H), mentre è maggiormente presente il ladino nei poli più bassi (L).¹⁹ Berruto parla di un 'repertorio trilingue e dilalico, coi gradini di un rapporto diglottico H e L entrambi triplicemente occupati',²⁰ dove oltre al tedesco standard è anche presente il dialetto sudtirolese. Seguendo le tipologie di minoranze linguistiche proposte da Dal Negro,²¹ possiamo definire il ladino atesino come varietà romanza autonoma, ma con la presenza di un trilinguismo abbastanza stabile.²²

A oggi possiamo affermare che non esistano parlanti ladini adulti monolingui.²³ Tuttavia, se consideriamo il plurilinguismo come concetto più ampio, integrando l'idea di un uso funzionale delle abilità linguistiche e distinguendo quindi tra plurilinguismo ricettivo e plurilinguismo produttivo,²⁴ parlare di plurilinguismo con riferimento alla sola comunità linguistica adulta, non rispecchia in maniera soddisfacente la realtà in termini di repertori linguistici dei piccoli parlanti. Tra le varie biografie linguistiche abbiamo infatti situazioni di monolinguisma in contesto familiare, fino ad arrivare a contesti di bi- o plurilinguismo simultaneo precoce, dove dell'ambiente familiare fanno parte due o tre lingue, una delle quali è frequentemente il ladino. Oltre a ciò, la trasmissione dell'italiano e del tedesco - laddove non presente attivamente in famiglia - avviene comunque in maniera indiretta attraverso fattori extra-familiari. Annoveriamo in questa categoria i mass-media, sia tradizionali che moderni, poco rappresentati dalla lingua ladina e di conseguenza fruiti in lingua italiana o tedesca dai bambini. Un'ulteriore fonte di input rilevante è la forte presenza del turismo italiano nelle aree ladine. Infine, sta tendenzialmente aumentando la presenza di lingue migratorie nel territorio ladino. Di conseguenza, altre lingue oltre alle tre ufficiali, arricchiscono il contesto sociolinguistico nel quale crescono i piccoli parlanti e contribuiscono parallelamente all'affermarsi del ladino come L2 o L3 e come LS.

Mentre, dunque, il plurilinguismo individuale è chiaramente "individuale" anche nella sua concretizzazione, rimane più omogeneo il plurilinguismo istituzionale nelle valli ladine. Oltre all'uso linguistico che varia a seconda dei diversi domini sociali e familiari, le istituzioni scolastiche ladine (dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado) vivono anch'esse un plurilinguismo quotidiano, benché sia relativamente molto più strutturato. Per una descrizione più approfondita sugli

¹⁸ Astat, *Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige*, in: Astatinfo, 38 (2012), https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf (30 giugno 2021). Nel 2022 ha avuto luogo il nuovo censimento, i cui risultati non sono ancora stati pubblicati.

¹⁹ I. Fiorentini, 'Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici', in: idem, *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020, pp. 480-502.

²⁰ G. Berruto, 'Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*', in: *Mondo ladino*, 31 (2007), p. 42.

²¹ S. Dal Negro, 'Minority languages between nationalism and new localism: the case of Italy', in: *International Journal of the Sociology of Language*, 174 (2005), pp. 113-124.

²² In effetti, il ladino è la terza lingua ufficiale dell'Alto Adige dal 1989. L'importanza di questo aspetto è data soprattutto dal fatto che il ladino è di conseguenza lingua di amministrazione.

²³ I. Fiorentini, 'Il plurilinguismo dei ladini', cit., p. 480.

²⁴ E. Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS, 2020, p. 35.

approcci linguistici adottati nelle scuole ladine rimandiamo al paragrafo successivo. In questo ci limitiamo a dare alcune informazioni di base.

Il modello delle scuole ladine in Alto Adige è paritetico, basato sull'equa distribuzione della lingua italiana e tedesca per l'insegnamento di tutte le materie.²⁵ In quanto lingue veicolari e curriculari, l'italiano e il tedesco sono chiaramente dominanti nel contesto scolastico, lasciando poco spazio al ladino come L1, che resta una lingua curriculare con due ore settimanali di 'Lingua e cultura ladina'. Nelle scuole dell'infanzia, invece, 'pur nel rispetto del "carattere ladino della scuola dell'infanzia"',²⁶ il modello educativo è principalmente plurilingue, dove a seconda del contesto sociolinguistico, oltre alla lingua di base scelta per la comunicazione, le attività programmate vengono effettuate a turno nelle tre lingue ufficiali.

In questo quadro di plurilinguismo molto differenziato si posiziona il progetto *AcuiLad* (First and multilingual acquisition processes at kindergarten age: the example of the Ladin valleys in South Tyrol). Il fine primario di tale progetto consiste nell'individualizzare i vari processi di acquisizione che si manifestano per le tre lingue ufficiali ladino, italiano e tedesco come L1 e L2 in situazioni di plurilinguismo. La ricerca si basa su una raccolta di registrazioni audio di 41 bambini/bambine tra i 3 e i 6 anni delle due valli ladine menzionate *supra* (24 della Val Badia, 17 della Val Gardena), per un totale di circa 37 ore di registrazione. Le interviste condotte con i piccoli parlanti comprendono conversazioni spontanee e semi-controllate in ladino, italiano e tedesco. Nel caso delle conversazioni semi-controllate l'interazione con i bambini/le bambine è supportata dalla visione di libri e video-clip, come anche da vari giochi e attività più strutturate. I piccoli parlanti sono stati intervistati due volte, in ambito puramente familiare, nell'autunno 2019 e nell'estate 2020. La parte più spontanea di ogni intervista si svolge nella lingua materna o, in caso di due L1, nella lingua scelta dal bambino/dalla bambina, mentre per la sezione più controllata si includono le due lingue restanti. In aggiunta a queste registrazioni, sono state effettuate interviste con i genitori concernenti le biografie linguistiche dei loro figli, con un totale di 12 ore e 20 minuti. Le registrazioni sono state trascritte tramite il software EXMARaLDA.²⁷

Per questo contributo è stato creato un sotto-corpus contenente 4 ore e 13 minuti di conversazioni con quattro parlanti, per ognuno dei quali il ladino rappresenta la prima lingua, mentre l'italiano viene acquisito nell'istituzione e grazie all'input che i bambini ricevono nel loro ambiente familiare e sociale. Data la struttura dell'intervista illustrata *supra*, l'intervistatrice ha dedicato più spazio al ladino durante le interviste, mentre le parti in italiano contano in tutto 1 ora e 32 minuti. Il sotto-corpus è composto dai seguenti parlanti (Tab. 1):

parlante	provenienza	L1	età autunno	età estate
B1	Val Badia	ladino Val Badia	3;6	4;3
B2	Val Gardena	gardenese	3;2	3;10
B3	Val Badia	ladino Val Badia	5;9	6;6
B4	Val Gardena	gardenese	5;5	6;1

Tabella 1: Composizione del sotto-corpus

²⁵ Tale modello è regolamentato dal paragrafo 2 dell'articolo 19 del 2° Statuto di autonomia della Provincia di Bolzano, 'La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco' (Giunta Provinciale di Bolzano, *Manuale dell'Alto Adige con lo Statuto di autonomia*, <https://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/downloads/manuale-alto-adige.pdf> (08 giugno 2021).

²⁶ R. Verra, 'L'insegnamento e l'uso ladino nelle scuole delle valli ladine', in: idem, *Manuale di linguistica ladina*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2020, pp. 394-423.

²⁷ Per ulteriori informazioni si consulti: <https://exmaralda.org/de/> (8 luglio 2021).

In alcuni pochi casi, per completare l'analisi attraverso il confronto con situazioni di tedesco L1, si faranno dei riferimenti a ulteriori parlanti del corpus generale, denominati B5 e B6.

Analisi dei quattro casi studio

In questa sezione ci proponiamo di analizzare alcuni fenomeni relativi soprattutto alla realizzazione dell'accordo del predicato con il soggetto nelle conversazioni in italiano del sotto-corpus. Alla discussione di questo aspetto morfologico si aggiungeranno considerazioni sull'uso dei clitici e su alcune strategie lessicali adottate dai parlanti. Vista la medesima importanza del tedesco come codice fondamentale per il repertorio linguistico dei parlanti ladini, presupponiamo che per l'acquisizione del tedesco come L2 valgano le stesse riflessioni teoriche e pratiche che presentiamo in questa sede per l'italiano. A differenza del tedesco, l'italiano verte innanzitutto sull'acquisizione di caratteristiche morfologiche e morfo-sintattiche della lingua,²⁸ com'è già stato ribadito da più parti. Nel tedesco, invece, l'acquisizione della lingua è sostanzialmente data dall'importanza delle "tappe" sintattiche legate alla posizione del verbo. Pertanto, laddove un apprendente di italiano L1 produrrà già nelle prime fasi dell'acquisizione verbi nelle loro forme coniugate, un bambino con tedesco L1 acquisisce molto presto la caratteristica del verbo in seconda posizione.²⁹ Inoltre, vista la sua natura di lingua *pro-drop*, il soggetto può essere "sottointeso" nell'italiano, perché rappresentato morfologicamente dalle desinenze del verbo, mentre viene obbligatoriamente espresso nel tedesco. Il ladino settentrionale, infine, anch'esso lingua V2 e con l'accordo in genere e numero, implica quindi un'acquisizione precoce sia del posizionamento in seconda posizione del verbo (1, *âvn*), come anche della realizzazione morfologica dell'accordo (1, *inculá*). Tuttavia, a differenza dell'italiano, nel ladino il soggetto deve essere realizzato morfologicamente, specialmente per le terze persone, in quanto i morfemi possono rappresentare più di una sola informazione di genere e numero.³⁰

(1)

- B1 *datrai inc cörz*
'qualche volta anche cuori'
- I *fora d'cartun i fajôs?*
'con un cartoncino li facevi?'³¹
- B1 *e*
'sì'
- B1 *po i âvn* *inculá* *sön na plata*
'poi li avevamo CLIT1PPL³² incollati su un foglio'

Per quanto riguarda la categoria verbale, dallo spoglio delle conversazioni con B1 e B2 (3;6 e 3;2 anni), osserviamo maggiormente forme infinite quando il verbo designa un'azione, generalmente come risposta alla domanda 'Cosa succede...?', 'Cosa fa/fanno ...?', come illustrato in (2) e (3). L'analisi del corpus completo ha reso

²⁸ Cfr. a questo proposito K. Salzmann & R. Videsott, 'Tappe diverse per L1 diverse? Processi di acquisizione plurilingue nelle valli ladine', in: M. Castagneto & M. Ravetto (a cura di), *Atti del convegno sulla comunicazione parlata*, Roma, Aracne, in print.

²⁹ Cfr. R. Tracy, *Wie Kinder Sprachen lernen*, cit., p. 77-85.

³⁰ Per una descrizione sulla morfologia verbale (tuttavia non da un punto di vista acquisizionale) nel ladino rimandiamo a R. Videsott, 'Aspekte der Verbalflexion im Gadertalischen im Spannungsfeld zwischen Norm und Varietät', in: *Ladinia*, XLIV (2020), pp. 97-121.

³¹ Al fine di rendere la struttura linguistica e l'ordine delle parole del ladino (e del tedesco) si adotta una traduzione interlineare.

³² Legenda delle abbreviazioni: CLIT = clitico, P = persona, PL = plurale, SG = singolare.

evidente che questo fenomeno è da considerarsi generalmente tipico per il tedesco (4) e in parte anche per il ladino (5), proprio nei contesti di interazione, dove l'adulto è intenzionato a elicitare delle risposte da parte del bambino/della bambina nei contesti di coppie adiacenti del tipo domanda-risposta.³³

(2)

I *e pimpa cosa fa?*

B1 *dormire*

(3)

I *e cosa fai in piscina?*

B2 *nuotare*

(4) B5 (3;4, italiano e tedesco L1)

I *und wos macht denn die mami?*

'e cosa fa la mamma?'

B *libro schaugen*

'libro guardare'

(5) B6 (3;1, ladino L1, gar.)

I *po cie fej pa Nadia for?*

'allora cosa fa Nadia sempre?'

B *durmi for!*

'dormire sempre'

La produzione di forme verbali non finite in enunciati che designano un'azione non è una caratteristica dell'interlingua durante l'acquisizione dell'italiano L2.³⁴ In effetti, negli apprendenti dell'italiano L2 è stato osservato che è proprio la produzione di forme verbali flesse a essere molto più frequente già nelle prime tappe acquisizionali, rispetto ad altre lingue, come il tedesco e l'inglese.³⁵ Il motivo principale si trova per l'appunto nella struttura morfologica dell'italiano, come già visto per l'acquisizione dell'italiano come L1. In quanto lingua morfologicamente ricca, è caratterizzata da morfemi grammaticali chiaramente riconducibili al genere e al numero. Inoltre, esplicita Pallotti, 'non capita cioè spesso che lo stesso morfema grammaticale esprima molte diverse nozioni, e questo facilita l'acquisizione'.³⁶

Accanto alle forme infinite nelle conversazioni di B1 e B2, troviamo anche alcuni passaggi con forme flesse, sia nei medesimi contesti di azione (6) sia in altre situazioni comunicative (7). Infine, è presente la realizzazione dell'accordo nelle forme di participio, come illustrato in (8) a titolo d'esempio.

(6)

I *che cosa succede colla barca rotta?*

B2 *äh (.) va dentro l'acqua*

(7)

B2 *guarda cosa face questo*

³³ Cfr. anche Salzmann & Videsott, 'Tappe diverse per L1 diverse? Processi di acquisizione plurilingue nelle valli ladine', cit.

³⁴ Cfr. Pallotti, *La seconda lingua*, cit., p. 50. L'uso dell'infinito da parte di apprendenti di italiano L2 pare essere presente solamente quando l'input è molto limitato.

³⁵ Ivi, p. 36.

³⁶ Ibidem.

(8)

B2 *sci colla barca va dentro l'acqua sci è rotta*
'sì' 'sì'

Se andiamo a esaminare le conversazioni di B3 e B4, notiamo una differenza netta proprio a partire dall'accordo del predicato. Le differenze sono da osservare non solo nella categoria del verbo, ma anche nell'uso dei clitici e nella produzione di frasi sintatticamente più complesse. Casi di forme non flesse, generalmente tipiche negli enunciati di B1 e B2, sono completamente assenti in B3 e B4, anche perché gli enunciati non si limitano alla produzione di una sola unità linguistica come in (2) e (3), ma appaiono veri e propri sintagmi e subordinate. A titolo di esempio riportiamo due passaggi di B4 (9) e B3 (10), nei quali assistiamo alla narrazione di vicende illustrate in un libro. In questi due esempi notiamo anche la realizzazione della sintassi dell'accordo, dove quindi il sostantivo influisce sull'accordo degli ulteriori elementi che ne dipendono (si veda 10, *sono stati legati*), anche se non sempre l'accordo nel numero è correttamente realizzato (si veda 9, *è arrivato nonno e nonna pig*). In questo caso ci si può chiedere se tale aspetto sia riconducibile al fenomeno di accordo al singolare in presenza di soggetti postverbali (tipico tra l'altro del fiorentino), dove 'i soggetti congiunti al primo sono sentiti come aggiunti in un secondo tempo, come una precisazione, un ripensamento, e a maggior ragione se uno dei soggetti aggiunti è plurale'.³⁷ Tuttavia, il fatto che l'elemento *pig* riferendosi a entrambi i soggetti appare dopo il solo sostantivo femminile (*nonna pig*) non fa pensare a una aggiunta in un secondo momento di tale soggetto. La non realizzazione dell'accordo al plurale sembrerebbe essere quindi un fatto legato a una caratteristica di acquisizione dell'italiano nel contesto sociolinguistico qui discusso.

(9)

B4 *è arrivato nonno e nonna pig a badare a George e Peppa che papà pig e mamma pig vanno fuori*

B4 ((pausa))

(B4 indica con il dito l'immagine di George e Peppa)

B4 *ora non dormono e giocano invece di dormire*

(10)

B3 *la ranocchia che ha preso di nuovo le torte hh°° (.) e poi i topi che sono stati legati*

Tra l'altro, l'assenza del pronome soggetto esplicito in questi contesti è correttamente acquisita. Anche questo aspetto dell'italiano è una conseguenza della sua ricchezza morfologica verbale, in quanto riconosciamo il soggetto attraverso le desinenze verbali.³⁸ In effetti, in (9) B4 si riferisce a George e Peppa attraverso la realizzazione della desinenza *-ono* (*ora dormono e giocano*), senza fare ricorso al pronome soggetto, in quanto il referente viene nominato precedentemente e indicato ulteriormente dal bambino. Tale dato è altresì rilevante per l'analisi del nostro corpus, in quanto è stato osservato come in contesti di bi- o plurilinguismo i bambini tendano invece ad accettare in maniera significativa l'espressione del soggetto, laddove un

³⁷ G. Salvi, 'L'accordo', in: L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 2, Bologna, Il Mulino, 1991, p. 232.

³⁸ M.G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 2018, p. 75.

parlante nativo (in contesto di monolinguisma) sceglierebbe il soggetto nullo.³⁹ Inoltre, questo fenomeno si riscontra maggiormente quando la lingua a soggetto nullo viene acquisita insieme a una lingua a soggetto non nullo. In ladino (11) e in tedesco (12), infatti, nel medesimo contesto l'uso del pronome soggetto è obbligatorio.

(11)

I *cëla ma cie fej pa l tati? (.) fejel pa la magies?*
 'guarda, cosa fa il papà? Fa-CLIT3P.SG le magie?'

B2 *daldò àl metù ite*
 'dopo ha-CLIT3P.SG messo dentro'

(12)

B5 *und der George muss noch eini gehn*
 'e il George deve ancora dentro andare'

B5 *do isch er gonz hinein gegangen*
 'qui è lui tutto dentro andato'

Un fenomeno aggiuntivo che dimostra un'acquisizione relativamente completa delle strutture morfologiche dell'italiano nei bambini B3 e B4 è l'uso dei clitici oggetto, come in (13), (14) e (15), anche se in alcuni casi non è corretto l'accordo di genere del clitico (14, 15). In (15) è presumibile che il clitico femminile *-la* faccia riferimento alla forma gardenese del lessema *annaffiatoio*, la quale è appunto femminile, gar. *la spriza, la sprinjela*.

(13)

B4 *e poi ha visto un pupazzo di neve*
 I *hai visto cosa ha qui?*
 B4 *una carota*
 I *oh*
 B4 *poi gli ha messo un cappello*
 B4 ((pausa))
 B4 *poi la nuvola ha soffiato via il cappello*
 I *eh sì (.) oh*
 B4 *e poi l'aveva preso*

(14)

I *e qui dove si è messa la lumaca?*
 B3 *sopra Pimpa (.) gli ha mostrato che il guscio (.) dov'era dov'era rotto*

(15)

B4 *Richard ha (.) piangeva che è caduto l'annaffiatoio in acqua poi è andato papà pig a riprenderla e ha fatto un bel schizzio*

Nell'ordine di acquisizione dei clitici proposto da Berretta,⁴⁰ l'acquisizione degli accusativi e dativi di terza persona si trova in fondo alla gerarchia acquisizionale. A partire dal nostro corpus, possiamo quindi dire che B3 e B4 si trovano già nella fase avanzata di acquisizione per quanto riguarda l'uso dei clitici. Inoltre, notiamo un

³⁹ Cfr. A. Sorace, L. Serratrice, F. Filiaci & M. Baldo, 'Discourse conditions on subject pronoun realization: Testing the linguistic intuitions of older bilingual children', in: *Lingua*, 119 (2009), p. 463.

⁴⁰ M. Berretta, 'Per uno studio sull'apprendimento di italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni', in: A. Giacalone Ramat (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 329-352.

utilizzo abbastanza consapevole dei clitici e non, come osservato nell'indagine di Adorno, dato dal caso. Infatti, Adorno dimostra come gli apprendenti di italiano L2 acquisiscono i clitici attraverso *routines*, quindi sulla base dell'abitudine di percepirla in maniera regolare grazie all'input, per poi farne un uso più selettivo e analitico solamente in una fase più avanzata dell'acquisizione.⁴¹

Non sono stati riscontrati esempi dell'uso di clitici nei bambini B1 e B2. Questo è probabilmente dovuto anche al fatto che la parte di conversazione in italiano è principalmente limitata alla produzione di singole unità lessicali. Nelle conversazioni con l'intervistatrice, infatti, il dialogo in italiano è caratterizzato da lunghe pause e momenti di esitazione. Gli enunciati in italiano sono costituiti per lo più da sole parole di contenuto, soprattutto nomi e aggettivi che fanno parte del lessico di base, come il campo semantico degli animali (16), del cibo (17) o degli stati d'animo (18), per citarne alcuni. Nella maggior parte dei casi osserviamo l'uso del determinante davanti al sostantivo, quindi l'avvenuta realizzazione dell'accordo morfologico (*il ragno, una carota*).

(16)

I *e poi chi è arrivato qua?*

B1 ***il ragno***

I *è arrivato il ragno (.) e poi qu (.) si cosa vedi qui?*

B1 ((pausa))

B1 *alberi*

(17)

I *cosa ha fatto la pimpa?*

B2 ((pausa))

I *un pupazzo di neve?*

B2 ((pausa))

I *e che bel naso ha una?*

B2 ***una carota***

(18)

I *e com'è la lumachina? h° felice?*

B1 ***triste***

I *è triste*

Sintagmi più elaborati sono relativamente ridotti rispetto all'uso di singole parole, ma sono comunque presenti - in netta minoranza -, soprattutto nelle seconde interviste con B1 e B2 riprese in estate (quindi alle rispettive età di 4;3 e 3;10), di cui riportiamo i passaggi in (19) e (20). In questi esempi, oltre alla produzione di una frase sintatticamente più complessa, sono anche presenti segnali discorsivi di tipo interazionale (*guarda, vedi*). Si noti tra l'altro l'inserzione del gardenese *berca* 'barca' nell'enunciato di base italiana in (19) e l'uso del ladino nell'espressione di affermazione gar. *sci* 'sì' in (20). Inserzioni di parole di contenuto ladine in contesti di *code-mixing* sono generalmente molto frequenti nei due parlanti. La loro funzione è maggiormente quella di colmare le lacune lessicali nell'italiano. Si veda a questo proposito anche l'esempio (21), in cui il verbo italiano è correttamente coniugato nella terza persona, mentre il sostantivo è un'inserzione gardenese per il lessema *valigia*.

⁴¹ C. Andorno, 'Prima parla poi pensa': successo di una strategia di acquisizione basata sulla copia meccanica in italiano L2, in: *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2 (1996), pp. 291-311. Cfr. anche A. Pona, 'I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico "si" nelle varietà d'apprendimento', in: *Annali online di Ferrara - Lettere*, 2 (2009), pp.14-39.

(19)
B2 *guarda che rotto la berca vedi?*

(20)
I *devo aggiustare la barca?*
B2 *sci*
I *un po' pulirla*
B2 *sci*
I *mhm*
B2 *perché n- viene dentro l'acqua- **guada** qui!*

(21)
I *oh cosa fa la pimpa?*
B2 *fa^{ITA} l **cufer**^{GAR}*
'la valigia'

Negli enunciati dei bambini B3 e B4, invece, osserviamo oltre alla produzione di frasi semplici, un numero relativamente elevato di frasi sintatticamente complesse, con una frase relativa in (22) e una frase coordinata avversativa in (23), a titolo di esempio.

(22)
B3 *poi c'è la vipera **che sta strisciando** e il piccolo maialino **che sta qui per cadere***

(23)
B4 *ora stanno giocando **ma devono fare una gara a mettere a posto** e ora papà pig vuole mostrargli i dinosauri*

I fenomeni di *code-mixing* e *code-switching*, tipici nelle conversazioni di B1 e B2, sono più limitati nei due parlanti di età maggiore. Si osserva in generale una consapevolezza più esplicita nel volere restare “nella lingua”, quando si tratta della stessa situazione comunicativa. In effetti, si notano casi di commutazione di codice interfrasale, nei quali il bambino/la bambina cambia lingua durante l'interazione, perché cambia anche il contesto comunicativo, come in (24). In questo caso, la frase in ladino non è legata al contenuto della narrazione, ma è un'informazione più personale rivolta direttamente alla intervistatrice, con la quale B4 parla solitamente in ladino.

Se in B1 e B2 si possono constatare maggiormente inserzioni di elementi lessicali per coprire lacune lessicali, come anche molti casi di asimmetria nella scelta linguistica durante l'interazione, dove il bambino risponde in ladino alle domande formulate in italiano (25), in B3 e B4 le inserzioni hanno anche una funzione grammaticale. Si veda a tal proposito l'esempio (26), dove viene inserita la congiunzione gar. *pona* 'poi' nell'enunciato italiano.

(24)
B4 *eh arriva anche em ((pausa))*
I *chi è arrivato?*
B4 *i conigli*
I *aha*
B4 *Richard ähm ei mé sei mé da di l inuem (.) ähm y scenò i autri ne sei nia*

- (25) ‘Richard, ho- so solo dire il nome (pausa) e gli altri non li conosco’
 I *hai una canzone dell’uccellino?*
 B2 *ma nëus on na cd (.) ie te mostri pa chësc te mostri pa*
 ‘ma noi abbiamo un CD, io ti mostro questo ti mostro’
- (26)
 B4 *e pona è caduto in una pozzanghera*
 ‘e poi’

Ricadute didattiche per l’insegnamento dell’italiano in contesto ladino

La breve analisi dei dati illustrati nella sezione precedente non intende generalizzare le tendenze riscontrate, ma vuole presentare una prima discussione sull’acquisizione dell’italiano in contesto ladino, partendo da quattro casi studio. Alla luce di quanto emerso, possiamo evidenziare in primo luogo come la propria L1 incida in parte sull’acquisizione dell’italiano nei parlanti in età precoce. Si può in effetti ipotizzare che le forme infinite rilevate negli enunciati di B1 e B2 possano essere ricondotte a influenze interlinguistiche del ladino. Inoltre, l’uso del codice minoritario supporta la comunicazione dei due parlanti, laddove le competenze dell’italiano non bastino ancora per potere raggiungere l’obiettivo comunicativo. Abbiamo, comunque, anche potuto constatare una padronanza parziale di alcuni tratti importanti per l’acquisizione dell’italiano in questa fascia di età. Negli enunciati di B3 e B4, invece, gli aspetti morfologici e sintattici che maggiormente caratterizzano l’italiano sono abbondantemente acquisiti e non vi sembrano essere inferenze importanti in questo ambito da parte della L1. L’influenza della prima lingua si manifesta maggiormente sul piano lessicale.

Il raggiungimento delle sequenze acquisizionali più importanti è pertanto realizzato, per lo meno quelle concernenti la struttura morfologica e sintattica della lingua, prima della fase di alfabetizzazione. L’input che deriva indirettamente dall’ambiente familiare-sociale (media, in parte anche turismo) e più attivamente dall’istituzione influisce positivamente sul processo di acquisizione dell’italiano. Di conseguenza riteniamo opportuno distinguere tra acquisizione dell’italiano L2 in contesti di lingue minoritarie, come il ladino, e in contesti di migrazione, che sono tendenzialmente più comuni nel dibattito scientifico sull’italiano L2. Una differenza più netta nell’oscillazione tra L1 e L2 è da rimarcare chiaramente nei parlanti dai 3 a 4 anni, non dotati di tutti gli strumenti necessari per soddisfare i loro bisogni comunicativi in lingua italiana. Infatti, nella L1 questo traguardo è completamente raggiunto all’età di 3 anni circa, a condizione che il bambino/la bambina abbia tutte le predisposizioni cognitive e biologiche per l’acquisizione della lingua.⁴²

Muovendo da queste riflessioni, ci si chiede come una didattica dell’italiano in un contesto di plurilinguismo individuale come anche istituzionale debba essere strutturato, tenendo conto del processo di acquisizione dell’italiano come L2.

In quanto modello plurilingue, l’insegnamento linguistico nelle scuole ladine dell’Alto Adige è basato principalmente sull’educazione linguistica integrata.⁴³ L’orientamento plurilingue è infatti esplicitamente presente nella fase di alfabetizzazione e di letto-scrittura, il cui approccio verte pienamente sulla concretizzazione della linguistica integrata, quindi sullo ‘stimolare l’alunno a stabilire

⁴² M.G. Lo Duca, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci, 2018.

⁴³ Cfr. a questo proposito R. Cathomas, ‘Auf dem Wege zu einer integralen (Mehr-) Sprachendidaktik’, in: W. Wiater & G. Videsott (a cura di), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2006, pp. 137-152; R. Videsott, ‘Verso un approccio plurilingue nell’apprendimento della grammatica’, in: *Ladinia*, 42 (2018), pp. 211-231.

dei collegamenti tra un numero definito di lingue, corrispondente a quelle apprese in contesto scolastico'.⁴⁴ Agli alunni viene pertanto trasmesso da subito l'impulso di riconoscere i tratti comuni e le differenze tra le lingue. Per mettere in gioco una riflessione metalinguistica efficace sulla base di più lingue, è stata creata un'apposita tabella dei suoni, elaborata in modo tale da potere associare a ogni lettera dell'alfabeto la medesima parola in ogni lingua d'insegnamento.⁴⁵ Nel triennio della primaria il modello di linguistica integrata viene invece applicato maggiormente nelle ore dedicate proprio al 'confronto tra le lingue'. Tuttavia, bisogna precisare come la volontà di integrare questo metodo nell'insegnamento generale stia tendenzialmente aumentando, soprattutto quando l'insegnamento delle lingue viene svolto dallo stesso/dalla stessa insegnante. In effetti, nei casi contrari l'approccio didattico sembra essere maggiormente basato sul dedicarsi a "una lingua" nell'ora di lingua, piuttosto che integrare il confronto con le altre, il che creerebbe così un insegnamento plurilingue a tutti gli effetti.

Per la lingua italiana (come anche per il tedesco), i traguardi generali delle competenze da raggiungere alla fine della scuola primaria sono riportati nelle *Indicazioni provinciali* delle scuole ladine:⁴⁶

L'alunna, l'alunno sa

- ascoltare attivamente, cogliere i significati delle parole, comprendere messaggi essenziali, trarre conclusioni ed (sic!) riprodurre quanto ascoltato;
- comunicare e motivare opinioni, sentimenti e intenzioni, esporre contenuti preparati facendo attenzione al linguaggio non verbale;
- parlare di ciò che ha letto e ascoltato e utilizzare la mediateca per il proprio apprendimento;
- pianificare testi, scrivere in modo mirato al destinatario, scrivere in modo libero e creativo;
- distinguere e utilizzare correttamente strutture grammaticali;
- tradurre testi semplici.

Rispetto alle indicazioni nazionali per l'"italiano" non ci sono differenze fondamentali nelle indicazioni per le scuole delle località ladine. È forse un'eccezione il ricorso ai vari registri di lessico, un aspetto espresso in maniera esaustiva nelle indicazioni nazionali, ma non approfondito in maniera tale nelle indicazioni per le scuole ladine. L'insegnamento dell'italiano delle scuole ladine ha quindi molto in comune con l'apprendimento di una prima lingua, benché si tratti in molti casi di una lingua acquisita dopo la lingua materna. Oltre a ciò, l'uso dell'italiano come lingua veicolare per le materie geografiche, storiche, matematiche e di scienze naturali, ha un impatto relativamente positivo sulle competenze della lingua.

Nel 2009, un gruppo di ricerca dell'Università di Bolzano insieme all'Intendenza scolastica ladina ha svolto un'indagine in tutte le scuole primarie della Val Badia e Val Gardena, per analizzare le competenze linguistiche dello scritto nelle lingue italiano, tedesco e ladino degli alunni/delle alunne a conclusione del livello primario.⁴⁷ I

⁴⁴ E. Cognigni, *Il plurilinguismo come risorsa*, cit., p. 115.

⁴⁵ Questa tabella dei suoni è stata realizzata da un gruppo di lavoro del dipartimento pedagogico dell'Intendenza ladina ed è gratuitamente scaricabile da internet, insieme al quaderno di accompagnamento, http://www.pedagogich.it/index_frame.html (08 luglio 2021).

⁴⁶ Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, *Indicazioni provinciali per le scuole primarie e secondarie di primo grado delle località ladine*, 2009, p. 87, <https://www.provinz.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/pubblicazioni.asp> (08 luglio 2021).

⁴⁷ Comitè y sorvisc provincial por l'evaluaziun dles scores ladines & Zënter linguistich dl'Université lèdia de Balsan (a cura di), *Resultac dl'analisa linguistica - Ergebnisse der Untersuchung der Sprachkompetenzen - Risultati dell'analisi linguistica. 5a classes scoles elementeres - 5.*

risultati emersi da questa indagine hanno dimostrato che complessivamente le competenze delle tre lingue sono buone. L'aspetto significativo che distingue la competenza dell'italiano dei bambini ladini dal gruppo di controllo, quindi dai bambini con italiano L1, è la minore complessità lessicale e sintattica e quindi anche testuale della lingua nei testi dei parlanti ladini.

La nostra analisi ha reso evidente che gli aspetti morfologici e morfosintattici dell'italiano sono meno inclini all'inferenza con la propria L1 rispetto al lessico. Questo dimostra, quindi, che l'input dell'italiano che i bambini ricevono dall'ambiente sociale e istituzionale è sufficiente per trarne le informazioni grammaticali necessarie per ricostruire la struttura linguistica dell'italiano. È per questa ragione che la proposta qui avanzata verte sul vantaggio dell'introdurre il metodo della linguistica integrata come strumento principale per l'insegnamento linguistico generale nelle scuole ladine per ogni livello. Specialmente la trasmissione di contenuti grammaticali sulla base di tre (o quattro) lingue, permette di attivare delle conoscenze e delle riflessioni partendo da un livello di competenza grammaticale più o meno omogeneo delle lingue. Attraverso un confronto mirato, supportato per esempio da domande da parte dell'insegnante, si incentiva la capacità della riflessione metalinguistica. Il bambino/la bambina viene pertanto "invitato/invitata" a fare ipotesi sulla struttura linguistica della propria lingua e delle altre lingue acquisite. In questo modo, l'insegnamento linguistico diventa più "aperto" e permette a ogni tipo di contesto sociolinguistico di affrontare la grammatica partendo da una riflessione consapevole della propria/dalle proprie L1. Nel caso di parlanti con altre L1 oltre alle lingue ufficiali, un metodo simile può essere altrettanto vantaggioso, perché consente di capire i meccanismi delle diverse lingue d'insegnamento sulla base della L2 (o L3) più rafforzata, in termini di struttura della lingua.

Seguendo questi ragionamenti, nel 2018 è stata realizzata una grammatica comparativa,⁴⁸ con il ladino come lingua base, messo a confronto con le altre lingue d'insegnamento: italiano, tedesco e in alcuni casi anche l'inglese. L'obiettivo di questa opera muove proprio dal presupposto che una netta distinzione tra L1 e L2 non sia possibile per un pubblico così eterogeneo come quello delle scuole ladine in Alto Adige. Alla base di questo materiale c'è l'intenzione di introdurre contenuti grammaticali in tre (o quattro) lingue, trasmettendo consapevolmente le analogie e le differenze tra le lingue. Spesso è solo attraverso tali differenze che caratteristiche specifiche di una lingua diventano esplicite, perché messe a confronto con un codice linguistico che si comporta in maniera diversa.⁴⁹ Un esempio interessante rappresenta proprio la caratteristica dell'accordo del predicato con il soggetto nell'italiano. Se mettiamo a confronto le tre lingue (27), si notano chiaramente le analogie e le differenze interlinguistiche (anche a livello interladino: lvb. vs. gar.), che rispecchiano i risultati della nostra breve analisi presentate nella sezione 3.

Grundschulklassen - 5e classi scuole primarie, Balsan, Comitê y sorvisc provincial por l'evaluaziun dles scores ladines & Zënter linguistisch dl'Università lèdia de Balsan, 2009.

⁴⁸ R. Videsott, V. Rubatscher & D. Valentin, *Junde! Liber de gramatica*, Bolzano-Bozen, BuPress, 2018.

⁴⁹ Cfr. a questo proposito le osservazioni sulle caratteristiche del ladino partendo da un confronto con l'italiano e il tedesco in R. Videsott, 'Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica', cit., pp. 220-222.

(27)⁵⁰

ita.	lvb.	gar.	ted.
<i>io suono</i>	<i>i soni</i>	<i>ie sone</i>	<i>ich spiele</i>
<i>tu suoni</i>	<i>te sones</i>	<i>tu sones</i>	<i>du spielst</i>
<i>Giulia/Pio suona</i>	<i>Giulia/Pio sona</i>	<i>Giulia / Pio sona</i>	<i>Julia/Pius spielt</i>
<i>noi suoniamo</i>	<i>i sonun</i>	<i>nëus sunon</i>	<i>wir spielen</i>
<i>voi suonate</i>	<i>i sonëis</i>	<i>vo sunëis</i>	<i>ihr spielt</i>
<i>Giulia e Pio suonano</i>	<i>Giulia y Pio sona</i>	<i>Giulia y Pio sona</i>	<i>Julia und Pius spielen</i>

Una riflessione parallela sulle tre lingue permette di notare la ricchezza morfologica dell'italiano rispetto al tedesco e in parte anche al ladino. Il ladino, infatti, presenta un caso di sincretismo nelle terze persone dell'indicativo presente, non caratteristico per l'italiano. Il confronto si può ampliare con l'uso del participio, come emerge dagli esempi (28) - (31), tratti da *Pinocchio* nelle rispettive versioni, quindi da passaggi contestualizzati.

(28)

- ita. Le botteghe erano chiuse; le porte di casa chiuse; le finestre chiuse, e nella strada nemmeno un cane.⁵¹
- lvb. Les botèghes è sarades, les portes de ciasa stlütēs, i liscios pará ia y sön strada n'ël gnanca n cian da odëi.⁵²
- deu. Die Werkstätten waren geschlossen; die Haustüren geschlossen; die Fenster geschlossen, und auf der Straße war nicht einmal ein Hund.⁵³

(30)

- ita. „Questa capanna mi è stata regalata jeri da una graziosa capra.“⁵⁴
- lvb. „Chèsta ciasota m'é gnüda scincada inier da na bela cioura che â la lana da dër n bel corú turchin.“⁵⁵
- deu. „Diese Hütte ist mir gestern von einer anmutigen Ziege geschenkt worden.“⁵⁶

(31)

- ita. Fatto sta che i tre torsoli, invece di esser gettati fuori dalla finestra, vennero posati sull'angolo della tavola in compagnia delle bucce.⁵⁷
- lvb. Ara è mefo stada insciö che i trëi ciancügns, impede gní sciurá da vider fora, è ince gnüs metuš tl ciantun dla mësa pro les scušces.⁵⁸

⁵⁰ L'esempio è tratto e adattato da Videsott, Rubatscher & Valentin, *Junde!*, cit., pp. 133-134.

⁵¹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del Centenario di Pinocchio, a cura di Ornella Castellani Pollidori con il patrocinio dell'Accademia della Crusca, Pescia: Fondazione Nazionale Carlo Collodi, 1983, p. 11, https://www.pinocchio.it/Download/Testo_ufficiale_LeAvventure_di_Pinocchio.pdf (8 luglio 2021).

⁵² C. Collodi, *Les aventöres de Pinocchio. Cuntia de n buratin*. Traduziun tl ladin dla Val Badia dal Istitut Ladin Micurá de Rü, Balsan: Istitut Ladin “Micuré de Rü”, 2017, p. 25.

⁵³ C. Collodi, *Pinochios Abenteuer*. Ins Deutsche übersetzt von Heinz Georg Held, Pescia, Fondazione Nazionale Collodi, 2014, p. 9, http://www.pinocchio.it/pagine/traduzione_testo/Pinochios_Abenteuer.pdf (8 luglio 2021).

⁵⁴ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 90.

⁵⁵ C. Collodi, *Les aventöres de Pinocchio*, cit., p. 174.

⁵⁶ C. Collodi, *Pinochios Abenteuer*, cit., p. 76.

⁵⁷ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, cit., p. 13.

⁵⁸ C. Collodi, *Les aventöres de Pinocchio*, cit., p. 30.

deu. *Tatsächlich wurden die Butzen nicht aus dem Fenster geworfen, sondern den Schalen zur Gesellschaft an dieselbe Ecke des Tisches gelegt.*⁵⁹

Confrontando consapevolmente i tre passaggi nelle diverse lingue, situate nello stesso contesto narrativo, si nota che nell'italiano e nel ladino le desinenze dei participi marcano il genere e il numero, nel tedesco, invece, il participio è rappresentato da *-en* o *-t* a seconda del verbo, senza marcatura d'accordo con il soggetto (ita. *è stata regalata*, lad. *m'é gnüda scincada*, deu. *ist mir geschenkt worden*, ita. *le botteghe erano chiuse*, lad. *les botëghes ê stlütës*, deu. *die Werkstätten waren geschlossen* vs. ita. *i tre torsoli, invece di esser gettati [...] vennero posati*, lad. *i trëi ciancügns impede gni sciurá [...] ê gnüs metüs*, deu. *wurden die Butzen nicht aus dem Fenster geworfen [...] gelegt*).

In questa maniera l'insegnamento dell'italiano viene affiancato direttamente da una riflessione mirata sulle analogie e differenze con le altre lingue e allo stesso tempo, contenuti di grammatica vengono trasmessi in maniera efficace, introducendoli sulla base di tutte le lingue curriculari, evitando così delle ripetizioni nelle diverse ore di lingua.

Riflessioni conclusive

A chiusura della breve analisi e delle riflessioni didattiche che ne sono conseguite, possiamo ribadire che conoscere e comprendere il processo di acquisizione dell'italiano come L2 della comunità linguistica qui presa in analisi risulta importante per progettare approcci di didattica e di educazione linguistica. L'italiano, situato in un contesto di plurilinguismo individuale relativamente eterogeneo e strutturato a livello istituzionale, vive anche del contatto con le altre lingue. Ciononostante, nell'età prescolare, i piccoli parlanti sono comunque in grado di condividere un repertorio linguistico basato sul riconoscimento delle strutture grammaticali tipiche delle diverse lingue che lo costituiscono. Per questa ragione, riteniamo sia utile integrare una didattica linguistica integrata consapevole in tutti i livelli scolastici, proprio per la trasmissione di argomenti grammaticali, laddove le competenze tra le lingue non sembrano divergere così nettamente, come sul livello lessicale o sintattico, per esempio. Così facendo, si mettono in gioco delle riflessioni metalinguistiche che partono dall'osservazione e analisi di più lingue.

Alla luce di quanto espresso in questo contributo, emerge chiaramente la necessità di indagini ulteriori e di analisi più approfondite sui processi di acquisizione delle lingue nel contesto ladino, per chiarire meglio le dinamiche e le strategie adottate dai bambini in situazioni di plurilinguismo.

Parole chiave

Acquisizione italiano L2, plurilinguismo, insegnamento dell'italiano, didattica linguistica integrata, lingue minoritarie

Ruth Videsott si è laureata in romanistica all'Universität Wien e ha conseguito il dottorato di ricerca in romanistica presso la medesima università (2018). Attualmente è ricercatrice a tempo determinato in Filologia e Linguistica romanza (L-FIL/LET 09) presso la Libera Università di Bolzano, dove è responsabile dei corsi di acquisizione e didattica della L1 per la sezione ladina della Facoltà di Scienze di Formazione. Quanto agli interessi di ricerca nell'ambito della retoromanistica si occupa principalmente di

⁵⁹ C. Collodi, *Pinocchio Abenteuer*, cit., p. 11.

lessicografia, contatto linguistico, fenomeni sintattici e morfo-sintattici nella diacronica e sincronica, didattica della lingua e di linguistica acquisizionale.

Libera Università di Bolzano
Facoltà di Scienze della Formazione
Viale Ratisbona 16
39042 Bressanone (BZ) (Italia)
ruth.videsott@unibz.it

SUMMARY

Learning and teaching Italian in a minority context: the example of the Ladin valleys

This paper aims at reflecting on the acquisition and teaching of Italian as a second language in the minority context of the Ladin valleys in South Tyrol. Since this area is characterized by a historical multilingualism and consequently by an important presence of Italian and German, Ladin children grow up in a multilingual setting, where Italian can be L1 or is learned through the social and institutional context as L2. Moving from the project *AcuiLad*, which examines first and multilingual acquisition processes at kindergarten age in the Ladin valleys in South Tyrol, four case studies of Italian conversations by Ladin children aged 3 to 6 will be presented. This analysis shows that the main morphological characteristics of Italian are acquired before entering school. The interference of the L1, Ladin in this case, can be mostly observed on the lexical level and in minor way on the morphological one. In terms of language teaching, this could mean in Ladin schools more situations of integrated linguistic education could be foreseen, especially for grammatical contents, since the grammatical competences are more or less the same for Italian, German and Ladin.