

## Plurilinguismo nell'area ladina dell'Alto Adige. Quando plurilinguismo istituzionale e individuale si intrecciano

### Multilingualism in the Ladin area in South Tyrol. The interplay between institutional and individual multilingualism

Ruth Videsott

Libera Università di Bolzano

✉ [ruth.videsott@unibz.it](mailto:ruth.videsott@unibz.it)

**Riassunto** / La convivenza storica di più lingue, elemento determinante delle vallate ladine in Alto Adige, ha contribuito all'instaurarsi di un plurilinguismo istituzionale sul territorio oltre che a creare un contesto sociolinguistico notevolmente eterogeneo, se si considerano i vari repertori linguistici individuali della comunità linguistica ladina. Con il presente contributo ci si propone di gettare luce sul ruolo del plurilinguismo scolastico/istituzionale per rafforzare la consapevolezza della diversità linguistica in merito al repertorio linguistico individuale e comunitario. Partendo da una breve analisi di interviste con bambini ladinofoni in età prescolare, si illustreranno alcuni brevi *passaggi di lingua*, per avanzare una riflessione sulla dimensione funzionale del plurilinguismo. Inoltre, alcune considerazioni in ottica di didattica delle lingue nelle scuole ladine amplieranno i risultati emersi.

**Parole chiave:** plurilinguismo istituzionale; repertori linguistici; minoranze linguistiche; plurilinguismo ricettivo e produttivo; didattica plurilingue.

**Abstract** / The historical coexistence of several languages, as the situation in the Ladin valleys in South Tyrol presents itself, has contributed to the establishment of institutional multilingualism in the territory as well as to a remarkably heterogeneous sociolinguistic context, if we consider the various individual linguistic repertoires of the Ladin speech community. In this contribution, the intention is exactly to discuss the role of school/institutional multilingualism in the development of linguistic diversity awareness, with re-

© 2021 Ruth Videsott. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPS](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

gard to the linguistic repertoire of the individual speaker as well as of the community. Starting from a brief analysis of interviews with Ladin L1 children of pre-school age, some passages of language transition and change will be illustrated, in order to reflect on the functional dimension of plurilingualism. Furthermore, a few considerations from the perspective of language teaching in Ladin schools will expand on the results that emerged.

**Keywords:** institutional multilingualism; linguistic repertoires; linguistic minorities; receptive and productive multilingualism; multilingual teaching.

## 1. Introduzione

Il presente contributo espone alcune considerazioni sull'acquisizione e sulla didattica delle lingue in un contesto di plurilinguismo storico, quale è l'Alto Adige. Si tratta di un territorio di frontiera storicamente soggetto a tentativi di assimilazione linguistiche e culturali, pertanto la convivenza di più lingue al suo interno è uno dei fenomeni che maggiormente lo caratterizza. Ancora più singolare risulta essere la situazione linguistica delle vallate ladine in quest'area, la *minoranza nella minoranza*. In effetti, l'unità della *Ladinia storica* in Tirolo si dissolse dopo la Prima guerra mondiale. Ne seguì una tripartizione amministrativa in due regioni e tre province<sup>1</sup>, che perdura da quasi 100 anni, influenzando sulla distribuzione dei codici e sul repertorio linguistico comunitario, come anche sui diversi repertori linguistici individuali dei parlanti (cfr. tra gli altri Fiorentini, 2020)<sup>2</sup>. Nelle vallate di Badia e Gardena (provincia di Bolzano) e nella Val di Fassa (provincia di Trento), situate nella regione Trentino-Südtirol, vige una tutela speciale per le lingue di minoranza. Nella sostanza, il ladino è lingua amministrativa rispettivamente nelle due province dal 1989 e dal 1993, in quanto

- 1 Tale divisione avvenne nel 1927 e fu la conseguenza delle scelte fasciste di Mussolini e Tolomei per perseguire il piano di uno stato autoritario. Già nel 1923 i comuni ladini di Ampezzo, Livinallongo e Colle Santa Lucia vennero assegnati alla provincia di Belluno, mentre le tre valli restanti rimasero nella provincia di Trento. Nel 1927, le valli di Badia e Gardena furono assegnate alla provincia di Bolzano come ultima azione verso una divisione amministrativa definitiva dei ladini.
- 2 Rimandiamo tra gli altri a Videsott, Videsott & Casalicchio (2020, pp. 11-19), Rührlinger (2005), Goebel (1999) per un approfondimento sulle conseguenze linguistiche, sociali e culturali che questa rottura provocò per la popolazione ladina.

«gli statuti di autonomia delle province autonome di Bolzano e Trento influiscono [...] direttamente sulla legislazione che riguarda lo status del ladino» (Iannàccaro, Dell'Aquila & Chiocchetti, 2020, p. 378)<sup>3</sup>. Per i ladini, un'importante tutela legislativa, nonchè uno dei maggiori punti di forza, è la presenza della loro lingua nelle istituzioni scolastiche. Benché ci siano delle differenze tra le vallate ladine dell'Alto Adige e i ladini nel Trentino proprio per quanta riguarda l'uso del ladino nella scuola (cfr. in particolare Rifesser & Videsott, 2011 e Verra, 2020), il ruolo fondamentale che essa svolge per la salvaguardia e il mantenimento del ladino è indiscutibile<sup>4</sup>.

Tutt'altra è la situazione nelle località ladine della provincia di Belluno, regione Veneto, dove il ladino è lungi dal trovarsi sul medesimo livello di tutela delle altre varietà. Di fondamentale importanza è stata pertanto la legge italiana 482 del 1999 (cfr. anche Iannàccaro, Dell'Aquila & Chiocchetti, 2020, pp. 381-382). Per il resto, in queste zone il ladino non è lingua amministrativa e istituzionale e di conseguenza il suo uso è maggiormente limitato ai domini familiari e amicali<sup>5</sup>.

La presenza di un plurilinguismo storico *de jure*, seppure la minoranza ladina si trovi su diverse unità amministrative, l'instaurarsi in area ladina di un neoplurilinguismo<sup>6</sup> attraverso le lingue di nuova immigrazione e, più in generale,

---

3 Il plurilinguismo presente nella regione Trentino-Südtirol è tutelato dalla legge di autonomia regionale del 1972 e dalla legge nazionale 482/99. Come ricordano Iannàccaro, Dell'Aquila & Chiocchetti (2020, p. 379) «la tutela del ladino è una conseguenza della tutela delle locali popolazioni germanofone», in particolare per le valli di Badia e Gardena. In effetti, gli sforzi per raggiungere un'autonomia da parte della comunità germanofona a partire dal Dopoguerra hanno avuto al contempo ripercussioni sulla popolazione ladina.

4 Oltre a questa fondamentale funzione di tutela della lingua, in studi recenti si è osservato come la scuola in quanto istituzione normativizzante di una lingua di minoranza, possa anche influire sugli atteggiamenti verso di essa e sull'uso di certi suoi fenomeni grammaticali, nel senso di un «buon uso» della lingua, da parte di giovani parlanti (cfr. a questo proposito Ghilardi & Videsott, 2020 e Videsott & Ghilardi, 2021).

5 Va specificato pertanto, che dal 2015 esistono attività di insegnamento del ladino nelle scuole di Fodom (e dall'anno scolastico 2015/2016 anche a Cortina d'Ampezzo), le quali «dipendono in larga misura dall'adesione dei genitori degli alunni e dal sostegno dell'amministrazione scolastica» (Verra, 2020, p. 413).

6 È ovvio che questo *nuovo* plurilinguismo non caratterizza solamente le aree ladine, ma tutto il territorio dell'Alto Adige in generale. A questo proposito cfr. per esempio Zanasi & Platzgummer (2018).

la globalizzazione, hanno promosso un dibattito politico-linguistico in un'ottica plurilingue applicata alla didattica.

Stando all'analisi linguistica statistica più recente in Alto Adige (Astat, 2014, p. 3), sappiamo che in questa provincia il 7% dei parlanti si dichiara «monolingue assoluto»<sup>7</sup>, mentre per i parlanti ladini – così almeno la popolazione adulta – possiamo dichiarare con assoluta certezza che non ci sono parlanti monolingui (Fiorentini, 2020, p. 482). Posto che sono i parlanti stessi a definire a quale gruppo linguistico appartengono, il fattore rilevante è che la distribuzione dei parlanti nei vari gruppi linguistici nella provincia di Bolzano ha ovviamente anche ripercussioni sul sistema di educazione linguistica nel territorio. Se, da una parte, abbiamo degli approcci orientati maggiormente verso un contesto di monolinguisma per quanto riguarda le scuole di lingua tedesca e, in parte anche di lingua italiana<sup>8</sup>, nel senso di un *monolingualer Habitus der multilingualen Schulen* (Gogolin, 1994), le scuole delle località ladine possono considerarsi plurilingue a tutti gli effetti (cfr. § 3 *infra*). In area altoatesina non abbiamo quindi un sistema scolastico basato su un approccio linguistico-didattico univoco, ma esso si adatta piuttosto ai vari bisogni linguistici e sociolinguistici dei diversi gruppi linguistici.

Questo contributo si propone di focalizzare l'attenzione sull'area ladina e di proporre una riflessione su come il plurilinguismo istituzionale e quello individuale possano incrociarsi e influenzarsi a vicenda, soprattutto durante l'età infantile dei parlanti (§ 2 e § 3). A questo scopo, verranno analizzate alcune in-

---

7 Rimandiamo ad Astat (2012, pp. 4-5) per un quadro statistico dettagliato sui parlanti dell'Alto Adige. In questo contributo ci limitiamo ad indicare i numeri dell'ultimo censimento della popolazione del 2011: si può notare che il 69,41% degli abitanti dell'Alto Adige si dichiara appartenente al gruppo tedesco, il 26,06% al gruppo italiano, il 4,53% al gruppo ladino; quest'ultimo corrisponde a 20.548 parlanti. Tuttavia, bisogna considerare che questi numeri risalgono a un censimento di 10 anni fa. Solamente il censimento dell'autunno 2021 potrà darci i numeri attuali, sulla base dei quali possiamo confermare o non quanto appena illustrato.

8 Tale affermazione non corrisponde ovviamente a tutte le realtà scolastiche della provincia di Bolzano. In particolare, nelle scuole tedesche dei grandi centri e nella Bassa Atesina si stanno attualmente creando dei progetti incentrati proprio sull'approccio plurilingue, vista la situazione sociolinguistica molto eterogenea dei giovani parlanti (per approfondire la situazione sociolinguistica della Bassa Atesina in Alto Adige cfr. Ciccolone, 2016).

terviste effettuate con 12 bambini e bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni della Val Badia e Val Gardena con ladino L1, nel quadro del progetto *AcuiLad* (§ 3), per riscontrare come i loro diversi repertori linguistici individuali siano flessibili nella gestione delle varie lingue presenti nel contesto pluridiomatico in cui si trovano. Le implicazioni didattiche che tale riflessione comporta saranno discusse nell'ultima sezione (§ 4).

## **2. Contesto sociolinguistico e repertori linguistici nell'area ladina dell'Alto Adige**

La nozione di dilalìa proposta da Berruto (1995, p. 226) per indicare contesti dove entrambi i codici (A e B) della comunità linguistica vengono «alternativamente o congiuntamente» usati nelle stesse situazioni comunicative, descrive quasi perfettamente il contesto sociolinguistico ladino delle varietà ladine settentrionali<sup>9</sup>. Sempre Berruto (2007, p. 38) considera il repertorio linguistico della Val Badia e Val Gardena sovraccarico, vista la compresenza del tedesco e dell'italiano nei contesti d'uso più formali (H)<sup>10</sup>, mentre il ladino pare essere in leggera minoranza d'uso. Tuttavia, anche nei poli più bassi (L), dove è chiaramente dominante il ladino, il tedesco e l'italiano sono presenti come codici d'uso dei parlanti<sup>11</sup>. La definizione di repertorio linguistico qui condivisa si orienta a Dal Negro e Guerini (2007, p. 17), riallacciandosi al contempo a Berruto (1995), in quanto si tratta «dell'insieme dei sistemi linguistici parlati all'interno di una comunità». Più che sul repertorio comunitario, sarà però sul repertorio individuale che si focalizzerà l'interesse, quindi «sull'insieme di lingue o di varietà di lingua parlate da un singolo individuo» (*ibid.*).

La maggior differenza che intercorre tra i repertori parlati nelle valli ladine in Alto Adige e le varietà ladine meridionali è l'importante presenza del tedesco (standard, così come anche i vari dialetti sudtirolesi) per i primi, mentre «è quasi irrilevante, invece, il legame alla comunità tedesca» (Dell'Aquila & Ian-

9 Con varietà settentrionali intendiamo il ladino della Val Badia e il gardenese (cfr. a questo proposito anche Fiorentini, 2020).

10 Le dizioni H e L rientrano negli ambiti funzionali descritti da Dal Negro e Iannàccaro (2003, p. 436).

11 Cfr. Fiorentini (2020, p. 483) e Dell'Aquila e Iannàccaro (2006, pp. 53-97) per una discussione più approfondita sulla distribuzione dei vari codici nei parlanti dell'area ladina-dolomitica.

nàccaro, 2006, p. 99) per i parlanti fassani, come anche per le due varietà ladine bellunesi (fodom e ampezzano).

La situazione sociolinguistica nelle valli ladine dell'Alto Adige è quindi da considerarsi estremamente eterogenea, non solamente da un punto di vista di repertorio comunitario, ma soprattutto all'interno della comunità linguistica stessa. Infatti, oltre ad una distribuzione di diversi codici nella comunità, possiamo ipotizzare che le varie biografie linguistiche dei parlanti siano molto più disparate al suo interno.

Una delle questioni più delicate in un contesto sociolinguistico come quello appena descritto è data dalla definizione che riguarda le varie lingue apprese dai parlanti che vivono nelle vallate ladine. Considerando la L1 come la prima lingua/le prime lingue che si acquisisce/acquisiscono in maniera naturale a seconda della qualità dell'*input*, del contesto sociale e delle predisposizioni biologiche e cognitive del bambino (cfr. Hufeisen, 2010, pp. 201-202), ci troviamo spesso in difficoltà nel determinare una chiara differenza tra la L1 e L2 e nel descrivere con esattezza quest'ultima. La definizione di L2 poggia comunque sul fatto che si tratta di una lingua acquisita in maniera naturale dopo la L1 e che si tratta di una varietà usata come codice di comunicazione e non solamente in contesti di apprendimento<sup>12</sup>. Date le varie dimensioni di bilinguismo e plurilinguismo<sup>13</sup>, il fattore età è in questo caso un criterio fondamentale proprio per questioni terminologiche. Per quanto riguarda i piccoli parlanti ladini possiamo parlare di plurilinguismo precoce in tutti i casi, anche se le casistiche e quindi le costellazioni linguistiche sono molto diverse. Abbiamo da una parte casi di bi- o plurilinguismo precoce consecutivo tipici per bambini con ladino L1 e che acquisiscono l'italiano e il tedesco in maniera indiretta nei primi anni di vita, in particolare attraverso i mass media e, in parte, anche attraverso il tu-

---

12 Questo è per esempio il caso di una lingua straniera (LS), come lo è l'inglese per la maggior parte dei parlanti ladini in età infantile. Cfr. anche Hufeisen (2010, pp. 202-204) sull'acquisizione di una L2 in contesto istituzionale.

13 Cfr. a questo proposito Cognigni (2020, pp. 29-40), la quale offre una panoramica sulle varie dimensioni che possono essere caratterizzanti per descrivere contesti di plurilinguismo: a) il fattore età; b) l'interdipendenza linguistica e il ruolo del transfer; c) l'organizzazione cognitiva delle lingue; d) l'uso funzionale delle abilità linguistiche; e) il valore sociale e le rappresentazioni delle lingue.

rismo. Con mass media intendiamo in questo caso principalmente l'offerta radiofonica e televisiva, molto scarsa in lingua ladina rispetto al tedesco e all'italiano. È quindi inevitabile che i piccoli parlanti vengano molto presto a contatto con le due lingue maggiori proprio a causa dell'insufficienza dell'offerta mediatica nella loro lingua. La forte presenza del turismo nelle località ladine è un altro parametro importante che influisce indirettamente sull'uso linguistico, sia dal punto di vista ricettivo che produttivo, dei parlanti. Un contatto maggiormente diretto con un plurilinguismo più attivo per questa categoria di giovani parlanti si manifesta appena entrano in un'istituzione formativa dove, come vedremo *infra*, l'approccio plurilingue viene dinamicamente vissuto. Riteniamo quindi che per questo gruppo di parlanti ladini l'italiano e il tedesco siano L2, ma non in senso di acquisizione consecutiva completa della seconda lingua, ma parzialmente simultanea alla L1, dove almeno la capacità ricettiva viene comunque acquisita prima dell'entrata nelle istituzioni scolastiche. Una schematizzazione di questo processo di acquisizione porterebbe a quanto segue:  $L1 >/+ L2^1 + L2^2$ .

A questa categoria si affiancano i parlanti da considerarsi tipici del bi- o plurilinguismo precoce simultaneo, in quanto vengono acquisite parallelamente due o più lingue già nei primi anni di vita. La rappresentazione schematica corrisponderà pertanto a  $L1^1 + L1^2 (+ L1^3) > L2$ . Nella maggior parte dei casi si tratta di combinazioni linguistiche con italiano, tedesco (da intendersi per lo più come varietà del dialetto sudtirolese) e ladino, ma abbiamo anche lingue non tipiche del territorio che arricchiscono i vari repertori linguistici, come spagnolo, francese, polacco, croato, rumeno, serbo per citarne alcune. Negli ultimi anni, infatti, stanno tendenzialmente aumentando i contesti di lingue di migrazione, quindi parlanti che per vari motivi sono emigrati dal loro paese di origine e si sono stabiliti nel territorio ladino, dove spesso nessuna delle tre lingue ufficiali fa parte del loro repertorio linguistico. Le varie costellazioni linguistiche e la distribuzione dei codici in questi casi è molto eterogenea e strettamente individuale<sup>14</sup>. È molto probabile che in questi contesti il valore sociale dato alla propria L1 diminuirà a scapito delle lingue formative presenti nelle istituzioni e la/le L1 si limiterà/limiteranno a essere usata/e in contesti puramente familiari

---

14 Mioni (1998, p. 395) parla in questo caso anche di «portatori di repertori linguistici complessi».

o in alcuni casi amicali. Nelle riflessioni di Berruto (2009) in merito ai cambiamenti post-migratori dei parlanti, emerge soprattutto il fatto che molto spesso la lingua dominante o le lingue dominanti del paese ospitante andrà ad occupare il livello più alto del repertorio, insieme alla lingua dominante del repertorio originale (Arici *et al.*, 2020, p. 312). Ci troviamo quindi ad affrontare il passaggio da uno sviluppo ottimale del plurilinguismo (De Rosa, 2008)<sup>15</sup>, che caratterizza l'uso delle lingue ufficiali nelle vallate ladine in Alto Adige, a uno sviluppo *gerarchico* del plurilinguismo, per il quale le varie lingue di migrazione presenti sul territorio non assumono un valore sociale e d'uso pari a quello delle lingue storiche.

### **3. Il ruolo del plurilinguismo istituzionale e le sue conseguenze sul repertorio linguistico individuale**

Come già ricordato da più parti, l'Alto Adige è un territorio con una distribuzione linguistica regolamentata a livello amministrativo. Al plurilinguismo individuale si aggiungono quindi un plurilinguismo comunitario e infine un plurilinguismo istituzionale. Per quanto riguarda quest'ultimo, il sistema scolastico ladino, che è disciplinato dall'articolo 19 del 2° Statuto di autonomia della provincia di Bolzano<sup>16</sup>, prevede per le scuole delle località ladine un modello paritetico, sulla base del quale il tedesco e l'italiano rappresentano le due lingue dominanti, in quanto lingue curriculari e veicolari, mentre il ladino rimane mera lingua curriculare, con due ore di insegnamento settimanali. Nelle scuole dell'infanzia, invece, il modello è più flessibile. Il ladino funge teoricamente da metalingua, ma a seconda del contesto sociolinguistico in classe può cambiare anche l'uso linguistico.

---

15 Stando a De Rosa (2008, p. 18), uno sviluppo ottimale del plurilinguismo si manifesta quando «tra nucleo familiare e sistema sociale si instaura uno scambio positivo».

16 Cfr. 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>. Per una panoramica dettagliata e aggiornata sulle scuole ladine, rimandiamo a Verra (2020). Ulteriori accenni al modello linguistico ladino si trovano tra l'altro in Videsott (2020) e Videsott (2021).

Tale plurilinguismo scolastico trova riscontro sia nella consapevolezza che negli atteggiamenti linguistici dei giovani parlanti in merito ai loro repertori linguistici. In effetti, il fatto di essere bi- o plurilingui – sia a livello di *performance* sia a livello di comprensione della lingua – va di pari passo con una consapevolezza da parte del parlante di conoscere le lingue del proprio repertorio (Marcato, 2012, p. 16). Stando a Baker (1992, p. 97) l'educazione plurilingue può avere delle ripercussioni positive sugli atteggiamenti verso una seconda lingua o verso una lingua di minoranza. Vedremo, infatti, come i piccoli parlanti di madrelingua ladina nutrano già in età prescolare (5-6 anni) una coscienza del fatto che conoscono più lingue, mentre in età inferiore questa consapevolezza non sempre emerge in maniera evidente.

### 3.1 Come funziona il plurilinguismo nelle scuole ladine?

La scuola dell'infanzia ladina prevede di regola l'uso di tutte e tre le lingue con un focus particolare sul ladino. Ciò significa, in teoria, che il ladino dovrebbe essere la lingua usata maggiormente durante la pratica educativa, accompagnata da attività mirate in tedesco e italiano. A proposito di un'educazione plurilingue, Verra (2020, p. 407) avanza una riflessione alquanto critica circa lo sviluppo di un'identità linguistica in un contesto minoritario: «Ci si chiede anche come nella percezione del bambino il ladino possa conservare il suo valore primario di elemento identitario, a fronte di una pratica educativa che tende ad omologare lo status delle tre lingue». In verità, la realtà sociolinguistica della classe induce spesso il personale pedagogico a essere molto flessibile proprio nell'uso linguistico, dato che alcune scuole dell'infanzia presentano un quadro sociolinguistico assai complesso, nel quale il ladino non risulta essere più la lingua maggioritaria dei piccoli parlanti, che invece si esprimono prevalentemente in tedesco o in italiano. Nei centri meno turistici, invece, il ladino è perlopiù la lingua dominante nella comunicazione all'interno dell'istituzione scolastica.

Il modello linguistico delle scuole dell'obbligo, invece, è più strutturato e regolamentato. Nella sostanza, la scuola, in tutti i suoi livelli e gradi, deve garantire un bilanciato uso delle lingue tedesca e italiana nell'insegnamento

curricolare e veicolare<sup>17</sup>, mentre alla ladina sono dedicate due ore come lingua curricolare<sup>18</sup>. È incontestabile il fatto che sono considerevoli i vantaggi offerti dall'insegnamento del ladino alla comunità linguistica, tuttavia quest'ultimo aspetto può al contempo pesare non solo sul valore sociale e sul prestigio della lingua stessa, ma anche sulla qualità dell'insegnamento linguistico in sé. In effetti, Videsott (2018) discute proprio del fatto che la sola natura curricolare del ladino può paradossalmente incrinare la qualità della lingua, dal momento che argomenti culturali e geografici sovraccaricano spesso le due ore di insegnamento del ladino a scapito di un'attenzione maggiore alle attività linguistiche<sup>19</sup>. Infine, l'inglese come lingua straniera viene introdotto a partire dalla quarta classe della scuola primaria con due ore a settimana. In questo caso è il tedesco la lingua di supporto che funge da *ponte* per l'apprendimento della LS, in quanto si presenta come più affine e si orienta verso un approccio alle pratiche dell'intercomprensione.

La compresenza di più lingue nell'istituzione scolastica ha indotto la stessa a introdurre nella politica delle scuole ladine un approccio plurilingue proprio nell'insegnamento linguistico. Infatti, da più di un decennio la didattica linguistica integrata caratterizza il modello linguistico scelto per le scuole primarie e secondarie di primo grado. Si tratta perlopiù di momenti di vero e proprio *confronto tra le lingue*, i quali si realizzano durante un'apposita ora oppure in maniera più sporadica durante l'insegnamento delle lingue e/o delle materie disciplinari<sup>20</sup>, in quest'ultimo caso maggiormente nelle primarie. Va specificato

---

17 Mentre nelle scuole primarie l'insegnamento delle materie disciplinari come storia, geografia, scienze naturali ecc. non prevede una distribuzione linguistica già rigidamente prestabilita, ma possono fungere da lingue veicolari sia il tedesco come anche l'italiano, purché il loro rapporto sia bilanciato, nelle scuole secondarie la pariteticità delle due lingue maggiori si manifesta in maniera regolamentata proprio dagli organi scolastici. Ciò significa, per esempio, che la storia viene insegnata in lingua tedesca, mentre durante l'ora di educazione fisica si parla esclusivamente in italiano.

18 Per una discussione sulla natura del ladino come sola lingua curricolare cfr. Videsott (2018).

19 Con attività linguistiche s'intende l'inclusione di tutte le abilità ricettive e produttive della lingua su tutti i livelli linguistici nell'insegnamento linguistico (cfr. a tale proposito Cathomas & Carigiet, 2002, 2008).

20 Per questa ragione, nel 2018 è stato pubblicato un materiale didattico basato sull'approccio comparativo per la trasmissione di aspetti grammaticali. Questa grammatica comparativa parte dal ladino, mettendolo a confronto con il tedesco, l'italiano e l'inglese (cfr. Videsott, Rubatscher & Valentin, 2018).

che la linguistica integratata usata nelle scuole ladine si distanzia in alcuni aspetti dagli obiettivi originari di tale approccio, più precisamente quello di partire «da una riflessione sulla lingua di scolarizzazione per favorire l'accesso ad una prima lingua straniera e successivamente, attraverso due lingue, [...] agevolare anche l'accesso ad un'ulteriore lingua straniera» (Cognigni, 2020, p. 115; cfr. anche Candelier et al., 2012, p. 5). Anzitutto bisogna considerare che nel contesto ladino proprio l'alfabetizzazione è plurilingue per facilitare il processo di letto-scrittura partendo da più costellazioni linguistiche<sup>21</sup>. Come già ribadito, l'italiano e il tedesco possono infatti essere lingue straniere per alcuni parlanti, ma rappresentano la L2 o addirittura la L1 della maggior parte dei bambini, acquisite spesso in maniera simultanea. La didattica integrata delle lingue funge quindi da metodo aperto, offrendo a ogni contesto sociolinguistico un modo individuale per affrontare le lingue d'insegnamento. Il ruolo di *ponte tra le lingue* che assume il *transfer* è una delle nozioni centrali di questo approccio linguistico-didattico nel contesto ladino. Sicuramente l'obiettivo principale è quello di stimolare il bambino a riconoscere le analogie tra le lingue (quindi il *transfer* positivo) e di interpretare in maniera corretta il *transfer* negativo, vale a dire le interferenze che ne possono derivare<sup>22</sup>. Inoltre, e qui ci avviciniamo alla teoria principale della didattica integrata, la conoscenza della L2 può aiutare a costruire dei ponti per apprendere una L3 o una LS, come è il caso dell'inglese per esempio<sup>23</sup>. Allo stesso tempo, le conoscenze della/delle L2 che si riattivano attraverso le attività mirate sul confronto tra le lingue, possono aiutare anche a riconoscere fenomeni e caratteristiche della propria L1, che possono creare difficoltà proprio nei parametri di scrittura (cfr. Videsott, 2018, pp. 220-227).

---

21 Per promuovere un'alfabetizzazione plurilingue è stato realizzato un materiale didattico adeguato alle scuole ladine, che prevede appunto un approccio plurilingue subito all'entrata nella scuola primaria (cfr. Rubatscher & Rubatscher, 2012).

22 In Videsott (2021, pp. 132-139) si discute proprio sul *transfer* negativo che emerge in parlanti di altre lingue romanze (italiano e catalano) nell'acquisizione di certi fenomeni sintattici e morfo-sintattici del ladino L2, tipologicamente diversi dalla loro L1.

23 In questo caso ci troviamo nel campo del *Tertiary language teaching* (cfr. in particolare Hufeisen & Neuner, 2004).

Data la sua *dipendenza* dal plurilinguismo istituzionale/scolastico, il modello dà maggior peso alle sole lingue di insegnamento e non costruisce un terreno con pari opportunità per tutte le lingue nel corso di studi, alla base per esempio del metodo *éveil aux langues* (cfr. Cognigni, 2020, pp. 99-113). Ne consegue che l'approccio linguistico adottato nelle scuole ladine, più che essere una didattica del plurilinguismo, è una didattica plurilingue<sup>24</sup>.

### 3.2 Il plurilinguismo istituzionale incide sul repertorio linguistico individuale?

Alla luce di quanto espresso, è interessante osservare come il contesto plurilingue nell'istituzione scolastica descritto *supra* possa avere delle ripercussioni sul repertorio dei singoli parlanti. L'intento della seguente breve analisi è in particolare di indagare sui parlanti ladini con ladino L1 in famiglia, i quali acquisiscono quindi le due L2, italiano e tedesco, in maniera indiretta attraverso i mass media e l'ambiente sociale e, più attivamente, quando entrano nella scuola dell'infanzia. L'analisi muove dal progetto *AcuiLad*, iniziato nel settembre 2019 e conclusosi nel giugno 2021. L'obiettivo generale di tale progetto è l'individuazione dei vari processi di acquisizione linguistica nel contesto plurilingue delle località ladine. A tal fine sono state effettuate registrazioni audio con 41 bambini e bambine avvenute in contesto puramente familiare e quindi fuori dall'istituzione: 24 della Val Badia e 17 della Val Gardena, per un totale di ca. 37 ore di conversazioni trascritte. Queste includono una prima parte più spontanea, dove il dialogo con l'intervistatrice è libero e non guidato, mentre la seconda parte è semi-strutturata con la visione di libri e video, i cui contenuti vengono poi riportati dai bambini. L'interazione con i piccoli parlanti ha portato alla luce anche dei passaggi di riflessione (meta)linguistica, dal momento che le interviste prevedono l'uso delle tre lingue ufficiali, partendo dalla L1 scelta dal bambino/dalla bambina.

---

24 A differenza di una didattica che vuole raggiungere un orientamento positivo verso la presenza di più lingue e culture diverse, una didattica plurilingue ha in effetti «come finalità lo sviluppo di un repertorio plurale attraverso l'attivazione di specifiche risorse e la pratica del contatto tra le lingue (es. intercomprensione)» (Cognigni, 2020, p. 97).

Nell'indagine qui presentata, osserveremo alcuni passaggi dove i bambini parlano e/o riflettono sul proprio repertorio linguistico, per comprendere se il plurilinguismo istituzionale possa influire sulla percezione del repertorio del parlante. Dal corpus *AcuiLad* sono stati selezionati 12 bambini e bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni, con biografie linguistiche abbastanza simili, in quanto il ladino rappresenta la L1 di tutti i piccoli parlanti (per la composizione del sotto-corpus si veda **Tabella 1**). Le interviste contengono in tutto circa 7 ore di registrazione. Il focus dell'indagine è posto sulla reazione da parte dei bambini ai passaggi o cambi di lingua gestiti dall'adulto. Il primo cambio di lingua è caratterizzato dal passaggio dalla lingua di partenza scelta dal bambino – in tutti i casi la L1, quindi ladino – alla L2<sup>1</sup>, mentre il secondo passaggio è dato dal ladino alla L2<sup>2</sup>.

Parlante	Provenienza	Età	Minuti registrati	Categoria
B1	Val Badia	3;6	35:46	a)
B2	Val Badia	3;5	26:40	a)
B3	Val Badia	3;0	34:13	a)
B4	Val Gardena	3;2	44:45	a)
B5	Val Gardena	3;0	33:34	a)
B6	Val Gardena	3;1	27:51	a)
B7	Val Badia	5;9	27:35	b)
B8	Val Badia	5;5	26:07	b)
B9	Val Badia	5;5	43:10	b)
B10	Val Gardena	5;5	39:37	b)
B11	Val Gardena	5;1	29:30	b)
B12	Val Gardena	5;3	30:00	b)

**Tabella 1.** Composizione del sotto-corpus.

La breve analisi rivela soprattutto l'importanza di considerare la dimensione dell'uso funzionale delle abilità linguistiche dei parlanti in contesti di plurilinguismo (Cognigni, 2020, p. 35, cfr. anche Valdés & Figueroa, 1994). Si mostra particolarmente rilevante la distinzione tra capacità ricettiva e produttiva della lingua in un contesto plurilingue, proprio per capire i vari repertori dei giovani parlanti. Tuttavia, al plurilinguismo ricettivo la ricerca non pone le medesime attenzioni scientifiche che riceve invece il livello produttivo delle lingue (Braunmüller, 2007, p. 25) e sembra essere di conseguenza una forma meno saliente per capire le dinamiche del plurilinguismo. Vari studi hanno però osservato che il plurilinguismo ricettivo<sup>25</sup> è spesso tipico dei bambini bilingui, per cui una delle due (o più lingue) a conoscenza del bambino si manifesta solamente attraverso la sua capacità ricettiva, quindi di capire, senza fare ricorso alla produzione stessa della lingua (cfr. anche Moretti & Antonini, 2000, pp. 23-24). Nel caso dei dati qui presentati con bambini non plurilingui nel senso di un plurilinguismo precoce simultaneo, ma parzialmente consecutivo, è proprio la caratteristica ricettiva a emergere in molti dei bambini intervistati di età inferiore ai cinque anni (categoria a). Questi hanno appena iniziato il ciclo istituzionale e il loro repertorio linguistico, come ribadito *supra*, è dominato maggiormente dal ladino come L1, mentre l'italiano e il tedesco diventano simultaneamente L2. Normalmente, in questi casi, come specifica Cognigni (2020, p. 35), la «differenziazione [è] funzionale, per cui alcune lingue o varietà potranno essere utilizzate solo per scopi specifici in alcuni contesti e domini». Nel nostro caso, le due L2 appaiono maggiormente in ambito scolastico. Se prendiamo sotto esame tutti i passaggi dalla L1 alle L2 degli intervistati, il contesto specifico di cambio lingua è accompagnato allo stesso tempo da un cambio del mezzo/*medium*. L'adulto che interagisce con il bambino realizza infatti il passaggio di lingua attraverso la lettura/visione di un libro (o di un libro diverso da quello precedente), come illustrato nell'esempio (1). Inoltre, molto spesso al cambio del mezzo/*medium* e della lingua viene richiesto un parere sulla propria conoscenza delle due lingue (tedesco e italiano). È interessante osservare come la risposta da parte dei parlanti della categoria a) è generalmente negativa (1) - (3). In effetti, in tutti e tre

---

25 Si parla anche di plurilinguismo passivo o asimmetrico opposto a quello attivo o simmetrico.

i casi qui illustrati il bambino reagisce affermando di non conoscere la lingua. Appare degno di nota che in (1) e in (3) l'esclamazione di negazione venga però espressa in tedesco e non in ladino. Ancora più singolare si presenta la reazione in (3), dove troviamo la risposta di contenuto nella lingua scelta dall'adulto, subito dopo la risposta negativa sulla conoscenza della lingua.

La stessa reazione alle domande, sia sulla conoscenza della lingua sia sul contenuto della storia illustrata nel libro (come *boh* in (2)), conferma la comprensione della richiesta. Al contempo, si è notato che affermare di non riuscire a raccontare quanto illustrato (per esempio *ie sei nia* 'io non lo so' in (1); *boh* in (2); *se nia* 'non lo so' in (6)), tipico soprattutto all'inizio dei passaggi di lingua, coincide al tempo stesso con volere informare l'interlocutore di non sapere esprimersi attivamente nella lingua richiesta.

(1)<sup>26</sup>

[B6] cialon chësc<sub>LAD</sub>  
'guardiamo questo'

[B6] h° chësc tlo<sub>LAD</sub>  
'questo qui'

[I] chësc ie (-) n liber per tudësch<sub>LAD</sub>  
'questo è un libro in tedesco'

[I] oh schaug mal wer ist denn das<sub>DEU</sub>?  
'oh guarda, chi è questo?'

[B6] nein<sub>DEU</sub> (-) ie sei nia<sub>LAD</sub>  
'no, non lo so'

[I] ja du kannst schon deutsch nicht<sub>DEU</sub>?  
'sì, sai già un po' di tedesco, no?'

[B6] nein<sub>DEU</sub>  
'no'

(2)

[I] capisci anche quando parlo un po' di italiano<sub>ITA</sub>?

[B3] no!<sub>ITA</sub>

[I] no? h° guardiamo un po' cosa sta facendo lì<sub>ITA</sub>?

---

26 Per indicare le lingue usate e i parlanti verranno usate le seguenti sigle: ita. = italiano; lad. = ladino (sia ladino della Val Badia come gardenese); deu = tedesco; I = intervistatrice.

[I] proviamo a capire cosa sta facendo questo qui<sub>ITA</sub>

[B3] boh!<sub>ITA</sub>

(3)

[I] verstehst du auch wenn ich etwas auf deutsch frage<sub>DEU</sub>?  
'capisci anche quando chiedo una cosa in tedesco?'

[B1] nein<sub>DEU</sub>  
'no'

[I] was ist das hier<sub>DEU</sub>?  
'cos'è questo qui?'

[B1] hasen<sub>DEU</sub>  
'conigli'

Tuttavia, questo dimostra anche che l'autovalutazione da parte dei bambini si limita solamente alla capacità produttiva della conoscenza della lingua, ignorando che rispondendo alla domanda si conferma simultaneamente di avere una capacità ricettiva, quindi di comprensione della lingua. Questo si manifesta sia nel passaggio L1 > L2<sup>1</sup> come anche nel passaggio L1 > L2<sup>2</sup>. A questo fenomeno si affiancano nella maggior parte dei casi dei momenti di pausa ed esitazioni da parte del bambino nell'interazione con l'adulto, provocati dall'inizio del cambio lingua, ma superati successivamente dalla continuazione del dialogo in ladino, però sempre su domande e contenuti utilizzati dall'intervistatrice nelle L2 (4) e (5).

(4)

[I] chi ie pa chësta<sub>LAD</sub>?  
'chi è questa?'

[B5] chësc ie pippapa<sub>LAD</sub>  
'questo è pippapa'

[I] ah: das ist die Peppa<sub>DEU</sub>  
'ah questa è la Peppa'

[I] was macht denn die Peppa? oh:<sub>DEU</sub>  
'cosa sta facendo la Peppa?'

[B5] ((pausa))

[I] was macht sie denn die Peppa<sub>DEU</sub>?  
'cosa sta facendo la Peppa?'

- [B5] ((pausa))  
[I] geht sie schwimmen? geht die Peppa schwimmen<sub>DEU</sub>?  
'sta nuotando? la Peppa sta nuotando?'  
[B5] ((pausa))  
(...)  
[I] was hat denn da die Peppa<sub>DEU</sub>?  
'cosa ha qui la Peppa?'  
[B5] tlo ie un cëi doi cëies trëi cëies cater cëies<sub>LAD</sub>  
'qui ci sono una candela, due candele, tre candele, quattro candele'  
[I] oh: vier Kerzen hat sie geburtstag die Peppa<sub>DEU</sub>?  
'oh quattro candele, la Peppa ha compleanno?'  
[B5] sci (-) ie ei giatà ënghe gebutstog cun doi cëies<sub>LAD</sub>  
'sì, anche io ho avuto compleanno con due candele'
- (5)  
[I] chiló é! präsc gnü tan d' nëi sciöche chiló chisc dis ctö:<sub>LAD</sub>?  
'qui è arrivata così tanta neve come da noi negli ultimi giorni, vero?'  
[B2] eh<sub>LAD</sub>  
'sì'  
[I] ch'ai é düc intoron<sub>LAD</sub>  
'che sono tutti in giro'  
[B2] h° l mandl d nai<sub>LAD</sub>!  
'il pupazzo di neve'  
[I] eh: ciara i m'á inc iö tut para n liber (-) ti ciarunse<sub>LAD</sub>?  
'sì, guarda ho anche io portato un libro, lo guardiamo?'  
[B2] ha (-) eh<sub>LAD</sub>  
'sì'  
[I] guardiamo questo libro<sub>ITA</sub>?  
[B2] ((pausa))  
[I] che si chiama: Pimpa e la lumachina blu<sub>ITA</sub>  
[B2] sì!<sub>ITA</sub>  
[I] cosa vedi qui<sub>ITA</sub>?  
[B2] la: ora<sub>LAD</sub>  
'l'orologio'  
[I] l'orologio e fuori (-) cosa succede<sub>ITA</sub>?  
[B2] h° ((pausa))  
[I] cosa vedi fuori<sub>ITA</sub>?  
[B2] la: la plöia<sub>LAD</sub>  
'la pioggia'

È possibile osservare quindi nei bambini della categoria a) una chiara dominanza della L1 nell'uso produttivo della lingua, anche in contesti plurilingui, ma al contempo una competenza ricettiva delle lingue L2 molto avanzata. Questo non significa però che la conoscenza della lingua si limiti esclusivamente alla competenza ricettiva. A livello di *performance* possiamo notare che la qualità linguistica non è pari a quella ricettiva, ma la produzione da parte dei bambini si limita a singole parole. Inoltre, la complessità lessicale, morfosintattica e sintattica nella L2 non è ancora espressa in maniera completa a questa età<sup>27</sup>, come lo dimostra a titolo d'esempio l'uso della forma infinita (*dormire*) o l'uso di singoli sostantivi nel seguente esempio (6).

- (6)
- [I] cosa fanno la pimpa e il signore<sub>ITA</sub>
- [B4] se nia<sub>LAD</sub> (-) eh dormire<sub>ITA</sub>  
'non lo so, dormire'
- [I] ah dormono guarda<sub>ITA</sub>
- [B4] c'ie pa chësc<sub>LAD</sub>?  
'cos'è questo?'
- [I] cos'è<sub>ITA</sub>?
- [B4] nibles<sub>LAD</sub>  
'nuvole'
- [I] dal cielo scende la<sub>ITA</sub>
- [B4] neve<sub>ITA</sub>
- [B4] il sole e la neve<sub>ITA</sub>

Una progressione sia a livello ricettivo sia in quello produttivo in questo senso è da osservare nei bambini della categoria b), quindi di età compresa tra i 5 e i 6 anni. In effetti, le risposte negative nelle interviste con questi parlanti si limitano a due casi su sei. Aumenta al contempo lo sforzo di volere *restare nella lingua* dell'interazione, quindi di rispondere nella lingua scelta dall'adulto, anche se nel passaggio dal ladino al tedesco domina la reazione in ladino. Si

---

27 Cfr. anche Videsott (in stampa) per una discussione sull'italiano L2 in contesto ladino da parte di parlanti con L1 ladino di età compresa tra i 3 e 6 anni.

evince quindi da questi brevi passaggi una competenza molto più attiva nelle due L2, osservabile in parte anche nella *performance* dei parlanti. Se troviamo da una parte interazioni dove il bambino risponde in ladino, diminuendo il flusso dell'interazione come in (7) e (8) – in particolare quando riguarda il tedesco nei tre parlanti della Val Badia –, abbiamo anche passaggi dove è sempre il parlante ad adeguarsi alla lingua scelta dall'adulto, come in (9) e (10).

(7)

- [I] guardiamo: se c'è ancora un libro<sub>ITA</sub>  
[I] questo qua<sub>ITA</sub> (-) ein buch auf deutsch? verstehst du auch ein bisschen deutsch<sub>DEU</sub>?  
'un libro in tedesco? capisci anche quando parlo un po' di tedesco?'
- [B9] h° mhm  
[I] nicht h°<sub>DEU</sub>?  
'no?'
- [B9] na<sub>LAD</sub> torte<sub>DEU</sub>  
'una torta'
- [I] genau (-) was passiert hier? wohin geht sie<sub>DEU</sub>?  
'esatto, cosa succede qui? dove sta andando?'
- [B9] eh t'ega<sub>LAD</sub>  
'in acqua'
- [I] genau und hier<sub>DEU</sub>?  
'esatto e qui?'
- [B9] h° ehm l bubu<sub>LAD</sub>  
'ehm, il cane'
- [I] h° mhm wohin gehen sie<sub>LAD</sub>?  
'dove stanno andando?'
- [B9] a do na tascia<sub>LAD</sub>  
'a prendere una borsa'

(8)

- [I] schau mal (-) was passiert hier<sub>DEU</sub>?  
'guarda cosa succede qui?'
- [B] l'elefante<sub>ITA</sub>  
[I] genau und wo geht das<sub>DEU</sub>?  
'esatto e dove va'
- [I] was macht es hier<sub>DEU</sub>  
'cosa sta facendo?'

[B] al ber<sub>LAD</sub>  
'beve'

(9)

[I] ciun ues'a tu cialé? chësc tlo<sub>LAD</sub>?  
'quale vuoi guardare? questo qui?'

[B11] mhm

[I] chësc à inuem Pimpa e il pupazzo Max<sub>LAD</sub>  
'questo si chiama Pimpa e il pupazzo Max'

[B11] chësc sei bën (-) chë: (-) chësta ie la Pimpa<sub>LAD</sub>  
'lo so questa è la Pimpa'

[I] eh questo è in italiano<sub>ITA</sub>

[B11] mhm

[I] sì vediamo cosa succede in questo libro (-) chi è questo<sub>ITA</sub>?

[B11] il suo papà<sub>ITA</sub>

[I] ah: è il papà della Pimpa<sub>ITA</sub>

[I] e cosa fanno qui<sub>ITA</sub>?

[B11] (-) vanno con la macchina<sub>ITA</sub>

(10)

[I] adesso abbiamo guardato uno in ladino: (-) due in italiano e cosa non abbiamo guardato (-) quale lingua (-) manca<sub>ITA</sub>?

[I] manca<sub>ITA</sub>

[B10] ehh tedesco<sub>ITA</sub>

[I] tedesco (-) vuoi guardare uno in tedesco<sub>ITA</sub>?

[I] schauen wir noch eins auf deutsch<sub>DEU</sub>?  
'ne guardiamo ancora uno in tedesco?'

[I] möchtest du das hier schauen<sub>DEU</sub>?  
'vorresti guardare questo?'

[B11] oh

[I] schau mal was da alles ist<sub>DEU</sub>  
'guarda cosa c'è qui'

[B11] oh hoho schwein<sub>DEU</sub>  
'oh maiale'

[I] oh siehst du ein schwein, wo<sub>DEU</sub>?  
'oh vedi un maiale, dove?'

[B11] mit viele kleine schweine<sub>DEU</sub>  
'con tanti maialini'

- [I] viele kleine schweine wie viele siehst du<sub>DEU</sub>?  
'tanti maialini, quanti ne vedi?'
- [B11] eh siehst du was die macht? die hat ein ball geschosse (-) genau auf die mutter (-)  
auf dem popo<sub>DEU</sub>  
'vedi cosa sta facendo questa? ha lanciato una palla proprio sulla mamma sul sedere'

Oltre al mero livello di *performance*, notiamo che i passaggi di lingua creano ulteriormente dei contesti e delle occasioni di riflessione metalinguistica da parte dei parlanti della categoria b), soprattutto per quanto riguarda il proprio repertorio linguistico (si vedano (10) e (11)). Questi passaggi dimostrano come la realtà linguistica dell'istituzione scolastica incida sulla percezione del proprio repertorio. L'indicazione del tedesco come lingua mancante in (10) dimostra in effetti come per il bambino il repertorio sia completo con la presenza delle tre lingue, tipiche del contesto scolastico. Se aggiungiamo la risposta lad. *tudësch odr talian y chëi che rejon a per gherdëina gherdëina* alla domanda *cosa parli all'asilo?* in (11), vediamo rispecchiare in parte il concetto di repertorio che Dal Negro e Iannàccaro (2003, p. 432) definiscono non solo come «la mera somma dei codici a disposizione dei parlanti, ma anche le “istruzioni per l'uso” dei codici e i rapporti reciproci che tra questi si vengono a creare». Già Labov (1973, p. 341), parlando degli atteggiamenti linguistici, spiega come i parlanti di una stessa comunità si adeguino facilmente a regole e convenzioni sociolinguistiche riguardo a quale lingua parlare in determinati ambiti (cfr. anche Videsott & Ghilardi, in stampa). Il contesto istituzionale influisce quindi non solamente sul repertorio stesso del parlante, ma anche sulla sua percezione e sull'uso delle lingue a seconda del contesto.

- (11)
- [I] y cie te sà pa: a ti plu bel rujné? per ladin per talian o per tudësch<sub>LAD</sub>?  
'e cosa preferisci parlare? ladino, italiano o tedesco?'
- [B12] per ladin talian y tudësch (-) sci<sub>LAD</sub>  
'ladino, italiano e tedesco'
- [I] duc trëi rejonas gën ah: y ala scolina co rejonas'a tu iló monc<sub>LAD</sub>?  
'ah ti piacciono tutte e tre, e all'asilo cosa parli ancora?'

- [B12] ie son bon de rujné (-) n pue nglëisc<sub>LAD</sub>  
'io so anche parlare un po' di inglese'
- [I] chël (-) ma bravo  
'ah sì, bravo'<sub>LAD</sub>
- [B12] odr mami<sub>DEU</sub>?  
'vero mamma?'
- [I] co rejonés'a po te scolina<sub>LAD</sub>?  
'come parli allora all'asilo?'
- [B12] ma: nia nglëisc iló scenó capësc ei nia<sub>LAD</sub>  
'ma non inglese lì perché altrimenti loro non capiscono'
- [I] y po cie rejonés' a iló<sub>LAD</sub>?  
'e allora cosa parli lì?'
- [B12] tudësch odr talian y chëi che reiona per gherdëina gherdëina<sub>LAD</sub>  
'tedesco o italiano e con quelli che parlano gardenese gardenese'

Quest'ultimo esempio ci porta anche ad avanzare un'ulteriore riflessione sull'autovalutazione da parte dei piccoli parlanti in merito alla propria competenza linguistica. Se i dati della categoria a) hanno illustrato un atteggiamento piuttosto negativo verso la propria conoscenza della lingua, limitandosi puramente al livello produttivo della lingua e ignorandone completamente la competenza ricettiva, nei dati della categoria b) si osserva una maggiore consapevolezza nel determinare e definire il proprio repertorio linguistico. Benché dalla biografia linguistica del parlante in (11) l'inglese non risulti essere parte del repertorio individuale, l'autovalutazione dell'inglese come lingua verso la quale nutra una certa competenza, dimostra comunque che si tratta di una lingua non estranea alla propria percezione linguistica. Anche in questo caso possiamo supporre che l'introduzione dell'inglese in qualche attività didattica nel contesto scolastico (come, per esempio, canzoni in inglese) abbia in parte ampliato la consapevolezza dei codici linguistici che delimitano il proprio contesto sociolinguistico.

Infine, l'autovalutazione in merito alla competenza del tedesco espressa in (12) è un ulteriore indizio che il parlante riflette consapevolmente sulle proprie capacità produttive, anche se è difficile misurarne la qualità (*pochino*).

(12)

[I] questo: è un libro in tedesco (-) facciamo così: io ti faccio una domanda in tedesco: e poi tu se capisci mi rispondi anche in italiano va bene<sub>ITA</sub>?

[B7] però io non so il h° il tedesco (-) soltanto pochino<sub>ITA</sub>

I riscontri *positivi* di cui parla Baker (1992, p. 97) propri dell'educazione plurilingue sono confermati sulla base della nostra breve analisi qualitativa, se consideriamo la dimensione delle abilità funzionali per descrivere il plurilinguismo. Da una parte, vediamo come l'approccio plurilingue incida sia sulla competenza ricettiva già in età inferiore ai 5 anni, sia su quella produttiva in età prescolare dei parlanti, per quanto riguarda le L2. Questo significa quindi che l'obiettivo di un plurilinguismo e di una comunicazione funzionale viene raggiunto già prima dell'entrata nella scuola dell'obbligo. Dall'altra parte, e questo sembra essere a nostro avviso uno dei punti fondamentali, l'uso di più lingue in contesto educativo favorisce la riflessione linguistica da parte dei parlanti e ne rafforza la loro consapevolezza linguistica.

#### **4. Quali conseguenze per la didattica? Osservazioni conclusive**

Le brevi riflessioni svolte in merito all'impatto del plurilinguismo istituzionale sul repertorio linguistico individuale dei parlanti della comunità linguistica e sulla percezione delle lingue da loro conosciute fanno intravedere due aspetti importanti per la didattica linguistica. In primo luogo, abbiamo visto che la percezione dei piccoli parlanti sulla conoscenza (o non conoscenza) di una lingua è quasi sempre limitata all'abilità produttiva/attiva della lingua. L'ambito ricettivo del plurilinguismo viene molto spesso sottovalutato, sia dal parlante stesso che dall'operatore didattico, mentre, invece, la capacità ricettiva può assumere notevole importanza nei processi di acquisizione di una seconda lingua e nello sviluppo di una consapevolezza linguistica.

Riteniamo quindi che un approccio plurilingue nel contesto istituzionale abbia sicuramente una ragione d'essere, poiché crea molti contesti di *input*, che progrediscono gradualmente in situazioni di produzione linguistica. In effetti, nell'età prescolare riscontriamo una chiara volontà di collaborazione linguistica da parte del parlante. Il *volere comprendere* e il *volere essere compresi* si ma-

nifestano come strategie messe in gioco dai piccoli parlanti, proprio perché ci si trova in un contesto plurilingue.

Tornando ai parlanti di età inferiore ai 5 anni, possiamo notare come il reagire passivamente o negativamente all'interazione sia comunque una forma di reazione che dà all'operatore un'informazione sulla conoscenza della lingua da parte del soggetto intervistato. Da queste osservazioni emerge, quindi, l'importanza di creare situazioni di *input* naturale anche nei contesti educativi, dove si realizzano passaggi di lingua e dove quindi il plurilinguismo diventa non un'eccezione, ma una situazione normale. Questo atteggiamento deve pertanto essere condiviso non solo dai piccoli parlanti, ma soprattutto dal personale pedagogico, che ha quindi il compito di vivere un plurilinguismo naturale e positivo in classe (cfr. anche Todisco, 2013, pp. 84-85).

Un secondo punto importante emerso dall'analisi svolta è la necessità di valorizzare non solo il plurilinguismo istituzionale, ma soprattutto quello individuale. Abbiamo visto, infatti, come già in età prescolare i bambini plurilingui siano in grado di riflettere sul proprio repertorio linguistico, fattore importante proprio per favorire un atteggiamento positivo verso il plurilinguismo. Una didattica linguistica democratica dovrebbe in tal senso mirare a una didattica del plurilinguismo, per «stimolare un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistico-culturale» (Cognigni, 2020, p. 97). Di conseguenza, la diversità linguistica dovrebbe includere non soltanto le tre lingue ufficiali e storiche del territorio, ma creare uno spazio alle altre lingue presenti in classe in base ai vari repertori linguistici.

## **Bibliografia**

Arici, M., Cordin, P., Masiero, G., Vender, M., & Virdia, S. (2020). Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui. *Italiano LinguaDue*. 1, 307-329.

Astat (2012). Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige. *Astatinfo*. 38/2012. [https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38\\_2012.pdf](https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf)

- Astat (2014). *Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano*. Autonome Provinz Bozen – Südtirol: Landesinstitut für Statistik / Provincia autonoma di Bolzano – Alto Adige: Istituto provinciale di statistica.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2007). Situazioni sociolinguistiche e tutela delle lingue minoritarie. Considerazioni alla luce della *Survey Ladins*. *Mondo ladino*. 31/2007, 37-63.
- Berruto, G. (2009). Ristrutturazione dei repertori e 'lingue franche' in situazione immigratoria. Appunti di lavoro. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. 38(1), 9-28.
- Braunmüller, K. (2007). Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (a cura di), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 25-47). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., et al. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources CARAP*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2002). *Einführung in die allgemeine Sprachdidaktik: Der sprachdidaktische Würfel*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag bmv Ag. ILZ.
- Ciccolone, S. (2016). Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro- e microsociolinguistiche in Alto Adige. *Quaderns d'Italià*. 21, 27-44.

Cognigni, E. (2020). *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.

Dal Negro, S., & Guerini, F. (2007). *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Roma: Aracne.

Dal Negro, S., & Iannàccaro, G. (2003). “Qui parliamo tutti uguale, ma diverso”. Repertori complessi e interventi sulle lingue. In G. Bernini, P. Molinelli & A. Valentini (a cura di), *Ecologia linguistica, atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Bergamo 26-28 settembre* (pp. 431-450). Roma: Bulzoni.

De Rosa, R. (2008). *Riflessioni sul plurilinguismo*. Locarno: Casagrande.

Dell'Aquila V., & Iannàccaro G. (2006). *Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine*. Vich-Vigo di Fassa & Trento: Istitut Cultural Ladin «Majon di Fascegn», Provincia Autonoma di Trento & Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe.

Fiorentini, I. (2020). Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 480-502). Berlin/Boston: De Gruyter.

Ghilardi, M., & Videsott, R. (2020). L'incompletezza del sistema pronominale soggetto del ladino gardenese e le sue ricadute didattiche. In A. Marra & S. Dal Negro (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione* (pp. 317-332). Milano: Officinaventuno (studi AITLA 11).

Goebel, H. (1999). Die Ethnogenese der Ladiner. Einige kurzgefaßte historische und linguistische Bemerkungen. In H. Dopsch, P. F. Kramml & A. S. Weiß (a cura di), *1200 Jahre Erzbistum Salzburg. Die älteste Metropole im deutschen Sprachraum. Beiträge des Internationalen Kongresses (Salzburg, 11.-13-6-1998)* (pp. 45-60). Salzburg: Gesellschaft für Salzburger Landeskunde.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 36, 200-207.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Iannàccaro, G., Dell'Aquila, V., & Chiocchetti, N. (2020). La tutela istituzionale del ladino. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 378-393). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Labov, W. (1973). *Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale*. In P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società* (pp. 331-355). Bologna: Il Mulino.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Mioni A. (1998). Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali. In G. Bernini, P. Cuzzolin & P. Molinelli (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti da colleghi e allievi a Paolo Ramat* (pp. 377-409). Roma: Bulzoni.
- Moretti, B., & Antonini, F. (2000). *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Bellinzona: Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- Rifesser, Th., & Videsott, P. (a cura di) (2011). *L ladin tl sistem formatif. En gaujion di 10 agn dla Repartizion ladina dla Università Ledia de Bulsan / Das Ladinische im Bildungssystem. Anlässlich des 10-jährigen Bestehens der Ladinischen Abteilung der Freien Universität Bozen / Il ladino nel sistema formativo. In occasione di 10 anni della Sezione Ladina della Libera Università di Bolzano*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press.
- Rubatscher, C., & Rubatscher, V. (2012). *Alfabetier plurilingual*. Balsan: Intendëza scolastica ladina.
- Rührlinger, B. (2005). *Il movimento “neo”ladino in provincia di Belluno. Aspetti soggettivi di un'identità linguistica e culturale*. Verona: Istitut cultural ladin “Cesa de Jan” & Cierre edizioni.

- Todisco, V. (2013). Valorizzare tutte le lingue nella scuola. *Babylonia*. 13(2), 80-86.
- Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood: Ablex.
- Verra, R. (2020). L'insegnamento e l'uso del ladino nelle scuole delle valli ladine. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 394-423). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Videsott, R. (2018). Verso un approccio plurilingue nell'apprendimento della grammatica del ladino L1. *Ladinia*. XLI, 211-231.
- Videsott, R. (2020). Ein Versuch zur Didaktisierung einer ladinischen Schulgrammatik. In F. Schöpp, & S. Thiele (a cura di), *Kultursprache Italienisch – eine Standortbestimmung* (pp. 219-243). Stuttgart: Ibidem.
- Videsott, R. (2021). Kontrastive Grammatik im Sprachunterricht in ladinischen Schulen Südtirols. In P. Wolf-Farré, K. F. Cantone, A. Moraitis, & D. Reimann (a cura di), *Sprachkontrast und Mehrsprachigkeit. Linguistische Grundlagen, didaktische Implikationen und Desiderata* (pp. 211-231). Tübingen: Narr.
- Videsott, R. (in stampa). Acquisire e insegnare l'italiano in un contesto minoritario: l'esempio delle valli ladine. *Incontri - Rivista europea di studi italiani* 2021.
- Videsott, R., & Ghilardi, M. (in stampa). Atteggiamenti linguistici di giovani parlanti ladini verso il code-mixing.
- Videsott, R., Rubatscher, V., & Valentin D. (2018). *Junde! Bita y Cëch nes mostra. Liber de gramatica / Junde! Bita y Cëch nes mostra. Sföi de insegnamënt 1-2-3-4-5 / Junde! Bita y Cëch nes mostra. Sföi de laur 1-2-3-4-5 / Junde! Bita y Cëch nes mostra. Sföi dles coniugaziuns*. Bolzano/Bozen: BuPress.
- Videsott, P., Videsott R., & Casalicchio, J. (2020). Introduzione al *Manuale di linguistica ladina*. In P. Videsott, R. Videsott & J. Casalicchio (a cura di), *Manuale di linguistica ladina* (pp. 1-32). Berlin & Boston: De Gruyter.

Zanasi, L., & Platzgummer, V. (2018). Repertori linguistici in contesti di plurilinguismo. In M. Hepp & M. Nied Curcio (a cura di), *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche / Bildung zur Mehrsprachigkeit. Forschung, Didaktik und Sprachpolitik / Plurilingual Education. Research, Teaching and Language Policies* (pp. 51-64). Roma: Istituto Italiano Studi Germanici.