

# «... é chësta mat y mot gioca ein palla» (I bambini giocano a palla). Dinamiche di apprendimento in contesti multilingue

Olimpia Rasom

Direzione Istruzione, Formazione e Cultura ladina, Provincia Autonoma di Bolzano, Italia

Emanuela Atz

Centri Linguistici Provincia Autonoma di Bolzano, Italia

**Abstract** What kind of dynamics in language learning can we find in a historically multilingual context where the languages of the newly migrated speakers have been added? The paper presents a brief overview of the characteristics that could influence plurilingual learning for students in the Ladin area (Gardena, Badia and Fassa valleys) and in the Italian or German school systems in the province of Bolzano, Italy. Examples of transfer, translanguaging with two and more languages, reflections on the influence of prestige varieties and the challenges in the school system to promote effective multilingualism will be proposed.

**Keywords** Multilingualism. Language contact. Learning contexts. Translanguaging. Crosslinguistic influence.

**Sommario** 1 Metodologia della ricerca. – 2 Contesti scolastici e competenze linguistiche. – 3 Dinamiche di apprendimento. – 4 Alunni senza lingua? – 5 Ambiente di apprendimento e sviluppo linguistico.

## 1 Metodologia della ricerca

Il presente contributo è parte di un progetto di ricerca realizzato negli anni 2016-17 nelle scuole ladine delle valli di Gardena e Badia in collaborazione con le scuole della val di Fassa e le scuole di lingua italiana e tedesca della provincia di Bolzano. Scopo della ricerca è stato analizzare i tempi di apprendimento delle lingue di istruzione (ladino, tedesco, italiano) degli apprendenti con background migratorio delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Sono state realizzate, suddivise su due anni scolastici, 4 raccolte dati di produzione orale, racconti in parte spontanei, in parte sollecitati (schede e video). Alla ricerca hanno partecipato 59 apprendenti.

I dati sono stati analizzati quantitativamente sotto il profilo linguistico e della competenza narrativa, utilizzando misure di macrostruttura e microstruttura. Nell'ambito del quadro teorico della Grammatica della Storia (Stein, Glen 1979), le misure di macrostruttura hanno consentito di valutare la struttura interna della narrativa in ogni lingua (contesto, evento iniziale, risposta interna, piano/progetto, tentativo, conseguenza e reazione). Le misure di microstruttura hanno invece esaminato la qualità e quantità di produttività linguistica utilizzando indicatori di *fluency* (lunghezza media degli enunciati), complessità grammaticale (uso del soggetto) e variabilità lessicale (nomi, verbi e aggettivi).

Le riflessioni di seguito presentate sono il lavoro di analisi qualitativa basato sui contenuti delle trascrizioni verbali della raccolta dei dati. Nella totalità delle trascrizioni sono stati evidenziati i momenti di contatto e interconnessione fra le lingue di istruzione e di contesto. Sono state poi analizzate le dinamiche di apprendimento di tipo linguistico, anche in correlazione all'influenza dell'ambiente scolastico e sociolinguistico. Gli esempi riportati in questo contributo sono presentati a titolo esemplificativo delle riflessioni emerse.

## 2 Contesti scolastici e competenze linguistiche

Il contesto scolastico è uno dei diversi fattori che determinano le competenze linguistiche dei parlanti. È stato osservato che nelle scuole ladine, dove il sistema prevede l'insegnamento delle discipline in più lingue,<sup>1</sup> gli apprendenti attivano più lingue con spontaneità. L'at-

---

I paragrafi 1, 2 e 3 sono a cura di Olimpia Rasom, 4 e 5 di Emanuela Atz.

**1** Nelle scuole primarie della val Gardena e della val Badia il docente insegna in due lingue (italiano e tedesco) e utilizza il ladino come lingua veicolare. Nelle scuole superiori di primo grado la lingua della disciplina è definita per legge nel rispetto della pariteticità delle ore. Il ladino è impartito per due ore settimanali. Nelle scuole della

tivazione simultanea (Hammarberg 2001) avviene con le lingue d'istruzione e in alcuni casi anche con la lingua inglese. L'attivazione di più lingue all'interno di una singola unità discorsiva si osserva con maggiore frequenza come strategia di supporto comunicativo nelle fasi iniziali e intermedie di apprendimento linguistico, come negli esempi che seguono.<sup>2</sup>



Figura 1 Zerbrochene Brille beim Basketballspiel – M. Sondermann, 2013-02-04

Un'alunna di origine pakistane, in Italia dal 2014, viene invitata a descrivere una breve storia in lingua ladina [fig. 1]. Pur in possesso di competenze linguistiche minime l'alunna mette in atto strategie - fenomeni di transfer pluridirezionale (de Bot 2004) in primis - per raggiungere il suo obiettivo comunicativo: «ehm é chësta mat y mot **gioca ein palla und die** mat ju maché la **pal und die** mat ulës ((xxx)) **ist kaputt**».<sup>3</sup> L'alunna si serve di più lingue perché ciò le è consentito nel sistema scolastico che permette e promuove l'uso di più lingue. Con il prosieguo del processo di apprendimento sarà sempre meno necessario ricorrere a strategie di supporto. Di questo percorso è possibile osservare alcune fasi di un alunno di origine serbe. Alla

val di Fassa gli interventi in lingua (ladino, tedesco e inglese) si suddividono come insegnamento curriculare e interventi CLIL per un ammontare di ore suddiviso in modo proporzionale nella scuola primaria e a seconda delle risorse disponibili nelle scuole secondarie di primo grado.

<sup>2</sup> Esempi tratti da <http://www.digitale-schule-bayern.de/>. Dal 2020 il sito è consultabile previa iscrizione e pagamento.

<sup>3</sup> In italiano (letteralmente): 'ehm è questa bambina e bambino gioca una palla e la bambina butta giù la palla e la bambino vorrebbe ((xxx)) è rotto'.

prima rilevazione il transfer lessicale è evidente («chiò **mangiano**, chiò vardano la tv, chiò se lava, chiò **guarda sul** computer, **si legge un libro**»<sup>4</sup>). Alla terza rilevazione il fenomeno si è ridotto («**siamo** jit a scriver **cosa** ne piàjù ne piàjea di più e **poi siam andat** a scola»<sup>5</sup>) e alla quarta il transfer è ormai assente («l'era na uta n bez e e doi omegn che l'é vole- volea jir su la luna»<sup>6</sup>).

Nei sistemi scolastici in lingua italiana e tedesca<sup>7</sup> si nota una minore flessibilità nell'uso delle lingue. Davanti alla possibilità di utilizzare le altre lingue in fase di apprendimento o apprese nel contesto familiare e/o sociale, l'alunno, generalmente, non interviene e rimane in silenzio. Non inserisce alcuna parola, né nelle lingue di istruzione né nelle lingue madri conosciute. Il tutto avviene in modo consapevole come dimostra il caso dell'alunna (nata in Italia) frequentante la scuola in lingua italiana: «ee in una notte ((xxx)) c c'ea ra un ((xxx)) tipo ((xxx)) un mare ee».

### 3 Dinamiche di apprendimento

Sono stati osservati una molteplicità di fenomeni di influenza translinguistica o transfer (Jarvis, Pavlenko 2008), per la gran parte di ordine lessicale. Troviamo fenomeni di transfer - inteso come prestito da una o dall'altra lingua di apprendimento o da varianti dialettali - e/o di *translanguaging* - inteso come modalità attraverso cui i parlanti multilingui interagiscono e costruiscono significati attingendo in modo fluido e creativo al loro repertorio linguistico e semiotico (Otheguy, García, Reid 2015; García 2009). In contesti plurilingue con presenza di lingua minoritaria, in contesti familiari o informali, il parlante, parlando in una lingua, utilizza forme ed espressioni nelle altre lingue con lo scopo di massimizzare il potenziale comunicativo, oppure di avvicinarsi all'uso corrente della lingua o variante dialettale, oppure ancora manifestare la propria competenza plurilingue. Gli apprendenti con background migratorio riescono già in fase di apprendimento della lingua a mettere in atto queste strategie comunicative.

---

4 Trad.: 'Qui mangiano, qui guardano la tv, qui si lavano, qui guardano nel computer, si legge un libro'.

5 Trad.: 'Siamo andati a scrivere cosa ci è piaciuto, ci piaceva di più e poi siamo andati a scuola'.

6 Trad.: 'C'era una volta un bambino e due uomini che volevano andare sulla luna'.

7 Le lingue di istruzione sono rispettivamente il tedesco e l'italiano, con italiano e tedesco insegnate come L2 nei rispettivi sistemi con un monte ore annuale diverso. L'insegnamento CLIL è presente in modo strutturale nel sistema in lingua italiana, con diversi modelli e lingue dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado.

Dall'analisi dell'unità analizzata<sup>8</sup> di un alunno di origine kosovara (in Italia dal 2014), ad esempio, appaiono 7 fenomeni, ad una prima lettura di transfer lessicale («meravigliato», «fé pulizie», «grande», «litigavano», «Hammer»,<sup>9</sup> «explodieren» e «baiter»). Di fatto tre sono riconducibili al transfer inteso come prestito («grande», «litigavano» e «Hammer»), gli altri quattro potrebbero essere riconducibili a translanguaging, perché l'apprendente migrante imita, probabilmente per ragioni di ricerca di appartenenza al gruppo e alla comunità, le strategie che il parlante ladino utilizza nella comunicazione informale.<sup>10</sup>

Nell'analisi degli alunni con background migratorio nelle scuole in lingua tedesca<sup>11</sup> sono stati osservati casi riconducibili a fenomeni di transfer e translanguaging fra varietà sudtirolese e tedesco standard: «Niko zeigt das Kätzchen **in der** Mama»,<sup>12</sup> «und blieb **z**em auf dem Diwan»,<sup>13</sup> «um 90 Uhr sie **tuschen**»,<sup>14</sup> «und dann haben **ihn des**, dann haben ihnen»<sup>15</sup> e altri esempi ancora.

Non ultimi, sono stati osservati esempi di interlingua con più lingue simultaneamente (De Angelis 2007). Un'alunna peruviana, per trovare la forma del verbo ladino *giocare* si avvale prima delle sue competenze in italiano e/o tedesco, per cui il verbo può essere dedotto dal sostantivo. Seguendo questa logica e nella ricerca all'interno dei meccanismi regolatori del ladino, il verbo diventa *juejer*, da *juech*, gioco, appunto. Poi l'alunna procede a tentativi per la declinazione del verbo (*juesc*, *juej*), senza successo poiché il verbo normato è *jughé*, nondimeno con successo perché dimostra grande abilità nel muoversi dentro e fra le lingue.

---

**8** «ël foa meravigliato eh po ie ruà su si pere y si nëine y à scumencià a fé pulizie sula luna eh ma po ie ruà na stëila na grande stëila y [...] po èi litigavano per stëila co fé ((xxx) ie jit sula stëila cun n Hammer y l'ha fat explodieren [...] èi à fat baiter». Trad.: 'era meravigliato eh, poi sono arrivati il nonno e il papà e hanno iniziato a fare pulizie sulla luna. Poi è arrivata una grande stella [...] poi litigavano per la stella, per come fare ((xxx)) è andato sulla stella con un martello e l'ha fatta esplodere [...] poi hanno continuato'.

**9** Trad.: 'Martello'.

**10** In contesti formali il parlante così come l'apprendente ladino si autoregola e in particolare nel caso della lingua ladina aderisce alla lingua normata.

**11** La varietà tedesca regionale, in tutte le sue varianti locali, è per la popolazione di lingua tedesca in Alto Adige il codice linguistico sentito come più rappresentativo della comunità (Ciccolone 2010).

**12** Trad. ted.: 'Niko zeigt der Mama das Kätzchen'; trad. it. (letteralmente): 'Niko mostra il gattino (al)la mamma'.

**13** Trad. ted.: 'und blieb dort auf dem Sofa'; trad. it.: 'e rimase lì sul divano'.

**14** Trad. ted.: 'um 90 Uhr sie duschen'; trad. it.: 'alle 90 fanno la doccia'.

**15** Trad. ted.: 'und dann haben ihnen es, dann haben ihnen'; trad. it.: 'e poi lo hanno cioè, dopo glielo hanno'.

## 4 Alunni senza lingua?

Il parlante, in un ambiente di contatto linguistico, utilizza tutti i sistemi linguistici a disposizione: può alternarle nell'ambito di un evento comunicativo o di un enunciato, come per l'alunna «und dann sind sie so in eine Luna raufgegangen».<sup>16</sup>

La «pratica dell'alternanza di codice» (Dal Negro, Guerini 2006, 39) si può osservare generalmente quando i bambini utilizzano la lingua d'istruzione a scuola per comunicare con l'insegnante e con i compagni, mentre in famiglia, con i genitori e i fratelli, parlano prevalentemente la lingua di origine. Come già esaminato nei paragrafi 2 e 3, in alcune situazioni gli alunni cercano di utilizzare le strategie più efficaci per avvalersi delle lingue del proprio repertorio linguistico e la competenza linguistica risulta così più efficace (De Angelis 2007).

Per alcuni alunni l'ingresso nel sistema scolastico e l'apprendimento di lingue diverse da quelle parlate in famiglia risulta più complesso: in alcuni casi la lingua di origine parlata nel contesto familiare non è sufficientemente curata (Cummins 2000) o sviluppata. I dati raccolti ci aiutano a focalizzare l'attenzione sulle fasi iniziali e intermedie di apprendimento linguistico per le quali lo sviluppo graduale della competenza linguistica sembra non progredire o sia molto lento.<sup>17</sup>

Dall'analisi dei dati di un'alunna,<sup>18</sup> la struttura sintattica rimane semplice («c'è», «ci sono», «c'era una volta», «ha fatto», «è andato») con un lessico di base che non si espande e riferito a parole concrete («bambino», «mamma», «libro», «autobus», «computer», «tv», «cane», «palla» ecc.). Nel racconto del filmato *La luna*,<sup>19</sup> l'alunna non conosce il termine specifico *luna* e lo sostituisce con la parola *sole*: «è venuto il **sole** (xxx) arrampicarsi in quel **sole** (xxx) era arrivato in quel **sole** (xxx) sono saliti sopra quel **sole**», presumibilmente senza percepire la differenza fra le due parole e il loro significato.

Anche nel caso dell'alunno nato in Pakistan,<sup>20</sup> la struttura sintattica rimane basica con l'utilizzo di «c'è», «ci sono» e di un lessico molto semplice. Lo sviluppo della competenza linguistica parte dal testo iniziale di descrizione immagini «due bambini dormono, alle sette fanno la doccia» (marzo 2016), prosegue con il racconto di una propria storia: «C'era un bambino che voleva andare a *scola* e i genitori non avevano i soldi» (aprile 2017), fino alla descrizione di filmati. I

**16** Trad. ted.: 'und dann sind sie auf den Mond hinaufgegangen'; trad. it.: 'e poi sono saliti su una luna'.

**17** Possiamo, provocatoriamente, parlare di una condizione di semilinguismo «an inadequate knowledge of the norm» (Lucchini 2009, 65).

**18** In classe terza primaria, nata in Italia, di origine bangla.

**19** <https://www.youtube.com/watch?v=YDZV5DZMt3w>.

**20** Nato nel 2001, in Italia dal 2008, seconda classe della scuola secondaria di primo grado.

dati illustrano il percorso di una competenza linguistica che ha fatto lievissimi progressi dalla prima rilevazione, come nel primo firmato: «ci sono tre persone eee due due un po' vecchi e uno bambino ((xxx)) poi diventa un una un pezzo di ((xxx)) luna», oppure nel racconto del regalo:<sup>21</sup> «il cane porta il la palla a questo ragazzo e il ragazzo tira il calcio» (novembre 2017). L'ambiente di apprendimento scolastico sembra non essere in grado di favorire uno sviluppo linguistico graduale e armonico.

## 5 Ambiente di apprendimento e sviluppo linguistico

L'apprendimento plurilingue a scuola e lo sviluppo linguistico in ambienti favorevoli all'uso e con l'uso di più lingue, come nel contesto delle valli ladine, consentono generalmente un percorso di apprendimento delle lingue equilibrato. I dati raccolti evidenziano profili linguistici di alunni che sono persone plurilingue e non «la somma di più parlanti monolingue» (Grosjean 1989, 3).

Con un'alunna, di origine rumena, in Italia dal 2010, dopo aver riconosciuto il repertorio linguistico iniziale dell'apprendente, si è lavorato in modo sistematico con le lingue curricolari per ampliarlo, con esiti decisamente soddisfacenti. Nel racconto libero di un evento nelle lingue della scuola, l'alunna utilizza un linguaggio efficace per il messaggio comunicativo. Il racconto in italiano è ricco di dettagli con lessico appropriato: «Decisi di imboccare una stradina che portava al fiume ((xxx)) vidi una sagoma strana dietro un albero. In preda al panico corsi nel bosco ((xxx)) ad un tratto adocchiai un cespuglio che si muoveva. Impaurita camminai sulle punte dei piedi». Anche in tedesco possiamo osservare l'utilizzo adeguato di forme lessicali e verbali: «Wir hatten viel Spaß ins Wasser zu tauchen... sah ich plötzlich ein kleines Mädchen ertrinken. Schnell schwamm ich zu ihr und zog sie aus dem Wasser».<sup>22</sup> In lingua ladina l'aderenza alla lingua normata e l'uso corretto di forme sintattiche e grammaticali (pronomi proclitici ed enclitici) dimostrano un percorso di apprendimento con esito chiaramente positivo: «Engalin sön semena s'ânse pordü. I ân motü man da bradlé. Do da na mesora ânse aldí la vera del jolier. I ân motü man da scassé les mans ia y ca por che le jolier s'odess y se salvass».<sup>23</sup>

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Wjqiu5FgsYc>.

<sup>22</sup> Trad.: 'ci divertivamo nel tuffarci in acqua... improvvisamente vidi una ragazzina annegare. Nuotai velocemente verso di lei e la tirai fuori dalle acque'.

<sup>23</sup> Trad.: 'Ad un certo punto sul sentiero ci siamo perse. Abbiamo iniziato a piangere. Dopo mezz'ora abbiamo sentito il rumore di un elicottero. Abbiamo iniziato ad agitare le mani affinché l'elicottero ci vedesse e ci salvasse'.

Lo stesso percorso può essere osservato per un'alunna di origine albanese arrivata in Italia nell'agosto 2015. Il testo orale, dopo sette mesi, ha una struttura semplice e lessico di base: «È lunedì sono due ragazzi... Lo L'orologio è sette (xxx) mhmh sette, poi la ragazza si mette i calzini s (xxx) perché si deve vestirsi le ore sono sette e dieci». Un approccio sistematico con le lingue curricolari per ampliare il repertorio linguistico portano alla produzione, nel marzo 2017, di un testo complesso e articolato: «Questo secondo filmato mi ha colpito molto ma molto più di prima, anche per il fatto che la scuola che io faccio [...] da due anni più o meno è dell'ambito sociale [...] nella quotidianità vediamo delle persone che noi pensiamo che non siano come noi, che siano diversi, che non dovrebbero andare nella stessa scuola con noi, non dovrebbero frequentare luoghi che frequentiamo noi oppure non dovrebbero neanche essere chiamati persone».

In conclusione, alcune riflessioni: gli ambienti disponibili all'uso di più lingue consentono un percorso di apprendimento progressivo e adeguato alle esigenze comunicative e il parlante, in contesti favorevoli, si esprime utilizzando tutto il repertorio linguistico e le strategie della persona plurilingue. Infine, l'apprendente con background migratorio trova in un contesto storicamente multilingue un ambiente stimolante all'apprendimento di altre lingue oltre a quelle del proprio repertorio.

## Bibliografia

- Cicolone, S. (2010). *Lo standard tedesco in Alto Adige. L'orientamento alla norma dei tedescofoni sudtirolesi*. Milano: LED.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dal Negro, S.; Guerini, F. (2006). *Contatto: Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, K. (2004). «The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control». *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>.
- García, O. (2009). «Education, Multilingualism and translanguaging in the 21st Century». Mohanty, A. et al. (eds), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128-45.
- Grosjean, F. (1989). «Neurolinguists, Beware! the Bilingual is not Two Monolinguals in One Person». *Brain and Language Journal*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90048-5).
- Hammarberg, B. (2001). «Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition». Cenoz, J. et al. (eds), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>.



- Jarvis, S.; Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York; London: Routledge.
- Lucchini, S. (2009). «Semilingualism: A Concept to be Revived for a New Linguistic Policy?». Cornillie, B. et al. (eds), *Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe*. Leuven; Paris: Peeters, 61-71. Orbis/Supplementa.
- Otheguy, R.; García, O.; Reid, W. (2015). «Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Stein, N.; Glenn, C.G. (1979). «An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children». Freedle, R.E. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, vol. 2. Norwood (NJ): Ablex, 53-120.

