Labirinti 143

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRENTO
Dipartimento di Studi Letterari,
Linguistici e Filologici

Il presente volume è il frutto di un progetto di ricerca finanziato dall'Istituto culturale mòcheno *Bersntoler Kulturinstitut* di Palù del Fersina *Palai en Bersntol* (TN).

Bersntoler Kulturinstitut
Istituto Culturale Mòcheno

Collana Labirinti n. 143
Direttore: Pietro Taravacci
Segreteria di redazione: Lia Coen
© Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici
Via Tommaso Gar 14 - 38122 TRENTO
Tel. 0461-281722 - Fax 0461 281751
http://www.unitn.it/dsllf/pubblicazioni
e-mail: editoria@lett.unitn.it

ISBN 978-88-8443-444-9
Finito di stampare nel mese di ottobre 2012
presso la Tipografia TEMI Editrice

L’acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza

a cura di Federica Ricci Garotti

Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici

COMITATO SCIENTIFICO

Pietro Taravacci (coordinatore)

Andrea Comboni

Paolo Tamassia

Il presente volume è stato sottoposto a procedimento di *peer review*.

SOMMARIO

Introduzione 7

PRIMA PARTE
IL CONTESTO DELLA RICERCA

1. Introduzione storico-geografica *di Giulia Gatta e Chiara Scantamburlo* 15

2. L'ambiente scientifico della ricerca di *Federica Ricci Garotti* 39

SECONDA PARTE
I DATI RACCOLTI

1. L'analisi dei risultati *di Chiara Scantamburlo* 61

2. L'analisi delle parole-funzione nelle produzioni in tedesco dei bambini mòcheni *di Manuela Pruner* 91

3. L'aspetto morfosintattico nelle produzioni dei bambini della scuola di Fierozzo alla luce della ricerca acquisizionale *di Giulia Gatta* 117

TERZA PARTE
LA DISCUSSIONE E LE CONCLUSIONI

1. I vantaggi del bilinguismo mòcheno e i pericoli per il futuro *di Federica Ricci Garotti* 139

2. Il *code switching* o le frasi miste *di Federica Ricci Garotti* 167

3. Due casi particolari: Zita e Barbara *di Giulia Gatta* 211

4. Le strategie dei bambini bilingui: quattro motivi per incoraggiare il bilinguismo *di Federica Ricci Garotti* 219

Conclusioni 233

Alla Maestra Nicoletta Baldassarri. Ai suoi girasoli.

"Un particolare preteso merito del bilinguismo è che esso aiuta nell'acquisizione della terza lingua, non per la somiglianza della terza lingua a una delle prime due, ma semplicemente a motivo della maggiore esperienza del bilingue nell'apprendimento linguistico" (Uriel Weinreich)

Note.

Per garantire l'anonimato dei bambini che hanno partecipato alla ricerca, tutti i nomi attribuiti in questa pubblicazione sono fittizi.
Le Autrici ringraziano l'Istituto di lingua e cultura mòchena, il Presidente, il Direttore e i collaboratori, le maestre delle scuole elementari di Fierozzo, Canezza e Sant'Orsola, la Dirigente Scolastica Dott.ssa Lucia Predelli e tutti gli informatori linguistici per il supporto offerto alla ricerca. Un ringraziamento affettuoso ai bambini che hanno lavorato con noi. Speriamo che vi siate divertiti a raccontarci le vostre storie in tante lingue.
Nota per la lettura: nel testo ci si riferisce ai bambini parlanti mòcheno definendoli «parlanti mòcheno» o bilingui. Con quest'ultimo termine si intende indicare il gruppo dei bambini che usano attivamente il mòcheno e l'italiano (oltre al dialetto trentino che accomuna tutti i gruppi di parlanti). Nell categoria dei bilingui non sono compresi invece i bambini che, pur comprendendo il mòcheno, non lo parlano, indicati come «non parlanti mòcheno».

INTRODUZIONE

Il bilinguismo, dopo essere stato per molti anni circondato da pregiudizi, a causa dei quali veniva ritenuto un deficit cognitivo, è stato tardivamente riabilitato, a partire dagli anni '70, per poi guadagnare lo status, altrettanto fuorviante, di privilegio per pochi eletti. Anche il termine bilinguismo ha visto cambiare negli anni la sua consistenza concettuale e, di conseguenza, la definizione.[1]

Grazie alle ricerche si è potuto stabilire quanto e come il bilinguismo possa influenzare lo sviluppo cognitivo, metalinguistico e comunicativo. Inoltre uno dei vantaggi individuati nelle persone bilingui è la relativa facilità con la quale queste possono intraprendere percorsi di apprendimento di altre lingue, sia in contesti strutturati sia in contesti naturali. A questa pista sono stati dedicati studi sviluppatisi soprattutto in ambito anglofono, dal momento che la terza lingua è spesso, se non invariabilmente, inglese. I confortanti risultati del bilingue nell'apprendimento di ulteriori lingue deriva dal fatto che, avendo già percorso il processo di apprendimento in altre due lingue, questi riceve un supporto implicito dalle sue pregresse esperienze, che si esplica soprattutto in un sapere strategico. In altre parole il bilingue avrebbe una maggiore facilità all'apprendimento di altre lingue perché 'sa già come si fa', non è dunque un principiante anche se non ha mai studiato la nuova lingua. È in ogni caso da considerare un esperto in processi di apprendimento linguistico poiché, in maniera inconscia, il suo cervello non fa altro che ripercorrere terreni già noti, anche se applicati a un sistema linguistico ancora sconosciuto. Molti ricercatori si sono dedicati in particolare alla analisi comparativa tra il processo di acquisizione di una seconda lingua e quello di una terza. Ma, mentre le ricerche sugli effetti del bilinguismo sullo sviluppo cognitivo e metalinguistico sono state molte, meno attenzione ha

[1] Per un esaustivo compendio sui pregiudizi relativi al bilinguismo si veda Balboni 1999.

ricevuto lo studio sugli effetti che il bilinguismo può avere su ulteriori apprendimenti linguistici.[2]

Gli studi e le ricerche sul bilinguismo e, in genere, sull'apprendimento linguistico, hanno però una grossa mancanza: nella maggior parte dei casi essi riflettono su un fenomeno che riguarda esclusivamente le lingue nazionali. Difficilmente si pensa a un bilingue come a una persona che padroneggia una lingua standard nazionale (ad esempio l'italiano) e una variante della stessa (un qualunque dialetto): in realtà, sul piano cognitivo e squisitamente linguistico, non c'è nessuna differenza tra un individuo che possiede competenze in due lingue nazionali standard (ad esempio italiano e inglese) e un individuo che ha competenze, anche a diverso livello, ad esempio nell'italiano e nel dialetto veneto. Il cervello di questa persona opera allo stesso modo di quello del bilingue standard, attraverso la distinzione teorica e l'uso di due sistemi linguistici comunque differenti. Weinreich, il primo studioso di quella che, per merito suo, viene definita linguistica di contatto, aveva compreso con largo anticipo questa parità di condizione tra la competenza di due lingue standard e la competenza di una lingua standard e una varietà dialettale, tanto che ebbe ad affermare:

> Il termine (bilinguismo) potrebbe agevolmente essere esteso nel suo senso tecnico a coprire anche casi di contatto tra varietà diverse della stessa lingua, lingue diverse o simili.[3]

Di conseguenza il campo relativo alla ricerca empirica sul bilinguismo o sul plurilinguismo, in cui siano coinvolte lingue di minore diffusione, è ancora scarsamente esplorato. Nonostante le azioni politiche di tutela delle lingue minoritarie autoctone, nonché di promozione del plurilinguismo, permane il pregidizio che il bilinguismo relativo alle lingue 'piccole' e non nazionali configuri uno status meno prestigioso – anche sul piano cognitivo – rispetto a un bilinguismo standard (la competenza di due o più lingue nazionali).

La ricerca descritta e analizzata in questo volume si riferisce esattamente a questo campo finora poco esplorato: i vantaggi dell'esistenza di più lingue nel repertorio personale del discente,

[2] Per gli studi sullo sviluppo cognitivo del bilingue si veda in particolare Bialystok 2001. Più specifici studi sull'apprendimento di una terza lingua si trovano in Cenoz, Hufeisen, Jessner 2001a,b,c.

[3] Weinrich 2008, 4 (si cita dalla trad. italiana).

qualora una delle lingue sia una lingua di minore diffusione. La azione di ricerca ha voluto verificare l'ipotesi di un bilinguismo che coinvolge una lingua standard nazionale e una lingua di minor diffusione come vantaggio per l'apprendimento di una terza lingua straniera. In particolare il volume esplora i risultati di uno studio compiuto su un gruppo di bambini scolarizzati della Valle del Fersina in provincia di Trento, alcuni dei quali parlano come prima lingua la lingua mòchena, una lingua di matrice germanica riconducibile all'èra medievale. Obiettivo della ricerca è verificare se questi bambini abbiano effettivamente una maggiore facilità rispetto ai loro coetanei italofoni che convivono nella stessa valle ma non parlano la lingua mòchena, nell'apprendimento di una terza lingua straniera, il tedesco. La parentela tra due delle lingue del repertorio (mòcheno e tedesco) può avere un impatto favorevole nel processo di apprendimento, per questo un secondo obiettivo, certamente più ambizioso, consiste nella determinazione di quanto la somiglianza tra le due lingue possa influire sui risultati di apprendimento delle stesse, ovvero, in altre parole, di quanto il tedesco sia più accessibile a un parlante di una variante germanofona rispetto a un parlante italofono. L'esatta determinazione di questo aspetto potrà dirsi completa solo quando saranno effettuate altre ricerche sull'apprendimento di lingue appartenenti a due sistemi affatto diversi, ad esempio sull'apprendimento da parte di un bilingue germanofono di una terza lingua straniera romanza. Tuttavia i risultati di questa ricerca possono fornire indizi sul processo di apprendimento di due diverse categorie di parlanti, di cui una bilingue, evidenziando le differenze tra questi ultimi e il gruppo di coloro che non parlano la lingua locale autoctona.

L'obiettivo implicito della ricerca è la valorizzazione, attraverso i risultati di competenza, delle lingue di minore diffusione che normalmente godono di uno status meno prestigioso, quando non minoritario a tutti gli effetti, rispetto alle lingue standard. Risultati positivi di apprendimento costituiscono infatti un elemento a favore dei contesti plurilingue e possono di conseguenza motivare ulteriormente verso azioni di tutela e difesa delle lingue numericamente più deboli.

Un altro elemento di peso nella ricerca qui descritta è la modalità di insegnamento della lingua straniera. Nelle scuole della valle si configurano due sistemi: veicolare, ovvero l'insegnamento di una o più discipline in lingua straniera (qui: tedesca) versus tradizionale, ovvero l'insegnamento della lingua straniera (tedesca)

tout court. I due modelli didattici implicano due diverse misure di esposizione alla lingua tedesca: mentre nel primo caso l'esposizione ricevuta dai bambini è molto robusta (più del 30% del curricolo viene svolto in tedesco), l'insegnamento tradizionale della lingua straniera prevede da una a tre ore settimanali.

Le due ipotesi di partenza sono pertanto:

1) L'individuo plurilingue, che include la competenza in una lingua autoctona di minore diffusione, gode di un vantaggio linguistico, cognitivo e comunicativo nell'apprendimento di ulteriori lingue straniere, datogli dalla sua competenza plurilingue e indipendente dallo status delle lingue del repertorio. La competenza in una lingua locale deve quindi poter essere considerata alla pari di quella nelle lingue standard nazionali. In conseguenza di questo i parlanti mòcheno e, in genere, tutti i parlanti di una lingua di minor diffusione, devono poter essere incoraggiati ad utilizzare e diffondere costantemente la propria lingua non solo in un ambito privato, ma anche pubblico.

2) L'insegnamento veicolare ha una importanza decisiva nell'apprendimento della lingua straniera e i suoi risultati sono superiori a quelli che si ottengono con un insegnamento curricolare della lingua straniera. Questo risultato trova la sua motivazione non esclusivamente nel maggior numero di ore di lingua a cui il discente viene esposto, ma anche nella diversa modalità di utilizzo della lingua, applicata a contenuti e non semplicemente descritta o simulata. È stato infatti evidenziato più volte[4] quanto nell'insegnamento veicolare non sia solo il maggior numero di ore a determinare i migliori risultati nella lingua straniera, ma soprattutto la qualità dell'esposizione, che richiama un uso autentico della lingua, impegnata a compiere operazioni di realtà e non di simulazione o di riflessione formale astratta.

Le ipotesi di ricerca sono state sostanzialmente confermate, soprattutto per quanto riguarda il vantaggio dell'insegnamento veicolare e, in genere, della competenza comunicativa dei bambini bilingui, superiore a quella dei bambini dell'altro gruppo.

La parentela tra la lingua mòchena e il tedesco costituisce comunque un vantaggio significativo, soprattutto sul piano lessicale, mentre l'abitudine a padroneggiare più codici conferma la disponibilità dei bilingui alla comunicazione e quel «decentramento co-

[4] Ricci Garotti 2006 e 2010.

gnitivo», già ipotizzato da Sorace[5] che li rende particolarmene abili nel comprendere e dominare le diversità delle situazioni e dei contesti. A questo si aggiunga anche la competenza espressiva, che consente ai bilingui di utilizzare appieno tutto il loro patrimonio linguistico pur di dare una risposta adeguata alle richieste comunicative del contesto. Ciò significa che i bilingui, a differenza dei monolingui, non tacciono né esitano di fronte alla mancanza di un termine o di una struttura specifici, ma tentano di reagire sfruttando tutti gli elementi che padroneggiano. Questa capacità di riformulare, di variare e di aggiustare continuamente la comunicazione è rivelatrice di un controllo sulle proprie competenze linguistiche che nei monolingui invece si fa spesso incertezza espressiva.

Poiché questi aspetti rivelano vantaggi che si esplicano soprattutto nella competenza orale dei bilingui, si rimanda alle conclusioni, nonché a ulteriori ricerche, la riflessione sui singoli aspetti della ricerca.

Bibliografia

Balboni 1999
P. Balboni, *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia 1999.

Bialystock 2001
E. Bialystock, *Bilingualism in development*, Cambrigde University Press, Cambridge 2001.

Cenoz, Hufeisen, Jessner (eds.) 2001a
J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (eds.), *Third language acquisition in the school Context*, International journal of bilingualism and bilingual education, 2001a.

Cenoz, Hufeisen, Jessner (eds.) 2001b
J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (eds.). *Beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*, Stauffenburg, Tübingen, 2001b.

Cenoz, Hufeisen, Jessner (eds.) 2001c
J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (eds.), *Cross-linguistic influence in third Language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon, 2001c.

[5] Sorace 2010.

Ricci Garotti 2006
F. Ricci Garotti, *Il futuro si chiama CLIL,* IPRASE, Trento 2006.
Ricci Garotti 2010
F. Ricci Garotti, *Per un modello italiano CLIL*, in Scienze e Lingua. Percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi, tedesche, pubblicazione MIUR, Goethe Institut, Ambassade française en Italy, 2010 pp. 19-56.
Sorace 2010
A. Sorace, *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile,* in http://www.minoranze-linguistiche-scuola.it/wp-content/uploads/2010/03/Sorace.pdf
Weinreich 2008
U. Weinreich, *Lingue in contatto*, trad. italiana, Utet, Torino 2008.

PRIMA PARTE

IL CONTESTO DELLA RICERCA

1. Introduzione storica e geografica

di Giulia Gatta e Chiara Scantamburlo[1]

1.1. *La posizione geografica*

La valle del Fèrsina è una valle a forma di V, collocata nella provincia di Trento a una ventina di chilometri dal capoluogo e attraversata in direzione sud-ovest dal torrente Fèrsina, che nasce dal lago di Erdemolo a 2.000 metri di altitudine, prosegue nel territorio di Pergine e conclude il suo percorso nelle acque del fiume Adige. Si tratta di una valle alpina abitata fin dal XIII secolo da una popolazione di origine tedesca che mantiene ancora oggi il segno della propria cultura e della propria lingua.

Il territorio della valle risulta decisamente interessante per la ricerca storica e linguistica. Molti sono in questo territorio i fenomeni linguistici, sociali, economici e antropologici che si rivelano agli studiosi.

Con la Legge Provinciale del 23 luglio 2004, n. 7 sono state introdotte importanti novità sul piano della toponomastica: dal maggio 2006 l'Istituto Culturale Mòcheno (Bersntoler Kulturinstitut) ha predisposto un organo linguistico il quale, in base alla normativa vigente, ha approvato le norme per la trascrizione dei toponimi, che prendono come modello di riferimento la grammatica della lingua mòchena, pubblicata nel 2002 dallo stesso Istituto e curata dal Prof. Anthony Rowley. Inoltre è stata effettuata una ricerca geografica per conto del Dizionario Toponomastico Trentino, grazie alla quale sono stati raccolti 926 toponimi per il comune di Frassilongo, 833 per il comune di Fierozzo e 752 per il comune di Palù del Fersina. Un ulteriore passo è stata l'approvazione, da parte dell'Istituto Culturale Mòcheno, alla stampa della prima cartina

[1] I paragrafi 1.1. e 1.6 sono da attribuire a Chiara Scantamburlo; i paragrafi 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5 sono da attribuire a Giulia Gatta.

della valle in lingua mòchena o *bersntòlerisch*. I nomi delle località abitate, dei pascoli estivi e delle zone monutose sono riportati in lingua mòchena per i comuni di Frassilongo, Fierozzo e Palù del Fèrsina, mentre le montagne sui confini, i nomi dei paesi e del lago di Erdemolo sono riportati anche in italiano.

La valle dei Mòcheni è una via d'accesso occidentale alla catena montuosa del Lagorai, in quanto è posizionata a ridosso della Valsugana. I paesi si trovano tra gli 852 metri di altitudine di Frassilongo e i 1360 metri di altitudine di Palù del Fersina. Nella parte bassa della valle si trovano soprattutto prati e campi affiancati da boschi di latifoglie come castagno, rovere e acero. In alto invece prevalgono le foreste di larici e abeti, rododendri e ginepri. Per quanto riguarda il clima gli inverni sono abbastanza lunghi e rigidi, l'estate è sempre temperata.

Risalendo la sponda sinistra del torrente Fersina troviamo, inizialmente, il comune di Frassilongo. Il territorio di questo comune si estende per 16,71 Kmq e comprende i paesi di Frassilongo e Roveda. Il comune confina a nord con il comune di Fierozzo, a ovest con quello di Sant'Orsola, a sud-ovest con Pergine Valsugana, a sud con Vignola Falesina, a sud-est con Levico Terme e ad est coi comuni di Novaledo e Roncegno. La sede del Comune si trova proprio a Frassilongo ad 852 metri sul livello del mare; inoltre la quota più bassa del territorio si trova a 621 metri sul torrente Fersina e la quota più alta è a 2.346 metri.

Proseguendo sulla sponda sinistra del torrente si giunge al paese di Fierozzo a 1.127 metri sul livello del mare. Il territorio del comune di Fierozzo si estende per 17,94 Kmq ed è suddiviso in tre fasce omogenee: l'Auserpèrg, il Mitterpèrg e l'Inderpèrg. I confini del comune di Fierozzo sono: a nord Palù del Fersina, a ovest Sant'Orsola, a sud Frassilongo e ad est Roncegno e Torcegno.

Palù del Fersina è il primo paese, partendo dalla somma della valle, sulla sponda destra del Fèrsina. Si estende per 16,72 Kmq ed il territorio di questo comune è suddiviso in due fasce: l'Auserpòch e l'Inderpòch. La sede comunale si trova nell'Auserpòch in località Lenzar, a quota 1.360 metri s.l.m. Il comune confina con Bedollo e Baselga di Pinè a sud-est, con Sant'Orsola ad ovest, con Fierozzo a sud-ovest, con Torcegno a sud e con Telve di Sopra e Telve ad est.

Il paese di Sant'Orsola si trova nel fondovalle a destra del Fèrsina ed è formato dai due paesi di Sant'Orsola e Mala. Questi sono insediamenti di origine italiana e quindi non fanno parte della cultura tedesca. Qui la lingua bersntolerisch non viene parlata dagli

abitanti. Il paese si trova a 952 metri s.l.m. e si estende per 15,42 Kmq con 872 abitanti. A differenza degli altri comuni mòcheni caratterizzati dall'insediamento a "maso sparso", il comune di Sant'Orsola ha la tipica forma italiana di insediamento accentrato. Data la posizione molto soleggiata e favorevole, Sant'Orsola è conosciuta sia come località turistica sia per la produzione dei piccoli frutti.

1.2. *Cenni storici*

L'origine tedesca della popolazione che abita la valle del Fersina, origine che l'ha resa nota per le tradizioni e gli usi e costumi tramandati da generazioni, è da ricercare nell'ondata migratoria di alcuni lavoratori bavaresi tra il XII e XIV secolo.

Così infatti ci ricorda Piatti nella sua opera *Palù-Palae: Frammenti di storia* riguardo alle prime tracce abitative nella Valle del Fèrsina:

> Il fenomeno della colonizzazione ad opera di roncadori tedeschi sui monti fra l'Adige e il Brenta fino alla parte di Verona, sui monti fra Roncegno e Pergine e la valle del Fèrsina, nel Pinetano e in altri centri minori del Veneto e nel Trentino fa parte dell'ampio movimento di disboscamento e di colonizzazione delle alpi meridionali che ebbe luogo tra i sec. XII e XIV.[2]

Era l'epoca del massiccio disboscamento delle zone alpine per la creazione di ampie zone abitative e votate all'agricoltura. Intorno all'anno 1000 vi erano già state alcune ondate migratorie condotte da contadini e minatori provenienti dalla Baviera, chiamati dai signori del Trentino per bonificare le zone di montagna. Fonti storiche riportano che i colonizzatori tedeschi abitarono le zone del Trentino nella valle del Fèrsina, ma anche altri luoghi nella valle dell'Adige come ad esempio Garniga e Cimone, luoghi che oggigiorno hanno perso la lingua tedesca, conservata solo nei toponimi. Le prime tracce della colonizzazione della valle del Fersina possono essere ritrovate nei documenti di proprietà dei signori di Castelnuovo. Così come ci ricorda Wüstemann:

> Urkundlich wird Palai (Palù) erstmal im Jahre 1293 in einer Grundbesitzurkunde der Herren von Castelnuovo, Feudalherrenvon Caldonazzo, genannt. Der

[2] Piatti 1996, 13.

Floruzzer Berg war dagegen Eigentum der Kanoniker der Kathedrale von Trient, die ihn 1192, in dem Jahre, in dem der Bau des Bamberger Domes begonnen wurde, verpachteten.[3]

Secondo Piatti[4] la popolazione italiana che abitava nelle zone vicine non aveva nessun interesse per la valle del Fèrsina e per questo motivo i feudatari di Caldonazzo avevano necessità di trovare forza lavoro per colonizzarla. All'epoca colui che supportò in Germania l'immigrazione tedesca verso il Trentino fu il vescovo Friedrich von Wangen (1207-1218), che inviò i primi migranti verso la valle del Fèrsina. I primi abitanti ricevettero l'uso della terra solo in affitto per particolari fabbisogni legati al pascolo e al legname. Nella prima metà del XIII secolo entrambe le frazioni di Fierozzo erano abitate stabilmente «obwohl damals schon in Florutz eine Mühle in Betrieb war und einige Äcker gerodet waren, um Roggen anzubauen».[5]

Nel XIV secolo vi fu però un cambiamento. Verso la fine del secolo arrivarono dalla Germania altri colonizzatori, i minatori. Grazie a questi nuovi abitanti cominciò la vera e propria colonizzazione della valle, che partì prima dalla sua imboccatura (Canezza e Fierozzo) e da ultimo arrivò a Palù. I minatori, che «in dieses abgelegene Tal gekommen waren, um hier die Schosse der Berge verbogenen Metallschätzen nachspüren»,[6] non furono però dei colonizzatori stabili, infatti, come ci ricorda Wüstemann:

Dass es sich nur um vorübergehenden Aufenthalt von Bergleuten handelte, wird indirekt durch Volkszählungen und durch die Tatsache bestätigt, dass nur wenige Bergknappen in den Fersentaler Friedhöfen bestatten sind. Allerdings trugen sie zur Auffrischung der Kultur und der deutschen Sprache bei, die als wertvolles Zeugnis einer vergangenen Zeit auf uns gekommen ist.[7]

Il soggiorno dei minatori tedeschi nella valle del Fersina fu quindi passeggero, nonostante abbia influenzato molto lo sviluppo della valle tra il 1400 e il 1500. Ancora oggi il peso di questo periodo è impresso nei toponimi, come "Canopi" a Palù e "Filzerei" a Fierozzo.

[3] Wüstemann 1977, 2.
[4] Piatti 1996, 14.
[5] Wüstemann 1977, 21.
[6] Wüstemann 1977, 21.
[7] Wüstemann 1977, 21.

La lenta decadenza del lavoro nelle miniere cominciò nel XVII secolo nonostante tale attività non fu mai veramente abbandonata fino alla fine del XIX secolo.

Nel XVIII secolo, sotto l'impero austroungarico, fu permesso agli abitanti di esercitare il commercio itinerante. Tale tipo di commercio era una particolarità della valle del Fèrsina che fu condotto poi in Tirolo, Baviera, Boemia, Ungheria, Polonia e nello Schwarzwald. Inoltre in questo periodo grazie all'imperatrice d'Austria Maria Teresa (1717-1780) vennero fondate le scuole elementari della valle. L'alfabetizzazione in lingua tedesca e il commercio itinerante sono tra le cause per le quali la variante tedesca si è mantenuta fino ai giorni nostri.

Poiché l'aumento della popolazione nel XIX sec. creò un surplus di forza lavoro anche nella Valle del Fèrsina, molti abitanti emigrarono in altre zone del trentino così come in America. Così come ben ricorda Leo Toller:

> Einige nahe Zielgebiete – wie das Valsugana, der Raum von Civezzano und von Povo bei Trient – wurden wieder echte Fersentaler Siedlungen, die Dutzende von Familien umfassten. Auch wenn noch Studien in dieser Richtung zu betreiben sind, reicht in vielen Fällen der Familienname zur Bestimmung des Herkunftstales aus. […] In den Registern sind Dutzende von Personen verzeichnet, die offiziell ihre Heimat verließen, um in ein anderes europäisches Land zu ziehen, in Wahrheit aber begaben sie sich in die Bergwerke von Colorado und Utah. [8]

Durante la seconda guerra mondiale avvenne una massiccia emigrazione degli abitanti della valle del Fersina verso la Boemia (un territorio occupato dalla Germania nel 1939), concordata dal patto tra Hitler e Mussolini del 23 luglio 1939. Il trasferimento forzato della popolazione tedesca della valle del Fersina riguardò nell'anno 1942 575 abitanti, che nell'estate 1945 ritornarono in valle. [9]

Nel dopoguerra cominciò un'altra emigrazione verso la Svizzera, Austria, Germania, America e Australia che ridusse nuovamente la popolazione di Palù e Frassilongo. Diversa invece la situazione di Fierozzo, dove lo spopolamento fu contenuto ed anzi ci fu un periodo di ripopolamento.

---

[8] Toller 2004, 67.
[9] Wüstemann 1977, 31.

Negli anni sessanta del XX secolo la consapevolezza della particolarità della Valle e delle sue tradizioni rese possibile creare in regione una politica di protezione della cultura e della lingua mòchena. Gli studi sulla lingua mòchena, la cultura e le tradizioni sono stati ampliati negli ultimi trent'anni permettendoci oggi di conoscere meglio la comunità e la sua origine storica e linguistica.

Oggigiorno la comunità mòchena ha subito un forte sviluppo così come ci ricorda Leo Toller:

> Es ist schwierig heute das Porträt eines Ortes oder einer Gemeinschaft zu zeichnen […]. Die traditionelle Wirtschaft macht eine starke Krise durch und wird fast überall schon durch Pendeln, Öffentlichen Dienst, Handlangerarbeiten ersetzt. […]. Im Anschluss an diese sozio-ökonomischen Veränderungen steht auch die Fersentaler Sprache unter starkem Druck, sowohl wegen der Nähe zur alten bäuerlichen Welt, als auch wegen des so genannten Globaliesierungseffektes.[10]

1.3. *La lingua mòchena*

La varietà linguistica mòchena non rappresenta l'unica isola linguistica di origine tedesca dell'Italia settentrionale, ma appartiene a tutte le minoranze linguistiche tedesche che sono riconosciute e tutelate dallo stato Italiano.

Le comunità tedesche dell'Italia settentrionale disegnano idealmente un semicerchio nelle alpi, partendo dalla Val d'Aosta fino alla provincia di Udine in Friuli Venezia Giulia: Greschòney e Éischeme (comunità Walser della Val d'Aosta), Kampell e Remmaliju (comunità Walser nella provincia di Vercelli), Mòcheni e Cimbri di Luserna (comunità di lingua tedesca in Trentino), i Sette Comuni e i Tredici Comuni Veronesi (comunità di lingua tedesca nella provincia di Verona che, insieme alla comunità di Luserna, appartengono all'isola linguistica Cimbra del Nord Italia), Sappada (comunità di lingua tedesca nella provincia di Belluno) Sauris, Timau e Val Canale (comunità di lingua tedesca nella provincia di Udine).

Le minoranze linguistiche tedesche dell'Italia settentrionale sono però poco legate tra loro poiché, anche se vicine geograficamente, hanno origini diverse. Queste isole linguistiche sono da tempo oggetto di studio da parte di molti ricercatori, storici e lin-

[10] Toller 2004, 71.

guisti che hanno contribuito a documentare un patrimonio linguistico e culturale che, senza tali ricerche, sarebbe andato inevitabilmente perduto nel corso degli anni.

Ancora da chiarire da parte dei ricercatori appare il termine 'mòcheno'che designa la varietà linguistica tedesca parlata nella valle del Fèrsina. Ancora oggi sono accreditate tre ipotesi sull'origine della parola, la quale designa gli abitanti della valle dal punto di vista degli italofoni.

L'ipotesi filologica farebbe derivare la parola da due verbi alto tedeschi quali 'moken' (cesellare) o 'macken' (borbottare), mentre l'ipotesi più nota riportata spesso nei libri ma contrastata dal linguista Rowley nella grammatica mòchena, fa derivare la parola dal verbo bavarese 'mòchen' (*machen*, fare). Questa ipotesi è stata come detto screditata da Rowley il quale afferma infatti che il verbo 'mochen/machen' non viene utilizzato frequentemente nella varietà tedesca mòchena: «in mòcheno si direbbe piuttosto tun; mochen è un verbo rarissimo».[11] La terza ipotesi, in contrasto con la seconda, afferma che il termine 'mòcheno' derivi da un'espressione dispregiativa usata dalla popolazione italofona per designare gli abitanti della valle del Fèrsina. Così infatti sottolinea anche Morelli:

> A mio avviso, la derivazione più probabile del termine 'mòcheno' è la forma negativa dell'espressione citata, cioè 'i moch net' (ich mache nicht) – non faccio – o 'i mog net' *ich mag nicht* – non voglio, non desidero, non mi piace. Ciò mi sembra anche più verosimile conoscendo la popolazione: persone di un carattere piuttosto chiuso e deciso, prudenti, restie alle novità. É quindi abbastanza logico che nei contatti col mondo esterno abbiano mantenuto l'espressione 'i mog net' […]. Sentendo pronunciare velocemente l'espressione 'i mog net' suona come il termine 'i Mòcheni'.[12]

Negli ultimi anni gli studi sulla valle del Fersina e sul mòcheno sono aumentati considerevolmente. Le prime ricerche, che si sono concentrate prevalentemente sull'origine della popolazione e della varietà linguistica, hanno stabilito che la popolazione e la sua lingua hanno un'origine bajuvaro-tirolese, così come viene testimoniato da Barangiola già nel 1939 «in complesso la popolazione tedesca attuale della valle del Fèrsina si può definire di origine bajuvaro-tirolese. E tale è del pari la base della parlata, la quale, causa

[11] Pellegrini, Gretter 1979, 133.
[12] Morelli 1979, 123.

l'isolamento della valle, potè conservare un'impronta antica tanto nel sistema fonetico che nella formazione delle parole e nella costruzione». [13]

Le ricerche successive si concentrarono poi sulla toponomastica, che ancora oggi esprime chiaramente l'origine germanofona della popolazione.

Gli studi più importanti sul mòcheno furono condotti da Carlo Battisti con gli *Studi di storia linguistica e nazionale del Trentino* (1922) e da Carlo Lorenzi nella *Toponomastica mòchena* (1930), la quale rappresenta un contributo importante per lo studio dei toponimi mòcheni.

La più importante conferenza condotta sulla varietà linguistica mòchena avvenne nel 1978 a Sant'Orsola nella quale linguisti e storici diedero il loro prezioso contributo negli studi sulla valle e sulla varietà tedesca. Proprio durante questa conferenza fu avanzata da Nicoletta Morelli nel suo saggio *Evoluzione del linguaggio mòcheno e ipotesi di lavoro per una grammatica* l'idea di creare una grammatica mòchena. Tale grammatica fu realizzata dal linguista tedesco Anthony Rowley nel 2002 e rappresenta tutt'oggi un importante mezzo per la redazione di testi in mòcheno.

Attraverso la creazione della grammatica mòchena, che chiarisce punti fondamentali quali la fonetica, la morfologia e la sintassi, si rese più chiaro il fatto che non esiste nella valle del Fèrsina una sola variante del mòcheno. Questa lingua, che rappresenta uno dei pochi esempi rimasti della fonetica bajuvaro-tirolese del medio tedesco antico, sembra non essere coesa nella sua morfologia e nella sintassi. Probabilmente tale diversità deriva dalla diversa origine degli abitanti della valle del Fèrsina, arrivati in valle attraverso diverse ondate migratorie.

Così come ricorda Leo Toller:

> Wegen der unterschiedlichen Herkunft der einzelnen Familien handelt es sich wahrscheinlich schon damals nicht um eine einheitliche Sprache, doch steht fest, dass sich die Bewohner der einzelnen Orte zumindest untereinander verstanden.[14]

Nel corso dei secoli la varietà mòchena, già quindi diversificata al suo interno, ha introdotto parole ed espressioni del dialetto tren-

[13] Barangiola 1930, 61.
[14] Toller 2004, 69.

tino, prima lingua di contatto per gli abitanti della valle del Fèrsina.

Le interferenze tra il mòcheno e il dialetto trentino furono chiarite dal linguista Alberto Zamboni nel suo *Fenomeni di interferenza nelle isole linguistiche tedesche del Trentino (con particolare riguardo all'area mòchena)*. I sostantivi, gli aggettivi e i verbi italiani introdotti nel corso del tempo nella varietà mòchena hanno sostituito le parole tedesche e hanno cambiato alcune regole fonologiche. [15]

Solo pochi neologismi derivano dalla lingua tedesca

per esempio la parola 'aeroplano' a Fierozzo e a Frassilongo viene espressa con il termine 'erìoplan', forma dialettale dall'italiano, a Palù si dice invece 'wugzoig' dalla parola tedesca *Flugzeug*. Così pure a Palù si dice 'de boschmaschin' per indicare la lavatrice, mentre: 'televisore, radio, frigorifero, congelatore' hanno assunto soltanto l'articolo tedesco 'de television, der radio, der frigorifero, der congelator'.[16]

Nonostante ciò il mòcheno è tutt'oggi ricco di articoli, verbi, aggettivi, avverbi di direzione, negazioni, pronomi ed espressioni che esprimono chiaramente la sua origine germanofona.

Anche l'uso della lingua non è uniforme in tutta la valle e si differenzia sia nei diversi paesi sia nelle famiglie. Nella maggior parte dei casi il mòcheno viene utilizzato in contesti quotidiani come la famiglia, con gli amici o i parenti. L'uso del mòcheno viene evitato in presenza di estranei o di non parlanti. Gli anziani parlano tutt'oggi correntemente in mòcheno mentre i giovani parlano preferibilmente in dialetto trentino. In particolare sembra che l'uso del mòcheno venga perso nel passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie, che vengono frequentate fuori valle. Secondo l'opinione di alcuni parlanti l'uso della lingua viene ripreso più facilmente dopo la fine della scuola dell'obbligo e grazie al contatto continuo con gli abitanti della valle.

Particolare è la situazione dell'uso del mòcheno nelle famiglie. In alcune famiglie vengono parlati quotidianamente sia il mòcheno che l'italiano (o il dialetto trentino) ma ciò che è venuto a mancare negli ultimi anni è stata la trasmissione del mòcheno alle nuove generazioni, che sempre meno utilizzano questa varietà linguistica germanofona nel quotidiano. Infatti non tutti i bambini parlano

[15] Zamboni 1979, 87.
[16] Morelli 1979, 123.

mòcheno a casa. Alcuni parlano solo italiano con i genitori, altri hanno la possibilità di parlare mòcheno solo con i nonni. La spiegazione di questo fenomeno è da ricercare nel ruolo sempre più importante della lingua nazionale (l'italiano) come lingua di comunicazione e di scolarizzazione. Il mòcheno, al contrario, considerato da molti come un dialetto, è stato per diverso tempo subordinato all'italiano e per questo motivo molte famiglie hanno deciso di parlare con i figli solo in lingua italiana, in modo tale da favorire l'apprendimento della lingua standard nella scuola. Inoltre i matrimoni misti tra abitanti della valle del Fèrsina e persone esterne alla valle non parlanti mòcheno ha fatto sì che solo uno dei due genitori conosca questa varietà germanofona. Da una ricerca sociolinguistica condotta nel 2006 da Scantamburlo e Ricci Garotti[17] si è potuto constatare che la maggior parte degli abitanti della valle del Fersina utilizza il dialetto trentino come lingua franca. Alla luce dei risultati della ricerca si è potuto stabilire che nella valle del Fersina prevale una sorta di bilinguismo passivo. Il mòcheno infatti viene parlato da pochi, ma compreso da molti. I dati empirici che sono stati raccolti grazie ad un questionario rivolto agli abitanti della valle indicano che i bambini di Fierozzo considerano come loro lingua madre il dialetto trentino (59%). Solo il 31% degli intervistati scelgono il mòcheno come loro lingua madre e il 9% considera la lingua italiana come lingua madre.

Al contrario il 50% degli intervistati comprende il mòcheno anche se non lo parlano.

I bambini che utilizzano il mòcheno come lingua di comunicazione affermano di parlare il mòcheno solo con i genitori o con i nonni. È possibile affermare quindi che il mòcheno sia un mezzo di comunicazione solo nell'ambito privato. Infatti solo il 27% dei parlanti afferma di usare il mòcheno durante le ore di lezione ed anche le insegnanti della scuola elementare di Fierozzo affermano che i bambini utilizzano a scuola tra di loro il dialetto trentino come lingua di comunicazione.

Coloro che parlano il mòcheno a casa lo utilizzano come mezzo di comunicazione fuori dalla famiglia solo quando si trovano in presenza di altri parlanti mòcheno.

Grazie ad un progetto educativo nella scuola elementare di Fierozzo viene insegnato da alcuni anni il mòcheno dalla prima alla quinta elementare. In questo modo i bambini che frequentano la

[17] Scantamburlo 2006.

scuola di Fierozzo, che non parlano mòcheno a casa con i genitori, possono imparare la lingua dei loro nonni a scuola. Questo progetto rende possibile reintrodurre il mòcheno tra i più piccoli ed mantenerlo vivo nella popolazione.

Il plurilinguismo appare quindi una realtà composita nella valle. La lingua italiana, il dialetto trentino, il mòcheno ed il tedesco (utilizzato nella scuola elementare come lingua veicolare) contribuiscono a creare questo plurilinguismo attivo nella valle del Fersina.

1.4. *Il censimento linguistico del 2001*

Il censimento linguistico effettuato nell'ottobre del 2001 dalla Provincia Autonoma di Trento ha fornito un quadro dettagliato sugli appartenenti alle popolazioni ladina, mòchena e cimbra e sul loro grado di conoscenza della lingua. Inoltre questa rilevazione ha consentito alla comunità di dichiarare per la prima volta la propria appartenenza linguistica. Le informazioni raccolte riguardano:

- la popolazione residente nel 2001 e appartenente alla minoranza linguistica, suddivisa per classi di età;
- il numero dei trentini che si dichiarano appartenenti ad una minoranza linguistica;
- la percentuale di appartenenza delle minoranze linguistiche (ladini, mòcheni, cimbri) nelle rispettive aree territoriali;
- il numero e la relativa percentuale di ladini, mòcheni e cimbri che leggono e scrivono la lingua minoritaria;
- la comprensione della lingua minoritaria, suddivisa per classi di età nella rispettiva area;
- la comprensione della lingua minoritaria al di fuori delle aree di insediamento storico.

Per quanto riguarda la popolazione residente, nel 2001 sono stati rilevati 434 abitanti a Fierozzo, 355 a Frassilongo e 191 a Palù del Fersina. In tutti e tre i comuni la maggior parte degli abitanti ha un'età compresa tra i 41 e i 64 anni.

Se si prende in considerazione l'intera provincia di Trento i cittadini di origine mòchena che però risiedono in altri comuni sono 1.329; un numero maggiore di abitanti rispetto alla valle del Fersina che conta 947 residenti. In tutta la provincia di Trento si possono contare 2.276 cittadini originari del Bersntol.

Dal punto di vista linguistico il censimento dimostra che i residenti nella valle del Fersina che comprendono la lingua bersntolerisch sono 820 (82,7%), mentre sono invece 781 coloro che la parlano (78,8%). In entrambi i casi la maggiore percentuale di residenti che comprendono e parlano il mòcheno si riscontra nel paese di Fierozzo con un'incidenza del 87,8% per la comprensione e del 81,4% per il parlato. Inoltre il mòcheno viene letto da 646 (73,4%) abitanti della valle e scritto da 589 (66,9%) abitanti (è di rilievo il fatto che queste statistiche si riferiscano ad un periodo precedente alla pubblicazione della grammatica della lingua mòchena, e dunque in cui la codificazione della lingua locale non era ancora stata completata, il che rendeva, di fatto, impossibile procedere all'alfabetizzazione dei cittadini).

Complessivamente si può notare che il mòcheno viene compreso, parlato, letto e scritto soprattutto da persone con un'età superiore ai 65 anni, residenti nei comuni di Fierozzo, Frassilongo e Palù del Fersina. Nell'età compresa tra 0 e 10 anni nessun bambino all'epoca della rilevazione (2001) legge e scrive il mòcheno, mentre il 68,2% lo comprende e il 57% lo parla. Dagli 11 ai 24 anni il 76,6% dei ragazzi lo legge e il 71% dei ragazzi lo scrive, l'87,9% lo comprende e l'81, 5% lo parla.

Infine, secondo i dati riferiti ai cittadini di origine bernstoler ma non residenti in valle, il 55% di essi comprende il mòcheno, il 46,1% lo parla, il 36,8% lo legge e soltanto il 27,3% lo scrive.

1.5. *La scuola elementare di Fierozzo e i progetti linguistici*

Die Schule in Fierozzo stellt eine Realität dar, in der die verschiedenen Sprachen miteinander verwoben sind: das Fersentalerische, der Trentiner Dialekt und das Italienische. Das hat die örtlichen Verwaltungsstellen, das Fersentaler Kulturinstitut und die Gemeinde dazu bewegt, den Grundstein für eine Förderung dieser Mehrsprachigkeit zu legen, von der das Tal bestimmt wird.[18]

La scuola elementare di Fierozzo, che viene frequentata anche dai bambini di Palù, è una realtà che rappresenta diversi aspetti del plurilinguismo. In questa scuola sono utilizzate diverse lingue le quali vengono supportate da diversi progetti linguistici.

[18] Ploner, Lenzi 2008, 62.

La scuola elementare di Fierozzo non è solo oggi una realtà unica, al contrario, anche nel passato è sempre stata una scuola dalle particolari caratteristiche.

Essa nasce come scuola popolare sotto l'impero austro-ungarico, istituzione voluta dall'Imperatrice Maria Teresa d'Austria il 6 dicembre 1774, la quale attraverso un editto rese possibile a tutti gli abitanti del suo impero un istruzione elementare. Nonostante ciò l'obbligo scolastico fu introdotto nella parrocchia di Pergine solo da Pietro Vigilio di Thun, arcivescovo di Trento, nell'anno 1778.

Allora il ruolo del maestro di scuola elementare era ricoperto dal parroco della comunità e, così come testimoniato dalle fonti storiche, lo scopo del parroco di Pergine era quello di portare nel perginese la lingua italiana come lingua d'istruzione. Così scrive Don Facchini nel 1828:

> Lo stato della scuola è buono e potrebbe essere migliore se certi genitori fossero più diligenti ad insegnargli l'italiano, perché certi giovini sanno poco l'italiano e il maestro deve fare assai maggior fatica per dar loro intendere quel che deve; e se sapessero l'italiano il maestro farebbe meno fatica, e maggiore sarebbe il frutto.[19]

La scuola di Fierozzo, che apparteneva alla parrocchia di Pergine, fu fondata all'inizio del XIX secolo e la popolazione di Palù fece pressione per avere in valle una scuola elementare in lingua tedesca.

Il tedesco apparve subito la scelta migliore per la popolazione della valle del Fersina poiché il dialetto italiano non era all'epoca diffuso in valle come oggi. Così afferma il parroco e insegnante di Palù nel 1873

> […] Onde l'istruzione della lingua tedesca possa corrispondere allo scopo della attuazione delle scuole tedesche nella Valle del Fersina deve prima di tutto venire evitato l'uso più o meno di istruire ora in lingua italiana, ora in lingua tedesca; e al devesi attenersi al principio che nelle scuole si usi con perseveranza solo in lingua tedesca come lingua d'istruzione; e che solo nelle classi superiori la lingua italiana vi entri come oggetto obbligato di istruzione.[20]

I documenti, come le pagelle e gli scritti di questi anni, indicano chiaramente l'uso della lingua tedesca come lingua di istruzione e

[19] Piatti 1996, 290.
[20] Piatti 1996, 297.

valutazione nella scuola della valle del Fersina. È possibile ipotizzare quindi che uno dei fattori che alimentarono il mòcheno nella valle del Fersina, il suo uso e mantenimento fu l'azione della scuola in lingua tedesca.

La scuola tedesca fu chiusa dopo l'annessione del Trentino all'Italia nel 1918. La scuola di Fierozzo divenne quindi una scuola italiana nella quale il tedesco era solo una delle materie scolastiche.

Solo nel 1998 è stato introdotto un progetto per poter sostenere la cultura e la lingua mòchena attraverso l'insegnamento. Per questo motivo è stato introdotta la lingua tedesca come lingua veicolare. Il progetto, realizzato dalla Prof.ssa Ricci Garotti, non contempla un'immersione totale in lingua straniera ma solo una parte del programma di insegnamento. Il progetto didattico nella lingua tedesca è, se comparato con gli altri progetti nel resto d'Europa, qualcosa di particolare. Non vengono insegnate solo le materie principali in tedesco ma la lingua tedesca è utilizzata come vero e proprio mezzo di comunicazione in classe.

Le materie insegnate in tedesco nella scuola di Fierozzo sono a tutt'oggi geografia, scienze, matematica, musica, arte e sport. All'esposizione in tedesco, grazie al progetto di veicolarità, viene dedicato circa il 30% dell'intero curricolo, al quale si aggiungono le tre ore settimanali di insegnamento curricolare del tedesco come lingua straniera. Una gran parte del lavoro per il progetto di veicolarità viene svolto durante l'ora di programmazione, nella quale vengono configurate le diverse unità di apprendimento. Le lezioni vengono costruite insieme da tutto il corpo docente in modo da strutturare armonicamente il progetto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Durante le lezioni in classe il materiale, le spiegazioni, le domande e la comunicazione orale in lingua tedesca servono a supportare e sviluppare le competenze linguistiche. Altri importantissimi mezzi per l'apprendimento linguistico sono le immagini, i testi in lingua originale corredati da oggetti, mimica e gestualità, canzoni e piccole rappresentazioni teatrali che sono indispensabili nell'apprendimento della lingua straniera.

La risposta dei bambini rappresenta l'affermazione del principio didattico in uso. Infatti, i bambini della scuola di Fierozzo, se comparati con bambini della stessa età che studiano il tedesco solo come lingua straniera, sono più abili nella comprensione orale.

Le insegnanti hanno fatto notare però che spesso i bambini che non sono in grado di esprimersi bene in tedesco non lo sono neanche in italiano. Ciò dipende dal fatto che spesso essi comunicano a casa o in dialetto trentino o in mòcheno e si è reso chiaro che sia il tedesco che l'italiano siano per i bambini della valle del Fersina vere lingue di apprendimento in classe. Per questo motivo è stato deciso di lasciare l'insegnamento della storia in lingua italiana in modo che i bambini possano consolidare anche l'uso della lingua nazionale.

Finita la scuola elementare i bambini della scuola di Fierozzo frequentano in maggioranza la scuola media 'Ciro Andreatta' a Pergine, nella quale è attivo un progetto di lingua veicolare tedesca in una sezione della scuola. In questo caso gli alunni della sezione di veicolarità vengono esposti al tedesco per non meno di tre ore settimanali, che coinvolgono gli insegnamenti di geografia e scienze, cui vanno aggiunte le tre ore curricolari di insegnamento del tedesco come lingua straniera. In questo modo gli scolari della scuola di Fierozzo possono approfondire lo studio della lingua tedesca nella scuola dell'obbligo, di cui beneficiano però anche gli scolari italofoni che vengono iscritti alla sezione di veicolarità.[21]

Il progetto di lingua veicolare tedesca nella scuola di Fierozzo rappresenta comunque un arricchimento non solo per i bambini, ma anche per gli insegnanti. Afferma infatti Annalisa Curzel, insegnante nella scuola di Fierozzo

> die Grundschule in Fierozzo, die etwas so Besonders für mich ist, bietet unseren Schülern ein wichtiges Kommunikationsmittel auf europäischer Ebene. Sprachkenntnisse, die jeder Europäer im Hinblick auf seine weitere Ausbildung, seinen Beruf, den kulturellen Austausch mit anderen und seiner persönlichen Entfaltung besitzen sollte.[22]

Grazie alla ricerca sociolinguistica di Scantamburlo, Ricci Garotti del 2006 fu possibile stabilire la necessità di un'azione educativa più decisa per poter sostenere il mòcheno come lingua di comunicazione tra i più piccoli. I risultati del questionario infatti resero chiaro, come detto, l'esistenza di un bilinguismo passivo nella valle. La maggioranza dei bambini, che imparano il mòcheno nei

[21] La sezione dedicata alla veicolarità nella scuola media di Pergine è, inoltre, a tempo pieno, dunque raccoglie un gran numero di alunni che non provengono dalla Valle del Fersina.

[22] Curzel 2008, 59.

primi anni di vita, entrano in contatto con l'italiano nella scuola dell'infanzia. Allo scopo di non perdere l'uso del mòcheno è stato introdotto sia dalle insegnanti della scuola dell'infanzia, sia dalle insegnanti della scuola elementare un progetto di didattica della lingua minoritaria mòchena. Questo quanto affermato da Cristiana Pruner e Ines Lenzi, insegnanti di Fierozzo, riguardo al progetto linguistico:

> Es wurde ein Projekt ins Leben gerufen, um die Fersentaler Sprache und Kultur […] zu fördern. In den vergangenen Jahren wurden wir dabei von einer Wissenschaftlerin der Universität Trento unterstützt, die einen wertvollen Beitrag in technischer und linguistischer Hinsicht geleistet hat. Das Projekt "Fersentaler Labor" besteht darin, dass das Fersentalerische eine Stunde pro Woche innerhalb freiwilliger Aktivitäten unterrichtet wird. Dazu wurden einige didaktische Unterrichtseinheiten eingesetzt, die extra von einer Arbeitsgruppe des Bersentoler Kulturinstituts entwickelt wurden.[23]

Il progetto sottostà al principio di 'interdipendenza linguistica' definito da Cummis per il quale, se in un contesto di minoranza linguistica viene introdotto l'insegnamento nella scuola della prima lingua, questa introduzione agisce positivamente anche sull'apprendimento della seconda lingua.

Il progetto di mòcheno come lingua curricolare, definito 'Fersentaler Labor', si trovò da subito di fronte ad alcune difficoltà, prima fra tutte il fatto che non esista uno standard mòcheno in valle ma più varietà linguistiche. Per questo motivo fu deciso di prendere come modello grammaticale la grammatica mòchena redatta da Anthony Rowley. Seconda difficoltà incontrata nell'insegnamento del mòcheno è il fatto che non tutti i bambini parlano mòcheno a casa.

Lo scopo del progetto è comunque rimasto quello iniziale, ovvero mantenere il mòcheno come lingua viva e di comunicazione anche se la scuola deve sostituirsi ai genitori nel compito di trasmissione linguistica. Il progetto è stato attivato dall'anno 2006/2007 e la lingua mòchena viene insegnata per un paio d'ore alla settimana sul modello della scuola ladina. Le attività che vengono proposte riguardano aspetti legati alla valle: temi legati alla quotidianità, leggende mòchene, il *Filzerhof*, il lavoro dei contadini, il lavoro in miniera, la produzione del latte, la geografia della valle, la produzione dei piccoli frutti.

[23] Ploner, Lenzi 2008, 63.

I bambini sono molto coinvolti in tutte le attività del progetto mòcheno. Alcuni di loro, da quando è stato attivato il progetto, affermano di usare il mòcheno con i nonni e di volerlo parlare per poter dimostrare a scuola le loro abilità. L'insegnamento del mòcheno come materia curricolare rappresenta quindi per i bambini la possibilità di rimanere a stretto contatto con l'identità dei loro nonni e con la cultura della valle del Fersina.

1.6. *Il contesto scolastico della ricerca*

I bambini che hanno partecipato alla ricerca sull'acquisizione della lingua tedesca nelle scuole della valle del Fersina sono stati in totale 52, tutti frequentanti le tre scuole primarie della valle e così suddivisi: 33 dalla scuola primaria di Fierozzo, 12 dalla scuola primaria di Sant'Orsola e 7 dalla scuola primaria di Canezza. Nelle scuole primarie di Canezza e Sant'Orsola il tedesco viene insegnato assieme all'inglese, per un numero complessivo di 500 ore nei cinque anni, suddivise in maniera diversa nelle cinque classi[24].

Nella scuola primaria di Fierozzo tutti i bambini hanno partecipato alla ricerca, secondo la seguente suddivisione per classe:

Tabella 1

Classe	Totale	X = parlanti mòcheno	Y = non parlanti mòcheno	Z= italofoni
I	4	2	1	1
II	9	4	4	1
III	8	3	4	1
IV	7	2	5	/
V	5	2	2	1

Con il termine "parlanti mòcheno" vengono indicati i bambini che usualmente nella loro vita quotidiana utilizzano la lingua locale e naturalmente sono in grado di comprenderla e parlarla. La definizione di "non parlanti mòcheno" invece sta ad indicare bam-

[24] Per la Provincia di Trento è infatti in vigore dal 2005 la "Legge per l'insegnamento linguistico alla scuola primaria" che prevede l'insegnamento di due lingue straniere, tedesco e inglese, per 500 ore complessive da distribuire nei 5 anni in maniera totalmente libera, in base alle decisioni del Collegio dei docenti.

bini che sono in grado di comprendere il bernstolerisch ma non di parlarlo; infine il terzo gruppo, "italofoni", si riferisce a bambini che non parlano nè comprendono la lingua mòchena, ma solo l'italiano standard e il dialetto trentino (varianti che anche gli altri due gruppi comprendono e parlano abitualmente).

La situazione linguistica della scuola primaria di Fierozzo è rappresentata nel grafico sottostante, dal quale si evince che la maggioranza (49%) degli alunni comprende ma non parla la lingua mòchena; mentre una buona parte (39%) la parla e la comprende e infine soltanto il 12% non comprende nè parla il brsntolerisch.

Grafico 1

Presso la scuola primaria di Sant'Orsola i bambini che hanno partecipato alla rilevazione sono 12 nella prima classe, mentre nella scuola primaria di Canezza sono stati coinvolti 7 alunni di classe quinta. Nessuno dei bambini di Sant'Orsola comprende e parla il bersntolerisch, mentre soltanto due sono in grado di comprenderlo (ma non di parlarlo) e i restanti 10 sono italofoni (non comprendono nè parlano il mòcheno). A Canezza invece un solo bambino comprende e parla bersntolerisch, mentre la maggioranza (6 alunni) è italofona.

Come si è già osservato, il contesto scolastico di Canezza e Sant'Orsola è molto diverso da quello di Fierozzo, non solo per quanto riguarda la competenza linguistica dei bambini, ma anche

perchè solo nella scuola di Fierozzo vengono svolti sia il progetto di veicolarità in lingua tedesca sia il curricolo d'insegnamento della lingua mòchena. Inoltre a Canezza e Sant'Orsola viene insegnata anche la lingua inglese (oltre a quella tedesca), cosa che non avviene nel plesso di Fierozzo. In queste realtà scolastiche l'influenza della lingua mòchena è quasi assente, mentre l'importanza del tedesco è alquanto attutita.

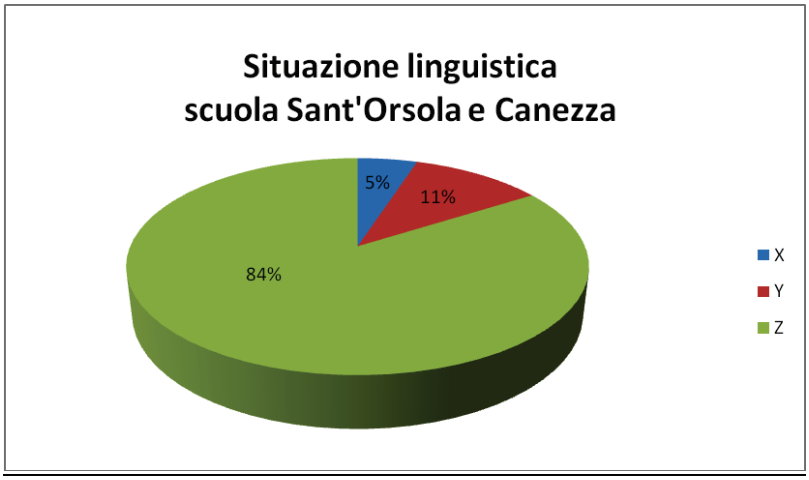
La composizione delle classi di Sant'Orsola e di Canezza che hanno partecipato alla ricerca può essere così rappresentata:

Tabella 2

Classe e plesso	Totale	X	Y	Z
V - Canezza	7	1	/	6
I - S.Orsola	12	/	2	10

Quindi la situazione linguistica dei bambini intervistati a Sant'Orsola e Canezza risulta molto differente, come dimostra il grafico, da quella dei bambini del plesso scolastico di Fierozzo.

Grafico 2



I risultati della ricerca sono scaturiti dall'analisi della totalità dei dati raccolti in tutti e tre i plessi. Questi dati vengono suddivisi in base all'appartenenza dei bambini ai diversi gruppi linguistici: parlanti, non parlanti e italofoni. La tabella 3 riporta la suddivisione per classi di tutti i bambini e il grafico 3 mostra la situazione linguistica generale, considerando tutti i 52 bambini intervistati.

Tabella 3

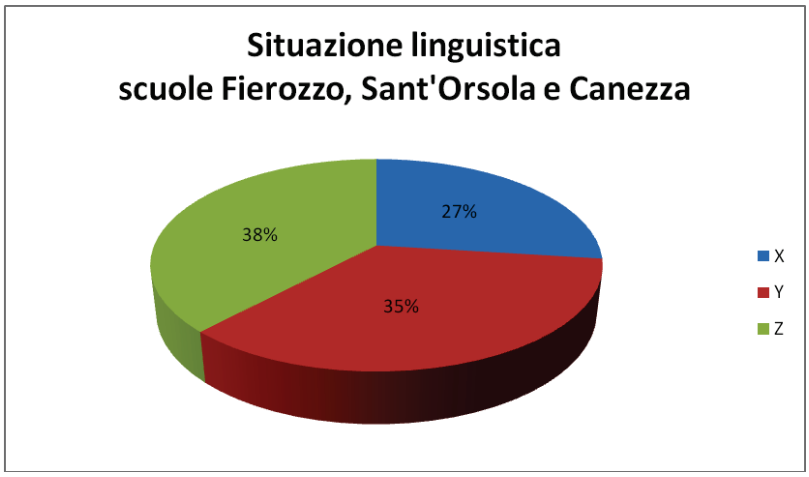
Classe	**Totale bambini**	**X**	**Y**	**Z**
I	16	2	3	11
II	9	4	4	1
III	8	3	4	1
IV	7	2	5	/
V	12	3	2	7

La composizione linguistica totale dei bambini che hanno partecipato alla ricerca è dunque la seguente:

Tabella 4

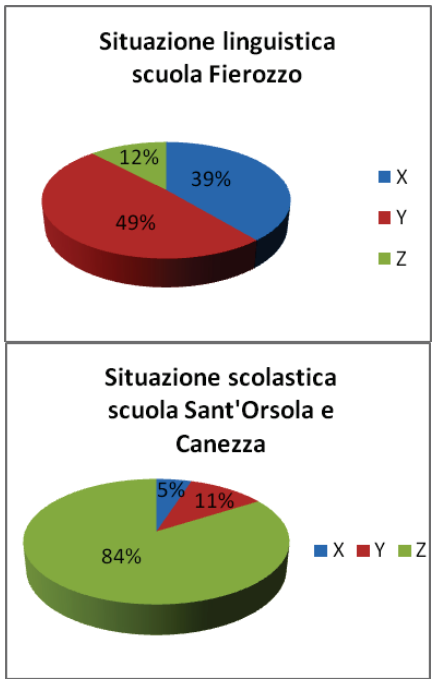
Parlanti mòcheno	14
Non parlano ma comprendono il mòcheno	18
Non parlano né comprendono (italofoni)	20
TOTALE	**52**

Grafico 3



Se si confronta la situazione linguistica del plesso di Fierozzo con quella di Sant'Orsola e Canezza si evidenziano già le differenze quantitative relative ai tre gruppi di appartenenza dei bambini: la maggior parte dei parlanti si trova nel plesso di Fierozzo (39%), mentre nei plessi di Sant'Orsola e Canezza la percentuale dei non parlanti è solo il 5%. Gli alunni non parlanti di Fierozzo sono il 49% (la maggioranza del plesso) mentre negli altri due plessi questo gruppo raggiunge l'11%. Infine si nota una grande differenza nel gruppo dei bambini italofoni con l'84% di Sant'Orsola e Canezza e solamente il 12% della scuola di Fierozzo.

Grafico 4



Bibliografia

Barangiola 1905
A. Barangiola, *I mòcheni ossia i tedeschi della valle del Fèrsina nel Trentino*, Tipografia Emiliana, Venezia 1905.

Curzel 2008
A. Curzel, *Scuola Primaria di Fierozzo e l'insegnamento veicolare della lingua tedesca / Die Grundschule in Fierozzo und Deutsch als Unterrichtsprache*, «Lem, Culture e minoranze in Europa», Istituto Culturale mòcheno cimbro, Palù del Fersina (TN), vol. 1 (Gennaio- Aprile 2008) pp. 59-61.

Morelli 1979
N. Morelli, *Evoluzione del linguaggio mòcheno e ipotesi di lavoro per una grammatica*, in Pellegrini, Gretter 1979, pp. 121-133.

Pellegrini, Gretter 1979
G. B. Pellegrini, M. Gretter, *La valle del Fèrsina e le isole linguistiche di origine tedesca nel Trentino*, Museo degli usi e costumi della gente trentina di San Michele all'Adige, Trento 1979.
Piatti 1996
S. Piatti, *Palù-Palae: Frammenti di Storia*, Istituto Culturale mòcheno cimbro, Palù del Fersina (TN) 1996.
Ploner, Lenzi 2008
C. Ploner, I. Lenzi, *Earsteschual va Vlao/ Grundschule va Vlarotz*, «Lem, Culture e Minoranze in Europa», Istituto Culturale mòcheno cimbro, Palù del Fersina (TN), vol. 1 (Gennaio-Aprile 2008), pp. 62-63.
Ricci Garotti 1999
F. Ricci Garotti, *Progetto per l'insegnamento veicolare del tedesco nella scuola di Fierozzo*, Iprase, Trento 1999.
Scantamburlo 2006
C. Scantamburlo, *Die Situation des Fersentalerischen in der Grundschule Vlorutz*, tesi di laurea, Trento, Facoltà Lettere e Filosofia (relatrice: Federica Ricci Garotti), 2006.
Toller 2004
L. Toller, *Fersental (Bersntòl)-Valle del Fersina. Fersentaler Gemeinschaft in Trentino*, in K. Heller, L. Thomas Prader, C. Prezzi, *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien,* Dokumentationszentrum Lùsern, Luserna (TN) 2004, p. 67.
Wüstemann 1977
K. Wüstemann, *Fersental. Das Tal der Mòcheni*, «Schriftenreihe des Altrerier Kreises», Heft 3 (1977), pp. 15-31.
Zamboni 1979
A. Zamboni, *Fenomeni di interferenza nelle isole tedesche del Trentino*, in Pellegrini, Gretter 1979, pp. 87-111.

2. L'AMBIENTE SCIENTIFICO DELLA RICERCA

di Federica Ricci Garotti

2.1. *Premessa*

Vivere in una comunità in cui vengono parlate due o più lingue è parte importante dell'esperienza umana, che agisce a livello inconscio sia sui meccanismi che governano la socializzazione e le relazioni, sia sui processi di sviluppo e di crescita linguistica dell'individuo. Studiare queste esperienze può quindi rivelare qualcosa (o molto) della condizione umana sul piano antropologico, storico, sociale, politico, nonché esplorare, attraverso l'osservazione dei processi linguistici, le immense potenzialità cognitive dell'essere umano. Per questo motivo il bilinguismo e gli studi sul bilinguismo meritano un'attenzione maggiore di quella ricevuta fino ad oggi, riservata ad una nicchia di studiosi e a un pubblico di esperti o di parlanti. Il bilinguismo non riguarda solo i bilingui o gli studiosi, poiché può rivelare a qualsiasi individuo orizzonti culturali e antropologici di raro interesse. Inoltre studiare fenomeni di bilinguismo permette di elaborare alcune riflessioni sull'insegnamento linguistico e di comprendere meglio il processo di integrazione all'interno delle comunità.

Lo studio che qui viene presentato si colloca nell'ambito delle ricerche sul plurilinguismo ed esplora la realtà peculiare dei bambini in età scolare (6-10 anni) della Valle del Fèrsina.

In virtù del contatto linguistico del mòcheno sia con le varietà romanze (italiano, ladino, dialetto trentino) sia con altre lingue germanofone (varianti tirolesi e sudtirolesi), gli studi su questa lingua rientrano nella vasta area di ricerca riguardante i fenomeni del plurilinguismo da contatto, felicemente inaugurata da Weinreich, per la quale è irrilevante che i linguaggi studiati siano lingue, dialetti della stessa lingua o varianti dello stesso dialetto: il presupposto degli studi sulle lingue in contatto è che «i processi linguistici

sono sempre identici, indipendentemente dalla qualità, dal tipo e dallo status delle lingue».[1]

Questa concezione presuppone inoltre una particolare attribuzione di significato alla definizione di bilinguismo o plurilinguismo, che si estende molto al di là di una semplice somma delle abilità linguistiche. La competenza del bilingue non è l'addizione di due competenze monolingui: lingua A + lingua B, bensì una unica competenza che si declina in abilità diverse, a diversi livelli, in più lingue. Allo stesso modo in cui una variante linguistica viene considerata pari ad una lingua standard (anche se hanno un diverso status politico), anche il concetto di plurilinguismo va considerato come la competenza in più di un sistema linguistico, siano essi lingue ufficiali o locali.

I dati emergenti dalla ricerca qui illustrata hanno un doppio scopo: apportare un contributo alla didattica della lingua minoritaria e/o della lingua straniera e intraprendere decisioni in ambito scolastico e politico-linguistico.

Il metodo utilizzato nella ricerca e la sua impostazione scientifica attengono ad alcuni aspetti della letteratura sull'acquisizione linguistica: lo sviluppo della prima e della seconda lingua, il *code switching* nei parlanti bilingui e la glottodidattica; inoltre alcune riflessioni potrebbero essere di qualche utilità per la linguistica del Bersntòlerisch, o mòcheno, in particolare per quanto riguarda la struttura grammaticale e sintattica.

2.2. *Motivazioni della ricerca*

L'ottica che solitamente accompagna le ricerche e gli studi su una lingua di minor diffusione attiene al valore storico, culturale ed antropologico della stessa, con l'obiettivo indiretto e, in alcuni casi, dichiarato, di contribuire alla costruzione di una comune consapevolezza del valore intrinseco della sua ricchezza per tutta la storia di una comunità di parlanti e di non parlanti. Si tratta, dunque, di una operazione connotata nella maggior parte dei casi dallo spirito di conservazione, documentazione e salvaguardia. Come afferma Giraldino:

[1] Weinreich 2008, 4 (si cita dalla traduzione italiana).

> La priorità quindi, quando una lingua è periclitante, non è tanto il tramandarla ai nipotini, quanto il documentarla per tutta l'umanità. Se c'è chi la tramanda, ben venga: sia incoraggiato e lodato in ogni modo. Ma in mancanza di corroborazione dal contesto sociale, la fine è vicina.[2]

Senza contraddire la ricchezza ed il valore, che in molti casi può essere definito eroico, delle iniziative nate sotto l'egida della salvaguardia politica o della conservazione storica della minoranza, (che presuppongono quasi sempre un obiettivo rivolto al futuro e non una mera operazione di recupero del passato), il presente studio è caratterizzato da un approccio diverso, che definiamo additivo anziché sottrattivo. Con questo si intende un atteggiamento volto a dimostrare, previa la profonda convinzione delle ricercatrici, che la lingua e la cultura di minor diffusione rappresentino un valore aggiunto, che può estendersi anche a chi non ne fa parte, e non semplicemente un patrimonio da salvaguardare per la buona volontà della maggioranza. Chi appartiene ad una comunità cosiddetta di minoranza non ha solo bisogno di essere semplicemente tollerato o addirittura protetto dalla maggioranza, ma possiede qualcosa che può essere d'aiuto, d'insegnamento e di supporto alla maggioranza stessa. L'ottica della tutela infatti è rappresentativa di un flusso unidirezionale che va da un soggetto (la maggioranza) ad un altro (la minoranza), lasciando a quest'ultima l'unico ruolo di chiedere e attendere le decisioni che provengono dall'altro polo, il più potente. Il presupposto di questa monodirezionalità sta nel rapporto asimmetrico tra i due poli, tra i quali, com'è ovvio, la maggioranza assume il potere maggiore. Essa può infatti decidere se intraprendere azioni di tolleranza, conservazione, salvaguardia nei confronti della minoranza o se invece non farlo. Le motivazioni che dovrebbero convincere la maggioranza a prendere decisioni nei confronti della minoranza sono, generalmente, assegnate al grado di consapevolezza generale sul valore culturale, storico e documentale di tutto ciò che attiene alla minoranza. Per quanto la peculiarità della minoranza venga illustrata spesso con argomentazioni illuminate (l'importanza di conoscere il proprio passato per guardare al futuro, l'inconsistenza del concetto di modernità senza una solida coscienza critica della propria storia, la pluralità di prospettive in un mondo necessariamente interculturale), l'urgenza delle esigenze quotidiane date dalla modernità tendono a rendere spesso

[2] Giraldino 2007, 31.

vaghe o troppo invisibili tali istanze, relegandole ad un campo di interesse che riguardano una nicchia di studiosi che – ovviamente – hanno già acquisito la consapevolezza necessaria e non necessitano di ulteriori dimostrazioni per essere persuasi dell'importanza di conservazione e sviluppo delle minoranze.

Ciò che manca a queste motivazioni è l'evidenza del plusvalore intrinseco di una minoranza. Questo plusvalore si dovrebbe tradurre in un vantaggio immediato ed immediatamente visibile che renda le motivazioni storiche, culturali ed antropologiche un corollario ad ulteriore conferma della motivazione principale: lungi dall'essere il soggetto più debole nel rapporto asimmetrico con la maggioranza, la minoranza avoca a sé una serie di vantaggi di cui la maggioranza è priva.

Se si dimostra che la minoranza possiede qualcosa che la maggioranza non ha e che le è altresì necessaria per avere più qualità, più competenze e più attrattive, automaticamente il rapporto tra maggioranza e minoranza può trasformarsi da asimmetrico in simmetrico e dare luogo ad un flusso paritario di scambio e comunicazione. Questa operazione non ha effetti solo sulla maggioranza, ma sulla minoranza stessa, spesso resa inconsapevole della propria importanza e del proprio ruolo da anni di sottomissione, quando non di aperta esclusione dai meccanismi di gestione, produttività e sviluppo sociali e culturali. Il flusso di scambio tra maggioranza e minoranza diventerebbe così bidirezionale o meglio, in termini culturali, dialettico, presupponendo una eguaglianza di ruoli e di valore tra i due poli che partecipano allo scambio.

Le motivazioni di questa ricerca sono dunque di doppia natura: estrinseca, poiché si intende dare un contributo a ambiti di ricerca (l'acquisizione linguistica, il plurilinguismo) che non riguardano solo la minoranza; intrinseca, perché coi dati della ricerca si intende dare alla minoranza uno strumento per acquisire autonomia e parità nel dialogo simmetrico con la maggioranza.

Ma qual è il plusvalore della minoranza che emerge da questa ricerca? Quale vantaggio dell'essere minoranza viene dimostrato attraverso questo studio? Quali dati oggettivi possono essere d'aiuto non solo alla comunità della minoranza ma anche alla ricerca generale?

Come dichiarato, la ricerca qui illustrata si colloca nell'area del plurilinguismo ed esplora in particolare i fenomeni del plurilinguismo da contatto. Le motivazioni che hanno spinto ad intraprendere questa ricerca possono essere così riassunte:

1- il plurilingue possiede un vantaggio rispetto al monolingue nell'apprendimento di altre lingue. Numerose sono le ricerche che si sono occupate di questo tema e hanno ottenuto risultati così netti da far considerare il bilinguismo un vantaggio non solo per l'acquisizione di altre lingue, ma per l'apprendimento in genere (si vedano, più avanti, le citazioni specifiche delle ricerche e dei singoli autori). Queste ricerche convergono nell'indicare la maggiore plasticità e flessibilità neurobiologica del bilingue, che gli consente di disporre di un numero più sostanzioso di strategie rispetto al parlante monolingue, più rigido e meno autonomo di fronte a codici sconosciuti e nuovi;

2- il bilingue possiede una lingua dominante, sulla cui impronta le altre lingue vengono modellate. Il rapporto fra questa e le altre lingue può dunque costituire un campo di ricerca che facilita non solo la comprensione dell'influenza reciproca tra i due linguaggi, ma può aiutare a capire le strategie di apprendimento del plurilingue, con particolare riferimento ad altre lingue. Questo aspetto è particolarmente evidente nel *code switching*, ovvero nella produzione mista di frasi che contengono fenomeni sia dell'una sia dell'altra lingua e che rivelano relazioni sistematiche tra le due;

3- l'analisi della produzione linguistica del bilingue può aiutare a cogliere non solo i meccanismi dell'acquisizione linguistica, ma anche le relazioni tra le lingue del parlante; riguardo a queste ultime, inoltre, quando una delle lingue è una variante il cui standard non è ancora stato codificato, è in via di codificazione o è stato codificato solo recentemente, o, ancora, la cui codificazione comprende fenomeni ancora dubbi, le produzioni del bilingue possono dare un contributo alla codificazione.

Il plusvalore della minoranza mòchena emergente da questa ricerca potrebbe essere dunque così declinato:

1) il bilingue della Valle del Fèrsina, che comprende e produce abitualmente in mòcheno, in italiano e in dialetto trentino, ha un vantaggio rispetto al bambino italofono nell'apprendimento di una lingua straniera. La lingua straniera che i bambini della valle studiano a scuola è il tedesco. Ciò pone un problema: una volta stabilito il vantaggio dei parlanti mòcheni nell'apprendimento del tedesco rispetto agli italofoni, quanto di questo vantaggio è ascrivibile alla somiglianza tra mòcheno e tedesco, ovvero al fatto che il mòcheno sia una variante riconosciuta del tedesco standard e quanto, invece, alla maggiore flessibilità del bilingue, ovvero al suo patrimonio di strategie linguistiche, maggiore rispetto a quello del mo-

nolingue? Questo problema verrà affrontato nella parte relativa all'analisi dei dati;

2) il linguaggio dominante del bilingue della Valle del Fèrsina è, nonostante l'evidente forza della lingua nazionale, la lingua mòchena, che costituisce dunque anche il modello su cui il parlante forgia le sue altre lingue. I fenomeni di *code switching* tra tedesco e mòcheno rendono la frase tedesca comunque adeguata sul piano comunicativo nonostante le differenze formali e sono indizio di un atteggiamento comunicativo assai efficace proprio dei bambini bilingui, che manca ai bambini non bilingui;

3) vivere in un ambiente plurilingue si può dimostrare un vantaggio non solo per chi parla mòcheno ma anche per chi non lo parla. Nel caso della Valle del Fèrsina i bilingui non sono gli unici a trarre vantaggio nell'apprendimento della terza lingua (qui: il tedesco): anche gli italofoni dimostrano una competenza maggiore in tedesco rispetto ad altri discenti che non vivono immersi in valle e quindi non sono esposti a un contesto plurilingue. Questo particolare aspetto è un'ulteriore conferma di quanto gli studi sul bilinguismo si rivelino fondamentali per tutti e finiscano per riguardare ogni gruppo di parlanti.

Si può evincere che la motivazione estrinseca della ricerca riguardi i numerosi vantaggi del plurilinguismo e tenda ad esplorare più da vicino fenomeni relativi quali le interferenze e il *code switching*, mentre la motivazione intrinseca riguarda la ricerca sulla lingua mòchena sia in chiave acquisizionale (quali elementi emergano con maggiore sicurezza nei bambini parlanti e possano essere identificati come caratteristici nelle diverse fasi di acquisizione linguistica) sia in chiave descrittiva. Tuttavia le due motivazioni si intersecano e si integrano l'una con l'altra, dal momento che anche gli studi sull'acquisizione possono ricevere un contributo da ricerche su ambienti plurilingui con la presenza di linguaggi di minore diffusione.

È auspicabile che le conseguenze sociali di queste motivazioni (al di là delle conclusioni a cui si può accedere sul piano squisitamente scientifico) troveranno un'applicazione se riferite principalmente alla sfera politica e a quella glottodidattica:

i. nell'un caso, esse porteranno, se confortate dai risultati, all'obbligatorietà di un maggiore uso del mòcheno in tutte le istituzioni frequentate dai bambini della minoranza (scuola di diverso grado, associazioni), nonché ad un incoraggiamento dell'uso del

mòcheno nelle sfere private e sociali, proprio per favorire l'acquisizione di quel plusvalore illustrato sopra;

ii. per quanto riguarda invece la glottodidattica i dati consentiranno l'individuazione di metodi e tecniche di insegnamento specifici per favorire il plurilinguismo o/e per iniziare a delineare principi e linee-guida della didattica delle lingue minoritarie, ancora inesistente. Tali conclusioni, proprio a dimostrare l'integrazione tra le diverse aree di ricerca coinvolte nello studio, potranno essere di supporto alla creazione o alla valorizzazione di ambienti plurilingui.

2.3. *Domande di ricerca*

La ricerca acquisizionale non è univoca nel determinare quale sia l'influenza della L1 sull'acquisizione di una L2 e ancor più di una LS nelle diverse età di apprendimento, poiché ancora non sono del tutto chiari i legami che esistono tra le diverse lingue nel cervello del parlante.

Tuttavia dalle ricerche sulle attività neuronali che processano specificamente i codici linguistici è risultato abbastanza evidente che la quantità di energia cerebrale di un individuo è proporzionale alla quantità di lingua e di lingue con cui questo individuo viene a contatto.[3] È ipotizzabile dunque che quanto maggiore è la frequenza d'uso di una lingua, tanto minore è la quantità di energia cerebrale che l'individuo deve attivare per processare quella lingua. Questo, assieme ad altri fattori di natura affettivo-motivazionale, culturale e sociale, è il motivo principale per cui l'apprendimento di una lingua straniera (cui si è esposti solo in una situazione scolastica strutturata) è in genere molto dispendioso e porta spesso a risultati deludenti, soprattutto se proporzionati allo sforzo profuso. È opportuno porsi il problema delle reazioni che il sistema neuronale di una persona bilingue può avere quando viene messa a contatto con una lingua nuova e sconosciuta. Le domande di ricerca a questo riguardo possono essere così ulteriormente scorporate:

1) A parità di input, può la nuova lingua essere maggiormente accessibile per il plurilingue che per il monolingue?

[3] Paradis 2004.

2) Quali elementi rendono dimostrabile questa maggiore accessibilità?

3) Che ruolo giocano in questo processo le somiglianze tipologiche tra le lingue?

Nell'ambiente scientifico si è diffusa da tempo la convinzione che, contrariamente a quanto si pensava in passato o almeno fino alla prima metà del secolo XX, essere bilingui o plurilingui sia un vantaggio anzichè un danno. Nel 1986 Titone concretizzava questa idea descrivendo precisamente i vantaggi del bilinguismo: una maggiore consapevolezza, una più ampia comprensione delle strutture linguistiche, la disposizione ad una maggiore flessibilità mentale, ivi compresa la capacità di trasferire velocemente concetti da un ambiente linguistico e culturale ad un altro. Questi aspetti vengono considerati da Titone un valore necessario e non più aggiunto in una società necessariamente mobile ed interculturale[4].

Risultati più dettagliati relativi ai vantaggi del bilinguismo sono stati evidenziati con chiarezza e dovizia di particolari, tra gli altri, da Baetens Beardsmore[5] e da Genesee.[6] Il primo cita, tra le abilità che distinguono i bambini bilingui da quelli monolingui, il pensiero creativo e divergente, che nel bilingue risulta più sviluppato o diversamente sviluppato rispetto agli altri. A questo maggiore sviluppo vengono attribuite anche le seguenti facoltà:

- il pensiero multiprospettico. I bambini bilingui riescono a vedere più utilizzi o più caratteristiche di uno stesso oggetto;
- le abilità cognitive, relative in particolare all'analisi: selezionare informazioni rilevanti, raggruppare concetti e figure, distinguere le aree lessicali o concettuali e così via);
- il riconoscimento degli elementi più importanti in un testo o in un'immagine;
- l'argomentazione;
- l'identificazione di elementi richiesti;
- la produzione di gerarchie tra figure, elementi o concetti dalla più alla meno rilevante per determinati scopi;
- la capacità di sintesi.

Il pensiero di Baetens Beardsmore è sintetizzabile in una sua osservazione, che riassume le diverse capacità in possesso dei bilingui: «chi è competente nella propria L1 è in grado di sapere il

[4] Titone 1986.
[5] Baetens Beardsmore 1986.
[6] Genesee 2006.

cosa; chi è competente in una L1 e in una L2 conosce il cosa e il *come*».[7]

Anche Genesee ha più volte evidenziato come il valore aggiunto del bilinguismo si esplichi soprattutto nella competenza comunicativa, in particolare nella capacità di scegliere ed utilizzare la lingua più adatta al contesto,[8] mentre Comeau ed altri[9] confermano le tesi di Baetens Beardsmore sulla capacità dei bilingui di cogliere indizi comunicativi utili per l'interazione o per il proprio apprendimento in generale, che emergono dall'utilizzo di particolari strategie di controllo della comunicazione (ovviamente inconsce). I dati che emergono da questi studi sembrano suggerire che il plusvalore del bilinguismo sia soprattutto una accresciuta capacità cognitiva che consente al soggetto di calibrare le richieste dell'ambiente, di valutarle velocemente e di dare una risposta adeguata in termini comunicativi.

Questi aspetti, come è facile notare, vanno molto al di là della semplice distinzione inizialmente ipotizzata, ossia che l'individuo bilingue fatichi meno del monolingue nell'apprendimento di una nuova lingua e riferiscono, invece, di una diversa qualità comunicativa del bilingue.

La domanda di ricerca, per quanto attiene al contesto che qui si vuole esplorare, si può dunque scomporre in due diversi aspetti, il primo dei quali è quantitativo e si esplica con le seguenti domande:

- Il bambino bilingue italiano-mòcheno è facilitato nell'apprendimento del tedesco come lingua straniera? **Se sì:**
- Questa facilitazione è riscontrabile nella produzione di una maggiore quantità e complessità in lingua tedesca?

Il secondo aspetto è invece qualitativo e può essere esplicitato dalle domande:

- La presunta facilitazione dei bilingui nell'apprendimento di una terza lingua è riscontrabile in una diversa qualità della produzione linguistica e/o delle abilità comunicative evidenziate dal bambino bilingue? **Se sì:**

[7] Comunicazione plenaria di Hugo Beatens Beardsmore al convegno internazionale "CLIL International Quality", Università di Eichstaett, 30/9/2010. Corsivo mio.

[8] Nicoladis, Genesee 1996.

[9] Comeau 2003.

- Da quali elementi si può dedurre la maggiore qualità della produzione linguistica in tedesco del bambino bilingue rispetto al monolingue?
- Quali strategie sono evidenti nella comunicazione del bambino bilingue?

È necessario specificare che le domande di ricerca qui formulate riguardano solo gli aspetti linguistici delle prestazioni del bilingue. Non ci si occuperà delle possibili implicazioni sociali del bilinguismo mòcheno, poichè la ricerca non ha esplorato aspetti sociolinguistici, quali la motivazione all'uso di una lingua o i criteri che guidano la scelta di una o dell'altra lingua nelle interazioni dei diversi gruppi di parlanti. Tuttavia è bene ricordare che da alcuni studi, tra i quali vanno menzionati quelli di Lanza[10] e di Grosjean,[11] emerge una forte esigenza di socializzazione all'interno di comunità plurilingui, che crea un legame tra la scelta di determinate espressioni linguistiche e le specifiche situazioni di interazione.

Il secondo ambito di ricerca riguarda, come si evince dal paragrafo precedente, il fenomeno che Myers Scotton definisce *code switching* in senso tradizionale, ovvero una produzione linguistica che include elementi di due o più varietà nella stessa frase.[12] Si tratta di frasi miste, che i parlanti compongono utilizzando elementi provenienti da lingue diverse in modo solo apparentemente casuale. In realtà gli studi sul *code switching* si sono arricchiti di moltissime evidenze e riflessioni negli ultimi anni e la loro rilevanza è tale da giustificare una svolta scientifica negli studi sull'acquisizione linguistica e sul bilinguismo. Secondo Muysken la ricerca sul *code switching*, in virtù dell'alto valore scientifico e dell'innovazione di cui è portatrice, ha assunto il ruolo di capo-scuola, determinando il superamento epocale dell'approccio generativista che fino a questo momento si era rivelato dominante negli studi sull'acquisizione del linguaggio. Il generativismo di Chomsky[13] rimane fondamentale per quanto riguarda l'impostazione innatista e di eccezionale importanza nel determinare la natura del linguaggio, che ha avuto conseguenze inestimabili nello sviluppo della ricerca neuroscientifica e psicolinguistica relativa al

[10] Lanza 1997; 2001.
[11] Grosjean 2003.
[12] Myers Scotton 2006.
[13] Chomsky 1995.

linguaggio; tuttavia l'impostazione chomskyana si riferisce indirettamente ad un habitus monolingue che non è più attuale, se si vuole comprendere a fondo i fenomeni relativi al contatto linguistico e al plurilinguismo ormai molto diffuso.

Il contributo alla ricerca scientifica dato dagli studi sul *code switching* riguarda nel nostro caso la possibilità di determinare le interconnessioni tra le lingue che i bambini mòcheni padroneggiano. Il tema è particolarmente rilevante poiché uno di questi due sistemi linguistici è una lingua minoritaria, ovvero una variante che per secoli ha avuto solo un codice orale. Dimostrare che, nonostante la forza di attrazione della lingua nazionale, il mòcheno sia comunque la lingua dominante per i bambini bilingui della Valle del Fèrsina assumerebbe una grande rilevanza sociopolitica.

La domanda di ricerca relativa al *code switching* per quanto riguarda i bambini parlanti mòcheno può dunque essere così formulata:

- Qual è la lingua dominante[14] dei bambini bilingui mòcheno-italiano?
- Quali elementi rilevano questa dominanza? (e, specularmente, la dominanza dell'italiano per i bambini italofoni).

Esiste poi una pista di ricerca parallela, i cui studi sono stati intrapresi in tempo molto recenti. Si tratta di studi sulla produzione linguistica dei bambini mòcheni che intendono far emergere dai dati, laddove possibile, indizi relativi al sistema morfosintattico della lingua mòchena, ancora molto (troppo?) flessibile. Mi riferisco in particolare alla ricerca condotta da Cognola nel 2011, che evidenzia come nelle frasi dei bambini siano presenti alcune strutture tipiche delle lingue germaniche, quali la posizione della negazione o della particella separabile dei verbi; altri elementi tipici del sistema linguistico tedesco, quali il verbo flesso in seconda posizione o il participio in posizione finale, non sono invece sistematicamente rilevabili nella produzione dei bambini in lingua mòchena. Nelle loro produzioni prevale la struttura del sistema romanzo, probabilmente dovuta, come ipotizza la stessa Cognola in uno studio precedente del 2010, ad un sistema già in origine flessibile piuttosto che a fenomeni di contatto con le lingue romanze del territorio (dialetto trentino e italiano standard). Eventuali nuovi dati emergenti potrebbero aiutare a supportare l'una o l'altra ipo-

[14] D'ora in poi nel testo si alterneranno il termine "lingua dominante" e "Matrix Language" (Myers Scotton), con lo stesso significato.

tesi, fornendo elementi che rafforzino lo standard morfosintattico mòcheno ispirato al sistema tedesco o, al contrario, a quello romanzo. In questa prospettiva si può procedere tramite due approcci: da una parte si esamineranno le frasi miste dei bambini, cercando una sistematicità. Per questo motivo le produzioni dei bambini vengono divise in tre gruppi: gruppo dei parlanti mòcheni, ovvero bambini che usano abitualmente il mòcheno in famiglia; gruppo dei non parlanti mòcheni, ovvero bambini che, pur non usando il mòcheno abitualmente come lingua di comunicazione, lo comprendono grazie al fatto di vivere in stretto contatto con parlanti; gruppo degli italofoni, ovvero bambini che non parlano il mòcheno né lo comprendono, in parte perché vivono fuori dalla valle o perché, pur vivendo in valle, non hanno contatti con i parlanti o le famiglie di parlanti. Il primo obiettivo sarà tentare di trovare, nelle produzioni miste dei rispettivi gruppi, regolarità morfosintattiche che possano essere ricondotte alla rispettiva lingua matrice: il bambino italofono, nella produzione in lingua tedesca, tenderà, ad esempio, a omettere il soggetto o a non inserire il verbo flesso in lingua seconda o, ancora, a posizionare la negazione prima del verbo flesso, mentre il bambino mòcheno potrebbe comportarsi diversamente, applicando le stesse regole morfosintattiche del tedesco. Questo, che potrebbe essere un indizio dell'eventuale standard germanico del sistema morfosintattico mòcheno, può essere però anche interpretato come una buona prestazione nella lingua tedesca, indipendentemente dall'influenza del mòcheno. Per formulare un'ipotesi sarà necessario disporre di un ampio numero di frasi miste e compiere su queste un'analisi accurata, che non si limiti alla registrazione delle strutture prodotte dai bambini, ma attui anche un confronto tra le strutture prodotte dai bambini di tutti e tre i gruppi: i parlanti mòcheno, i non parlanti mòcheno (bambini che non palano il mòcheno, ma lo comprendono) e gli italofoni (coloro che non sono in grado né di parlare né di comprendere la lingua mòchena).

Le domande di ricerca relative a questa pista più specificamente descrittiva della sintassi mòchena possono essere dunque così formulate:

- Nelle frasi miste prodotte dai bambini mòcheni si può riscontrare sistematicamente un assetto morfosintattico? Se sì, le strutture richiamano il sistema tedesco o italiano?

- Quanti e quali elementi delle produzioni in lingua tedesca possono essere considerate interferenze del *Matrix Language* nei tre gruppi di bambini?
- Quali elementi tipici del sistema tedesco presenti nelle produzioni dei bambini mòcheni sono sistematicamente diversi in quantità e in qualità da quelli dei bambini italofoni?

La risposta a queste domande deve necessariamente considerare un aspetto prioritario: quanto, nella produzione in lingua tedesca dei bambini della Valle del Fèrsina, nella sua quantità, qualità, e complessità, è ascrivibile alla lingua di partenza del bambino (italiano o mòcheno) e quanto, invece, è conseguenza di un buon apprendimento della lingua straniera (uso frequente della lingua, metodo didattico efficace, esposizione densa a materiali autentici, predisposizione e impegno individuali del bambino)? Questa domanda è ancora più opportuna se si considera la particolare organizzazione della scuola elementare di Fierozzo, a cui appartiene la maggioranza dei bambini che prendono parte alla ricerca qui illustrata. In questa scuola è infatti attivo dal 1998 un progetto di insegnamento veicolare del tedesco che coinvolge tutte le classi, dalla prima alla quinta, in tutte le materie, escluso l'italiano. Grazie a questo progetto il 30% dell'intero curricolo della scuola elementare viene svolto in lingua tedesca, attraversando in maniera trasversale tutte le aree didattiche. Naturalmente questa variabile di natura glottodidattica non è solo quantitativa (maggiore spazio dedicato al tedesco), ma anche qualitativa (approccio didattico fortemente comunicativo, metodo di insegnamento/apprendimento globale, a tutto tondo, che utilizza numerosi linguaggi non solo verbali anche nella lingua tedesca) e organizzativa (numero limitato di bambini per classe che consente interventi personalizzati e interazione circolare). Il progetto di veicolarità gioca un ruolo molto importante nell'analisi dei risultati. Esso infatti coinvolge tutti i bambini, non solo quelli di lingua mòchena, avvantaggiando anche gli italofoni e i non parlanti mòcheno nell'apprendimento del tedesco e porta a risultati di competenza indubbiamente maggiori rispetto alle scuole in cui il tedesco viene insegnato solo come lingua straniera per una quantità decisamente inferiore di ore.

Come spesso accade in ricerche di matrice glottodidattica, le numerose varianti si incrociano tra loro formando spesso un groviglio da cui è difficile estrarre una limpida linearità, tuttavia è possibile ricorrere ad alcuni elementi rischiaranti. Gli indicatori utilizzati dal *Framework* Europeo per la declinazione dei livelli di com-

petenza linguistica comprendono le varie descrizioni della competenza comunicativa, oltre a quelli dell'esattezza formale e della varietà lessicale, abbinata ai diversi livelli di competenza, dai più bassi ai più alti. Abilità quali, ad esempio: riuscire ad esprimere ciò che si intende, saper trovare espressioni alternative quando manca la parola esatta, saper applicare il giusto registro pragmatico in una interazione costituiscono elementi utili per l'analisi dei dati emergenti dalla ricerca. Incrociando questi dati con l'appartenenza dei bambini ai tre diversi gruppi linguistici (parlanti mòcheno, non parlanti mòcheno e italofoni) e alla scuola che frequentano (solo nella scuola di Fierozzo viene attuato il progetto di insegnamento veicolare del tedesco, mentre la ricerca si è svolta anche coi bambini che frequentano le scuole di Sant'Orsola e Canezza), è possibile stabilire se il gruppo dei bambini parlanti mòcheno presenti differenze sostanziali con gli altri due gruppi o se anche le prestazioni dei bambini italofoni e non parlanti mòcheno di Fierozzo si distinguano da quelle di loro compagni di Canezza e Sant'Orsola. È inoltre importante comprendere se le eventuali differenze tra i parlanti mòcheno e gli altri due gruppi restino costanti in tutti e cinque gli anni della scuola elementare o se la distanza non diminuisca nelle classi più avanzate, mano a mano che i bambini crescono (e vengono esposti a una quantità superiore di lingua tedesca). Quest'ultima ipotesi, ovvero una distanza progressivamente meno ampia tra i gruppi, potrebbe segnalare un vantaggio solo iniziale dei bambini parlanti mòcheno, che si esprimerebbe soprattutto nelle classi del primo ciclo (prima e seconda). Ciò significherebbe che i parlanti mòcheno tendenzialmente hanno un vantaggio naturale nell'apprendimento della lingua tedesca, ma che, con l'aumento dell'esposizione alla lingua tedesca dato dalla somma degli anni di studio del tedesco, dunque nelle classi alte del secondo ciclo (terza, quarta e quinta classe), l'aumento dell'esposizione assieme ad altri fattori quali il metodo di insegnamento/apprendimento e le varianti individuali, potrebbero collocare i bambini non mòcheni e italofoni alla pari dei bambini mòcheni. Viceversa, se venisse confermata la distanza a forbice tra i gruppi dei bambini in tutte le classi della scuola elementare, il vantaggio linguistico iniziale non costituirebbe solo un patrimonio potenziale, ma determinerebbe con maggiore forza l'importanza della lingua

matrice, o *matrix language*, nella crescita di altre lingue, così come ipotizzato dall'*Ivy Hypothesis*, o ipotesi dell'edera.[15]

Le domande di ricerca relative a questa ultima pista possono essere così formulate:

- Le produzioni in lingua tedesca dei bambini si differenziano dalla prima alla quinta classe in maniera uguale e costante per i tre gruppi linguistici?
- Quali sono gli aspetti di competenza che uniscono i tre gruppi linguistici dei bambini? Quali sono invece gli aspetti che differenziano i tre gruppi?
- Quali conclusioni sono deducibili relativamente alle variabili glottodidattiche? In particolare, quanto pesa il mòcheno e in generale il vantaggio del bilinguismo per i bambini mòcheni e quanto invece l'esposizione alla lingua tedesca dell'insegnamento veicolare del tedesco?

2.4. *Metodi e strumenti utilizzati nella ricerca*

La ricerca è stata effettuata direttamente nelle scuole elementari della valle. Le ricercatrici si sono recate nelle scuole e hanno avuto a disposizione un'aula per svolgere una sessione di ricerca coi bambini.[16]

La sessione di ricerca consiste in un dialogo libero prodotto individualmente da ciascun bambino, che viene chiamato fuori dall'aula assieme a un compagno o una compagna. La ricercatrice pone sul tavolo tre buste e chiede a ciascun bambino di sceglierne una. Le buste contengono una serie di vignette disegnate su un cartoncino e collegate tra loro. Messe in sequenza, le vignette possono formare una storia. Lo svolgimento della storia è naturalmente aperto, in quanto non esiste una sola soluzione possibile, per permettere a chiunque, in base alle proprie competenze linguistiche e alla propria fantasia, di ideare un racconto coerente con le immagini. Il bambino, una volta scelta la busta, viene invitato a disporre sul tavolo i cartoncini con le immagini. Così facendo l'alunno può sviluppare, nel tempo che gli serve, una storia da raccontare.

[15] Bernardini, Schlyter 2004.

[16] L'azione di ricerca è stata autorizzata dalla Dirigente Scolastica, dott.ssa Lucia Predelli.

Solo quando si sente pronto il bambino viene invitato a raccontare la storia alla quale ha pensato in base alle immagini, utilizzando tutti gli strumenti linguistici di cui dispone. Le immagini sono state ideate e disegnate dalle ricercatrici.

Come si evince nelle tabelle riportate nel primo capitolo del presente volume, nella scuola elementare di Fierozzo tutti i bambini hanno partecipato alla ricerca, mentre nelle due scuole di Canezza e Sant'Orsola si è lavorato con un campione di bambini. Il motivo di questa scelta è l'appartenenza linguistica degli scolari nelle tre scuole: mentre a Fierozzo i bambini parlanti mòcheno costituiscono (considerando anche i bilingui passivi) più della metà della popolazione scolastica, essi sono invece molto pochi nelle altre due scuole. Dal momento che il focus della ricerca è il confronto delle prestazioni in lingua tedesca tra i bambini parlani mòcheno e i bambini italofoni e data la sproporzione tra i due gruppi linguistici nelle scuole di Sant'Orsola e Canezza, non era opportuno lavorare con tutti i bambini: si è scelto di lavorare solo coi quei gruppi di età e quelle classi in cui sono presenti bambini parlanti mòcheno e anche qui, data la sproporzione a favore degli italofoni, sono stati scelti solo alcuni bambini, in collaborazione con le maestre. La scelta è ricaduta su bambini che potevano fornire una campionatura abbastanza varia in relazione alle loro caratteristiche individuali e alla loro competenza linguistica.

Per quanto si sia cercato di far parlare i bambini più a lungo possibile, senza interromperli, né anticiparli e tollerando le pause e gli errori formali, tra la ricercatrice e i bambini si è sviluppato spesso un dialogo.

Sostanzialmente si può affermare che la ricerca si è svolta in modalità bilingue: il tedesco, lingua straniera con cui iniziava sempre la sessione, e in cui venivano espressi tutti i preliminari, è stato a volte supportato dall'italiano, se le ricercatrici si accorgevano che la modalità monolingue (solo tedesco) avrebbe prodotto risultati scarsi e al di sotto della effettiva competenza dei bambini (per fattori che vanno dall'impatto personale alla variabilità individuale e ambientale). In questo caso è stato utilizzato l'italiano per incoraggiare, sostenere e anche distrarre i piccoli probanti.

Questa modalità, lungi dall'inficiare i dati della ricerca, ha permesso invece una produzione linguistica assai ricca e stimolante, anche grazie alla presenza di *code switching*, che rivela fenomeni rilevanti di confronto tra bilingui germanici e italofoni, nonchè particolari fenomeni relativi all'acquisizione di una terza lingua da

parte di bambini bilingui. Il modello BIMOLA di Grosjean,[17] del resto, ha sottolineato come la modalità bilingue permetta di attivare nel bilingue entrambe le reti linguistiche. Diventa in tal modo più probabile individuare i tratti distintivi di entrambe le reti e le interconnessioni esistenti tra queste grazie alle interferenze attive di una delle due lingue sull'altra.

Nel caso della ricerca qui illustrata si inserisce un elemento in più che la differenzia dalle ricerche sui bambini bilingui che, nella maggior parte dei casi, si svolge in entrambe le lingue del parlante o in una sola di esse. In questa ricerca è invce coinvolta una terza lingua, il tedesco, che non è una delle due lingue parlate dal bambino nell'ambiente extrascolastico. Il bilinguismo dell'interazione sperimentale utilizzata nella ricerca (italiano-tedesco) non attiene dunque alle lingue acquisite dal bambino prima della scolarizzazione. Questo apre alcuni scenari che lo stesso Grosjean definisce ancora vergini, ossia il passaggio degli studi dal bilinguismo al plurilinguismo.[18]

Nel paragrafo dedicato alle produzioni con *code switching* si tornerà più precisamente sui dati riguardanti l'inserimento di parole della prima lingua (mòcheno o italiano) nella produzione nella terza lingua o lingua della scuola (tedesco).

Tutte le produzioni dei bambini sono state registrate e trascritte letteralmente. Poiché la fonetica non rientra nelle aree di ricerca, non è stato utilizzato alcun sistema di trascrizione particolare e i tratti prosodici (pause, ripetizioni, interruzioni di parole) sono stati riportati in maniera graficamente elementare.

Nello scorporo dei dati successivo alla trascrizione sono stati isolati i segmenti relativi al diverso focus della ricerca, poi trattati statisticamente per l'analisi quantitativa. Dato il numero dei probanti, non è stato necessario ricorrere ad alcun sistema accorpante sul piano statistico né a formule riassuntive per sintetizzare i dati.

[17] Grojean 2006.
[18] Grosjean 2003.

Bibliografia

Baetens Beardsmore 1986
H. Baetens Beardsmore, *Bilingualism: Basic principles,* Multilingual Matters, Clevedon, Avon 1986.

Bernardini, Schlyter 2004
P. Bernardini, S. Schlyter, *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: the Ivy Hypothesis*, «Bilingualism, Language and Cognition», 7/1 (2004), pp. 49-69.

Cognola 2010
F. Cognola, *L'acquisizione della sintassi della lingua mochena*, Manoscritto Università di Trento 2010.

Cognola 2011
F. Cognola, *Io l'ho vist dal pontesel gió.* Relazione conclusiva del progetto *Sull'acquisizione del mòcheno nella scuola dell'infanzia*, Manoscritto, Università di Trento 2011.

Comeau, Genesee, Lapaquette 2003
L. Comeau, F. Genesee, & L. Lapaquette, *The modeling hypothesis and child bilingual code-mixing*, «International Journal of Bilingualism», 7 (2003), pp. 113-126.

Genesee, Nicoladis 2006
F. Genesee, E. Nicoladis, *Bilingual first language acquisition*, in E. Hoff, M. Shatz, *Handbook of language development*, Blackwell, Oxford 2006, pp. 412- 432.

Giraldino 2007
S. Giraldino (a cura di), *Walsersprache, Notarelle a margine di un'esperienza di documentazione di una lingua in via di sparizione: la compilazione del dizionario della lingua Walser di Alagna Valsesia*, Le Château edizioni, Aosta 2007.

Grosjean 2003
F. Grosjean, Intervista apparsa su «Education et Sociétés Plurlingues» (15 décembre 2003).[19]

Grosjean 2008
F. Grosjean, *Studying bilinguals,* Oxford University Press, Oxford 2008, anche in: http://www.psych.mcgill.ca/perpg /fac/genesee/HDBK%20BFLA%20FINAL.pdf.

[19] Questa intervista è anche comparsa su «Bilingual Family Newsletter», 19/4 (2002), 19/4 (2003), pp. 4-7.

Lanza 1997
E. Lanza, *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective.* Clarendon Press, Oxford 1997.
Lanza 2001
E. Lanza, *Bilingual first language acquisition: A discourse perspective on language contact in parent-child interaction*, in J. Cenoz, F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition,* John Benjamins, Amsterdam 2001, pp. 201-230.
Muysken, Milroy 1995
P. Muysken, L. Milroy (eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code switching*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
Myers-Scotton 2006
C. Myers-Scotton, *Multiple Voices, An Introduction to Bilingualism*, Blackwell Publishing, Malden, Carlton, Oxford 2006.
Paradis 2004
M. Paradis, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam 2004.
Titone 1986
R. Titone*, Psicolinguistica applicata e glottodidattica. Orientamenti teorici e sperimentali*, Bulzoni, Roma 1986.
Weinreich 2008
U. Weinreich, *Lingue in contatto*, trad. it., Utet, Torino 2008.

SECONDA PARTE

I DATI RACCOLTI

1. L'ANALISI DEI RISULTATI

di Chiara Scantamburlo

1.1. *Premessa*

I dati che risultano dalle produzioni linguistiche dei bambini sono molto importanti per comprendere gli influssi della lingua mòchena sull'apprendimento del tedesco. Infatti dai seguenti dati è possibile individuare alcuni dei meccanismi linguistici messi in atto dai parlanti mòcheno, dai non parlanti mòcheno e dagli italofoni nell'apprendimento della lingua tedesca.

L'analisi dei dati scaturiti dalla produzione linguistica orale dei bambini è stata suddivisa in due parti: la prima parte riguarda l'aspetto quantitativo, ovvero quante parole e frasi abbiano prodotto i bambini; la seconda parte si riferisce all'aspetto qualitativo, ovvero quali parole e frasi i bambini siano stati in grado di produrre.

Come si vedrà più approfonditamente nel capitolo dedicato all'analisi delle produzioni linguistiche, non solo la quantità della produzione linguistica ma anche la tipologia di questa può dire molto sia sui vantaggi del bilinguismo, sia sull'influenza che una variante linguistica esercita sull'apprendimento della lingua standard.

1.2. *Analisi quantitativa della produzione linguistica*

La prima tabella mostra quanti bambini hanno prodotto racconti in lingua tedesca sulla base dell'input visivo offerto loro dalle ricercatrici; vengono inoltre visualizzate le percentuali relative sia alla produzione dei tre diversi gruppi sia alla produzione linguistica totale. I racconti dei bambini sono stati raggruppati in tre tipologie: produzione svolta interamente in lingua tedesca, produ-

zione mista (tedesco – italiano oppure tedesco – mòcheno) e produzione svolta interamente in italiano.

Per quanto riguarda la prima tipologia, i risultati vengono riportati nella tabella 4:

Tabella 4: produzione in lingua tedesca

	parlanti mòcheno 14/52	**non parlanti mòcheno 18/52**	**italofoni 20/52**	**percentuale relativa a tutti i bambini intervistati (nr. 52)**
1 parola in tedesco	14%	17%	15%	15%
2 parole in tedesco	7%	6%	85%	37%
Più di 2 parole in tedesco	93%	78%	45%	69%
1 frase tutta in tedesco	43%	28%	5%	23%
+ di una frase tutta in tedesco	50%	28%	5%	25%

Di seguito vengono dati alcuni esempi di produzioni dei bambini distinte per gruppi.

Parlante mòcheno:

1) die Katze lacht (...) das ist die Schnecke (...) die Schnecke geht auf der Schwanz (...) die Schnecke geht in Finish.

Non parlante mòcheno:

2) Die Kuh und die Schaf...die Schnee...auf den Gras...trinken Wasser".

Italofono/a:

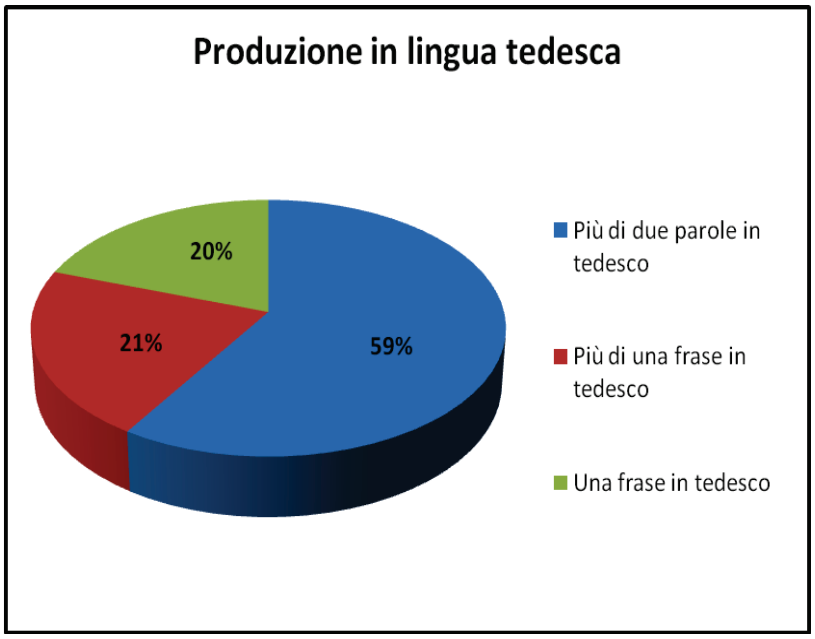
3) ein Kinder lern...lerne...lernt.

Come si può notare dalla tabella, nella produzione in lingua tedesca la maggioranza assoluta dei bambini (69%) risponde con più di due parole in tedesco seguita dal 25% dei bambini che risponde con più di una frase tutta in tedesco. In entrambi i casi l'elevata percentuale è data dal gruppo dei bambini parlanti mòcheno, seguiti dai bambini non parlanti mòcheno ed infine dagli italofoni. Il

23% di tutti i bambini è in grado di produrre una intera frase in tedesco e anche in questo caso la produzione maggiore si riscontra nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno.

Se consideriamo queste tre percentuali più elevate a livello generale possiamo dire che il 59% dei bambini intervistati risponde con più di due parole in tedesco, il 21% con più di una frase tutta in tedesco e il 20% con una frase in tedesco. In tutti e tre i casi il risultato maggiore di produzione linguistica in tedesco, come si può vedere nel grafico n. 5, si ritrova nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno.

Grafico 5



La tabella 5 mostra invece la produzione mista dei bambini, sempre suddivisa per gruppi di parlanti.

Tabella 5: produzione mista tedesco-italiano o tedesco-mòcheno

	parlanti mòcheno 14/52	**non parlanti mòcheno 18/52**	**italofoni 20/52**	**percentuale relativa a tutti i bambini intervistati (nr. 52)**
1 parola in ted. + 1 in it.	0	6%	15%	8%
1 parola in ted. + di 1 in it	0	11%	10%	8%
2 parole ted + 2 parole it	0	0	0	
Tedesco-mòcheno	36%	11%	0	14%
1 o + frasi tedesco-mòcheno	7%			2%
+ di 2 ted. + di 2 it ITA > TED	7%	11% “	25%	15%
TED > ITA	21%	6%	0	8%

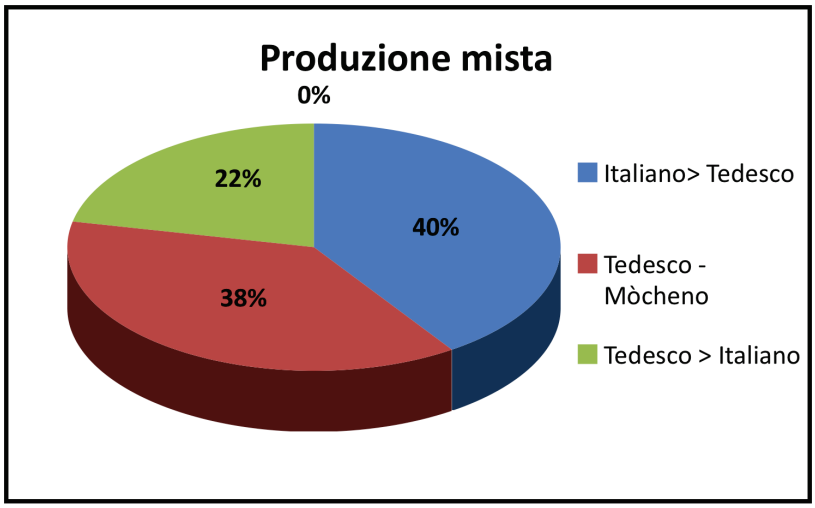
La percentuale più elevata della produzione mista totale (15%) è costituita dalle produzioni linguistiche in cui si trovano più di due parole in tedesco assieme a più di due parole in italiano. Il numero delle parole in italiano è comunque maggiore di quelle espresse in tedesco. Il gruppo che produce un maggior numero di frasi di questo tipo è quello dei bambini italofoni.

La seconda percentuale più alta (14%) riguarda la produzione mista tedesco – mòcheno, che avviene per la maggior parte da parte dei bambini parlanti mòcheno come ci sarebbe da aspettarsi. Tuttavia alcune frasi miste tedesco-mòcheno vengono prodotte anche dai bambini non parlanti mòcheno, ma nessuna dai bambini italofoni. Un altro caso interessante riguarda la produzione mista tedesco-italiano in cui però le parole in tedesco prevalgono rispetto a quelle in italiano: questa produzione riguarda l’8% dei bambini e dalla tabella si può notare che sono soprattutto i bambini parlanti

mòcheno ad utilizzare questo tipo di frase, mentre nessuno dei bambini italofoni la produce.

Il grafico 6 mostra che il 40% dei bambini utilizza risposte miste italiano – tedesco composte per la maggior parte dalla lingua italiana. Questo dato si differenzia per poco dalle risposte miste tedesco – mòcheno prodotte soprattutto dai bambini parlanti mòcheno, mentre le risposte miste italiano – tedesco si trovano in gran parte nel gruppo dei bambini italofoni. Infine il 22% dei bambini risponde con produzioni orali in cui il tedesco prevale sull'italiano ed anche in questo caso sono i bambini mòcheni a portare il contributo maggiore. In sintesi, poiché nelle produzioni miste che comprendono la lingua tedesca i parlanti mòcheno danno il contributo maggiore, si può affermare che questo gruppo di bambini produce oralmente più tedesco rispetto ai bambini italofoni.

Grafico 6



La produzione orale interamente in italiano, infine, riguarda soltanto il 10% di tutti i bambini coinvolti nella ricerca. La percentuale più alta si trova nel gruppo dei bambini non parlanti mòcheno: 17 bambini su 18 raccontano le storie illustrate evitando il tedesco. Va precisato che le loro produzioni non avvengono interamente nell'italiano standard, ma soprattutto in dialetto trentino.

Nessun bambino del gruppo dei parlanti mòcheno risponde utilizzando esclusivamente la lingua italiana, lo fa invece la metà dei bambini italofoni, come si evince dalla tabella n. 6

Tabella 6: produzione interamente in italiano

	parlanti mòcheno **14/52**	**non parlanti mòcheno** **18/52**	**italofoni 20/52**	**percentuale relativa a tutti i bambini intervistati (nr. 52)**
Produzioni tutte in italiano	0	17% (in dialetto)	10%	10%

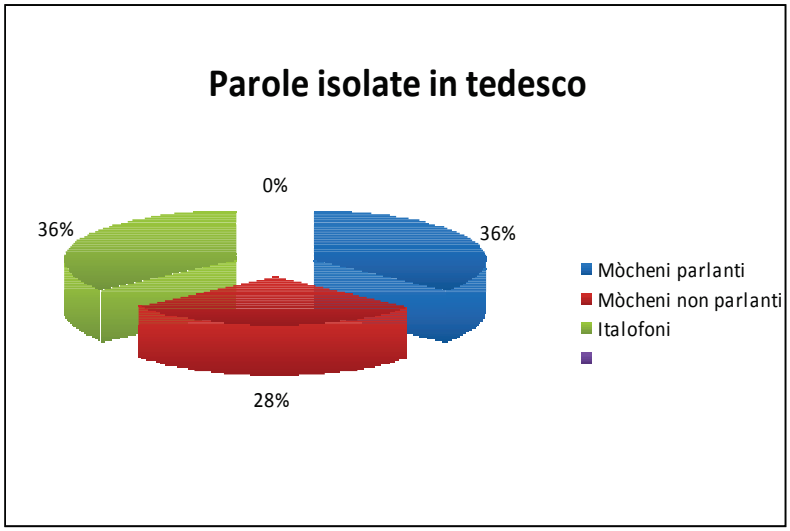
Nell'ambito dell'analisi quantitativa della lingua sono state considerate non solo le frasi prodotte dai bambini, ma anche le singole parole in tedesco, che a volte compaiono come elementi unici, perciò isolati, a volte invece sono accompagnate da altre parole in un'altra lingua, solitamente non collegate tra loro (la si può considerare, data l'assenza di elementi grammaticali, una produzione agrammaticale). Si tratta di una produzione molto frequente nei bambini di prima e seconda classe, che ancora non sono in grado di formulare una frase completa in tedesco. La maggioranza delle parole isolate in tedesco si ritrova nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno, in particolare nella classe seconda (30 parole). A seguire troviamo il gruppo dei bambini italofoni che utilizza 49 parole isolate, soprattutto in classe prima. Infine il gruppo dei bambini non parlanti mòcheno risponde con 39 parole isolate in tedesco ed anche in questo caso il maggior numero di parole tedesche viene prodotta dai bambini della classe seconda. La tabella 7 riassume il quadro delle parole singole in tedesco.

Tabella 7: parole isolate in tedesco

Classi / Gruppi	**I** **2** **bambini**	**II** **4** **bambini**	**III** **3** **bambini**	**IV** **2** **bambini**	**V** **3** **bambini**
Parlanti mòcheno	L 4 F 7	O 13 M 5 Q 5 R 8	S 3 V 2	N 2 U1	P 1
Totale: **50 parole su 14**	11	30	5	3	1
Non parlanti mòcheno	P 3 I 3	J 8 L 6 F 2 G 3	D 3 S 3	K 2 O + L 1 R 1	W1 H 2 K 1
Totale: **39 parole su 18**	6	19	6	4	4
Italofoni	D 5 G 4 P 5 L 2 M 3 A 4 E 5 U 2 V 2	F 5	K 4		J 1 D 1 O 1 P 3 H 2
Totale: **49 parole su 20**	32	5	4	0	8

Se consideriamo la proporzione tra la produzione e il numero dei bambini dei rispettivi gruppi, avremo la seguente percentuale, come risulta dal grafico 8:

Grafico 8

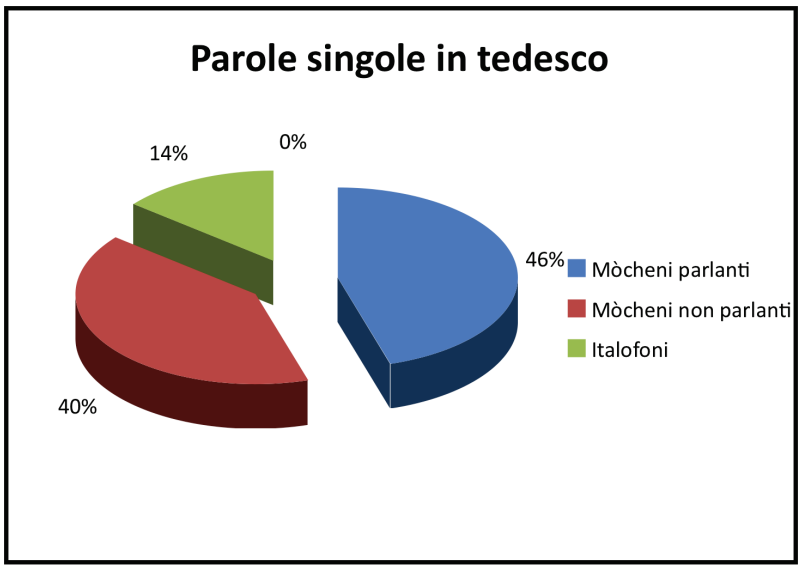


Se si esaminano inoltre le parole in tedesco che compaiono assieme ad altre parole ma non legate a queste da alcuna connessione grammaticale, la maggiore produzione si trova nel gruppo dei parlanti mòcheno (188 parole). A seguire il gruppo dei bambini non parlanti mòcheno con 168 parole ed infine i bambini italofoni con soltanto 59 parole. In tutti e tre i casi sono i bambini di classe quinta, al contrario di quanto avviene nella produzione di parole isolate in tedesco, a produrre il maggior numero di parole singole in tedesco, la cui quantità diminuisce in modo graduale mano a mano che ci si sposta nelle classi inferiori.

Tabella 8: parole singole in tedesco

Classi / **Gruppi**	**I** **2** **bambini**	**II** **4** **bambini**	**III** **3** **bambini**	**IV** **2** **bambini**	**V** **3** **bambini**
Parlanti mòcheno	M 1 L 2	V 7 R 3 P 5	I 15 M 30	S 18 R 39	Silvia 20 Stefania 24 Serena 24
Totale: 188 parole su 14	3	15	45	57	68
Non parlanti mòcheno	F 2	O 6 N 1	E 5 I 6 A 4 O 12	P 13 L + F 32 S12	G 22 F 16 Q 37
Totale: 168 parole su 18	2	7	27	57	75
Italofoni	G 3 T 1 R 1		H 6		G 1 P 11 I 8 N 4 S 1 Y 10 W 13
Totale: 59 parole su 20	5	0	6	0	48

Grafico 9



1.3. *Analisi qualitativa della produzione linguistica*

La seconda parte dell'analisi dei dati riguarda l'aspetto qualitativo, ovvero la tipologia di frasi prodotte dai bambini, suddivise in produzione interamente tedesco e produzione mista (tedesco – italiano o tedesco – mòcheno) nei rispettivi gruppi. Le tipologie considerate sono state le seguenti:

- frasi nucleari, ovvero composte da soggetto e predicato[1];
- espansione della frase nucleare, ovvero le frasi composte da soggetto + predicato + uno o più elementi;
- frasi con complesso verbale (ausiliare + participio, modale + infinito, verbo composto da particella);
- frasi complesse (con una subordinata).

[1] Per quanto dibattuto, il concetto di frase nucleare è generalmente accettato nel significato che qui gli viene attribuito. Ad ogni buon conto la terminologia qui utilizzata, oltre che largamente in uso negli studi di grammatica generativa, trova riscontro nel testo "La grammatica italiana" di Cecilia Andorno, edizioni Mondadori, Milano, 2003.

Per quanto riguarda le frasi nucleari in tedesco si nota una marcata differenza nella produzione orale tra il gruppo dei bambini parlanti mòcheno e il gruppo dei bambini italofoni. Il primo gruppo produce 11 frasi, una in più del gruppo dei bambini che comprendono ma non parlano mòcheno, mentre i bambini italofoni ne producono soltanto 2. Inoltre nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno tutti i bambini, a partire dalla seconda classe, sono in grado di produrre frasi nucleari, mentre nel gruppo degli italofoni queste vengono prodotte soltanto da una bambina di classe quinta.

Le frasi nucleari miste tedesco - italiano compaiono per la maggior parte (3 frasi) nel gruppo dei bambini che non parlano ma comprendono il mòcheno e soltanto una di queste frasi miste viene prodotta da una bambina italofona di classe quinta. Nessun bambino parlante mòcheno produce frasi miste in cui compaia l'italiano, segnale preciso di una prevalenza di lingue di matrice germanica. Soltanto un bambino parlante mòcheno di classe terza produce una frase nucleare mista in cui compaiono le due lingue germaniche, tedesco e mòcheno.

Tabella 9: frasi nucleari in tedesco

Classi / **Gruppi**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Parlanti mòcheni		M.: 1 -Er öffnet.	L.:3 - Die Katze lacht. - Hund und Katze spielen. -Die Sonne scheint. M.: 2 - Sie trinkt - (Kuh und Katze) sprechen zusammen.	P.:1 -Schreibt. F.: 3 - Kinder spielen. - Er geht. - Sie ist zornig.	O.: 1 Und spielen, die Jungen.

Classi . **Gruppi**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Totale: 11 frasi	0	1	5	4	1
Non parlanti mòcheno			A.:1 -Die Kinder und der Hund geht.	P.: 1 - sie spielen Ball. O.+L.: 1 - Die Lehrerin ist zornig. N.: 3 - Die Kuh geht. - Sie trink. - Sie geht.	I.: 2 -Ein Hund und eine Katze spielt. -Ein Hund und die Katze schlafen . Ist schön. Ist wolkig. E.: 2 - Sie ist zornig. - Er ist nass.
Totale: 10 frasi	0	0	1	5	4
Italofoni					F.: 2 -Die Kinder lernt. -Die Hund essen.
Totale: 2 frasi	0	0	0	0	2

Tabella 10: frasi nucleari miste tedesco - italiano

Classi / **Gruppi**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Parlanti mòcheno					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Non parlanti mòcheno				O.: 1 - Die Lehrerin ist arrabbiata, zornig. G.:2 - Er abbaiare. - Das Kind si spaventa.	
Totale: 3 frasi	0	0	0	3	0
Italofoni					D.: 1 Das Wetter is…piove
Totale: 10 frasi	0	0	0	0	1

Tabella 11: frasi nucleari miste tedesco - mocheno

Classi / **Gruppi**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Parlanti mòcheno			L.:1 und das kinn sag…		
Totale: 1 frase	0	0	1	0	0
Non parlanti mòcheno					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Italofoni					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Grafico 10: Frasi nucleari in tedesco

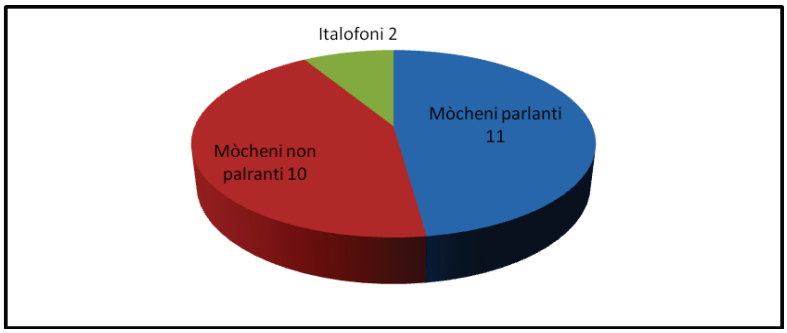
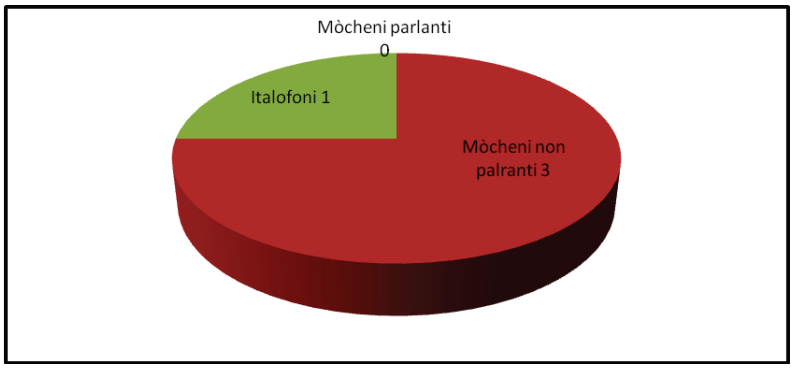


Grafico 11: Frasi nucleari miste tedesco – italiano



Anche per quanto riguarda le frasi in tedesco composte da soggetto, predicato e uno o più elementi (espansione della frase nucleare) , i bambini parlanti mòcheno sono i più produttivi con 15 frasi di questa tipologia rispetto alle 9 prodotte dai bambini che comprendono il mòcheno senza tuttavia parlarlo. I bambini italofoni invece producono soltanto una espansione.

La produzione dello stesso tipo di frase, però non interamente in tedesco, ma contenente uno o più elementi in italiano, è inversa: ne riscontriamo 4 nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno, 7 nel gruppo dei bambini non parlanti mòcheno e 6 nel gruppo dei bambini italofoni.

Per contro i bambini parlanti mòcheno producono 10 frasi composte utilizzando entrambe le lingue germaniche (frasi miste tedesco – mòcheno), mentre gli altri due gruppi non mostrano di poterlo fare: solo il gruppo dei bambini non parlanti mòcheno produce una frase composta con elementi sia tedeschi sia mòcheni, mentre il gruppo italofono non ne produce affatto.

Tabella 12: frasi composte da soggetto, predicato e uno o più elementi (interamente in lingua tedesca)

Classi / **Gruppi**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Parlanti mòcheno			M.: 3 -Die Schnecke geht auf den Schwanz (von Vucks). -Die Schnecke geht in Finisch. -Gehen wir (ver as de fin).	E.: 2 -Ich schreibe die Verben und die Preposition. -Ich habe nicht Heft.	P.: 2 -Die Kuh ist in Wald. -Sie setzen sie an Tisch. L.: 1 -Ist in die Schule. B.: 2 -Der Hund wirft in Wasser das Kind. -Ein Kind spielt Fußball.
				P.+D.: 5 - Ein Kinder spielen Balon. -Kommt ein Hund und Kind fällt in den Bach.	

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
				-Ein Kind ist nass und traurig. -Der Kinder kommt in de Schule. -Der Wolf schau mit dem.	
Totale: 15 frasi	0	0	3	7	5
Non parlanti mòcheno			F.: 1 -Sie sprechen auf den Gras.		L.: 2 -Trinken die Tee. -Ist in Berge. D.: 6 - Kind geht zur Schule und sagt die Lehrerin . - Die Schnecke kucht auf der Schanz der Fuchs. -Er hat Angst. -Das Kind fällt in den Fluss. -Kind ist zornig mit dem Hund. -Der Ball

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
					ist in dem Bach.
Totale: 9 frasi	0	0	0	1	8
Italofoni					R.: 1 -Trifft die Kuh.
Totale: 1 frase	0	0	0	0	1

Tabella 13: frasi composte da soggetto, predicato e uno o più elementi (miste tedesco-italiano)

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Parlanti mòcheno				P.: 1 - das Schwester ist…mette su un libro…	T. 1: -Und dann es ist eine pecora. B. 1: -Die Mutter gibt…minestra. C. 1: -Das schnecke und wolf machen eine gara.
Totale: 4 frasi	0	0	0	1	3

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Non parlanti mòcheno				V. : 3 - Ein Hund modere essen die Buch il compito. - Der Kind spiega che der Hund essen die Bücher. - Sie più F. : 2 - Die fanno una gara. - Die Schnecke geht viene giù dalla coda.	E.: 2 -[…] und essen erba. -und dann…eh, incontra ein schaf unt gehe.
Totale: 7 frasi	0	0	0	5	2
Italofoni					D. 4: -[…] poi die hund mangia i compiti. -Warum die compiti […]. -Die Kuh essen die erba, insomma, poi die kuh va dalla pecora […]. -Poi die kuh e la pecora bevono, essen,

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
					diciamo. P. 1 : -Der Hund spinge die Kinder und die Kinder ist bagnato. N. 1: -Incontra un schaf e they trinken.
Totale: 6 frasi	0	0	0	0	6

Tabella 14: frasi composte da soggetto, predicato e uno o più elementi (miste tedesco-mocheno)

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Parlanti mòcheno			F.3 -Das Kinn geht auf die… -Die mami sag „nein. -net gehen auf die…“ M.: 4 -Das kinn geht an…an schi.		O.:2 -e… Wald regn ont -saine vro unt in hause. L.:1 -Alora den kind gib die suppe en ein…die

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
			-Die Mutter sag…eh…net gea. -[…] und vuks laf -laf pet die schnecke auf dem schbanz. -Gehen wir ver as de fin.		katze.
Totale: 10 frasi	0	0	7	0	3
Non parlanti mòcheno					B.: 1 -Allora, erste ist ein kue.
Totale: 1 frase	0	0	0	0	1
Italofoni					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Grafico 12: Frasi composte da soggetto, predicato e uno o più elementi in tedesco

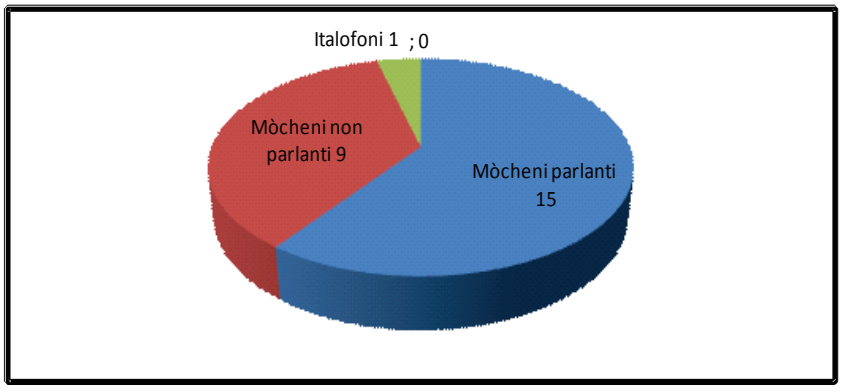


Grafico 13: Frasi composte da soggetto, predicato e uno o più elementi (miste tedesco – italiano)

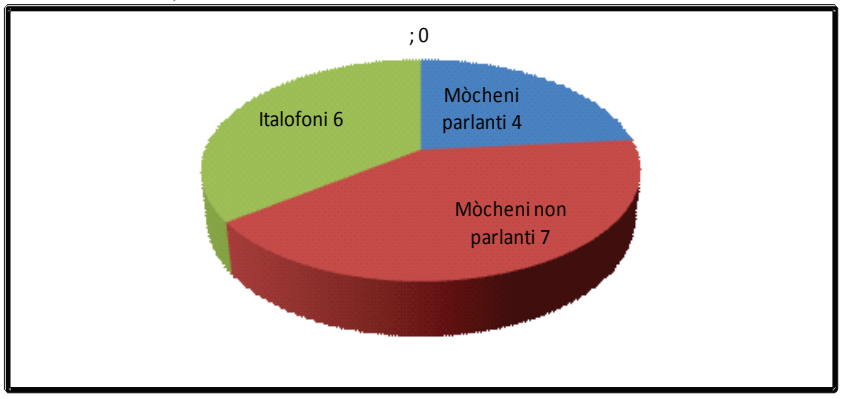
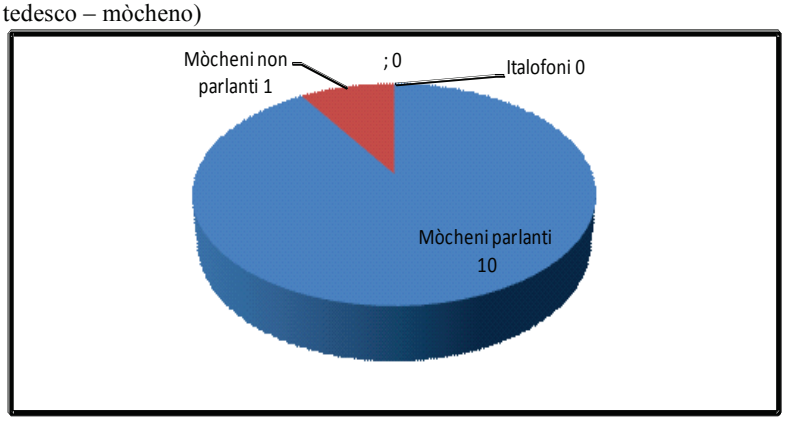


Grafico 14: Frasi composte da soggetto, predicato e uno o più elementi (miste tedesco – mòcheno)



Se si prosegue nell'analisi di produzioni più complesse, il passo successivo riguarda le frasi con complesso verbale (ausiliare + participio, modale +infinito, verbo separabile)

Queste frasi, in generale, vengono utilizzate da un numero inferiore di bambini. Il gruppo dei bambini parlanti mòcheno e quello dei non parlanti mòcheno producono la stessa quantità di frasi con complesso verbale in tedesco, mentre i bambini italofoni nessuna. Le stesse frasi, ma miste tedesco – italiano, non vengono prodotte da alcun gruppo e quelle miste tedesco - mòcheno (4) sono utiliz-

zate soltanto dai bambini parlanti mòcheno: un'alunna di classe seconda, un'alunna di classe quarta e due alunne di classe quinta.

Tabella n. 15: frasi con complesso verbale in tedesco

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Parlanti mòcheno				A.: 1 -Hat nicht die Aufgaben gemacht. N.: 3 -Das Hund gessen das Heft. - Mein Hund gessen Heft. - Ich habe nicht Heft.	C.: 1 -ein Hund will mitspielen.
Totale: 5 frasi	0	0	0	4	1
Non parlanti mòcheno				O.: 1 - Geht der Schaf an trinke Wasser.	F.: 4 - warum hat sie ein Buch in dem Zimmer (interrogativa indiretta). -Der Hund hat sie gegessen die Hausaufgaben. - wenn sie am

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
					Ende sind. - Ich habe gewonnen.
Totale: 5 frasi	0	0	0	1	4
Italofoni					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Tabella 16: frasi con complesso verbale miste tedesco-italiano

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Produttivi	-	-	-	-	-
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Ricettivi	-	-	-	-	-
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Italofoni	-	-	-	-	-

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Tabella 17: frasi con complesso verbale miste tedesco-mocheno

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Parlanti mòcheno		U.: 1 -Das Kind esst ein Bonbons und die Mama kocht ein Turt.		F. 1: Unt in de schuel hat nicht die Aufgaben gemacht.	G. 1: Und Kind billt nicht, billt Eis. M.: 1 De Schnecke geht aus (?) und geht af Schwanz va Wolf. Der Wolf arivàrt, geht vour der Finisch und sicht nicht das Schnecke ist af seiner Schwanz ont alura

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
					kimmpt vours s schnecke.
Totale: 4 frasi	0	1	0	1	2
Non parlanti mòcheno					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Italofoni					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Grafico 15 : frasi con complesso verbale in tedesco

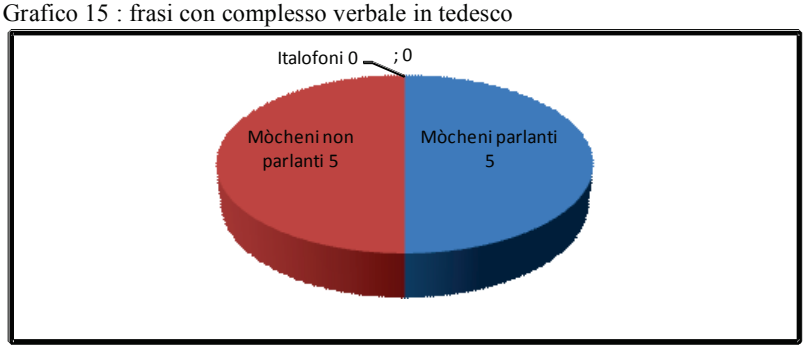
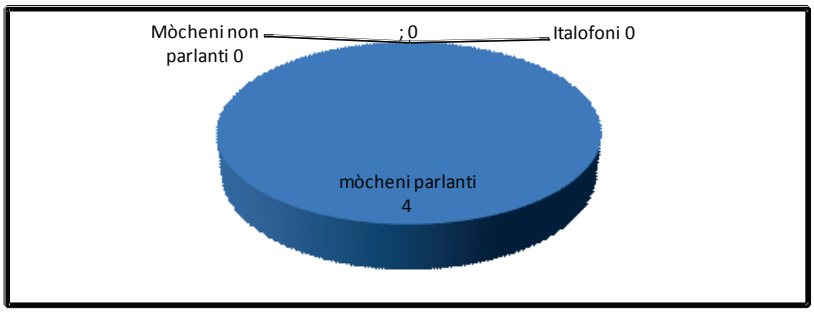


Grafico 16: frasi con complesso verbale miste tedesco – mòcheno



Da ultimo, le frasi complesse, ovvero contenente una principale e una subordinata, vengono costruite in lingua tedesca soltanto da una bambina di classe quinta non parlante mòcheno. Se si considera invece la produzione di frasi complesse misto tedesco – italiano, questa viene osservata solo da parte di una bambina di classe quinta parlante mòcheno, mentre la frase complessa mista tedesco – mòcheno viene utilizzata 4 volte dai bambini parlanti mòcheno di classe terza e quinta.

Tabella 18: frase complessa in tedesco (principale con secondaria)

Classi / Gruppi	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Parlanti mòcheno	-	-	-	-	-
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Non parlanti mòcheno	-	-	-	-	L.: 1 - Der Fuchs schaut wo sie ist
Totale: 1 frase	0	0	0	0	0
Italofoni	-	-	-	-	-
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Tabella 19: frase complessa misto tedesco-italiano (principale con secondaria)

Classi / **Gruppi**	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**
Parlanti mòcheno					A.1: Lehrerin billt nicht warum der Kind ist sporco.
Totale: 1 frase	0	0	0	0	1
Non parlanti mòcheno					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Italofoni					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Tabella 20: frase complessa misto tedesco-mocheno (principale con secondaria)

Classi / Gruppi	I	II	III	IV	V
Parlante mòcheno			N.: 1 Wann der Vucks kimmp, die Schnecke geht in Finisch.		G. 1: Lehrerin billt nicht warum der Kind ist sporco. O. 1: […] und sicht nicht das Schnecke ist af seiner Schwanz.
Totale: 3 frasi	0	0	1	0	2
Non parlante mòcheno					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0
Italofoni					
Totale: 0 frasi	0	0	0	0	0

Grafico 17: frasi complesse in tedesco

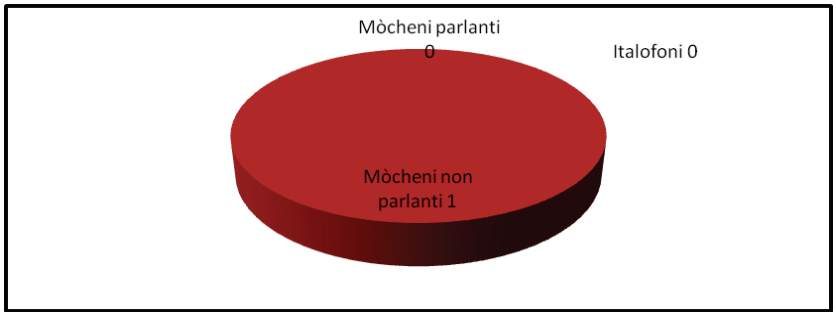


Grafico 18: frasi complesse misto tedesco- italiano

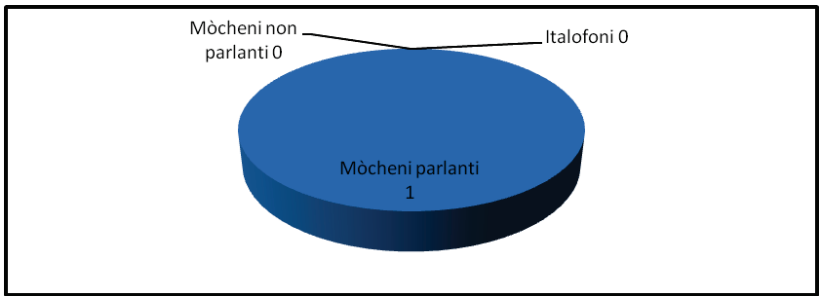
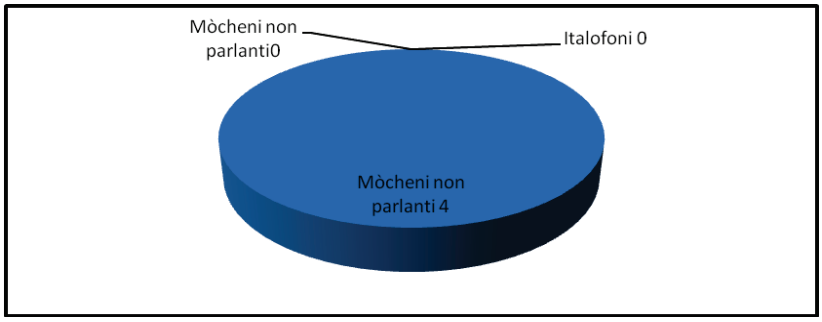


Grafico 19: frasi complesse misto tedesco – mòcheno



2. L'ANALISI DELLE PAROLE-FUNZIONE NELLE PRODUZIONI IN TEDESCO DEI BAMBINI MÒCHENI

di Manuela Pruner

2.1. *Obiettivo della ricerca e teorie di riferimento*

Attraverso l'analisi delle parole-funzione presenti nel discorso dei bambini coinvolti nella ricerca, si cercherà di far luce sui loro processi di apprendimento della lingua tedesca. In particolare, si tenterà di capire se, ed eventualmente in che misura, il processo di apprendimento del tedesco nei bambini bilingui mòcheni possa essere differente rispetto a quello dei bambini monolingui italofoni. Inoltre, si verificherà se esiste un'influenza esercitata dalla lingua mòchena sull'apprendimento della lingua tedesca, essendo le due lingue in questione tipologicamente simili. In questa analisi sono quindi state isolate le parole-funzione prodotte in lingua tedesca sia dai bambini bilingui mòcheni sia dagli italofoni, ed infine sono stati confrontati i risultati dei due gruppi per evidenziare differenze fra la produzione linguistica dei bambini coinvolti nell'indagine. È stato deciso di focalizzare l'attenzione della ricerca sulle parole-funzione, partendo dall'ipotesi che esse possano fungere da indicatori dello sviluppo della struttura di una lingua, in quanto ad essa più strettamente legate rispetto alle parole-contenuto. Di conseguenza le parole-funzione potrebbero rappresentare uno degli indici rivelatori delle strategie e dei processi di apprendimento linguistico. Le differenze quantitative e qualitative nell'uso delle parole-funzione tra i due gruppi di bambini, potrebbero consentire, quindi, di mettere in luce un diverso uso di strategie e processi di apprendimento del tedesco.

Si presuppone, innanzitutto, l'esistenza di due categorie di parole: le parole-funzione e le parole-contenuto, dove le prime rappresentano le parole che formano la struttura grammaticale della frase, come per esempio gli articoli e i pronomi personali, mentre

le seconde costituiscono le parole che veicolano un significato, in genere nomi, aggettivi e verbi. Esse vengono definite da Muysken rispettivamente parole di classe chiusa e aperta.[1] Le parole di classe chiusa rimarrebbero più stabili nella produzione linguistica e maggiormente legate alla struttura della lingua alla quale appartengono rispetto a quelle di classe aperta le quali, invece, sarebbero più permeabili al cambiamento e all'influenza di altre lingue. L'ipotesi che le parole-funzione siano maggiormente collegate alla struttura sintattica della lingua, rispetto alle parole-contenuto, ci permetterebbe di considerarle un indice per seguire le fasi di acquisizione delle strutture di quella lingua. Ciò aiuterebbe a raggiungere l'obiettivo in questa parte della ricerca, che consiste nell'indagare il livello e le strategie di apprendimento del tedesco nei bambini coinvolti. Questo stretto rapporto che lega le parole-funzione e la struttura di una lingua è stato evidenziato in diversi studi grazie all'analisi dei meccanismi di interferenza tra due o più lingue.[2] Già Weinreich sosteneva che «sembra meno probabile che un bilingue trasferisca morfemi con funzioni grammaticali complesse, piuttosto che morfemi con funzioni più semplici».[3] In una «scala di trasferibilità»[4] l'integrabilità delle parole di una lingua in un'altra, sarebbe più resistente a partire dalle desinenze flessive, passando per quelle che lui definisce le parole grammaticali, fino ad arrivare alle più trasferibili, come nomi, verbi, aggettivi, ed alle interiezioni. Un altro contributo che evidenzia lo stretto legame tra parole-funzione e acquisizione di una lingua è offerto da Myers-Scotton con il modello del *Matrix Language Framework.*[5] Secondo questo modello, le parole-funzione, più precisamente i morfemi funzionali, (*function morphemes*)[6] aiuterebbero ad individuare la lingua matrice (*matrix language*),[7] cioè quella che guida il processo di acquisizione delle lingue parlate da una persona e che in

[1] Muysken 2008.

[2] Sui fenomeni di interferenza rilevati in questa indagine, si veda il capitolo dedicato al code switching nel presente volume.

[3] Weinreich 2008, 52-53 (si cita dalla traduzione italiana).

[4] Weinreich 2008, (*scale of adoptability*, si cita dalla traduzione italiana. Il termine è mutuato da Haugen in *The Analysis of Linguistic Borrowing*, «Language», 26 (1950), pp. 210-231, ed è utilizzato per indicare la classificazione di morfemi in base alla facilità con la quale essi vengono trasferiti).

[5] Myers Scotton 2006.

[6] Myers Scotton 2006.

[7] Myers Scotton 2006.

una persona bilingue viene considerata dominante. Si può quindi ipotizzare che le parole-funzione rimangano più fedeli alla lingua dominante del parlante e rappresentino quindi un indizio della struttura più profonda di una lingua, anche nel processo di acquisizione. Seguendo questa teoria, i dati della ricerca potrebbero fornire indicazioni sulla presenza più o meno forte del mòcheno nel parlante. Come ipotizza Krashen,[8] inoltre, esisterebbe un ordine gerarchico di acquisizione dei morfemi funzionali nel processo di acquisizione dell'inglese L2, che suggerisce l'esistenza di una relazione tra parole-funzione e fasi di acquisizione di una lingua. Tali fasi vengono individuate per la lingua tedesca da Clahsen,[9] il quale sostiene inoltre che l'uso di parole-funzione è un segnale del processo di acquisizione della struttura sintattica, poiché l'acquisizione delle parole funzione si evolverebbe parallelamente allo sviluppo delle strutture sintattiche. Se si considera, infine, che esiste una simmetria tra processi di acquisizione e di apprendimento di una lingua, è possibile, attraverso l'osservazione delle parole-funzione prodotte dai bambini mòcheni, formulare delle ipotesi sulla loro fase di apprendimento del tedesco, confrontandola poi con la fase di apprendimento individuata nei loro coetanei italofoni monolingui. La presente ricerca fa riferimento a queste premesse teoriche e si basa, per determinare il livello di apprendimento dei bambini, sulla suddivisione in fasi del processo di acquisizione del tedesco operata da Clahsen. È necessario ricordare che le osservazioni emerse in questa parte della ricerca vanno completate con quelle riferite alla struttura sintattica di una lingua, poiché essa è un altro importante criterio congiunto per osservare il livello di acquisizione linguistica. A tale riguardo si rimanda al capitolo sulla morfosintassi. Bisogna inoltre tenere presente che, considerato il numero ridotto di bambini coinvolti, i dati emersi non possono essere rappresentativi per tutti i bilingui mòcheni. Ci si aspetta però che dall'analisi delle parole-funzione prodotte in tedesco possano emergere indicazioni che aiutino a comprendere il modo in cui i bambini bilingui, in questo caso bilingui mòcheni, apprendono una terza lingua, in questo caso il tedesco. Se nelle produzioni dei bilingui mòcheni emergessero sistematicamente strutture proprie di una fase più avanzata di apprendimento linguistico, rispetto a quelle individuate nei monolingui, ciò consentirebbe di

[8] Krashen 1985.
[9] Clahsen 1988.

ipotizzare un certo vantaggio del bilingue nell'apprendimento di una L3.

Il principale criterio grazie al quale vengono individuate le parole-funzione si basa, quindi, sul riconoscimento del fatto che esse non veicolano necessariamente un contenuto lessicale, ma fungono da supporto per la struttura sintattica della frase di cui fanno parte. Tuttavia, la definizione che determina quali sono le parole funzione non è netta. Muysken[10] parla di funzionalità delle parole sostenendo che essa può variare in base a diversi fattori: in particolare in base al contesto nel quale tali parole sono coinvolte e alla lingua alla quale appartengono. Secondo questa affermazione, si può dire che la categoria nella quale si vogliono far rientrare le parole funzione non è circoscritta in modo netto, in quanto la stessa categoria grammaticale di parole può veicolare un contenuto, o sostenere una struttura sintattica, o, ancora, trovarsi in uno stadio intermedio. Di conseguenza, anziché una divisione più o meno netta tra parole-funzione e parole-contenuto, sembra poter essere conferito un certo grado di funzionalità alle parole. Tenendo presente questa osservazione, per la presente ricerca si è scelto di fare riferimento alla classificazione di parole-funzione operata da Myers Scotton.[11] In base alla sua classificazione, i *function morphemes* vengono definiti come elementi che non hanno un ruolo tematico, bensì un ruolo strutturale nella produzione linguistica [-θ Role][12] o il cui significato è legato al contesto della frase [+Q].[13] In base alla classificazione di Myers Scotton, nella ricerca si presterà attenzione ad articoli determinativi e indeterminativi, e ai morfemi funzionali determinanti il caso; ad aggettivi possessivi e quantificatori; ai soggetti pronominali; alle preposizioni; alla presenza di verbi separabili. La flessione verbale e la negazione sono analizzate nel presente volume, nel capitolo relativo agli aspetti morfosintattici.

[10] Muysken 2008.
[11] Myers Scotton 1995.
[12] Myers Scotton 1995.
[13] Myers Scotton 1995.

2.2. *L'uso dell'articolo: analisi quantitativa: produzione degli articoli determinativi e indeterminativi in tedesco nei due gruppi linguistici*

L'analisi di modalità e frequenza nell'uso delle parole–funzione che compaiono nel discorso dei bambini coinvolti nell'indagine inizia con il prendere in considerazione la categoria grammaticale più facilmente riscontrabile nelle registrazioni effettuate, vale a dire l'articolo. Si osserverà innanzitutto l'aspetto quantitativo e qualitativo della produzione di articoli determinativi e indeterminativi in lingua tedesca nei due gruppi di bambini: il gruppo dei bambini bilingui mòcheni (M) e il gruppo dei bambini monolingui italofoni (NM). Per questa parte della ricerca sono state prese in considerazione le produzioni degli otto bambini mòcheni bilingui e dei diciotto bambini italofoni monolingui frequentanti le classi terza, quarta e quinta nelle scuole primarie di Fierozzo e Canezza. In entrambe le scuole sono presenti bambini appartenenti ai due gruppi linguistici.[14] Si cercherà poi di evidenziare le eventuali differenze nella produzione di questo tipo di parola-funzione nei due gruppi, per tentare di capire:

a) se questo può dare indicazioni sul livello di acquisizione del tedesco nei rispettivi gruppi;

b) eventuali strategie linguistiche messe in atto dai bambini mòcheni e italofoni.

Infine si verificherà quanto, nella produzione di parole-funzione tedesche dei bambnini mòcheni, può derivare dall'influenza del mòcheno. Analogamente a quanto già osservato nell'ambito dell'analisi lessicale,[15] anche in questo caso, si nota una produzione di un maggior numero di articoli da parte dei bambini parlanti mòcheno. Tuttavia questo primo dato può essere prevedibile, in quanto si ritiene essere legato alla maggior produzione di lessico

[14] La scuola di Fierozzo si trova in territorio bilingue ed è coinvolta in un progetto per l'insegnamento del tedesco veicolare e in un progetto per l'insegnamento del mòcheno; la scuola di Canezza si trova in territorio italofono e l'insegnamento del tedesco avviene secondo un programma curricolare. Entrambe le scuole sono frequentate sia da bambini italofoni che mòcheni. Per dettagli sulla situazione dei due comuni, e delle scuole, si rimanda al primo capitolo.

[15] Sull'analisi della produzione lessicale, si rimanda ai dati della ricerca raccolti nel primo capitolo.

da parte dei bambini bilingui mòcheni. Gli otto bambini mòcheni producono 95 parole con articolo, mentre i 18 bambini non mòcheni producono in totale 115 parole con articolo. Quindi i bambini mòcheni producono in media 11,9 parole con articolo in tedesco, mentre i bambini italofoni ne producono in media circa la metà, cioè 6,4.

2.3. *L'uso dell'articolo: produzione di articoli corretti ed errati in tedesco nei due gruppi linguistici*

Si ritiene che l'analisi degli errori nelle produzioni dei bambini sia un possibile indice del livello di acquisizione della lingua nella quale essi sono prodotti, in questo caso il tedesco, ma soprattutto delle strategie messe in atto dai bambini stessi nella produzione linguistica. In una prima analisi si è cercato di individuare la percentuale di articoli corretti ed errati prodotti nei due gruppi linguistici, mòcheno e italofono. Per tentare di determinare il livello di correttezza nell'uso di articoli nei rispettivi gruppi, M e NM, si è calcolato quanti bambini, nella loro produzione, usano una maggioranza di articoli corretti. L'87,5% dei bambini M produce la maggioranza di articoli corretti, mentre il 12,5% dello stesso gruppo produce un eguale numero di articoli corretti ed errati (grafico 1). Nessun bambino del gruppo M produce la maggioranza di articoli errati. Per quanto riguarda il gruppo dei bambini NM, il 38,8 % produce la maggioranza di articoli corretti, mentre il 44,6 % produce in egual misura articoli corretti ed errati ed infine il 16,6 % produce più articoli errati di quanti siano gli articoli corretti (grafico 2).

Grafico 1 Uso corretto di articoli tedeschi nei bambini bilingui mòcheni, M.

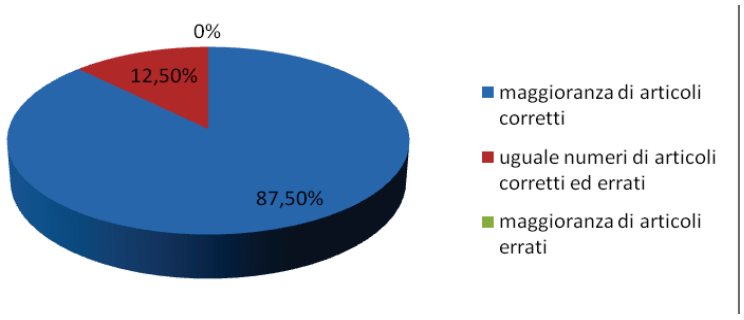
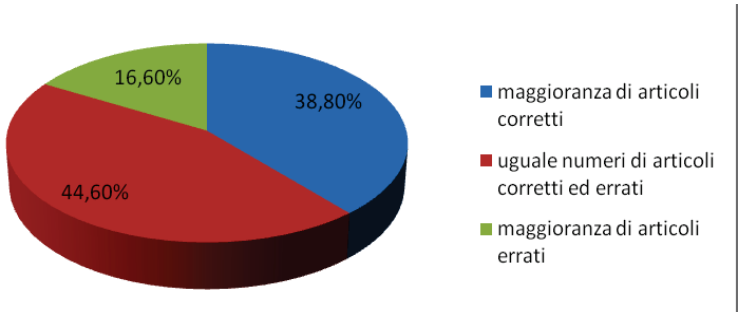


Grafico 2, Uso corretto di articoli tedeschi nei bambini monolingui italofoni, NM.



Dall'osservazione di questi dati si può supporre una maggior competenza in tedesco da parte dei bambini mòcheni, considerato che, in questo gruppo, nessun bambino produce la maggioranza di articoli errati, a differenza di quanto accade per i bambini italofoni. In questo conteggio non sono state calcolate le parole davanti alle quali viene omesso l'articolo (2.4, errori di omissione.).

2.4. *L'uso dell'articolo: analisi qualitativa. Errori di genere, caso e omissione*

Nell'osservare il tipo di errori commessi dai bambini M e NM, limitatamente all'uso dell'articolo, sono state considerate le seguenti categorie: errori di genere, qualora i bambini, nelle loro produzioni, non attribuiscano correttamente il genere, maschile femminile e neutro, al sostantivo tedesco; errori di caso, commessi se i bambini non usano, o usano in modo improprio, i casi della lingua tedesca, accusativo, genitivo e dativo; errori derivati dall'influenza del mòcheno o dell'italiano, che si presentano nel momento in cui i bambini inseriscono nella frase tedesca un articolo in mòcheno o in italiano; errori di omissione, individuati nelle frasi o elenchi di parole in cui i sostantivi sono privi di articolo. L'eventuale presenza degli elementi sopra elencati, al di là di un loro utilizzo corretto, potrebbe costituire già di per sé un indicatore di un livello di acquisizione più avanzato della lingua tedesca; inoltre l'utilizzo di genere e caso potrebbe far supporre la avvenuta acquisizione delle rispettive dimensioni grammaticali, con parti-

colare riferimento al genere neutro e alla marcatura dei casi, caratteristiche della lingua tedesca ma non delle lingue romanze parlate dai bambini. Infine, l'osservazione degli errori può costituire uno strumento per l'analisi dei processi di apprendimento del tedesco messi in atto dai bambini.

Quasi la totalità dei bambini, mocheni o italofoni, produce errori di genere. In particolare, sette degli otto bambini mòcheni producono questo tipo di errore, come anche undici dei diciotto bambini italofoni. In questo secondo caso, però, i rimanenti sette bambini producono un solo o nessun articolo in lingua tedesca. Sembra invece esserci una differenza tra il tipo di errori di genere maggiormente commesso dai bambini parlanti mòcheno e quello tipico dei bambini italofoni: in particolare, questo ultimo gruppo tenderebbe molto spesso ad attribuire, in modo errato, l'articolo femminile *die* ai sostantivi utilizzati nelle proprie produzioni. Diversamente, gli appartenenti al gruppo dei bambini mòcheni pur sbagliando altrettanto spesso l'attribuzione del genere, assegnano in modo errato anche gli articoli maschile *der* e neutro *das*, come nei seguenti esempi: *der Kind* (Elisabetta M*,* cl. 5, Fierozzo), o *das Schwester* (Yan*,* M, cl. 4, Fierozzo). Nell'analisi si è quindi tenuto conto di questa differenza, evidenziandola nei due gruppi: come si può vedere dalla figura 3, due degli otto bambini mòcheni commettono l'errore di attribuire indistintamente l'articolo femminile *die* a sostantivi di diverso genere, mentre lo stesso errore è commesso da 8 degli undici bambini italofoni che producono più di un articolo. La situazione è invece capovolta se l'errore riguarda l'errata attribuzione dei generi maschile *der* e neutro *das*: in questo caso si tratta di cinque bambini mòcheni e due bambini italofoni (grafico 3 e grafico 4). I due bambini italofoni in questione frequentano rispettivamente la classe quarta e quinta della scuola primaria di Fierozzo.

Nei dati raccolti da Miller[16] sull'acquisizione del tedesco come L1, emerge l'utilizzo di un articolo, *de*, che lui definisce di caso e genere neutrale, e che corrisponde all'articolo determinativo femminile mòcheno. Ciò viene osservato anche da Clashen,[17] nelle produzioni di bambini germanofoni che si trovano in una fase precoce di apprendimento del tedesco, quella da lui definita Fase II. I meccanismi che, in una fase precoce di apprendimento, portano ad

[16] Clashen 1988, 43.
[17] Clahsen 1988.

utilizzare in modo ricorrente questo articolo, definito 'neutrale', potrebbero avere delle analogie con i meccanismi che portano all'uso dell'articolo femminile *die/de* da parte dei bambini mòcheni e italofoni, pur essendo difficile dimostrare una tale corrispondenza. In ogni caso, l'uso ricorrente dell'articolo *die/de* anche dove non adeguato, non è distribuito casualmente, bensì rappresenta una caratteristica che contraddistingue le produzioni di un determinato gruppo di bambini, quelli monolingui italofoni, e sembra invece in qualche modo evitata dai bambini bilingui mòcheni. Ciò potrebbe far pensare che l'uso frequente dell'articolo *die*, e non di rado anche *de* (grafici 3 e 4), non sia casuale e la ragione potrebbe essere proprio ipotizzata in una sorta di generalizzazione messa in atto prevalentemente dai bambini italofoni ma in qualche modo evitata dai bambini mòcheni. Pur sbagliando nella scelta dell'articolo, infatti, i bambini bilingui mòcheni sembrano tendere ad aggirare l'uso ripetitivo dell'articolo *die* e forse per questo, inconsapevolmente, tentano altre strade, che sanno si potrebbero avvicinare alla scelta corretta, superando una fase che sembra essere di 'generalizzazione' e mettendo in atto soluzioni più 'creative'. Questo determinerebbe una prima differenza non solo nell'uso di parole-funzione da parte di bambini bilingui mòcheni e monolingui italofoni ma anche nelle strategie di produzione in lingua tedesca da parte dei rispettivi gruppi linguistici.

L'interferenza sia del mòcheno sia dell'italiano nell'uso degli articoli è limitata nelle produzioni di entrambi i gruppi linguistici. Non è possibile definirla in modo completo per quanto riguarda il mòcheno, perché l'articolo maschile *der* è uguale sia per il mòcheno che per il tedesco.

Tabella 1 l'articolo determinativo in mòcheno.[18]

	masch.	femm.	neutro	plurale
Nom	der	de	(e)s	de
Acc	der (en*)	de	(e)s	de
dat	en/ -n	de (der*)	en/ -n	de/-n

*=forma tipica di Roveda

L'interferenza del mòcheno nell'uso degli articoli sembra limitarsi quasi esclusivamente all'articolo *de*. Anche in questo caso

[18] Rowley 2003, p. 148.

quindi prevale l'articolo di genere femminile, che è presente sia nelle produzioni dei bambini mòcheni che dei bambini non mòcheni (Grafici 3 e 4). Più rara l'interferenza di altri articoli: solo due i casi in mòcheno: *en einen Haus* (Elisabetta, cl. 5, M), *s Schnecke* (Maria, cl. 5, M) ed uno in italiano *un Tisch* (Cecilia, cl. 5 NM). Per quanto riguarda l'influenza della lingua mòchena nella produzione in tedesco dei bambini bilingui deve essere anche tenuto presente che, a differenza dell'italiano e del dialetto trentino, lingue romanze parlate dai bambini monolingui, anche il mòcheno prevede il genere neutro come il tedesco. Questa caratteristica della lingua mòchena può avvantaggiare i bambini parlanti mòcheno nell'apprendimento del tedesco.

Grafico 3: tipo di errori commessi dai bambini mòcheni M, nell'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo.

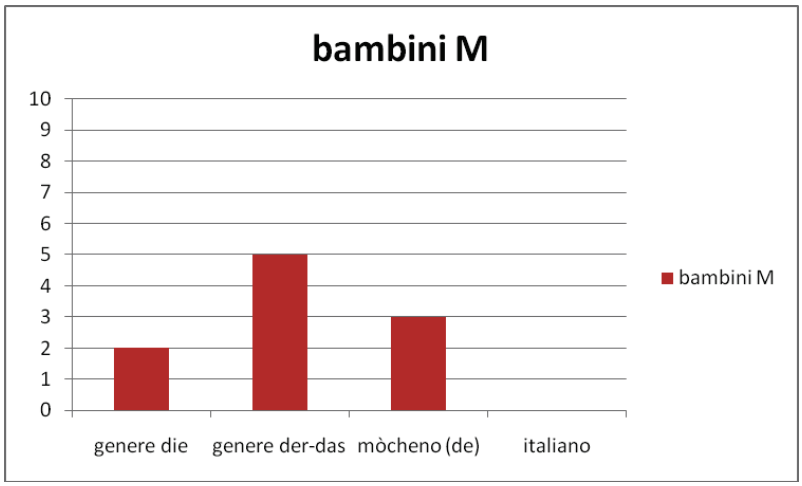
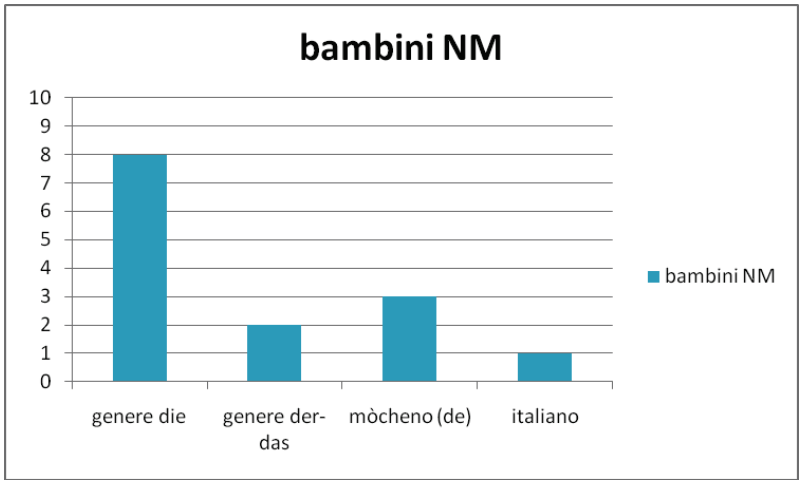


Grafico 4: tipo di errori commessi dai bambini italofoni NM, nell'uso dell'articolo determinativo e indeterminativo.



L'analisi ha interessato anche l'uso dell'articolo declinato dai bambini nei casi dativo e accusativo. L'obiettivo è quello di capire se, dalla marcatura degli articoli nei due casi, sia possibile ipotizzare che i bambini possano aver acquisito il sistema dei casi, il che sarebbe indizio di una fase più avanzata di apprendimento del tedesco.[19]

È sembrato opportuno distinguere nettamente fra uso corretto e errato del caso: infatti il solo uso dell'articolo indifferentemente declinato non evidenzia necessariamente se il sistema del caso è stato appreso, o è in via di apprendimento. Sono state escluse tutte le produzioni in cui non è possibile stabilire se l'espressione prodotta manifesta o meno l'uso di un caso, per esempio *in die Kirche* (Xavier, NM, cl. 4, Fierozzo), per la cui espressione non è possibile capire se il bambino che la ha prodotta lo ha fatto volontariamente, sapendo che *in* è una preposizione che con un verbo di moto richiede il caso accusativo, oppure se ha semplicemente associato alla preposizione *in* il sintagma nominale *die Kirche,* intendendo però che qualcuno è nella chiesa *(in der Kirche*). Anche tali casi possono essere definiti di ipergeneralizzazione.[20]

[19] Fase V di Clahsen, Clahsen 1988.
[20] *Übergeneralisierung* nel testo originale, trad. mia, Clahsen 1988, 80.

In questa parte dell'analisi si rileva che le produzioni sono limitate in entrambi i gruppi linguistici: 5 bambini bilingui mòcheni su 8 e 3 bambini italofoni su 18 hanno usato espressioni in cui sembra emergere una consapevolezza della presenza nella lingua tedesca dei casi accusativo, dativo e genitivo. Per i bambini mòcheni le espressioni in cui si può determinare l'uso dei casi al di là di una generalizzazione sono:

1.	Anastasia, M, cl. 4, Fierozzo:	*in der Schuel*;
2.	Ruggero, M, cl. 3, Fierozzo:	*auf den Schwanz*; *auf dem Schbanz*;
3.	Daniela, M, cl. 5, Fierozzo:	*im Wald*;
4.	Elisabetta, M, cl 5, Fierozzo:	*en einen Haus** (*in einem Haus*);
5.	Maria, M, cl 5, Canezza:	*af seiner Schwanz** (*auf seinem Schwanz*).

Nelle produzioni dei bambini italofoni le espressioni sono state le seguenti:

6.	Zita e Barbara, NM, cl 4, Fierozzo:	*mit dem Ballon*; *in den Bach*; *mit dem Berg*; *mit dem Canocchiale*; *an den Rück*; *auf den Gras** (*auf dem Gras*);
7.	Paola, NM, cl 3, Fierozzo:	*zur Schule*;
8.	Michela, NM, cl 5, Fierozzo:	*am Ende*; *in den Fluss*; *mit dem Hund*; *in dem Bach*; *auf der Schwanz** (*auf dem Schwanz*) ; *der Fuchs** (*des Fuchs*).

Anche se il numero di bambini mòcheni che producono frasi in cui è visibile l'uso dei casi è relativamente maggiore rispetto a quello dei bambini non mòcheni, il numero e tipo delle frasi prodotte può sembrare simile per entrambi i gruppi linguistici. Tuttavia, nel gruppo dei bambini italofoni, si riscontra un maggior numero di frasi che possono essere considerate 'formulaiche', per esmpio *zur Schule* oppure *am Ende*. Anche le espressioni poco variabili nelle produzioni di Zita e Barbara, NM, nell'uso ripetitivo di *mit dem* possono far pensare ad una struttura non ragionata ma appresa e ripetuta così com'è. Questo evento sembra essere meno

frequente nelle produzioni dei bambini mòcheni. In questo gruppo, infatti, si notano prevalentemente frasi come *auf seiner Schwanz*, o ancora *auf den Schwanz* che sembrerebbero più creative e non ripetute così come sono state sentite. Nondimeno, anche nel gruppo dei bambini italofoni si può notare la presenza di questo tipo di frasi, per esempio: *in den Bach* (6), oppure *der Fuchs* (8) che farebbero quindi pensare ad un livello di apprendimento che comprenda già, anche se in parte, l'uso dei casi. Le espressioni che sembrano evidenziare l'uso dei casi in tedesco sono presenti solamente nelle produzioni della maggioranza dei bambini mòcheni e in alcune bambine italofone della scuola di Fierozzo, mentre sono del tutto assenti nelle frasi degli altri bambini. In questo caso è necessario premettere che si presume una possibile influenza del mòcheno, poiché anche in questa lingua è presente un tale sistema, anche se la marcatura del caso è talvolta differente, (tabella 1). Ciò potrebbe indicare che i bambini mòcheni hanno appreso il sistema dei casi in mòcheno, dandogli poi forma anche con parole-funzione tedesche, il che potrebbe rappresentare una buona prospettiva per la vitalità della lingua mòchena.

Nelle produzioni dei bambini italofoni, infine, sono più frequenti gli errori di omissione, sia nel caso di un elenco di parole, sia in una frase. Krashen[21] sostiene che sembra esserci un ordine gerarchico di acquisizione dei morfemi per chi apprende l'inglese L2, secondo il quale «i morfemi grammaticali sono omessi più di frequente di quelli lessicali dagli apprendenti. Gli errori di omissione sono riscontrabili in grande quantità nelle prime fasi di acquisizione».[22] Si potrebbe supporre che i bambini italofoni che omettono gli articoli, o le altre parole funzione, si trovino in una fase di acquisizione precedente a quella dei bambini mòcheni, che invece raramente omettono l'articolo, come anche altre parole funzione.

2.5. *L'uso delle preposizioni: analisi quantitativa. Frequenza e varietà delle preposizioni tedesche utilizzate nei due gruppi linguistici*

Le produzioni dei bambini parlanti mòcheno qui analizzate contengono in totale 28 preposizioni, di cui 20 in tedesco e 8 in

[21] Krashen 1985, p. 208.
[22] Krashen 1985.

mòcheno. 18 di queste preposizioni sono seguite da articolo. In media, i bambini parlanti mòcheno hanno utilizzato quindi 3,5 preposizioni tedesche nelle loro produzioni.

Le preposizioni che compaiono nelle produzioni dei bambini appartenenti alla categoria dei parlanti mòcheno sono le seguenti: ***auf, in, an, aus, vor, von*** (Grafico 5): fra queste, le più usate sono ***auf*** (usata 6 volte in tedesco e 3 in mòcheno, *af/as*); ***in*** (usata 8 volte in tedesco e 1 in mòcheno, *en*); ***an*** (usata 3 volte in tedesco). Più raramente appaiono anche le preposizioni ***aus*** (usata 1 volta in tedesco); ***vor*** (usata 1 volta in tedesco e 2 in mòcheno, *vour*); ***von*** (usata 1 volta in tedesco e 1 in mòcheno *va*). Infine alcune preposizioni sono state usate solo in mòcheno: ***pet***, con il significato di *mit/con*; ***en*** con il significato di *zu/*a. Le preposizioni utilizzate con un'alta frequenza, ***in***, ***auf*** e ***an***, correttamente espresse in tedesco, rappresentano il 60 % delle preposizioni utilizzate da questa categoria di bambini, che diventa il 71,4 % se si calcolano anche le loro varianti in mòcheno. Le preposizioni a 'bassa frequenza' ***aus***, ***vor*** e ***von***, sono utilizzate solo una volta ciascuna in tedesco, mentre sono utilizzate più spesso in mòcheno (rispettivamente una, tre e due volte). Esse rappresentano il 10,7 % delle preposizioni utilizzate in tedesco da questa categoria di bambini, che diventa il 21,4% se si calcolano anche le loro varianti in mòcheno. Le preposizioni utilizzate solo in mòcheno, ***pet*** e ***en***, rappresentano il 7,2% delle preposizioni prodotte dai bambini parlanti mòcheno e sono prodotte da due bambini di Fierozzo.

Le preposizioni maggiormente utilizzate dai bambini parlanti mòcheno sono quindi preposizioni con significato locale. Secondo Park[23] alcuni elementi grammaticali sono acquisiti prima di altri, fra questi, per esempio, le preposizioni *an, auf, mit, ab, um, zu*. La preferenza per l'uso di questi elementi può essere dovuta alla loro frequenza d'uso, alla facilità fonetica o ad altri fattori.

I bambini non parlanti mòcheno utilizzano nelle loro produzioni un totale di 25 preposizioni, di cui nessuna in mòcheno. 19 di queste preposizioni sono seguite da articolo. In media, i bambini parlanti mòcheno hanno utilizzato quindi 2,5 preposizioni a testa nelle loro produzioni (Grafico 6). Per una corretta lettura di questo dato, è necessario specificare che i bambini non parlanti mòcheno di questa ricerca non usano più di due preposizioni nelle loro produzioni sette di loro non ne usano affatto. Le registrazioni di Zita e

[23] Clahsen 1988.

Barbara, NM, classe 4 Fierozzo, come anche di Michela, NM, classe 5 Fierozzo, alzano notevolmente la media, poiché nelle loro produzioni vengono usate in media otto preposizioni. Le preposizioni maggiormente utilizzate da questo gruppo di bambini sono le stesse utilizzate dai bambini parlanti mòcheno: ***auf*** (usata 4 volte)**,** ***in*** (usata 12 volte)**,** ***an*** (usata 3 volte); ad esse si aggiungono anche le preposizioni ***mit*** (usata 5 volte)**,** ***zur*** (usata 1 volta)**,** entrambe presenti solo nelle produzioni di Barbara, Zita e Michela. Le preposizioni utilizzate con un'alta frequenza, ***in***, ***auf*** e ***an***, correttamente espresse in tedesco, rappresentano anche in questo caso la maggioranza, il 76 %, delle preposizioni utilizzate da questa categoria di bambini, mentre l'utilizzo delle preposizioni a bassa frequenza di utilizzo (o meglio, utilizzate solo da una piccola parte dei bambini) è del 24 %.

Grafico 5: preposizioni usate dai bambini parlanti mòcheno e loro frequenza d'uso.

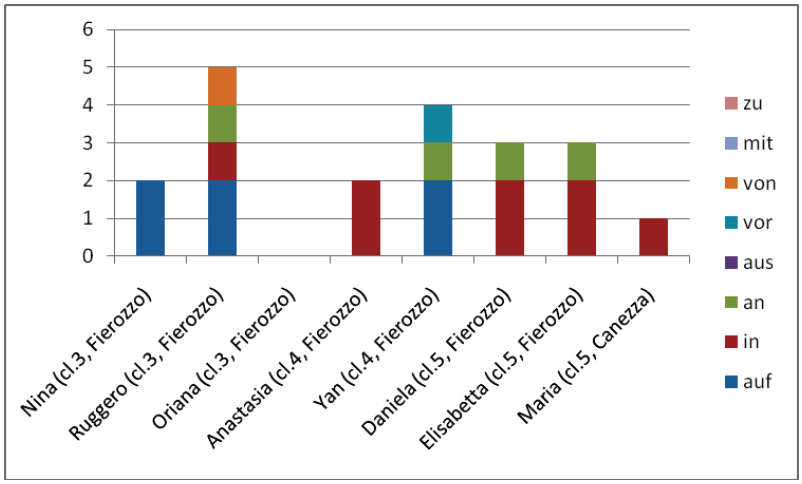
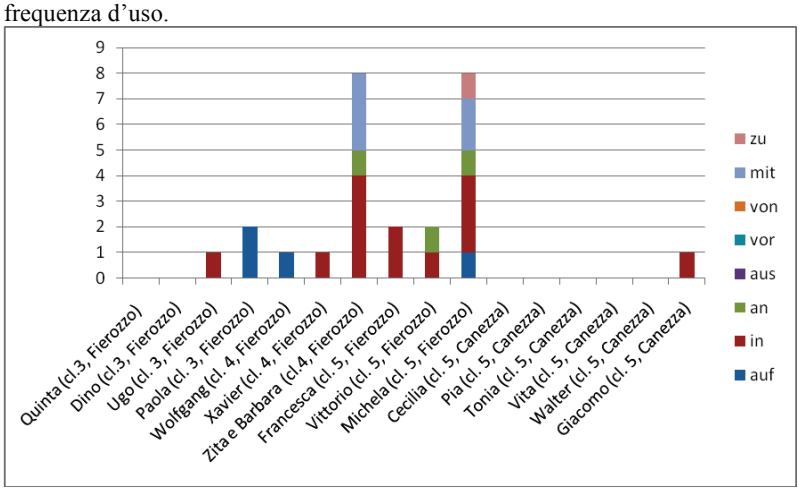


Grafico 6: preposizioni usate dai bambini non parlanti mòcheno (NM) e loro frequenza d'uso.



2.6. *L'uso delle preposizioni. Lettura dei dati*

I dati raccolti possono essere sintetizzati dal punto di vista quantitativo come segue: i bambini bilingui mòcheni usano le preposizioni più di frequente, in media 3,5 volte nelle rispettive produzioni, in confronto ai bambini monolingui italofoni, che ne usano in media 2,5. Inoltre, solo un bambino su 8 nel gruppo dei bambini mòcheni non usa alcuna preposizione, mentre i bambini che non usano preposizioni nel gruppo dei bambini italofoni sono 7 su 18. Infine, si può notare che i bambini mòcheni utilizzano una maggior varietà di preposizioni, rispetto al gruppo dei bambini italofoni. Tuttavia, nel gruppo dei bambini italofoni si possono notare due eccezioni rappresentate dalle produzioni di Zita, con Barbara, e Michela. Come evidenziato anche per l'uso dell'articolo determinativo, nelle loro frasi emergono caratteristiche molto simili a quelle che contraddistinguono le produzioni dei bambini bilingui mòcheni, pur con qualche differenza di cui si tratterà in modo più approfondito nelle conclusioni. Se si considera l'ipotesi di Clahsen, secondo la quale le preposizioni apparirebbero nell'acquisizione del tedesco solo successivamente ad una prima fase di apprendimento, poiché non si riscontrano sistematicamente nella

Fase II,[24] si potrebbe presumere che i bambini mòcheni, ma anche la bambine italofone *Z*ita, Barbara e Michela si trovino in una fase più avanzata nel loro percorso di apprendimento della lingua tedesca. La maggior frequenza d'uso delle preposizioni nei bambini mòcheni può essere dovuta al fatto che, come già osservato, questo gruppo di bambini utilizza nelle proprie produzioni frasi più complesse, all'interno delle quali si può notare la presenza di complementi. Ciò renderebbe necessario l'uso delle preposizioni e per questo la loro produzione sarebbe più frequente. Si può dunque ipotizzare che l'uso maggiore delle preposizioni sia un ulteriore indice di un livello di apprendimento più avanzato.

Nel caso in cui le preposizioni non vengano utilizzate in tedesco, esse vengono sostituite da preposizioni in mòcheno, da parte dei bambini mòcheni, e in italiano da parte dei bambini italofoni. Non si rilevano mai casi in cui accade il contrario. Nelle frasi dei bambini parlanti mòcheno si trovano i seguenti esempi:

9)	Elisabetta, M, cl 5, Fierozzo:	***en*** *einen Haus* (*in einem Haus;* in una casa); *alora das Kind gib die Suppe* ***en*** *ein…die Katze;* (*dann gibt das Kind einer…der Katze die Suppe;* e così il bambino dà la minestra a un…al gatto);
11)	Maria, M, cl 5, Canezza:	*und geht* ***af*** *Schwanz* ***va*** *Wolf*; (*und er geht auf den Schwanz vom Wolf;* e sale sulla coda del lupo);
12)	Ruggero, M, cl. 3, Fierozzo:	*vuks laf* ***pet*** *die Schnecke auf dem Schbanz*; (*der Fuchs läuft mit der Schnecke auf dem Schwanz;* la volpe corre con la lumaca sulla coda).

Mentre nei successivi casi, i bambini italofoni sostituiscono le preposizioni in italiano:

13)	Zita e Barbara, NM, cl 4, Fierozzo:	*die Schnecke*, intanto che *der Wolf laufen der Schnecke sale* **su**… *den Rück .. Schwanz*; (*die Schnecke, während der Wolf läuft, die Schnecke steigt auf den Rücken, Schwanz*; la lumaca, intanto che il lupo corre, la lumaca sale sulla schiena, coda)
14)	Tonia, NM, cl 5, Canezza:	*die Kuh* va **dalla** pecora; (*die Kuh geht zum Schaf*; la mucca va dalla pecora).

[24] Clahsen 1988, p.44.

Secondo il modello del *matrix language framework* di Myers Scotton, le parole funzione in produzioni miste rivelerebbero qual è la *matrix language* del parlante, cioè la lingua dominante.[25] Mentre nel caso dei bambini italofoni la lingua dominante è presumibilmente l'italiano, affermare che il mòcheno sia la lingua dominante dei bilingui necessiterebbe di ulteriori approfondimenti. Infatti alcuni elementi della morfologia nelle produzioni in tedesco, sembrano provenire dall'italiano, o in ogni caso non sembrano essere del tutto fedeli alla morfologia mòchena. Questo aspetto viene approfondito nella trattazione sul code-switching di Federica Ricci Garotti nel presente volume. Negli esempi proposti sopra, si può notare, però, un'ulteriore differenza tra produzioni dei bambini bilingui mòcheni e italofoni: grazie probabilmente alla somiglianza tra le due lingue, mòchena e tedesca, i bambini mòcheni sarebbero in grado di rimanere più fedeli alla lingua tedesca, evitando di utilizzare in mòcheno interi sintagmi come *sale su* (13) o *va dalla pecora* (14), e inserendo anche solo la preposizione mòchena in un contesto interamente tedesco (11, 10). Inoltre, i bambini mòcheni non sono solo in grado di rimanere più legati al tedesco, grazie probabilmente alla somiglianza linguistica, ma sanno anche sfruttare la propria competenza linguistica a tutto tondo, attingendo alla lingue conosciute per creare una frase comprensibile ed evitare di bloccarsi anche quando la frase non è corretta. Un esempio si trova nell'espressione di un bambino della classe terza di Fierozzo:

15) Ruggero, M, cl. 3, Fierozzo: *Gehen wir ver as de fin*; (la lumaca chiede alla volpe se vuole gareggiare con lei per vedere chi per prima raggiungerà l'arrivo, che si trova in cima ad una collina).

Questa frase inizia con il modo imperativo tedesco *gehen wir*! ('andiamo!', oppure 'andiamo?'), utilizzando poi una preposizione mòchena che però non è collegata al discorso seguente, *ver* (*für*/per), al contrario della preposizione mòchena successiva, *as* (*auf*, su).[26] Utilizzando *as*, il bambino ha voluto forse correggersi con

[25] Myers Scotton 2006.

[26] Si ritiene che il bambino abbia usato *as* con funzione di una preposizione, sebbene in mòcheno la stessa parola esprima anche il pronome relativo per tutti

una preposizione più adeguata al contesto. All'articolo mòcheno *de* (*die*, la), segue infine sostantivo dialettale *fin* (fine, arrivo).[27] Dove probabilmente un bambino italiano si sarebbe bloccato o avrebbe proseguito la frase in italiano, Ruggero ha costruito una frase, sapendo sfruttare il bagaglio delle proprie conoscenze linguistiche in mòcheno, tedesco e dialetto trentino, in modo autonomo e creativo.

2.7. *I pronomi personali*

Nelle frasi prodotte dai bambini, sia mòcheni sia italofoni, si rileva un numero decisamente basso di pronomi in lingua tedesca. Otto bambini, tre mòcheni e cinque italofoni, inseriscono dei pronomi nelle proprie produzioni e in tutti questi casi, si tratta di pronomi personali soggetto forti. Il maggior numero di pronomi è alla terza persona, di genere plurale o femminile (*sie*) mentre solo in due casi si registra l'uso di pronomi di genere neutro e maschile, ed un solo pronome è alla prima persona. Mentre i parlanti mòcheni sembrano utilizzare poco i pronomi personali in tedesco, non si può dire lo stesso per le loro produzioni in mòcheno. Infatti, da una recente indagine che ha coinvolto i bambini della scuola materna di Fierozzo[28] emerge che i bambini mòcheni in essa coinvolti producono pronomi deboli, forti e clitici, seppur in un sistema sintattico semplificato, rispetto a quello degli adulti. Nelle produzioni in tedesco, invece, molti dei bambini mòcheni, che in base all'analisi delle loro produzioni sintattiche e lessicali possono essere considerati in un livello più avanzato di apprendimento del tedesco, producono frasi come quelle riportate negli esempi seguenti. In esse, i bambini tralasciano il pronome personale oppure utilizzano preferibilmente il soggetto nominale (19).

---

e tre i generi, una congiunzione modale, corrispondente al tedesco *dass*, e una congiunzione modale, corrispondente al tedesco *als*.

[27] L'immagine che il bambino sta descrivendo rappresenta una favola, in cui la lumaca sfida la volpe in una gara di velocità. Nell'immagine il traguardo della gara è raffigurato in cima ad una collina, probabilmente per questo motivo, il bambino sceglie la preposizione *as* (*auf*, sopra).

[28] Cognola 2010.

16) Anastasia, M, cl. 4, Fierozzo: *und hat nicht die Aufgaben gemacht*; (*ont* ***de*** *hòt net gamòcht de compiti*, informatori Palù e Roveda; *und sie hat nicht ihre Aufgaben gemacht*; e non ha fatto i compiti);

17) Daniela, M, cl 5, Fierozzo: [*en Wald regen*] *ont saine vro* […]. *ont* ***sei*** *sai' vroa*, informatore Palù; *und sie sind froh*; e sono contenti);

18) Elisabetta, M, cl 5, Fierozzo: *und Kind billt nicht, billt eis (s kinn bill net,* ***s*** *bill an ais,* informatore di Palù*/ s kinn bill net essen de sup,* ***s*** *bill essen gelato* informatore di Roveda; und das Kind will nicht, es will ein Eis; e il bambino non vuole [la minestra], vuole un gelato)

19) Ruggero, M, cl. 3, Fierozzo: *das Kinn geht an… und das Kinn sag: ai!; (s kinn geat ont* ***s*** *sag "aia!„,* informatore di Palù*; das Kind geht zur… und es sagt "au!„; il bambino va a… e dice"ahi!„)*

Per tentare di spiegare l'inaspettata scarsità di pronomi nelle produzioni tedesche da parte dei bambini mòcheni, si potrebbe ipotizzare che l'influenza dell'italiano, lingua nella quale non è necessaria la presenza del pronome personale soggetto, possa essere qui più forte di quella della lingua mòchena. L'assenza di pronomi è infatti anche una caratteristica frequente nei bambini non mòcheni come si può notare nel seguente esempio:

20) Francesca, NM, cl 5, Fierozzo: *ist in Berge und essen* erba; (*sie ist in den Bergen und sie isst das Gras*; è in montagna e mangia l'erba).

L'assenza di pronome farebbe quindi pensare all'uso di questa parola-funzione secondo il modello italiano. In questo caso particolare, i bambini mòcheni potrebbero dunque apprendere il tedesco basandosi sul modello romanzo dell'italiano standard, ma non del dialetto trentino anche se sembra poco probabile che l'italiano standard possa rappresentare la lingua più forte accanto a mòcheno e dialetto trentino. In ogni caso pare che il modello mòcheno, che prevede l'uso dei pronomi personali, e sembra essere dominato dai

bambini mòcheni come emerge dall'analisi di Cognola[29], non abbia purtroppo particolare influenza sulla produzione in lingua tedesca.

2.8. *Negazione, verbi separabili e aggettivi possessivi: l'influenza del mòcheno sulla produzione tedesca*

Alcuni aspetti dell'analisi morfologica interessano solamente i bambini bilingui mòcheni: nelle frasi da essi prodotte, sono infatti presenti altri tipi di parole-funzione al di là di articoli, preposizioni e pronomi. Si tratta in particolare dell'aggettivo indefinito che esprime la negazione, di alcuni prefissi di verbi separabili e della presenza di aggettivi possessivi. L'aggettivo indefinito *khoa'* / *kein* e i prefissi separabili sono presenti sia nella morfologia del tedesco che in quella del mòcheno. L'aggettivo possessivo presenta delle differenze tra mòcheno e tedesco in quanto nel caso del mòcheno, e a differenza del tedesco, esso può essere preceduto da articolo determinativo:

21 *der mai voter ont de mai mama*[30] *(*der mein Vater und die meine Mutter)*;
22 *kan inser haus*[31] *(in unserem Haus).*

ma anche:

23 *der schneck ist asn sein schwonz*, informatore Roveda. (**die Schnecke ist auf dem seinen Schwanz*).

Due bambini mòcheni utilizzano nelle loro espressioni gli aggettivi possessivi *mein* e *sein*:

24 Yan, M, cl. 4, Fierozzo: *und **meine** Haus (s mai' haus);und **mein** Hund gessen Heft. (ont der mai'hunt hòt en quaderno gessen, informatore di Palù; und mein Hund hat das Heft gegessen; e il mio cane ha mangiato il quaderno);*

[29] Cognola 2010.
[30] Rowley 2003.
[31] Rowley 2003.

25 Maria, M, cl. 5, Canezza: *das Schnecke ist af **seiner** Schwanz* (der schneck ist *as sain schwònz / asn sain schwònz*, Informatore Roveda, *die Schnecke ist auf seinem Schwanz*; la lumaca è sulla sua coda).

Le espressioni sono prodotte in tedesco senza ricorrere né al modello mòcheno né a quello romanzo, i quali richiedono entrambi l'articolo davanti all'aggettivo possessivo (il mio; *de mai'*). Ciò dimostrerebbe la capacità di controllare la correttezza delle proprie produzioni in tedesco.

Per quanto riguarda l'aggettivo indefinito che esprime la negazione, un bambino mòcheno della scuola di Fierozzo sembra ricalcare la struttura del mòcheno nella seguente frase:

26 Yan, M, cl. 4, Fierozzo: *ich habe **nicht** Heft;* (*ich hòn **net** der quaderno,* oppure successivamente, *ich hòn **khoa'** quaderno,* informatore di Palù/ *ich hòn **net** en quaderno*, oppure successivamente, *ich hòn **khoa'** quaderno*, informatore di Roveda; *ich habe **kein** Heft*, oppure *ich habe mein Heft **nicht** dabei*; io **non** ho qui il quaderno, oppure, io **non** ho un quaderno).

nella quale non utilizza correttamente l'aggettivo tedesco *kein,* né il mòcheno *khoa'*, ma utilizza *nicht* con la loro stessa funzione. In questo caso si potrebbe escludere che questo bambino abbia in mente la struttura negativa dell'italiano ma al contrario quella tedesca o mòchena. In altri due casi, invece, l'espressione tedesca per esprimere la negazione si allontana dal modello mòcheno, e precisamente nei seguenti casi:

27 Ruggero, M, cl. 3, Fierozzo: *die Mutter sag: **net gea'*** (*gahit net*, informatore Palù/ *gehe nicht!*; oppure, *nicht gehen!,* non andare);

28 Nina, M, cl. 3 Fierozzo: *die Mami sag: nein, **net gehen** auf die…* (*die Mama sagt: nein, gehe nicht auf die…;* la mamma dice: no, non andare sulla…).

Queste frasi sono prodotte da bambini che sembrano avere raggiunto un buon livello di apprendimento del tedesco, tuttavia l'espressione negativa pare essere un calco del modello romanzo, italiano e dialettale, *non andare*.

Infine Maria, M, cl. 5 Canezza, utilizza nel suo racconto verbi con prefissi separabili per tre volte, due in tedesco e una in mòcheno.

29 *die Schnecke* ***geht aus*** (*die Schnecke geht aus*; la lumaca esce);
30 *ont alura* ***kimmt vour*** *s Schnecke* (*und so kommt die Schneck vor*; e così la lumaca si fa vedere, ma probabilmente qui *vorkommen* ha il significato di 'arrivare prima');
31 *ein Hund will* ***mitspielen***.(*ein Hund will mitspielen*; un cane vuole giocare [con il bambino]).

In questo caso sembra esserci un'influenza del mòcheno nella produzione della parlante, che, come si può supporre da 29) e 30) sembra aver acquisito la struttura del verbo con i prefissi separabili in mòcheno. Anche nel caso 26) in cui il bambino utilizza *nicht* con la funzione di aggettivo indefinito negativo, si tratta di regole grammaticali presenti in mòcheno e in tedesco ma assenti in italiano, quindi è presumibile che l'influenza dell'italiano (e del dialetto trentino) sia attenuata.

2.9. *Conclusioni*

I dati raccolti, pur non potendo essere rappresentativi, possono fornire alcune indicazioni sulle caratteristiche linguistiche dei parlanti mòcheni attraverso le strategie da essi messe in atto nell'apprendere una terza lingua, in questo caso il tedesco. Innanzitutto si nota che **i bambini bilingui mòcheni sembrano trovarsi in una fase di apprendimento più avanzata rispetto ai bambini italofoni.** Ciò si può presumere dal maggior numero, dalla maggiore varietà e dalla maggiore complessità di parole-funzione utilizzate dai parlanti bilingui mòcheni, rispetto a quelli monolingui italofoni. Questo dato completa quello relativo alla maggiore complessità sintattica che caratterizza le frasi dei bilingui mòcheni, e di cui le parole-funzione sono un segnale.[32] Come già ipotizzato

[32] Sull'analisi della sintassi si rimanda al capitolo relativo agli aspetti morfosintattici.

nell'introduzione del capitolo, il fatto che i bambini mòcheni si trovino ad un livello di apprendimento più alto, potrebbe essere dovuto: a) alla somiglianza tipologica tra mòcheno e tedesco; b) ad un vantaggio proprio del parlante bilingue. Riguardo al primo punto, **la conoscenza del mòcheno potrebbe rappresentare un vantaggio perché fornisce dimensioni linguistiche che non sono presenti in italiano**, come l'articolo al caso dativo, i prefissi separabili o il genere neutro: infatti, nelle frasi dei bambini coinvolti nella ricerca, le parole-funzione che rappresentano queste dimensioni linguistiche sono utilizzate prevalentemente o esclusivamente dai bambini mòcheni. Tuttavia, una caratteristica che contraddistingue le produzioni dei bambini mòcheni, e che sembra **avvantaggiarli nella produzione linguistica, è anche il fatto di possedere una maggiore *creatività* nella produzione della L3 rispetto ai bambini monolngui**, e la capacità di superare le generalizzazioni o le espressioni formulaiche. Questo si è potuto notare, per esempio, nel tentativo di assegnare l'articolo di genere corretto evitando l'articolo neutrale *die* o *de*; ma anche in frasi come quella di Ruggero, M, cl. 3, Fierozzo: *gehe wir ver as de fin*, in cui il bambino fa ricorso ad una gamma di soluzioni offertegli dalle lingue che possiede: tedesco, italiano, dialetto e mòcheno, dimostrando una certa agilità nell'utilizzare il suo 'bagaglio linguistico'. Si ritiene che questa 'creatività linguistica', possa essere un prezioso strumento a disposizione dei bilingui, al di là della somiglianza tipologica fra le lingue in questione, e che, se sfruttata e potenziata, possa rappresentare un vantaggio anche per l'apprendimento delle lingue straniere in tutto il loro percorso scolastico. Una considerazione va fatta anche sulle produzioni di alcuni bambini italofoni delle classi quarta e quinta della scuola di Fierozzo, in particolar modo le produzioni di Zita e Barbara, NM, cl 4, Fierozzo. Le frasi di queste bambine sono per certi aspetti molto simili a quelle dei loro coetanei bilingui mòcheni e il loro livello di apprendimento del tedesco sembra superare di misura il livello di apprendimento dei loro coetanei della scuola di Canezza. Questo potrebbe essere dovuto al fatto che nella scuola di Fierozzo è attivo un progetto di insegnamento veicolare del tedesco, oppure anche al fatto di vivere in un ambiente bilingue ed essere quotidianamente a contatto con una lingua germanofona. In entrambi i casi, si potrebbe affermare che **crescere in un ambiente di minoranza rappresenti un vantaggio anche per i bambini monolingui**, ai quali viene offerta la possibilità di potenziare le proprie cono-

scenze e capacità. Infine, un dato incoraggiante è dato dall'analisi dell'influenza mòchena sulla produzione del tedesco. Infatti in diversi casi i bambini mòcheni dimostrano di dominare la morfologia mòchena tanto da servirsene con successo per la produzione di frasi in tedesco. Questo è positivo perché **potrebbe fornire un indizio della vitalità della lingua mòchena**. Tuttavia, in alcuni casi sono la morfologia e la sintassi dell'italiano che sembrano dar forma alle espressioni in tedesco, come nel caso dell'uso dei pronomi personali o delle espressioni negative. Quest'ultimo dato dovrebbe far riflettere sulla **necessità di potenziare l'apprendimento e l'acquisizione del mòcheno**.

Bibliografia

Bernardini, Schlyter 2004
P. Bernardini, S. Schlyter, *Growing syntactic structure and code mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis*, «Bilingualism: Language and Cognition», 7/1 *(*2004), pp. 49-69, Cambridge, Cambridge University Press.

Clahsen 1988
H. Clahsen, *Normale und gestörte Kindersprache*, John Benjamins B.V., Amsterdam 1988.

Cognola 2011
F. Cognola, *Io l'ho vist dal pontesel giò: un progetto sull'acquisizione della sintassi del mòcheno nella scuola dell'infanzia di Fierozzo*, in Cordin 2011, pp. 39-64.

Cordin 2011
P. Cordin (a cura di), *Didattica di lingue locali, esperienze di ladino, mòcheno e cimbro nella scuola e nell'università*, Franco Angeli, Milano 2011.

Köppe, Meisel 1995
R. Köppe, J. Meisel, *Code switching in bilingual first language acquisition*, in Muysken, Milroy 1995, pp. 276-299.

Krashen 1985
S. Krashen, *Second language acquisition and second language learning,* Pergamon, Oxford 1985.

Muysken 2008
P. Muysken, *Functional categories*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

Muysken, Milroy 1995
P. Muysken, L. Milroy (eds.) *One speaker, two languages,* Cambridge University Press, New York-Melbourne 1995,
Myers Scotton 1995
C. Myers Scotton, *A lexically based model of code switching*, in Muysken, Milroy 1995, pp. 233-253.
Myers Scotton 2006
C. Myers Scotton, *Multiple Voices, an introduction to bilingualism*, Blackwell, Oxford 2006.
Ricci Garotti 2011
F. Ricci Garotti, *L'insegnamento curricolare di una lingua minoritaria: aspetti e problemi nel caso mòcheno*, in Cordin 2011, pp. 65-95.
Rowley 2002
R. Rowley, *Liacht as de sproch, Grammatica della lingua mòchena*, *Grammatik des Deutsch-Fersentalerischen,* Istituto culturale mòcheno-cimbro / Kulturinstitut Bersntol-Lusérn, Regione Autonoma Trentino Alto Adige, Palù del Fersina (TN), 2002.

S kloa' be. be., S kloa' bersntoler beirterpuach, piccolo vocabolario mòcheno, das kleine Fersentaler Wörterbuch, Istituto culturale mòcheno, Palù del Fersina (TN), 2009.

Weinreich 2008
U. Weinreich, *Lingue in contatto*, trad. italiana, Utet, Torino 2008.

3. L'ASPETTO MORFOSINTATTICO NELLE PRODUZIONI DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DI FIEROZZO ALLA LUCE DELLA RICERCA ACQUISIZIONALE

di Giulia Gatta

In questo capitolo verrà analizzata la produzione del tedesco dei bambini della scuola di Fierozzo dal punto di vista morfosintattico, livello complesso di produzione linguistica che evidenzia o può dare indizi sul processo di acquisizione dei bambini bilingui e monolingui.

Nel caso dei bambini della valle del Fersina l'analisi di alcuni elementi di morfosintassi può costituire lo spunto per una riflessione sull'apprendimento della lingua straniera e sul livello di competenza raggiunto.

Nel caso della scuola di Fierozzo la situazione appare eterogenea anche dal punto di vista dell'apprendimento della morfosintassi del tedesco. Trattandosi di due gruppi di parlanti, bambini bilingui mòcheni (M) e bambini monolingui italofoni (NM), il quadro di analisi si presenta con le seguenti caratteristiche:

- I bambini monolingui italofoni hanno chiaramente acquisito una sintassi romanza. Per questo motivo si presuppone che la produzione del tedesco come lingua straniera possa dare luogo ad interferenze con la L1 (italiana) che è di tipo VO. Ciò è dovuto alla differenza sintattica della lingua italiana e tedesca, differenza largamente accertata dagli studi di tipologia linguistica.

Secondo Greenberg[1] esistono sei tipologie linguistiche nelle 30 lingue da lui stesso studiate in tutto il mondo: SVO, SOV, VSO, VOS, SVO, OVS (in cui S sta per soggetto, O per oggetto, V per verbo). La teoria secondo cui l'ordine dei costituenti all'interno della frase determina la tipologia linguistica stabilisce la lingua

[1] Greenberg 1976, 119.

italiana come appartenente alla tipologia VO, mentre la lingua tedesca appartenente al gruppo OV.[2] Tale differenza appare evidente nel confronto tra le strutture delle frasi secondarie nelle due lingue:

ITALIANO **SVO**:	So	che	Marco	ha letto	un libro
	principale	+	**S** (Marco)	+ **V**(ha letto)	+ **O** (un libro)
TEDESCO **SOV**:	Ich weiss,	dass	Marco	ein Buch	gelesen hat
	principale	+	**S** (Marco)	+ **O** (ein Buch)	+ **V** (gelesen hat)

Tale costatazione può indurre a pensare che nell'acquisizione della lingua straniera (tedesco) i bambini monolingui italofoni producano frasi in tedesco ma con tipico costrutto della lingua italiana (quindi VO e non OV);

- i bambini bilingui mòcheni avrebbero da una parte acquisita la sintassi della lingua italiana (VO), dall'altra quella lingua mòchena che è prevalentemente OV,[3] che come già accennato è tratto caratteristico della lingua tedesca.

Supponendo che i bambini bilingui presentino «un'unica sintassi ma due tipi di lessico»,[4] l'effetto della lingua mòchena sulla produzione della lingua tedesca non appare di facile definizione proprio perché la lingua mòchena non presenta alcuni tratti sintattici tipici delle lingue OV (la posizione del participio passato nella frase principale, il VE, ecc.).

- i bambini della scuola di Fierozzo, sia monolingui che bilingui, sono inoltre stati alfabetizzati anche nella lingua tedesca, lingua appresa a scuola attraverso il progetto di potenziamento linguistico attuato nella scuola primaria di Fierozzo.

---

[2] Per quanto riguarda le teorie sulla determinazione della tipologia linguistica del tedesco si veda anche Tomaselli 1990.

[3] Così come sottolineato da Rowley il mòcheno non segue rigidamente la struttura sintattica del tedesco. Nella grammatica mòchena *Liacht as de Sproch: Grammatik des Deutsch Fersentalerisch* 2002 Rowley afferma che il mòcheno si trova in uno stadio di transizione da una tipologia linguistica di tipo OV ad una di tipo VO. Ulteriori ricerche sulla sintassi del mòcheno (Cognola 2010) hanno confermato tale teoria, individuando in alcuni costituenti della sintassi mòchena il passaggio graduale da OV a VO.

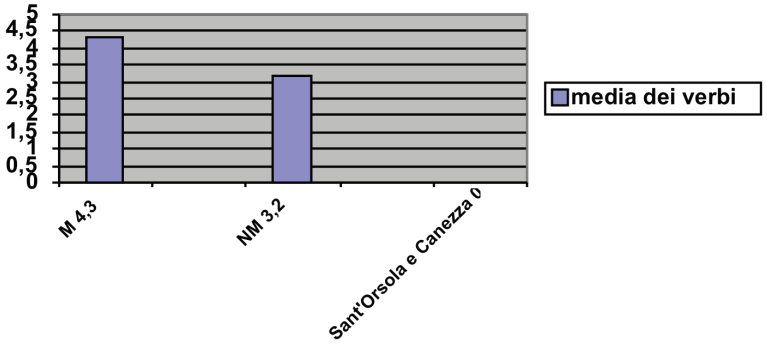
[4] Bernardini 2004, 49.

Attraverso l'analisi delle piccole porzioni di sintassi che appaiono nei racconti dei bambini è possibile giungere ad alcune conclusioni che riguardano le differenze e le somiglianze tra bambini bilingui mòcheni e bambini monolingui italofoni.

Il confronto tra i due gruppi è utile per giungere ad alcune riflessioni sul livello di acquisizione della lingua straniera nei bambini in età scolare. Per questo motivo verranno analizzati i seguenti aspetti della produzione morfosintattica: il verbo flesso, la concordanza soggetto – verbo, la frase secondaria, il V2 e il VE.

Ad un primo generale confronto tra i gruppi è possibile notare che la presenza dei verbi (anche non flessi) nelle produzioni analizzate è di poco superiore nei bilingui mòcheni rispetto ai monolingui italofoni.

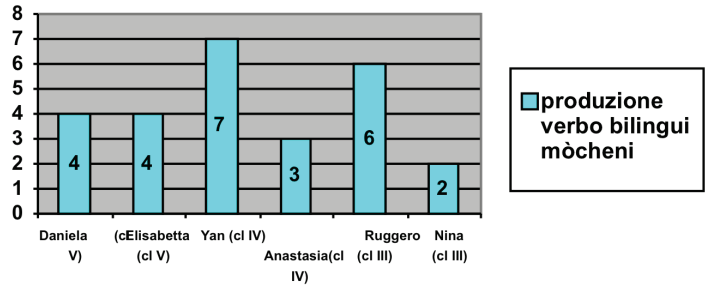
Grafico 1: confronto della media dei verbi tra bilingui mòcheni, monolingui italofoni e bambini delle scuole di Sant'Orsola e Canezza.



Tale dato è particolarmente rilevante se confrontato alla luce dei risultati nella produzione del verbo dei bambini delle altre due scuole analizzate, Sant'Orsola e Canezza. Essi, come evidenziato dal grafico, non esprimono mai alcuna produzione del verbo, né all'infinito, né in altre forme. Il dato quantitativo rende subito evidente che l'esposizione alla lingua tedesca e al mòcheno attraverso i numerosi progetti della scuola primaria di Fierozzo, porta i suoi frutti nell'acquisizione e produzione linguistica della lingua straniera nei bambini (sia monolingui e che bilingui) che vi sono esposti.

Di particolare rilevanza è il risultato riportato da tre bambini non parlanti mòcheno (che però lo comprendono) di Fierozzo, i quali producono un'alta quantità di verbi, creando un vero e proprio distacco dagli altri bambini dello stesso gruppo e con il gruppo dei bilingui mòcheni. Tale differenza risulterà comprensibile ed evidente non tanto nella quantità dei verbi prodotti dai due gruppi, quanto nella forma in cui essi si presentano.

Grafico 2a : produzione del verbo nei parlanti mòcheno



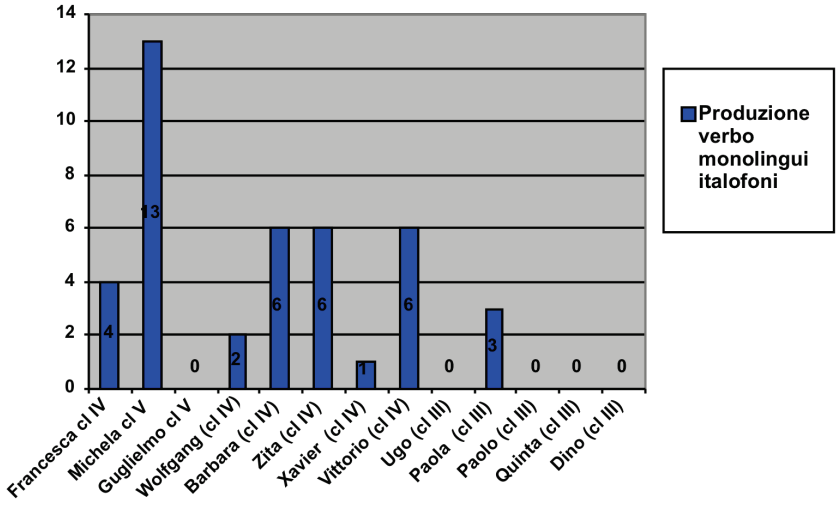
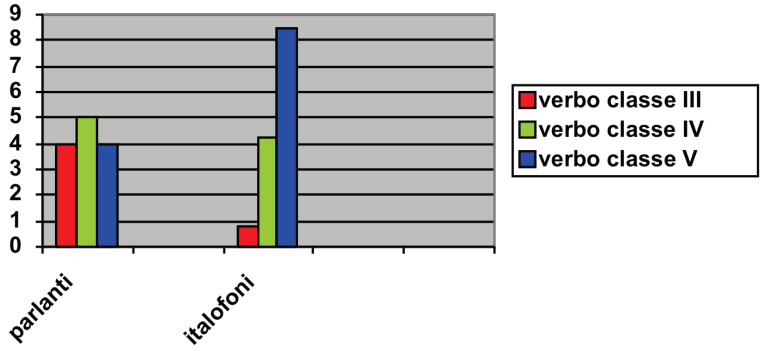


Grafico 2b: produzione del verbo nei monolingui italofoni

Da un'analisi parziale dei dati, suddivisa per classi, emerge un'informazione particolare:

la frequenza del verbo tedesco si differenzia in relazione alla classe frequentata, naturalmente sempre distinguendo tra bambini bilingui mòcheni e bambini monolingui italofoni. Mentre in IV elementare la produzione dei verbi è molto simile sia nei bilingui che nei monolingui, nelle classi V e III il dato nella produzione dei verbi appare opposto. Nella classe V i monolingui superano di molto la capacità dei bilingui nella produzione di verbi mentre nella classe III avviene il contrario, cioè i bilingui mòcheni producono un numero di verbi decisamente più alto rispetto ai monolingui italofoni.

Grafico 3: confronto della media dei verbi nelle classi III, IV e IV



Ciò potrebbe significare che il vantaggio dei bilingui mòcheni è decisamente marcato fino agli 8 anni ovvero l'età in cui solitamente i bambini frequentano la terza classe. Infatti è evidente che, nella comparazione tra bambini bilingui e monolingui della classe terza, il risultato migliore sia raggiunto dai bambini bilingui. Appare chiaro che il vantaggio sia determinato, nella classe terza, da un bilinguismo precoce simultaneo nei bilingui fino agli 8 anni.

Nella classe quarta invece i due gruppi cominciano ad equivalersi nella produzione in lingua tedesca.

Ciò significa che il bilinguismo educativo dei bambini monolingui italofoni, cominciato in prima elementare attraverso il tedesco veicolare e il mòcheno curriculare, comincia a dare i suoi frutti in

classe quarta, permettendo ai monolingui di equivalersi nella produzione linguistica dei bilingui.

In classe quinta avviene il distacco più evidente tra i due gruppi, variabile in relazione ai diversi soggetti coinvolti e dipendente dal tipo di azione educativa svolta nella scuola. I bilingui mòcheni mantengono più o meno lo stesso livello di produzione linguistica già espresso nelle classi precedenti, confermando una base acquisita di bilinguismo precoce. I bambini monolingui italofoni invece, aumentano di molto la loro capacità di produzione, superano anche di molto i loro coetanei bilingui. In particolare tale confronto lascia emergere due dati fondamentali:

1: il bilinguismo precoce nei bambini parlanti mòcheno permette loro, fino ai 7/8 anni (terza elementare) di esprimere capacità linguistiche nettamente superiori ai loro coetanei monolingui italofoni.

2: lo sviluppo del pensiero operatorio (dai 7/8 anni in su) permette ai bambini monolingui italofoni di compiere nel tempo (quarta e quinta) un vero e proprio balzo linguistico in avanti anche rispetto ai loro coetanei bilingui.

Il periodo di sviluppo cognitivo fino ai 7-8 anni è dunque fondamentale anche dal punto di vista linguistico. In questa età, come afferma Piaget[5] si sviluppa nel bambino il *pensiero operatorio* caratterizzato dal pieno utilizzo delle proprie immagini mentali in modo da compiere vere e proprie operazioni logiche. Secondo Piaget le principali operazioni sviluppate in questo periodo sono la *classificazione, la capacità di mettere in relazione, la seriazione e la numerazione*. Tali operazioni permettono dunque al bambino di fare un salto di qualità anche dal punto di vista verbale. Nel nostro caso, se prima i bambini avvantaggiati nell'apprendimento del tedesco erano prevalentemente i bambini bilingui parlanti mòcheno, in quanto esposti maggiormente ad una lingua germanofona, la situazione si evolve in quarta elementare quando anche i bambini monolingui italofoni, sviluppando capacità cognitive superiori rispetto alle classi precedenti, raggiungono nelle competenze i loro coetanei bilingui.

Anche le teorie riguardanti la lateralizzazione confermano il periodo tra i 7-8 anni d'età come fondamentale per lo sviluppo di un pensiero astratto e per la capacità analitica. Gli studi sul cervello

[5] Piaget 2001, 183-189.

compiuti da Wartenburger[6] individuano proprio in questa fascia d'età un periodo di passaggio anche dal punto di vista della rappresentazione delle lingue nel cervello. È stato osservato infatti che dopo gli otto anni la seconda lingua (L2) occupa un'area molto estesa del cervello mentre la L1 ne occupa una più contenuta. Diversa è la rappresentazione linguistica nel cervello da parte di bambini esposti a due lingue tra gli 0 e i 3 anni, le cui aree del cervello coinvolte in operazioni linguistiche sono le stesse per entrambe le lingue, confermando così la naturalezza del plurilinguismo fino ai 36 mesi di vita. Le teorie fin qui ricordate supportano e spiegano quindi l'evidenza riscontrata nella produzione linguistica dei bambini di classe quarta, che comincia ad equivalersi per entrambi i gruppi di bambini, senza marcare una distinzione tra bilingui e monolingui.

Data la complessità e la delicatezza del tema trattato è opportuno non giungere a considerazioni definitive in merito alla competenza linguistica dei bambini che hanno partecipato alla ricerca qui illustrata. Infatti, mentre da una parte la relativa quantità di dati non consente ipotesi certe, dall'altra è ipotizzabile che il progetto di veicolarità della scuola di Fierozzo porti a migliori risultati linguistici nelle classi del secondo ciclo (dalla terza alla quinta elementare).

Anche il caso citato dei tre bambini monolingui italofoni che in IV e V hanno prodotto un numero elevato di verbi può essere spiegato con la forza dell'azione educativa condotta dalla scuola, dove viene portato avanti da anni il progetto veicolare tedesco.

Da un'analisi solo quantitativa dei verbi prodotti dai bambini è necessario passare ad un'analisi qualitativa dei dati per poter giungere ad alcune conclusioni sull'aspetto morfosintattico delle produzioni dei bambini.

La presenza del verbo flesso è indice di una fase completata nell'acquisizione linguistica, una fase che nell'acquisizione della prima lingua avviene tra i 24 e 36 mesi.[7] I verbi coniugati sono in maggioranza espressi al presente, prima (1a – 1b) e terza persona singolare (2a -2b) e terza persona plurale (3 a – 3b).

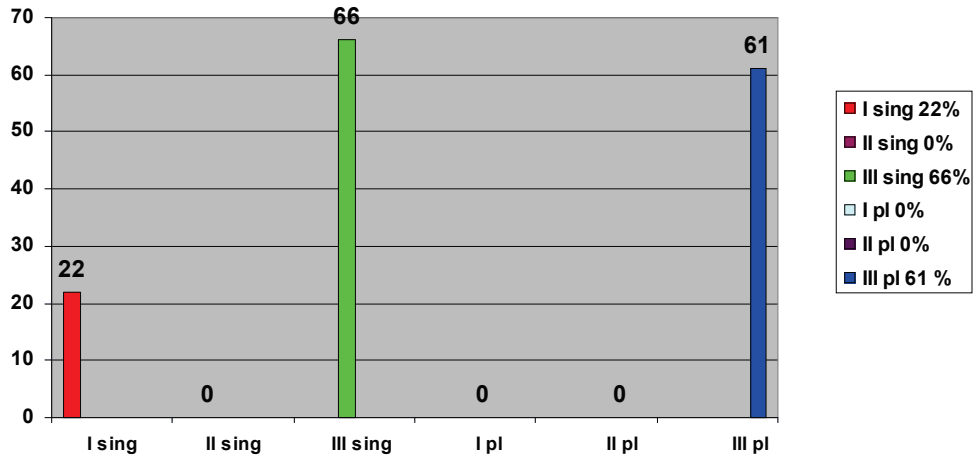
È assente del tutto la seconda persona plurale (dovuto forse al fatto che i bambini fossero intenti a raccontare una storia) così come la prima e la seconda persona plurale .

[6] Wartenburger 2003, 119.
[7] Tracy 2007, 78.

Esempi di frasi con verbo:

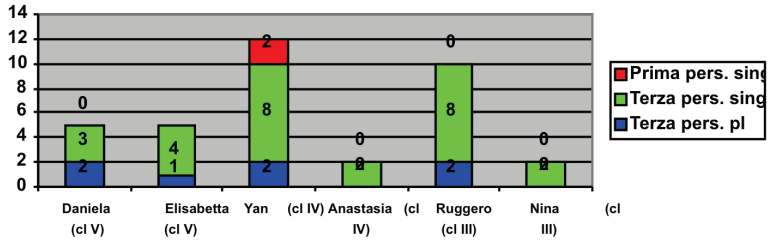
1 a. ***Yan***, M: ich schreibe die Verben und die Präposition
1 b. ***Vittorio,*** NM: ich heiβe **V**
2 a. ***Elisabetta***, M: Die Mutter gibt minestra
2 b. ***Michela,*** NM: Kind geht zur Schule
3 a. ***Daniela,*** M: Sie setzten sie (sich)
3 b. ***Vittorio***, NM: sie sprechen

Grafico 4: frequenza delle persone del verbo nei bilingui mòcheni e nei monolingui italofoni.



Per quanto riguarda il verbo flesso nella produzione dei bambini bilingui mòcheni e dei monolingui italofoni si nota, come è evidenziato nel grafico, che tutti i bambini parlanti mòcheno sono in grado di esprimere il verbo alla terza persona singolare, inserendo man mano anche verbi alla terza persona plurale o alla prima persona singolare. L'uso del verbo e la capacità di coniugarlo sono ben distribuiti in tutti i bambini parlanti mòcheno ed evidenzia una capacità più o meno omogenea di flettere il verbo. Nessuno di loro utilizza una grande quantità di verbi, ma tutti sono in grado di coniugarli.

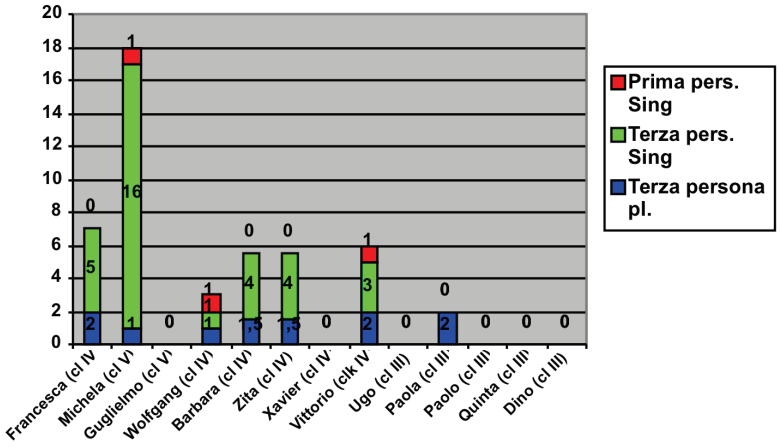
Grafico 5a: uso della I pers. sing. , della III pers. sing. e della III pers. plurale nei parlanti mòcheno



Al contrario, per quanto riguarda i monolingui italofoni, la situazione appare poco omogenea. Così come si evince dal grafico molti bambini non flettono il verbo in nessuna delle persone menzionate, mentre altri, in particolare in classe quinta, producono un'alta quantità di verbi concordati con le tre persone I sing, III sing, III pl. Osservando meglio il grafico si può inoltre notare che in classe terza l'unico bambino che coniuga un verbo lo fa in terza persona plurale, forma che in tedesco coincide però anche con il verbo all'infinito. L'utilizzo del verbo coniugato appare più frequente in quarta elementare, in particolare espresso alla III persona singolare e aumenta sensibilmente in classe quinta, dove non solo troviamo il verbo coniugato, ma anche un'ampia varietà lessicale dei verbi espressi. Tale osservazione sembra confermare quanto detto in precedenza sulla produzione del verbo (Grafico 3): nei bambini monolingui italofoni la capacità di produrre e di flettere il verbo aumenta con l'età. Mentre in terza elementare i bambini bilingui mòcheni sono in netto vantaggio rispetto ai bambini monolingui italofoni, in classe quarta i due valori, anche per quanto riguarda il verbo coniugato, si equivalgono. In quinta infine i bilingui vengono superati dai monolingui nella produzione di verbi flessi (in particolare alla III persona singolare), nonostante manifestino in tutta la produzione una maggiore varietà e correttezza nella produzione e nella coniugazione dei verbi. È probabile che in quinta questa evoluzione sia dovuta all'azione della scuola che permette ai bambini (sia bilingui che monolingui) di essere costantemente esposti alla lingua tedesca e perciò di poter giungere ad un'equivalenza nella produzione. La base linguistica bilingue mòchena è dunque forte, aiutando i bambini bilingui a produrre

materiale linguistico ricco, ma, grazie ad un'azione di bilinguismo educativo consecutivo, anche i bambini monolingui possono raggiungere lo stesso tipo di sviluppo linguistico bilingue.

Grafico 5b: uso della I pers. sing. , della III pers. sing. e della III pers. plurale nei monolingui italofoni.



Oltre alla quantità e alla distribuzione delle forme verbali un elemento rilevante per analizzare la competenza del tedesco è la concordanza tra soggetto e verbo flesso.

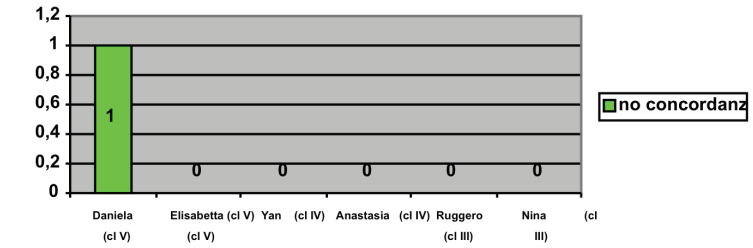
Nella produzione dei bambini di questa ricerca la concordanza tra soggetto e verbo in tedesco non è infatti sempre rispettata. Ciò avviene molto frequentemente nei monolingui italofono (4 a- 4 b), mentre appare una sola volta nei bilingui mòcheni (4 c).

4 a. **Paolo** *(*NM*, III classe)* : Eine Kuh essen
4 b. **Barbara e Zita** *(*NM*, IV classe)* : Ein Kinder spielen[8]
4 c. **Dino** *(*M*, III classe)* : Katze…schlafen

Questa osservazione porta alla considerazione che, dal punto di vista morfosintattico, non sia rilevante solo la quantità di verbi prodotti ma anche la capacità di coniugare il verbo e di concordarlo con il soggetto, anche se solo al tempo presente.

[8] L'immagine commentata conteneva la figura di uno e non di più bambini.

Grafico 6a: la non concordanza del soggetto- verbo nei parlanti mòcheno



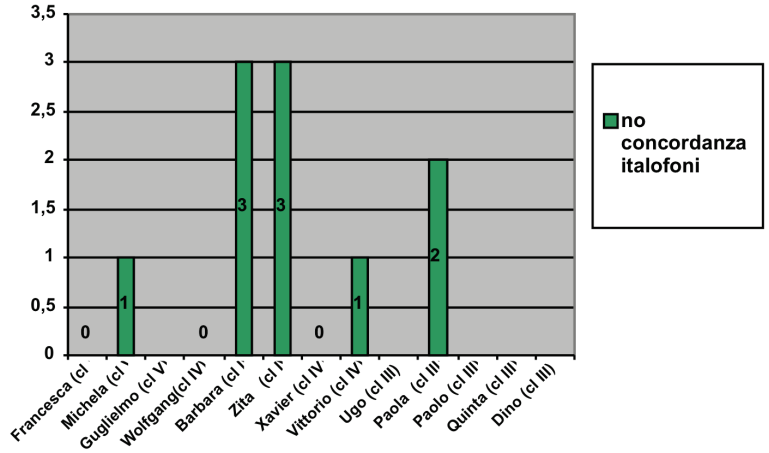


Grafico 6b: la non concordanza del soggetto- verbo nei monolingui italofoni

Sembra necessario, per quanto riguarda la concordanza, fare una comparazione tra due casi di bambini che producono in tedesco un'alta quantità di frasi, riuscendo a creare un vero e proprio discorso. Nella classe quarta sia **Yan** (M) che **Barbara e Zita** (NM), raccontano la Bildgeschichte che era stata loro sottoposta utilizzando un gran numero di vocaboli, tra cui anche diversi verbi. Va specificato che **Barbara e Zita** hanno raccontato la loro storia assieme, e dunque sono stati analizzati in un unico blocco linguistico, poiché era molto difficile distinguere le singole frasi prodotte dall'uno o dall'altro. La loro produzione sembra ad un primo momento superare di gran lunga quella di **Yan**. Ad un'analisi più attenta si nota però che **Yan** coniuga tutti i verbi (6 a) che utilizza

mentre **Barbara e Zita** producono moltissimi verbi ma molti di questi non sono coniugati (6 b) :

6. **Yan** (M – classe IV)

6a: Ich schreibe (I pers. sing.)
6b: Ich habe (I pers. sing)
6c: Katze Hund spielen (III pers. pl)
6d: Die Sonne scheint (III pers. sing)

7. **Barbara e Zita** (NM – classe IV)

7a: Der Hund essen (no concordanza)
7b: Ein Kinder spielen (no concordanza)
7c: Fuchs ist (III pers. sing)
7d: Der Wolf laufen (no concordanza)

Lo stesso meccanismo è riscontrabile nella produzione di **Ruggero** (M) se confrontata con quella di **Paolo** (NM):

8. **Ruggero** (M – classe III)

8a: Die Sonne scheint (III pers. sing)
8b: Das Kinn geht (III pers sing)
8c: Das Kinn sag (III pers. sing)
8d: Hund und Katze spielen (III pers. pl)

9. **Paolo** (NM – classe III)

9a: Eine Kuh essen (no concordanza)
9b: Die Kuh …..und …..die Schaf…. trinken (III pers. pl. o no concordanza?)
9c: Sie sprechen (III pers. pl)

La mancata concordanza tra soggetto e verbo appare rilevante nel determinare la differenza di competenza linguistica tra i bambini bilingui mòcheni e bambini monolingui italofoni. Questo fenomeno avviene però solo nelle classi terza e quarta mentre è assente totalmente in quinta. Ad esempio, confrontando i casi di **Daniela** e **Michela**, i verbi vengono concordati al soggetto sia dal bambino bilingue (8 a) che dall'italofono (8 b).

10. **Michela** (M – classe V)

10a: Wald reg'n (III pers sing)
10b: Katze schlafen (no concordanza)

10c: Ein Kuh ist (III pers. sing)
10d: Dann es ist (III pers. sing)

11. **Daniela** (NM – classe V)

11a: Sie fragt (III pers. sing.)
11b: Hat sie (III pers. sing)
11c: Kind geht (III pers. sing)
11d: Sie sind (III pers. sing)

L'altissima produzione di verbi di **Michela**, coniugati e concordati con il soggetto, porta ad alcune riflessioni. La capacità dei bambini di concordare e coniugare i verbi al presente aumenta con l'età, e anche i monolingui italofoni possono superare in questo i bilingui. Questo dato potrebbe avvalorare l'ipotesi che il progetto di alfabetizzazione nella lingua tedesca portato avanti nella scuola di Fierozzo dia i suoi frutti nelle classi più alte, quando la produzione dei bilingui e dei monolingui italofoni comincia ad equivalersi dal punto di vista della produzione e flessione del verbo. Il caso di **Michela** può essere dunque determinato dal fatto che l'apprendimento del tedesco in classe quinta è abbastanza evoluto grazie alle ore di tedesco curricolare e al progetto di tedesco veicolare. Al contrario in terza e in quarta, dove l'insegnamento del tedesco è in atto da un numero minore di anni e dunque l'esposizione al tedesco dei bambini è stata complessivamente inferiore, i bambini bilingui sono avvantaggiati rispetto ai monolingui. Per questo i bilingui sanno già concordare il verbo anche nelle classi del primo ciclo, cosa che ai bambini monolingui riesce più difficilmente.

Alla luce di queste affermazioni i dati confermerebbero le teorie dell'acquisizione linguistica del tedesco come prima lingua e del tedesco come lingua straniera elaborate da Clahsen[9] e Tracy[10].

In particolare sia i bambini bilingui che bambini monolingui italofoni seguirebbero le fasi determinate da Tracy nell'acquisizione del tedesco come prima lingua ma in ritardo rispetto ai bambini tedeschi (i quali apprendono le basi della lingua tra i 0 e 36 mesi). Così come affermato da Tracy i bambini tedeschi, tra i 0 e 18 mesi, esprimono in prevalenza parole di classe aperta (nomi, aggettivi,…) e solo successivamente, tra i 18 e 24 mesi, producono

[9] Clahsen 1988.
[10] Tracy 2007.

verbi nella forma infinita alla fine della frase. Solo tra i 24 e 36 mesi i bambini tedeschi esprimono il verbo finito al secondo posto (V2) ed appaiono alcune preposizioni e verbi ausiliari.

Come detto anche i bambini bilingui mòcheni e i bambini monolingui italofoni seguono questa evoluzione, ma con una differenziazione nei tempi rispetto ai bambini tedeschi e anche all'interno dei due gruppi: i bambini bilingui mòcheni sanno produrre un verbo flesso già in terza classe, posizionandolo al secondo posto in una frase nucleare come fanno i bambini tedeschi nella loro terza fase di acquisizione (24-36 mesi). I bambini monolingui di terza classe, invece, difficilmente esprimono il verbo nella frase (solo in un caso) e se lo fanno usano solo la forma infinita. Questo fa presupporre che questi bambini si trovino ancora all'inizio dell'apprendimento della lingua tedesca e siano comparabili coi bambini tedeschi alla prima fase di apprendimento (10-18 mesi), che ancora non producono verbi regolarmente flessi. Il seguente esempio riporta l'evidente distacco tra i bambini bilingui mòcheni e i bambini monolingui italofoni della classe terza:

12a. **Ruggero** (M, classe III): Die Katze lacht (III pers. sing)- Die Mutter sag (III pers. sing

12b. **Paolo** (NM – classe III): Eine Kuh essen (no concordanza)- Die Kuh und die Schaf…die Schnee…auf den Gras

12c. **Ugo** (NM – classe III): In Klasse…Lehrerin…Ball…Kinder (no verbo)

In classe quarta, come riportato sopra, la produzione dei verbi dei bambini bilingui mòcheni e dei bambini monolingui italofoni comincia a essere equivalente. È probabile che proprio in questa classe l'insegnamento veicolare del tedesco cominci a dare i suoi frutti anche tra i bambini monolingui italofoni, i quali infatti aumentano la produzione di verbi rispetto alle classi precedenti e li esprimono all'infinito, collocandoli alla fine della frase. Questi bambini dunque mostrano di essere giunti a quella che Tracy chiama la seconda fase di acquisizione del tedesco, che nei bambini di madrelingua tedesca si manifesta tra i 18-24 mesi proprio col verbo all'infinito a fine frase. Nelle frasi prodotte nei bambini monolingui italofoni appaiono comunque verbi già coniugati in frasi nucleari (soggetto – verbo), indice che il processo di apprendimento dei monolingui subisce un'accelerazione, anche grazie al progetto scolastico e all'ambiente linguistico circostante.

I bambini bilingui mòcheni invece, pur mostrando di essere in una fase successiva di acquisizione, che secondo Tracy è la terza fase in cui già appare il verbo finito al secondo posto, sembrano al momento ampliare il loro vocabolario e solo in alcuni casi aggiungere elementi di sviluppo sintattico (come l'ausiliare, la negazione e il participio passato).

Nella lingua tedesca il participio passato non è adiacente al verbo flesso ma si trova in posizione finale, occupando l'ultimo posto (Verbendstellung - VE) della struttura sintattica. Ciò fa sì che il verbo costituisca in tedesco la cosiddetta struttura a parentesi (Satzklammer), costituita da un elemento in prima posizione (soggetto, avverbio, pronomi interrogativi), il verbo finito in seconda posizione (Verbzweitposition – V2), in seguito gli altri elementi della frase (Mittelfeld), ed all'ultimo posto il verbo infinito (particelle, participio passato)

	Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
italiano	Lisa	ha mangiato	una mela	
tedesco	Lisa	hat	einen Apfel	gegessen

L'esempio 13 riporta la situazione dei bambini di quarta, bilingui e monolinguii:

13a. **Yan** (M, classe IV): Ich habe nicht Heft (verbo ausiliare+ negazione) und mein Hund gessen Heft (verbo *essen* participio passato)
13b. **Barbara e Zita** (NM, classe IV): Ein Kinder spielen Balon (no concord.) und Kind fällt in den Bach (III pers. sing)
13c. **Vittorio** (NM, classe IV): Die Kuh geht…der Schaf (III pers. sing.) …sie trinken (III pers. pl)

Il processo linguistico nei bambini di classe quinta sembra dunque equivalente sia per i bilingui sia per i monolingui, i quali raggiungono ora la fase di apprendimento in cui flettono il verbo e lo collocano al secondo posto (fase che per i bambini tedeschi madrelingua si attesta nel periodo che intercorre tra i 24 e i 36 mesi).

Nel caso dei bambini di classe quinta sembra che il progetto di insegnamento veicolare abbia aiutato molto i monolingui italofoni a raggiungere lo stesso livello di tedesco dei bilingui mòcheni, i quali non si distanziano più così tanto, dal punto di vista della sintassi, dai loro compagni monolingui italofoni. In questo caso è da

ipotizzare che il vantaggio dei bambini bilingui non sia attenuato, ma debba essere analizzato sotto altri aspetti: non solo la flessione del verbo, ma anche la produzione di frasi più complesse, come le secondarie con il verbo flesso alla fine della frase, potrebbe essere oggetto di analisi (questa fase secondo Tracy avviene nei bambini tedeschi dopo i 36 mesi). Nei bilingui appaiono comunque parti del discorso che fanno pensare ad un processo linguistico avanzato, così come nei monolingui italofoni si nota un netto balzo linguistico che li porta a raggiungere (e in alcuni casi a superare) la produzione dei bilingui mòcheni. Nella produzione dei monolingui di classe quinta infatti non troviamo solo verbi flessi in seconda posizione (terza fase di acquisizione secondo Tracy), ma anche participi passati, l'inversione e i verbi flessi in posizione finale (esempio 14):

14a. **Daniela** (M, classe V):
sie setzen sie(sich) an Tisch (*verbo flesso + pron. rifl. + prep*.) unt dann es ist (*pronome indefinito es + verbo flesso+ congiunzione)*

14b. **Michela** (NM, classe V):
Der Hund hat sie gegessen *(participio passato + VE)*. Warum hat sie ein Buch? *(domanda con inversione)*

Inoltre, in alcune frasi prodotte sia dai bambini bilingui mòcheni che dai monolingui italofoni, troviamo esempi di frasi che sembrano derivare da precisi meccanismi psicolinguistici.

Così come affermato da Fabbro, questi meccanismi psicolinguistici caratterizzano in particolare la fase di interlingua, ovvero quella fase in divenire verso un bilinguismo attivo. Così come affermato da Titone: «Una delle teorie attualmente più diffuse nell'ambito della linguistica applicata è che esiste nel discente un'interlingua ossia un sistema approssimativo rispetto alla lingua – oggetto che emerge dal tentativo di costruire la grammatica della lingua – oggetto) alla base di dati linguistici parziali».[11]

I meccanismi psicolinguistici sono generalmente tre: transfer (tendenza a trasferire modelli della lingua nativa alla lingua oggetto), generalizzazione per analogia (che evidenzia gli errori intralinguistici) e *pigdignization* (la tendenza a semplificare regole e strutture grammaticali). Nel caso dei bambini intervistati è visibile

[11] Titone 2000, 60.

la tendenza, sia in un bambino bilingue mòcheno (**Ruggero**, III) che in un bambino monolingue italofono (**Vittorio**, IV) la produzione di due frasi generate attraverso questi meccanismi psicolinguistici. Nel caso di **Vittorio** (IV) la struttura sintattica è in parte tedesca (verbo + inversione) in parte mutuata dalla lingua italiana, essendo la frase secondaria chiaramente un calco della proposizione infinitiva:

15a **Vittorio** (NM):	Geht	der Schaf	an	trinken	Wasser
letteralmente:	*va*	*la pecora*	*a*	*bere*	*acqua*
	verbo	soggetto	frase infinitiva		

Nel caso di **Ruggero** (M) la frase potrebbe essere invece una trasposizione del mòcheno.

Il sostantivo *fin* utilizzato da Ruggero per *fine/la fine*, potrebbe essere un calco dalla preposizione mòchena *finz/ fino a*. Anche l'articolo è mòcheno: de/la. La parola *as*, che in mòcheno è una preposizione (*su/auf*), è utilizzata qui dal parlante come calco della preposizione italiana *alla*. È chiaro dunque che il parlante produce una frase su calco dell'italiano, ma utilizzando parole mòchene. Ciò può significare che il mòcheno sia da supporto in parte all'apprendimento del tedesco:

15b **Ruggero** (M):	Gehen wir	as	de	fin ?
letteralmente	*andiamo a* +		*la*	*fine*
	verbo +		sogg. (*inversione*)	

Inoltre è da segnalare l'inversione tipica della struttura della frase interrogativa tedesca, non presente nella struttura sintattica dell'italiano. Entrambe le frasi, sia del bambino bilingue mocheno che del bambino monolingue italofono, indicano che nella strutturazione di frasi o parti del discorso non ancora acquisite della lingua di apprendimento (qui: il tedesco) i bambini utilizzano strategie psicolinguistiche, risolvendo problemi linguistici con il materiale linguistico a disposizione. Vi è quindi, come anche sostenuto da Chomsky, una «grammatica mentale» in fieri, che aiuta la produzione di frasi anche nella lingua straniera.

Conclusioni

L'analisi del verbo nella produzione dei bambini della Valle del Fersina permette di avanzare alcune considerazioni sullo sviluppo dell'apprendimento linguistico del tedesco. I dati evidenziano fin dall'analisi quantitativa che **l'esposizione dei bambini di Fierozzo ai progetti di lingua veicolare tedesca e al progetto mòcheno li facilita nella produzione della lingua tedesca** rispetto ai loro coetanei di San'Orsola e Canezza che non sono esposti allo stesso tipo di progetti. Mentre i primi sono stati in grado di produrre frasi o parti di frasi con il verbo flesso e non, i secondi non hanno prodotto alcun sintagma verbale.

Inoltre, attraverso l'analisi qualitativa dei dati si è reso evidente come nei bambini della scuola di Fierozzo si sia attivato un meccanismo di acquisizione linguistica e che **tutti i bambini, sia bilingui che monolingui, seguano in ritardo le fasi di evoluzione linguistica così come esse sono state descritte da Tracy per i bambini tedeschi** o anche per i bambini stranieri residenti in Germania e, pur parlando a casa un'altra L1, sono inseriti in una scuola materna tedesca.

I bambini bilingui mòcheni risultano essere al terzo stadio di apprendimento linguistico già in terza elementare, producendo frasi con il verbo flesso, mentre i loro coetanei monolingui italofoni appaiono in netto ritardo. I bambini monolingui si trovano al terzo stadio di apprendimento e produzione linguistica solo in quarta elementare, grazie a due fattori: **il raggiungimento di una maturità cognitiva (Piaget, pensiero operatorio) e il progetto di veicolarità della lingua tedesca** (che si aggiunge all'insegnamento curricolare del mòcheno).

Infine entrambi i gruppi sembrano equivalersi dal punto di vista dell'apprendimento linguistico nella classe quinta, dove troviamo frasi più complesse e verbi al participio passato, indice del **raggiungimento di quella che Tracy definisce quarta fase di sviluppo nell'acquisizione linguistica, per entrambi i gruppi di parlanti**.

Bibliografia

Bernardini, Schlyter 2004
P. Bernardini, S. Schlyter, *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypoth*esis, in *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, vol. VII, tomo I, pp. 49-69.

Clahsen 1998
H. Clahsen, *Normale und gestörte Kindersprache*, John Benjamins B. V., Amsterdam 1998.

Cognola 2010
F. Cognola, *Word Order and clause structure in a German dialect of Northern Italy: On the interaction between high and low periphery*, Tesi di Dottorato, Università di Padova, 2010.

Greenberg 1963
J. Greenberg, *Some universals of grammar, with particular reference to the order of meaningful elements,* in J. H. Greenberg, *Universal language*, The MIT Press, Cambridge 1963, pp. 73-113.

Piaget 2001
J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, in R. Tassi (a cura di), *Itinerari pedagogici del Novecento*, Zanichelli, Torino 2001, pp. 183-189.

Ramat 1976
P. Ramat, *La tipologia linguistica*, il Mulino, Bologna 1976.

Rowley 2003
A. Rowley, *Liacht as de sproch: grammatica della lingua mòchena – Grammatik des Deutsch – Fersentalerisch*, Istituto Culturale Mòcheno Cimbro/ Kulturinstitut Bersntol-Lusérn, Palù del Fersina (TN) 2003.

Titone 2000
R. Titone*, L'insegnamento dell'italiano in Canada*, in *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Guerra, Perugia 2000, pp. 60- 61.

Tomaselli 1990
A. Tomaselli, *La sintassi delle lingue germaniche*, Unipress, Padova 1990.

Tracy 2007
R. Tracy, *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützten können*, Franke Verlag, Tübingen 2007.

Wartenburger 2003
H. Wartenburger, *Early setting of grammatical processing in the bilingual brain*, in S. Schiavi Fachin (a cura di) *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica,* Forum, Udine 2003.

TERZA PARTE

LA DISCUSSIONE E LE CONCLUSIONI

1. I VANTAGGI DEL BILINGUISMO MÒCHENO E I PERICOLI PER IL FUTURO

di Federica Ricci Garotti

1.1. *Premessa*

Nonostante i risultati presentati si rivelino molto interessanti per le domande di ricerca poste, la loro rilevanza scientifica va attenuata dal numero relativamente ristretto dei bambini e di conseguenza dei dati linguistici a disposizione. Per quanto riguarda le domande di ricerca che attengono alle grandi ipotesi scientifiche sul bilinguismo e sulla dominanza linguistica, in particolare per quanto riguarda l'acquisizione linguistica e il code-switching, ogni riflessione qui riportata dovrà essere confermata da ulteriori ricerche e da un numero maggiore di dati a disposizione.

1.2. *Ambito di ricerca sui vantaggi del bilingue (qui: mòcheno-italiano) nell'apprendimento di una terza lingua (qui: il tedesco)*

La prima domanda di ricerca posta è: il bambino bilingue italiano-mòcheno è facilitato nell'apprendimento del tedesco come lingua straniera? **Se sì:**

Questa facilitazione è riscontrabile nella produzione di una maggiore quantità e complessità in lingua tedesca?

Alla prima domanda di ricerca riguardante le competenze del bambino bilingue italiano-mòcheno in una terza lingua straniera, il tedesco, i dati forniscono una risposta pressochè univoca: i bambini bilingui utilizzano un maggior numero di vocaboli e mostrano di avere una maggiore padronanza nell'uso delle strutture della terza lingua.

Tuttavia esistono, nei risultati, differenze notevoli tra i bambini del primo ciclo (I e II classe) e quelli del secondo (III, IV, V): i bambini più piccoli non sono ancora in grado di produrre una frase in tedesco. Nel gruppo dei parlanti mòcheno si riscontra però una percentuale assai più elevata di parole tedesche rispetto agli italofoni: mentre le stesse 5 parole vengono ripetute più volte da tutti i bambini, il gruppo dei parlanti mòcheno ne produce altre 9, diverse, che gli italofoni non producono. Degna di nota la competenza di due bambine bilingui di classe seconda, una delle quali produce tre frasi nucleari (1a e 1b), tutte e tre VP (sintagmi verbali, ovvero frasi complete di verbo), di cui una con un pronome personale per soggetto (1c) e l'altra con un pronome neutro (2a):

1a- *das Kind esst ein Bonbon* (il bambino mangia una caramella).
1b- *und die Mama rucht ein Turt* (e la mamma cuoce??? una torta).
1c- *er öffnet* (apre).
2a- *es regnet* (piove).

La percentuale sale notevolmente se si esamina la produzione linguistica di tutti i bambini del primo e secondo ciclo: il 58% di questi bambini parlanti produce più di una frase tutta in tedesco, contro il 32% degli italofoni.

La supremazia dei bambini parlanti mòcheno emerge anche se si procede ad analizzare produzioni più complesse: il gruppo dei bilingui produce 11 frasi composte da soggetto e predicato in tedesco, contro le 10 dei bambini che non parlano ma comprendono il mòcheno (comunque un ottimo risultato, su cui si tornerà) e le due degli italofoni. Anche nelle frasi più difficili e lunghe i bambini parlanti mòcheno superano gli altri: si riscontrano 15 frasi composte da soggetto, predicato e altri elementi (complementi di varia natura), in forma anche interrogativa e/o negativa, mentre il gruppo degli italofoni ne produce 10. L'italiano compare nella produzione dei parlanti mòcheno in 4 frasi, ma l'aiuto della lingua nazionale è più corposo per il gruppo degli italofoni (13 frasi). Questo dato significa che gli italofoni hanno più bisogno dell'aiuto dell'italiano quando non sanno come completare una frase tutta in tedesco e inseriscono quindi alcune parti del discorso nella L1. A tale proposito è opportuno puntualizzare che le ricercatrici non hanno mai impedito ai bambini l'uso della L1. Al contrario, la produzione mista è stata considerata un elemento significativo per la ricerca.

Procedendo nell'analisi quantitativa si rileva una differenza tra i gruppi anche nella produzione delle frasi più complesse, come ad esempio le frasi che utilizzano tempi composti, come 2b, o i verbi modali e l'infinito (2c): per quanto si tratti di frasi difficili per allievi della scuola elementare (se ne riscontrano 10 in tutto), sia i bambini parlanti mòcheno sia i non parlanti ne producono 5, mentre gli italofoni non ne producono.

I bambini della scuola di Fierozzo però vanno oltre, poiché alcuni di essi (tre) sono stati in grado di produrre un periodo completo, ovvero una frase principale e una frase secondaria insieme, pur sbagliando la congiunzione (3a, 3b, 3c). Si tratta di tre frasi prodotte dal gruppo dei parlanti mòcheno: una frase temporale, una causale e una dichiarativa. Degno di nota è il fatto che tutti e tre questi bambini si siano aiutati con il mòcheno (*Vucks kimmp, billt, sicht, af)* e uno di loro ha utilizzato anche il supporto dell'italiano per una parola (3b):

2b - *er hat die Aufgaben gemacht* (ha fatto i compiti).
2c - *er will Brot essen* (vuole mangiare del pane).
3a - *wann der Vucks kimmp, die Schnecke geht in Finnish* (quando arriva la volpe, la lumaca va verso il traguardo?).
3b - *Lehrerin billt nicht warum der Kind ist* sporco (maestra non vuole perchè il bambino è sporco).
3c - *und sicht nicht dass Schnecke ist af seiner Schwanz* (e non vede che la lumaca è sulla sua coda).

Per concludere e rispondere alla prima domanda di ricerca si può affermare che tutte le rilevazioni concordano su un dato, ossia che il bambino che parla regolarmente il mòcheno e l'italiano (oltre, si suppone, al dialetto trentino) si rivela effettivamente più competente nel tedesco rispetto ai suoi coetanei che capiscono il mòcheno ma non lo parlano e a quelli che non lo capiscono e non lo parlano. Il gruppo dei bambini bilingui è dunque più bravo nel tedesco rispetto ai compagni che usano solo le due varianti romanze (italiano e dialetto trentino) presenti nella valle.

Le argomentazioni che supportano questa conclusione sono di natura sia quantitativa (maggior numero di parole e di frasi in lingua tedesca), sia qualitativa (frasi più complesse in lingua tedesca, maggiore varietà di vocaboli).

Primo risultato:
I dati della presente ricerca confermano dunque questo primo risultato: i bambini bilingui mòcheno-italiano sono più competenti in lingua tedesca dei bilingui passivi (che non parlano il mòcheno ma lo capiscono) e degli italofoni.

1.1.1. *Riflessioni sul primo risultato e ulteriori domande di ricerca*

La naturale conseguenza di questo primo risultato è la riflessione sui fattori che determinano la supremazia dei bambini parlanti mòcheno. In particolare interessa qui rispondere alle seguenti, già poste, domande di ricerca:

i. quanta influenza ha nei risulati il progetto di veicolarità della scuola di Fierozzo;

ii. quanto influisce sulla competenza dei parlanti mòcheno l'analogia tra la loro lingua e la lingua tedesca?

La quantità di esposizione ad una lingua è una variante irrinunciabile e prioritaria per determinare il livello di competenza degli apprendenti. Da ricerche precedentemente condotte nella scuola elementare di Fierozzo (Ricci Garotti 2000)[1] è risultato che il progetto di veicolarità porta a risultati decisamente superiori rispetto a quelli che si raggiungono al termine della scuola elementare. Quelle ricerche non avevano però distinto, nell'analisi dei risultati, tra le produzioni dei bambini parlanti e non parlanti, pertanto era impossibile fare una distinzione tra il ruolo che in quei risultati giocava il bilinguismo (e dunque la competenza della lingua mòchena) e il ruolo giocato invece dalla scuola. Questa distinzione si rende adesso necessaria: infatti se il progetto di veicolarità, e con esso l'esposizione al tedesco, si rivela essere un fattore determinante nella competenza anche per gli italofoni di Fierozzo rispetto alle altre scuole elementari della Valle con un profilo scolastico tradizionale, ossia senza un progetto di veicolarità, il ruolo della scuola può dirsi molto forte. A questo punto la cosa più difficile,

[1] L'indagine è stata svolta in tempi non sospetti, poiché in quel momento non era ancora in vigore la Legge che introdusse due lingue straniere nella scuola elementare. I bambini testati, quindi, avevano studiato nella scuola primaria solo il tedesco.

ma anche intrigante, è cercare di capire perchè i bambini bilingui, a parità di condizione scolastica, siano avvantaggiati rispetto ai monolingui. La domanda sulle cause che determinano i buoni risultati dei bambini bilingui conduce ad una ulteriore domanda di ricerca riguardante il ruolo che l'analogia tra mòcheno e tedesco gioca nella competenza linguistica dei parlanti.

Da alcune fonti scientifiche che hanno indagato soprattutto sull'acquisizione di una terza lingua da parte di bambini bilingui *(cross-linguistic language acquisition)* sono emerse conferme sulla comune convinzione che il bilinguismo sia un fattore facilitante nell'acquisizione di nuove lingue: Bild and Swain,[2] confrontando gruppi di bambini bilingui (inglesi-italiani) e monolingui (inglesi) che studiano il francese, hanno rilevato una competenza maggiore nello studio del francese da parte del gruppo dei bilingui. È anche emerso come sia essenziale il livello di competenza nelle lingue che già si conoscono: Cummins,[3] ad esempio, ha ipotizzato che un alto livello di competenza nei due linguaggi è in genere associato a un risultato positivo nell'apprendimento della terza lingua, mentre un livello di competenza basso, o parziale, in una o in entrambe le lingue prima e seconda, conduce più facilmente a difficoltà nell'apprendimento della terza. Questa ipotesi, denominata "interdipendenza", potrebbe verificarsi nel caso qui illustrato per quanto riguarda i non parlanti, ovvero i bambini che vengono definiti capaci di comprendere il mòcheno, ma non di parlarlo. È interessante osservare se e quanto questi bambini che frequentano la scuola di Fierozzo si differenziano dai loro compagni bilingui solo proprio in virtù del livello inferiore di competenza nella lingua locale.

È però anche vero, come risulta da alcune ricerche, (si veda in particolare Ringbom 1987), che un transfer positivo di competenze da una lingua a un'altra avviene più facilmente se le due lingue appartengono alla stessa tipologia o sono almeno vicine tra loro dal punto di vista linguistico. Infatti la competenza degli alunni in una lingua e l'esposizione ricevuta nella stessa lingua non sempre sono correlate. Molto spesso altri fattori giocano un ruolo importante, come ad esempio l'analogia e lo status delle lingue in cui l'alunno è competente. Nel caso di una lingua di minoranza, purtroppo, accade spesso che lo scarso prestigio di cui essa gode abbia un'incidenza sul livello di competenza dei parlanti che non la ri-

[2] 1989.
[3] 1991.

tengono importante e dunque non si impegnano a migliorarne la qualità nonostante vi siano esposti quotidianamente.

Tutti questi fattori devono essere tenuti in considerazione nel tentativo di rispondere alle ulteriori domande della ricerca qui presente, che si possono così formulare:

a) Quanto sono grandi le differenze tra i bambini di Fierozzo e quelli delle altre scuole della valle in cui non si insegna il tedesco veicolare?
b) Quanto sono grandi le differenze tra i bambini parlanti mòcheno e gli italofoni in tutte le scuole della valle?
c) Quali e quante tra le produzioni in tedesco dei bambini bilingui ricalcano sintatticamente o lessicalmente la lingua mòchena (e dunque possono essere assunte come altrettante facilitazioni dovute all'analogia tra mòcheno e tedesco)?

In questo modo si possono acquisire informazioni per tentare di capire meglio il peso del progetto di veicolarità di Fierozzo sulle competenze dei bambini, l'importanza che la vicinanza tra mòcheno e tedesco ha sulle competenze dei bilingui in tedesco. Infatti tedesco e mòcheno sono entrambe lingue germaniche, essendo il mòcheno una variante diatopica e diacronica del tedesco standard).

Per avere una sicura conferma sul vantaggio del bilinguismo per l'apprendimento di qualsiasi lingua straniera al di fuori del tedesco sarebbe necessaria una ricerca analoga effettuata in un'altra lingua straniera, ad esempio l'inglese, sempre di matrice germanica, ma meno simile al mòcheno e non legata ad esso da una relazione standard-variante. Questo per il momento non è possibile dal momento che i bambini della scuola di Fierozzo non hanno l'inglese nel proprio curricolo.

1.2. *Differenze tra bambini della scuola di Fierozzo, Sant'Orsola e Canezza*

Come si rileva dai grafici e dalle tabelle, a Canezza è stata intervistata una bambina bilingue (l'altra era assente), mentre i bambini di Sant'Orsola intervistati sono tutti italofoni, tranne due bambini che vengono definiti non parlanti (capiscono il mòcheno ma non lo parlano). A Fierozzo, invece, gli italofoni intervistati sono 4 e i non parlanti mòcheno 16, contro 13 parlanti.

È dunque possibile stabilire un confronto, seppur con numeri piccoli, tra tutti i bambini e, in seguito, tra bambini degli stessi gruppi in tutte e tre le scuole.

Sia nella quantità sia nella qualità delle produzioni linguistiche i bambini della scuola di Fierozzo hanno risultati notevolmente più alti di quelli dei bambini delle altre due scuole. Si noti, nella seguente tabella, il numero di nomi prodotti in tedesco (N), di sintagmi nominali (combinazioni tra articolo e nome) prodotti in tedesco (DN), di sintagmi verbali prodotti in tedesco (VP) e di sintagmi preposizionali prodotti in tedesco (PP) dai bambini delle tre scuole elementari.

Tabella 1a

Produzione in lingua tedesca	**Fierozzo**	**Sant'Orsola**	**Canezza**
N (nomi)	114	10	11
DN (nomi con articoli)	89	5	21
PP (preposizione + articolo + nome)	28	/	/
VP (sogg. + verbo + complemento)	64	/	6

Considerando la proporzione tra il numero dei bambini intervistati e le produzioni linguistiche, si ottengono le seguenti medie:

Tabella 1b

Produzione in lingua tedesca	**Fierozzo**	**Sant'Orsola**	**Canezza**
N (nomi)	3,5	1,3	0,9
DN (nomi con articoli)	2,9	0,4	3
PP (preposizione + articolo + nome)	0,5	/	/
VP (sogg. + verbo + complemento)	1,9	/	0,9

Anche la complessità delle frasi prodotte dai bambini in tedesco mostra chiaramente la maggiore competenza dei bambini di Fierozzo, che riescono a produrre alcune frasi con parentesi verbale (a- participio passato separato dal verbo finito; b- infinito del verbo separato dal modale), frasi nucleari con la negazione posizionata dopo il verbo finito (non come in italiano prima del verbo), frasi interrogative con il verbo finito in prima posizione e il soggetto espresso in seconda, frasi secondarie, anche se non in tutte il verbo finito compare nella posizione finale.

Tabella 2

Produzione in lingua tedesca	**Fierozzo**	**Sant'Orsola**	**Canezza**
Parentesi verbale al passato	3	-	-
Parentesi verbale all'infinito	3	-	-
Negazione	2	-	-
Frasi interrogative	4	-	-
Frasi secondarie	8	-	-

Anche mettendo a confronto i bambini italofoni (della stessa classe e della stessa età) di Fierozzo e delle altre due scuole (ovvero escludendo i bambini che parlano mòcheno), i risultati confermano la superiorità di Fierozzo:

Tabella 3a

	Italofoni Fierozzo	**Italofoni Sant'Orsola e Canezza**
N (nomi)	65	11
DN (nomi con articoli)	36	26
PP (preposizione + articolo + nome)	_	1
VP (sogg. + verbo + complemento)	31	_

Considerando la proporzione tra il numero dei bambini intervistati e le produzioni linguistiche, si ottengono le seguenti medie:

Tabella 3b

	Italofoni Fierozzo (20)	**Italofoni Sant'Orsola e Canezza (13)**
N (nomi)	3,5	1,2
DN (nomi con articoli)	1,7	2
PP (preposizione + articolo + nome)	_	1
VP (sogg. + verbo + complemento)	1,4	_

Per quanto la statistica con numeri così piccoli non sia da giudicarsi totalmente significativa, sorprende la lieve differenza tra la media dei sintagmi nominali, più alta nelle altre scuole elementari rispetto a Fierozzo. È infatti interessante il fatto che, di fronte ad una maggior complessità generale nella produzione in tedesco, i bambini di Fierozzo incorrano in un maggior numero di omissioni dell'articolo. Come si può evincere dalle tabelle elaborate da Chiara Scantamburlo, tale deficit non è da attribuirsi ai parlanti mòcheno, ma è comunque degno di nota il fatto che questo sia l'unico ambito in cui gli allievi delle altre scuole riscuotono un vantaggio su quelli di Fierozzo.

Nessuno dei bambini di Sant'Orsola e Canezza, a parte l'unica parlante mòcheno che frequenta la scuola di Canezza, è in grado di produrre frasi con parentesi verbale, con negazione, o frasi secondarie in lingua tedesca.

Sembra pertanto che il ruolo della scuola, ovvero la variabile glottodidattica, abbia un peso nella competenza in lingua tedesca di tutti i bambini, parlanti e non: l'immersione linguistica anche parziale si rivela essere una strategia didattica estremamente efficace e produttiva non solo per i bambini parlanti mòcheno, ma anche per i non parlanti e gli italofoni, visto che anche questi ultimi distanziano nei risultati i loro compagni (anch'essi non parlanti e italofoni) delle altre scuole.

Un aspetto che sembra confermare questo risultato è la progressione dei bambini in base all'età e alla classe frequentata. Mano a mano che aumentano sia l'età sia la classe, e con essa la complessità del curricolo scolastico anche relativamente alla competenza linguistica richiesta, aumentano anche le produzioni in tedesco, per quantità e complessità. I dati espressi nella tabella 3 si riferiscono a bambini che frequentano le ultime tre classi della scuola elementare. I bambini di prima e seconda classe non riescono a produrre una frase in tedesco e comunicano per lo più con parole isolate o con sequenze di parole non legate tra loro, salvo le due eccezioni rappresentate dalle bambine parlanti mòcheno di seconda classe già citate negli esempi 1a-1c.

Questo risultato porta a determinare con maggiore forza il ruolo della scuola elementare, in particolare il progetto di veicolarità in tedesco, poiché il fatto che i bambini producano di più e meglio è facilmente ascrivibile alla maggiore quantità di lingua tedesca cui sono esposti a scuola. È vero che vi intervengono anche variabili individuali quali l'impegno, la predisposizione e la situazione per-

sonale e sociale dei bambini, ma è anche innegabile che la scuola abbia una funzione influente nel promuovere la competenza in tedesco. Questo vale per tutti i bambini della scuola di Fierozzo e coinvolge sia i parlanti mòcheno sia gli italofoni.

Per quanto riguarda i primi, i fattori rilevanti che sembrano emergere sono dunque due: il bilinguismo e il progetto di veicolarità della scuola, che garantisce un'esposizione decisamente superiore e una qualità linguistica più alta rispetto all'insegnameno curricolare del tedesco.

Per capire quale di questi due fattori sia prioritario, se il fatto di essere bilingui o non, invece, il progetto della scuola non esistono, al momento, elementi sufficientemente sicuri.

Un elemento rivelatore potrebbe essere il confronto tra i risultati dei bambini parlanti mòcheno che frequentano la scuola di Fierozzo e quelli che frequentano le altre scuole, ma purtroppo è stato possibile intervistare solo una bambina parlante mòcheno che non frequenta la scuola di Fierozzo. Il confronto tra questa e i 13 bambini parlanti della scuola di Fierozzo non sarebbe scientificamente e statisticamente valido. Inoltre va detto che la maggioranza dei bambini parlanti mòcheno della valle frequentano la scuola di Fierozzo, dunque è molto difficile, al momento, disporre di un numero significativo di bambini che parlano mòcheno, ma che sono iscritti a un'altra scuola elementare. Tuttavia è possibile tentare un'operazione che, se statisticamente poco significativa, può rivelarsi invece interessante sul piano di uno studio di caso qualitativo: analizzare in parallelo la produzione dell'unica bambina parlante mòcheno di Canezza e quella di una sua coetanea, anch'essa parlante mòcheno, che frequenta la classe parallela a Fierozzo.

Le chiameremo Maria e Michela.

Tabella 4

	Maria (Canezza), parlante mòcheno	**Michela (Fierozzo), parlante mòcheno**
N (nomi)	5	1
DN (nomi con articoli)	9	11
PP (preposizione + articolo + nome)	3	2
VP (sogg. + verbo + complemento)	8	4
Parentesi verbale al passato		
Parentesi verbale all'infinito	2	

	Maria (Canezza), parlante mòcheno	**Michela (Fierozzo), parlante mòcheno**
Negazione	1	2
Frasi interrogative		
Frasi secondarie	1	1

Questi risultati sono estremamente incoraggianti per pensare che la conoscenza del mòcheno abbia comunque un peso importante nella competenza del tedesco, anche senza il progetto di insegnamento veicolare. I risultati delle due bambine, infatti, si equivalgono: entrambe sono tra i pochi bambini che riescono a produrre una frase secondaria in tedesco, anche se non formalmente corretta in entrambi i casi:

3- Maria: *der Wolf siecht nicht das Schnecke ist af seiner Schwanz (*il lupo non vede che (la) lumaca è sulla sua coda).
4- Michela: *Lehrerin billt nicht warum der Kind ist sporco* [(la) maestra non vuole perchè il bambino è sporco.]

Molto interessante il fatto che entrambe le bambine, per formulare una frase complessa, chiedono aiuto lessicale alle loro altre lingue, ma solo per Maria questo aiuto arriva dal mòcheno (*af, siecht*), mentre per Michela dall'italiano (sporco); entrambe presentano la secondaria con il verbo finito che segue il soggetto. Ma se questo per l'italiano è lo standard, va detto che per quanto riguarda il mòcheno è una delle opzioni previste,[4] anche se il modello italiano si sta imponendo sempre di più su quello tedesco (e dunque Maria e Michela potrebbero rappresentare un calco mòcheno e non solo italiano nella loro produzione.

Entrambe le bambine sanno formulare una frase negativa in tedesco posizionando la negazione *nicht* al posto giusto per il sistema tedesco; entrambe producono molti sintagmi verbali, Maria più di Michela, e in più produce anche una parentesi verbale col verbo separabile due volte, una volta coniugandolo al presente, una volta all'infinito:

5 - Maria: *de schnecke geht aus* (la lumaca esce).
6- Maria: *ein Hund will mitspielen* (un cane vuole giocare con lui).

[4] Rowley 2002, 288.

Pur se nell'esiguità dei numeri a disposizione, simili risultati fanno pensare al bilinguismo mòcheno come a un fattore fondamentale per l'apprendimento del tedesco, indipendentemente dal progetto della scuola. Stabilire quale fattore sia prioritario non è oggettivamente possibile, allo stato attuale. Tuttavia si possono formulare con una certa sicurezza alcune conclusioni:

Secondo risultato: Viste le differenze rilevate tra i bambini appartenenti allo stesso gruppo linguistico e pari per età e classe che frequentano la scuola di Fierozzo (con progetto di veicolarità in tedesco) e altre due scuole elementari della valle (senza progetto di veicolarità, insegnamento curricolare del tedesco), si può affermare che il progetto di veicolarità aumenta notevolmente le competenze dei bambini rispetto all'insegnamento curricolare. Tale affermazione è suffragata dai risultati quantitativi (numero di parole e frasi in lingua tedesca), dalla qualità lessicale (tipo di parole prodotte dai bambini) ma anche dalla accresciuta complessità delle produzioni linguistiche dei bambini di Fierozzo, che sono in grado di produrre spontaneamente frasi complete di senso compiuto e adeguate alla situazione comunicativa, nonchè di una certa complessità. In questa analisi i bambini bilingui si dimostrano superiori ai non parlanti mòcheno, che a loro volta sono superiori agli italofoni. Questa gerarchia viene rispettata anche nelle altre due scuole elementari della valle, anche se le differenze tra i bambini sono inferiori poiché è notevolmente inferiore il numero dei bambini parlanti mòcheno.

Terzo risultato. L'esiguità del numero di bambini parlanti mòcheno che frequentano le scuole di Sant'Orsola e Canezza è tale da non rendere possibile un confronto sistematico tra i bilingui di Fierozzo e i bilingui delle altre scuole. Ciò sarebbe necessario per cercare di comprendere il peso che il progetto di veicolarità in tedesco riveste nella competenza dei bambini che parlano mòcheno (per quanto riguarda i non parlanti e gli italofoni, l'importanza di questo fattore è stato già determinato- vedi seconda conclusione. Tuttavia le rilevazioni sembrano suggerire che la competenza del mòcheno sia uno dei fattori che favoriscono la competenza della lingua tedesca alta (in relazione all'età e al grado di scuola), e in ogni caso superiore a quella dei bambini monolingui. La produzione dei

bilingui che non frequentano il progetto di veicolarità sembra essere equivalente a quella dei bambini bilingui di Fierozzo, tanto da far pensare che il bilinguismo mòcheno giochi *comunque* un ruolo fondamentale nell'apprendimento del tedesco. Tale indizio andrà però confermato in successive ricerche con un numero maggiore di probanti e di items.

1.2.1. *Analogie tra lingua tedesca e lingua mòchena*

Più difficile è rispondere alla domanda sul ruolo che la analogia tra tedesco e mòcheno ricopre nella competenza in tedesco dei bambini parlanti mòcheno. La domanda può essere posta in questo modo: i risultati positivi in lingua tedesca dei bambini bilingui mòcheno-italiano dipendono dal fatto che i bambini sono bilingui (e dunque, ipoteticamente, le loro abilità sarebbero superiori anche in altre lingue straniere rispetto ai monolingui) o dalla somiglianza tra le due lingue?

Se fosse vera la seconda ipotesi, i bambini mòcheni potrebbero non riuscire altrettanto bene nello studio dell'inglese, o dello spagnolo o del francese. In questo caso il vantaggio del bilinguismo mòcheno sarebbe limitato al tedesco e questo porterebbe a indagare più approfonditamente sul tipo di bilinguismo dei bambini, in particolare sulla loro competenza nella lingua mòchena.

Questo tipo di analisi attiene ad un ambito di ricerca ancora relativamente poco esplorato, ovvero l'apprendimento di una terza lingua (L3) da parte di bambini o adulti che padroneggiano, a diversi livelli, una L1 e una L2. Quest'ambito di ricerca fa parte, fino a questo momento, del settore glottodidattico e solo casualmente e incidentalmente si incrocia con la ricerca sul bilinguismo. Purtroppo la separazione tra gli ambiti scientifici non aiuta a comprendere appieno i dati che emergono nei diversi studi. Oltre alla già citata ipotesi di Cummins, relativa alla competenza del bilingue, infatti, va ricordata la teoria di Lambert,[5] secondo la quale il prestigio gioca un ruolo essenziale nella competenza del bilingue: se una delle lingue che il bilingue conosce, infatti, non ha uno status alto, ovvero non gode di prestigio sociale, i risultati nell'apprendimento di nuove lingue potrebbero non essere positivi, in quanto la persona bilingue associa una delle lingue di sua compe-

[5] Lambert 1974.

tenza ad una condizione sociale e culturale non totalmente positiva, quando non esplicitamente negativa. Potrebbe essere il caso di una lingua minoritaria come il mòcheno. Per quanto gli atteggiamenti negativi siano attualmente molto meno diffusi di qualche tempo fa, potrebbe darsi che i bambini che parlano mòcheno non siano esattamente consapevoli di essere bilingui, poiché ritengono la propria lingua minoritaria una variante dialettale non prestigiosa (e in ogni caso non paritaria rispetto all'italiano).

Nella ricerca qui illustrata si sono confrontati mòcheno e tedesco per cercare di comprendere quanto il mòcheno possa essere responsabile dei buoni risultati ottenuti in tedesco dai bambini parlanti mòcheno. In particolare si è cercato di analizzare le strutture in cui mòcheno e tedesco differiscono, sia nel lessico – nella somiglianza o analogia tra le parole tedesche e quelle mòchene –, sia nella sintassi, in particolare nella costruzione della frase. Naturalmente anche l'italiano avrà uno spazio in questa analisi, in quanto 'convitato di pietra', ovvero lingua invisibile ma sempre presente nella comunicazione scolastica e in valle. Per questa analisi ci si è avvalsi sia della grammatica di Rowley sia delle ricerche (ancora poco numerose, in verità) già effettuate sulla lingua mòchena.

Per quanto riguarda la sintassi uno degli aspetti in cui mòcheno e tedesco differiscono (per quanto non così tanto come tedesco e italiano), è la sintassi della frase principale qualora siano presenti un participio passato e/o un infinito. Secondo Rowley, ben ripreso da Cognola[6], in mòcheno è possibile avere sia una parentesi verbale lunga sia una corta. Questo significa che, in una frase con participio passato, sono possibili due opzioni, una OV e una VO, ovvero una con il participio passato al termine della frase o comunque dopo l'oggetto, e una con il participio che precede l'oggetto, come in italiano.

- Esempio OV: *I hon gester a puach kaft* (io ho ieri un libro comprato).
- Esempio VO: *I hon gester kaft a puach* (io ho ieri comprato un libro).

Le frasi con parentesi verbale al passato prodotte in tedesco dai bambini sono tre e tutte compaiono nelle produzioni dei bambini parlanti mòcheno della scuola di Fierozzo:

[6] Cognola 2009.

7- *Unt in de schuel hat nicht die Aufgaben gemacht* (e a scuola non ha i compiti fatto).
8- *Sagt die Lehrerin, der Hund hat sie gegessen, die Hausaufgabe* (la maestra dice, il cane ha loro mangiati, i compiti a casa)..
9- *Die Schnecke fährt und sagt «Ich habe gewonnen»* (la lumaca parte e dice: «io ho vinto»).

Tutte e tre le frasi rappresentano esempi diversi di struttura della frase. La prima è una tipica struttura OV del sistema tedesco. In questa frase compaiono altri elementi strutturali tedeschi, come la posizione della negazione (dopo l'ausiliare e prima dell'articolo determinativo) e la posizione seconda del verbo ausiliare (V2), anche se manca il soggetto. Poiché però la bambina ha espresso questa frase come continuazione di una frase precedente, nella quale aveva espresso il soggetto, si può supporre che l'abbia omesso non per una interferenza con l'italiano, ma per una naturale continuità semantica del suo discorso.

Nel secondo esempio è presente anche una struttura OV, ma questa volta l'oggetto è espresso dal pronome personale (sie), e viene inoltre ripetuto come sostantivo fuori dalla parentesi verbale. In questo modo la bambina intende dare enfasi al suo discorso e marcare specificamente l'oggetto, come è possibile fare anche in lingua tedesca (oltre che in italiano: 'non li ha fatti, i compiti').

Il terzo caso è meno evidente poiché manca l'oggetto, ma non si tratta di un errore, poiché la frase non solo è corretta, ma è adeguata al contesto sul piano comunicativo, come sarebbe giusto anche in italiano ('la lumaca dice: ho vinto'). La presenza dell'oggetto sarebbe corretta sul piano formale (e ci darebbe informazioni sul fatto che anche questa bambina sappia applicare la struttura OV in tedesco), ma poco appropriata dal punto di vista pragmatico, all'interno della storia che la bambina sta raccontando, poiché l'oggetto è ovvio, si sa già che ciò che è stato vinto dalla lumaca è la gara che ha fatto col lupo.

Sostanzialmente in tutti e tre gli esempi è possibile che i bambini, essendo bilingui italiano-mòcheno, si ispirino al mòcheno.

Si sa però che il mòcheno contempla entrambe le possibilità, ossia la costruzione tedesca (OV) ma anche quella italiana (VO), mentre non è così in tedesco. Le tre bambine parlanti mòcheno dimostrano di saper scegliere la costruzione corretta in tedesco perché sono competenti in questa lingua e non si lasciano influenzare dal mòcheno. Anche la formulazione dei tre diversi participi sem-

bra non ispirarsi al mòcheno: se il primo è effettivamente molto simile (*gemacht*, tedesco, *gamòcht,* mòcheno), il secondo, formato dal verbo *èssn*, mangiare, in mòcheno contrae il prefisso *–ga* e diventa *gèssn* (altri bambini parlanti mòcheni hanno usato questa forma al posto di *gegessen*), mentre il terzo è anche foneticamente differente (*gabingen*). Ma è soprattutto la costruzione della frase, al di là delle somiglianze lessicali, a far propendere per una buona conoscenza del tedesco e non per una influenza diretta del mòcheno: infatti, anche se la grammatica ufficiale del mòcheno prevede l'opzionalità tra l'ordine OV e VO, i nostri informatori adulti, di diversa provenienza, concordano tutti nel dire che l'opzione OV è assai poco praticata poiché in questa come in altre forme l'influenza dell'italiano è sempre più forte, specie laddove non esista una struttura consolidata e dunque sicura. Pertanto siamo propensi a ipotizzare che le bambine di Fierozzo applichino la parentesi verbale tedesca in virtù della loro competenza nel tedesco e non nel mòcheno.

Altri due casi di costruzione sintattica degni di riflessione sono quelli che riguardano la frase negativa (e la posizione della negazione nella frase) e la frase secondaria.

Nel primo caso la regola del mòcheno non prevede sostanzialmente differenze rispetto al tedesco, e dunque la posizione della negazione in mòcheno, dopo il verbo flesso, si differenzia dall'italiano, in cui la negazione si colloca dopo il soggetto e prima del verbo:

a- *i hon nèt mit dir khlòfft* (io ho non con te parlato)

Per quanto siano poche le frasi negative prodotte dai bambini, nessuna di loro presenta la costruzione italiana, che invece è un errore abbastanza tipico dei principianti italofoni che studiano il tedesco: *ich nicht habe* (io non ho), anziché *ich habe nicht* (io ho non).

Vi sono però due espressioni imperative più difficili da leggere:

10- *nèt gehen* (non andare).
11- *nèt gea* (non vado).

Da una parte è possibile, in tedesco, costruire una frase imperativa negativa con l'infinito, anziché con il modo imperativo, per esprimere un divieto di natura generale:

- *nicht schlafen*!, anziché: *schlafe nicht*!

Dall'altra, però, nelle due espressioni è evidente l'influenza dell'italiano, che invece costruisce l'imperativo negativo con l'infinito, anziché il verbo coniugato: non andare!

Rowley constata per il mòcheno due opzioni: la prima identica alla frase enunciativa che si differenzia solo per l'intonazione; la seconda con la coniugazione del modo imperativo e senza soggetto:

a) *du geast nèt*!
b) *gea nèt*!

In entrambi i casi nessuna delle espressioni imperative delle bambine sembra essere influenzata dal mòcheno, ma piuttosto dall'italiano. Attribuiamo il beneficio del dubbio alla prima frase, dal momento che vi è presente il verbo tedesco *gehen* e non il mòcheno *gean*, che potrebbe essere un imperativo generico tedesco. Lo stesso bambino che esprime l'imperativo apparentemente italianizzato (*nèt gea*), però, produce nello stesso discorso un'altra frase imperativa alla prima persona plurale e lo fa correttamente:

- *gehen wir* [ver as de fin] (andiamo).

Indipendentemente dal sintagma preposizionale, in questo caso il bambino dimostra di essere in grado di formulare una frase imperativa in tedesco con la costruzione inversa che, a differenza dell'italiano, vuole il soggetto pronominale espresso: andiamo/*gehen wir*.

L'ultimo aspetto sintattico riguarda la frase secondaria.

Anche qui il mòcheno non dispone di una sola opzione, ma di due modelli: uno con il verbo flesso alla fine e una invece uguale alla principale. Ad esempio è possibile dire

a) *benn du en Palai khimmst* (se tu a Palù vieni).
b) *benn du khimmst en Palai* (se tu vieni a Palù).

Anche in questo caso, come per la parentesi verbale, la libertà sintattica del mòcheno non aiuta a capire quanto questa lingua influenzi le prestazioni in lingua tedesca dei bambini. Le ricerche effettuate da Cognola[7] sull'ordine sintattico del mòcheno testimo-

[7] Cognola 2009.

niano di rilevanti differenze tra l'ordine della frase romanza e quello della frase germanica, in modo tale da ridurre l'analogia del mòcheno con l'italiano e rimarcare, invece, quella col tedesco. Tuttavia va tenuta presente la tendenza del mòcheno parlato, ipotizzata tra l'altro dallo stesso Rowley e confermata da diversi informatori, ad adeguare l'ordine delle frasi a quello romanzo, anche se si contempla la variante germanica.

Tali premesse sono importanti per analizzare le frasi secondarie, relativamente numerose, prodotte dai bambini parlanti mòcheno nel contesto della presente rilevazione:

12- *wann der Vucks kimmt, die Schnecke geht in Finish* (quando la volpe viene, la lumaca va al traguardo).
13- *die Lehrerin billt nicht, warum der Kind ist* sporco (la maestra non vuole, perché il bambino è sporco).
14- *wenn sie am Ende sind, die Schnecke geht* (quando sono alla fine, la lumaca va).
15- *der Fuchs schaut wo sie ist* (la volpe guarda dove lei è).
16- *der Wolf siecht nicht das Schnecke ist af seiner Schwanz* (il lupo non vede che la lumaca è sulla sua coda).
17- *sie fragt warum hat sie ein Buch in de Zimmer* (lei chiede perchè ha lei un libro nella stanza).

Il tipo di frase secondaria utilizzate dai bambini sono: temporali (2), causali (1), dichiarative (1), interrogativa indiretta (2). Le costruzioni sono miste:

Tabella 5

Regola del tedesco (Spätstellung o verbo flesso alla fine	**Regola dell'italiano (ordine della frase come nella principale)**
Temporali 12- *wann der Vucks kimmt* 14- *wenn sie am Ende sind*	Causale: 13- *warum der Kind ist* sporco
1 interrogativa indietta 15 - , -*wo sie ist*	1 interrogativa indiretta:- 17 -, - *warum hat sie ein Buch in de Zimmer*
	Dichiarativa: 16- *das(s) Schnecke ist af seiner Schwanz*

Annotiamo anche due frasi miste di bambine non parlanti, entrambe con la congiunzione espressa in italiano:

18- intanto che *der Wolf laufen*.
19- spiega che *der Hund essen die Bücher*.

Secondo Rowley la norma mòchena vuole ancora la trasposizione del verbo, ma: "diversamente che in tedesco, il verbo finito non deve necessariamente stare in fondo alla frase"[8]. Come già notato per il complesso verbale, questa flessibilità sintattica non aiuta a comprendere eventuali calchi dei bambini parlanti mòcheno.

Il numero delle frasi secondarie con costruzione germanica e quelle con costruzione romanza, come si vede nella tabella 5, si equivalgono. Il fatto che alcuni bambini abbiano costruito correttamente frasi secondarie "germaniche" fa pensare che i bambini in realtà conoscano la trasposizione e la sappiano applicare, anche se non sistematicamente. Questa conoscenza può avere due fonti:

i. l'esposizione al tedesco delle discipline (progetto di vericolarità);
ii. l'ambiente mòcheno, in cui si sentono ancora secondarie con la costruzione germanica.

Si esclude che i bambini abbiano imparato, in maniera formale e attraverso un insegnamento grammaticale, la costruzione della frase secondaria.

D'altra parte, è un fatto che le frasi secondarie arrivino solo dai bambini parlanti mòcheno, mentre gli italofoni che provano a produrle, lo fanno con costruzione 'italiana'.

La presenza del mòcheno in queste frasi secondarie va oltre l'aspetto sintattico e si estende anche a quello lessicale, prevalentemente nelle parole di classe aperta: nomi (*Vucks*) verbi (*khimmt, siecht*), ma anche in due morfemi di classe chiusa: preposizione (*af*) e articolo (*de*). Tuttavia nessuno di questi bambini esprime in mòcheno la congiunzione che introduce la secondaria.

Sembra dunque di poter trarre la conclusione illustrata di seguito.

[8] Rowley 2002, 288.

Quarto risultato. Per quanto riguarda la sintassi e, in genere l'ordine delle parole nelle frasi, sembra che i bambini parlanti mòcheno raggiungano risultati superiori in lingua tedesca dei loro coetanei non parlanti mòcheno grazie alla loro abilità linguistica generale che, congiunta all'azione potente della scuola, li aiuta a raggiungere una maggiore autonomia espressiva e comunicativa nel tedesco.

Il discorso cambia se dall'analisi della sintassi si passa all'analisi del lessico. In questo campo si può notare quanto e con quanta facilità e quanto i bambini parlanti mòcheno riescano ad attingere al loro repertorio di parole mòchene per adattarle al tedesco, quando non dispongono immediatamente della parola tedesca.

Le parole mòchene che compaiono nelle produzioni dei bambini sono in tutto 43. Se consideriamo il totale delle parole tedesche prodotte e riportato nella tabella 1, vedremo che, pur in presenza di ripetizioni, la produzione in mòcheno non può ritenersi numerosa o perlomeno non tale da giustificare un ricorso sistematico al mòcheno per produrre frasi in tedesco.

Si noti che in questa produzione nella lingua mòchena sono presenti alcune particolarità:

1) Le parole mòchene non vengono prodotte solo dai parlanti mòcheni, ma anche dai non parlanti (5) e dagli italofoni (4), tutti di Fierozzo.

Questo è un segnale molto importante per quanto attiene alla competenza dei bambini di Fierozzo nella lingua locale, poiché significa che il contatto coi bambini bilingui aiuta, anche se minimamente, la diffusione della lingua locale anche a chi non parla il mòcheno in famiglia. È un segnale assai positivo per la salvaguardia della lingua locale, che non può che aumentare da quando l'insegnamento del mòcheno è stato inserito nel curricolo scolastico di Fierozzo.

2) Alcune parole mòchene vengono adattate al tedesco dai bambini.

Anche questo è un fenomeno rilevante soprattutto per quanto attiene alla vitalità del mòcheno, ma anche e in modo particolare alla flessibilità dei bambini, che utilizzano consapevolmente la loro lingua locale come supporto per produrre in tedesco e non come

mero prestito linguistico. Alcuni esempi di questo gruppo di vocaboli merita una ulteriore riflessione.

In alcuni casi i bambini coniugano in tedesco un verbo mòcheno: *billt, kimmpt* (mòcheno: *er bill, er kimmp*). Questo fenomeno potrebbe anche essere ricondotto ad una tendenza generale dei dialetti basso bavaresi che spesso assumono la desinenza -t anche alla terza persona singolare dei verbi dalla coniugazione irregolare.

3) In altri casi i vocaboli subiscono variazioni in uno o più fonemi per adattarsi al tedesco: *Schbanz*: (coda, *schbònz* = mòcheno; *Schwanz* = tedesco), *vro* (contento, *vroa*= mòcheno; *froh*= tedesco), *unt* (e, *ont*=mòcheno; *und* = tedesco).

A ciò si aggiunge il fatto che le parole mòchene compaiono sempre in una produzione mista con la lingua tedesca e mai isolate. Per quanto riguarda i bambini più grandi (dalle terza alla quinta), le si trova all'interno di una frase che contiene sia lessemi tedeschi sia lessemi mòcheni; per quanto riguarda i bambini di prima e seconda, che raramente producono una frase nucleare (completa di verbo) compaiono in un abbinamento misto articolo + nome, in cui uno dei due componenti è in mòcheno e l'altro in tedesco o dialetto trentino. Esempio: *de ociai* (gli occhiali), *de Uhr* (l'orologio).

4) Le parole mòchene che i bambini inseriscono nelle frasi miste non vengono mai ripetute in tedesco all'interno dello stesso discorso dallo stesso bambino. Questo testimonierebbe da una parte che il bambino effettivamente non conosce quella parola in tedesco e dunque il mòcheno non è una strategia di supporto al tedesco, ma alla comunicazione; dall'altra parte i bambini hanno la certezza, probabilmente in maniera inconsapevole, che l'interlocutore capisca bene quello che dicono e che la loro produzione risulta in effetti adeguata, come se sapessero che quelle parole in mòcheno sono effettivamente simili al tedesco. Questa ipotesi è confermata dal fatto che ogni volta che il bambino intende utilizzare una parola che in mòcheno non è simile al tedesco, non lo fa e utilizza quella in tedesco, se è disponibile nel suo repertorio.

Considerando questi aspetti, si può formulare la seguente conclusione:

Quinto risultato. Che il mòcheno sia un aiuto per la produzione in tedesco dei bambini bilingui è dimostrato dal numero di inserimenti di parole mòchene all'interno di una frase tedesca, quando il bambino non dispone della stessa parola in tedesco. Va anche detto però che il numero di parole mòchene utilizzate dai bambini è sicuramente inferiore a quelle tedesche, il che rafforza l'ipotesi già formulata dell'importanza dell'esposizione al tedesco dovuta al progetto di veicolarità. Inoltre nell'analisi degli inserimenti in mòcheno sono stati riscontrati alcuni fenomeni che parlano a favore delle strategie particolari del bilingue in un contesto plurilingue:

- i bambini tendono ad adattare al tedesco le parole mòchene che non sanno esprimere in tedesco;
- i bambini utilizzano in mòcheno solo quelle parole che ritengono essere comunque comprese dal parlante perché molto simili al tedesco, mentre evitano l'inserimento se la parola mòchena è diversa dal tedesco, nel caso in cui conoscano quest'ultima.

Questi due fenomeni parlano a favore delle strategie di un bilingue, indipendentemente dalla somiglianza tra le due lingue in oggetto. È come se i bambini bilingui possedessero un meccanismo di controllo che consente loro di selezionare inconsciamente, all'interno di un vasto patrimonio lessicale, le unità più adeguate alla comunicazione. Anche l'adattamento delle parole mòchene al sistema tedesco è una testimonianza della competenza metalinguistica dei bambini bilingui che tentano una produzione in L3 anche quando non hanno che pochi elementi a disposizione, ma sfruttano questi elementi in tutte le combinazioni possibili. Chiamerò questi due fenomeni rispettivamente adattamento linguistico (AL) e controllo lessicale (LC), intendendo con essi vere e proprie strategie particolari dei bambini mòcheni bilingui che producono in tedesco. Ulteriori ricerche sapranno eventualmente dirci se e quanto questi fenomeni siano generalizzabili anche ad altre lingue straniere.

La presenza di queste strategie, per quanto rilevata in una ricerca che ha come oggetto specifico il tedesco, ovvero una lingua simile al mòcheno, spezza una lancia a favore del bilinguismo come fonte dei buoni risultati dei bambini mòcheni in tedesco, anche se non può essere ignorato il fattore della somiglianza tra la L1 e la L3 come supporto ai risultati positivi ottenuti. In questo ambito

i bambini mòcheni confermano la teoria di Ringbom[9] secondo cui la vicinanza tra la lingua dell'apprendente e la lingua da apprendere consente un transfer positivo. A questo fattore va comunque aggiunto un repertorio di competenze metalinguistiche e comunicative che sono tipiche dei bilingui, che mostrano di disporre di un repertorio più ampio dei monolingui per l'acquisizione di una terza lingua.

1.3. *Ordine sintattico delle frasi*

Per quanto riguarda l'ordine delle frasi e la posizione degli singoli elementi in esse, vanno riprese le conclusioni già avviate precedentemente in relazione alla complessità delle frasi espresse in tedesco (vedi sopra: "Quarto risultato"). Sempre nella piena consapevolezza che ogni tipo di risultato qui illustrato e relativo al bilinguismo o alla competenza della lingua mòchena non rientra nel focus specifico della ricerca, ma intende solo offrire qualche spunto di riflessione per future ricerche, si può notare quanto segue: certamente i bambini parlanti mòcheno si dimostrano molto più competenti degli italofoni nella lingua tedesca, ma le motivazioni di questa supremazia sono da attruibuire almeno a tre fattori:

1) la competenza nella lingua mòchena, affine o vicina alla lingua tedesca.
2) il bilinguismo attivo dei bambini che offre loro una serie di vantaggi soprattutto relativi alle strategie comunicative e cognitive, nonché metalinguistiche.
3) il progetto di veicolarità in lingua tedesca della scuola di Fierozzo.

Sul piano meramente sintattico, sembra di rilevare una maggiore facilità dei bambini parlanti ad applicare le regole del sistema tedesco (V2, inversione nelle interrogative, presenza del soggetto, posizione della negazione, posizione del verbo finito nelle secondarie) rispetto a quello romanzo, anche se si sa che il mòcheno è piuttosto flessibile sul piano sintattico e siamo ancora ben lontani dal disporre di regole obbligatorie per quanto riguarda la posizione degli elementi singoli nella frase. Un indizio che fa pensare ad una struttura soggiacente germanica anziché romanza nei bambini parlanti è la presenza dei verbi, che i bambini parlanti mòcheno pro-

[9] Ringbom 1987.

ducono sistematicamente in tedesco e mai in italiano. Questo elemento, assieme ad altri, fa sì che la testa della frase sia sempre espressa in lingua tedesca, ossia in una struttura di tipo germanico. Al contrario, nelle rarissime frasi in cui compare qualche parola in italiano nelle frasi dei bambini parlanti mòcheno, questa viene collocata in basso nella struttura della frase, ovvero a destra della testa, come ad esempio in:

13- *warum der Kind ist* sporco.
24- *sie machen eine* gara.

Al contrario, in frasi come la 18 e 19, prodotte da bambine non parlanti mòcheno, il fenomeno è contrario, con la testa della frase in italiano, a sinistra e la coda, a destra, in tedesco.

18- intanto che *der Wolf laufen.*
19- spiega che *der Hund essen die Bücher.*

Questo aspetto, molto più di altri, testimonia, a mio parere, di una 'testa' di struttura germanica nelle frasi dei bambini parlanti mòcheno e di struttura italiana nelle frasi dei bambini non parlanti mòcheno o italofoni. Se si dovesse dare una risposta in base ai dati qui presentati, pur con molte riflessioni ancora meritevoli di ulteriori indagini, alla domanda su quale sia la lingua dominante dei bambini parlanti mòcheno, si può affermare che questa lingua sia il mòcheno.

Ciò non significa, naturalmente, che non sia necessario un continuo rafforzamento del mòcheno sia nella comunicazione quotidiana sia nel curriculum scolastico, poiché troppi sono ancora i dubbi da sciogliere. Tuttavia è positivo constatare che la competenza del mòcheno è portatrice di vantaggi, oltre che culturali e identitari, anche meramente produttivi, quali la facilitazione nell'apprendimento della lingua tedesca e, in generale, lo sviluppo di strategie comunicative particolari e aggiuntive rispetto ai non parlanti mòcheno, che si suppongono utili per l'apprendimento in generale e per l'apprendimento linguistico in particolare. Questi dati confermano la legittimità e l'opportunità di alcune decisioni finora assunte sul piano scolastico, in particolare:

a- il progetto di veicolarità in tedesco che deve continuare e rafforzarsi;
b- l'insegnamento del mòcheno nella scuola elementare;

c- il potenziamento della comunicazione in mòcheno in tutti gli ambiti della vita sociale, dalla scuola materna alle istituzioni pubbliche.

Bibliografia

Baetens Beardsmore 1989
H. Baetens Beardsmore, *Bilingualism: Basic principles*, Multilingual Matters, Clevedon 1986.

Bernardini, Schlyter 2004
P. Bernardini, S. Schlyter, *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: the Ivy Hypothesis*, «Bilingualism, Language and Cognition» 7 (2004), pp. 49-69.

Bild, Swain 1989
E. R. Bild, M. Swain, *Minority language students in a French Immersion programme: Their French proficiency*, «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 10 (1989), pp. 255-274.

Cenoz 2003
J. Cenoz, *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review,* «International journal of bilingualism», 7 (2003), p. 71.

Clahsen 1987
H. Clahsen, *Normale und gestörte Kindersprache*, Benjamin, Amsterdam 1987.

Cognola 2009
F. Cognola, *Dinamiche del contatto germanico – romanzo: la ristrutturazione del dialetto tedesco della valle del Fersina*, in C. Consani, P. Desideri, F. Guazzelli, C. Perta, (a cura di), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive*, Bulzoni, Roma 2009, pp. 65-79.

Cognola 2011
F. Cognola, *L'acquisizione della sintassi della lingua mòchena*, relazione conclusiva non edita, Università di Trento, Facoltà di Lettere, Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, 2011.

Comeau, Genesee, Lapaquette 2003
L. Comeau, F. Genesee, L. Lapaquette, *The modeling hypothesis and child bilingual code-mixing*, «International Journal of Bilingualism», 7 (2003), pp. 113-126.

Cummins 1991
J. Cummins, *Interdependence of first-and second language proficiency*, in E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, pp. 70-89.
Genesee, Nicoladis 2003
F. Genesee, E. Nicoladis, *Bilingual first language acquisition*, in F. Grosjean, *Imaging bilinguals: When the neurosciences meet the language sciences*, «Language and Cognition», 6 (2003), pp. 159-165.
Giraldino 2007
S. M. Giraldino (a cura di), *Walsersprache, notarelle a margine di un'esperienza di documentazione di una lingua in via di sparizione: la compilazione del dizionario della lingua walser di Alagna Valsesia*, Le Château Edizioni, Aosta 2007.
Grosjean 1998
F. Grosjean, *Studying bilinguals: methodological and conceptual issues,* «Bilingualism: Language and Cognition», 1 (1998), pp. 131-149.
Hoff, Shatz 2006
E. Hoff, M. Shatz, *Handbook of language development*, Blackwell, Oxford 2006, pp. 324-342.
Lambert 1974
W. Lambert, *Culture and language as factors in learning and education*, in F. E. About, R. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, Washington 1974, pp. 91-122.
Lanza 1997
E. Lanza, *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*, Clarendon Press, Oxford England and New York 1997, 2004.
Mclaughlin, Nayak 2005
B. Mclaughlin, & N. Nayak, *Processing a new language: does knowing other languages make a difference?* in H. W. Dechert, C. Myers Scotton, *Multiple Voices*, Blackwell, Cambridge 2005.
Petersen 1988
J. Petersen, *Word internal code switching constraints in a bilingual child's grammar*, «Linguistics», volume 26, Issue 3 (1988), pp. 479-494.

Raupach 1989
M. Raupach (ed.), *Interlingual processes*, Gunter Narr, Tübingen 1989, pp. 5 -16.
Ricci Garotti 2000
F. Ricci Garotti, *Insegnamento veicolare curricolare nella scuola elementare di Fierozzo,* Iprase, Trento 2000.
Ringbom 1987
H. Ringbom, *The role of the first language in foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon 1987.
Rowley 2003
A. Rowley, *Liacht as de sproch, Grammatica della lingua mòchena*, Istituto culturale mòcheno e cimbro, Palù del Fersina 2003.
Swain, Lapkin, Rowen, Hart 1990
M. Swain, S. Lapkin, N. Rowen, D. Hart, *The role of mother tongue literacy in third language learning*, «Language, culture and curriculum», vol. 3, Issue 1 (1990), pp. 65-81.
Titone 1996
R. Titone, *La personalità bilingue*, Bompiani, Torino 1996.
Weinreich 2008
U. Weinreich, *Languages in contact: findings and problems,* Mouton, The Hague 1953, trad. it. *Lingue in contatto*, Utet, Torino 2008.

2. IL *CODE SWITCHING* O LE FRASI MISTE

di Federica Ricci Garotti

2.1. *Definizione dei concetti*

Nella letteratura sul bilinguismo si utilizza la definizione *code switching* o *code mixing* per indicare il passaggio da una lingua all'altra all'interno della stessa frase. Il prodotto di questi passaggi è una frase mista che contiene elementi di più di una lingua. Da alcuni anni il *code switching* si è imposto come uno dei fenomeni più interessanti della ricerca linguistica, diventando oggetto di ricerche, nonché fonte di ipotesi negli studi sull'acquisizione linguistica e sul bilinguismo.

Il cambiamento di lingua all'interno di una stessa frase era già stato notato da Weinreich nel 1953, tuttavia la definizione di *code switching* non era ancora stata coniata. Secondo Orioles essa sarebbe apparsa come forma lessicalizzata soltanto l'anno seguente, 1954, ad opera di Vogt.[1] Weinreich, in realtà, utilizza il termine 'interferenza' e non cambiamento di codice, per indicare le conseguenze del contatto tra due o più lingue. Con gli anni, e soprattutto con il prevalere di una cultura fondamentalmente monolingue, cui è seguita la predominanza scientifica (gli studi linguistici sono stati dominati dal concetto di *native speaker* di Chomsky, analizzato come parlante di una sola lingua), il termine 'interferenza' ha assunto una valenza negativa, e sta a indicare una mancanza del parlante, una sua incapacità di portare a termine una frase o una produzione linguistica in un solo codice.

Con l'incremento delle ricerche sull'acquisizione, sul bilinguismo e sulle situazioni di contatto il passaggio, lo 'scivolamento'

[1] H. Vogt, *Language Contacts*, «Word», 10 (1954), pp. 365-374, ripubblicato in *Linguistic Today*, pp. 245-253, citato in V. Orioles, *Premessa*, in Weinreich 2008.

(*switching*) inconsapevole da una lingua all'altra è stato interpretato come un fenomeno naturale, oltre che molto frequente, che non denota necessariamente la mancanza di competenze. Mano a mano che venivano smantellati i pregiudizi sociale nei confronti del bilinguismo, di cui venivano scoperte la ricchezza e le potenzialità, il *code switching* andava assumendo una connotazione neutra quando non esplicitamente positiva, che sottolinea una maggiore abilità strategica e una più elevata flessibilità linguistica del parlante (secondo Muysken il *code switching* denota «a big deal of bilingual competence», ovvero una gran quantità di competenza bilingue.[2]

Oltre a questa inversione di tendenza nella interpretazione del bilinguismo, la progressiva ricchezza di studi sul *code switching* ha contribuito alla comprensione di alcuni meccanismi di funzionamento del cervello bilingue, sia dal punto di vista neurobiologico sia dal punto di vista comunicativo.

Anche la definizione stessa di *code switching* è andata oltre il generico utilizzo di due lingue nella stessa produzione linguistica ed è stata arricchita da dettagli più precisi, tra i quali ci si limita qui a ricordare il cambiamento interfrasale, *intersentential switching*, col quale si intende un cambiamento di lingua non all'interno della stessa frase, ma dello stesso dialogo o comunicazione, in cui intere frasi e non parole, vengono espresse ora in una lingua ora nell'altra, o il cambiamento intraperiodico, quando il cambiamento avviene all'interno dello stesso periodo (*intrasentential switching*).

La molteplicità di studi sul *code switching* ha permesso di scoprire che l'irruzione di elementi di lingue diverse nella stessa produzione non è casuale. Al contrario, il parlante segue inconsciamente criteri precisi sia nella scelta della lingua sia nella collocazione frasale dei diversi elementi. Anche la tipologia delle parole espresse nell'una o nell'altra lingua (si tratti di nomi, verbi o altre parti del discorso) può contribuire a decifrare aspetti particolari nella competenza del parlante o a comprendere i rapporti di dominanza tra le lingue. Tutti questi fattori insieme, inoltre, permettono di comprendere aspetti ancora sconosciuti del contesto pragmatico-comunicativo in cui avviene la produzione linguistica (ad esempio il prestigio sociale delle diverse lingue usate).

Per comprendere il motivo per cui il *code switching* assume valore nell'analisi delle produzioni dei bambini parlanti mòcheno,

[2] Muysken 1995, 117.

occorre considerare che spesso, nei parlanti bilingui, si verifica un'asimmetria tra le lingue acquisite. Questa asimmetria assume diverse forme: si può riscontrare ad esempio una diversa quantità di parole nell'una e nell'altra lingua o una diversa tipologia (ad esempio maggior numero di nomi o di articoli in una lingua), o ancora un diverso ordine con cui compaiono le parole nella frase.

L'analisi dell'asimmetria nei bambini mòcheni è un tema particolarmente importante per la comunità: se questa asimmetria rivelasse, ad esempio, che la lingua locale è più debole rispetto all'italiano, potrebbe prendere corpo la profezia di Muysken, secondo cui: «Nell'ambito di tre generazioni, la generazione più vecchia è normalmente monolingue, ossia usa quasi esclusivamente il linguaggio della comunità, la generazione economicamente attiva è bilingue a diversi livelli, […] mentre i bambini sono spesso monolingui solo nel linguaggio nazionale».[3]

Il futuro del mòcheno potrebbe dunque dipendere anche dal tipo di asimmetria tra la lingua locale e la lingua nazionale, che emerge nella produzione linguistica della generazione più giovane.

Per quanto il tema sia di una portata tale da meritare un ambito di ricerca specifico e autonomo, l'analisi sul *code switching* nella ricerca qui illustrata può contribuire a verificare come, quali e quanti elementi delle altre lingue interferiscono nella produzione in lingua tedesca degli alunni. Verranno esplorati solo i fenomeni di *code switching* relativi alla presenza, nella frase, di elementi in lingua straniera (tedesco): se i bambini bilingui parlando tedesco 'scivolano' nel mòcheno più frequentemente che non nell'italiano, la lingua locale dimostrerebbe una forza superiore a quella nazionale, poiché è ad essa che i bambini ricorrono più spesso in caso di insicurezza nel tedesco. Naturalmente, oltre alle espressioni in mòcheno, anche le strutture della frase e la posizione degli elementi costituiranno indizi altrettanto validi per constatare il ruolo della lingua prima nei bambini mòcheni e italofoni e per studiare lo stato della lingua locale, la sua debolezza o la sua forza, nella competenza dei bambini.

In questa pista particolare della ricerca non è stato utilizzato il termine 'interlingua', che potrebbe sembrare più consono, trattandosi di un'analisi sulle competenze in una lingua straniera, il tedesco, che i bambini stanno acquisendo in un contesto didattico. Con il termine interlingua, infatti, si intende il sistema linguistico di un

[3] Muysken 1995, 2.

apprendente che tenta di produrre nella lingua che sta apprendendo mentre la sta apprendendo, incorrendo ovviamente in deviazioni dalla norma, solitamente causate dal 'potere' della propria L1. Sul piano scientifico quindi parlare di interlingua in questo contesto potrebbe sembrare più corretto che non parlare di *code switching*, dal momento che i bambini intervistati non sono bilingui mòcheno-tedesco o italiano-tedesco. Al contrario, una ricerca sull' influenza dell'italiano sul mòcheno con bambini bilingui meriterebbe a maggior ragione di entrare nell'ambito di studio del *code switching.* Le ragioni per cui ho usato criteri e terminologia del *code switching* e non dell'interlingua sono le seguenti:

1) lo scopo dello studio non è quello di osservare quanto italiano ci sia nel mòcheno dei bambini bilingui, ma mettere in relazione il peso che le rispettive L1 hanno nelle produzioni in lingua tedesca. In altre parole l'obiettivo non è comprendere quanto il mòcheno e l'italiano influenzino la produzione in lingua tedesca, bensì quale sia il rapporto tra le due L1 dei due gruppi in una situazione di apprendimento di una terza lingua. L'oggetto dell'analisi non è dunque la comprensione dell'errore in lingua tedesca causato dalla L1, come sarebbe in una tradizionale ricerca sull'interlingua, bensì il confronto tra il peso delle due diverse L1, per determinare se effettivamente l'italiano sia una lingua dominante – in quanto lingua nazionale – anche per i bambini parlanti mòcheno;

2) diversamente da quanto accade nelle produzioni dei bambini italofoni della Valle del Fèrsina, i bambini parlanti mòcheno si sono dimostrati assai più fluidi e immediati nella loro comunicazione in tedesco, tanto da far sospettare che la loro produzione in mòcheno all'interno delle frasi tedesche fosse più vicina a un *code switching* che non a un'interlingua. A conferma di questo, si è verificato nelle produzioni di questi bambini un fenomeno assai particolare, che non risulta nelle produzioni dei bambini italofoni, ovvero la produzione degli stessi elementi all'interno della stessa frase una volta in mòcheno e una volta in tedesco. Ad esempio una stessa bambina nella stessa unità produttiva, può produrre: *in de schuel* e, in un passaggio successivo *in der Schule*, dimostrando di conoscere la strutture in entrambe le lingue, mòcheno e in tedesco, e dunque di non ricorrere al mòcheno solo se e quando non conosce o non sa dire la stessa cosa in tedesco, come accade generalmente nell'interlingua;

3) vi è infine una ragione epistemologica che, se da sola non giustifica l'utilizzo del termine e dei principi del *code switching* in

luogo di quelli dell'interlingua, assieme alle due motivazioni sopra illustrate può rafforzare una nuova prospettiva scientifica: studi recenti di didattica acquisizionale[4] hanno interpretato il termine interlingua come un prodotto della grammatica mentale, cioè non riconducibile solamente alla prima o alla seconda lingua, ma anche a meccanismi universali che hanno la funzione di rendere accessibile una nuova lingua. Nel caso dei bambini bilingui della Valle sembra che il tedesco, per tutti e tre i motivi illustrati, sia più vicino a questa concezione di 'grammatica mentale' che non è sempre uno stadio intermedio tra L1 e LS, ma costituisce un sistema a sè stante, a cui i bambini attingono per facilitare o rendere possibile la loro produzione in tedesco. Per quanto riguarda l'aspetto scientifico strettamente settoriale, inoltre, utilizzare un termine della ricerca sul bilinguismo in uno studio sull'acquisizione della lingua straniera mi è sembrato opportuno per sottolineare l'aspetto innovativo e interdisciplinare della ricerca sull'acquisizione della terza lingua, che integra i due ambiti, fino a questo momento completamente separati. L'acquisizione della terza lingua infatti condivide molti elementi della ricerca sull'acquisizione della lingua straniera, ma allo stesso tempo si differenzia da questa poiché gli apprendenti di una terza lingua dispongono di una maggior esperienza linguistica, sono influenzati dagli effetti del bilinguismo e hanno accesso a due sistemi linguistici, anziché a uno solo, mentre acquisiscono la terza lingua.

Lo spirito con cui si è qui inteso contaminare, da un punto di vista terminologico, i due ambiti l'uno con l'altro non è invasivo, bensì beneaugurante nei confronti di future ricerche sul *code switching* italiano-mòcheno in bambini bilingui, che possano arricchire i risultati qui presentati.

2.2. *Le teorie di riferimento*

Gli indizi per comprendere quale sia la lingua dominante del parlante bilingue sono diversi, in relazione ai diversi modelli che si assumono come base per la ricerca e ai criteri utilizzati. A ciascuno di questi modelli appartiene una terminologia precisa.

[4] Si veda in Italia soprattutto Bettoni, Di Biase 2005, ma anche Rastelli 2009.

Comune a tutti i modelli teorici è la compresenza di due lingue all'interno dello stesso enunciato, che denota come entrambe siano state attivate nella testa del parlante (Marion Spivey 1999; 2003), anche se non ricoprono lo stesso ruolo e non partecipano in maniera eguale alla produzione. La diversa attivazione delle due lingue, una intera e continuativa, l'altra solo parziale, può dipendere anche da fattori diversi dalla competenza del parlante, legati al tipo di stimolo offerto e ai canali nei quali avviene la comunicazione.

Tra i modelli scientifici disponibili in letteratura per analizzare il *code switching* se ne prendono qui in considerazione tre, due dei quali, assai recenti, hanno segnato la ricerca specifica negli ultimi dieci anni: il *Matrix Language Framework* di Myers Scotton[5] e l'*Ivy Hypothesis* di Bernardini Schlyter.[6] Il terzo modello, anche se più datato, ha l'enorme pregio di avere offerto un metodo innovativo per l'analisi e la distribuzione dei diversi morfemi nelle frasi miste: è l'ipotesi della lingua dominante di Petersen.[7] A margine, potranno essere considerati anche i principi di inserzione, alternanza e lessicalizzazione congruente di Muysken[8] per quanto non riferiti specificamente al *code switching* infantile.

Per tutti questi studiosi il *code switching* è diventato lo snodo fondamentale per cercare di capire come due lingue che coesistono nel cervello dello stesso individuo possono interagire l'una con l'altra e come esse possano essere organizzate dal parlante bilingue sul piano cognitivo.

Il modello MLF *(Matrix Language Framework),* introdotto per la prima volta da Joshi nel 1985 e successivamente utilizzato da Myers Scotton per l'elaborazione del suo ulteriore modello delle 4M, assume come criterio per stabilire la lingua matrice (*Matrix*) e la lingua inserita (*Embedded*) – denominata da alcuni anche ospite (*Guest Language*) – la tipologia di parole che compaiono nella produzione linguistica. Partendo dalla premessa che non tutte le parole appartengano alla stessa categoria, si distingue tra le parole-funzione e le parole-contenuto, denominate anche parole 'chiuse' e parole 'aperte'.[9] Mentre queste ultime sono disponibili sempre e immediatamente nella mente del parlante in una qualsiasi delle due

[5] Myers Scotton 2006.
[6] Bernardini Schlyter 2004.
[7] Petersen 1988.
[8] Muysken 2000.
[9] Si veda Muysken 1995, 183, ma anche Fabbro 2004, 93.

lingue che partecipano alla produzione, le parole-funzione sono sempre immediatamente disponibili nella lingua che costituisce la dominanza del parlante, ma non necessariamente nella lingua più debole. La lingua *Matrix* non è necessariamente quella che il parlante ha appresa per prima (appositamente si è voluta qui evitare la definizione, assai infelice, di lingua materna), ma è sicuramente la lingua che costituisce la 'matrice' principale, la base linguistica più forte anche nel bilingue. In alcuni casi[10] si tratta della lingua in cui il parlante è immerso quotidianamente (anche da un numero non esorbitante di anni), in altri casi coincide con la lingua che è stata appresa per prima e poi utilizzata per la gran parte della vita o nella maggior parte delle situazioni.

Secondo il modello MLF la lingua *Matrix* viene rivelata da quelle parole che esprimono funzioni grammaticali, denominate appunto parole-funzione: ausiliari, articoli, preposizioni, prefissi e suffissi. Le parole-contenuto, invece, ovvero gli elementi appartenenti alle classi grammaticali maggiori (verbi, nomi, aggettivi…) possono comparire sia nella lingua matrice sia nella lingua inserita (*embedded*).

A supportare questa asimmetria alcuni studi sulle patologie del linguaggio o su casi studiati di 'bambini selvaggi' (con uno sviluppo tardivo del linguaggio) hanno rilevato la sistematica presenza di due diverse tipologie linguistiche: elementi che si possono immediatamente recuperare (parole di contenuto o aperte) e altri invece che un insulto cerebrale rende difficili da riassorbire (parole chiuse o funzione).[11]

Myers Scotton scompone ulteriormente la distinzione tra parole-funzione e parole-contenuto considerando non più la parola finita, bensì i morfemi che la compongono e distinguendoli in morfemi di contenuto e morfemi di sistema. Mentre i morfemi di contenuto rimangono quelli che sono nel modello MFL e la loro individuazione non comporta, di fatto, alcun cambiamento nella analisi delle produzioni miste, i morfemi di sistema possono suddividersi in morfemi precoci e morfemi tardivi. I primi hanno la funzione primaria di proiettare il significato dei morfemi di contenuto rendendolo specifico. Ad essi appartengono gli articoli determinativi, i marcatori del plurale e del genere, i prefissi e i suffissi, in particolare riferiti a variazioni di significato dei verbi. Se prendiamo ad

[10] Marion Spivey 1999.
[11] Fabbro, 2004, 77.

esempio il sostantivo italiano cani, possiamo analizzarlo nelle sue componenti di: un morfema di contenuto (can) e un morfema di sistema (i), marcatore del plurale. Il morfema di sistema precoce, in questo caso, è (i). Ciò significa che, secondo l'ipotesi del MFL, i parlanti acquisiscono precocemente il marcatore del plurale nella propria lingua dominante, ma non altrettanto precocemente nella lingua più debole.

Anche i verbi, seguendo l'ipotesi MFL, sono un indizio del linguaggio dominante: i prefissi dei verbi separabili in tedesco, ad esempio (*auf* di *aufstehen*) o i suffissi dei verbi sintagmatici[12] in italiano (fuori di far fuori) rientrano nella categoria dei morfemi precoci di sistema. Il modello delle 4 M di Myers Scotton ipotizza che questi morfemi vengano attivati precocemente nel processo di acquisizione linguistica e siano dunque una traccia per individuare la lingua dominante nel bilingue. Al contrario i morfemi di sistema tardivi sarebbero attivati solo dopo aver raggiunto un certo livello di produzione, il cosiddetto secondo livello, che serve a stabilire legami tra gli elementi linguistici all'interno della frase. Di questi morfemi tardivi (denominati in inglese genericamente *late morphemes)* fanno parte le congiunzioni, le preposizioni e tutti quei morfemi che dipendono da informazioni collocate al di fuori del loro immediato costituente (in inglese *outsider morphemes*). Sono morfemi *outsider*, ad esempio, le desinenze dei verbi flessi: nella frase 'il bambino gioc- a', il morfema a viene dedotto dal nome 'il bambino' che determina la flessione del verbo nella terza persona singolare del presente indicativo.

Diversi sono invece i criteri assunti da un altro modello che, pur partendo dalla stessa ipotesi di asimmetria tra le lingue del bilingue, ipotizza l'esistenza di una lingua più forte e di una più debole non in base alla tipologia di parole o di morfemi, bensì in base alla posizione degli elementi linguistici nella frase e alla progressione con cui il bambino sviluppa le frasi prima in una lingua (la più forte) e successivamente, e sul modello della lingua più forte, nell'altra, la più debole. Come si nota, anche la terminologia è differente: non si parla più di lingua matrice e di lingua inserita, ma di lingua forte e debole. Questo modello è denominato *Ivy Hypothesis*, poiché parte dalla supposizione che l'asimmetria tra le due lingue sia solo temporanea, e che esista una lingua forte solo nel momento in cui, nel corso dell'acquisizione, il bambino bilingue pro-

[12] Si assume qui la definizione «verbi sintagmatici» di Simone 1996.

gredisce più velocemente in una anziché nell'altra. Tuttavia la lingua più debole non resta ferma, ma si sviluppa anch'essa, più lentamente e seguendo lo stesso sviluppo della lingua forte. Questo giustifica il nome dell'ipotesi (*ivy* in inglese significa 'edera'), dal momento che si suppone che la lingua debole approfitti della lingua forte in una sorta di fenomeno parassitario, che le consente di ripercorrere le stesse tappe del processo più lentamente, e di essere quindi in ritardo rispetto alla lingua forte.

L'Ipotesi Edera, elaborata da Bernardini e Schlyter come risultato di una serie di studi longitudinali su bambini bilingui in tenerissima età, assume come principale criterio quello sintattico, osservando sia la produzione di frasi dal semplice al complesso nell'una e nell'altra lingua, sia la posizione delle parole nella struttura sintattica. Senza entrare nello specifico di un'indagine, che richiederebbe, data la sua complessità, strumenti di analisi dell'albero sintattico, ci si limiterà qui a riportare le conclusioni cui sono giunte Bernardini e Schlyther, che potrebbero rivelarsi interessanti per la ricerca sul *code switching* dei bambini mòcheni:

- gli elementi della lingua più debole tendono normalmente a posizionarsi nella porzione più bassa della struttura sintattica, come ad esempio nella frase mista italiano-tedesco "*das ist* una tavola"
- i costituenti delle due lingue seguono una progressione identica, ma quella della lingua debole inizia più tardi di quella della lingua forte;
- questa progressione può essere rappresentata in questo schema: Aggettivo, Verbo, Nome; DP (articolo + nome), PP (preposizione + complemento); VP (verbo + complemento); IP (copula, ausiliare o modale + complemento + verbo infinito); CP (frase subordinata con congiunzione introduttiva);
- i bambini studiati da Bernardini e Schlyter presentano produzione di IP e CP nella lingua più debole con un anno circa di ritardo rispetto alla lingua forte (in genere verso i due anni nella lingua forte e verso la fine dei due anni nella lingua debole);
- la lingua più debole si 'arrampica' sulla struttura della lingua forte e segue la stessa progressione, solo più lentamente.

Anche l'ipotesi della lingua dominante di Petersen del 1988, uno dei primi modelli di analisi del *code switching* infantile, si basa sulla distinzione tipologica tra morfemi grammaticali e morfemi lessicali. Come per Myers Scotton, anche per Petersen la tipologia delle parole che il parlante produce nell'una e nell'altra

lingua, qualora si rilevi una sistematicità nella scelta, è fondamentale per determinare la dominanza di una lingua e la non dominanza dell'altra. Petersen contempla quattro possibili combinazioni presenti nella produzione del parlante bilingue:

- morfema grammaticale della lingua dominante + morfema lessicale della lingua dominante (ad esempio, supponendo il tedesco come lingua dominante, articolo + nome: *der Hund*);
- morfema grammaticale della lingua dominante + morfema lessicale della lingua non dominante (supponendo l'italiano come lingua non dominante: *der* cane);
- morfema grammaticale della lingua non dominante + morfema lessicale della lingua non dominante (il cane);
- morfema grammaticale della lingua non dominante + morfema lessicale della lingua dominante: (il *Hund*).

La tesi di Petersen è che possa dirsi dominante la lingua in cui la maggior parte dei morfemi grammaticali è accompagnata dai morfemi lessicali di entrambe le lingue cui è esposto il bambino. Non dominante sarà invece la lingua i cui morfemi grammaticali compaiono solo coi morfemi lessicali della stessa lingua, ma non dell'altra.

> L'ipotesi della lingua dominante afferma che nel *code switching* i morfemi grammaticali della lingua dominante possano apparire assieme a parole sia della lingua dominante sia della lingua non dominante. Al contrario i morfemi grammaticali della lingua non dominante possano apparire solo accanto ai morfemi lessicali della lingua non dominante.[13]

Ad esempio, se il bilingue è in grado di combinare l'articolo *der* sia con il nome *Hund* sia con il nome cane, il tedesco risulterebbe essere la lingua dominante; al contrario, se il bambino è in grado di combinare l'articolo 'il' solo col nome 'cane', ma non col nome *Hund*, sarà l'italiano ad essere dominante.

A differenza di quanto affermato da Myers Scotton, Petersen non esclude la produzione di morfemi di sistema precoci, quali, ad esempio, i marcatori del plurale o del genere nel determinativo, anche nella lingua più debole. La variante che determina la differenza tra le due lingue è piuttosto la capacità di combinare morfemi diversi: mentre una lingua è in grado di combinare i suoi morfemi grammaticali con morfemi lessicali di entrambe le lingue, l'altra è in grado di combinarli solo con i morfemi lessicali che riconosce

[13] Petersen 1988, 486, traduzione mia.

nel proprio sistema. Ciò significa che il bambino bilingue sa già produrre morfemi grammaticali precoci in entrambe le lingue, ma solo una di esse consente la co-occorrenza con morfemi lessicali di entrambi. Da una parte, dunque, viene confermata la teoria di Myers Scotton sull'importanza dei morfemi grammaticali nella lingua mentale del bambino; dall'altra, però, la semplice produzione di questi morfemi non è sufficiente a determinare la dominanza di una lingua sull'altra, poiché, per determinarla, si considera la capacità di combinazione tra morfemi grammaticali di una lingua e morfemi lessicali di entrambe le lingue. La lingua dominante è dunque quella, secondo Petersen, in cui il parlante sa combinare un morfema grammaticale (ad esempio un articolo), con il morfema lessicale (ad esempio un nome) in entrambe le lingue.

È inevitabile rilevare nella teoria di Petersen una attinenza indiretta con la distinzione tra bilingue coordinato (*coordinate)* e composto *(compound)* individuata da Ervin e Osgood nel 1954. Il bilingue coordinato utilizza due sistemi concettuali e linguistici differenti e separati, mentre il bilingue composto possiede una struttura cognitiva unitaria e solo la rappresentazione formale delle due lingue è separata. Ad esempio le parole *casa* e *Haus* per il bilingue coordinato corrispondono a due concettualizzazioni diverse, mentre per il bilingue composito la rappresentazione mentale del concetto è la stessa e a differenziarsi è soltanto la sua realizzazione linguistica.

Secondo Myers Scotton: «Il *code switching* composito è una produzione bilingue in cui ognuna o la maggior parte delle strutture morfosintattiche che compare proviene da una delle due lingue, mentre l'altra lingua fornisce alcune delle strutture astratte che giacciono sotto la forma superficiale della frase».[14]

In questo caso la presenza di parole provenienti da lingue diverse denoterebbe la presenza di due sistemi concettuali diversi, come nel caso del bilingue composito, e non la mancanza di un lessico mentale in una delle due lingue. Pur presupponendo dunque un alto livello di competenza in entrambe le lingue, il bilinguismo coordinato contempla una asimmetria tra i rapporti di forza, o dominanza (in relazione alla teoria che si vuole assumere) delle due lingue partecipanti.

Anche se gli studi e le ricerche sul *code switching* attengono principalmente al bilinguismo, le considerazioni che possono deri-

[14] Myers Scotton 2006, 242, traduzione mia.

vare da un'analisi delle frasi miste forniscono informazioni di grande importanza anche sull'acquisizione della lingua straniera. Il livello di acquisizione della lingua seconda e/o straniera non coincide assolutamente con i livelli di competenza indicati del *Framework* Europeo tramite i parametri A, B e C. Questi ultimi, infatti, si limitano a registrare i risultati di prodotto che attengono sostanzialmente alla competenza comunicativa raggiunta, senza nulla dirci in merito al processo tramite il quale il soggetto ha costruito questa competenza e senza descrivere le fasi o attraverso cui il discente è necessariamente passato. Paradossalmente un livello di competenza finale alta in una lingua seconda o straniera, quale ad esempio il B2 o il C1, potrebbe essere stato raggiunto anche solo grazie all'eccellente memorizzazione di una lingua formulaica. Gli indizi che rivelano se il discente stia attivando o abbia attivato una certa fase del suo processamento linguistico, però, sono visibili solo in una situazione di lingua spontanea che includa anche l'analisi di frasi miste nel corso del processo di acquisizione. I bambini, in particolare, sono ancora immersi in fasi di relativa facilità di crescita plurilingue, o hanno superato da poco le soglie biologiche oltre le quali l'acquisizione di lingue straniere richiede una maggiore energia e uno sforzo consapevole: è in queste fasi quindi che il *code switching* può rendere chiaro, almeno parzialmente, il processo di acquisizione linguistica che il bambino sta vivendo, nel momento stesso in cui lo sta sviluppando.

Le produzioni spontanee dei bambini in cui compaiono elementi di due lingue vanno analizzate attentamente in relazione al contesto e, in base ai criteri che si decide di assumere, sarà possibile comprendere se la competenza raggiunta è il risultato di un apprendimento strutturato, conscio o di una acquisizione inconscia e simile, dunque, a quella dei bambini nativi.

Nel caso dei bambini mòcheni l'analisi del *code switching* può essere particolarmente interessante per definire lo stato effettivo del loro bilinguismo e alcune caratteristiche relative alle lingue partecipanti.

Nella ricerca non sono stati presi in esami fattori sociali, quali l'identificazione con un gruppo o una comunità, o il prestigio delle lingue, anche se questi giocano un ruolo determinante sia nella produzione linguistica sia nella determinazione della dominanza. Non è stata infatti attivata alcuna indagine parallela a quella linguistica su questi elementi. Normalmente i bambini tendono a identificarsi, anche molto precocemente, col linguaggio dei propri pari

molto più che con quello dei propri genitori, quindi la presenza della lingua mòchena nei discorsi dei bambini e tra bambini sarebbe un buon motivo per predire alla lingua locale un futuro solido.

Tra i vari fattori occorrenti nel *code switching* si è tenuto conto della frequenza con cui si è verificato il cambiamento da una lingua all'altra: normalmente, in coerenza con quanto affermato da Weinreich, un cambiamento da una lingua A a una lingua B, se il caso contrario non è altrettanto frequente, è rivelatore della dominanza della lingua B. Per quanto riguarda i bambini mòcheni, dal momento che la lingua tedesca non viene considerata come una delle lingue dei bambini, ma come lingua della scuola, il passaggio da lingua A a lingua B riguarda solo mòcheno e italiano, nel tentativo di stabilire una dominanza tra lingua nazionale e locale.

2.3. *I dati*

Analizzando i dati si può rispondere subito alla domanda relativa ai rapporti di forza tra italiano e mòcheno nei bambini bilingui, in chiave quantitativa.

Nelle frasi miste prodotte dai bambini parlanti mòcheno l'italiano compare in 13 produzioni, rispetto alle 30 produzioni miste italiano-tedesco dei bambini italofoni.

Le frasi miste tedesco-mòcheno sono prodotte prevalentemente dai bambini bilingui e sono 83 contro le 3 dei bambini italofoni. La produzione mista tedesco-mòcheno del gruppo dei bambini bilingui aumenta progressivamente con l'età e la classe: i bambini del secondo ciclo (terza, quarta e quinta classe) hanno una produzione mista maggiore di quelli del primo ciclo, dal momento che utilizzano frasi più complesse. Il gruppo degli italofoni, invece, produce un maggior numero di parole in italiano anche nella produzione di un solo sintagma, segnale non solo di una minore competenza in tedesco (che in questa sede non è l'oggetto specifico della ricerca, come illustrato nel paragrafo iniziale), ma anche di una maggiore e più insistente presenza della L1 anche ai livelli elementari di competenza.

Tabella 7: totale delle produzioni miste

	tedesco-mòcheno	**tedesco-italiano**	**italiano-mòcheno**
Parlanti mòcheno	83	13	5
Italofoni	3	30	

Da questo dato risulta che i bambini parlanti mòcheno ricorrono di più alla loro L1 di quanto non facciano gli italofoni. Ciò è senz'altro vero, ma solo se si contano, come si è fatto in questa statistica, le frasi miste. Questo risultato merita di essere analizzato in una doppia prospettiva, una relativa alla ricerca sul *code switching* e l'altra allargata ai risultati di tutta la ricerca.

La prima attiene al rapporto, precedentemente evocato, tra le rispettive L1 dei bambini rispetto all'influenza che queste L1 hanno nella produzione in lingua tedesca. In questa prospettiva emerge una maggiore presenza del mòcheno nei bambini mòcheni rispetto all'italiano nei bambini italiani. Il mòcheno appare di più nella produzione in tedesco dei bambini mòcheni di quanto non appaia l'italiano nella produzione in tedesco dei bambini italofoni.

La seconda prospettiva invece attiene ai risultati della ricerca in termini assoluti e non solo relativi all'aspetto particolare del *code switching*. Se si analizzano i risultati generali della ricerca risulta che l'italiano compare generalmente in misura molto maggiore del mòcheno, poichè quest'ultimo viene usato dai bambini parlanti mòcheni (che rappresentano un terzo di tutta la popolazione testata) e prevalentemente nelle frasi miste, mentre intere produzioni dei bambini italofoni (che costituiscono la maggioranza dei bambini) sono esclusivamente in lingua italiana. La spiegazione di questo risultato è che la maggiore competenza nella lingua tedesca dei parlanti mòcheno rispetto agli italofoni fa sì che, mentre gli italofoni si esprimono anche con frasi intere tutte in italiano, i parlanti mòcheno cercano di evitare, quando parlano tedesco, sia il mòcheno sia l'italiano, sforzandosi di esprimersi nella lingua terza o straniera.

Ciò fa presupporre che, in un ambiente comunicativo germanico i bambini parlanti mòcheno hanno meno bisogno della lingua prima per comunicare in lingua straniera rispetto ai bambini italofoni.

Il risultato di questa prima analisi quantitativa può essere così sintetizzato:

Nel corpus ristretto delle frasi miste la relazione tra le due L1 dei rispettivi gruppi mostra una maggiore dominanza del mòcheno per i bambini parlanti mòcheno rispetto all'italiano. Le frasi miste tedesco-italiano di questo gruppo di bambini, infatti, sono solo 5.

Nel corpus allargato di tutte le produzioni dei bambini l'italiano è certamente dominante per i bambini italofoni che sono di più dei bambini parlanti mòcheno e producono meno tedesco, sia in assoluto, sia nelle frasi miste. Questo determina il risultato inferiore delle frasi miste italiano-tedesco dei bambini italofoni rispetto alle frasi miste mòcheno-tedesco dei bambini parlanti mòcheno. Questo risultato non significa che i bambini italofoni producono più tedesco dei bambini parlanti mòcheno. Al contrario: essi producono meno frasi miste, ma, complessivamente, più italiano e meno tedesco.

I bambini parlanti mòcheno si sforzano di produrre più tedesco in generale anche all'interno di frasi miste, laddove i bambini italofoni si limitano a produzioni interamente in italiano.

L'ipotesi qui avanzata è che la causa di questa maggior produzione in tedesco dei bambini parlanti mòcheno sia non solo una più elevata competenza comunicativa ma anche una maggiore disponibilità a porsi in un atteggiamento monolingue tedesco. Anche se i parlanti mòcheno mostrano di non conoscere determinati vocaboli o di non avere ancora tutti gli strumenti necessari per una produzione strutturale e formale senza errori, si sforzano in questi casi di applicare altre strategie rispetto alla traduzione o al ricorso *tout court* alla loro L1, mostrandosi più avvezzi a fronteggiare comunicazioni in una lingua diversa o ostacoli di tipo linguistico.

Questo primo risultato può essere ulteriormente analizzato anche in chiave qualitativa, se si prende in esame il tipo di morfemi emergenti nel *code switching* dei bambini sia di lingua mòchena sia di lingua italiana.

Il ruolo dei morfemi precoci è trattato anche nel presente volume nel capitolo di Pruner. In questa sede si prenderanno in esame esclusivamente i morfemi precoci che compaiono nelle produzioni miste, ovvero quelli che danno luogo a fenomeni di *code switching* dal mòcheno al tedesco o dall'italiano al tedesco.

2.4. *I morfemi precoci: il caso dei pronomi*

Seguendo l'ipotesi di Myers Scotton, come si è visto, alcuni morfemi di sistema sono precoci, e dunque nel *code switching* potrebbero rivelare la lingua *Matrix* dei bambini. L'analisi di questi morfemi prodotti nella L1 dal gruppo dei bambini parlanti mòcheno ha dato i seguenti risultati:

Tabella 8: Bambini parlanti mòcheno

Morfemi precoci in lingua mòchena	
Articoli Determinativi	1 (*de*) ripetuto 9 volte
Pronomi	3 + 1 riflessivo
Preposizioni	9
Particella separabile	1

Per quanto riguarda invece gli stessi morfemi prodotti in tedesco, essi sono:

Tabella 9: Bambini parlanti mòcheno

In lingua tedesca	
Articoli Determinativi	93
Pronomi	12 personali tutti in nominativo tranne un accusativo femminile (*sie*) + 1 riflessivo
Preposizioni	28
Particella separabile	3

Tabella 10: Bambini parlanti mòcheno

In lingua italiana	
Articoli Determinativi	5
Pronomi	1 personale (accusativo maschile)
Preposizioni	
Particella separabile	1

I pronomi rappresentano la forma più complessa e di difficile lettura nelle produzioni miste.

Nelle frasi miste tedesco-italiano dei bambini italofoni i pronomi in tedesco sono sempre assenti (anche nel nominativo, diversamente da quanto accade per i bambini parlanti mòcheno), ma le frasi che questi bambini producono interamente in italiano sono ricche di pronomi, tutti corretti (come è logico pensare).

Nelle frasi miste tedesco-mòcheno dei bambini bilingui i pronomi compaiono in lingua mòchena solo nella forma riflessiva. Il prefisso dei verbi separabili, che pure esiste in mòcheno, viene espresso in mòcheno solo una volta e molto raramente anche in tedesco (tre volte, per un rapporto mòcheno-tedesco di 3:1).

Dalla ricerca di Cognola del 2011 emerge che i bambini parlanti mòcheno siano in grado di produrre sia pronomi sia particelle separabili dei verbi in mòcheno: la ricerca di Cognola ha evidenziato un numero notevole di questi morfemi nelle produzioni dei bambini della scuola materna, segnale sicuro di una acquisizione completata. I bambini parlanti mòcheno esaminati invece nella presente ricerca non ricorrono mai al mòcheno per esprimere pronomi nelle frasi miste: semplicemente li evitano o evitano di formulare frasi che ne richiedano l'utilizzo.

Se si esamina l'intera produzione mista di tutti e due i gruppi dei bambini nella presente ricerca, dunque, i pronomi compaiono:

- raramente e solo come riflessivi in mòcheno nelle frasi miste del gruppo dei bambini bilingui;
- in tutti i casi e generi in italiano solo nel gruppo degli italofoni e solo nella produzione in italiano, a parte un caso ('lo manda via') di un bambino mòcheno che esprime il pronome accusativo in italiano.

Una prima ipotesi nell'interpretazione di questi dati potrebbe essere che, spronati a comunicare nella terza lingua, i bambini parlanti mòcheno non ricorrano a ciò che conoscono nel mòcheno e si limitino a formulare solo gli elementi conosciuti nella L3, il tedesco, senza sostituire gli elementi sconosciuti in tedesco con i loro corrispettivi della L1 o della L2. Questo dato sembrerebbe suggerire una netta separazione tra il lessico mentale in lingua mòchena e quello superficiale in lingua tedesca. In altre parole, il bambino di lingua mòchena è consapevole di dover produrre in lingua tedesca (L3) e non fa interferire questa produzione con altre lingue che non attingono allo stesso sistema. Lo stesso atteggiamento si ri-

scontra nei bambini italofoni, che non mischiano frasi o tentativi di frase in tedesco con pronomi in italiano. Tuttavia la rinuncia dei bambini italofoni non porta a formulazioni alternative in L3, come per i parlanti mòcheno, ma al ricorso complessivo alla L1, l'italiano. In questo caso i bambini italofoni producono tutta una frase (comprensiva di pronome) in italiano.

Per spiegare questa differenza di comportamento linguistico tra il gruppo dei bambini parlanti mòcheno e quello dei bambini italofoni occorre considerare un fenomeno generale che va al di là della produzione dei pronomi: i bambini parlanti mòcheno, quando scivolano nell'italiano, generalmente producono quella che Muysken definisce «inserzione», ovvero l'inserimento di singole parole (1a). I bambini italofoni, al contrario, mischiano al tedesco interi sintagmi in italiano, provocando quello che Muysken definisce «alternanza» (1b).[15]

1a (parlante mòcheno) - *die Mutter gibt…* minestra.
1b (italofono)- *die Schnecke geht* viene giù dalla coda.

L'unica (1c) delle sei frasi contenenti elementi italiani, prodotte nel gruppo dei bambini bilingui, include un pronome oggetto:

1c (parlante mòcheno) - lo manda via.

Questo sembra suggerire che, a differenza di quanto accade per gli articoli e per le preposizioni, il pronome personale – soprattutto oggetto - non scivola da una lingua B alla lingua A come elemento isolato in un sintagma formulato nella lingua A: viene omesso, o, in alternativa:

a) il parlante rinuncia a produrlo;
b) il parlante ripete il sostantivo in posizione oggetto anziché sostituirlo col pronome.

La produzione appare quindi sotto forma di intero sintagma verbale come in 2a oppure il pronome viene omesso (2b) o sostituito col nome ripetuto (2c).

2a- (italofono) - li sgrida.
2b- (italofono) – *kommt ein Hund und essen* – (*omesso: **li** mangia o **lo** mangia).*

[15] Muysken, 2000.

2c- (parlante mòcheno) – *ein Kind spielt Fußball und ein Hund will mitspielen ma der Hund wirft in Wasser das Kind und das Kind ist nass*.

In 2a e 2b si notano le strategie utilizzate dagli italofoni in mancanza del pronome tedesco oggetto (che non sanno dire in tedesco), rispettivamente l'espressione di tutto il sintagma verbale in italiano e l'omissione del pronome, mentre in 2c si può notare la diversa strategia del parlante mòcheno che non ricorre all'italiano e non omette il pronome, ma continua a ripetere i sostantivi anche laddove potrebbe sostituirli con un pronome (in tedesco o in mòcheno): *ein Kind spielt Fußball und ein Hund will mitspielen ma der Hund wirft es in Wasser und das Kind ist nass*.

L'ipotesi che si può addurre a questo fenomeno riguarda il diverso atteggiamento assunto dai bambini durante il test in tedesco: mentre i bambini parlanti mòcheno hanno cercato di esprimere in tedesco tutto ciò che potevano, limitando il mòcheno per rimanere più a lungo possibile in ambiente comunicativo tedesco, i bambini italofoni non riescono a trovare strategie compensative in lingua tedesca e ricorrono all'italiano o eliminano semplicemente elementi dalla frase. Diversamente non si spiegherebbe come mai nelle produzioni dei parlanti mòcheno non compaiano in mòcheno quei morfemi, come i pronomi, che pure dimostrano di padroneggiare profondamente fin dalla tenera età.

Questo comportamento potrebbe essere ascritto alla consapevolezza, maggiore nei bambini bilingui, del processo di apprendimento che stanno attivando nella lingua tedesca e alla loro prontezza nel mettere alla prova questo apprendimento esercitando un controllo (il monitor di Krashen) nella loro produzione in L3. Ciò starebbe a significare che, non essendo i bambini parlanti mòcheno ancora pronti a produrre pronomi personali in tedesco in casi diversi dal nominativo, evitano di produrli per non sottrarsi alla sfida comunicativa posta dal test. Questa strategia rientrerebbe tra quelle che Long[16] enumera tra gli strumenti efficaci utilizzati dall'apprendente guidato rispetto all'apprendente spontaneo. La strategia dei bambini mòcheni, pur non rispecchiando appieno il comportamento degli apprendenti guidati che tentano comunque di fare delle ipotesi (sbagliando) per migliorare la propria competenza, è quella di non evitare la comunicazione (come fanno gli italofoni)

[16] Long 1988.

ma di sostituire l'elemento deficitario per mantenere la comunicazione il più possibile completa.

La ricerca acquisizionale può aiutare a comprendere il motivo per cui proprio il pronome sia un elemento deficitario. Si tratta infatti di un morfema che assume grande importanza nel processo di acquisizione, ma la cui comparsa nelle fasi di acquisizione si rivela anche piuttosto complessa.

Nel corpus di produzioni linguistiche di bambini tedeschi fornito da Clahsen[17] il pronome soggetto compare nella seconda fase dell'acquisizione, più o meno a cavallo del secondo anno di vita, mentre il pronome oggetto viene rilevato in qualche rara frase dei bambini che hanno più di tre anni, ovvero nella quarta fase della loro acquisizione del tedesco. Ma, mentre il pronome soggetto può comparire anche in frasi agrammaticali, come ad esempio *ich macht* e *du ganz klein*[18] il pronome oggetto compare quando il bambino è già in grado di produrre frasi con una costruzione sostanzialmente corretta, col verbo flesso e la parentesi verbale consolidata, come in: *ich habe ihn aufsetzt* (l'ho indossato – il cappello/den Hut),[19] anche se il participio passato deve ancora essere regolarizzato. In ogni caso le apparizioni di pronomi personali oggetto non sono molte anche nella IV fase, poiché il bambino sta ancora sperimentando la struttura della frase e la collocazione dei singoli elementi. Sembra dunque di poter concludere che la produzione del pronome sia legata strettamente a quella di un sintagma verbale completo e anche complesso. Il pronome dunque segue lo sviluppo acquisizionale della sintassi, almeno per quanto riguarda la strutturazione della frase nucleare, e quello delle forme verbali composte, diversamente dagli altri morfemi di sistema che vengono definiti precoci da Myers Scotton, che sembrano non aver bisogno di legami con altri elementi del discorso.

Queste brevi e certamente non esaustive osservazioni possono spiegare il motivo per cui i parlanti mòcheno della nostra ricerca non ricorrono mai al mòcheno inserendo in una frase in tedesco un pronome mòcheno. È probabile che, in un apprendimento guidato, il pronome (soprattutto oggetto) sia uno degli elementi più tardivi a comparire nella produzione sia perché, come si è visto, anche nell'acquisizione spontanea la sua comparsa è legata ad una fase

[17] Clahsen 1988.
[18] Clahsen, 1988, trascrizione in appendice, p. 311.
[19] Clahsen, 1988, 74.

non precoce dello sviluppo, sia perché questa fase dello sviluppo non riguarda la sola forma pronominale ma tutta la struttura della frase, e in particolare la posizione del verbo.

Osservazioni come quest'ultima possono rivelarsi utili per determinare un paradigma possibile di fasi di apprendimento guidato corrette nella lingua tedesca, parametro necessario nella didattica acquisizionale.

Per ciò che interessa, invece, il presente studio, la mancata presenza del pronome in esempi di code- switching porta alla luce la possibilità che la precocità di alcuni morfemi sia legata anche alla specificità delle diverse lingue.

Qui si giungerà quindi, per ora, ad una conclusione parziale: l'assenza di pronomi nel code-switching mòcheno tedesco può essere indizio sia di una implicazione acquisizionale della lingua straniera, per cui il pronome compare in una fase in cui il sintagma verbale è già stato acquisito, oppure, nella prospettiva di una influenza della L1 nella produzione in LS, perché comunque il pronome partecipa allo sviluppo linguistico in maniera diversa e più complessa di altre parole-funzione o morfemi precoci, in quanto legato strettamente allo sviluppo della sintassi e in particolare alla posizione del verbo.

Diversa si presenta invece la situazione per altri morfemi di sistema.

2.5. *Gli articoli*

Gli articoli determinativi sono ritenuti uno degli indizi di competenza del parlante nativo tedesco, dal momento che non esistono criteri semantici o linguistici (se non in rari casi) che possano guidare al corretto uso del genere nella lingua tedesca. Da più parti sono state formulate ipotesi di criteri fonetici per l'attribuzione del genere nella lingua tedesca, che esulano, per quanto interessanti, dalla presente trattazione.[20]

Secondo Myers Scotton i marcatori del plurale e del genere sono morfemi di sistema precoce, ovvero morfemi che compaiono molto presto nella lingua prima dei bambini.

[20] Si vedano in particolare Köpcke, Zubin 1984 e Szagun, Sondag, Stumper, Franik 2007.

Tuttavia Clahsen afferma che nella I fase di acquisizione della lingua tedesca come L1 i bambini non distinguono ancora i diversi generi quando producono il sintagma nominale. Alcuni esempi forniti da Clahsen:

3a- *diese stuhl (der/dieserStuhl).*
3b- *diese eis (das Eis/dieses Eis).*
3 c- *meine auto (das Auto/mein Auto*).

Inoltre Clahsen riporta che secondo Miller[21] nella fase II dell'acquisizione si trovano di frequente produzioni con il marcatore neutro *de*, sia per il genere sia per il caso: *de boden (de r Boden) de lala.*[22]

Si è reso dunque opportuno analizzare dettagliatamente la produzione degli articoli dei bambini parlanti mòcheno, per cercare di giungere a conclusioni riguardo a:

i. l'eventuale interferenza dell'italiano;
ii. l'eventuale forza del mòcheno evidenziata nel *code switching* tedesco-mòcheno.

Il primo dato è che si nota una distinzione piuttosto marcata tra i bambini di classe prima e seconda (primo ciclo) e i bambini delle tre classi del secondo ciclo (terza, quarta e quinta) della scuola elementare nella produzione di articoli in lingua tedesca.

Tabella 11

Bambini parlanti mòcheno di classe prima e seconda	**Bambini parlanti mòcheno di classe terza, quarta e quinta**
25 articoli in totale di cui: 13 in tedesco 7 in mòcheno (solo femminile "de") 5 in italiano	82 articoli determinativi in totale di cui: 59 (giusti) + 21 (sbagliati) in tedesco 2 in mòcheno (solo femminile "de")

Molto interessante il risultato ottenuto dai bambini delle classi prima e seconda che non parlano mòcheno ma lo capiscono, che equivale quasi a quello dei bambini parlanti mòcheno: questi bam-

[21] Miller 1976.
[22] Clahsen 1988, 43.

bini, bilingui passivi, producono 10 articoli determinativi corretti in tedesco.

Inoltre non solo i bambini parlanti mòcheno utilizzano la forma *de*: l'articolo *de* viene prodotto 6 volte anche da bambini non parlanti mòcheno; questa forma, che viene classificata come articolo femminile e plurale nella variante dialettale bavarese.

La distinzione tipologica di Myers Scotton sui morfemi di sistema precoci senza considerare le fasi di acquisizione delle singole lingue partecipanti non aiuta fino in fondo a comprendere diversi fenomeni, dunque qui si proverà ad applicare un criterio di analisi differente ovvero l'ipotesi di lingua dominante formulata da Petersen (1988). Questa ipotesi non si basa sui singoli morfemi, ma sulla combinazione tra morfemi grammaticali e morfemi lessicali.

Nel nostro corpus di frasi miste si può, per analizzare la produzione di articoli, esaminare la combinazione tra il morfema grammaticale (l'articolo) e il morfema lessicale (il nome).

Gli articoli prodotti dai parlanti mòcheno più piccoli (prima e seconda classe) si combinano con un sostantivo in tedesco solo in sette casi, mentre negli altri casi le combinazioni sono varie. L'articolo de compare 7 volte, combinato sia con nomi in tedesco sia in italiano (più raramente in mòcheno), mentre 13 volte appaiono articoli tedeschi, combinati con nomi tedeschi, mòcheni e, più raramente, italiani.

Ciò porta alla compilazione della seguente tabella di combinazioni:

Tabella 12: combinazioni miste articolo + nome dei bambini parlanti mòcheno di I e II classe[23]

Gm + Lt	Gm + Li	Gm+Lm	Gt + Lt	Gt+Lm	Gt + Li	Gi+Li
2	4	1	9	3	1	5

Le combinazioni descritte nella tabella sono da leggere così:

Morfema grammaticale mòcheno ("de") + Morfema lessicale tedesco (Gm + Lt).

[23] Legenda: Gm (morfema grammaticale mòcheno); Gt (morfema grammaticale tedesco); Gi (morfema grammaticale italiano). Lm (morfema lessicale mòcheno); Lt (morfema lessicale tedesco); Li (morfema lessicale italiano).

Morfema grammaticale mòcheno + morfema lessicale italiano (Gm + Li).

Morfema grammaticale tedesco + morfema lessicale mòcheno (Gt+Lm).

Morfema grammaticale mòcheno + morfema lessicale mòcheno (Gm+Lm).

Gli elementi grammaticali germanici sono evidentemente prevalenti su quelli italiani (20 contro 5) e si combinano con un maggior numero di elementi lessicali sia germanici sia romanzi. Questo risultato appare, a mio parere, più completo rispetto alla sola considerazione dell'esattezza nell'attribuzione del genere. Il fatto che l'italiano compaia prioritariamente sotto forma di sostantivo accompagnato dall'articolo (5 volte) e 1 volta come nome accompagnato da un articolo in tedesco (*die* scialle) riduce molto il suo ruolo sul piano dell'influenza morfologica e grammaticale.

La mia ipotesi è che l'influenza dell'italiano esista soprattutto sul piano del lessico aperto (parole contenuto) ma la struttura grammaticale germanica sia prevalente.

Inoltre degno di nota è il fatto che le combinazioni tra articolo italiano e nome tedesco o articolo tedesco e nome italiano come rispettivamente negli esempi 4a e 4b sono molto rare. Invece le combinazioni tra articolo mòcheno e nome italiano è più frequente, come nell'esempio 4c:

4a: - il *Kaninchen*.
4b: - *die* scialle.
4c: - *de* arco.

In definitiva, il mòcheno e il tedesco offrono un maggior numero di combinazioni rispetto all'italiano e sono dunque più presenti, oltre che più flessibili.

Questo risultato viene confermato ed ampliato dai dati dei bambini del secondo ciclo della scuola elementare, classi terza, quarta e quinta.

I bambini parlanti mòcheno di queste classi, infatti, producono in generale 59 articoli determinativi giusti in tedesco e ne sbagliano 21, mentre il *de* compare per loro solo due volte.

Tabella 13: articoli prodoti dai bambini bilingui del II ciclo.

Det. giusti	**Det. sbagliati**	***De***
59	21	2 (di cui un marcatore di caso: *in de schuel*)

Se si considerano le combinazioni miste (14) articolo + nome, avremo questo schema:

Tabella 14: combinazioni miste art (G) + nome (L) dei bambini bilingui del II ciclo.

Gm+Lt	**Gt + Lm**	**Gt+Li**	**Gm + Lm**
2	8	2	2

Risulta così nelle frasi miste dei bambini del secondo ciclo, la seguente distribuzione di morfemi grammaticali e di morfemi lessicali:

Tabella 15: combinazioni morfemi grammaticali e lessicali nelle tre lingue dei bilingui di III, IV e V.

	G	**L**
Mòcheno	4	10
Tedesco	10	2
Italiano		2

Anche in questo caso il *code switching* rivela una dominanza grammaticale delle lingue germaniche, del tedesco in particolare, mentre sul piano lessicale è il mòcheno ad essere più marcato delle altre due lingue.

Sommando i dati complessivi di tutti i bambini parlanti mòcheno si ottiene questo risultato totale:

Tabella 16: totale combinazioni morfemi grammaticali e lessicali nelle tre lingue di tutti i bilingui.

	G	**L**
Mòcheno	15	14
Tedesco	23	13
Italiano	5	8

Questi risultati potrebbero essere interpretati come un segnale di alta competenza sia grammaticale sia lessicale nella lingua tedesca, alla quale il mòcheno contribuisce in maniera maggiore dell'italiano. L'italiano, inoltre, si rivela più forte sul piano dei morfemi di contenuto che non sul piano dei morfemi di sistema.

Va sottolineato il fatto che i bambini più grandi dimostrano una competenza notevole nell'attribuzione del genere, nonostante la somma totale di articoli sbagliati non sia insignificante (21); infatti alcuni bambini sbagliano articoli che nello stessa sessione di dialogo avevano attribuito correttamente agli stessi sostantivi: sono stati contati in tutto 5 casi, che, se confermati da ulteriori verifiche sulla competenza lessicale dei bambini, ridurrebbero a 17 il numero totale di articoli sbagliati. La buona competenza dei bambini mòcheni è confermata anche dal fatto che in quattro casi i bambini producono dei sintagmi preposizionali, quindi, oltre ad attribuire il genere corretto, riescono anche a declinare correttamente l'articolo dopo la preposizione:

5- (*er geht) auf den Schwanz*.
6- (*er ist) auf dem Schwanz.*
7 *–(sie sind) in der Schule.*
8- *(sie gehen) in de Schule (* die).*

Il fatto che l'articolo determinativo, in quanto morfema di sistema precoce, sia indicatore di una struttura linguistica profondamente acquisita, al punto tale da far presupporre una dominanza di questa lingua, alla luce di questi risultati farebbe avanzare qualche dubbio sulla forza della lingua mòchena per i bambini parlanti o bilingui. Il *code switching* dell'articolo in mòcheno risulta solo dalla produzione del morfema *de*, ma non dalla comparsa degli altri articoli pur codificati nella grammatica di Rowley. I bambini mòcheni utilizzano l'articolo *de* (inesistente nello standard tedesco), di fatto un neutralizzatore del genere, ossia un articolo 'per

tutte le stagioni', che evita di distinguere tra femminile, maschile e neutro.

Secondo Clahsen i bambini tedeschi, mentre acquisiscono la loro prima lingua nella fase iniziale (dai dodici ai venti mesi circa), attribuiscono il genere femminile a tutti i sostantivi, esprimendolo con *de*.[24] Sempre Clahsen[25] differenzia l'acquisizione dell'articolo in tedesco da quella dell'articolo in inglese, affermando che il marcatore di genere e caso non è uno degli elementi che compaiono precocemente nei bambini tedeschi diversamente da quanto accade ai bambini inglesi che marcano il plurale precocemente con la desinenza 's' (il genere in inglese non viene marcato distintamente come nell'articolo tedesco). Anche dopo i 36 mesi i bambini tedeschi non coordinano sempre correttamente articolo e sostantivo né riescono a marcare le desinenze dell'articolo in base al caso (più frequenti sono invece i marcatori del numero, i plurali, ma va ricordato che il tedesco non distingue i tre generi nell'articolo plurale, poiché dispone di un'unica forma, *die*). I bambini parlanti mòcheno di questa ricerca, però, sono molto più grandi dei bambini tedeschi osservati da Clahsen e, anche se non si assumono i determinativi come morfemi precoci, durante l'età della scolarizzazione i parlanti mòcheno dovrebbero essere in grado di distinguere il genere dei sostantivi in mòcheno, visto che la distinzione è presente anche in questa lingua come nel tedesco. Quindi la mancanza degli articoli mòcheni non può essere attribuita ad un fenomeno di *code switching*. Sembra più probabile che in questo caso specifico si tratti di una vera e propria 'incompetenza' della lingua tedesca che coinvolge tutti i bambini, seppure in misura minore i parlanti mòcheno. Anche questi ultimi, infatti, omettono gli articoli, specialmente se si tratta di bambini del primo ciclo, anche se l'omissione degli articoli è decisamente maggiore nella produzione dei bambini italofoni, come si può evincere dalle Tabelle 17a, b, c.

[24] Clahsen 1987.
[25] Clahsen 1987, 144.

Tabella 17a: Produzione di articoli nei bambini del primo ciclo (I e II classe).

	omessi	italiano	tedesco	*de*
parlanti mòcheno 6	37	9	20	8
italofoni 23	23	62	12	7 una bambina

Tabella 17b: Produzione di articoli nei bambini del secondo ciclo (III, IV, V).

	omessi	italiano	tedesco	mòcheni
italofoni 15	71	7	86	5
parlanti mòcheno 8	40		74	3 (1 s)

Tabella 17c: Produzione totale di articoli

	omessi	italiano	tedesco	de
italofoni 38	94	69	98	12
parlanti mòcheno 14	77	9	106	11

Non deve ingannare l'apparentemente lieve differenza delle omissioni tra i due gruppi di bambini, parlanti mòcheno (bilingui) e italofoni (monolingui): qui vengono considerate tutte le produzioni di un sostantivo in lingua tedesca senza articolo, il che significa che moltissime parole dei bambini italofoni che compaiono in italiano senza articolo qui non sono state conteggiate; infatti nella colonna 'italiano' sono compresi gli articoli in italiano che accompagnavano sempre un nome in italiano e non isolato (senza articolo). In questo senso è evidente che i bambini mòcheni producono più omissioni perché esprimono in tedesco un maggior numero di sostantivi.

La considerazione più rilevante, inoltre, è che il confronto tra i due gruppi di bambini non è paritario: considerando come italofoni tutti i bambini che non parlano il mòcheno (anche se lo comprendono), la sproporzione numerica è molto alta: 14 bambini parlanti mòcheno, infatti, riescono a produrre più articoli in tedesco e meno omissioni in misura quasi tripla rispetto ai bambini italofoni. La superiorità dei bilingui nella produzione in lingua tedesca è dunque schiacciante.

Tuttavia è interessante notare come le omissioni dell'articolo non siano insignificanti anche nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno e come questi non ricorrano, nel produrre in lingua tedesca, all'articolo mòcheno se non poche volte (11), tutte nella forma femminile *de* ad eccezione di una forma neutra che compare in una bambina parlante mòcheno di V classe, peraltro non corretta (*s schnecke,* che in mòcheno è, invece, maschile, *der schneck*).[26]

Cognola formula l'ipotesi che i bambini possano essere indotti all'errore del genere degli animali in mòcheno dal fatto che non abbiano un riferimento preciso di tipo semantico. La stessa cosa può dirsi anche per quanto riguarda il tedesco. Alcuni informatori adulti però hanno osservato che anche i bambini della scuola elemenare possono sbagliare l'articolo in mòcheno e in genere vengono influenzati dall'italiano: ad esempio *der proat* anziche *s proat*, interferenza dall'italiano: **il** pane). Gli animali vengono nominati anche dai bambini coinvolti nella presente ricerca (in tedesco) e anche qui le forme corrette si mischiano a quelle scorrette, anche se le prime sono più numerose delle seconde, come si vede nella tabella 18:

Tabella 18

	Articolo corretto	**Sbagliato**	**Omesso**
der Vogel	2	1	1
der Hund	2	2	4
die Ente	1		
die Katze	4		4
die Schnecke	6	3	1
der Fuchs	2	3	2
der Wolf	2	1	1
die Kuh	1	1	
der Schaf	1	1	
die Schlange	1		
Totali	**21**	**12**	**13**

[26] Va precisato che alcuni parlanti di Fierozzo considerano la parola *schneck* femminile.

Emerge dunque l'esigenza di verificare con ulteriori ricerche l'effettivo stato di salute dell'articolo mòcheno per confermare se gli errori nei nostri risultati siano causati effettivamente da un deficit di competenza nella lingua straniera o se invece non ci siano anche incertezze legate all'acquisizione della lingua mòchena. In tal caso, però, ci si aspetterebbe di trovare errori solo in quei sostantivi che presentano un articolo diverso in mòcheno e in tedesco, come, per restare nell'ambito semantico degli animali, *der schneck/die Schnecke*. Vediamo invece che l'errore dei bambini parlanti mòcheni nell'articolo non riflette il mòcheno, come nel caso della bambina di lingua mòchena che attribuisce alla lumaca l'articolo mòcheno neutro (*s*), come in 10a:

10a (parlante mòcheno, V classe): - *ont alura kimpt vour s schnecke* -

Degno di nota è in ogni caso il fatto che la forma *de* sia utilizzata anche dai bambini non parlanti mòcheno o italofoni, sia in presenza di un sostantivo tedesco come in 10b, sia in presenza di un sostantivo italiano come in 10c:

10b: (italofono, IV classe): *de Gras*.

10c: (italofona, II classe): *de* casa.

Questo *code switching* nell'articolo mòcheno anche nelle produzioni degli italofoni, però, avviene solo fra i bambini che frequentano la scuola di Fierozzo, che evidentemente è un vero ambiente plurilingue in cui sono frequenti gli scambi che vanno anche al di là delle rispettive L1.

2.6. *Il code switching* in prospettiva sintattica

In questi paragrafo si esamineneranno le produzioni miste dei bambini mòcheni assumendo i criteri delineati dall'*Ivy Hypothesis* di Bernardini-Schlyter. È indispensabile premettere che l'*Ivy Hypothesis* è stata formulata nei casi di bilinguismo precoce e simultaneo, ovvero osservando ed analizzando le produzioni di bambini in età prescolare che, pur se in maniera a volte asimmetrica, stanno acquisendo due lingue in un contesto familiare e perciò naturale e spontaneo. Questo primo dato collide con i probanti della nostra ricerca che sono bambini già alfabetizzati in tutte le lingue che usano, e i cui risultati qui osservati non riguardano una delle due lingue naturali, bensì la lingua della scuola, ovvero la sola lingua oggetto di apprendimento guidato e strutturato e non di

acquisizione naturale. Non è lecito, dunque, aspettarsi gli stessi risultati, trattandosi di soggetti ed oggetti di ricerca affatto diversi.

L'assunzione, almeno parziale, dei parametri utilizzati per l'ipotesi *Ivy* non è però priva di interesse per la nostra ricerca. È infatti possibile utilizzarli per tentare di osservare i passaggi dell'apprendimento guidato di una terza lingua, e operare un confronto tra questi passaggi per gli apprendenti bilingui e per gli apprendenti monolingui. Inoltre la *Ivy Hypothesis* si occupa comunque del rapporto tra le lingue che partecipano alla produzione dei bilingui e quindi è possibile restare nell'ambito finora analizzato dei rapporti di dominanza tra mòcheno, italiano e tedesco.

Nell'osservazione delle posizioni che la parola non tedesca assume nelle frasi miste, è inoltre auspicabile tentare di individuare una progressione nell'apprendimento del tedesco dei bambini parlanti mòcheno e dei bambini italofoni. Quest'ultimo obiettivo potrebbe risultare utile per la didattica acquisizionale, ovvero quella disciplina interessata a stabilire le fasi del processo di apprendimento. In altre parole si può delineare, almeno in una prospettiva embrionale, quali risultati sia lecito aspettarsi dai bambini bilingui e dagli italofoni e stabilire anche in questa prospettiva una differenza di soglie di apprendimento tra l'uno e l'altro gruppo. L'unità di analisi secondo i criteri dell'*Ivy Hypothesis* non è più il morfema isolato, bensì il sintagma, ovvero un gruppo di due o più parole (in tedesco: *die Phrase*), che può essere nominale, verbale, aggettivale, preposizionale.

L'analisi del sintagma in questa sede definisce le funzioni dei costituenti della frase in base alla loro posizione e ai legami che essi creano tra loro. Prima di procedere a questa ultima analisi saranno esaminate qui le progressioni dei due gruppi di bambini nella produzione dei sintagmi. Infatti anche nell'acquisizione della L1 i bambini mostrano un processo evidente sul piano quantitativo: partendo da una sola parola iniziano a combinare le diverse parole tra loro fino a giungere ad una frase di senso compiuto composta da più di due parole che intrattengono tra loro un legame preciso. Si procede da una sola parola (nome, aggettivo o preposizione) alla produzione di un sintagma nominale o DP (articolo + nome), preposizionale o PP (preposizione + articolo + nome) fino a un sintagma verbale o VP, più complesso perchè comprende un verbo. Un ulteriore passaggio è costituito dal sintagma di flessione (IP) che comprende oltre a un verbo flesso anche un verbo infinito, oppure una copula + un aggettivo o un nome e infine si arriva alla

produzione del sintagma di complementazione o CP con una frase principale e una secondaria.

La progressione nella lingua tedesca dei bambini italofoni della Valle del Fèrsina va dall'espressione di una sola parola fino al sintagma verbale. Se si considerano invece le produzioni miste tedesco-italiano e non solo i sintagmi interamente in tedesco la progressione va oltre, comprendendo 1 sintagma di flessione (IP) italiano-tedesco e 3 sintagmi di complementazione (CP= italiano-tedesco.

I bambini bilingui mòcheni, invece, hanno uno spettro di sintagmi più ampio in tedesco: dalla parola singola prodotta arrivano ai sintagmi di complementazione. Anche per loro la produzione mista tedesco-mòcheno comprende IP e CP.

Nelle due tabelle seguenti si evidenzia la differenza quantitativa di sintagmi prodotti dai bambini italofoni e dai bambini bilingui:

Tabella 19: Produzione totale di sintagmi in tedesco dei bambini italofoni

	Italiano	**Tedesco**	**Misto it-ted**	**mòcheno-ted**	**mòcheno-it**
Agg.	1				
V	4				
Pro.		2			
Art		3		2	
N	59	21			
DP	**17**	**26**	**2**	**0**	**0**
PP	**1**		**1**	**2**	
VP	**38**	**6**	**23**	**1**	
IP			**1**	**0**	
CP			**3**	**0**	

Tabella 20: Produzione totale di sintagmi in tedesco dei bambini bilingui mòcheno-italiano

	Italiano	**Tedesco**	**Misto it-ted**	**Misto mòcheno-tedesco**	**misto mòcheno-italiano**	**solo mòcheno**[27]
Agg.	12	5				
V	7					
P	1					
N	48	124		20		
DP	**9**	**80**	**4**	**19**	**5**	
PP	**1**	**20**	**2**	**14**		
VP	**17**	**77**	**4**	**14**		**3**
IP	**4**	**4**	**1**	**4**		
CP	**2**	**6**	**2**	**2**		

Anche se nelle due tabelle sopra riprodotte appare una differenza quantitativa nella produzione dei sintagmi in lingua tedesca a favore dei bilingui, in questo paragrafo viene presa in esame esclusivamente la produzione che contiene *code switching*, ovvero i sintagmi misti, che vengono sintetizzati diversamente nella tabella che segue, in cui si evidenzia più chiaramente la differenza di produzione tra i due gruppi di bambini:

Tabella 21: Confronto tra bambini italofoni e bilingui nella produzione mistilingua:

	Bilingui	**Italofoni**
DP it-ted	4	2
DP mòcheno-tedesco	19	0
DP mòcheno-italiano	5	0
PP italiano-tedesco	2	1
PP mòcheno-tedesco	14	2
PP mòcheno-italiano	0	0

[27] Di rigore questa produzione non va annoverata tra quelle miste. Se ne dà qui comunque conto considerandola rilevante per la analisi, che seguirà, sul rapporto di forza tra le rispettive L1 dei due gruppi di bambini.

	Bilingui	Italofoni
VP italiano tedesco	4	23
VP tedesco-mòcheno	14	1
VP italiano-mòcheno		0
solo mòcheno[28]	3	
IP italiano-tedesco	1	1
IP tedesco-mòcheno	4	
IP italiano-mòcheno	0	
CP italiano-tedesco	2	3
CP tedesco-mòcheno	2	0
CP italiano-mòcheno	0	0

Per comprendere il peso che le tre diverse lingue rivestono nella produzione mista dei due gruppi di bambini, si sono contate le frasi in cui compaiono l'italiano, il tedesco e il mòcheno nelle produzioni miste dei due gruppi di parlanti e il risultato sintetizzato nella tabella seguente sottolinea quanto la lingua tedesca compaia quasi il doppio delle volte nelle frasi miste dei bambini bilingui rispetto agli italofoni, mentre l'italiano, in maniera speculare, compare poco più che nella metà delle loro frasi miste. Anche qui va considerata la sproporzione tra il numero totale dei bambini parlanti mòcheno (14) e il numero dei bambini italofoni (38):

Tabella 22

	Tedesco	Mòcheno	Italiano
Bilingui	69	58	18
Italofoni	34	3	30

La prima osservazione che emerge da questa tabella è che la lingua più presente in assoluto nelle produzioni miste dei bambini è il tedesco, e questo vale tanto per i bambini bilingui quanto per gli

[28] Vedi nota 4.

italofoni. Subito dopo viene il mòcheno, mentre i bambini bilingui ricorrono in minima parte all'italiano, che per questo gruppo risulta così essere la lingua meno presente tra le tre, nelle produzioni miste.

I bambini italofoni, invece, mostrano una proporzione inversa per quanto riguarda italiano e tedesco: anche per loro il tedesco è la lingua più presente, sebbene con un vantaggio di soli tre punti sull'italiano, (34 a 31). Il dato sorprendente risulta essere però la presenza, seppure in misura assai modesta, della lingua mòchena anche nella produzione dei bambini italofoni, alcuni dei quali producono *code switching* con elementi mòcheni, nonostante questa non sia la loro L1, in tre frasi.

L'analisi del *code switching* conferma dunque l'importanza che rivestono le rispettive lingue prime nella produzione libera e spontanea in tedesco: il gruppo degli italofoni si aiuta per lo più con l'italiano, mentre i bambini bilingui si aiutano col mòcheno. La maggiore quantità di tedesco presente nella produzione mista dei bambini bilingui conferma ulteriormente il risultato complessivo della ricerca e attesta una volta di più il maggiore e più solido ancoraggio della lingua tedesca per i bambini parlanti mòcheno.

Se dall'analisi meramente quantitativa si passa ad analizzare la composizione e la posizione degli elementi nei sintagmi misti prodotti dai due gruppi di bambini, emergono alcune riflessioni sul ruolo che le rispettive L1 assumono per i parlanti italofoni e per i parlanti mòcheni.

Presupposti teorici necessari per procedere a questa analisi sono le seguenti ipotesi della sintassi generativa:

1) nelle produzioni miste dei bambini esiste sempre una lingua più debole dell'altra, che nel caso della nostra ricerca è presumibilmente il tedesco in quanto lingua straniera;
2) la posizione che gli elementi linguistici assumono nella frase mista è essenziale per stabilire la lingua più debole. Secondo la *Ivy Hypothesis* gli elementi collocati nelle porzioni inferiori della frase sono generati dalla lingua più debole e possono quindi essere un indizio per stabilire i rapporti tra le due lingue che partecipano alla produzione. Al contrario, gli elementi situati nella porzione più alta della frase sono realizzati nella lingua più forte.[29]

[29] Bernardini, Schlyther 2004, 50.

Per quanto riguarda la presente ricerca, le aspettative sono piuttosto chiare: ci si aspetta infatti che siano gli elementi in lingua tedesca ad essere collocati nella parte più bassa della frase, in quanto si ipotizza che il tedesco sia lingua più debole; saranno dunque gli elementi italiani e mòcheni, rispetivamente nelle produzioni miste dei bambini italofoni e dei bilingui, ad apparire più frequentemente nelle parti alte della frase. Tuttavia, anche presupponendo tale rapporto di forza tra le lingue, è possibile fare un confronto sul ruolo che la L1 ricopre nell'apprendimento del tedesco rispettivamente per i bambini italofoni e per i parlanti mòcheno. Si può ad esempio ipotizzare, partendo dai risultati analizzati finora, che vedono una competenza maggiore in lingua tedesca del gruppo mòcheno, che la L1 sia meno radicata nelle produzioni miste dei bambini mòcheni, e quindi più debole di quanto non sia l'italiano per i bambini italofoni. L'analisi che qui si propone non riguarda ancora una volta il rapporto di forza tra L1 (mòcheno o italiano) e LS (tedesco), ma il peso che le due L1 hanno nelle frasi miste dei rispettivi gruppi. In altre parole, si cerca di capire quanto sia forte il mòcheno per i bambini mòcheni e l'italiano per i bambini italofoni e di fare un confronto tra queste due 'forze'. Il tedesco, in questo modo, si inserirebbe diversamente nella produzione, in relazione all'influenza delle rispettive L1 dei due gruppi.

Per comprendere la forza delle rispettive L1 è stata analizzata la posizione che le parole mòchene e italiane occupano nella frase tedesca. Ci si limiterà qui all'analisi dei sintagmi verbali, dato l'alto numero degli stessi e ritenendoli sufficienti a far risultare le informazioni desiderate.

In questa analisi sono arrivate le prime sorprese rispetto alla nostra ipotesi di partenza, che portano a conclusioni forse inattese, ma sempre assai interessanti sul piano dell'applicazione didattica.

Posizione della parola non tedesca in produzioni miste: italofoni

Il gruppo dei bambini italofoni produce, come abbiamo visto, 23 sintagmi verbali misti italiano-tedesco. In queste produzioni miste l'elemento in italiano compare 17 volte in posizione finale e 6 volte in posizione centrale o iniziale.

Ecco quattro esempi dell'uno (11, 12) e dell'altro caso (13, 14):

11) essen die erba.
12) die Kinder ist bagnato.
13) der Hund spinge *die Kinder*.
14) die kuh e la pecora *essen* .

Posizione della parola non tedesca in produzioni miste: parlanti mòcheno

Il gruppo dei bambini parlanti mòcheno produce invece complessivamente 14 sintagmi verbali misti tedesco-mòcheno. L'elemento mòcheno è presente in posizione finale in 6 di questi, mentre è presente all'interno o all'inizio della frase 8 volte. Ecco alcuni esempi dell'uno e dell'altro caso:

15) der Wolf *arivart*.
16) Fuchs *laf*.
17) der Hund *gessen* Heft.
18) das *kinn* geht.

Si considerino inoltre che tre dei sintagmi verbali prodotti dai bambini parlanti mòcheno sono interamente in mòcheno (come si vede in 19) e, anche se non si tratta di produzioni miste, questi esempi possono essere utili in questa fase dell'analisi per determinare il ruolo del mòcheno rispetto al tedesco per i parlanti bilingui e confrontarlo col ruolo dell'italiano rispetto al tedesco per i parlanti italofoni (vedi precedente nota 4).

19) (parlante mòcheno) *ont alura kimmp*.

Considerando solo le produzioni miste di sintagmi verbali si può visualizzare la proporzione tra la posizione iniziale o finale degli elementi mòcheni e di quelli italiani nelle produzioni miste dei due gruppi di bambini

Tabella 23: parole nella L1 (mòcheno o italiano) che compaiono nella parte bassa della frase mista

n. sintagmi verbali misti prodotti	**Bilingui (14 mòcheno-tedesco)**	**Italofoni (23 italiano-tedesco)**
Nomi	1	8
Verbi	3	4

n. sintagmi verbali misti prodotti	**Bilingui (14 mòcheno-tedesco)**	**Italofoni (23 italiano-tedesco)**
Aggettivi		3
Preposizioni	1	2
Pronomi	1	
	6	**17**

Tabella 24: parole nella L1 (mòcheno o italiano) che compaiono nella parte alta della frase mista

	Bilingui (14 mòcheno-tedesco)	**Italofoni (23 italiano-tedesco)**
Nomi	2	2
Verbi	6	4
Aggettivi		
Preposizioni		
Pronomi		
	8	**6**

Calcolando la proporzione tra il numero dei bambini bilingui (14) e quello degli italofoni (38) risulterebbe che, sorprendentemente, l'italiano è meno forte per i bambini italofoni di quanto non lo sia il mòcheno per i bambini mòcheni.

Questo risultato va letto però in termini relativi e non assoluti, poichè si riferisce esclusivamente alla produzione mista e non all'intera produzione in tedesco. Il numero dei sintagmi verbali prodotti interamente in tedesco dai bambini italiani è molto inferiore a quello prodotto dai bambini mòcheni, come illustrato nelle tabelle 21 e 22, dunque l'analisi delle frasi miste deve assumere come presupposto una dominanza dell'italiano sul tedesco per i bambini italofoni.

Tuttavia è possibile, e i dati lo dimostrerebbero, che al momento del test, ovvero in ambiente linguistico tedesco, il mòcheno sia molto più forte nella testa dei bambini mòcheni di quanto non lo sia l'italiano per i bambini italofoni. In termini psicolinguistici, si conferma la già citata ipotesi di Spivey- Marian, secondo cui le lingue sono sempre attive nel cervello del parlante bilingue o plu-

rilingue; solo che, al momento dell'uso, quella meno utile viene come disattivata[30].

In questo caso la L1 (mòcheno o italiano) e la LS (tedesco) sono entrambe attive nella testa dei bambini mentre parlano tedesco, ma il mòcheno è più attivo per i bambini mòcheni di quanto non sia l'italiano per gli italofoni. I bambini italofoni, invece, sembrano aver disattivato l'italiano o perlomeno si sforzano di farlo, ricorrendovi proprio solo quando non hanno più soluzioni a disposizione. Un esempio di questo è la risposta di un bambino italofono che intende dire in tedesco che la lumaca alla fine della corsa ha vinto. Gli manca, però, il participio passato del verbo vincere (*gewonnen*) e, come si vedrà dall'esempio, gli manca anche l'infinito. Dunque inizia la frase in tedesco, si ferma, si accorge che non ha gli strumenti in tedesco e riattiva l'italiano (ovviamente in maniera inconscia):

20) (bambino italofono classe IV) *sie hat*…vince.

In questa frase il passaggio sintattico all'italiano è evidente, dal momento che il bambino non dice «vinto», il che potrebbe essere una vera interlingua (gli manca il participio passato «gewonnen»), ma rinuncia all'espressione in tedesco e riformula la frase interamente in italiano, passando al presente e alla terza persona singolare senza esprimere il soggetto, come è tipico dell'italiano, ma non del tedesco e nemmeno del mòcheno.

Analoga a questa produzione è quella di una bambina italofona di classe V di Sant'Orsola:

21) das Wetter ist…piove.

Anche qui la bambina rinuncia alla produzione in tedesco anzichè inserire il vocabolo mancante in italiano e riformula tutta la frase, cambiando il verbo e omettendo il soggetto, dunque in una piena struttura sintattica italofona. Degno di nota il fatto che la stessa frase viene invece prodotta correttamente in tedesco da due bambine parlanti mòcheno della classe II di Fierozzo, senza inserimenti in italiano:

22) es regnet.

[30] Spivey & Marian 1999.

Ciò costituisce una ulteriore prova della maggiore attivazione del tedesco nelle produzioni dei bambini mòcheni rispetto ai bambini italofoni, che si concretizza in una maggiore presenza sia nelle produzioni interamente in tedesco sia in quelle miste.

2.7. *Conclusioni*

I migliori risultati conseguiti in questa ricerca dal gruppo di parlanti mòcheno possono dipendere in gran parte anche dall'attivazione forte della lingua mòchena durante il test.

L'analisi dei fenomeni di *code switching*, nell'accezione illustrata nel primo paragrafo del presente capitolo, conduce all'ipotesi che la causa della maggior produzione in tedesco dei bambini parlanti mòcheni non sia solo una più elevata competenza comunicativa ma anche una maggiore disponibilità a porsi in un atteggiamento monolingue tedesco. Quando i bambini parlanti mòcheno mostrano di non conoscere determinati vocaboli o strutture in tedesco, si sforzano di applicare strategie sostitutive senza ricorrere immediatamente al mòcheno, mostrandosi più disinvolti e pronti a fronteggiare comunicazioni interlinguistiche.

È probabile che molto di questo successo sia dovuto alla somiglianza tra mòcheno e tedesco, ma alcune strategie tipiche dei bilingui partecipano certamente per ottenere un buon risultato nella comunicazione in tedesco, anche se il mòcheno gioca un ruolo assolutamente primario in questo risultato. Per avere una conferma di questa ipotesi occorrerebbe intraprendere una ulteriore ricerca sulle competenze in una lingua target diversa dal tedesco (e possibilmente non germanica). Limitandoci ai dati disponibili ora, si può comunque affermare che l'ancoraggio forte del mòcheno e il suo alto livello di attivazione durante il test in tedesco sono una delle cause dei buoni risultati in tedesco dei parlanti mòcheni, che non hanno bisogno di produrre un particolare sforzo per ottenere una buona, e in molti casi, ottima produzione in lingua tedesco.

La forte influenza del mòcheno nei bambini bilingui è visibile anche attraverso alcuni fenomeni di *code switching* che evidenziano la presenza di morfemi precoci o di un'asimmetria tra le lingua a favore del tedesco e del mòcheno e a sfavore dell'italiano: l'italiano è forte soprattutto sul piano del lessico aperto (parole-

contenuto) ma la struttura grammaticale germanica risulta alla fine prevalente nei bambini parlanti mòcheno.

Per contro i bambini italofoni devono sforzarsi di più per essere produttivi nella comunicazione in tedesco poichè il loro punto di partenza è svantaggiato rispetto ai parlanti mòcheno. Infatti l'italiano risulta essere meno ancorato e meno attivo del mòcheno durante il test.

Vanno però rilevate le differenze notevoli, anche nella comunicazione mista, tra i bambini del primo ciclo e quelli del secondo ciclo. Nella produzione mista del secondo ciclo, infatti, non compare quasi per nulla l'articolo italiano e le omissioni sono molto ridotte rispetto alle produzioni die bambini del primo ciclo. Ciò potrebbe essere letto come un vantaggio del bilinguismo, che però si esprime soprattutto nei livelli più elementari, mentre inizia ad essere meno evidente mano a mano che cresce il grado scolastico degli alunni.

Da uno studio non pubblicato condotto da chi scrive nella scuola media in cui confluiscono i bambini della Valle del Fèrsina e che pratica, per continuità, l'immersione parziale in lingua tedesca, risulta infatti che i bambini mòcheni iniziano la scuola media con una competenza in lingua tedesca molto più elevata dei loro compagni, distanziandoli di quasi uno o due anni di studio. Nel corso dei tre anni delle medie, però, accade non raramente che i bambini italofoni eguaglino i loro compagni parlanti mòcheno e dunque il vantaggio iniziale di questi ultimi venga non solo recuperato dai compagni italofoni, ma spesso anche perduto. La casistica individuale gioca un ruolo naturalmente forte in questa 'retrocessione', ma resta il fatto che al termine della scuola media non si può stabilire uno standard di competenza così certo come nella scuola elementare di Fierozzo tra i bambini parlanti mòcheno e quelli di lingua italiana.[31]

Per utilizzare una metafora di tipo sportivo, è come se un saltatore alto 1,90 dovesse saltare una altezza di 1,95 gareggiando con un saltatore alto 1,60. Ovviamente quest'ultimo dovrà produrre uno sforzo molto maggiore poiché parte da un livello di 30 cm inferiore del suo avversario. Ciò non toglie nulla al risultato finale, ma dà conto del processo assai differente che i due atleti devono

[31] Comunicazione personale dell'insegnante di tedesco della Scuola Media "Andreatta" di Pergine (TN) a Federica Ricci Garotti durante il seminario di formazione CLIL 2010 della Rete della Valsugana.

mettere in pratica. In più, una volta compresa la tecnica da utilizzare per superare il proprio svantaggio iniziale, il saltatore più piccolo potrà anche superare nei risultati il saltatore più alto, proprio perchè questi non si è preoccupato di trovare e studiare una tecnica di salto, fidandosi soprattutto della sua dote naturale (la statura).

Il rischio che corrono i parlanti mòcheni è quello, quindi, di sopravvalutare la propria capacità di acquisire lingue basandosi sugli ottimi risultati ottenuti nel tedesco, con lo svantaggio di non attivare tutto il potenziale del proprio bilinguismo che potrebbe essere utile in maniera trasversale per acquisire tutte le lingue e non solo una lingua, come il tedesco, assai simile alla propria lingua materna e dunque accessibile con poco sforzo.

Bibliografia

Bernardini, Schlyter 2004
P. Bernardini, S. Schlyter, *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: the Ivy Hypothesis*, «Bilingualism, Language and Cognition», 7/1 (2004), pp. 49-69.

Bettoni, Di Biase 2005
C. Bettoni, & B. Di Biase, *Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2*, «ITALS», III (2005),pp. 27- 48.

Cognola 2010
F. Cognola, *Relazione conclusiva del progetto 'L'acquisizione della sintassi della lingua mòchena'*, Manoscritto, Università di Trento, 2010.

Cognola 2011
F. Cognola, *Io l'ho vist dal pontesel gió. Relazione conclusiva del progetto 'Sull'acquisizione del mòcheno nella scuola dell'infanzia',* Manoscritto, Università di Trento, 2011.

Fabbro 2004
F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma 2004.

Gardner 1974
H. Gardner, *The Shattered Mind*, Vintage, New York 1974.

Genesee 1989
F. Genesee, *Early bilingual development: one language or two*?, «Journal of Child Language», 16 (1989), pp. 161-179.

Herdina, Jessner 2002
P. Herdina, U. Jessner, *A dynamic model of multilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon 2002.
Joshi 1985
A. K. Joshi, *Processing of sentences with intrasentential code switching*, in D. Dowty, L. Kattunen, A. Zwicky (eds.), *Natural language Parsing. Psychological, Computational and Theoretical perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge 1985, pp. 190-204.
Köpcke, Zubin 1984
K. M. Köpcke, D. A. Zubin, *Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: ein beitrag zur natürlichen Klassifikation*, «Linguistische Berichte», 93 (1984), pp. 26-50.
Meisel 1989
J. Meisel, *Early differentiation of languages in bilingual children*, in K. Hyltestam, L. K. Obler (eds.), *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects od Acquisition, Maturity and Loss*, Cambridge University Press, Cambridge 1989, pp. 13-40.
Meisel 1994
J. Meisel, *Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints*, «Studies of Second Language Acquisition», 16 (1994), pp. 413-439.
Muysken 1995
P. Muysken, *Code switchting and Grammatical Theory*, in P. Muysken, P. & L. Milroy, *One speaker, two language*, Cambridge University Press, New York, Melbourne 1995, pp. 177-199.
Muysken 2000
P. Muysken, *Bilingual speech: a typology of code-mixing*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
Myers-Scotton 2006
C. Myers-Scotton, *Multiple Voices, An Introduction to Bilingualism*, Blackwell Oxford-Carlton-Malden 2006.
Paradis 2004
M. Paradis, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam 2004.
Petersen 1988
J. Petersen, *Word-internal constraints in a bilingual child's grammar*, «Linguistic», 26 (1988), pp. 479-493.

Rastelli 2009
S. Rastelli, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma 2009.
Ricci Garotti 2009
F. Ricci Garotti, *Der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in der frühsten Kindheit*, in C. Di Meola, L. Gaeta, A. Hornung, L. Rega, (hrsg.), *Perspektiven Drei*, Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international), Frankfurt a.M. 2009, pp. 37-55.
Simone 1996
R. Simone, *Esistono verbi sintagmatici in italiano?*, «Cuadernas de Filología Italiana», 3 (1996), pp. 47-61.
Spivey, Viorica 1999
M. Spivey, M. Viorica, *Cross Talk between native and Second language: Partial activation o fan Irrelevant Lexicon*, «Psychological Science», vol. 10/3 (1999), pp. 281-284.
Spivey, Viorica 2003
M. Spivey, M. Viorica, *Competing activation in bilingual processing: within and between language competition*, «Bilingualism: Language and Cognition», 6/2 (2003), pp. 97-115.
Szagun, Stumper, Sondag, Franik 2007
G. Szagun, B. Stumper, N. Sondag, M. Franik, *The acquisition of gender marking by young german-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities*, «Journal of Child Language», 34 (2007), pp. 445-471.
Volterra, Taeschner 1978
V. Volterra, T. Taeschner, *The acquisition and development of language by bilingual children*, «Journal of Child Language», 5 (1978), pp. 311-326.
Weinreich 2008
U. Weinreich, *Lingue in contatto*, trad. italiana, Utet, Torino 2008.

3. DUE CASI PARTICOLARI: ZITA E BARBARA

di Giulia Gatta

> Il bilinguismo consiste nella capacità
> da parte di un individuo di esprimersi in una
> seconda lingua aderendo fedelmente
> ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono
> propri, anziché parafrasando la lingua nativa.
> Titone[1]

Il bilinguismo, concetto di assai difficile definizione, è stato descritto in molti modi da diversi autori e lo studio in questo campo ha visto particolare sviluppo negli ultimi anni. È stato oggetto di numerosi studi, sia nell'ambito delle neuroscienze sia in quello psicopedagogico e didattico e, come sottolineato molte volte da Titone, esso appare sempre di difficile definizione poiché si tende ad «accentuare o gli aspetti soggettivi (psicologici) o gli aspetti oggettivi (linguistici)».[2]

Come ci ricorda Titone, il bilinguismo non si manifesta nell'individuo solo attraverso la presenza di un sistema neuropsichico complesso, ma anche attraverso il suo aspetto comportamentale, ovvero la produzione verbale distinta in due lingue differenti.

Per quanto riguarda l'aspetto comportamentale del bilinguismo, è possibile distinguere tra *bilinguismo naturale* e *bilinguismo scolastico*. Entrambi rimandano ad un'esposizione a due o più lingue in età precoce (tra 0 e 10 anni). Nel caso del *bilinguismo naturale* si distingue ulteriormente tra *bilinguismo precoce simultaneo* (apprendimento di due lingue tra 0 e 4 anni) e *bilinguismo precoce consecutivo* (bilinguismo sviluppato tra 4 e 6 anni). Per quanto riguarda il *bilinguismo scolastico*, esso sottende ad un'intensa educazione scolastica nella L2 e se questa avviene nei primi anni di

[1] Titone 2000a, 115.
[2] Titone 2000a, 115.

scolarizzazione, tra 6 e 10 anni, esso viene denominato *bilinguismo precoce educativo*.

Nella scuola di Fierozzo viene portato avanti da anni un progetto di insegnamento che permette ai bambini tra i 6 e i 10 anni di sviluppare un *bilinguismo precoce educativo*. I bambini sono esposti frequentemente a diversi codici linguistici, fruibili contemporaneamente e spontaneamente. Nella scuola di Fierozzo siamo dunque di fronte non solo ad un bilinguismo societario e individuale, ma anche ad una *bilingualità* ovvero, secondo Hamers, ad uno «stato dell'individuo nel quale egli o ella hanno accesso all'uso di uno o più codici linguistici.».[3] Questo particolare caso non emerge solo nella quotidianità scolastica, durante i vari momenti nei quali si alternano italiano-mòcheno-tedesco, ma è si è reso evidente anche nelle interviste effettuate durante questa ricerca.

In particolare nell'intervistare i bambini della scuola di Fierozzo è nata, da parte di due bambine non parlanti mòcheno di quarta elementare, la proposta di raccontare la stessa storia in tre codici linguistici differenti, in questo caso tedesco, mòcheno e dialetto trentino. Da notare che, dopo aver sottoposto loro la *Bildgeschichte* da raccontare in tedesco, le due bambine hanno spontaneamente proposto di raccontarla in tre lingue, scegliendo modalità e sequenza delle lingue (prima il tedesco, poi il mòcheno e per ultimo il dialetto trentino), identificando chiaramente il mòcheno come lingua di origine della storia da raccontare (una leggenda mòchena raccontata in classe).

Ad una prima analisi delle tre trascrizioni, è chiaro come i racconti più complessi vengano proposti in tedesco e in italiano, mentre il mòcheno appare invece un ibrido tra le due lingue.

Di seguito la trascrizione delle tre versioni:

Tedesco

oh…das der Fuchs…questa io l'ho fatta in mòcheno
allora ein Fuchs und ein Schnecke laufen mit dem …Berg…ein Schnecke…Fuchs ist zornig
Die Scheneke intanto che der Wolf laufen der Schnecke sale su…an den Rück…Schwanz…
Der Wolf schau mit dem canocchiale intanto Schnecke va alla fine… geht finisch und sie hat…vince

[3] Titone, 2000a, 127.

Mòcheno

an Voks und Schnek an den Wogs laufen in den Berg…
die schnek sale der Voks Schlange. Der Voks sessen und de Schnek scende

Dialetto trentino

na volp e na lumaga vol far na gara su per la montagna e la lumaga la se mete su la coda della volpe e la volpe la core. Poi la volpe la se senta zo e la varda dove l'è la lumaga.
La lumaga la vien zo e la core e poi la ghe dis che la era chi da tant.

Successivamente, a una lettura più approfondita, sia la versione tedesca che quella mòchena presentano un continuo alternarsi di codice linguistico mentre l'unica versione in una sola lingua è quella esposta in dialetto trentino. Questo dato ci fa capire come, in effetti, la struttura del discorso sia modulato da una base linguistica italiana. Infatti, le due parlanti sono segnalate dalle maestre come non parlanti mòcheno.

Nonostante questo è possibile rintracciare parti significative nelle tre versioni che ci permettono di fare alcune affermazioni sul bilinguismo scolastico e sulla bilingualità delle due bambine. È evidente infatti che queste bambine sono sì italofone, ma hanno sviluppato nel corso del tempo una confidenza con tutte e tre le lingue della valle e della scuola. Questa confidenza linguistica non è dovuta a una scelta volontaria delle parlanti, ma alla continua esposizione a tre codici linguistici nella quotidianità. Come loro stesse hanno sottolineato al momento di cominciare a raccontare la storia in tre lingue, l'avevano già sentita a scuola raccontata nelle tre modalità. È chiaro dunque che le bambine sentono le tre lingue come facenti parti della loro identità di parlanti: la lingua mòchena è vissuta come lingua conosciuta anche se in realtà, come vedremo, la versione mòchena risulta la più scarna, sia per la mancanza di lessico sia per il continuo *code-switching* mòcheno-tedesco-italiano.

Nella versione in tedesco il discorso è spesso discontinuo e permeato da un code-switching con l'italiano, soprattutto per la mancanza di lessico specifico e di connettivi:

1a: *Der Wolf schau mit dem canocchiale*
1b: *Die Scheneke intanto che der Wolf laufen*

Come sottolineato da Ricci Garotti nel paragrafo sul *code switching* del presente volume, alcuni studiosi ritengono che sia possibile leggere la dominanza linguistica nella costruzione della frase, in particolare nella posizione che i singoli elementi che compongono la frase. [4] Nei casi di *code-mixing* di bambini parlanti mòcheno, la parola in italiano compare a destra della struttura della frase, mentre la testa della proposizione viene prodotta in tedesco. Al contrario nei bambini non parlanti mòcheno avviene il fenomeno contrario, ovvero la parola in tedesco appare alla fine della frase, mentre la testa è espressa in italiano. Nel caso della versione tedesca e nella versione mòchena del racconto di **Barbara e Zita** si alternano spesso le due strutture sintattiche di *code-switching*, facendo presupporre che le due bambine si trovino in uno stadio di interlingua tra italiano e tedesco, con influenza del mòcheno:

2a: *intanto che der Wolf laufen* (testa italiano/coda tedesco)
2b: *allora ein Fuchs und ein Schnecke laufen* (testa italiano /coda tedesco)
2c: *der Wolf schau mit dem canocchiale* (testa tedesco/ coda italiano)
2d: *der Voks sessen und de Schnek scende* (testa tedesco/ coda italiano)

Altro fattore che fa pensare ad uno stadio di passaggio verso un bilinguismo precoce educativo è la presenza di parole di classe chiusa (ovvero preposizioni, articoli...). Nel racconto di **Barbara e Zita** sono presenti alcune preposizioni, che denotano una particolare competenza della lingua tedesca:

3a: *der Schnecke sale su…**an** den Rück…Schwanz*
3b: *Der Wolf schau **mit** dem canocchiale*
3c: *laufen **in** den Berg*

Per quanto riguarda gli articoli essi sembrano essere (insieme ai due sostantivi Fuchs/Voks e Schnecke/Schnek) nella versione del racconto di **Barbara e Zita**, gli unici marcatori che distinguano la versione tedesca dalla versione mòchena. È evidente che le due parlanti distinguano mòcheno e tedesco attraverso gli articoli determinativi (tedesco *der-die-das*/ mòcheno *de*) e indeterminativi (tedesco *ein-eine-ein*/mòcheno *an*):

4a: ***das der** Fuchs*

[4] Bernardini, Schlyter 2004, 69-79.

4b: ***die*** *Scheneke intanto che* ***der*** *Wolf*
4c: ***de*** *Schnek scende*
4d: ***ein*** *Fuchs und* ***ein*** *Schnecke*
4e: ***an*** *Voks und Schnek* ***an*** *den Wogs laufen*

Tuttavia nella versione mòchena non mancano articoli determinativi in tedesco. Questo fa presupporre che le due parlanti siano consapevoli che le due lingue siano sistemi linguistici distinti, ma che confondano in parte le due versioni. In questo caso sembra essere il tedesco a supportare la versione mòchena, proprio per la presenza di articoli determinativi tedeschi in quest'ultima.

5: ***Der*** *Voks sessen* (versione mòchena)

Particolarmente rilevante è inoltre la presenza di un genitivo sassone all'interno della versione mòchena del racconto. Questa struttura, completamente assente nelle lingue romanze, è indice di un avanzato stadio di apprendimento della lingua germanica, in questo caso mòchena, ma anche tedesca:

6: *die Schnek sale der* ***Voks Schlange***

La concordanza e la non concordanza soggetto-verbo nella versione tedesca si alternano spesso. Anche questo fa pensare ad uno stadio di sviluppo intermedio di bilinguismo. Così come già accennato nel capitolo sull'aspetto morfosintattico, si presuppone che i bambini di quarta elementare come Barbara e Zita si trovino ad uno stadio intermedio di sviluppo, sia dal punto di vista cognitivo che linguistico.

Infine comparando la versione tedesca del racconto con la versione in dialetto trentino si nota che le due versioni non sono la traduzione l'una dell'altra ma sono costruite in modo distinto.

In particolare nella versione tedesca appaiono frasi non contenute nella versione italiana:

7a: Fuchs ist zornig
7b: *der Wolf schau mit dem canocchiale intanto Schnecke va alla fine…*
7c*: geht finisch und sie hat…*

Nonostante ciò anche in queste frasi è possibile notare come il bilinguismo di **Barbara e Zita** sia di tipo precoce educativo. Essi

infatti utilizzano frasi sentite nella quotidianità scolastica come «Fuchs ist zornig». Tale bilinguismo è però, come detto, già ad uno stadio avanzato, dato che i verbi sono coniugati in terza persona e appaiono costruzioni più complesse quali il genitivo sassone. Questo ulteriore elemento fa pensare che le due parlanti si trovino ad uno stadio di interlingua in cui non hanno più bisogno di tradurre letteralmente dalla loro lingua madre (l'italiano) ma riescono a percepire e produrre le due lingue in modo separato. L'interlingua è, secondo le teorie più diffuse, uno stadio dell'apprendimento linguistico in cui esiste un «sistema approssimativo rispetto alla lingua oggetto che emerge dal tentativo di costruire la grammatica […] sulla base di dati linguistici parziali».[5] Vi sono nelle fasi di interlingua errori che caratterizzano questo passaggio e dai quali emergono alcuni meccanismi psicolinguistici quali transfer (tendenza a trasferire modelli della lingua nativa alla lingua oggetto), la generalizzazione per analogia (che evidenzia gli errori intralinguistici) e il *pigdignization* (la tendenza a semplificare regole e strutture grammaticali).

Nell'ascolto delle tre versioni si nota inoltre un particolare non irrilevante: nonostante le bambine siano state segnalate dalle maestre come non parlanti mòcheno, esse, in un contesto linguistico e scolastico plurilingue, dimostrano di aver acquisito la pronuncia mòchena. Ciò è rintracciabile in particolare nel sostantivo *Fuchs*, pronunciato */Vogs/*. Esse sostituiscono il suono fricativo labiodentale sordo /f/ con la fricativa labiodentale sonora /v/ e l'occlusiva velare sorda /k/ con l'occlusiva velare sonora /g/. Questo fenomeno, tipico del mòcheno, è per le due intervistate uno dei modi per distinguere, foneticamente e linguisticamente, il mòcheno dal tedesco.

Inoltre, come già accennato, appare spesso nelle tre versioni la commutazione di codice. Essa è, come nel caso di **Barbara e Zita**, un indizio e uno degli aspetti più evidenti dell'unità cognitiva del soggetto bilingue. Così come ricordato da Titone, uno degli aspetti più interessanti del bilingue non è solo il suo essere metalinguistico ma anche il suo essere polifunzionale: «La personalità bilingue non è solo cosciente di possedere due sistemi di comunicazione, ma è anche certa che essi possono essere completamente dominati e as-

[5] Titone 2000, 60.

soggettati da una scelta ed una decisione appropriata a seconda dei contesti comunicativi cangianti».[6]

In questo caso le due bambine intervistate sono state in grado, rispetto ad una richiesta precisa, ovvero quella di raccontare la storia illustrata nella lingua tedesca, di proporsi da sole nel raccontarla in tre versioni, dimostrando un plurilinguismo precoce educativo in sviluppo.

In particolare è stato possibile evidenziare, attraverso la comparazione delle tre versioni date dagli intervistati, che esse percepiscono le tre lingue come parte della loro identità culturale, nonostante non siano state segnalate come parlanti mòcheno. Nel loro caso il tedesco ha un ruolo di supporto verso il mòcheno, che però viene ben distinto dalle intervistate attraverso la fonetica (tipicamente mòchena) e l'uso degli articoli determinativi e indeterminativi mòcheni. L'esposizione frequente alle due lingue (mòcheno e tedesco) ha permesso loro di sviluppare costrutti sintattici (il genitivo sassone) tipici di una lingua germanica, rendendole in grado di creare tre versioni linguisticamente differenti tra loro e non una semplice traduzione. L'uso accentuato del code-swiching sottolinea il fatto che siamo di fronte ad uno stadio di interlingua, attraverso la quale i bambini dimostrano di essere chiaramente in cammino verso un bilinguismo (e plurilinguismo) italiano-tedesco-mòcheno.

Bibliografia

Bernardini, Schlyter 2004

P. Bernardini, S. Schlyter, *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypoth*esis, in *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge University Press, Cambridhe 2004, vol. VII, tomo I, pp. 49-69.

Fabbro, Brunelli 2003

F. Fabbro, A. Brunelli, *Neurolinguistica per l'educazione Plurilingue*, in Schiavi Fachin 2003.

Titone 1995

R. Titone, *La personalità bilingue come meta sistema*, in R. Titone (a cura di) *La personalità bilingue: caratteristiche psicodinamiche*, Bompiani, Milano 1995, p. 90.

[6] Titone 1996, 90.

Titone 2000a
R. Titone, *Problemi di psicopedagogia del linguaggio: dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Guerra, Perugia 2000
Titone 2000b
R. Titone, *L'insegnamento dell'italiano in Canad*, in *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Guerra, Perugia 2000.
Schiavi Fachin 2003
S. Schiavi Fachin, *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Forum, Udine 2003.

4. LE STRATEGIE DEI BAMBINI BILINGUI: QUATTRO MOTIVI PER INCORAGGIARE IL BILINGUISMO

di Federica Ricci Garotti

In questo paragrafo ci si sofferma su alcuni aspetti in cui i bambini bilingui mòcheno-italiano hanno concretamente mostrato, nei risultati, di possedere strategie vantaggiose per affrontare l'apprendimento del tedesco.

Il primo di questi aspetti riguarda la sensibilità e la facilità comunicativa dei bambini bilingui, che, nella ricerca qui presentata, si rendono visibili in alcuni indizi: la maggiore velocità di risposta e reazione, la maggior lunghezza degli enunciati e la continuità delle produzioni linguistiche.

Iniziando da quest'ultimo aspetto, già indagato da Thomas,[1] che aveva osservato come i bilingui che studiano una terza lingua possiedano più strategie che consentono loro di mantenere la conversazione anche in caso di difficoltà, i bambini bilingui mòcheno-italiano non mostrano particolare imbarazzo se si trovano di fronte ad una difficoltà. I seguenti esempi possono testimoniare sulla diversità di reazione fra i due gruppi di parlanti.

1a – Michela (bilingue) *die Schnecke fährt und sagt ich habe gewonnen*
(la lumaca va e dice ho vinto).
1b – Barbara (monolingue) *Schnecke* va alla fine *und sie hat* …vince.

Entrambe le parlanti vorrebbero utilizzare la terza persona per meglio esprimere la funzione narrativa e raccontare che la lumaca, nonostante sia più lenta, è riuscita a vincere una gara con la volpe con un trucco. Sia Barbara sia Michela vorrebbero raccontare che la lumaca arriva per prima e vince, ma nessuna delle due riesce a mantenere il presente indicativo con cui hanno costruito tutta la

[1] Thomas 1992.

storia dall'inizio. A questo punto le loro strategie si differenziano come in un bivio: mentre Barbara si arrende all'italiano (il sintagma verbale senza soggetto – "vince" - testimonia di un vero e proprio passaggio dal tedesco all'italiano), Michela cambia la struttura della narrazione inserendo il discorso diretto, dato che probabilmente ricorda il participio passato di "gewinnen, vincere", probabilmente su un piano formulaico. La narrazione non ne soffre, anzi risulta quasi arricchita da un elemento enfatico sul piano comunicativo e la bambina evita completamente il ricorso ad altre lingue.

Nell'esempio che segue due bambini più piccoli mostrano un diverso utilizzo del loro linguaggio formulaico in lingua tedesca. In 2a, Ivo, stimolato dalla intervistatrice, riconosce alcuni elementi tra quelli disegnati e li esprime tutti in italiano. L'intervistatrice li ripete in tedesco e in questa ripetizione pronuncia la parola tedesca *Sterne* (stelle) che evoca al bambino una canzoncina imparata per festeggiare il giorno di Sk. Martin.

2a (Ivo, italofono) – Ah, con la Maestra P. avevamo fatto una canzone: *Laterne Laterne, Sonne, Mond und Sterne*…-

In 2b invece Brando, un bambino bilingue, di fronte al disegno di un bambino che scrive i compiti ricorda alcune formule di linguaggio formulaico, ma cerca di adattarli al contesto della storia.

2b (Brando, bilingue) - *Ich schreibe die Verben und die Prepositionen und meine Haus die Lieblingstiere* (scrivo i verbi e le preposizioni e casa mia gli animali preferiti). –

Anche se la frase di Brando è agrammaticale, il contesto della vignetta da raccontare è coerente, trattandosi di un bambino che fa i compiti a casa mentre il suo cane gli fa compagnia. Infatti, incoraggiato da questo inizio, Brando cerca di proseguire spiegando che:

2c: - *der Hund gessen das Heft* [(il cane ha mangiato (mòcheno) i compiti] –

Anche in questo caso, partendo da un *incipit* chiaramente formulaico, i due bambini hanno proseguito usando due strategie differenti: mentre Ivo è rimasto fermo sulle strofe imparate a memoria della canzoncina, che non avevano a che fare con il contesto della

storia illustrata, Brando ha utilizzato le frasi memorizzate apprese durante le lezioni di tedesco (*Ich schreibe die Verben und die Prepositionen ... Lieblingstiere*), per tentare di inserirsi nel racconto con gli elementi che conosce. Il cambio del soggetto (Brando non parla di quello che fa il bambino del disegno, ma scivola sulla prima persona singolare) testimonia del suo ricorso al discorso formulaico (probabilmente imparato a memoria), ma poi la terza persona nominale compare (*der Hund*) e il bambino bilingue si aiuta con un verbo mòcheno (*gessen*) per esprimere la sua narrazione.

I bambini bilingui mostrano quindi di saper adeguare la frase per poter utilizzare gli elementi che conoscono, possibilmente senza fare ricorso all'italiano, dal momento che, come è già stato sottolineato più volte, sono entrati più facilmente dei monolingui nella modalità tedesca con la quale è stato condotto il test.

La velocità di reazione è un altro elemento che testimonia di una maggior competenza comunicativa indipendentemente dal livello di conoscenza del tedesco.

I bambini bilingui iniziano a parlare raccontando la storia che hanno scelto pochi secondi dopo le spiegazioni della ricercatrice e non pongono domande ulteriori sullo svolgimento del test. La velocità di reazione è stata calcolata su una base di 10 punti così ripartiti: ogni punto corrisponde a 10 secondi dal momento in cui la domanda è stata formulata e la comprensione del bambino accertata con ulteriori domande di rassicurazione, sempre in tedesco, poste dalla ricercatrice *(hast du gut verstanden? Möchtest du etwas fragen? Ist alles klar?);* poiché i bambini monolingui hanno aspettato al massimo 1 minuto prima di iniziare a parlare, sono stati assegnati loro al massimo 6 punti. I restanti quattro punti sono stati calcolati sul numero delle pause intercorse nel corso della produzione del bambino, calcolando un punto per ogni dieci secondi di pausa nel discorso complessivo.

La media dei bambini bilingui è risultata di 6 punti, mentre quella dei bambini monolingui ha superato di poco i 10 punti.

Di conseguenza si può affermare che i parlanti bilingui reagiscono più velocemente, mentre i monolingue mostrano imbarazzo prima di iniziare a parlare, spesso espresso con una risata e si concedono molte pause. Mentre i bambini monolingue spesso parlano d'altro anziché iniziare subito il compito proposto, i bilingui si concentrano sulle vignette per qualche secondo e iniziano la loro produzione con un intercalare, ad esempio: "Alura….". In seguito

cominciano a raccontare con frasi piuttosto lunghe e senza interruzioni.

I bambini italofoni più piccoli, come si evince dalle tabelle, non riescono in genere ad andare oltre un semplice elenco di vocaboli in tedesco, senza i relativi articoli, oltretutto dietro un continuo stimolo dell'inervistatrice. Si veda lo scambio dialogico 3a, come tipico esempio del dialogo intercorso con bambini di I e II classe.

3a: I (intervistatrice); Alex (bambino italofono di II classe, Fierozzo).
I – *was ist das?* –
A – la mamma –
I – *die Mutter. Und das ist*…? –
A – torta –
I – *was macht die Mutter?* –
A – luce –
I – *sie kocht* –
A – la padella –
I – *und dann? Wo sitzt Oma?* –
A – poltrona –
…

Uno dei motivi che possono spiegare l'atteggiamento più pronto e autonomo dei bilingui nella produzione in tedesco è la loro attitudine a rapportarsi con interlocutori che parlano lingue diverse, cosa che lascia sempre i monolingue dapprima perplessi e a volte decisamente sconcertati. Questa abilità dei bilingui è dovuta all'usuale utilizzo di più codici, che permette loro di selezionare immediatamente gli aspetti necessari alla comunicazione, primo fra tutti la lingua più adatta al contesto.[2]

Altri studi[3] hanno attribuito ai soggetti plurilingui una maggiore flessibilità nel passare da una lingua all'altra, la possibilità di cambiare strategie per risolvere problemi e la maggiore abitudine ad usare una modalità di apprendimento implicito e autonomo, anziché affidarsi alla ripetizione o al caso. I bilingui, in ogni caso, emergono come persone 'esperte' nel linguaggio, poiché hanno dovuto già attivarsi per apprenderne più di uno, rispetto ai monolingue che, nell'apprendere una lingua straniera, si trovano alla loro prima esperienza.

[2] Nicoladis, Genesee 1996.
[3] McLaughlin, Nayak 1989; Nation, McLaughlin 1986, Nayak *et al.* 1990.

Un altro indizio di maggiore competenza comunicativa è la lunghezza delle produzioni linguisiche. I bilingui formano frasi più lunghe e complesse senza aspettare l'indicazione o la domanda dell'interlocutore, mentre i monolingue formano frasi più brevi e hanno bisogno di maggiori incoraggiamenti.

Questa qualità diventa evidente coi bambini del secondo ciclo (III, IV e V classe): infatti i bambini di I e II classe vanno da una media di 1,5 parole in tedesco per i bambini bilingui a 1 per i monolingue (la differenza si nota soprattutto tra i bambini di Fierozzo e quelli di Canezza e Sant'Orsola), con un massimo di 4 parole (un sintagma verbale) da parte di Laura (una bambina bilingue) e di due parole (sintagma nominale) di alcuni bambini italofoni. Anche la totale assenza del verbo nella produzione tedesca dei bambini italofoni di I e II è un indizio significativo.

La lunghezza media delle produzioni dei bambini bilingui del secondo ciclo è invece di 12 parole contro le 4 parole dei monolingue. Inoltre vanno considerati i picchi minimi e massimi per rendersi conto della differenza effettiva: la frase più lunga, 53 parole, comprende due frasi secondarie e viene prodotta senza interruzioni da una bambina bilingue di V classe di Fierozzo, mentre la frase più lunga prodotta nel gruppo dei bambini italofoni consta di 14 parole, non contiene costruzioni secondarie ed è frammentata in due spezzoni (con una pausa). La frase più breve prodotta nel gruppo dei bilingui è di 4 parole ed è attribuibile ad un parlante mòcheno di III classe di Fierozzo, mentre la frase più breve nel gruppo dei monolingue è di un bambino di V classe di Canezza (1 parola). Si noti quindi anche la distanza di scolarizzazione fra il meno loquace dei bambini bilingui rispetto a quello bambini monolingue, che però è maggiore di due anni (ed è due classi più avanti).

La continuità nella produzione dei bambini bilingui, che producono principalmente frasi senza pause, è dovuta ad una maggiore capacità di concentrazione e attenzione rispetto ai monolingue, come viene sottolineato da più studiosi. In particolare Bialystok[4] ha constatato come i bilingui tendano ad avere migliori risultati nei compiti che richiedono un alto livello di attenzione. Inoltre i bilingui risultano essere più sensibili ai bisogni linguistici dell'interlocutore, ovvero più attenti ai comportamenti linguistici che la situazione comunicativa richiede. Questa abilità può essere

[4] Bialystock 2001.

messa in relazione con la necessità dei bilingui di tenere separate le proprie lingue e di passare da una lingua all'altra in conformità con le diverse situazioni comunicative[5].

Anche nella nostra ricerca i bambini bilingui mostrano di sapersi adeguare a un nuovo compito. La consegna iniziale, raccontare la storia descrivendo le immagini presentate, è stata più volte reinterpretata in chiave dialogica in modo del tutto adeguato dai bambini bilingui, come i seguenti esempi rendono evidente.

4a- Ruggero (parlante mòcheno, classe III, Fierozzo): *das ist die Schnecke und ... gehen wir ver as de fin?*
4b- Nina (parlante mòcheno, classe III, Fierozzo): *was sagt die Mama? Die Mami sag, nein…net gehen auf…*
4c- Ruggero (parlante mòcheno, classe III, Fierozzo): *und das Kinn sag…. was sagt das Kind?..ai!*

In effetti diversi studiosi hanno sottolineato l'alta abilità dei bilingui di manipolare la lingua in relazione a ciò che conoscono e a ciò che il contesto richiede.[6]

Questa abilità conduce verso una naturale creatività nell'uso della terza lingua, che, oltre alle già citate strategie comunicative, si può tradurre anche in una serie di vere e proprie invenzioni linguistiche, come in 5:

5a- Ruggero (parlante mòcheno, classe III, Fierozzo): *gehen wir ver as de fin?*

Qui il bambino utilizza elementi di più lingue in modo coerente: *gehen wir* (tedesco, andiamo!) *ver* (per, mòcheno) *as* (sulla, mòcheno) *de fin* (articolo femminile in mòcheno, sostantivo in dialetto trentino). Anche se la frase formata non è grammaticalmente corretta, Ruggero è stato coerente con la consegna e ha raccontato effettivamente cosa succede nella storia, mischiando tutto quel che sa e creando di fatto una nuova interlingua. Lo stesso fa Michela in 5b.

5b- Michela (parlante mòcheno, classe V, Canezza): *der Hund <u>wesselt</u> die Hausaufgaben und dann die Lehrerin…Kind geht zur Schule sagt die Lehrerin der Hund hat sie gegessen, die Hausaufgaben und die Lehrerin, sie ist zornig*.

[5] Si vedano, tra gli altri, Genesee, Tucker, Lambert 1975; Thomas 1992.
[6] Bialystok 1991; 2001; Cummins 1978; Ricciardelli 1992.

Le invenzioni linguistiche di Michela sono degne di nota non solo sul piano lessicale, ma anche su quello espressivo e sintattico. Il verbo trascritto come *wesselt* resta senza spiegazioni (la vignetta raffigura un cane che mangia il quaderno dei compiti del bambino), poiché Michela conosce il verbo *essen* (lo usa più avanti). È probabile che non lo sappia coniugare alla terza persona (*isst*), ma potrebbe (visto che lo fa in seguito) utilizzare il *Perfekt* con l'ausiliare. Invece inventa un verbo che apparentemente sta a metà strada fra *wechselt* (cambia, scambia) e *essen* (mangiare all'infinito). Ma le sue trovate sintattiche sono decisamente più interessanti. Michela utilizza dapprima la posposizione dell'oggetto nominale (*die Hausaufgaben*), dopo averlo espresso con un pronome (*sie*) e in seguito la ripetizione del soggetto, prima nominale (*die Lehrerin*), poi pronominale (*sie*).

Nel primo caso si tratta di un fenomeno di estrapolazione, in cui un elemento viene ripetuto sotto un'altra forma e spostato al di fuori della frase: *der Hund hat sie gegessen, die Hausaufgaben*, per dare enfasi all'oggetto stesso. Nel secondo caso si tratta di una riformulazione, il cui scopo è sottolineare l'identità del soggetto (*die Lehrerin, sie*). La funzione espressiva di questa frase può essere sia ancora una volta di enfasi, ma anche di evitamento di eventuali ambiguità, poiché la riformulazione del soggetto sotto forma di nome e di pronome impedisce qualsiasi fraintendimento su chi compia effettivamente l'azione.

In questa produzione non è evidente solo la competenza linguistica in tedesco (Michela dimostra di conoscere i pronomi in almeno due casi, di saperli declinare e di sapere esprimere la costruzione secondaria in maniera corretta), ma soprattutto quella espressiva. Michela, infatti, non si limita a *descrivere* una storia, ma la vuole *raccontare*, arricchendo una semplice forma lineare con alcune variazioni.

La stessa strategia narrativa viene adottata da Elisabetta (parlante mòcheno di classe V, Fierozzo), in 5c.

5c- *In de Schule sind zwei Jungen, ein Mädchen und ein (...) und spielen, die Jungen*.

Elisabetta conosce evidentemente la differenza tra *Junge* (giovane di sesso maschile) e *Mädchen*, poiché li usa entrambi, ma cade nell'errore lessicale tipico dell'italiano di considerare Jungen

(ragazzi, plurale) per entrambi i sessi. Al di là di questo la bambina riprende il soggetto dopo il verbo, non per errore, ma per sottolineare che i due giovani effettivamente stanno giocando. (Si tratta del focus della storia, che prosegue con la maestra che sgrida i due perché giocando si sporcano.)

Anche questa ripetizione, non necessaria, (la frase poteva essere completa anche fermandosi a *spielen*) nasce evidentemente da un'esigenza narrativa, ovvero dalla volontà di Elisabetta di raccontare e non semplicemente descrivere.

In tutti i casi riportati si notano qualità che vanno oltre la competenza nel tedesco e evidenziano un uso creativo e personale della lingua, oltre che una competenza comunicativa che si esprime nella volontà di comunicare con l'interlocutrice e non semplicemente di svolgere un compito.

Molto più evidente è questa volontà di comunicazione negli esempi che seguono che testimoniano della alta competenza pragmatica dei bambini bilingui. Secondo Jordà la competenza pragmatica va intesa come la capacità di «mettersi in relazione con l'interlocutore, da una parte e di produrre un uso appropriato del linguaggio dall'altra».[7]

Nel nostro caso è stato possibile osservare come i bambini bilingui, a differenza dei monolingue, siano in grado di riflettere sul loro stesso modo di comunicare, dimostrando non solo competenza pragmatica, ma anche consapevolezza autoriflessiva.

6a- Maria (parlante mòcheno, V classe, Canezza). Per raccontare la storia Maria inizia molto spedita con un lungo periodo in tedesco. Poi si ferma, quasi stupita dalla sua stessa reazione e dice alla ricercatrice:
- no, è perché so il mòcheno, e allora...-

6b- Flora (parlante mòcheno, II classe, Fierozzo). Dopo numerosi incitamenti da parte della ricercatrice, Flora produce al massimo un paio di parole in tedesco.
I: - *Wie ist das Kind? Froh?* –
F. – Nein. –
I: - Also? Wie ist er? –
F. – Traurig –
I: - Warum? Was will er? –
F. – Wasser –
I: - Wasser? Aber es is weiss! Was ist weiss? –
F. – Latte, Milch –

[7] Jordà 2003, 48.

I: - *Das Kind ist traurig, denn er….*-
F. (interrompe): - Te lo dico in mòcheno -

Dopo di che Flora produce frasi interamente in mòcheno per raccontare la storia.

6c- Alex (parlante mòcheno, I classe, Fierozzo). La ricercatrice, trattandosi di bambini piccoli, inizia con una semplice domanda, indicando una vignetta che rappresenta gli occhiali.
I : - *Was ist das? –*
A: - Brille! –
I: - Sehr gut! –
A: - No son en mochen! –

Anche se si tratta di tre casi diversi, il punto in comune è la consapevolezza dei bambini, anche piccoli, di uscire dalla modalità richiesta dal test per parlare della propria comunicazione. In tutti e tre i casi i bambini compiono le loro osservazioni in italiano, anche se le ricercatrici si sono rivolte ai bambini sempre in tedesco. Questa 'uscita' dalla lingua del test può significare due cose:

1) i bambini si sono resi conto in ogni caso che le ricercatrici sono plurilingue, quindi utilizzano consapevolmente una lingua diversa da quella del test per essere sicuri di essere compresi, parlando della loro stessa prestazione nel test (probabilmente non potrebbero fare le stesse osservazioni in tedesco);
2) l'italiano è una componente in ogni caso molto forte anche per i bilingui e domina qualsiasi interazione se non vengono esplicitamente richieste altre lingue.

Le prime due produzioni, illustrate in 6a e 6b, sono significative sul piano pragmatico, nel primo caso anche su quello metapragmatico poiché Maria vuole spiegare alla ricercatrice i motivi della sua alta competenza in tedesco rispetto agli altri bambini della sua classe. Ciò presuppone che la bambina sappia, o perlomeno intuisca, che i suoi buoni risultati in tedesco dipendono dalla sua competenza in mòcheno e anche questo è un indizio di una forte consapevolezza in più di un ambito (somiglianza tra mòcheno e tedesco, identità culturale diversa tra parlanti bilingui e italofoni, relazione di causa-effetto della sua competenza linguistica…).

Flora invece usa il mòcheno per dire ciò che in tedesco fatica a dire e per essere più autonoma nel compito assegnatole. Anche qui l'indizio leggibile è la intuitiva associazione tra mòcheno e tedesco

su vari piani, soprattutto su quello linguistico, poiché la bambina non devierebbe totalmente dalla consegna se non sapesse che rispondere in mòcheno è accettabile nel contesto in cui sta agendo. Inoltre Flora preannuncia all'interlocutrice le sue intenzioni di passare al mòcheno, segnale che denota una lucida separazione delle lingue, quasi una didascalia di spiegazione della propria produzione.

Più complessa, e inquietante, la dichiarazione di Alex, che si affretta a smentire, in dialetto trentino, la sua identità di parlante mòcheno. Anche qui il bambino mostra di associare intuitivamente la competenza nel tedesco alla lingua mòchena, poiché la sua reazione arriva dopo l'apprezzamento ottenuto dalla ricercatrice per aver saputo rispondere in tedesco al primo colpo. Alex però non vuole essere associato al gruppo dei parlanti mòcheno, come se volesse dire che lui sa il tedesco bene ma non perché parla il mòcheno (contrariamente a quanto affermano Flora e Maria). Oppure, e questa è l'interpretazione più negativa, Alex non vuole essere identificato come parlante mòcheno per motivi che possiamo solo intuire e che gettano un'ombra di sconforto sullo scenario socioculturale. Se un bambino di sei anni ha già maturato la convinzione che essere mòcheno è una connotazione negativa al punto di doverla smentire, ciò significa solo che il lavoro di valorizzazione delle minoranze è ancora piuttosto lungo. Coerentemente con le premesse della ricerca non ci siamo occupate del contesto affettivo e socioculturale, per quanto certamente entrambi giochino un ruolo essenziale nella realtà generale delle minoranze. Episodi come questo, tuttavia, esortano a non abbassare la guardia nei confronti del pregiudizio e a mantenere alta l'attenzione sull'acquisizione di consapevolezza.

Per quanto riguarda la competenza metalinguistica gli esempi citati in 6, questi confermano il maggiore 'decentramento cognitivo' dei bilingui, che, dovendo costantemente valutare la competenza linguistica dell'interlocuore per adattare il proprio comportamento linguistico, sono in grado di uscire da un binario comunicativo per parlare della propria comunicazione. Questa capacità, che secondo Sorace (tra gli altri) deriva dalla consapevolezza che altre persone possono vedere le cose da una prospettiva diversa dalla propria, non sembra essere così sviluppata nei monolingui, che si limitano a passare alla propria L1 quando non sono in grado di produrre in tedesco o a tacere, come si vede nei seguenti esempi.

7a- Igor (italofono, classe I Sant'Orsola): - Ah io l'ho già inventata, la storia –
I: - *So… gut. Was passiert?* –
Igor: - C'era una volta un uccellino, una ciliegia e un coniglio –
I: - *Auf Deutsch?* –
Igor: (tace)
I: - *Was ist das?* –
Igor: - Coniglio. Ciliegia –

Il dialogo prosegue con questa modalità (risposte in italiano di Igor e sollecitazioni in tedesco della ricercatrice).

7b- Tonia (italofona, classe V Canezza): - Allora…*die*…aspetta, non mi ricordo…-
La compagna suggerisce *Kuh,* ma Tonia capisce *muh*
T: - *Die Muh essen die* erba, insomma, poi *die Muh* va dalla pecora e bevono, *essen*, diciamo –

7c- Vittorio (italofono, classe IV Fierozzo): - *Der Schaf geht an trinken Wasser–*
I: - *Was machen sie?* –
V: - Parlano –
I: - *Auf Deutsch?* –
V: - Sprechen –

7c- Vita (italofona, classe V Canezza): - Allora, die *Kinder play to the river* ma *the dog* –
I: - *Auf Deutsch?* –
V: - Il cane –
I: - *Auf Deutsch*…il cane? –
V: - *Der Hund* –

Al di là della evidente differenza tra le produzioni di questi bambini e quelli parlanti mòcheno, questi esempi confermano la già citata superiorità nella competenza in tedesco dei bambini italofoni che frequentano la scuola di Fierozzo. Si noti infatti come Vittorio, allievo di Fierozzo, sia in grado di formulare una frase, pur se agrammaticale, interamente in tedesco rispetto a Tonia e Vita che pure frequentano una classe più alta, ma non nella scuola di Fierozzo. Ciò che colpisce in questi esempi non è però solo la maggior quantità di italiano e la conseguente scarsa abilità di produrre una frase anche semplice in tedesco rispetto ai bilingui, ma la mancata consapevolezza linguistica. Se Igor è in parte giustificato dalla giovane età nello scambiare la lingua italiana (in cui

parla) con quella tedesca (il bambino è convinto di parlare tedesco, infatti all'inizio è molto contento di avere già pensato a una storia e ignora i suggerimenti della ricercatrice di passare, almeno parzialmente, al tedesco), Tonia e Vita, più grandi, sono tra le poche bambine nel gruppo degli italofoni a non fermarsi di fronte alle difficoltà inserendo tranquillamente parole in un'altra lingua. Nel caso di Tonia si tratta dell'italiano, un caso molto comune, che però qui viene aggravato dal fatto di scambiare per tedesca una parola onomatopeica (*muh*) per "mucca" (*Kuh*), che evidentemente non ha mai sentito. In ogni caso la sua consapevolezza anche solo del suono della lingua tedesca è così scarsa da non farla dubitare che il nome della mucca possa davvero corrispondere, in tedesco, al verso dell'animale. Vita, invece, risponde in inglese. (La stessa cosa fanno altri due bambini della scuola di Canezza, che studiano entrambe le lingue.) Sono necessarie due interruzioni dell'intervistatrice per farle capire che non sta parlando in tedesco e la seconda segue alla produzione di una parola unica in italiano, anche qui, come per il bambino di prima classe, scambiato per tedesco.

Si noterà invece la velocità di reazione di Vittorio che di fatto traduce in tedesco il verbo che prima aveva espresso in italiano, senza peraltro porsi il problema di descrivere quello che i soggetti del racconto stanno facendo, come fanno invece i bambini bilingui.

Riassumendo, la nostra ricerca può confermare almeno tre dei vantaggi attribuiti al bilinguismo da vari studi internazionali:

- competenza comunicativa, declinabile in lunghezza degli enunciati, velocità di reazione e continuità della produzione linguistica;
- creatività linguistica, sintetizzabile come la capacità di manipolare la produzione linguistica in base agli elementi noti e coerentemente con le necessità dell'interazione;
- competenza dialogica, che si evidenzia nella capacità di adattare il proprio discorso all'interlocutore;
- competenza metalinguistica e metapragmatica, riscontrata nella capacità di leggere la propria comunicazione, di elaborare e comunicare riflessioni sulla lingua e sulla comunicazione in corso.

Bibliografia

Bialystok 2001
E. Bialystok, *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

Genesee, Nicoladis 2006
F. Genesee, E. Nicoladis, *Bilingual first language acquisition*, in E. Hoff, M. Shatz, *Handbook of language development*, Blackwell, Oxford 2006, pp. 324-342.

Genesee, Tucker, Lambert 1975
F. Genesee, G. Tucker, W. Lambert, *Communication skills of bilingual children*, «Child Development», 46 (1975), pp. 1010-1014.

Jordà, Maria 2003
S. Jordà, P. Maria, *Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: A focus on request acts realizations*, «International Journal of Bilinguism», 7/43 (2003), pp. 43-69.

McLaughlin, Nayak 1989
B. McLaughlin, N. Nayak, *Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?*, in H. W. Dechert, M. Raupach (eds.), *Interlingual Processes,* Gunter Narr, Tübingen 1989, pp. 5-16.

Nation, McLaughlin 1986
R. Nation, B. McLaughlin, *Novices and experts: An information processing approach to the good language learner problem*, «Applied Psycholinguistics», 7 (1986), pp. 41-56.

Nayak *et al.* 1990
N. Nayak, N. Hansen, N. Krueger, B. McLaughlin, *Language learning strategies in monolingual and multilingual adults*, «Language Learning», 40 (1990), pp. 221-244.

Sorace 2010
A. Sorace, *Un cervello, due lingue*, http://www.minoranze-linguistiche-scuola.it/wp-content/uploads/2010/03/Sorace.pdf.

Thomas 1992
J. Thomas, *Metalinguistic awareness in second- and third language learning*, in R. J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, North Holland, Amsterdam 1992, pp. 531-545.

CONCLUSIONI

Gli effetti del bilinguismo sull'apprendimento di una terza lingua sono stati studiati da più parti e con chiavi di ricerca differenti,[1] ma la letteratura è concorde nel definire il bilinguismo come un vantaggio generale nello studio di una terza lingua da un punto di vista olistico, al di là delle singole abilità o di aspetti di competenza molto specifici (come, ad esempio, l'abilità di scrittura o di ascolto).

Il punto in comune che i diversi studi del settore hanno assunto è il presupposto legame che esiste tra i buoni risultati nell'apprendimento di una lingua straniera o di una terza lingua e il livello di bilinguismo degli apprendenti: in particolare Lasagbaster e Munoz[2] constatano che maggiore è la competenza delle due lingue prime del parlante, migliori sono i risultati nella terza lingua che apprendono. Lo stretto vincolo tra il grado di competenza di tutte le lingue del parlante è un fattore che parla a favore della crescita in due lingue fin dalla tenera età, ivi compresa, ovviamente, la lingua della comunità anche se lingua di minore diffusione.

I capitoli precedenti del presente volume confermano, infatti, la differenza tra i risultati dei bambini italofoni e dunque monolingui e i parlanti mòcheno e dunque bilingui mòcheno-italiano nell'apprendimento della lingua straniera (tedesco).

Lo status delle lingue che partecipano al processo di sviluppo nel parlante non ha nessuna importanza per quanto riguarda gli effetti del bilinguismo: un bilingue tedesco-italiano avrà presumibilmente gli stessi vantaggi sull'apprendimento di una terza lingua di un bilingue mòcheno-italiano o ladino-italiano.

Questo plusvalore, che si traduce in una vera e propria marcia in più dei bilingui, è possibile non solo grazie a una esplicita competenza strutturale della lingua, ma soprattutto grazie ad alcune stra-

[1] Per una sintesi si veda Cenoz, Hoffmann 2003.
[2] Lasagbaster, Munoz, 2000.

tegie che rendono l'accesso di un bilingue ad una terza lingua molto più agevole e meno ostacolato.

Altrettanto evidente è l'importanza cruciale del progetto di insegnamento veicolare del tedesco nella scuola di Fierozzo. Come ulteriori e necessarie ricerche dovranno confermare, anche per giustificare l'introduzione di due lingue nella scuola elementare trentina, fortemente voluta dall'amministrazione per rispondere alle pressioni della cittadinanza che richiedeva l'insegnamento dell'inglese anziché del tedesco nella scuola primaria, la competenza linguistica dei bambini al termine della scuola primaria è davvero molto modesta. Questa scarsità di risultati riguarda sia la lingua inglese sia la lingua tedesca ed è dovuta, come è facile desumere, da un numero assai poco adeguato di ore dedicate all'esposizione dell'una e dell'altra lingua. In ogni caso anche mantenendo l'insegnamento di una sola lingua straniera per tre ore settimanali, i risultati ottenuti sono sempre inferiori a quelli derivanti dall'insegnamento veicolare. La evidente maggiore competenza dei bambini di Fierozzo rispetto ai loro coetanei è dovuta a un insieme di fattori, di cui il bilinguismo è certamente parte integrante, ma non unica. Questi fattori sono:

a- la maggiore quantità e qualità di esposizione alla lingua tedesca grazie al progetto veicolare;
b- la maggiore facilità di accesso ad altre lingue nella valle e nella scuola;
c- l'insegnameno curricolare della lingua mòchena.

Al di là della facilitazione data dall'analogia tra mòcheno e tedesco (che si esprime tuttavia soprattutto sul piano lessicale, mentre per l'aspetto morfosintattico i bilingui mòcheno-italiano sembrano non godere di particolari privilegi), le strategie che mostrano di possedere i bambini bilingui protagonisti della nostra ricerca parlano chiaramente a favore di un maggior numero di strumenti, che possono essere utilizzati nella soluzione di compiti trasversali e non solo linguistici. La conclusione che se ne può trarre è dunque un auspicio che il bilinguismo mòcheno-italiano venga coltivato e incoraggiato. Dal momento che l'italiano, in quanto lingua nazionale, ha una forza di penetrazione insospettabile e inarrestabile, ciò che deve essere conservata e rinforzata è l'attitudine a comunicare in lingua mòchena in tutti gli ambiti, fornendo ai bambini (e non solo) un input vario, ricco e frequente.

Il vantaggio dei bambini bilingui mòcheni non è tuttavia assoluto o tale da garantire, per sempre e per tutti, una differenza signi-

ficativa con gli altri bambini monolingui. Dopo il primo ciclo e mano a mano che i bambini crescono e frequentano le classi più alte le differenze tra bilingui e monolingui tendono ad assottigliarsi, soprattutto per quanto riguarda la correttezza formale della frase.

Quest'ultima osservazione potrebbe significare che i bambini bilingui mòcheni si avvantaggiano molto della somiglianza tra mòcheno e tedesco, oltre che delle loro capacità comunicative dovute al bilinguismo, soprattutto sul piano lessicale, per cercare di comunicare 'in qualche modo'. Occorre dunque fare molta attenzione affinché i vantaggi del plurilinguismo non vengano diminuiti da una eccessiva fiducia dei bilingui nelle proprie capacità, portandoli a trascurare anche quegli aspetti grammaticali e sintattici tipici di una lingua codificata e in genere trascurabili in una lingua di sola comunicazione orale. Questo svantaggio può essere colmato da un insegnamento anche formale della lingua mòchena e della sua grammatica, che porterebbe i parlanti alla consapevolezza che non basta parlare una lingua per renderla vitale, ma occorre anche saperla leggere e scrivere.

Dalla ricerca arriva dunque un conforto e un incoraggiamento per la comunità: utilizzare la lingua mòchena sempre e ovunque e impegnarsi nella diffusione della sua codificazione.

Bibliografia

Cenoz, Hoffmann 2003

J. Cenoz, & C. Hoffmann, *Acquiring a third language: What role does bilingualism play?*, «International Journal of Bilinguism», 7/43 (2003), pp. 1-5.

Lasagabaster 2000

D. Lasagabaster, *The effects of three bilingual education models on linguistic creativity*, «International Review of Applied Linguistics», 38 (2000), pp. 213-228.

Munoz 2000

C. Munoz, *Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia*, in J. Cenoz, U. Jessner (eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language*, Multilingual Matters, Clevedon 2000, pp. 157-178.

COLLANA «LABIRINTI»

I titoli e gli *abstract* dei volumi precedenti sono consultabili sul sito
http://www.unitn.it/dsllf/pubblicazioni

100 Charles Bauter, *La Rodomontade*, texte établi, annoté et présenté par Laura Rescia, 2007.
101 Walter Nardon, *La parte e l'intero. L'eredità del romanzo in Gianni Celati e Milan Kundera*, 2007.
102 Carlo Brentari, *La nascita della coscienza simbolica. L'antropologia filosofica di Susanne Langer*, 2007.
103 Omar Brino, *L'architettonica della morale. Teoria e storia dell'etica nelle* Grundlinien *di Schleiermacher*, 2007.
104 *Amministrare un Impero: Roma e le sue province*, a cura di Anselmo Baroni, 2007.
105 *Narrazione e storia tra Italia e Spagna nel Seicento*, a cura di Clizia Carminati e Valentina Nider, 2007.
106 Italo Michele Battafarano, *Mit Luther oder Goethe in Italien. Irritation und Sehnsucht der Deutschen*, 2007.
107 *Epigrafia delle Alpi. Bilanci e prospettive*, a cura di Elvira Migliario e Anselmo Baroni, 2007.
108 *Sartre e la filosofia del suo tempo*, a cura di Nestore Pirillo, 2008.
109 *Finzione e documento nel romanzo*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2008.
110 *Quando la vocazione si fa formazione. Atti del Convegno Nazionale in ricordo di Franco Bertoldi*, a cura di Olga Bombardelli e Gino Dalle Fratte, 2008.
111 Jan Władysław Woś, *Per la storia delle relazioni italo-polacche nel Novecento*, 2008.
112 Herwig Wolfram, Origo. *Ricerca dell'origine e dell'identità nell'Alto Medioevo*, a cura di Giuseppe Albertoni, 2008.
113 Italo Michele Battafarano, Hildegart Eilert, *Probleme der Grimmelshausen-Bibliographie*, 2008.
114 *Archivi e comunità tra Medioevo ed età moderna*, a cura di Attilio Bartoli Langeli, Andrea Giorgi, Stefano Moscadelli, 2009.
115 Adriana Anastasia, Ritratto di Erasmo. *Un'opera radiofonica di Bruno Maderna*, 2009.
116 *Il* Bios *dei filosofi. Dialogo a più voci sul tipo di vita preferibile*, a cura di Fulvia de Luise, 2009.

117 Francesco Petrarca, *De los sonetos, canciones, mandriales y sextinas del gran poeta y orador Francisco Petrarca*, traduzidos de toscano por Salomón Usque (Venecia: 1567), Estudio preliminar y edición crítica de Jordi Canals, 2009.

118 Paolo Tamassia, *Sartre e il Novecento*, 2009.

119 *On Editing Old Scandinavian Texts: Problems and Perspectives*, edited by Fulvio Ferrari and Massimiliano Bampi, 2009.

120 *Mémoire oblige. Riflessioni sull'opera di Primo Levi*, a cura di Ada Neiger, 2009.

121 Italo Michele Battafarano, *Von Andreas Gryphius zu Uwe Timm. Deutsche Parallelwege in der Aufnahme von Italiens Kunst, Poesie und Politik*, 2009.

122 *Storicità del testo, storicità dell'edizione*, a cura di Fulvio Ferrari e Massimiliano Bampi, 2009.

123 Cassiodoro Senatore, *Complexiones in epistulis Pauli apostoli*, a cura di Paolo Gatti, 2009.

124 *Al di là del genere*, a cura di Massimo Rizzante, Walter Nardon, Stefano Zangrando, 2010.

125 Mirko Casagranda, *Traduzione e* codeswitching *come strategie discorsive del plurilinguismo canadese*, 2010.

126 *Il mondo cavalleresco tra immagine e testo*, a cura di Claudia Demattè, 2010.

127 Andrea Rota, *Tra silenzio e parola. Riflessioni sul linguaggio nella letteratura tedesco-orientale dopo il 1989. Christa Wolf e Kurt Drawert*, 2010.

128 *Le Immagini nel Testo, il Testo nelle Immagini. Rapporti fra parola e visualità nella tradizione greco-latina*, a cura di L. Belloni, A. Bonandini, G. Ieranò, G. Moretti, 2010.

129 Gerardo Acerenza, *Des voix superposées. Plurilinguisme, polyphonie et hybridation langagière dans l'œuvre romanesque de Jacques Ferron*, 2010.

130 Alice Bonandini, *Il contrasto menippeo: prosimetro, citazioni e commutazione di codice nell'*Apocolocyntosis *di Seneca*, 2010.

131 *L'allegoria : teorie e forme tra medioevo e modernità*, a cura di Fulvio Ferrari, 2010.

132 Adalgisa Mingati, *Vladimir Odoevskij e la svetskaja povest'. Dalle opere giovanili ai racconti della maturità*, 2010.

133 Ferruccio Bertini, Inusitata verba. *Studi di lessicografia latina raccolti in occasione del suo settantesimo compleanno* da Paolo Gatti e Caterina Mordeglia, 2011.

134 *Deutschsprachige Literatur und Dramatik aus der Sicht der Bearbeitung: Ein hermeneutisch-ästhetischer Überblick*, a cura di F. Cambi, F. Ferrari, 2011.

135 *La poesia della prosa*, a cura di M. Rizzante e W. Nardon, 2011.

136 S. Fusari, *«Flying into uncharted territory»: Alitalia's crisis and privatization in the Italian, British and American press*, 2011.

137 *Uomini, opere e idee tra Occidente europeo e mondo slavo*, a cura di A. Mingati, D. Cavaion, C. Criveller, 2011

138 *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*, Jean-Paul Dufiet (éd.), 2012.
139 Nicola Ribatti, *Allegorie della memoria. Testo e immagine nella prosa di W. G. Sebald*, 2012.
140 *La comprensione. Studi linguistici*, a cura di Serenella Baggio e del gruppo di Italiano scritto del Giscel trentino, 2012.
141 *Il prisma di Proteo. Riscritture, ricodificazioni, traduzioni fra Italia e Spagna (sec. XVI-XVIII)*, a cura di Valentina Nider, 2012.
142 Serenella Baggio, *«Niente retorica». Liberalismo linguistico nei diari di una signora del Novecento*, 2012.