

## CONSAPEVOLEZZA E RIFLESSIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA PRIMARIA

Das Grenzgebiet Südtirol stellt einen Schulkontext dar, in dem der Sprachgebrauch einerseits Gegenstand erklärender Sprachpolitik ist, andererseits spiegelt die Sprachpraktiken der Lernenden die sprachliche Vielfalt des Gebiets wider. Der Beitrag konzentriert sich auf die Verwendung von Sprachen, das explizite sprachliche Bewusstsein, das die Wahrnehmung der Sprecher widerspiegelt. Nach der Durchführung eines Fragebogens zur sozio-metalinguistischen Reflexion wurden für vier Grundschulklassen folgende Aktivitäten vorgeschlagen: Textverständnis, Umgang der Morphologie des Namens und metakognitive Sprachreflexion. Die durchgeführten Aktionen trugen dazu bei, den Lernenden das Bewusstsein über den Reichtum ihres sprachlichen Repertoires zu entwickeln und zu stärken.

● Cecilia Varcasia  
| Università di Bolzano  
Emanuela Atz  
| Centri Linguistici  
della provincia di  
Bolzano

### Introduzione

L'Alto Adige-Südtirol è storicamente caratterizzato da un multilinguismo endogeno (De Mauro, 1980; Vedovelli, 2014). Le comunità tedesca, italiana e ladina sono presenti con percentuali diverse nei vari distretti della Provincia di Bolzano secondo la dichiarazione di appartenenza al gruppo linguistico di riferimento (Astat, 2012). Oltre alle tre lingue ufficiali, tedesco, italiano e ladino, sono diffuse una varietà di tedesco (dialetto sudtirolese), una varietà di italiano (dialetto trentino), numerosi dialetti italiani riconducibili alle comunità italiane emigrate in Alto Adige nel corso degli anni e due varietà di ladino (in Val Gardena e Val Badia).

In questo ambiente la struttura educativa scolastica dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado è suddivisa in tre dipartimenti: tedesco, italiano e ladino. Nei primi due, il tedesco o l'italiano sono rispettivamente la prima lingua d'istruzione, mentre l'altra è insegnata come seconda lingua a partire dalla

scuola primaria. Nel terzo, il dipartimento ladino, il tedesco e l'italiano sono insegnati dalla scuola primaria con lo stesso monte ore e il ladino è presente per due ore alla settimana. In tutti e tre i dipartimenti è inoltre presente l'insegnamento di una lingua straniera, l'inglese, a partire dalla classe 1, nella scuola primaria in lingua italiana e dalla classe 4, nelle scuole in lingua tedesca e ladina. Il complesso sistema scolastico accoglie inoltre alunni *mit internationalen Familiengeschichten*<sup>1</sup> con differenti repertori linguistici (Varcasia, 2022; Dal Negro & Ciccolone, 2021): le scuole in lingua tedesca e italiana sono caratterizzate in alcune aree, come i quartieri urbani di Bolzano e Merano o i quartieri di confine dell'Alta Val d'Isarco e della Bassa Atesina, da gruppi e classi fortemente multilingui, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria (Astat, 2022).

Il sistema educativo sudtirolese diviso in dipartimenti separati propone quindi agli alunni modelli di interazione linguistica con gerarchie ben definite (L1 - L2 e lin-

<sup>1</sup> <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1245> - il termine non è ancora diffuso nella letteratura consultata.

gua straniera, inglese) che non sempre riflettono le esperienze e le pratiche comunicative della società di cui fanno parte (Hélot, 2014). Per favorire le pratiche comunicative che si possono osservare al di fuori del contesto educativo, l'approccio pedagogico può essere quello di cercare di allontanarsi dal principio o *habitus* monolingue (Howatt, 1984, Gogolin, 1997) ancora presente nel sistema scolastico dell'Alto Adige-Südtirol.

## I progetti VALI-IKSU

Il primo passo è quello di sfidare “the two solitudes assumption in bilingual education” (Cummins, 2008), potenziando innanzitutto le competenze linguistiche nella L1, come premessa per un miglioramento delle competenze nelle altre lingue. La promozione del plurilinguismo deve quindi necessariamente passare attraverso l'uso di entrambe le lingue di istruzione (tedesco e italiano), dei dialetti locali e di altre lingue - le L1 degli apprendenti - indipendentemente dal tipo di scuola (tedesco/italiano) frequentata per sviluppare negli apprendenti la consapevolezza della ricchezza del proprio repertorio linguistico.

Con i progetti VALI (Valorizzare le competenze del repertorio linguistico del bambino per l'apprendimento delle lingue. Un percorso per la scuola primaria in Alto Adige), promosso dalla Libera Università di Bolzano e IKSU (Inklusives Sprachen-förderung Konzept im Unterland), sostenuto dalla Ripartizione Pedagogica in lingua tedesca della Provincia di Bolzano, le attività pianificate e realizzate con i docenti hanno cercato di fornire risposte efficaci ai bisogni formativi degli apprendenti nella scuola primaria, sia essa in lingua tedesca o italiana. Il *focus* di entrambi i progetti è stato quello di sostenere intenzionalmente con azioni didattiche, sistematiche e durature, il processo di osservazione da parte dei docenti nell'ambito degli usi e dell'esplicitazione della propria consapevolezza linguistica da parte degli allievi.

## I repertori

Il primo passo all'interno dei progetti VALI e IKSU è stato quello di raccogliere nelle quattro classi della scuola primaria - due seconde della scuola in lingua italiana

e una seconda e una terza della scuola in lingua tedesca - i dati relativi ai repertori linguistici presenti. La compilazione di un questionario che prevedeva anche l'utilizzo della silhouette (Gogolin & Neumann, 1991) come “foto istantanea” della realtà percepita e dichiarata mostra ad un primo colpo d'occhio la composizione di classi “super diverse” (Vertovec, 2007) e che principalmente includono almeno due o tre lingue (v. tab. 1).

Tabella 1. I repertori linguistici delle classi

Gr. 1: 2. scuola italiana (N=16)	Gr. 2: 2. scuola italiana (N=16)	Gr. 3: 2. scuola tedesca (N=14)	Gr. 4: 3. Scuola tedesca (N=16)
Italiano e arabo 18,75 %	Italiano e arabo 43,75 %	Italiano, tedesco, dialetto sudtirolese, inglese 28,6 %	Italiano e tedesco 31,3 %
Italiano, tedesco e inglese 18,75 %	Italiano 18,75 %	Italiano, tedesco, inglese 14,3 %	Punjabi, tedesco e italiano 18,8 %
Italiano e bengalese 12,5 %	Italiano e dialetto (it) 12,5 %	Punjabi, italiano, tedesco, inglese 14,3 %	Italiano, tedesco e dialetto sudtirolese 25 %
Italiano 12,5 %	Italiano, inglese, bengalese 6,25 %	Italiano, tedesco, dialetto sudtirolese 7,1 %	Arabo, italiano e tedesco 12,5 %
Italiano e tedesco 12,5 %	Italiano, tedesco e arabo 6,25 %	Hindi, italiano, tedesco, inglese 7,1 %	Tedesco 6,25 %
Italiano, albanese, dialetto siciliano 6,25 %	Italiano, inglese e urdu 6,25 %	Hindi, punjabi, italiano, tedesco 7,1 %	Turco, italiano e tedesco 6,25 %
Italiano, portoghese, inglese 6,25 %	Italiano e tedesco 6,25 %	Tedesco, inglese, dialetto sudtirolese 7,1 %	
Punjabi e inglese 6,25 %		Bengalese, urdu e tedesco 7,1 %	
Italiano, Macedone 6,25 %		Punjabi, tedesco e inglese 7,1 %	



Cecilia Varcasia è ricercatrice presso la Libera Università di Bolzano dove insegna didattica e acquisi-

zione dell'italiano come lingua seconda e alfabetizzazione plurilingue a futuri insegnanti della scuola primaria. Tra i suoi interessi di ricerca: la linguistica educativa, specialmente in contesti plurilingue, l'acquisizione di lingue seconde, la linguistica interazionale e la pragmatica, il testing linguistico. [cecilia.varcasia@unibz.it](mailto:cecilia.varcasia@unibz.it)



Emanuela Atz è insegnante di scuola secondaria e formatrice dal 1992. I suoi ambiti di interesse sono l'ap-

prendimento/insegnamento delle lingue, gli approcci plurali e le lingue minoritarie. Attualmente lavora presso i Centri Linguistici della provincia di Bolzano per sostenere l'integrazione a scuola di alunne e alunni con storie di migrazione. [emanuela.atz@scuola.alto-adige.it](mailto:emanuela.atz@scuola.alto-adige.it)

I bambini che frequentano le classi osservate mostrano dalle sette alle nove combinazioni di varie lingue, tra cui da un lato le lingue del repertorio del territorio locale, come l'italiano, il tedesco, il dialetto sudtirolese, il dialetto italiano di matrice trentina, a cui si aggiunge a volte anche l'inglese, come lingua straniera imparata a scuola ma anche parte del repertorio familiare. Si inseriscono anche le lingue di migrazione a partire dall'arabo, al bengalese, all'hindi, punjabi, urdu, al macedone, all'albanese, al turco. Nella maggior parte dei casi si noti come le lingue di migrazione includano nel loro repertorio quasi sistematicamente le lingue del territorio insegnate e parlate a scuola (cfr. Varcasia, 2022). Per gli apprendenti cresciuti nel territorio sudtirolese invece, come esprime un giovane apprendente: *"Ich kann ein bisschen italienisch und sehr viel dialekt und kann auch gut deutsch"*, la questione è di inclusione e bilanciamento delle varietà parlate localmente.

cessive alla presentazione del testo riportate in appendice. Il ladino è la terza lingua ufficiale del territorio sudtirolese, ma poco diffusa al di fuori di Val Badia e Val Gardena e perciò sconosciuta agli apprendenti. Questa lingua retoromanza è stata scelta proprio per il suo essere tipologicamente vicina all'italiano e, nella sua varietà parlata in Val Badia, con elementi linguistici e lessicali vicini al tedesco: si realizza quindi una possibilità per gli apprendenti di intercomprensione nelle due lingue di scolarizzazione. Le attività di manipolazione lessicale e morfologica consistono in un compito di abbinamento lessico-immagine e in un secondo esercizio a scelta multipla in cui gli allievi dovevano decidere per l'articolo corretto. Queste attività hanno mostrato come i repertori "fotografati" dai questionari e le strategie messe in atto dagli apprendenti possano essere corrispondenti sia per quanto riguarda le lingue che le loro varietà.

### Varietà e strategie: Corrispondenza

Presentiamo qui alcuni esempi di come questo tipo di lavoro sia servito a fare emergere il repertorio linguistico dei giovani apprendenti prima attraverso la compilazione delle silhouette e poi attraverso gli usi linguistici e le riflessioni metalinguistiche e metacognitive. Si osservi prima di tutto come le dichiarazioni fatte dagli apprendenti abbiano trovato riscontro e corrispondenza nelle riflessioni esplicitate dopo ciascuna attività. Nell'esempio 1, un alunno della scuola in lingua tedesca, ha dichiarato nella propria silhouette linguistica due lingue: l'italiano e il tedesco. (Figura 1)

Nelle attività di abbinamento immagine e parola e morfologia del nome degli animali presenti nel testo della filastrocca (come *meder* = *Marder* in tedesco e *olp* = *volpe* in italiano) l'apprendente esplicita le strategie utilizzate a partire dal proprio repertorio linguistico: *"es hört sich an wie Deutsch"* mostrando quindi consapevolezza fonologica e *"Ich habe gemerkt es ähelt Italienisch"* la propria riflessione metacognitiva. Le due riflessioni corrispondono alle lingue inizialmente dichiarate dall'allievo e mostrano come egli stesso utilizzi la conoscenza delle due lingue per confrontare quella sconosciuta che ha di fronte (Cummins, 2008).

Queste attività hanno mostrato come i repertori "fotografati" dai questionari e le strategie messe in atto dagli apprendenti possano essere corrispondenti sia per quanto riguarda le lingue che le loro varietà.

### Le attività didattiche

Per ogni percorso didattico proposto a partire dai repertori linguistici degli apprendenti - dalla creazione di frasi minime con tre parole chiave fino alla scrittura collaborativa di fiabe plurilingui - sono sempre state richieste riflessioni con domande come "Che cosa hai osservato? Che cosa hai notato? Che cosa ti ha aiutato?" per sostenere e incentivare la consapevolezza metalinguistica. La riflessione sulla lingua è stata fatta prima individualmente e poi in plenaria.

Presentiamo qui di seguito alcune delle riflessioni emerse dalla presentazione e successivo lavoro manipolativo di un breve testo in ladino, come nella filastrocca e nelle attività didattiche suc-

Anche per l'apprendente nell'es. 2, che frequenta la scuola in lingua italiana, la strategia utilizzata è sostenuta dal repertorio linguistico dichiarato: l'allievo cerca le parole simili a parole conosciute: "TAS= TASSO assomiglia alla lingua italiano SCORPIUN è simile al tedesco". (Figura 2)

A queste vengono aggiunte le traduzioni di alcuni animali nelle altre lingue del repertorio personale "MRAFCA" (formica in macedone мравка mравka) e "SCORPION" / "BEAR" (scorpione e orso in inglese).

### Varietà e strategie: plurilinguismo "emergente"

Per altri apprendenti, invece, le stesse attività hanno fatto emergere la ricchezza del proprio repertorio, aumentando così la consapevolezza sia a livello linguistico che metacognitivo. L'apprendente in (3) rappresenta il proprio repertorio attraverso le tre lingue di istruzione (italiano, tedesco, inglese) ed un'altra, lo spagnolo, di cui conosce poche parole. (Figura 3)

Nelle attività di manipolazione di termini in una lingua non conosciuta entrano in gioco le strategie di comparazione tra lingue o varietà diverse. L'abbinamento di immagini degli animali dell'attività in (3) sollecita l'apprendente a dichiarare: "TAS E' SIMILE A LA LINGUA DEL DIALETO TARENTINO TIPO TAS, OLP, SCORPIUN" e quindi ad aggiungere al proprio repertorio linguistico personale la varietà del dialetto trentino, non nominata precedentemente.

Nell'attività proposta di abbinamento tra articolo e nome, la strategia utilizzata dall'apprendente in (4) è quella di trovare tra lingue del proprio repertorio la regola "grammaticale" più adatta, ovvero quella dell'italiano. La scelta viene commentata in questo modo: "di articel sind wie sel von italienisch" (\*die Artikel sind wie jene vom Italienischen), utilizzando sintassi e termini della varietà di tedesco sudtirolese. L'apprendente sceglie di esprimersi nella varietà dialettale tedesca di cui non è consapevole nel momento di realizzazione della silhouette e che emerge anche in questo caso come ulteriore lingua del repertorio accanto all'italiano standard, al dialetto napoletano, al tedesco e all'inglese. (Figura 4)

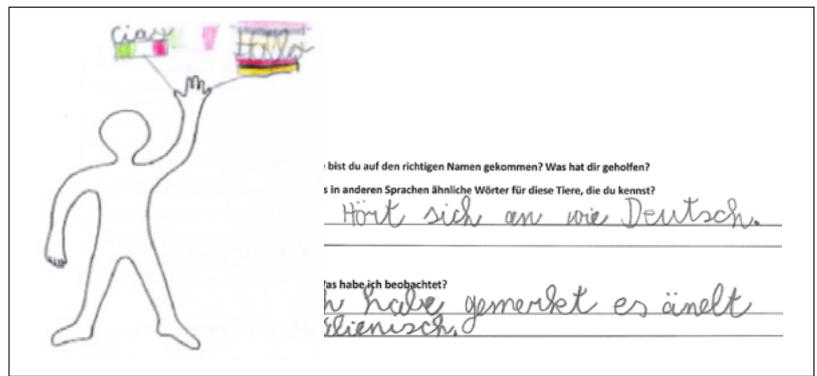


Figura 1

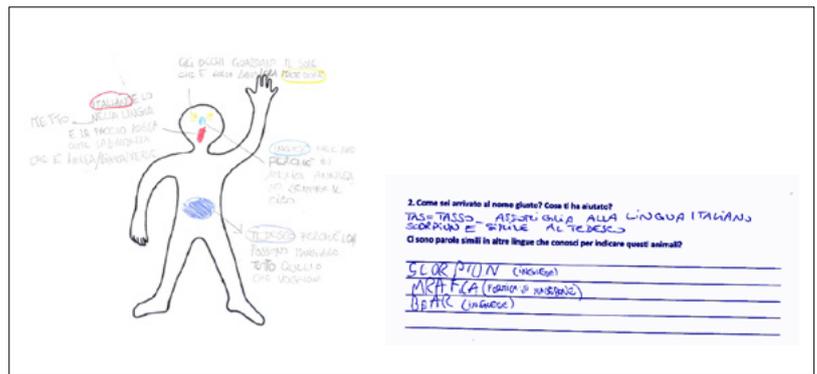


Figura 2

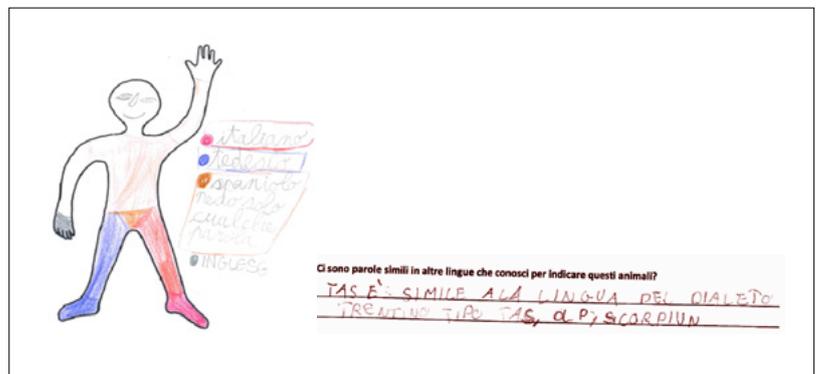


Figura 3

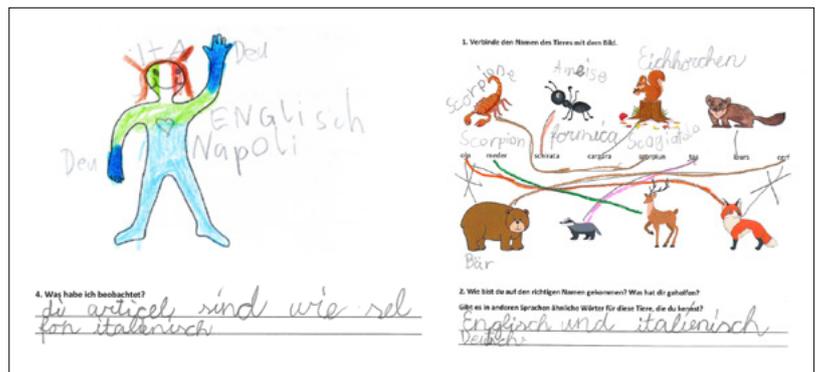


Figura 4

Nell'attività di abbinamento immagine-parola, l'apprendente elenca le lingue che l'hanno aiutata a collegarle (inglese, italiano e tedesco). Allo stesso tempo fornisce i referenti nelle due lingue principali del proprio repertorio linguistico utilizzando la strategia di scrivere vicino all'immagine i due termini corrispondenti (es. *Ameise* - *formica*).

## Conclusioni

Per le proposte di percorsi didattici progettati con i/le docenti il punto di partenza sono stati i repertori linguistici degli apprendenti. La valorizzazione delle lingue e dei repertori linguistici presenti trovano spazio nelle attività didattiche

proposte: dalla produzione orale e scritta di frasi con parole chiave fino alla scrittura collaborativa di fiabe plurilingue. Queste attività hanno fatto emergere sia le lingue dei repertori dichiarati dagli allievi come varietà linguistiche usate, sia lingue di cui gli apprendenti erano poco consapevoli ma che fanno parte del loro repertorio linguistico e degli usi linguistici quotidiani. Questi percorsi didattici mostrano come sia utile lavorare su lingue diverse (da quelle di istruzione) e stimolare la riflessione sui repertori e su aspetti puntuali delle lingue. Solo un lavoro sistematico di confronto tra più lingue e varietà linguistiche può aiutare a creare maggiore consapevolezza dei repertori dei giovani apprendenti e restituire prestigio anche a lingue che nella percezione dei parlanti non erano inizialmente considerate. Il lavoro condotto nelle classi di volta in volta ha consentito la valorizzazione di tutte le lingue e varietà presenti nei repertori individuali degli allievi. Questo tipo di attività consente di vedere il plurilinguismo delle classi come risorsa alla quale attingere per la riflessione linguistica.

**Queste attività hanno fatto emergere sia le lingue dei repertori dichiarati dagli allievi come varietà linguistiche usate, sia lingue di cui gli apprendenti erano poco consapevoli ma che fanno parte del loro repertorio linguistico e degli usi linguistici quotidiani.**

## Bibliografia

**ASTAT** (2012). *Annuario Statistico della provincia di Bolzano*. Istituto provinciale di statistica.

**ASTAT** (2022). *Annuario Statistico della provincia di Bolzano*. Istituto provinciale di statistica.

**Cummins, J.** (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 5). Tonawanda, NY: Springer, pp. 65-75.

**Dal Negro, S. & Ciccolone, S.** (2021). *Comunità bilingui e lingue in contatto. Uno studio sul parlato bilingue in Alto Adige*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.

**De Mauro T.** (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.

**Gogolin, I.** (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13(2), 38-49.

**Gogolin, I. & Neumann, U.** (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.

**Hélot, C.** (2014). Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In: A. Blackledge & A. Creese (eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, pp. 217-238.

**Howatt, A.** (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford: OUP.

Varcasia, C. (2022). Plurilinguismi endogeni ed esogeni: un'indagine nelle scuole primarie in Bassa Atesina (BZ). *Italiano Lingua Due*, 2, 547-559.

**Vedovelli, M.** (2014). Il plurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa. In: P.E. Balboni, D. Coste & M. Vedovelli, *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli, pp. 65-91.

**Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.

## Appendice

### L'orchestra di tiers

Le bachët é tla man dl dirighënt.

I tiers ciara tles notes y mët man da soné.

Mo an n'alda degun sonn.

Ci spavënt:

Le scorpiun ti á taié ia les cordes dla vidora al meder.

La schirata á ciaigné ti bachëc di tambüri.

Ales posaunes ti él tomé jö la ciampana y la cargara é rovada sotite.

Le cerf á juté ega tles trombëtes.

Al clarinet dl tas ti mancel le bochin.

La olp ti á arobé l'archët dl contrabas ala laurs.

Dal gran spavënt toma ia le dirighënt y le konzert é rové.

### 3. Quale sarà l'articolo giusto che accompagna il nome di questi animali?

A. \_\_\_\_ scorpiun

la

le

i

B. \_\_\_\_ cargara

les

le

la

C. \_\_\_\_ schirata

la

le

i

D. \_\_\_\_ meder

le

les

la

E. \_\_\_\_ olp

les

le

la

F. \_\_\_\_ laurs

la

le

les

### 1. Verbinde den Namen des Tieres mit dem Bild.



olp

meder

schirata

cargara

scorpiun

tas

laurs

cerf

