



**Università degli Studi di Trento  
Dipartimento di Lettere e Filosofia**

**Scuola di Dottorato in Studi Umanistici  
(Indirizzo Studi letterari e linguistici)**

XXVIII ciclo, A.A. 2016/2017

**Il bilinguismo di minoranza come variabile  
rilevante nell'apprendimento di una terza lingua.**

Dottoranda: Giulia Gatta

Tutor: professoressa Ricci Garotti



## Indice

Introduzione.....	5
-------------------	---

**Capitolo 1**

<b>Introduzione alla ricerca acquisizionale e al campo di studi della L3 (Third Language Acquisition). .....</b>	<b>13</b>
--	-----------

1.1. La ricerca acquisizionale .....	13
1.1.1 Apprendimento della prima lingua, studi sul bilinguismo e variabile temporale .....	13
1.1.2. Cenni sugli studi dell'acquisizione della seconda lingua e nuovi orizzonti.....	17
1.1.3. Oltre il periodo critico: l'età adolescenziale e l'influenza interlinguistica .....	22
1.1.4. Il campo di studi sull'apprendimento della terza lingua (L3) .....	25
1.1.4.1. Il livello di competenza nella lingua target (proficiency) .....	28
1.1.4.2. L'età .....	29
1.1.4.3. Recency e language mode .....	29
1.1.4.4. Background educativo.....	30
1.1.4.5. La distanza tipologica.....	31
1.1.4.6. L2 status – lo status della L2.....	32
1.1.5. I diversi approcci nel campo di studi di apprendimento della L3.....	33
1.1.5.1. L'approccio sociolinguistico .....	34
1.1.5.2. L'approccio cognitivo – acquisizionale.....	35

1.1.5.2.1. Il transfer nell'influenza interlinguistica .....	36
1.1.5.2.2. Il transfer lessicale e morfologico nell'influenza interlinguistica .....	36
1.1.5.2.3. Il transfer grammaticale e sintattico nell'influenza interlinguistica .....	39
1.1.5.3. L'approccio educativo - ovvero il plurilinguismo e la lingua di minoranza nel contesto degli studi della L3.....	41
1.1.6. Perché considerare questa ricerca all'interno del campo di studi della L3.....	45
 <b>Capitolo 2</b>	
<b>Le precedenti ricerche acquisizionali nella Valle del Fèrsina, le nuove domande di ricerca e il contesto di studio.....</b>	<b>47</b>
2.1. Quaestio.....	47
2.1.1 Il valore del plurilinguismo e le lingue di minoranza .....	47
2.1.2.. La ricerca del 2012 nella scuola primaria di Fierozzo e nelle scuole primarie della Valle del Fèrsina .....	49
2.1.3. Dalla ricerca del 2012 alle nuove domande di ricerca.....	56
2.2. Contesto di studio.....	60
2.2.1. Il contesto scolastico della ricerca.....	60
2.2.2. I ragazzi testati.....	62
2.2.3. La tipologia di test.....	65
 <b>Capitolo 3</b>	
<b>L'aspetto sociolinguistico: qual è l'identità percepita dei ragazzi mòcheni indagati nell'età della scuola secondaria di primo grado?.....</b>	<b>69</b>
3.1. Le precedenti ricerche sociolinguistiche nella Valle del Fèrsina .....	69
3.2. Lingua e identità .....	76

3.3. L'identità etnica e linguistica nella prima adolescenza .....	81
3.4. Scopi del questionario sociolinguistico.....	82
3.5. Percentuale parlanti e analisi del questionario sociolinguistico.....	83
3.6. Il questionario sociolinguistico alla luce delle risposte dei ragazzi parlanti mòcheno .....	91
3.7. Quale plurilinguismo per i ragazzi mòcheni? .....	98
3.8. I ragazzi semiparlanti e il questionario sociolinguistico: una definizione di identità? .....	100
3.9. Conclusioni sul questionario sociolinguistico .....	107

## **Capitolo 4**

<b>L'aspetto cognitivo - acquisizionale: rispetto ai ragazzi italofoni che differenze di riscontrano nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni? Se sì, quali? .....</b>	<b>109</b>
---	------------

4.1. Il plurilinguismo mòcheno e la ricerca sull'acquisizione della terza lingua.....	109
4.2. La lingua italiana e tedesca nel rapporto con il plurilinguismo mòcheno: problemi di definizione.....	113
4.3. Le fasi di acquisizione della L1 e della LS alla luce dei dati della scuola primaria .....	117
4.4. Il test di produzione orale .....	123
4.5.1. La produzione linguistica in tedesco: confronto tra scuola primaria e secondaria dal punto di vista quantitativo .....	124
4.5.2. La concordanza soggetto – verbo.....	133
4.5.3. La varietà lessicale dei verbi espressi.....	137
4.5.4. Il verbo flessio: dati sulla flessione del verbo .....	144
4.5.5. Oltre la frase dichiarativa presente: la parentesi verbale .....	150
4.5.6. Null – Subject Parameter ovvero l'omissione del soggetto.....	162
4.5.7. La frase infinitiva .....	167
4.6. Prima breve conclusione sulla ricerca acquisizionale .....	171

**Capitolo 5**

**L'aspetto educativo: La questione della variabile glottodidattica nell'apprendimento della L3: alcune riflessioni sul principio di bilinguismo addizionale in relazione al plurilinguismo mòcheno..... 177**

5.1. La questione della variabile glottodidattica ..... 177

5.1.1. Ipotesi sul bilinguismo addizionale di minoranza  
nell'apprendimento della L3..... 179

5.1.2. La situazione del plurilinguismo additivo di minoranza  
nel contesto della minoranza linguistica mòchen ..... 185

5.2. Spunti e riflessioni sulla variabile educativo – glottodidattica..... 191

**Conclusioni..... 193**

**Bibliografia..... 201**

**Appendice ..... 215**

Appendice 1: Questionario sociolinguistico ..... 215

Appendice 2: Test di produzione orale maggio 2013 – trascrizioni ..... 218

Appendice 3: storie figurate (test di produzione orale – ottobre 2013)..... 235

Appendice 4: Test di produzione orale ottobre 2013 – trascrizioni ..... 239

Introduzione

Questo lavoro si propone di inserire lo studio sul plurilinguismo mòcheno all'interno delle più recenti ricerche nel campo di studi dell'acquisizione della terza lingua (*Third Language Acquisition*), ambito che negli ultimi decenni si è sviluppato proprio grazie ad indagini sull'acquisizione linguistica in ambienti plurilingui nei quali una lingua è una lingua di minoranza come ad esempio nei paesi baschi con il basco (Cenoz e Valencia, 1994), in Svizzera con il romancio (Brohy, 2001) o in Galles per quanto riguarda la minoranza linguistica gaelica e scozzese e in Sardegna rispetto alla minoranza sarda (Lauchlan, Parisi e Fadda, 2012).

La ricerca qui presentata nasce come prosecuzione della ricerca svolta nel 2012 nella scuola primaria di Fierozzo e nella scuole della Valle del Fèrsina sotto la guida della Prof.ssa Ricci Garotti, ricerca che ha coinvolto bambini dall'età di 6 anni fino agli 11 anni e pubblicata sotto il titolo "*L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto di minoranza*".

Questa ricerca è stata la prima a porre l'accento sulla capacità dei bambini parlati mòcheno di riuscire, meglio dei loro coetanei monolingui parlanti solo italiano, ad esprimersi più fluentemente e con più facilità in tedesco (lingua target della ricerca) individuando alcune strategie dei bambini bilingui mòcheni nella produzione in tedesco ma anche sottolineando il plusvalore del bilinguismo mòcheno – italiano rispetto all'apprendimento di una terza lingua (*il tedesco*). Inoltre grazie a questa ricerca fu possibile individuare un altro fattore determinante il risultato dei bambini bilingui mòcheni nella produzione in tedesco: *il fattore educativo*. Questa variabile, declinata nel progetto d'insegnamento CLIL in tedesco (e dunque una maggiore esposizione alla lingua target) e

all'insegnamento curricolare della lingua mòchena nella scuola primaria di Fierozzo, distingueva non solo la produzione dei bambini parlanti mòcheno dai bambini italofoni, ma l'intero gruppo dei bambini della scuola di Fierozzo dai bambini delle altre scuole della valle (sia parlanti mòcheno che parlanti solo italiano). Tuttavia a conclusione di questa ricerca nelle scuole primarie della valle del Fèrsina erano rimaste aperte diverse questioni, prima fra tutte la questione riguardante il mantenimento o meno del vantaggio acquisizionale e linguistico dei ragazzi bilingui mòcheni con l'aumento dell'età ovvero nella scuola secondaria di primo grado (scuola media), scuola posta al di fuori della valle. È proprio da questo punto che nasce l'esigenza di un'ulteriore indagine nella scuola secondaria e dunque lo spunto per questo lavoro, che si concentra sul plurilinguismo mòcheno dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado (11 – 14 anni) dal punto di vista sia sociolinguistico, acquisizionale ma anche educativo e desidera inserire a pieno titolo il contesto di studio del plurilinguismo mòcheno all'interno del più vasto ambito delle ricerche sull'apprendimento della terza lingua.

Allo scopo di proseguire l'indagine del 2012, ampliandola dal punto di vista della ricerca sociolinguistica e acquisizionale, questa ricerca si è spostata fuori dalla Valle del Fèrsina ed ha individuato la scuola secondaria di primo grado "Ciro Andreatta" di Pergine Valsugana come contesto in cui sottoporre ai probandi un questionario sociolinguistico e un test di produzione orale. Questa sede è stata individuata come principale bacino d'utenza dei ragazzi parlanti mòcheno provenienti dalle scuole primarie della Valle del Fèrsina poiché in questa scuola è attivo un progetto di insegnamento CLIL della lingua tedesca in una particolare sezione dell'Istituto, nella quale vengono iscritti molti di loro.

L'intreccio derivato dal contesto plurilingue in cui una lingua è una lingua di minoranza e il fattore educativo di potenziamento dell'acquisizione della lingua tedesca riscontrato sia in una delle scuole primarie della Valle del Fèrsina che nella scuola secondaria situata a Pergine Valsugana sembra dunque poter



accostare questa ricerca alle ricerche già effettuate sull'acquisizione della terza lingua in contesti plurilingui. Il fattore linguistico e il contesto legato alla minoranza linguistica non sono di secondaria importanza perchè elementi che caratterizzano una parte significativa degli studi sull'acquisizione della L3.

Sembra dunque doveroso fare un breve accenno al contesto legato alla minoranza mòchena nel quale la ricerca si è svolta.

La minoranza linguistica mòchena è tutelata dallo stato italiano grazie all'art. 6 della Costituzione e dalla legge del 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche* ma anche dal decreto legislativo del 16 dicembre 1993, n. 592, *Norme di attuazione dello Statuto speciale della regione Trentino-Alto Adige concernenti disposizioni di tutela delle popolazioni ladina, mòchena e cimbra della Provincia di Trento*.

Inoltre la provincia di Trento, provincia che beneficia di una particolare autonomia dal punto di vista legislativo, definisce attraverso la legge provinciale del 19 giugno 2008, n. 6 in materia di *Norme di tutela e promozione delle minoranze linguistiche locali* le minoranze linguistiche presenti sul territorio quali la minoranza cimbra, mòchena e ladina come gruppi linguistici insediati in specifici territori all'interno della provincia autonoma di Trento.

Il territorio nel quale la minoranza linguistica mòchena è inserita è principalmente individuabile nella Valle del Fèrsina, una valle a forma a V collocata a circa venti chilometri dal capoluogo Trento e a pochi chilometri dalla cittadina di Pergine, terzo comune per grandezza della Provincia Autonoma di Trento. Il territorio definito sia Valle dei Mòcheni che Valle del Fèrsina, deve questo secondo nome alla presenza del torrente Fèrsina che nasce in cima alla valle dal lago Erdemolo (a circa 2000 metri di altitudine) e la attraversa tutta trasversalmente, proseguendo poi fino al capoluogo Trento e diventando uno dei principali affluenti del fiume Adige. La particolare conformazione della valle, una valle alpina con due versanti molto scoscesi, determinò il suo isolamento dal resto della Valsugana (la valle nella quale si trova l'abitato di Pergine) e permise il mantenimento della lingua e della cultura di minoranza fino ai nostri giorni.

Le origini della popolazione di lingua tedesca risalgono al XII e XIV secolo (Wüstemann, 1977) quando un'ondata migratoria di lavoratori provenienti dalla Baviera e dal Tirolo voluta dai feudatari di Caldonazzo e Castelnuovo colonizzò la Valle del Fèrsina dapprima stagionalmente e poi via via sempre più in maniera stabile. Ondate migratorie successive, come quella dei minatori nel XIV secolo e il permesso dato dall'Imperatore austriaco agli abitanti della valle di praticare il commercio itinerante in tutto l'Impero Austroungarico diede nuovo impulso al mantenimento della lingua d'origine. Nel Novecento, in seguito ad un patto tra Hitler e Mussolini, vi fu un trasferimento forzato della popolazione della valle verso la Boemia, popolazione che ritornò in maggioranza in valle alla fine del secondo conflitto mondiale.

È dagli anni Sessanta del Novecento però che grazie ad una aumentata consapevolezza della peculiarità della valle, delle sue tradizioni e della sua lingua la Provincia Autonoma di Trento attua delle politiche di protezione e di mantenimento della minoranza linguistica mòchena.

Le ricerche linguistiche dal punto di vista antropologico, sociale, sociolinguistico e linguistico sono state avviate già a inizio Novecento, concentrandosi inizialmente sull'origine della popolazione mòchena (Barangiola, 1905), sulla toponomastica (Lorenzi, 1930) e sulla lingua mòchena dal punto di vista linguistico – descrittivo (Battisti, 1922). In seguito gli studi sul mòcheno, moltiplicatisi nel corso del secolo, hanno portato alla nascita di una vera e propria grammatica del mòcheno nel 2003 (*Liacht as de Sproch, grammatica della lingua mòchena*) realizzata dal linguista Anthony Rowley ma anche alla pubblicazione di un dizionario del mòcheno (*S kloa' bersentoler beiterpuach, piccolo vocabolario mòcheno*, Battisti) pubblicato dall'Istituto Culturale Mòcheno – Cimbri nel 2010. L'Istituto riveste oggi un ruolo di riferimento per le iniziative culturali e per la conservazione e diffusione della lingua e cultura mòchena all'interno e al di fuori della valle.

Il campo di studi nel quale questa ricerca si inserisce è legato all'aspetto acquisizionale e al contesto di minoranza mòchena, il quale verrà analizzato non

solo dal punto di vista acquisizionale ma anche sociolinguistico ed educativo. La tesi sarà articolata come segue.

Il primo capitolo sarà dedicato ad un breve riassunto degli studi e delle teorie della ricerca acquisizionale, studi che si sono sviluppati a partire da inizio Novecento sull'acquisizione della prima lingua (*L1*), della seconda lingua (*L2*) e sul bilinguismo. In questo capitolo verrà presa in considerazione anche la variabile temporale legata all'acquisizione linguistica e al periodo ottimale di acquisizione di una seconda lingua, così come espressa da Lenneberg (1967) rispetto all'ipotesi del periodo critico di acquisizione, tema che si lega alla particolare età dei ragazzi presi in esame in questo lavoro, ovvero l'età della prima adolescenza (11-14 anni).

Il capitolo si concentrerà inoltre sul campo di studi dell'influenza interlinguistica (*Cross Linguistic Influence*) e sul recente campo di studi dell'acquisizione della terza lingua (*Third Language Acquisition*), introducendo il lettore alle specifiche domande di ricerca di questo particolare ambito di studi e alle teorie sviluppatesi negli ultimi decenni sulle variabili legate all'apprendimento della terza lingua. Inoltre verranno presi in considerazione i tre approcci approfonditi all'interno degli studi sull'acquisizione della L3 ovvero *l'approccio sociolinguistico*, *l'approccio cognitivo* (soffermandosi sui tipi di transfer linguistici indagati nel campo di studi dell'influenza interlinguistica e validi anche nel campo di studi della L3) e *l'approccio educativo*. La suddivisione della tesi nei capitoli tre, quattro e cinque vuole riprendere in un certo senso, attraverso l'analisi dei risultati, la suddivisione degli studi sulla L3 nei tre ambiti accennati.

Dopo il primo capitolo teorico, il secondo introduce all'interno della ricerca qui presentata, ripercorrendo le conclusioni della ricerca del 2012 nelle scuole primarie della Valle del Fersina e esponendo le nuove domande di ricerca.

In questo capitolo verrà descritto il contesto scolastico nel quale la presente ricerca è stata svolta, ovvero all'interno della scuola secondaria di primo grado *Ciro Andreatta* di Pergine Valsugana tra il maggio del 2013 e l'ottobre del

2013 nella sezione della scuola a progetto CLIL in tedesco. All'interno del capitolo verranno date le definizioni utilizzate nella ricerca per dividere il gruppo dei ragazzi parlanti mòcheno e dei ragazzi parlanti solo italiano, descrivendo il numero dei ragazzi testati e le due tipologie di test sottoposte ai probandi (un *questionario sociolinguistico* e un *test di produzione orale*).

Il terzo capitolo è dedicato all'analisi dei dati del questionario sociolinguistico somministrato nelle tre classi della sezione a progetto CLIL della scuola secondaria di primo grado *Ciro Andreatta* di Pergine. Verranno ripercorsi brevemente i risultati delle precedenti ricerche sociolinguistiche nella Valle del Fèrsina attraverso il 15° Censimento linguistico della Provincia Autonoma di Trento relativo agli anni 2001 e 2011, la ricerca sociolinguistica di Scantamburlo (2005) e la ricerca nella scuola dell'infanzia di Fierozzo nel 2011 ad opera di Cognola.

Lo scopo del questionario sociolinguistico sarà quello di censire l'uso della lingua di minoranza in ambiente familiare, scolastico ed extrascolastico ma soprattutto individuare i ragazzi parlanti mòcheno attivi nella scuola secondaria di primo grado al fine di sottoporre loro il test di produzione linguistica in tedesco. Inoltre attraverso il questionario sociolinguistico sarà possibile fare una riflessione sul valore identitario della lingua di minoranza mòchena nel periodo della prima adolescenza.

All'interno del quarto capitolo verranno analizzati i dati del test di produzione orale dei ragazzi individuati grazie al questionario sociolinguistico. Si cercherà di dare una definizione più precisa di quanto fatto nella precedente ricerca del 2012 del bilinguismo - plurilinguismo mòcheno dei ragazzi testati, in particolare si cercherà di definire rapporto delle due lingue standard (italiana e tedesca) con il plurilinguismo dei ragazzi mòcheni.

Si tenterà inoltre di comparare il più possibile i dati dei ragazzi parlanti mòcheno e dei ragazzi parlanti solo italiano della scuola secondaria di primo

grado con i dati della scuola primaria, analizzando la produzione in tedesco in relazione ad alcuni aspetti linguistici come la produzione dei verbi, la concordanza soggetto – verbo, la varietà lessicale dei verbi, la flessione del verbo, la parentesi verbale, l'omissione del soggetto e lo sviluppo della frase secondaria.

All'approccio educativo è dedicato il quinto capitolo. Essendo stata individuata la variabile glottodidattica come una variabile molto influente nei dati raccolti nella scuola primaria, si vuole qui aprire una riflessione che non trova certo una sua conclusione in questo lavoro, sul peso del progetto CLIL e sul progetto di insegnamento del mòcheno come disciplina inserita all'interno del curriculum scolastico su un'ottimale acquisizione di una terza lingua in tutto il primo ciclo (dall'inizio della scuola primaria fino alla fine della scuola secondaria di primo grado). Questo capitolo vuole aprire una riflessione sulle azioni da intraprendere per supportare sia la lingua di minoranza mòchena che il plusvalore del plurilinguismo mòcheno.

Se dunque lo scopo iniziale di questa tesi è proseguire la ricerca svolta nel 2012 nelle scuole della valle, si cercherà con questo lavoro di inserire questa indagine nel filone degli studi dell'apprendimento della L3, approfondendo tematiche care a questo campo di ricerca sia dal punto di vista dell'approccio sociolinguistico, cognitivo che educativo ma anche cercando di dare un contributo alla promozione del plurilinguismo mòcheno inteso come plusvalore culturale, cognitivo e linguistico che deve essere seguito, curato, supportato.



## **Capitolo 1**

### **Introduzione alla ricerca acquisizionale e al campo di studi della L3 (*Third Language Acquisition*)**

#### *1.1. La ricerca acquisizionale*

Scopo di questo capitolo è introdurre agli studi sull'acquisizione linguistica partendo dalla ricerca nell'ambito dell'acquisizione della prima lingua (*First Language Acquisition*) e dalla ricerca nell'ambito degli studi sul bilinguismo, passando attraverso gli studi sull'acquisizione della seconda lingua (*Second Language Acquisition*) per arrivare infine al campo di studi dell'influenza interlinguistica (*Cross Language Influence*) e al recente ambito degli studi sull'acquisizione della L3 (*Third Language Acquisition*). Rispetto a questo campo verranno illustrati i principali fattori che influenzano la produzione in L3, descrivendo infine il contesto di studi sul plurilinguismo e la sua relazione con il contesto di ricerca riguardante le minoranze linguistiche.

##### *1.1.1. Apprendimento della prima lingua, studi sul bilinguismo e variabile temporale*

Lo studio dell'acquisizione del linguaggio ha avuto uno sviluppo particolarmente ampio nell'ultimo secolo muovendo le sue prime indagini dallo studio dell'apprendimento della prima lingua per poi ampliare la ricerca agli studi sul bilinguismo, all'apprendimento della seconda lingua e della lingua straniera e in ultimo alla ricerca sull'influenza interlinguistica e sull'acquisizione della terza lingua.

Rispetto agli studi sull'apprendimento della prima lingua (*First Language Acquisition*) le ricerche più note che indagano dettagliatamente l'apprendimento del linguaggio nei bambini fino ai tre anni di età si sono sviluppate già a inizio

'900 con gli studi di Piaget e Vygotsky sul linguaggio e sulla relazione tra linguaggio e intelligenza. Tuttavia le ricerche più note sullo sviluppo longitudinale del linguaggio sono quelle condotte da Brown (1973). L'ipotesi iniziale, approfondita poi in questo campo di studi, era quella che il linguaggio umano seguisse delle fasi di sviluppo universale e che fosse possibile determinare delle costanti di acquisizione linguistica attraverso l'osservazione dello sviluppo linguistico nei bambini. Brown analizzò lo sviluppo di tre bambini grazie al calcolo della MLU (*Mean Length of Utterance - lunghezza media dell'enunciato*) e la comparazione delle loro produzioni linguistiche attraverso studi longitudinali. Egli determinò come l'ordine di acquisizione della lingua prima risulti essere molto simile tra tutti i bambini e che tale ordine dello sviluppo sintattico e morfologico sia prevedibile<sup>1</sup>. In altre parole Brown definì che nonostante vi siano alcune variazioni in base alla lingua acquisita molti schemi di apprendimento rimangono costanti tra i gruppi linguistici (King e Mackley 2008, 32). Questo confermò già in parte l'ipotesi dell'esistenza di un meccanismo universale di acquisizione linguistica, ipotesi che cercò una sua conferma attraverso la ricerca volta a determinare le tappe universali di apprendimento del linguaggio.

Gli studi di Berko (1958) sull'ipergeneralizzazione delle regole grammaticali determinarono in seguito come effettivamente vi fossero delle costanti nell'apprendimento linguistico definite come *sequenze evolutive* e stabilendo altresì come gli "errori linguistici" (ovvero le ipergeneralizzazioni nella formazione dei plurali e dei participi passati) non siano il risultato dell'imitazione della lingua dell'adulto ma riflettano lo sviluppo di regole interne al linguaggio infantile. Le sequenze evolutive, sebbene studiate maggiormente per la lingua inglese, sono state individuate in successivi studi anche per altre lingue come lo svedese, il croato e l'afrikaans grazie alla ricerca interlinguistica di Choi e Gopnik (1995) determinando due conclusioni che sono valide a livello universale. Tali conclusioni riguardano due principi fondamentali: la limitazione temporale nell'apprendimento linguistico rispetto alla comprensione delle parole (8 – 10 mesi) e alla loro produzione (11 - 13 mesi) e l'esistenza di una ampia variazione individuale nella crescita del vocabolario all'interno di ogni lingua. Per quanto

---

<sup>1</sup> Brown si riferisce allo sviluppo della lingua inglese.



riguarda il primo principio, ovvero l'esistenza di una limitazione temporale nell'apprendimento linguistico, gli studi si rifanno ad un concetto già definito in precedenza a metà degli anni '50 da Penfield e Roberts (1959) e approfondito in seguito da Lenneberg (1967) nei suoi studi sull'apprendimento del linguaggio. Secondo Lenneberg, il massimo esponente della teoria del *periodo critico*, esisterebbero dei momenti (detti anche finestre) nella maturazione cognitiva che permetterebbero l'acquisizione di alcuni aspetti linguistici o grammaticali. Il lavoro di Lenneberg, legato all'apprendimento della prima lingua (L1), definì l'età della pubertà come periodo limite rispetto al termine di acquisizione linguistica automatica dovuta alla semplice esposizione e estese il concetto di *periodo critico* anche all'apprendimento della L2 (Meisel 2011, 203).

L'autore, il quale individua nella pubertà il periodo oltre il quale non sarebbe possibile acquisire una lingua (L1 o L2)

con gli stessi processi automatici con cui viene acquisita la prima, collega questo fenomeno alla lateralizzazione dei due emisferi del cervello. Su questo aspetto tornerò in seguito sul capitolo riguardante il periodo critico (1.1.3).

Allo studio sull'apprendimento della prima lingua presto si affiancò anche lo studio sul *bilinguismo*, il quale ebbe un suo sviluppo autonomo grazie agli studi di Pearl e Lambert (1962) sui bilingui anglo – francesi del Canada. Questo studio dal titolo "*the relation of bilingualism to intelligence*" determinò per la prima volta come non solo il bilinguismo non fosse responsabile di uno sviluppo inferiore dell'intelligenza (pregiudizio nato in seno alle prime ricerche sull'acquisizione del linguaggio) ma anzi che l'individuo bilingue sia in possesso di capacità cognitive peculiari, come una maggiore consapevolezza metalinguistica e una flessibilità mentale più elevata rispetto all'individuo monolingue. Gli studi successivi sulla mescolanza di codice (*code –mixing*) e alternanza di codice (*code – switching*) tra lingua prima e lingua seconda anticipati da Weinreich (1953) hanno preso in considerazione la produzione di bambini bilingui individuando anche l'esistenza di fenomeni definiti come *transfer* e *interferenza*<sup>2</sup>.

Negli ultimi decenni anche la ricerca neurolinguistica ha dato il suo contributo agli studi sul bilinguismo, descrivendo l'organizzazione del cervello

---

<sup>2</sup> Si veda su questo argomento il capitolo dedicato all'apprendimento della L2 (1.1.2).

bilingue e le sue particolarità rispetto al periodo di acquisizione delle lingue coinvolte. Gli studi sul cervello bilingue (Kim, 1997; Chee e al., 1999) hanno trovato un riscontro tangibile sulla diversa organizzazione del cervello bilingue e hanno analizzato il posizionamento delle lingue nel cervello apprese prima o dopo gli otto anni di età. I ricercatori hanno riscontrato come l'organizzazione linguistica del cervello cambi in base al momento in cui viene appresa una seconda lingua. Gli studi di Kim (1997) e Chee (1999) hanno determinato le aree linguistiche occupate nel cervello dalla prima lingua (L1) e seconda lingua (L2) se apprese simultaneamente o consecutivamente. Nel momento in cui le lingue vengono apprese simultaneamente è possibile osservare come l'area del cervello occupata dalle due lingue sia la stessa. Al contrario, se la seconda lingua viene appresa dopo gli otto anni, l'area del cervello occupata dalla seconda lingua è differente rispetto all'area occupata dalla prima lingua. Ciò secondo Fabbro e Brunelli determina una differenza sostanziale nell'organizzazione del cervello bilingue poiché una "lingua appresa dopo gli otto anni è meno rappresentata nei sistemi di memoria procedurale" (Fabbro e Brunelli in Schiavi Fachin 2003, 158).

Anche dal punto neurolinguistico appare dunque valido il principio di limitazione temporale e dunque si conferma l'esistenza di finestre temporali che permettono l'acquisizione di una o più lingue in maniera differente. Ciò confermerebbe la teoria di Lenneberg sull'esistenza di periodi critici dell'acquisizione del linguaggio.

Così come affermato da Lenneberg la variabile temporale sarebbe una caratteristica fondamentale dell'acquisizione linguistica. In letteratura infatti si è cercato di definire il bilinguismo proprio in base a questa variabile distinguendolo in bilinguismo *simultaneo* o *consecutivo*, *infantile* o *adulto* ma anche *naturale* o *scolastico* (Müller, Kupisch e Cantone 2011, 15). Su tale definizione ritornerò più avanti nel capitolo dedicato al plurilinguismo, ambito che come si vedrà ha riconsiderato più volte l'ipotesi della variabile temporale.

### 1.1.2. Cenni sugli studi dell'acquisizione della seconda lingua e nuovi orizzonti

Un ulteriore campo di studi che ha mosso i suoi primi passi partendo dall'ambito di acquisizione della prima lingua è lo studio dell'acquisizione della seconda lingua (*Second Language Acquisition - SLA*) intesa come seconda lingua qualsiasi lingua imparata dopo la prima indipendentemente dal numero di lingue e distinguendo tra acquisizione di una seconda lingua (*L2*) e acquisizione di una lingua straniera (*LS*). Quest'ultimo campo di studi è definito in letteratura come *Foreign Language Acquisition – FLA*:

*L'acquisizione di una seconda lingua (Second Language Acquisition) si riferisce al processo di acquisizione di una lingua non nativa parlata da una comunità nella quale l'apprendente vive (ad esempio un parlante nativo di giapponese si reca negli Stati Uniti per imparare l'inglese), mentre l'apprendimento di una lingua straniera (Foreign Language Acquisition) si riferisce al processo di acquisizione di una lingua non nativa che non è parlata da una comunità circostante (ad esempio quando un parlante nativo di inglese frequenta un corso di giapponese negli Stati Uniti).*

(King e Mackey 2008, 71)

Nel parlare di lingua straniera (*LS*) normalmente si intende una prima lingua straniera (*LS1*). Tuttavia negli studi in inglese sul bilinguismo e sull'apprendimento della terza lingua (*TLA – Third Language Acquisition*) si parla di *L2 (Second Language Acquisition)* senza considerare la differenza con l'apprendimento della *LS (Foreign Language Acquisition)*. Questa problematica è evidenziata da Cenoz (2003a) nel suo saggio dedicato *al focus sul plurilinguismo (focus on multilingualism)*. Cenoz suggerisce infatti di differenziare tra i parlanti bilingui attivi (*active bilinguals*) e apprendenti di lingua

straniera (*foreign language users*); tuttavia poiché la letteratura utilizzata in questa ricerca è per la maggior parte anglofona e legata al campo di studi dell'apprendimento della terza lingua, anche in questo lavoro non si differenzia tra L2 e LS al fine di non creare una confusione di terminologia tra le citazioni e il testo. Così come sottolineato da Cenoz:

*The fact that 'TLA' (Third Language Acquisition) refers to both situations is not in itself problematic, but it may be a mistake not to be aware of the important differences between both types (active bilinguals vs. foreign language users) or to ignore the implications of dealing with one situation rather than the other.*

(Cenoz 2003a, 79 -80)

Rimanendo sul campo di studi di apprendimento della seconda lingua (L2) questo ambito si rese indipendente da quello dell'apprendimento della prima lingua solo verso gli anni '50 e '60 del Novecento, muovendo dalle teorie comportamentiste sull'acquisizione del linguaggio. Queste teorie, rappresentate soprattutto da Skinner, sostenevano che l'acquisizione della prima e seconda lingua avvenisse attraverso la ripetizione e il rinforzo mentre gli errori linguistici non fossero altro che causati da interferenze tra prima e seconda lingua. Tuttavia l'ipotesi che l'apprendimento della seconda lingua avesse delle peculiarità e che fosse differente dall'apprendimento della prima lingua non fu sviluppata fino alla fine degli anni sessanta (Meisel 2011, 3). Ciò fu possibile grazie al cambio di rotta determinato dal saggio di Chomsky, *Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior* (1959). Questo testo basato sulla revisione delle teorie skinneriane dell'apprendimento del linguaggio, diede un impulso ulteriore alle ricerche sull'apprendimento linguistico. Basandosi anche sulle osservazioni fatte per l'apprendimento della L1 (Berko 1958) Chomsky fu il primo a postulare una teoria organica rispetto ad un meccanismo universale di acquisizione del linguaggio, chiamato da Chomsky LAD (*Language acquisition Device*, 1988). Questo meccanismo definito come innato e universale è secondo Chomsky valido sia per

---

l'apprendimento della prima che della seconda lingua ed è predisposto nell'essere umano all'acquisizione di una *Grammatica Universale – Universal Grammar*<sup>3</sup>.

Tuttavia, sebbene l'ipotesi di Chomsky sul LAD determini l'esistenza di un meccanismo uguale per l'apprendimento di prima e seconda lingua, diversi autori tra i quali Corder sottolineavano una certa differenza tra l'apprendimento dell'una (L1) e dell'altra (L2). Secondo Corder:

*Der Weg zum Erlernen einer zweiten Sprache mindestens teilweise derselbe ist wie derjenige, der bei Erlernen der ersten gegangen wird. Und trotzdem man vermutet, dass es einen Unterschied zwischen beiden gibt.*

(Corder 1967, 162)

L'idea che ci fossero delle differenze sull'acquisizione della L2 rispetto alla L1 permise un ampliamento degli studi sull'acquisizione della seconda lingua, in particolare attraverso l'approccio dell'analisi contrastiva (*Contrastive Analysis*). Essa basò principalmente le sue ricerche sulle interferenze linguistiche tra L1 e L2. Tale approccio seguì in particolare l'ipotesi di Robert Lado (1957) secondo cui l'individuo trasferirebbe forma e significato dalla propria lingua e cultura d'origine alla lingua e cultura straniera. L'ipotesi di Lado considerava l'esistenza di meccanismi di transfer linguistici tra una lingua e l'altra, meccanismi che anche Corder (1967) aveva individuato e definito come *transitional competence*, ovvero competenze trasversali all'apprendimento linguistico. Al fine di individuare della differenze tra apprendimento tra L1 e L2, lo studio dell'analisi contrastiva diede il suo maggiore contributo all'ambito riguardante l'acquisizione delle parole, cercando delle differenze tra gli stadi di acquisizione della L1 e della L2. I primi

---

<sup>3</sup> La teoria relativa alla *Grammatica Universale* di Chomsky vede "the human language faculty as comprising a priori knowledge about structure of language" (Meisel 2011, 15). La teoria di Chomsky comprende diverse teorie che si propongono di definire la capacità umana di acquisizione del linguaggio ed è alla base della maggior parte delle teorie sull'acquisizione linguistica.

studi sull'acquisizione dei morfemi in inglese furono condotti da Dulay e Burt (1974) e in seguito da Krashen e al. (1977) che determinò delle sequenze di apprendimento della L2 nell'ordine di alcuni aspetti grammaticali. Lo studio di Krashen propose l'ipotesi di un ordine naturale di acquisizione linguistica (*Natural Order Hypothesis*) anche per la lingua seconda, simile (ma diversa negli stadi di acquisizione) a quello proposto per l'apprendimento della lingua prima. Secondo gli studi di Krashen alcuni aspetti grammaticali si presenterebbero acquisiti in base ad un ordine temporale ben preciso e osservabile. Lo studio di Dulay, Burt e Krashen (1982) definì un ordine di acquisizione per la L2 inglese nel quale viene descritto l'ordine di acquisizione di alcuni elementi grammaticali:

**Tab. 1 : Ordine Naturale di acquisizione linguistica per l'inglese come L2**

	<i>ORDINE NATURALE DI ACQUISIZIONE LINGUISTICA PER L'INGLESE COME L2</i>
1.	<i>present progressive / presente progressivo</i>
2.	<i>Plural / plurali</i>
3.	<i>Copula</i>
4.	<i>Auxiliary / ausiliare</i>
5.	<i>Article/ articoli</i>
6.	<i>Past irregular / passati irregolari</i>
7.	<i>Past regular / passati regolari</i>
8	<i>3rd person / terza persona del verbo</i>

9.	<i>Possessive / aggettivi possessivi</i>
----	--

Gli studi di Krashen stabilirono chiaramente come l'ordine di acquisizione naturale per la seconda lingua non coincida in assoluto con l'ordine di acquisizione naturale della prima lingua. Indagini sull'ordine di acquisizione della L2 partiti dallo studio di Krashen si allargarono in seguito anche ad altre lingue come l'italiano, il portoghese, lo spagnolo e il tedesco grazie alle indagini di Clashen, Meisel e Pienemann sulla sintassi della negazione (1983), confermando la differenza sostanziale tra l'apprendimento della L1 e della L2 e rimanendo in linea con la teoria della *Grammatica Universale* di Chomsky. Essa, come già accennato, si basa sull'ipotesi che tutte le lingue condividano alcuni principi generali e che le loro differenze vadano ricondotte ad un certo numero di parametri (Pennisi e Perconti 2006, 103). Secondo questa ipotesi l'attivazione della *Grammatica Universale* avverrebbe automaticamente nell'apprendimento della L1 e nell'apprendimento di una L2 e l'individuo procederebbe per una comparazione tra sistemi linguistici al fine di determinare se questi convergono o divergono nei parametri definiti nella *Grammatica Universale* (Chomsky, 1981). Il processo di acquisizione linguistica attraverso il cambiamento dei parametri è definito in letteratura come *parameter – resetting*, ovvero la ristrutturazione di parametri fissi sulla valutazione delle differenze dal loro status iniziale (Meisel 2011, 140).

Pur non volendo entrare ulteriormente nel dibattito sulla *Grammatica Universale* e sul *parameter resetting*, quest'ultimo concetto condusse all'ipotesi che esisterebbe una grammatica interlinguistica transitoria i cui effetti più evidenti sono il *transfer* e l'*interferenza*, diventati centrali nell'indagine sull'apprendimento della seconda lingua e nell'ipotesi di interlingua. Quest'ultima, definita come "einen momentanen Zustand in einem kontinuierlich verlaufenden Entwicklungsprozess" (Spiropoulou 2003, 5), considera i due fenomeni sempre più sovrapponibili e li fonde attraverso l'idea di *trasferenza* di Clyne (1975). L'approccio sempre più fluido nell'analisi dei fenomeni linguistici di apprendimento tra prima e seconda lingua e l'ampliamento degli orizzonti agli studi sul plurilinguismo, hanno individuato negli ultimi decenni un nuovo campo

di studi definito come *Cross Linguistic Influence* (ambito di influenza interlinguistica). Quest'ultimo, cresciuto velocemente grazie al lavoro di molti linguisti, è stato approfondito da diversi approcci come quello della linguistica teorica (Rothman e Cabrelli, 2010), psicolinguistica (Cenoz, Hufeisen e Jessner, 2001), sociolinguistica (Bathia e Ritchie, 2012) e linguistica applicata (Cenoz e Jessner, 2000).

A questo nuovo campo di studi farò riferimento nei prossimi capitoli.

### *1.1.3. Oltre il periodo critico: l'età adolescenziale e l'influenza interlinguistica*

Poichè la ricerca qui presentata coinvolge ragazzi di età tra gli 11 e i 14 anni è interessante tornare sul concetto di limitazione temporale di acquisizione di una seconda lingua così come sostenuto da Lenneberg.

Come già sottolineato secondo Lenneberg (1967) affinché l'acquisizione di una seconda lingua avvenga attraverso un meccanismo il più possibile simile a quello dell'acquisizione della prima lingua, l'accostamento della L2 o LS deve avvenire prima della pubertà ovvero prima che la lateralizzazione del cervello sia completa. Anche gli studi sul cervello dal punto di vista neurobiologico hanno posto un limite temporale, individuato negli otto anni di età. Tuttavia è anche vero che negli ultimi anni, grazie agli studi sull'influenza interlinguistica, è stato messo in dubbio il concetto espresso dalla frase "younger is better" (Murphy 2003, 12) prendendo in considerazione alcune variabili che porterebbero alla revisione del limite assoluto del concetto di Lenneberg sulla lateralizzazione.

A questo proposito Snow e Höhle (1978) hanno condotto una ricerca cercando una disconferma della teoria del periodo critico lavorando su gruppi di apprendenti in età adolescenziale se non anche in età adulta. La ricerca di Snow e Höhle sul periodo critico rispetto all'apprendimento di una L2 (in questa ricerca l'olandese) ha preso in considerazione apprendenti inglesi, distribuendo il loro lavoro su diverse fasce di età a partire dai 3 anni per giungere alle fasce di adulti



(oltre i 15 anni). Il test che le due ricercatrici hanno somministrato ai propri apprendenti ha preso in esame più abilità possibili. Trattandosi di uno studio diacronico, i test sono stati effettuati a intervalli di sei mesi per un totale di tre sessioni. Il test è stato suddiviso in nove compiti, ovvero *pronuncia, discriminazione uditiva, morfologia* (secondo il test di Berko, 1958), *ripetizione di frasi, traduzione di frasi, giudizio di frase, test di vocabolario basato su immagini, comprensione di storie e racconto di storie figurate*. I risultati acquisiti dalle due ricercatrici contrastano in un certo modo con la teoria di Lenneberg sul periodo critico, arrivando a sostenere che tale periodo in realtà non esiste (Snow e Höhle 1978, 1125).

Secondo i risultati riportati da Snow e Höhle i miglioramenti significativi sarebbero avvenuti nei ragazzi tra i 12 e 15 anni mentre i meno abili sarebbero stati i bambini tra i 3- 5 anni. Inoltre il test avrebbe rilevato che i miglioramenti sarebbero avvenuti tra la seconda e la terza sessione di test (ad un anno dall'inizio dell'esposizione alla L2) e l'acquisizione dell'olandese si sarebbe completata ad un anno di esposizione della L2 per la fascia di età tra i 6-15 anni mentre per gli adulti sarebbe stato necessario più di un anno di esposizione. Le conclusioni al termine della ricerca avanzate dalle ricercatrici hanno portato alla conclusione che l'acquisizione più veloce della L2 avviene nei soggetti tra 12 e 15 anni (Snow e Höhle 1978, 1125) mentre la più lenta avverrebbe nei soggetti in età tra i 3 e i 5 anni. Inoltre il periodo critico di acquisizione terminerebbe sui 5 anni di età ma non predirebbe alcuna differenza nella velocità di acquisizione nei soggetti più vecchi (Snow e Höhle 1978, 1126). In sostanza, il lavoro di Snow e Höhle dimostrerebbe come l'acquisizione di una seconda lingua sia possibile con buoni risultati anche oltre il periodo critico di Lenneberg. In seguito anche uno studio di Cenoz (2001) ha messo in dubbio l'ipotesi del periodo critico. Sebbene il focus di questo studio fosse l'apprendimento della terza lingua inglese in bambini di diverse età (2, 6 e 9 anni) con L1 differenti (spagnolo e basco), esso ha riportato dei risultati che dimostrano come un apprendimento linguistico ottimale di un'ulteriore lingua sia possibile anche oltre gli 8 anni. In questo studio i risultati migliori infatti sono stati raggiunti dai bambini più grandi i quali hanno dimostrato una velocità di apprendimento maggiore rispetto ai più piccoli. Le

differenze tra grandi e piccoli, oltre alla velocità di apprendimento, sarebbero da riscontrare anche e soprattutto nella presenza di transfer interlinguistici, maggiori nelle produzioni dei ragazzi più grandi (Murphy 2003, 12). La maggiore età degli apprendenti non sarebbe secondo Cenoz un limite nell'apprendimento linguistico e dimostrerebbe inoltre la presenza di una consapevolezza linguistica più spiccata. Murphy suggerisce altresì “ the younger learners are less able to make judgments about typology and congruence of structures, whereas the older learners avoid the typologically distant language as a source for lexical transfer “(Murphy 2003, 12). L'ipotesi che la vicinanza linguistica insieme ad un'età più avanzata causi un apprendimento più veloce nei primi stadi di acquisizione linguistica è sostenuta da Cenoz che afferma:

*In the case of young learners, age is associated with cognitive and metalinguistic development, and older children have been reported to advance more quickly in the first stages of second language acquisition. Cognitive and metalinguistic development could also be related to cross linguistic influence, and particularly, to psychotypology, because older children can have more accurate perception of linguistic distance that could influence the source of language they use when transferring terms from one of the language they know.*

(Cenoz 2001, 9 – 10)

Sulla velocità di apprendimento associata all'età tornerò nell'analisi dei dati dei ragazzi mòcheni (*Capitolo 4*). Tuttavia, nell'analisi dello studio affrontato da Cenoz, sono già presenti molti degli elementi che caratterizzano lo studio dell'influenza interlinguistica.

Il campo della *Cross Linguistic Influence*, termine proposto all'inizio degli anni '80 da Sharwood – Smith e Kellermann (1986) per definire alcuni fenomeni linguistici legati all'apprendimento di più lingue come il transfer, l'interferenza,

---

l'evitamento, il prestito e alcuni aspetti relativi alla perdita della L2<sup>4</sup> è nato all'interno degli studi che interessano la relazione L1 e L2 e si è allargato poi agli studi sull'apprendimento della terza lingua (*Third language acquisition – TLA*).

Come definito da Murphy il campo di studi relativo alla TLA nasce direttamente dall'ambito della *Cross Linguistic Influence* poichè “ from the point of view of cross – linguistic influence, the question arises as to how the three languages interact with one another during the language learning process” (2003,1).

Tra i precursori degli studi sulla TLA è possibile ricordare Ringbom (1987), il quale ha analizzato l'influenza del finlandese e dello svedese sull'inglese come terza lingua straniera. Recentemente gli autori che si sono occupati di questo particolare ambito sono stati Hufeisen (1998), Hammarberg e Williams (1993) ma soprattutto Cenoz e Jessner (2000).

È proprio lo studio dell'influenza della terza lingua (L3) in individui bilingui o plurilingui che determina questo campo di ricerca, area che si declina sullo studio dell'interazione tra L1, L2 e L3, nell'influenza del bilinguismo sull'apprendimento della terza lingua, nel trilinguismo precoce e nell'acquisizione della L3 in ambiente educativo.

#### 1.1.4. Il campo di studi sull'apprendimento della terza lingua (L3)

Così come sostenuto da Cenoz, Hufeisen e Jessner lo studio dell'acquisizione della terza lingua presenta “specific characteristics derivated from the fact that third language learners are experienced learners” (2001,1) ovvero individui che, grazie alle loro competenze linguistiche, sono in grado di gestire con maggiore autonomia l'apprendimento linguistico. Si può dunque definire questo campo di ricerca relativamente indipendente dagli studi sull'apprendimento della L2 poichè come sostiene Hufeisen “the factors which affect learning an L3 have not ony become more complex, but they are

---

<sup>4</sup> In inglese definito come *L2 related aspects of language loss*.

quantitatively different from L2 learning (in Gibson, Hufeisen e Libben 2001, 138).”

Tuttavia quale è la peculiarità di questo campo di studi e quali sono le domande di ricerca alle quali cercano di rispondere le indagini sull'apprendimento della terza lingua?

In prima istanza il campo di studi della L3 riguarda l'aspetto del *plurilinguismo*. In particolare gli studi si concentrano sugli individui poliglotti e non semplicemente bilingui, prendendo in considerazione le interazioni che avvengono tra tutte le lingue conosciute dal parlante.

Hammarberg specifica quali sono le variabili che una teoria sull'apprendimento plurilingue deve prendere in considerazione rispetto all'individuo plurilingue:

- a. The speaker is able to choose according to intention which language to use.*
- b. The speaker's languages can regularly be kept apart, but also get mixed or influence each other.*
- c. Furthermore the person's competence in the various languages will normally not be at equal levels.*

(Hammarberg 2001, 22)

In secondo luogo l'oggetto di studi di questo ambito riguarda l'apprendimento della terza lingua (L3), lingua che per alcuni può essere intesa come la terza lingua in ordine di acquisizione (Rothman e Cabrelli, 2010), mentre per altri (Hammarberg, 2001) la questione cronologica non gioca un ruolo fondamentale nella definizione di terza lingua, al contrario lo sarebbe la competenza raggiunta nelle altre due lingue (L1 e L2).

In ultimo, lo studio sull'acquisizione della terza lingua prende in considerazione anche le altre due lingue parlate dall'individuo plurilingue, cercando di determinare quali sono le interazioni tra la prima (L1), seconda (L2)

e terza lingua (L3) e in che modo avvengono queste interazioni. Nello specifico in questo campo di ricerca si cerca di individuare il ruolo delle *lingue di background* (L1 e L2) nel momento in cui avviene la produzione in L3.

Le domande e gli aspetti sui quali la ricerca sull'acquisizione della terza lingua si concentra possono essere riassunti in parte in quanto segue:

1. *Quali sono le differenze nell'apprendimento della terza lingua, considerando la presenza della L1 e L2 nel background cognitivo?*
2. *In che modo interagiscono la L1, L2 e L3?*
3. *Quali sono le variabili (individuali/sociali, cognitive, educative) che permettono la maggioranza delle interazioni tra L3 da e verso la L1 e L2?*
4. *Gli individui bilingui/plurilingui hanno dei vantaggi nell'apprendimento della terza lingua rispetto ai monolingui?*

Sebbene questo ambito di studi negli ultimi anni si sia reso indipendente dalla ricerca sull'influenza interlinguistica, campo dal quale la ricerca ha preso avvio, all'interno della ricerca sull'acquisizione della L3 rimangono costanti le maggiori aree investigate nella *Cross Linguistic Influence*.

Queste aree, così come definite da Hammarberg (2001), sono legate a due variabili principali:

1) variabile legata all'apprendente (*il livello di competenza nella lingua target, età e consapevolezza linguistica, recency e language mode, il background educativo*);

2) variabile legata alla lingua (*la distanza tipologica, lo status della L2*).

Queste variabili determinano la complessità degli studi sull'influenza interlinguistica e sull'apprendimento della terza lingua poichè spesso presenti contemporaneamente all'interno della produzione linguistica del plurilingue e difficilmente isolabili.

#### 1.1.4.1. Il livello di competenza nella lingua target (proficiency)

Secondo diversi autori (Ringbom, 1987; Poulisse, 1990) e primo fra tutti Cenoz, Hufeisen e Jessner (2001) il livello di competenza nella lingua target determina la maggioranza di transfer linguistici da una lingua all'altra. In altre parole Murphy sottolinea "there is general consensus among researchers that language transfer is more likely to occur at lower level of proficiency (2003, 7)." Secondo Ringbom (1987) il ruolo della L1 è molto importante nelle fasi iniziali di apprendimento di una L2 /Ln mentre tale importanza diminuisce con il livello di competenza più avanzato. Tuttavia Odlin (1989) sottolinea come questo sia vero nel transfer negativo ma alcuni tipi di transfer, come l'invenzione di nuove parole, avvengano anche ad alti livelli di competenza.

Un altro punto di vista è rappresentato da Shanon (1991) che sottolinea come l'ultima lingua acquisita e dunque la più debole sia quella che determina transfer linguistici in forma di prestiti non adattati morfologicamente alla lingua target.

Tuttavia all'interno di questo dibattito sulla natura del transfer si inseriscono ulteriormente altre variabili, come la vicinanza o distanza tipologica di una lingua all'altra, fattore che determinerebbe la scelta della lingua sorgente (L1 o L2) dalla quale effettuare il transfer verso la L3.

Cenoz (2001) invece sottolinea che, rimanendo nell'ambito della competenza, un individuo che apprende una terza lingua sia in possesso di ciò che Cook descrive come *multicompetence* ovvero "the compound state of a mind with two grammars" (1991, 112) e che dunque entrino in gioco nell'influenza interlinguistica non solo il livello di competenza della lingua target ma anche il livello di competenza in tutte le lingue conosciute. Murphy sottolinea la complessità del lavoro di distinzione nell'origine del transfer tra L1, L2 e L3 riferendosi alla dominanza linguistica affermando " a further complicating factor (...) is that for many multilinguals, the L1 is not necessarily the dominant language

and therefore, there is no clear relationship between level of proficiency with regard to multilingual transfer” (Murphy 2003, 8).

#### 1.1.4.2. L'età

Questo aspetto è stato già preso in considerazione nel capitolo relativo alla questione del periodo critico (1.1.3) sottolineando come le più recenti ricerche hanno evidenziato che esistono delle differenze nell'acquisizione di una L2 o L3 tra apprendenti di diverse età legate soprattutto alla velocità di acquisizione della lingua target ma anche alla consapevolezza linguistica (*metalinguistic awarness*) maggiormente evidente nei gruppi di apprendenti più anziani. Future ricerche longitudinali così come quelle proposte da Cenoz (2001) dovranno essere svolte per mettere in evidenza le variabili legate all'età e al concetto di *psychotypology* (Kellermann, 1977) ovvero la capacità dell'apprendente di percepire la distanza tipologica tra le lingue.

#### 1.1.4.3. Recency e language mode

Secondo Cenoz il fattore della *recency* ovvero l'ultimo momento di attivazione di una lingua (che può essere la L1 o la L2 o anche una L3) può influenzare i transfer linguistici dall'una o dall'altra lingua. Così Cenoz :

*It could be hypothesised that learners are more likely to borrow from a language they actively use than from other languages they may know but do not use.*

(Cenoz 2001, 10).

Grosjean definisce in questo senso il concetto di *language mode* definito come “the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time” (1999,3) distinguendo tra *monolingual mode* e *bilingual mode*.

Secondo Green (1986) all’interno della produzione linguistica le lingue conosciute dall’apprendente possono essere:

1. *selezionate*, ovvero la lingua scelta in cui produrre gli enunciati;
2. *attive* dunque parti del processo di produzione linguistica;
3. *dormienti* cioè presenti nella memoria ma senza interagire con il processo di produzione linguistica.

Secondo l’autore questo processo sarebbe possibile grazie ad un meccanismo inibitore il quale seleziona o sopprime ciò che è rilevante per la produzione linguistica.

Al concetto della recency è affiancabile la variabile legata alla quantità di esposizione alla lingua target, valido sia per la L2 che per la L3. Infatti l’aumento dell’esposizione alla lingua target sembra diminuire la possibilità di transfer negativo da una L1 o L2 (Murphy, 2003). Tuttavia questo fattore spesso si intreccia con altre variabili come l’aumento della competenza e la vicinanza tipologica e dunque non è considerabile come variabile a sè stante.

#### 1.1.4.4. *Background educativo*

L’importanza del fattore educativo negli studi sull’influenza interlinguistica è un ambito generalmente poco approfondito rispetto alle altre variabili, tuttavia sembra essere molto importante se si vuole considerare il fenomeno dell’influenza interlinguistica nel suo complesso. Già Cummins (1979a) suggerisce nella sua ipotesi di interdipendenza linguistica che lo sviluppo delle competenze nella L2 è in parte dovuto allo sviluppo delle competenze nella L1. Una alfabetizzazione nella L1 e/o nella L2 in contesti formali o una mancata alfabetizzazione nelle due lingue alla luce di un apprendimento di un ulteriore



lingua (L3) potrebbe dare risultati diversi rispetto al transfer ma anche rispetto alla consapevolezza metacognitiva o alla percezione di distanza tipologica. In altre parole è necessario, attraverso ulteriori studi, determinare se e come il livello di competenza nella L1 e nella L2 determini una diversa produzione nella L3 e in che modo il fattore educativo gioca un ruolo nell'influenza interlinguistica.

#### 1.1.4.5. La distanza tipologica

Secondo diversi autori (Cenoz, 2001; Hammarberg, 2001; Ringbom, 2001) la distanza tipologica tra le lingue è uno dei fattori che maggiormente influenza la possibilità di transfer tra L1, L2 e L3.

Secondo Cenoz “speakers borrow more terms from the language that is typologically closer to the target language” (Cenoz 2009, 142). L'autrice sottolinea l'influsso positivo della vicinanza tipologica sottolineando altresì come “learners of French and English who have already acquired a first language tend to transfer vocabulary and structures from other Indo - European languages they know rather than from their first language” (Cenoz 1997, 279).

Kellermann (1977; 1995) definisce *perceived similarity* il meccanismo di valutazione dell'apprendente sulla distanza tipologica tra le lingue, applicato non solo tra L1 e L2 ma verso qualsiasi lingua. Il fattore della distanza tipologica come fattore chiave nel transfer sia positivo che negativo è ben documentato nel lessico (Ringbom, 2001) e meno studiato in altri aspetti linguistici come la morfologia e la sintassi. Tuttavia, sebbene l'importanza del ruolo della distanza tipologica sia chiaro, anche questo fattore sembra non essere l'unico a giocare un ruolo definitivo nell'interdipendenza linguistica poiché secondo Ringbom il transfer dovuto alla distanza tipologica sarebbe più riscontrabile in apprendenti con una bassa competenza linguistica nella L2 piuttosto che un'alta competenza:

*Lexical L2 – transfer across related foreign language is found also in learners who have a little exposure to, or have a limited proficiency in the L2.*

(Ringbom 2001, 60)

Dunque le variabili rimangono interdipendenti anche in presenza di un fattore così forte come la distanza tipologica.

#### 1.1.4.6. L2 status – lo status della L2

Lo status della L2 è un fattore che determinerebbe l'influenza della L2 sui transfer linguistici verso la L3. Ciò sarebbe dovuto alla maggiore vicinanza tra L2 e L3 e al desiderio di soppressione della L1 poichè considerata lingua non straniera. Meisel (1983) definisce questo fattore come *foreign language effect*. L'effetto di questa variabile sarebbe determinante nel creare transfer lessicali dalla L2 alla L3 e secondo Bardel e Falk ciò avverrebbe anche nei transfer sintattici. Nel saggio pubblicato in *Third language acquisition in Adulthood* dal titolo *The L2 status factor and the declarative/procedural distinction* le autrici suggeriscono che vi sono alcuni fattori oltre la vicinanza tipologica che predirebbero l'utilizzo della L2 nei transfer verso la L3:

*In true L2 learning, there are two important additional factors, encyclopedic knowledge and knowledge of L1. By the time the learner starts learning an L3 s/he has already come into contact with at least one non – native (L2) language.*

(Bardel e Falk 2012a, 68)

---

Secondo il modello di Hufeisen (1998) riportato nello stesso saggio, mentre la L1 sarebbe caratterizzata nell'apprendimento solo dall'imput, l'apprendimento della L2 sarebbe caratterizzata sia dall'imput che dalla conoscenza enciclopedica (scolastica)<sup>5</sup>. L'apprendimento della L3 (nel modello di Hufeisen considerato per l'età adulta) sarebbe influenzata da fattori che si sommerebbero quali: *imput, conoscenza enciclopedica, L1, L2 e strategie e esperienze* maturate durante l'apprendimento della L2.

Dunque anche nello status della L2, oltre che alla vicinanza tipologica gioca un ruolo importante il fattore educativo ovvero se le due lingue (L2 e L3) vengono acquisite in maniera simile e/o formale o in maniera informale (determinata dall'imput) (Bardel e Falk 2012a, 75).

#### 1.1.5. *I diversi approcci nel campo di studi sul plurilinguismo e apprendimento della L3*

Come accennato nel *punto 2* del *Capitolo 1.1.4* rispetto alle domande di ricerca del campo di studi sull'apprendimento della terza lingua, le variabili che possono influenzare il processo di acquisizione della L3 sono considerate in letteratura almeno tre e corrispondono alla variabile:

- 1) *individuale / sociale;*
- 2) *cognitiva;*
- 3) *educativa.*

Consapevoli che queste variabili sono interdipendenti, nel campo di studi della L3 si sono sviluppati altrettanti approcci alla ricerca (*sociolinguistico, cognitivo - acquisizionale ed educativo*), approcci che si propongono di investigare il fenomeno del pluringuismo e dell'apprendimento della terza lingua

---

<sup>5</sup> Bardel e Falk definiscono questo concetto come *explicit metalinguistic knowledge* ovvero le conoscenze esplicite (grammaticali/strutturali) che un parlante ha sviluppato grazie all'insegnamento formale su una data lingua (Bardel e Falk, 2012b).

da diversi punti di vista, in modo da dare un contributo il più possibile completo e multiprospettico.

#### *1.1.5.1. L'approccio sociolinguistico*

La variabile sociolinguistica riguarda il contesto sociale e linguistico in cui è inserito il parlante plurilingue e l'approccio che ne deriva cerca di spiegare quali fattori influenzino l'apprendimento della L3 in una data situazione sociale, linguistica ed economica.

Dal punto di vista sociolinguistico, gli studi sullo status sociale della terza lingua, gli studi di genere, gli studi socioeconomici e gli studi sui fattori individuali hanno riscontrato come questi fattori influenzino l'apprendimento della L3.

In primis lo status di riconoscimento sociale e istituzionale delle lingue prese in considerazione negli studi sull'apprendimento della terza lingua è un fattore che determina la prosperità del plurilinguismo e può determinare l'attitudine positiva o negativa verso l'apprendimento di una ulteriore, peculiare lingua.

Così come ricordano Rothmann e Cabrelli (2013) nei paesi baschi il riconoscimento istituzionale della lingua si minoranza basca e gli sforzi per preservarne la vitalità hanno permesso non solo il mantenimento della lingua di minoranza e un aumento di prestigio sociale della stessa ma anche un miglioramento nella diffusione del plurilinguismo all'interno della società basca. L'introduzione dell'inglese come lingua franca sia nelle scuole che nella società è oggetto di studi di Cenoz e Jessner (2000) rispetto agli effetti che quest'ultima apporta nel contesto di minoranza basca ma anche nel contesto globale.

Anche gli studi di genere (Piller e Pavlenko, 2004) hanno determinato come generalmente siano le donne, in particolare appartenenti a comunità di minoranza, a trarre dei giovamenti socioeconomici dallo status di parlanti plurilingue poichè esse sfruttano questa competenza all'interno dell'industria turistica trasformando il loro plurilinguismo in un vantaggio socioeconomico. Gli

studi sulla variabile di genere così come le ricerche sulla variabile individuale hanno determinato come ulteriori altri fattori favoriscano l'apprendimento di un'ulteriore lingua quali *la motivazione, l'attitudine verso il plurilinguismo, l'età e l'utilizzo dominante di una lingua o di più lingue all'interno dell'ambiente domestico*.

Il contesto sociolinguistico in cui avviene l'apprendimento di una terza lingua e i fattori individuali sono dunque variabili da tenere in considerazione nella ricerca sulla terza lingua, allo scopo di fornire un quadro il più possibile esaustivo del contesto e delle variabili che influenzano l'apprendimento linguistico.

#### 1.1.5.2. *L'approccio cognitivo - acquisizionale*

L'approccio cognitivo rispetto agli studi sull'apprendimento della L3 nasce come diretta prosecuzione degli studi sull'influenza interlinguistica (*Cross Linguistic Influence*) e ne ha ereditato l'analisi delle variabili che influenzano la produzione della L3 (1.1.4).

Le ricerche si sono concentrate in particolare sul lessico, la fonologia e la sintassi, analizzando in particolare i transfer interlinguistici che incorrono nella produzione del parlante plurilingue durante la produzione in L3, allo scopo di individuare quale ruolo giocano le lingue conosciute dal parlante (L1 e L2). Poiché il transfer è uno dei maggiori fenomeni studiati sia nella *Cross Linguistic Influence* che nell'apprendimento della L3, di seguito verrà analizzato il ruolo del transfer nell'influenza interlinguistica, in particolare il transfer lessicale e sintattico.

### 1.1.5.2.1. Il transfer nell'influenza interlinguistica

In generale la definizione di transfer concerne tutti quei fenomeni che indicano un'influenza della L1 o lingua madre sulla lingua target (Sharwood – Smith e Kellermann, 1986) che, se applicata agli studi di influenza interlinguistica riguarda in particolare il transfer interlinguistico, ovvero tutti quei fenomeni che non determinano solo il trasferimento di un elemento linguistico da una L1 a una L2 ma tutti i possibili transfer all'interno della relazione interdipendente L1-L2-L3.

De Angelis e Selinker (2001) distinguono all'interno del transfer interlinguistico il *transfer lessicale* e il *transfer morfologico*, intendendo per il primo “the use of an entire non – target word in the production of the target language” mentre il secondo si riferisce alla “production of interlanguage forms in which a free or bound target morpheme is mixed with different free or bound morpheme to form an approximate target language word (2001, 43)<sup>6</sup>”. Tuttavia spesso questa distinzione è poco chiara in letteratura e la definizione di transfer morfologico si sovrappone a quella di transfer lessicale come ad esempio in Ringbom (2001).

Oltre al transfer lessicale e morfologico negli studi di influenza interlinguistica sono state fatte ricerche anche su transfer grammaticali e sintattici così come studi sui transfer fonologici / di pronuncia e transfer di lettura e scrittura. In questo contesto riporterò in breve alcuni studi sul transfer lessicale/morfologico e grammaticale.

### 1.1.5.2.2. Il transfer lessicale e morfologico nell'influenza interlinguistica

Il transfer lessicale e morfologico riguarda l'aspetto linguistico legato al vocabolario ed è attestato a tutti i livelli di produzione nella lingua target anche se più frequente a livelli bassi di competenza linguistica.

---

<sup>6</sup> Per la definizione di morfemi liberi (*free morphemes*) e morfemi legati (*bound morphemes*) si veda il *Capitolo 1.1.5.2.2.*

Senza dubbio uno dei maggiori fattori che influenza il transfer lessicale e morfologico riguarda la distanza tipologica tra L1 e L2 / L2 e L3 / L3 e L1 così come affermato da Ringbom:

*In no other area, however, is the importance of psychotypological factors, perceived similarities, more in the foreground than lexis. L3 learners at an early stage of learning will frequently make use of L2 words in their L3 production if the L2 and L3 are related and have a number of common cognates.*

(Ringbom 2001, 60)

Egli distingue tra transfer basato sulla forma (*transfer of form*) e transfer basato sul significato (*transfer of meaning*). Nel transfer basato sulla forma la forma morfologica della parola viene trasferita da una L1 o L2 a una L3, adattandosi ai principi della L3 e formando parole che non esistono nella L3 target (in questo caso la definizione di Ringbom di transfer basato sulla forma si sovrappone alla definizione di De Angelis e Selinker di transfer morfologico). Secondo Ringbom il transfer basato sulla forma è esemplificabile nei falsi affini (*deceptive cognates*) e nei cambi linguistici e negli ibridi. Al contrario il transfer basato sul significato è esemplificabile nelle estensioni semantiche e nei calchi linguistici. Allo stesso tempo Ringbom (2001) individua la possibilità che il transfer basato sulla forma possa avvenire sia dalla L1 che dalla L2, mentre il transfer basato sul significato avvenga sì anche dalla L1 ma dalla L2 nel caso in cui l'apprendente di L3 abbia nella L2 una buona padronanza<sup>7</sup>.

La differenza tra parole contenuto e parole funzione all'interno del transfer lessicale interlinguistico è invece riportata da Murphy (2003) il quale sottolinea che le parole contenuto sono generalmente ritenute come trasferite intenzionalmente come strategia per sopperire a mancanze lessicali (Odlin,

---

<sup>7</sup> Si veda in tal senso la tabella sugli errori di transfer lessicale: forma e significato (Ringbom 2001, 64).

1989) mentre le parole funzione sono solitamente trasferite non intenzionalmente e non adattate dalla L1 (Ringbom, 2001; Poullisse e Bongeaerts, 1994).

Per quanto riguarda nello specifico il transfer morfologico, nella distinzione tra morfemi liberi e legati, è più probabile che il transfer interlinguistico dalla L1 avvenga per i *morfemi liberi* (*free morphemes*) mentre i *morfemi legati* (*bound morphemes*) sarebbero legati al transfer dalla lingua matrice (*matrix – language*, Myers – Scotton, 1993) ovvero la lingua prevalente. Inoltre, rispetto all’acquisizione della L2, sembra che la trasferibilità dei morfemi legati sia tipica nell’apprendimento della L3 (Murphy 2003). Tuttavia, al di là delle distinzioni fatte dai diversi autori sui vari tipi di transfer lessicali e morfologici, Ringbom sottolinea come al di là della distanza tipologica uno dei fattori che più influenza la derivazione dei transfer lessicali e morfologici (da L1 e L2) sia la competenza nella L2 e l’estensione dell’esposizione all’input della L2 nell’ambiente di apprendimento. L’aumento della competenza lessicale e del vocabolario nella lingua target permette una maggiore organizzazione del lessico e ciò determina una complessità maggiore negli studi sull’influenza interlinguistica nell’ambito lessicale tra L1-L2-L3. Così Ringbom:

*The more learners progress in their learning of another language, the better able they are to organize the mental lexicon on the basis of semantic network association. (...) This general reliance on word form L1 – L2 – and L3 – forms, will, however, gradually decrease, and be replaced by a network more organized on a semantic basis, as learning progress.*

(Ringbom 2001, 65)



### 1.1.5.2.3. Il transfer grammaticale e sintattico nell'influenza interlinguistica

Secondo Rothmann e Cabrelli (2010, 2) una delle differenze evidenti nell'apprendimento della L2 e L3 è che sia il transfer lessicale che sintattico può essere bidirezionale, ovvero avere effetti sia dalla L2 alla L3 che dalla L3 alla L2. Tuttavia sebbene esistano diversi studi sui transfer lessicali, gli studi sul transfer grammaticale e (morfo)sintattico non sono così frequenti.

Mentre gli studi sull'influenza interlinguistica tra L1 e L2 avevano considerato questo campo istituendo diverse ricerche anche dal punto di vista dei transfer grammaticale, in particolare sulla trasferibilità dell'ordine OV/VO delle parole nell'apprendimento della L2, i pochi studi sul transfer morfosintattico hanno individuato due principali conclusioni.

Prima di spiegare in sintesi le conclusioni sul transfer morfosintattico nell'influenza interlinguistica, è bene ricordare le conclusioni alle quali sono giunti gli studi sull'apprendimento della seconda lingua (SLA). Questi ultimi avevano considerato inizialmente il ricorso alla L1 rispetto alla trasferibilità di elementi grammaticali alla mancanza di conoscenze strutturali della lingua target, ipotesi detta *Ignorance Hypothesis* (Newmark e Reibel, 1958). Tuttavia gli studi di Zobl (1980) sottolinearono l'importanza del raggiungimento di un certo livello di conoscenza grammaticale della lingua target affinché il transfer venga attivato. Così Meisel sull'ipotesi di Zobl:

*He demonstrated that learners must attain a certal level of grammatical development before transfer id activated. More specifically, he suggested that what introduces transfer is the perception by the learner of a well – motivated structural similarity between the two languages.*

(Meisel 2011, 115)

Anche Håkansson, Pienemann e Sayehli (2002) sono giunti ad una simile conclusione proponendo la *Developmentally Moderate Transfer Hypothesis (DMTH)* e suggerendo che il transfer è determinato da un aumento delle conoscenze grammaticali:

*The processing requirements guide the incremental acquisition of L2 approximative systems and the possibility of transfer is constrained by acquired grammatical knowledge at every given point in the course of acquisition.*

(Meisel 2011, 115)

Questo determinerebbe un continuo confronto tra la grammatica della lingua di partenza e quella della lingua target creando un sistema approssimativo di regole che porterebbe ad una ristrutturazione dei parametri (sebbene anche questa istanza sia oggetto di dibattito tra gli studiosi della *Second Language Acquisition*).

Per quanto riguarda il transfer morfosintattico considerato dal punto dell'influenza interlinguistica le due principali conclusioni accennate danno risultati contrastanti che devono essere chiariti da ulteriori studi sul campo. Mentre gli studi di Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004) hanno portato alla formulazione della *Cumulative Enhancement Model (CEM)*, ovvero l'ipotesi che tutte le conoscenze linguistiche sia della L1 che della L2 possono influire sullo sviluppo sintattico della L3, l'ipotesi di Bardel e Falk (2007) denominata *L2 status factor* prevederebbe una prevalenza della L2 nei transfer morfosintattici verso la L3, questo perchè la L2 sarebbe una lingua appresa attraverso conoscenze metalinguistiche esplicite e dunque simile nella modalità di apprendimento alla L3. Tornerò su questa teoria nell'analisi dei dati della produzione orale della ricerca sul plurilinguismo mòcheno.

Rimane valida l'ipotesi che anche per il transfer morfosintattico vi siano dei fattori legati alla distanza tipologica e questo determinerebbe il transfer morfosintattico, da una L1 o da una L2 (in base alla tipologia linguistica) verso la

L3. Secondo Rothmann e Cabrelli (2010) nella loro ricerca interlinguistica tra sei lingue sia la vicinanza tipologica che lo status della L2 possono essere fattori determinanti la trasferibilità di elementi morfosintattici ma questa ipotesi deve essere avvalorata da futuri studi sull'argomento.

*1.1.5.3. L'approccio educativo – ovvero il plurilinguismo e la lingua di minoranza nel contesto di studi della L3*

L'approccio educativo nel contesto di studi della L3 ha mosso i suoi primi passi nell'ambito dei programmi plurilingui promossi dal Concilio d'Europa, il quale definisce il plurilinguismo (termine alternato spesso al suo sinonimo "multilinguismo /multilingualism") come:

*The ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day – to – day lives.*

(European Commission citato in Rothmann e Cabrelli 2013, 374)

e ne sollecita la promozione attraverso programmi di educazione plurilingue all'interno delle scuole del continente al fine di favorire l'integrazione linguistica e sociale.

Lo sviluppo degli studi sul fenomeno del plurilinguismo, sia individuale che sociale, ha preso avvio dai precedenti studi sul bilinguismo cercando di ampliare ulteriormente tale concetto il quale è stato approfondito dal punto di vista del fenomeno psicolinguistico in seno agli studi sull'apprendimento della prima lingua e considerato agli inizi negativo per l'apprendimento linguistico in generale. Solo con l'opera di Pearl e Lambert (1962) *The relation of bilingualism to intelligence* si cominciarono infatti ad affermare gli effetti positivi del bilinguismo sulle diverse abilità cognitive sia verbali che non verbali.

Se in origine gli studi sul bilinguismo si sono concentrati sull'analisi del fenomeno psicolinguistico considerandone i vari aspetti come *la dominanza linguistica* tra le due lingue acquisite (Berman, 1979; Cummins, 1979b; Schlyter, 1993), *le fasi di acquisizione dei due codici linguistici* (Taeschner e Volterra, 1978), i fenomeni di *code-mixing* e *code-switching* (Muysken, 1997) negli ultimi decenni si è tornati sul concetto della positività del bilinguismo espresso da Pearl e Lambert (1962) chiedendosi se tali effetti positivi dal punto di vista cognitivo avessero degli influssi sull'apprendimento di altre lingue. Ciò ha portato all'ipotesi che vi sia una *relazione tra bilinguismo e plurilinguismo* e in seguito gli studi sull'influenza interlinguistica e della L3 hanno cercato di individuare una teoria dell'acquisizione linguistica che consideri gli esseri umani poliglotti di natura:

*Assuming that humans are potentially polyglot by nature, an adequate theory of language competence, use and acquisition should be able to account for polyglot cases, and preferably take these as the norm, treating pure bi- or monolingualism as special cases.*

(Hammarberg 2001, 21)

La questione che si è dunque posta e più volte ripresa in questo contesto riguarda l'esistenza di un vantaggio linguistico negli individui bilingui / plurilingui se comparati con i monolingui nell'acquisizione di un'ulteriore lingua.

Sebbene gli studi sui vantaggi linguistici dei bilingui sui monolingui abbiano avuto inizio già a partire dagli anni '60 e '70 arrivando ad individuare *i vantaggi cognitivi*, *la maggiore flessibilità procedurale*, *una migliore capacità nella comunicazione interpersonale*, *la consapevolezza linguistica* e la tendenza a trovare più facilmente *strategie nella soluzione di problemi*, grande impulso è stato dato negli ultimi anni dalla ricerca in ambienti plurilingui, nei quali non solo vi sono presenti lingue standard ma anche e soprattutto lingue di minoranza.

Diverse ricerche condotte soprattutto in scuole bilingui all'interno delle comunità di minoranza (Cenoz, 1997; Bild e Swain, 1989) o su individui bilingui

figli di immigrati (Sanders e Maijers, 1995) hanno avuto luogo in un particolare contesto plurilingue caratterizzato da due elementi fondamentali:

- 1) *la presenza di una lingua di minoranza (o d'immigrazione)*
- 2) *i programmi di educazione bilingue.*

Entrambi gli elementi sono importanti ai fini della ricerca sull'acquisizione della L3 e caratterizzano il recente campo di studi della L3.

Considerando il primo elemento, ovvero la *presenza di lingua di minoranza (o d'immigrazione)* è necessario ricordare come il il contesto plurilingue nel quale era presente una lingua di minoranza fu considerato da Lambert (1973) come luogo in cui è possibile che il valore del bilinguismo *additivo* si tramutasse in *sottrattivo*, nel caso in cui l'educazione avvenisse esclusivamente in una L2 di maggioranza.

Secondo Lambert i parlanti di una lingua di minoranza avrebbero degli svantaggi nell'apprendere la seconda lingua parlata dalla comunità di maggioranza perchè tenderebbero a perdere l'uso della lingua di minoranza in favore delle lingue di maggioranza. Così Cenoz e Valencia su Lambert:

*Lambert suggested that bilingualism has an additive linguistic consequences when members of majority language groups learn a second language in order to become bilingual; however, bilingualism has a "subtractive" consequences when minority – language group members learn a second language that is likely to replace the first one. Thus, bilingualism results in positive or additive consequences if there is good development of the first language, and if this language is valued by the community and is not in danger of being replaced by the second language.*

(Cenoz e Valencia 1994, 195 – 196)

Questo poteva porre dei freni al concetto di positività del bilinguismo, perchè un bilinguismo in cui l'apprendimento di una lingua di maggioranza minaccia la sopravvivenza della lingua di minoranza poteva essere accolto nella sua veste negativa. Da qui la nascita di programmi bilingui e programmi di immersione in presenza di lingue di minoranza come ad esempio per l'ucraino e l'ebraico in Canada, per il cinese e lo spagnolo negli Stati Uniti che hanno dimostrato come l'istruzione nella lingua di minoranza (secondo la teoria del bilinguismo addizionale di Cummins) abbia degli influssi positivi sul percorso scolastico dei parlanti e che allo stesso tempo questi parlanti dimostrino gli stessi livelli di padronanza della L2 dei loro coetanei monolingui.

La presenza del secondo elemento i *programmi di educazione bilingue*, ovvero l'educazione / scolarizzazione nella lingua di minoranza, è spesso preso meno in considerazione rispetto ad altri fattori (1.1.4.4.) tuttavia gli studi condotti nei Paesi Baschi (Cenoz e Valencia, 1994; Sanz, 2000) o in Svizzera con il romancio (Brohy, 2001) e nel contesto di immigrazione in Olanda come per i bambini figli di turchi o arabi (Van Gelderen e Schoonen, 2003; Sanders e Meijers, 1995) riguardano un contesto plurilingue nel quale vi è una scolarizzazione sia nella L1 (lingua di minoranza) che nella L2 (lingua di maggioranza). Così come sottolinea Cenoz "in general, the study of TLA has received more influence from SLA than from studies on bilingualism. The focus has been mainly on the psycholinguistic aspects of language processing and little attention has been paid to the role of social and educational factor" (2003a, 78). Ciò apre una discussione sui fattori educativi nell'apprendimento della terza lingua che solo in parte possono essere considerati in questa ricerca, ma che tuttavia rimangono importanti se si vuole considerare gli effetti positivi del bilinguismo (anche di minoranza) nell'apprendimento della L3.

---

### 1.1.6. Perché considerare questa ricerca all'interno del campo di studi della L3

Come visto fin'ora, il campo di studi dell'acquisizione della terza lingua (*third language acquisition – TLA o L3*) si sviluppa in diversi ambiti di ricerca (ambito *sociolinguistico, cognitivo – acquisizionale e educativo*) ed ha come oggetto di studio il plurilinguismo preso in considerazione in maniera multiprospettica. Ciò è dovuto al fatto che l'apprendimento di una L3 è condizionato da diversi fattori e variabili legati soprattutto al contesto in cui la ricerca viene effettuata. Inoltre è un campo di ricerca relativamente giovane nato dalla consapevolezza che in una società sempre più multilinguistica e multiculturale la presenza di individui poliglotti / plurilingui è maggiormente frequente e lo studio dei meccanismi di apprendimento di più lingue in individui plurilingui così come l'analisi delle interazioni tra di esse appare ancor più necessario allo scopo di formulare una teoria organica sul fenomeno del plurilinguismo.

Anche Cenoz sottolinea l'importanza del contesto in cui avviene la ricerca sull'acquisizione della L3 ponendo l'accento sull'importanza di concentrare il focus della ricerca della L3 sul plurilinguismo (*focus on multilingualism*) e sull'analisi del contesto in cui essa avviene:

*Focus on multilingualism proposes highlighting the importance of context when analysing the effect on bilingualism on TLA, to show how the L3 is incorporated into the multilingual speaker's language practice.*

(Cenoz 2003a, 82)

Questo approccio, definito da Cenoz come "olistico" permette di considerare il fenomeno del plurilinguismo e delle lingue in uso anche rispetto al

contesto sociale e alle ricadute sull'aspetto educativo – glottodidattico (Cenoz 2003a, 82).

Proprio perché l'acquisizione della L3 avviene generalmente in ambienti plurilingui il campo di studi della L3 ha svolto le sue indagini principalmente in ambienti che non condividono solo questa caratteristica ma anche l'elemento educativo per la presenza di programmi di educazione bilingue o plurilingue.

È dunque possibile inserire questa ricerca all'interno degli studi dell'acquisizione della L3 e degli studi sul plurilinguismo?

La risposta sembra essere affermativa poiché il lavoro qui presentato si inserisce in un ambiente plurilingue in cui l'uso del mòcheno, del dialetto trentino e dell'italiano si intrecciano in modo tale da dove essere indagati dal punto di vista sociolinguistico per poter dare un quadro dettagliato del plurilinguismo dei ragazzi indagati.

Inoltre l'inserimento del tedesco come lingua di apprendimento nella scuola primaria e nella scuola secondaria permette la ricerca dal punto di vista cognitivo – acquisizionale attraverso l'approfondimento delle indagini sull'acquisizione della L3, l'interazione tra le lingue e i loro ruoli nella produzione in L3 e i vantaggi del plurilinguismo.

Ultimo ma sicuramente non meno importante è l'aspetto della ricerca dal punto di vista educativo poiché essa si inserisce in un ambiente plurilingue caratterizzato dalla presenza di una lingua di minoranza (la lingua mòchena) così come avviene per molte ricerche effettuate sull'apprendimento della L3.

La presenza di un programma bilingue (CLIL in tedesco) nella scuola primaria di Fierozzo e nella scuola secondaria di primo grado Ciro Andreatta così come di un programma di insegnamento della lingua di minoranza (esclusivamente nella scuola primaria di Fierozzo) accomuna ulteriormente questa ricerca alle ricerche sugli effetti del plurilinguismo e sull'apprendimento della L3 inserendo il contesto di studio del plurilinguismo mòcheno nel filone degli studi dell'apprendimento della terza lingua.



## Capitolo 2

### ***Le precedenti ricerche acquisizionali nella Valle del Fèrsina, le nuove domande di ricerca e il contesto di studio.***

#### 2.1. Quaestio

Scopo di questo capitolo è introdurre alla ricerca sul plurilinguismo rispetto alle lingue di minoranza e illustrarne le più recenti ricerche condotte nella Valle del Fèrsina. In particolare verrà presa in considerazione la ricerca condotta nel 2012 nella scuola primaria di Fierozzo, descrivendone le conclusioni che hanno portato alle nuove domande di ricerca.

##### 2.1.1. *Il valore del plurilinguismo e le lingue di minoranza*

Lo studio che viene qui presentato si inserisce all'interno delle ricerche sul plurilinguismo e rappresenta il proseguimento dell'indagine condotta nel 2012 nella scuola primaria di Fierozzo a cura di Ricci Garotti in collaborazione con Manuela Pruner, Chiara Scantamburlo e Giulia Gatta. Alla base delle motivazioni della ricerca del 2012 "*L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*" vi è, come chiarisce Ricci Garotti nell'introduzione alla ricerca, una doppia natura:

*la prima desidera dare un contributo allo studio sul plurilinguismo e sull'acquisizione linguistica; la seconda intende, attraverso l'analisi di dati riguardanti una lingua di minoranza, indicare in che modo tale lingua possieda un plusvalore e in che modo esso possa essere individuato e valorizzato.*

---

(Ricci Garotti 2012, 42)

Come già accennato molte delle ricerche che sono state condotte fino ad oggi sui benefici del bilinguismo riguardano bilingui che utilizzano lingue standard (come *l'inglese, l'italiano, lo spagnolo o il tedesco*) mentre le ricerche sul plurilinguismo e sull'acquisizione della L3 si sono concentrate in contesti plurilingui in cui è presente una *lingua di minoranza* (Cenoz e Valencia, 1994; Brohy, 2001; Lauchlan, Parisi e Fadda, 2012). Tra queste la ricerca di Lauchlan, Parisi e Fadda condotta su abilità cognitive e linguistiche con bambini appartenenti alla minoranza linguistica sarda e gaelica sembra essere particolarmente importante per il riconoscimento dell'importanza del plurilinguismo in presenza di una lingua di minoranza. I ricercatori affermano infatti con chiarezza che:

*The development of two languages, including situations where one is minority language, is certainly not a disadvantage with regard to the cognitive development of a child.*

(Lauchlan, Parisi e Fadda 2012, 54)

Sebbene l'importanza del mantenimento e della valorizzazione delle lingue di minoranza sia da tempo stato riconosciuto, in particolare nella Provincia di Trento, diversi passi devono essere ancora compiuti per comprendere il valore che esse hanno anche dal punto di vista psicolinguistico.

Già nella ricerca condotta nel 2012 da Ricci Garotti si è cercato di chiarire quale sia il plusvalore dato dal plurilinguismo mòcheno arrivando a risultati che seppur parziali hanno confermato l'esistenza del plusvalore in termini sia cognitivi sia linguistici anche quando il plurilinguismo coinvolge una lingua di minoranza (in questa ricerca il mòcheno).

---

### 2.1.2. La ricerca del 2012 nella scuola primaria di Fierozzo e nelle scuole primarie della Valle del Fèrsina

La ricerca del 2012, condotta nella scuola primaria di Fierozzo ma anche nelle scuole primarie di Canezza e Sant'Orsola, ha voluto prendere in esame le produzioni in tedesco dei bambini mòcheni e dei bambini parlanti solo italiano<sup>8</sup> analizzando i dati di 52 bambini tra i quali 14 parlanti mòcheno, in età compresa tra i 6 e i 10 anni. Lo scopo iniziale della ricerca era quello di stabilire, attraverso dati alla mano, se comparissero delle differenze nelle produzioni in tedesco nei due gruppi e individuare quali fattori le determinassero.

Ai bambini era stato chiesto di raccontare liberamente delle storie figurate in lingua tedesca e le produzioni sono state registrate e analizzate dalle ricercatrici.

I risultati di questa ricerca hanno messo in evidenza come i bambini mòcheni dimostrino, anche solo valutando la quantità della produzione in tedesco, di essere in grado di utilizzare un maggior numero di vocaboli e avere una maggiore padronanza nell'uso delle strutture della lingua tedesca rispetto ai bambini italofoeni (Ricci Garotti 2012, 139).

In particolare possiamo riassumere le conclusioni della ricerca in tre punti:

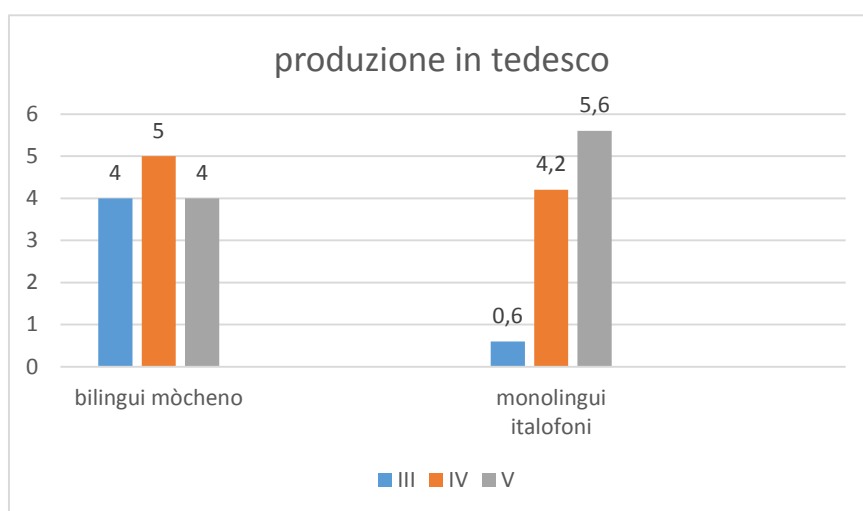
*PRIMA CONCLUSIONE: I bambini mòcheni sono in grado di produrre molte frasi con la presenza del verbo già intorno all'età di 8 anni, mentre i loro coetanei italofoeni raggiungono questo stadio con due anni di ritardo (10 anni), superando in termini quantitativi la produzione di verbi rispetto ai loro coetanei bilingui. In questo senso, i bambini mòcheni seguirebbero in ritardo le fasi di*

---

<sup>8</sup> La ricerca del 2012 aveva diviso e definito tre gruppi di probandi: il gruppo dei *parlanti mòcheno* indicati come "i bambini che usualmente nella loro vita quotidiana utilizzano la lingua locale e naturalmente sono in grado di comprenderla e parlarla"; il gruppo dei *non parlanti mòcheno* che indicava "i bambini che sono in grado di comprendere il *bersentolerisch* ma non di parlare"; il gruppo degli *italofoeni* ovvero "i bambini che non parlano e non comprendono la lingua mòchena ma solo l'italiano standard e il dialetto trentino" (Gatta e Scantamburlo in Ricci Garotti 2012, 32-33).

evoluzione linguistica descritte da Tracy (2007)<sup>9</sup> per lo sviluppo della lingua tedesca nei bambini tedeschi.

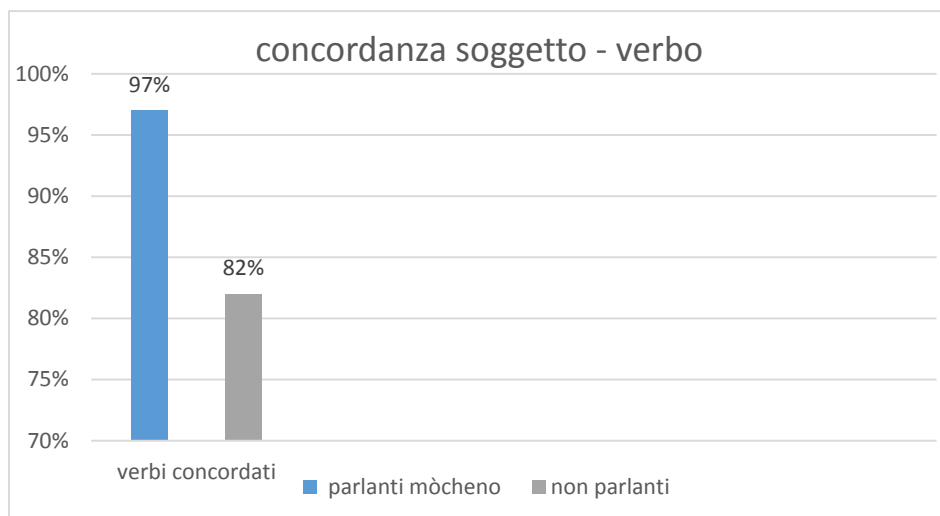
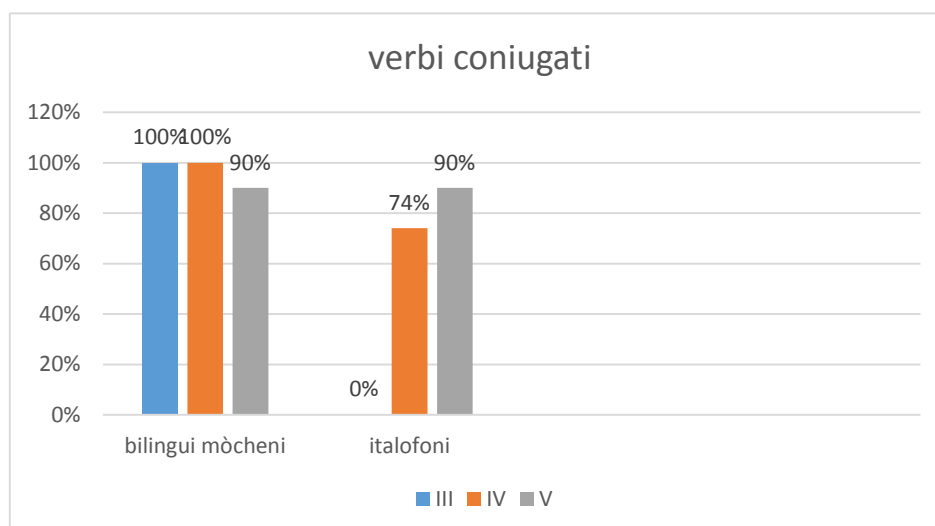
**Tab. 2: Produzione in tedesco (frasi con verbo) nella scuola primaria nelle classi terza, quarta, quinta.**



Il risultato dei bambini italofoeni, che dimostra come questo gruppo raggiunga in pochi anni lo stesso livello di produzione dei bambini mòcheni, è stato spiegato alla luce del bilinguismo educativo al quale sono soggetti i bambini di questa scuola (un terzo del curriculum scolastico viene svolto in lingua tedesca). Nonostante un iniziale vantaggio nella produzione in tedesco i bambini mòcheni sembrano non crescere ulteriormente in questo aspetto mentre si manifesta un'impennata della produzione nei bambini italofoeni.

È stato evidenziato come i bambini mòcheni dimostrino un vantaggio linguistico decisamente marcato all'inizio della terza elementare essendo in grado di esprimere frasi dichiarative al presente con il verbo correttamente flesso alla prima e alla terza persona singolare e alla terza plurale. I bambini italofoeni al contrario sono in grado di esprimere un numero minore di verbi concordati anche se la capacità di concordare il verbo aumenta con l'età, arrivando in quinta ad equiparare la correttezza della concordanza soggetto verbo con i bambini bilingui mòcheni.

<sup>9</sup> Per le fasi di acquisizione del tedesco di Tracy (2007) si veda il *Capitolo 4.3*.

**Tab. 3: Percentuale di concordanza soggetto – verbo sul totale dei verbi espressi****Tab. 4: Percentuale dei verbi coniugati per classe in base ai verbi espressi**

Nonostante ciò, i dati di questa ricerca hanno indicato come la capacità linguistica dei bambini mòcheno non si fermerebbe solo alla produzione corretta di frasi nucleari, ma tenderebbe ad uno sviluppo sintattico della frase attraverso la costruzione di frasi secondarie. La presenza di alcune frasi temporali, causali e interrogative indirette seppur limitata appare significativa se si analizza la costruzione della frase talvolta con trasposizione propria della lingua tedesca talvolta a costruzione romanza.

Come sottolinea Ricci Garotti:

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

(Ricci Garotti 2012,157)

La produzione delle frasi secondarie, presente solo nei bambini bilingui parlanti mòcheno, indica come questo gruppo si spinga oltre la produzione della frase nucleare soggetto – verbo concordata, ma cerchi di trovare una soluzione per la costruzione di frasi secondarie.

1. Wann der Vucks kimmt, die Schnecke geht in Finish

*(temporale – trasposizione)*

2. Sie fragt, warum hat sie ein Buch in de Zimmer

*(causale – non trasposizione, ma V2)*

L'oscillazione della posizione del verbo flesso come calco della frase secondaria italiana con la trasposizione, presente anche nella lingua mòchena ma non obbligatoria, indicherebbe che il tentativo dei bambini di produrre questo tipo di frasi sia dovuto a due motivazioni:

*1. l'ambiente mòcheno, in cui i bambini sentono ancora frasi secondarie con la trasposizione germanica.*

*2. L'esposizione al tedesco delle discipline (progetto di veicolare).*

(Ricci Garotti 2012, 157)

---

*SECONDA CONCLUSIONE: la produzione dei bambini bilingui mòcheni è caratterizzata da una creatività maggiore rispetto ai loro coetanei italofoeni e questo si ripercuote nel lessico e nell'assenza di frasi formulaiche (Ricci Garotti 2012, 157).*

La maggior capacità espressiva dei bambini mòcheni è evidente se comparata con il gruppo dei bambini italofoeni. Essi infatti utilizzano “un maggior numero, una maggiore varietà e una maggiore complessità di parole-funzione” (Ricci Garotti 2012, 157). Come già accennato nei capitoli precedenti, le parole funzione permettono di essere considerate “un indice per seguire le fasi di acquisizione delle strutture sintattiche della lingua” (Pruner in Ricci Garotti 2012, 92).

Parallelamente, anche per quanto riguarda le parole contenuto e dunque il lessico, è stato più volte sottolineato nella ricerca del 2012 come i bambini bilingui mòcheni abbiano un repertorio di vocaboli più ampio rispetto ai loro coetanei italofoeni, ma che all'interno della produzione in tedesco “la produzione in mòcheno non può ritenersi numerosa o perlomeno non tale da giustificare un ricorso sistematico al mòcheno per produrre delle frasi in tedesco” (Ricci Garotti 2012, 158). L'utilizzo della lingua mòchena sembrerebbe infatti annoverarsi non tanto nel transfer lessicale che permetterebbe loro di adattare le parole mòchene ad una frase tedesca ma sarebbe la base cognitiva che permetterebbe loro di sviluppare delle strategie (*inhibitory control* e *cognitive control*) per “poter selezionare inconsciamente, all'interno di un vasto fenomeno lessicale, le unità più adeguate alla comunicazione” (Ricci Garotti 2012, 160). Così come sottolineato da Bialystok e Martin (2004) questa sarebbe una delle caratteristiche dei bambini bilingui che dimostrerebbe un vantaggio nella selezione di informazioni importanti e nella capacità di ignorare informazioni superflue rispetto ai loro coetanei monolingui.

La presenza di strategie cognitive, evidenti dalle produzioni dei bambini mòcheni, appare particolarmente importante e soprattutto sottolinea il vantaggio del bilinguismo, indipendentemente dal coinvolgimento di lingue standard o minoritarie. Così come sottolineato da Ricci Garotti:

---

*Lo status delle lingue che partecipano al processo di sviluppo nel parlante non ha nessuna importanza per quanto riguarda gli aspetti del bilinguismo: un bilingue tedesco – italiano avrà presumibilmente gli stessi vantaggi sull'apprendimento di una terza lingua di un bambino mòcheno – italiano o ladino – italiano.*

(Ricci Garotti 2012, 233)

*TERZA CONCLUSIONE: il progetto di veicolarità nella scuola di Fierozzo e il progetto di insegnamento della lingua mòchena all'interno del curricolo scolastico ha una notevole influenza sui risultati dei bambini bilingui mòcheni e italofofi.*

Questo risultato è stato rilevato grazie alla comparazione dei dati tra i bambini frequentati la scuola di Fierozzo (dove le ore di insegnamento della lingua mòchena e il progetto di veicolarità del tedesco sono maggiori che nelle altre scuole pubbliche della valle) e i bambini della scuola di Canezza e Sant'Orsola (dove non vi è un progetto di veicolarità nel tedesco). I dati quantitativi, la qualità lessicale e la complessità nella produzione linguistica dei bambini di Fierozzo, se comparati con i dati dei coetanei della scuola di Canezza e Sant'Orsola, dimostrano come i bambini di Fierozzo, sia mòcheni che italofofi, siano in grado di differenziarsi notevolmente nella produzione in tedesco.

Come più volte evidenziato nella ricerca del 2012, Il ruolo del progetto di veicolarità e il ruolo dell'alfabetizzazione in lingua mòchena pesano moltissimo sui risultati dei bambini della scuola di Fierozzo:

*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 italofofoni, visto che anche questi ultimi distanziano nei risultati i loro compagni (anch'essi non parlanti e italofofoni) nelle altre scuole.*

(Ricci Garotti 2012, 147)

Se però entrambi i progetti influenzano notevolmente la produzione in lingua tedesca rimane da capire in che modo il mòcheno influenzi la produzione in tedesco.

Infatti se “il progetto di veicolarità in tedesco (...) è facilmente ascrivibile alla maggiore quantità di lingua tedesca cui (i bambini) sono esposti a scuola” (Ricci Garotti 2012, 147) e gioca un ruolo determinante nella produzione di tutti i bambini mòcheni e italofofoni della scuola di Fierozzo il progetto di insegnamento del mòcheno come lingua curricolare (dunque sia scritto che parlato) avrebbe un ruolo non irrilevante nella produzione in tedesco. Sia i bambini bilingui che monolingui sembrano infatti giovare di tale progetto, ma sicuramente tale giovamento deve avere delle caratteristiche differenti all'interno del gruppo dei parlanti bilingui e nel gruppo dei monolingui. Mentre nella ricerca del 2012 viene già sottolineato come la lingua mòchena insegnata a scuola, appresa anche da due bambine italofofone Zita e Barbara sia ancora in una fase di primo sviluppo linguistico ma già ben distinta dal tedesco ed anzi “supportata dal tedesco stesso” (Ricci Garotti 2012, 147) (essa è infatti per queste parlanti la seconda lingua straniera, dopo il tedesco), il ruolo dell'insegnamento della lingua di minoranza nei bambini già bilingui è ancora tutta da accertare.

Riprenderò dunque la questione della variabile glottodidattica nel *Capitolo 5* dedicato all'aspetto educativo nel plurilinguismo e nell'acquisizione della L3.

### 2.1.3. Dalla ricerca del 2012 alle nuove domande di ricerca

Alle tre conclusioni generali fin qui esposte della ricerca condotta nella scuola primaria di Fierozzo nel 2012 si affiancano altrettante questioni rimaste aperte a causa della mancanza di ulteriori dati sulla produzione dei bambini mòcheni e italofoeni.

Già all'interno delle conclusioni della ricerca del 2012 si era proposta alle ricercatrici una questione che fin da principio aveva suscitato una curiosità naturale, alla luce di una possibile prosecuzione della ricerca fino ad allora condotta. La questione postasi può essere riassunta nella seguente domanda: visto i dati dei bambini della scuola primaria, cosa avviene nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e italofoeni della scuola secondaria di primo grado?

Già Ricci Garotti, nel capitolo della ricerca del 2012 *Il code switching e le frasi miste* accenna alla questione e sottolinea:

*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 italofoeni eguaglino i loro compagni parlanti mòcheno e dunque il vantaggio iniziale di questi ultimi non venga solo recuperato dai compagni italofoeni, ma spesso anche perduto.*

(Ricci Garotti 2012, 207)

Tale affermazione, nata dalla comunicazione personale dell'insegnante di lingua tedesca della scuola secondaria di primo grado "Ciro Andreatta" di

Pergine<sup>10</sup> alle ricercatrici, sostiene quindi che vi sia una perdita del vantaggio linguistico che i bambini mòcheni hanno sviluppato nella scuola primaria. Tuttavia nella ricerca del 2012 non vi erano dati per poter valutare questa ipotesi. Lo spunto per la nascita di questa seconda ricerca era perciò già insito nelle conclusioni dell'indagine nella scuola primaria sebbene esso fosse derivato sia dalla semplice curiosità di una naturale prosecuzione della ricerca sia dall'interesse di confermare o smentire, con dati alla mano, l'ipotesi di perdita del vantaggio linguistico riportata dall'insegnante di lingua tedesca della scuola secondaria di primo grado.

Inoltre dopo l'ultimo questionario sociolinguistico svolto da Scantamburlo nel 2005 nella scuola primaria vi era la necessità di svolgere un questionario simile anche nella scuola secondaria di primo grado, al fine di avere dati sociolinguistici su questa fascia di età e di inquadrare con chiarezza l'uso della lingua di minoranza nei ragazzi intervistati.

Le domande di ricerca possono essere dunque riassunte nei tre aspetti legati agli ambiti di ricerca approfonditi dal campo di studi sull'acquisizione della L3:

*ASPETTO SOCIOLINGUISTICO: Qual è l'identità percepita dei ragazzi mòcheni indagati nell'età della scuola secondaria di primo grado?*

Con questa domanda di ricerca si vuole innanzitutto inquadrare i ragazzi della scuola secondaria di primo grado dal punto di vista sociolinguistico. Il questionario che è stato loro sottoposto è necessario:

- 1) per *censire linguisticamente* le tre classi intervistate;
- 2) *stabilire quanti e quali sono i parlanti mòcheno* attivi nella tre classi;
- 3) *stabilire se vi sono all'interno ragazzi* che comprendono il mòcheno ma non lo parlano (in questa ricerca definiti "*semiparlanti*", nella ricerca del 2012 "*non parlanti mòcheno*");

---

<sup>10</sup> Si veda la *nota 31* in Ricci Garotti (2012, 207).

4) *individuare i ragazzi italofoeni e eventualmente bilingui in altre lingue oltre al mòcheno.*

In secondo luogo attraverso il questionario sociolinguistico sarà possibile delineare in quale contesto (familiare, comunitario, scolastico) viene utilizzata la lingua mòchena dai ragazzi della fascia di età compresa tra gli 11 e i 14 anni. Inoltre si cercherà di comprendere, attraverso l'analisi dei dati del questionario e attraverso le dichiarazioni dei ragazzi intervistati, quale sia il rapporto tra i diversi codici linguistici presenti in valle (lingua di minoranza, dialetto trentino e italiano standard) e la lingua straniera (tedesco standard) insegnata formalmente all'interno del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado).

Infine si cercherà di dare una definizione di identità linguistica dei ragazzi appartenenti alla comunità mòchena presente nella scuola secondaria di primo grado, tenendo conto che tale definizione viene assegnata ad un età ed ad un periodo della vita dei ragazzi (l'adolescenza) complesso e in continuo divenire.

*ASPETTO COGNITIVO – ACQUISIZIONALE : Il vantaggio linguistico nella produzione della lingua tedesca dei ragazzi mòcheni è riscontrabile anche nella fascia di età 11-14 anni? Vi sono ancora delle differenze con il gruppo di italofoeni?*

Attraverso un test linguistico di produzione orale, simile a quello affrontato dai bambini della scuola primaria di Fierozzo, si cercherà di analizzare i dati dal punto di vista morfosintattico, così da avere dati comparabili con quelli della scuola primaria. Lo scopo principale è quello di verificare la veridicità o la infondatezza delle ipotesi emerse nella ricerca del 2012 sullo sviluppo (in questo caso l'ipotesi di regressione) della competenza linguistica del tedesco nella scuola secondaria di primo grado. Si cercherà dunque di analizzare la produzione linguistica del gruppo dei ragazzi mòcheni e italofoeni considerando i verbi prodotti, la loro quantità, la concordanza soggetto – verbo o la non concordanza.

---

In questo senso si cercherà di comparare il più possibile i dati della scuola primaria di Fierozzo con i dati della scuola secondaria di primo grado “Ciro Andreatta” .

Si analizzerà altresì il tipo di produzione per valutare se le frasi prodotte dai ragazzi bilingui confermano l'ipotesi già accennata nel 2012 per la scuola primaria ovvero di una maggiore complessità nella produzione in tedesco attraverso la costruzione di frasi secondarie (e dunque la loro quantità e la tipologia prodotta) rispetto alla produzione dei ragazzi italofoeni oppure se questo ultimo gruppo eguaglia o sorpassa la produzione dei ragazzi mòcheni (che perderebbero dunque il loro vantaggio iniziale).

Grazie a questi dati si cercherà di delinare a quale livello di sviluppo linguistico del tedesco si trova il gruppo dei mòcheni e italofoeni e se ci sono state delle evoluzioni rispetto alla scuola primaria.

Inoltre si cercherà di delineare il ruolo delle lingue di background nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni.

*ASPETTO EDUCATIVO : La questione della variabile glottodidattica nell'apprendimento della L3. Alcune riflessioni sul principio di bilinguismo addizionale in relazione al plurilinguismo mòcheno.*

La questione riguardo al peso della variabile glottodidattica all'interno della ricerca sull'apprendimento del tedesco come terza lingua è un elemento che è già stato riscontrato all'interno della ricerca del 2012 nella scuola primaria di Fierozzo e nelle scuole della valle. All'interno di questa ricerca si cercherà di stabilire con alcune domande poste nel questionario sociolinguistico rispetto all'uso del mòcheno come lingua scritta se i ragazzi della scuola secondaria di primo grado che hanno frequentato la scuola di Fierozzo sono soliti utilizzare la lingua mòchena anche nel codice scritto e si cercherà di proporre una riflessione sulla variabile legata all'aspetto educativo nella lingua di minoranza e ai suoi effetti sull'apprendimento di una terza lingua (il tedesco).

In questo senso si vuole porre l'attenzione sull'importanza del peso educativo nel contesto plurilingue in cui una lingua è la lingua di minoranza, in modo da avviare una riflessione sulle azioni da intraprendere per favorire la crescita del plurilinguismo.

## 2.2. *Contesto di studio*

Scopo di questo capitolo è illustrare il contesto scolastico della ricerca e descrivere nello specifico i soggetti testati e le tipologie di test in modo da inquadrare la ricerca dal punto di vista della metodologia utilizzata per l'indagine svolta.

### 2.2.1. *Il contesto scolastico della ricerca*

La ricerca che viene qui illustrata è stata condotta nella scuola secondaria di primo grado "Ciro Andreatta" di Pergine Valugana principalmente nell'ottobre 2013 all'interno della sezione D su tutte e tre le classi (prima, seconda e terza media). Tale sezione ricopre il ruolo di sezione CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) in lingua tedesca dell'Istituto poichè le discipline di scienze e geografia vengono svolte interamente in lingua straniera per un totale di quattro ore alla settimana (due ore di geografia CLIL e due ore di scienze CLIL). Parallelamente allo studio delle discipline CLIL gli studenti di questa sezione svolgono tre ore curricolari di lingua tedesca alla settimana. In questo modo l'esposizione dei ragazzi al tedesco è in totale di 7 ore settimanali, contro le tre ore curricolari di lingua tedesca svolte in una sezione regolare (senza CLIL).

La sezione D è stata scelta come sede di ricerca poichè la maggioranza dei ragazzi di madrelingua mòchena viene generalmente iscritta in questa sezione per i vantaggi offerti dal potenziamento del curriculum nella lingua tedesca. Si è

evidenziato, grazie al confronto con le insegnanti e ai successivi dati del questionario, come tale sezione sia il bacino di utenza dei ragazzi provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo (non solo dunque dei ragazzi parlanti mòcheno della scuola primaria, ma anche parlanti solo italiano della stessa scuola) poiché all'interno della classe prima, seconda e terza media dell'anno scolastico 2013/2014 sono risultati iscritti 19 ragazzi provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo.

I progetti di educazione plurilingue della scuola primaria e secondaria possono essere messi in relazione grazie al percorso di insegnamento del tedesco con modalità CLIL. Se nella scuola primaria viene proposto un percorso scolastico caratterizzato dal 30% del curricolo in lingua tedesca (nelle discipline di geografia, scienze, matematica, musica e arte) nella scuola secondaria l'insegnamento del tedesco curricolare avviene per tre ore settimanali e il progetto CLIL in tedesco è attivato nelle discipline di geografia e scienze. Ciò crea una sorta di continuità didattica tra la scuola primaria di Fierozzo e la sezione D della scuola secondaria di primo grado "Ciro Andreatta" e in questo senso questa sezione può essere considerata didatticamente il proseguimento scolastico per i ragazzi provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo.

Tuttavia mentre nella scuola primaria di Fierozzo dal 2006 è attivo un progetto di insegnamento della lingua mòchena come lingua curricolare per un paio d'ore alla settimana (Gatta e Scantamburlo in Ricci Garotti 2012, 30) nella scuola secondaria di primo grado "Ciro Andreatta" viene abbandonato lo studio del mòcheno. La mancanza di un progetto di alfabetizzazione in lingua di minoranza nella scuola secondaria determina, per tutti i ragazzi provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo e in particolare per i ragazzi mòcheni, una frattura nella continuità didattica tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

### 2.2.2. I ragazzi testati

I ragazzi testati sono stati in totale 62 per quanto riguarda il questionario sociolinguistico e 30 per quanto riguarda il test di produzione orale.

All'interno della popolazione scolastica censita è stato inizialmente scelto di sottoporre un pre-test di produzione orale nel maggio 2013 ai ragazzi dichiarati come parlanti mòcheno<sup>11</sup>, ai ragazzi italofoeni provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo e ai ragazzi italofoeni provenienti dalla scuola primaria di Pergine. A questi è stato chiesto di raccontare delle storie figurate sia in tedesco che in italiano e ai ragazzi inizialmente individuati come parlanti, anche in mòcheno.

Grazie ai dati del questionario sociolinguistico e ai dati del pre - test di produzione orale di maggio 2013 è stato possibile individuare tre gruppi di probandi definiti come “*parlanti mòcheno*”, “*semiparlanti*” e “*italofoeni*”.

Con il termine “*parlanti mòcheno*” si indicano i ragazzi che utilizzano quotidianamente la lingua mòchena e sono in grado di comprenderla e parlarla (Gatta e Scantamburlo in Ricci Garotti 2012, 31).

La definizione di “*semiparlanti*” riguarda quei ragazzi che sono in grado di comprendere la lingua mòchena a diversi livelli, ma che non la usano quotidianamente e non sono in grado di utilizzarla in maniera attiva<sup>12</sup>.

Il terzo gruppo, ovvero il gruppo di “*italofoeni*” (sia provenienti dalla scuola di Fierozzo che dalle scuole primarie di Pergine) si riferisce a coloro che non parlano la lingua mòchena nè la comprendono.

Tuttavia tutti e tre i gruppi sono da considerare dialettofoni perchè usano quotidianamente e sistematicamente il dialetto trentino nelle comunicazioni orali.

Si è cercato di individuare per ogni classe lo stesso numero di probandi per ogni gruppo (*mòcheni*, *semiparlanti*, *parlanti italiano da Fierozzo e Pergine*), ma

---

<sup>11</sup> Inizialmente il gruppo testato dei parlanti mòcheno era stato selezionato in base alle dichiarazioni delle insegnanti di classe e a delle domande personali fatte dall'esaminatore al ragazzo intervistato.

<sup>12</sup> Nella precedente ricerca “L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza” (2012) a questo gruppo era stata data la definizione di “*non parlanti mòcheno*” (Gatta e Scantamburlo in Ricci Garotti 2012, 31).



si è in seguito evidenziato come le variabili numeriche, oltre ad essere di poche unità, si incrociano con le variabili personali, non permettendo un confronto tra tutti i gruppi.

Per questo motivo l'analisi dei dati si è infine concentrata sul gruppo dei ragazzi parlanti mòcheno e sul gruppo di ragazzi italofoeni provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo e di Pergine, escludendo dall'analisi i semiparlanti i quali hanno dimostrato attraverso il pre-test svoltosi del maggio 2013, di possedere solo una competenza passiva/ricettiva in mòcheno. Essi infatti non sono stati in grado di raccontare le storie figurate in mòcheno.

Le variabili dei gruppi per l'analisi del test di produzione orale in tedesco sono state ridotte alle seguenti caratteristiche:

- i *ragazzi parlanti mòcheno* provenienti dalla scuola primaria di Fierozzo parlano correntemente la lingua di minoranza con i genitori e nella scuola primaria hanno svolto un curriculum di 500 ore dedicate allo studio della lingua tedesca.

- i *ragazzi italofoeni* provengono dalle scuole primarie di Fierozzo e Pergine non parlano mòcheno e hanno svolto come i loro coetanei mòcheni un curriculum di 500 ore nella scuola primaria dedicato allo studio della lingua tedesca.

Certamente una variabile importante riguardo alla produzione della lingua tedesca riguarda anche il peso della didattica CLIL e dunque la quantità di esposizione alla lingua standard. Purtroppo la continuità didattica e le diverse metodologie utilizzate nei due gradi di scuola non hanno permesso di individuare quanto i ragazzi italofoeni di Pergine siano stati effettivamente esposti al CLIL nella scuola primaria. Sulla questione del peso della didattica ritornerò più avanti nella sezione di analisi dei dati.

Tab. 5: *Questionario sociolinguistico:*

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO „CIRO ANDREATTA“	NUMERO ALUNNI DELLA SEZIONE CLIL Ottobre 2013
PRIMA MEDIA	25
SECONDA MEDIA	21
TERZA MEDIA	16
TOTALE	62

Tab. 6: *Pre -test di produzione orale in tedesco (maggio 2013)*

	PARLANTI MÒCHENO	ITALOFONI	SEMIPARLANTI
QUINTA ELEMENTARE (FIEROZZO)	3	2	1
PRIMA MEDIA	3	5	1
SECONDA MEDIA	2	5	3
TOTALE	8	18	5

Tab. 7: *Test di produzione orale in tedesco (ottobre 2013)*

	PARLANTI MÒCHENO	ITALOFONI	SEMIPARLANTI
PRIMA MEDIA	3	5	3
SECONDA MEDIA	3	5	1
TERZA MEDIA	2	5	3
TOTALE	8	15	7

### 2.2.3. La tipologia di test

La ricerca si è concentrata su due tipologie di test:

- un *questionario sociolinguistico*, il quale è stato lo strumento necessario per individuare con precisione i parlanti mòcheno presenti nelle tre classi della scuola secondaria, sottoposto a inizio ottobre 2013.

- un *test di produzione orale* in lingua tedesca sulla base di storie figurate, sottoposto ai ragazzi mòcheni e ai ragazzi italofoeni.

Questo test è stato sottoposto in due sessioni:

1) la sessione di maggio 2013, che ha permesso di individuare il gruppo di parlanti mòcheno attivi, semiparlanti e il campione di italofoeni ma anche le modalità in cui svolgere il test di ottobre 2013;

2) la sessione di ottobre 2013, che è stata sottoposta nuovamente all'intero campione (gruppo di parlanti mòcheno, semiparlanti e italofoeni) poiché nel frattempo l'anno scolastico cambiato aveva determinato un cambiamento nel numero dei ragazzi della prima media, chiedendo di raccontare le storie in italiano e tedesco.

Il questionario sociolinguistico è stato sottoposto a tutta la classe nella stessa giornata a inizio ottobre 2013 in modo tale da poter censire tutta la popolazione linguistica delle tre sezioni.

Il test si compone di 10 domande riguardanti la lingua / le lingue utilizzate in famiglia, con amici e conoscenti. Il test si compone di un' ulteriore domanda posta ai ragazzi parlanti mòcheno e ai ragazzi semiparlanti sull'uso scritto della lingua mòchena utile per la riflessione sull'aspetto educativo – glottodidattico.

Grazie al questionario non solo è stato possibile rilevare la presenza dei ragazzi parlanti mòcheno ma anche individuare ragazzi che possono essere considerati semiparlanti. Il questionario è stato lo strumento per censire tutta la popolazione scolastica presente nella sezione individuando all'interno delle classi la presenza di diverse lingue oltre all'italiano standard.

Il test di produzione orale in lingua tedesca (maggio 2013 e ottobre 2013) è stato sottoposto ai ragazzi all'interno delle ore curricolari di tedesco, portandoli singolarmente fuori dalla classe e registrando la produzione orale con un registratore digitale.

Per la sessione di pre – test di maggio 2013 ci si è recati anche presso la scuola primaria di Fierozzo e lo si è svolto nella classe quinta, con la consapevolezza che per l'anno scolastico successivo (2013-2014) buona parte dei bambini della scuola di Fierozzo si sarebbe iscritta nella scuola secondaria di primo grado *Ciro Andreatta* di Pergine.

La sessione del test di produzione orale in tedesco di ottobre 2013 si è svolta nei giorni del 16, 17, 18, 21 e 23 per un totale di 8 ore curricolari. Grazie alla segnalazione delle insegnanti di classe, alla sessione di pre-test svoltasi nel maggio 2013 e al questionario sociolinguistico è stato possibile individuare i ragazzi ai quali sottoporre il test di produzione orale in tedesco per l'analisi acquisizionale.

Ad ogni ragazzo sono state sottoposte tre storie figurate da raccontare in tedesco e in italiano. Le tre storie figurate, molto semplici e molto brevi, sono state proposte sempre nella stessa sequenza. In questa ricerca è stato scelto di proporre a tutti i probanti le stesse tre storie figurate in modo tale da avere un materiale linguistico confrontabile tra i ragazzi intervistati. Tale scelta è stata fatta dopo aver effettuato la sessione di pre-test nel maggio 2013, nella quale i ragazzi avevano la possibilità di scegliere tre storie figurate tra cinque storie diverse. In questo modo però il materiale linguistico appariva sì molto ampio e diversificato, ma allo stesso tempo difficilmente confrontabile tra i diversi ragazzi. La sessione di pre-test è dunque servita a stabilire quale materiale utilizzare per il test ufficiale e allo stesso tempo per permettere ai ragazzi di familiarizzare con la tipologia di test. Nella sessione di test di ottobre 2013 i ragazzi sono apparsi più sicuri e maggiormente a loro agio nei riguardi della tipologia di test rispetto alla sessione di maggio e questo ha permesso uno svolgimento sereno del test.

Nel test di produzione linguistica di maggio 2013 ragazzi è stato chiesto ai parlanti mòcheno e ai ragazzi che si sono dichiarati semiparlanti di raccontare le tre storie anche in lingua mòchena. Si è quindi giunti ad avere la narrazione delle tre storie in mòcheno, tedesco e italiano. Questo ha permesso di confermare l'utilizzo attivo della lingua poichè i ragazzi dichiaratisi semiparlanti non sono stati in grado di raccontare le tre storie figurate in lingua mòchena. Il gruppo dei ragazzi italofoeni ha raccontato le tre storie figurate in tedesco e italiano. Durante la sessione del test di ottobre 2013 i ragazzi parlanti mòcheno e i ragazzi italofoeni hanno raccontato autonomamente le storie figurate mentre l'esaminatore ha posto domande in lingua tedesca solo se i ragazzi si mostravano in difficoltà o non riuscivano autonomamente a proseguire il racconto.

I dati confrontati nella sezione riguardante l'ambito cognitivo acquisizionale in L3 sono stati quelli della produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e dei ragazzi italofoeni provenienti da Fierozzo e Pergine in modo da avere dati confrontabili sia in ordine numerico sia per limitazione delle variabili personali.

---

## Capitolo 3

### ***L'aspetto sociolinguistico: qual è l'identità percepita dei ragazzi mòcheni indagati nell'età della scuola secondaria di primo grado?***

Questo capitolo si focalizza sulla ricerca dal punto di vista sociolinguistico. Verranno illustrate le ricerche sociolinguistiche condotte nella Valle del Fèrsina precedenti alla ricerca svolta, allo scopo di dare un quadro generale sullo stato della ricerca sociolinguistica nel contesto di studio.

Verrà inoltre condotta una riflessione sul significato del legame tra lingua e identità etnica nell'età dell'adolescenza, età presa in considerazione dalla presente indagine. All'interno di questo capitolo si illustreranno i dati del questionario sociolinguistico e verrà condotta una riflessione sul plurilinguismo dei ragazzi mòcheni e sul valore identitario che nasce dal definirsi parlanti della lingua di minoranza mòchena.

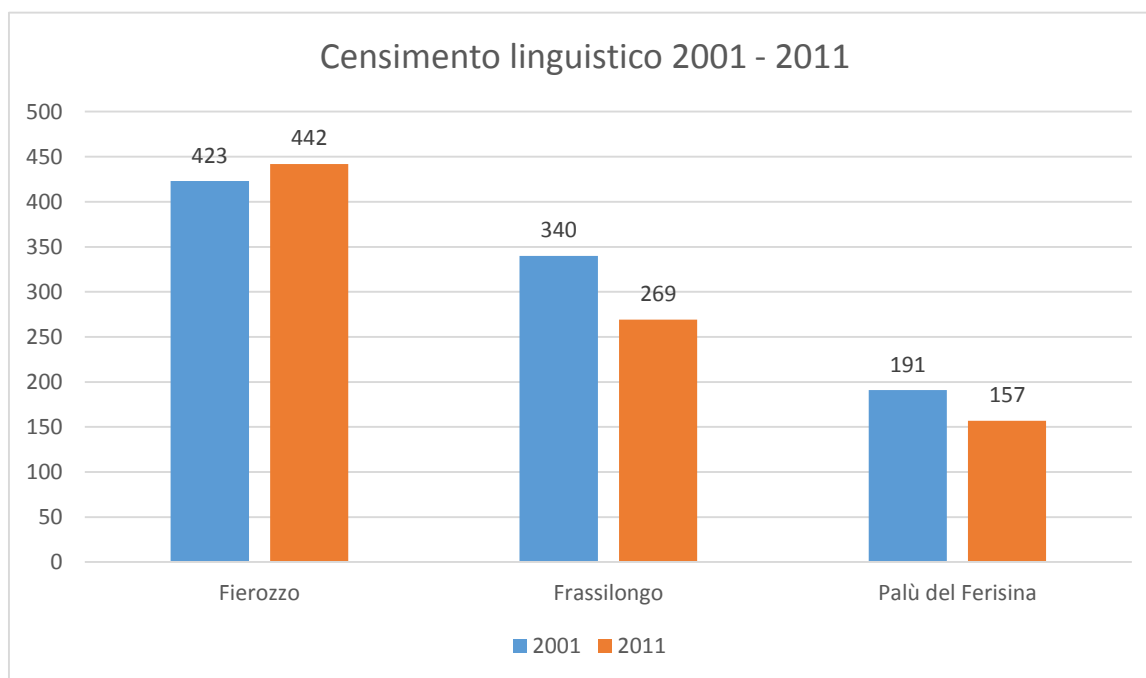
#### *3.1. Le precedenti ricerche sociolinguistiche nella Valle del Fèrsina*

Prima di entrare nello specifico del questionario sociolinguistico sottoposto ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado, è interessante fare alcuni accenni sui censimenti linguistici che sono stati fatti nella Valle del Fèrsina.

I censimenti linguistici svolti periodicamente in questa valle sono importanti per rilevare l'uso attivo della lingua mòchena e degli abitanti che si dichiarano parlanti mòcheno e dunque appartenenti alla comunità linguistica. In particolare le ultime indagini svolte nel 2001 e nel 2011 dal Servizio Statistico della Provincia di Trento hanno rilevato l'uso linguistico dei comuni nei quali storicamente è attestato l'uso ancora attivo della lingua nelle sue tre varianti principali: Fierozzo, Frassilongo e Palù del Fèrsina.

Se compariamo i dati linguistici del 2001 con quelli del 2011 possiamo notare un cambiamento significativo nel numero di parlanti mòcheno. Mentre nel 2001 a Fierozzo si dichiaravano parlanti 434 persone, a Frassilongo 355 e a Palù 191, nel 2011 troviamo a Fierozzo 423 parlanti, a Frassilongo 340 e a Palù 191.

**Tab. 8: Censimento linguistico 2001-2011: dati sui tre comuni**

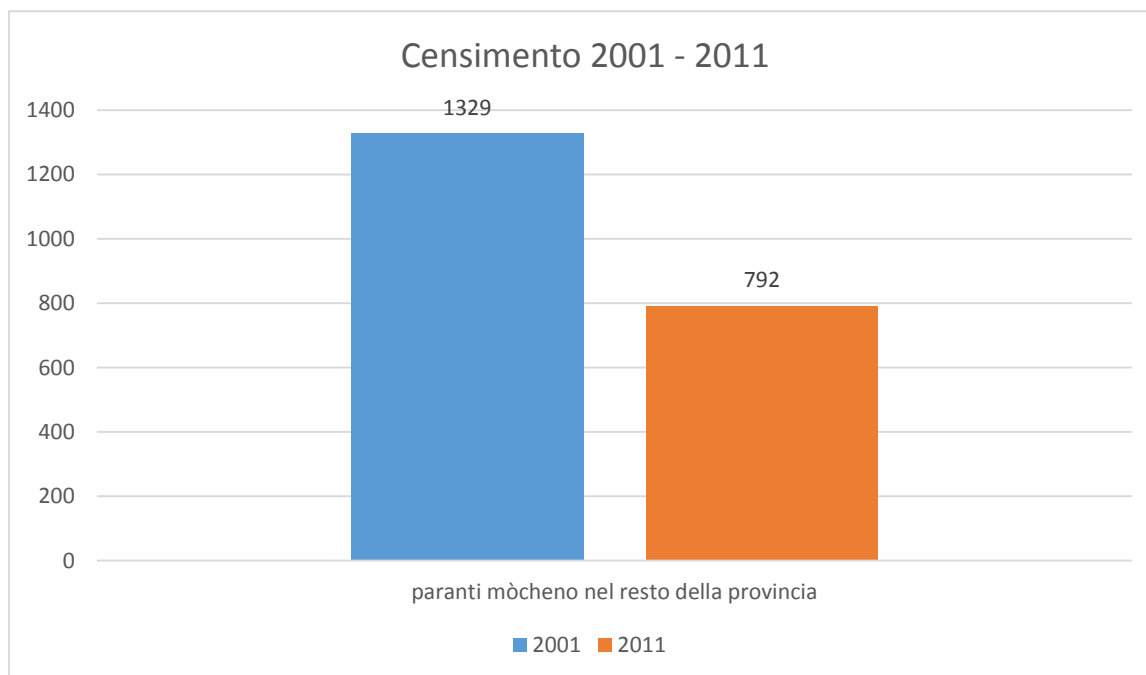


Analizzando i dati del grafico, solo a Fierozzo c'è nell'arco di 10 anni un leggero aumento della popolazione parlante mòcheno (diciannove unità), mentre negli altri due comuni di riferimento della Valle del Fèrsina è evidente il calo del numero di parlanti mòcheno. Stando alle dichiarazioni degli intervistati nel 2011 dal Servizio Statistico della Provincia di Trento sono stati rilevati in dieci anni 79 parlanti mòcheno in meno rispetto al 2001. Nel 2011 si registrano nei tre comuni 868 parlanti mòcheno in meno, un netto calo rispetto al 2001, anno in cui i parlanti mòcheno erano 947.

Anche comparando i dati riguardanti la popolazione mòchena residente in tutta la provincia di Trento, assistiamo ad un calo importante dei parlanti mòcheno, che passano da 1329 nel 2001 a 792 nel 2011, registrando dunque un calo di 537 unità.

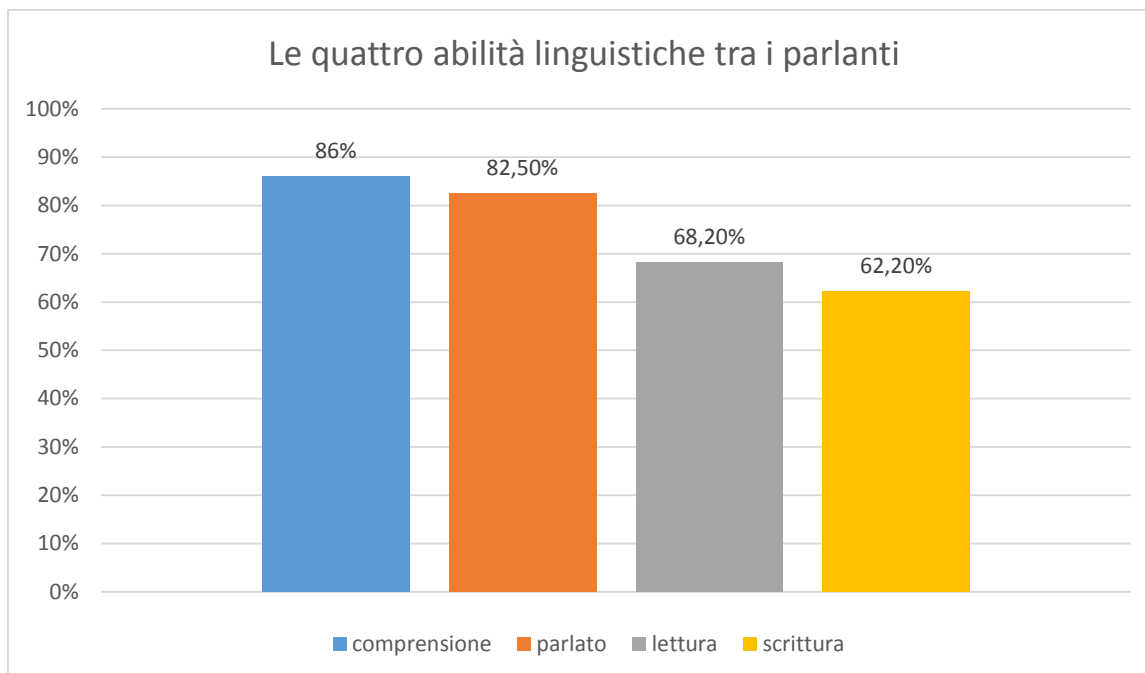


Tab. 9: Censimento linguistico 2001-2011: dati sui parlanti mòcheno fuori dalla valle



Il censimento linguistico del 2001<sup>13</sup> consegna un dato aggiuntivo, riguardante le quattro abilità linguistiche (comprensione, produzione orale, lettura e scrittura) dichiarate dai parlanti mòcheno, che non trova purtroppo un riscontro nel censimento linguistico più recente, quello del 2011. In riferimento ai tre comuni di Fierozzo, Frassilongo e Palù del Fèrsina, i dati riguardanti gli aspetti della produzione e comprensione della lingua descrivono un quadro nel quale prevale ancora l'oralità mentre la lettura e la scrittura rimangono attività che solo in media il 65% dei parlanti mòcheno dichiara di praticare. Tuttavia è necessario ricordare che nel 2001 la grammatica mòchena *Liacht as de sproch: grammatica della lingua mòchena* (2003a) non era ancora stata pubblicata, così come il vocabolario della lingua mòchena, *S kloa' bersentoler beiterpuach*, pubblicato nel 2010.

<sup>13</sup> I dati sulle quattro abilità (comprensione, produzione orale, lettura e scrittura) sono stati ricavati dall'analisi di Scantamburlo (2005, 21-23).

**Tab. 10: Censimento linguistico 2001: le abilità linguistiche in lingua mòchena**

Oltre al censimento linguistico, che ha coinvolto gli abitanti della valle e dell'intera provincia di Trento, determinando il numero di parlanti e la sua variazione nel corso di dieci anni (2001-2011), sono state condotte altre ricerche riguardanti in particolare i parlanti mòcheno, nella fascia di età 3 – 11 anni, fascia che abbraccia la scuola dell'infanzia e la scuola primaria di Fierozzo.

Le ricerche nel loro aspetto sociolinguistico hanno potuto fotografare il contesto linguistico sull'esposizione alla lingua mòchena dei bambini della Valle del Fèrsina e al contempo aprire una riflessione che abbraccia diversi campi di studio.

I dati della scuola primaria sono stati raccolti in due ricerche effettuate negli anni 2005 e 2012. La prima ricerca, condotta da Scantamburlo nel 2005 ha avuto un preciso intento sociolinguistico mentre la seconda ricerca del 2012 condotta da Ricci Garotti con la collaborazione di Scantamburlo, Pruner e Gatta ha semplicemente censito il numero di parlanti mòcheno nella scuola primaria, senza proporre alcun questionario sociolinguistico.

La ricerca sociolinguistica del 2005 (Scantamburlo) intende definire il ruolo della lingua mòchena e il suo uso linguistico, il ruolo del dialetto trentino e il tipo di bilinguismo presente in valle (attivo o passivo) attraverso un questionario

sociolinguistico proposto ai bambini della scuola primaria. Questo strumento si è avvalso di 16 domande dirette a 32 bambini della scuola di Fierozzo dalla prima alla quinta classe. I dati hanno evidenziato come la maggior parte dei bambini intervistati abbiano dichiarato il dialetto trentino come lingua madre e come l'utilizzo di questa lingua sia più frequente del mòcheno e dell'italiano. Per questo motivo Scantamburlo conclude che ad essere la lingua veicolare d'uso della Valle del Fèrsina sia il dialetto trentino e non la lingua mòchena. L'uso della lingua mòchena rimane rilegato a contesti privati e non viene esteso a contesti formali, come può essere la lezione scolastica o una situazione sconosciuta. Il 59% dei bambini intervistati dichiara di parlare mòcheno a casa.

Così Scantamburlo:

*Aus den Fragebögen ist tatsächlich hervorgegangen, dass die meisten Kinder das Fersentalerische zu Hause, mit ihren Eltern und Geschwistern oder im Dorf mit Freunden und Bekannten benutzen. Ausserdem sprechen die Kinder Fersentalerisch in der Schulpause oder manchmal auch im Unterricht, aber immerhin sehr wenig.*

*Daraus kann man schliessen, dass das Fersentalerische nur in einem privaten Kontext und nicht in unbekanntem Situationen, gesprochen wird.*

(Scantamburlo 2005, 45)

Attraverso questa ricerca Scantamburlo afferma che i dati del questionario indicherebbero anche il tipo di bilinguismo presente in valle, individuandolo come *bilinguismo passivo* poichè "nur ein kleiner Teil der Befragten kann nämlich die Fersentaler Mundart sowohl sprechen als auch verstehen" (Scantamburlo 2005, 47).

Ad un'altra conclusione arriva Cognola (2011) con la ricerca sulla tipologia di bilinguismo dei bambini della scuola dell'infanzia di Fierozzo.

Cognola sottolinea come la maggioranza dei bambini censiti (15 bambini su un totale di 24) siano esposti in famiglia alla lingua mòchena fin dalla prima

infanzia e “abbiano in questa lingua una competenza molto alta” (Cognola 2011, 16). Il dato, alquanto confortante ad una prima analisi è secondo Cognola in contrasto con gli usi linguistici nella vita quotidiana dei bambini nella scuola dell’infanzia. Le attività dei bambini si svolgono generalmente in italiano o in dialetto trentino, mentre “la lingua mòchena presente in alcuni momenti fissi della giornata, come l’appello, oppure in occasioni speciali, come i compleanni , nelle quali i bambini si esprimono nella lingua di minoranza usando frasi formulaiche o canzoni” (Cognola 2011, 16). Così come affermato da Cognola “l’esposizione potenziale alla lingua minoritaria non significa automaticamente competenza in questa lingua” (Cognola 2011, 15) sottolineando in questo modo come l’esposizione alla lingua di minoranza in famiglia determini sì il bilinguismo attivo o passivo ma allo stesso tempo che “la restrizione dei suoi ambiti d’uso va ad incidere sulla competenza dei bilingui” (Cognola 2011, 131). Il contesto di bilinguismo nel quale i bambini della scuola dell’infanzia si troverebbero ad agire linguisticamente sarebbe definibile come *bilinguismo sbilanciato* ovvero un bilinguismo in cui “ le varietà con le quali si trovano a contatto i bambini hanno un diverso ‘peso’, che si traduce in una diversa competenza e in diversi stadi di sviluppo” (Cognola 2011, 33). In particolare peserebbe moltissimo nell’apprendimento e nella competenza della lingua di minoranza il ruolo della famiglia, il tipo di input e la sua frequenza. Dal punto di vista dell’esposizione al mòcheno, Cognola evidenzia tre situazioni particolari:

*La prima è quella in cui nessuna delle figure vicine ai bambini (genitori o nonni) parla il mòcheno, e interessa 9 bambini su 24, tutti residenti a Fierozzo. Inversa rispetto a questa è la situazione di altri 7 bambini nelle cui famiglie sia i genitori che i nonni parlano mòcheno; dal punto di vista della provenienza, risultano in questa situazione tutti i quattro bambini di Roveda. Infine, vi sono le situazioni miste, nelle quali cioè non tutti i componenti della famiglia parlano mòcheno: in*

---

*quattro casi chi parla il mòcheno è la madre, in due solo il padre, in uno i nonni e in un caso padre e nonni.*

(Cognola 2011,14 – 15)

Queste tre situazioni descrivono un'esposizione alla lingua mòchena molto diversificata che, come ha potuto ipotizzare Cognola, inserisce il mòcheno nella definizione di lingua debole ovvero una lingua meno sviluppata sia nel lessico che nella grammatica e caratterizzata da transfer e espressioni di routine (Schlyter, 1993).

Le tre situazioni descritte da Cognola possono essere equiparate alla situazione sociolinguistica riscontrata nella ricerca del 2012 (Ricci Garotti) nella quale sono stati intervistati 52 bambini delle scuole primarie di Fierozzo, Canezza e Sant'Orsola, suddivisi in tre gruppi: *parlanti mòcheno* (13 partecipanti), *non parlanti mòcheno* (16 partecipanti) e *italofoni* (4 partecipanti). Tuttavia in questa ricerca non è stato somministrato un questionario sociolinguistico ai probandi per cui la classificazione è stata fatta sulla base delle dichiarazioni delle insegnanti. Quest'ultime, conoscendo le famiglie di provenienza dei bambini, hanno indicato i bambini attivi classificati come *parlanti mòcheno*, i bambini parlanti italiano ovvero *italofoni* e un altro gruppo, definito nella ricerca del 2012 come *non parlanti mòcheno*. Sotto la questa dicitura sono stati inseriti coloro che comprendono la lingua di minoranza ma non la parlano ed hanno una competenza passiva/ricettiva. Nella ricerca del 2012 non è stata fatta perciò un'analisi nè dei contesti d'uso della lingua mòchena nè di quali altre lingue siano presenti nell'agire linguistico quotidiano dei bambini.

Nel questionario di questa ricerca si è cercato di definire il più possibile l'utilizzo della lingua di minoranza attraverso gli interlocutori, i suoi contesti d'uso e in conseguenza la quantità di esposizione.

### 3.2. Lingua e identità

Identità e lingua sono concetti inseparabili. Secondo Edwards:

*Language can certainly be considered a marker at the individual level. The detail and nuance of psycholinguistic acquisition patterns for instance, lead to the formation of idiolect – that particular combination of accent and dialect, that particular assemblage of formal and informal registers, that particular pattern of stress and intonation which, if we were to look closely and cleverly enough, we would find unique to the individual.*

(Edwards 2009, 21)

L'individuo, cellula base della società, costruisce anche attraverso la lingua o le lingue che esso padroneggia la sua identità personale. La lingua o le lingue parlate dagli individui all'interno della società influenzano inoltre la percezione dell'identità sociale, sia all'interno sia all'esterno della comunità. Secondo Hallyday:

*In linguistic, people are grouped according to their language or language they used. (...) In institutional linguistics it is useful to start with the notion of language community, a group of people who regard themselves as using the same language.*

(Halliday 2007, 6)

Certamente possiamo parlare di comunità linguistica per quanto riguarda la Valle del Fèrsina.

L'identità di questa valle del Trentino, rimasta per secoli protetta dalla posizione geografica e formatasi anche attraverso il contatto con il territorio

circostante, è strettamente legata alla sua lingua, che viene tramandata oralmente da secoli e solo recentemente è stata normata attraverso la pubblicazione della grammatica *Liacht as de sproch: grammatica della lingua mòchena* da parte di Anthony Rowley nel 2003. È stato inoltre pubblicato dall'Istituto Culturale Mòcheno il primo vocabolario della lingua mòchena *S kloa' bersentoler, beiterpuach* nel 2010.

Il connubio tra lingua e identità appare così forte nel particolare caso della Valle del Fèrsina che si può affermare l'influenza reciproca tra lingua e società (Edwards 2009, 12) formando un intreccio unico spiegabile solo in parte tramite il contatto delle lingue romanze e germaniche sia in forma standard che in forma di varianti.

Così come sostenuto da Koch (2013), l'identità della Valle del Fèrsina è influenzata da diverse componenti, tra le quali vengono ricordati soprattutto fattori linguistici:

- La *lingua mòchena*, "Hauptausdruck der Fersentaler Identität", ovvero lingua nella quale gli abitanti della Valle del Fèrsina si riconoscono e identificano la loro cultura.

- il *dialetto trentino*, che entra nella lingua di minoranza attraverso prestiti e calchi ma affianca anche la lingua mòchena in particolari contesti d'uso;

- l'*italiano*, visto dagli abitanti della valle come "lingua dell'autorità" (Amtsprache);

- infine la *lingua tedesca*, che rimane la "lingua d'origine" per i parlanti mòcheno.

Così come affermato da Koch:

*Die Fersentaler nennen ihren Dialekt im Volksmund schlicht taisch, also 'deutsch'. Auch die deutsche Standardsprache kann als taitisch bezeichnet werden, meist ergänzt man: garechts taisch 'richtiges Deutsch'.*

(Koch 2013, 116)

Questa condizione è paragonabile a quella degli abitanti del Südtirol, i quali definiscono il dialetti sudtirolese *daitisch* per enfatizzare la distanza con la lingua nazionale italiana.

Il peso delle diverse lingue all'interno della valle e il prestigio che gli abitanti della valle attribuiscono alle diverse lingue sarebbe, secondo Koch, cambiato nel tempo e influenzato in particolare da un fattore determinante nella storia della valle del Fèrsina: la scolarizzazione. Questo fattore importante, che viene introdotto in valle con l'istituzione dell'obbligo scolastico da parte dell'imperatrice Maria Teresa d'Austria nel 1774, cambia varie volte nel corso dei secoli il peso delle diverse lingue all'interno della valla del Fèrsina. Mentre in tutti i territori trentini sottoposti al controllo diretto dell'Austria si era optato per una scuola in lingua italiana, la comunità di Palù chiede all'inizio del XIX secolo di avere una scuola di lingua tedesca, scuola che diviene successivamente in lingua italiana nel 1918 con l'annessione del Trentino al Regno d'Italia. Secondo Koch è con l'obbligo della frequenza della scuola media situata al di fuori della valle, obbligo che sebbene fosse stato istituito dalla riforma Gentile nel 1923 si attuò concretamente solo negli anni '50, che si determinano le attuali relazioni tra le lingue che sono d'uso nella Valle del Fèrsina. L'esempio che ci riporta Koch è chiaro e in un certo senso illuminante:

*Die italienische Standardsprache spielt für solche Leute kaum eine Rolle. Das könnte man das Denison Syndrom nennen (...) und*



*das Prinzip sei hier anekdotisch vereinfacht dargestellt. Ein alter Fersentaler geht im Markort Pergine am Talausgang in einen Laden und will etwas kaufen. Dazu wechselt er situationsbedingt in seine höhere Sprachform – für ihn ist der trentinische Dialekt. Er bewegt sich sprachlich auf der Prestigeskala nach oben, um seinem Gesprächspartner entgegenzukommen. Der Ladeninhaber antwortet ihm in der gleichen Sprachform, im trentinischen Dialekt. Nur: für ihn, den Geschäftsmann, der zuweilen sogar mit Städtern zusammenkommt, ist dies seine niedrigste Sprachform. Mit den meisten Kunden redet er trentinische Umgangssprache, also um eigenes standardnäher. Wenn er mit dem Fersentaler den Trentiner Dialekt spricht, bewegt er sich sprachlich auf der Prestigeskala deutlich nach unten. Er lässt sich quasi herab; beziehungsweise, weil sprachliches Handeln immer soziales Handeln ist.*

(Koch 2013, 121)

Tali relazioni, determinatesi dall' uso delle diverse lingua all'interno e al di fuori della valle, sono modificate in buona parte anche dalla scuola e dall'apporto che l'una o l'altra lingua può dare al successo scolastico dei ragazzi che provengono dalla Valle del Fèrsina. Il tedesco, lingua con la quale gli abitanti della valle sono rimasti nel corso dei secoli sempre in contatto attraverso il commercio itinerante in Austria e in Germania, appare essere, nell'ipotetica scala di prestigio che secondo Koch gli abitanti della valle avrebbero riguardo al rapporto tra le diverse lingue, ai primi posti. Inoltre l'uso del mòcheno a casa potrebbe essere, già nella cultura popolare, un supporto per l'acquisizione della lingua tedesca standard. Così come ricordato da Rowley in Koch (2013, 117) il dialetto viene ancora trasmesso poiché aiuterebbe i bambini ad imparare il tedesco e allo stesso tempo la conoscenza del tedesco porterebbe dei vantaggi economici a chi lo parla.

Tale affermazione pone la lingua tedesca in una posizione di prestigio, poichè la competenza della stessa è vista dagli abitanti della valle come motivo

di riscatto sociale. La lingua tedesca insegnata attraverso il progetto CLIL assume, stando anche alle diverse interviste fatte alle insegnanti della scuola primaria, un ruolo nuovo. Come sottolinea Curzel “Deutsch bietet unseren Schülern ein wichtiges Kommunikationsmittel auf europäischer Ebene” (Curzel 2008, 59). Essa passa dunque da *lingua d’origine* (Koch 2013, 116) dei parlanti mòcheno a *lingua dell’avvenire*.

Parallelamente molto è stato fatto in valle negli ultimi anni per mantenere e rinforzare la lingua mòchena, anche nella scuola. Con il progetto mòcheno, introdotto nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria di Fierozzo nel 1998, si conferma il ruolo fondamentale della scuola come luogo nel quale valorizzare la lingua di minoranza. Dare valore a questa lingua insegnandola a scuola significa non solo attribuirle un valore linguistico e culturale ma anche cominciare a riconoscerne il valore psicolinguistico. Gli effetti positivi del bilinguismo mòcheno sono già timidamente accennati nel 1999 da Ploner e Paoli, insegnanti della scuola primaria di Fierozzo: “nach den Erfahrungen der Lehrkräfte haben die Mòchenisch sprechenden Kinder im Vergleich zu den monoglott italienischen Schülern beim Erlernen des Deutschen weniger Probleme.” (Koch 2013, 118) . Questa affermazione investe anche la lingua di minoranza di un’importanza nuova, che permette alla lingua stessa di essere rivalutata dall’intera comunità non solo come sua massima espressione identitaria ma anche come veicolo di sviluppo linguistico e culturale.

### 3.3. *L'identità etnica e linguistica nella prima adolescenza*

La ricerca qui condotta ha voluto prendere in esame un'età, quella delle prima adolescenza, che non è stata ancora analizzata nello specifico in nessuna delle ricerche precedenti riguardante i parlanti della minoranza linguistica mòchena.

L'adolescenza è un'età di grande sviluppo sia fisico che cognitivo. Essa è a tutti gli effetti un'età di transizione nella quale anche l'identità personale, sociale e linguistica è in continuo sviluppo, in continua definizione. Così come sostenuto da Ugo Fabietti, un antropologo contemporaneo che si è occupato di identità etnica, quest'ultima non è un dato di fatto ma „ la si costruisce e la si invoca a seconda delle circostanze e con significati diversi“ (Fabietti 1997, 356). Nell'adolescenza il ragazzo bilingue o plurilingue sviluppa la sua identità anche all'interno di un paradigma biculturale o pluriculturale.

L'identità etnica, studiata spesso in relazione ai figli di genitori immigrati cresciuti in un paese diverso dai loro genitori, può essere ampliata anche al concetto di minoranza linguistica e in particolare agli adolescenti della minoranza mòchena poichè essi si trovano a dover definire la loro identità linguistica proprio nel momento in cui la fase dell'adolescenza coincide per loro con la frequenza della scuola secondaria di primo grado, che si trova al di fuori della valle. Nel caso descritto dunque l'identità etnica e linguistica è per questi adolescenti un elemento atto ad avviare un processo di negoziazione che riguarda loro stessi ma coinvolge l'intera comunità di minoranza. Attraverso la propria identità di parlanti una lingua di minoranza i ragazzi definiscono anche la loro identità etnica e culturale.

Il primo passo di questa ricerca, effettuata tra i ragazzi della scuola secondaria di primo grado presso l'Istituto Comprensivo Pergine I, è un questionario sociolinguistico, necessario a stabilire l'uso delle diverse lingue all'interno della fascia di età compresa tra gli 11 e i 14 anni non solo dei ragazzi che hanno partecipato allo studio, ma anche di tutti i frequentanti la sezione D della scuola secondaria di primo grado „Ciro Andreatta“. Tramite il questionario

è stato possibile stabilire la situazione linguistica all'interno delle tre classi ma anche avere indizi sul peso delle lingue nella costruzione dell'identità dei ragazzi intervistati.

#### *3.4. Scopi del questionario sociolinguistico*

Il questionario sociolinguistico è stato impiegato per tre scopi primari:

1. Censire i ragazzi della sezione D della scuola secondaria di primo grado „Ciro Andreatta“.
2. Individuare i ragazzi mòcheni all'interno delle tre classi.
3. Chiarire l'utilizzo del mòcheno, del dialetto trentino e dell'italiano nei ragazzi in età tra gli 11 e i 14 anni.

Le risposte degli alunni delle tre classi ai quali è stato sottoposto il questionario linguistico sono risultate interessanti poichè hanno reso evidente aspetti sociolinguistici rilevanti che inquadrano adeguatamente l'ambiente linguistico in cui la ricerca si inserisce.

Il primo scopo riguarda la necessità di avere un quadro chiaro della situazione linguistica delle tre classi. Capire la composizione delle classi è stato necessario per inquadrare l'ambiente di ricerca. Le tre classi, costituite prevalentemente da ragazzi di madrelingua italiana comprendevano, oltre ai parlanti mòcheno, ragazzi con una lingua diversa dall'italiano standard. Il questionario ha potuto individuare con precisione la quantità di codici linguistici presente nelle tre classi che, diversamente, non sarebbe emersa.

In secondo luogo il questionario sociolinguistico ha avuto lo scopo di individuare con precisione i ragazzi parlanti mòcheno. Dal confronto con le

insegnanti di classe erano emerse delle indicazioni generiche ma, per definire i probandi del test orale, era imprescindibile conoscere con precisione i parlanti attivi. Dai risultati del questionario si sono potuti individuare i semiparlanti e distinguerli con chiarezza dal gruppo di parlanti mòcheno.

Infine il questionario sociolinguistico è servito a definire gli interlocutori dei ragazzi mòcheni e il contesto d'uso di tutte le lingue coinvolte, dando indizi anche sull'identità linguistica che i ragazzi provenienti dalla Valle del Fèrsina si attribuiscono.

### *3.5. Percentuale parlanti e analisi del questionario sociolinguistico*

Il questionario è stato sottoposto a tutti i ragazzi delle tre classi a inizio ottobre 2013, allo scopo di rilevare e descrivere la situazione sociolinguistica nella quale i ragazzi mòcheni si trovano a vivere il contesto scolastico della scuola secondaria di primo grado. Per questo motivo, i dati hanno rilevato e considerato anche la presenza di ragazzi stranieri, ovvero di madrelingua nè italiana nè mòchena. La situazione linguistica rilevata è riassumibile nella tabella sottostante:

**Tab. 11: situazione linguistica nelle classi I, II e III media sezione CLIL, scuola media *Ciro Andreatta* di Pergine Valsugana:**

	NUMERO ALUNNI	DI CUI		
		PARLANTI MÒCHENO	SEMIPARLANTI	STRANIERI
PRIMA MEDIA	25	3	3	3

SECONDA MEDIA	21	3	1	0
TERZA MEDIA	16	2	3	1
Totale	62	8	7	4

La situazione linguistica generale delle classi descritta dai risultati del questionario dimostra come la popolazione scolastica censita nella scuola secondaria di primo grado “Ciro Andreatta” di Pergine utilizzi due codici prevalenti: la lingua italiana e il dialetto trentino.

Alle domande:

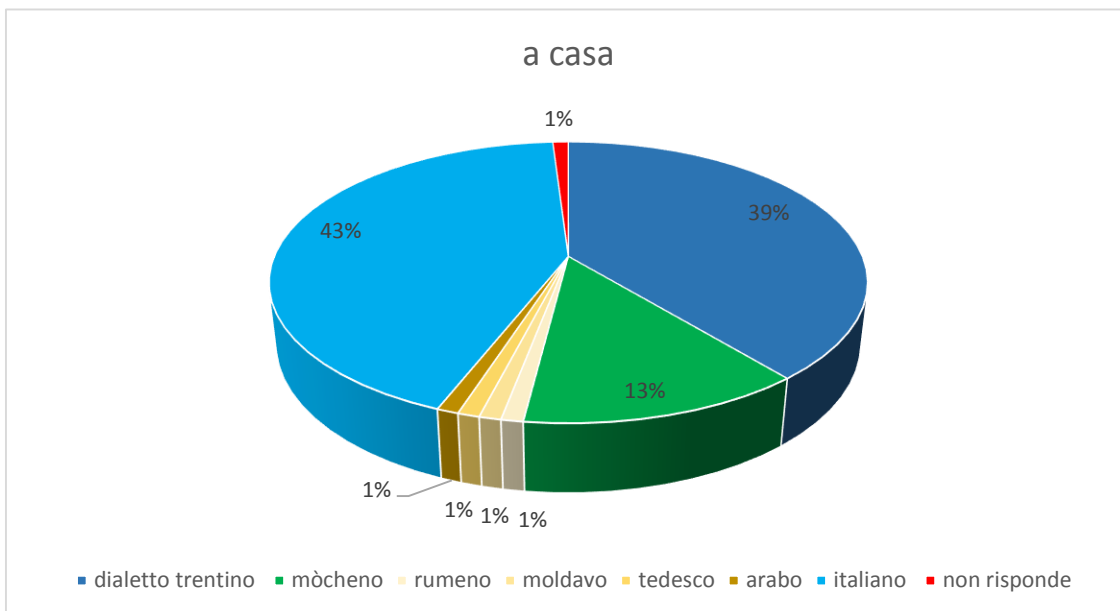
1. QUALE LINGUA PARLI A CASA?
2. QUALE LINGUA PARLI CON TUO PAPÀ?
3. QUALE LINGUA PARLI CON TUA MAMMA?
4. QUALE LINGUA PARLI CON I TUOI FRATELLI E SORELLE?
5. QUALE LINGUA PARLI CON I NONNI PATERNI?
6. QUALE LINGUA PARLI CON I TUOI NONNI MATERNI?
7. QUALE LINGUA PARLANO I TUOI GENITORI QUANDO PARLANO FRA LORO?
8. QUALE LINGUA PARLI A SCUOLA CON I PROFESSORI?
9. QUALE LINGUA PARLI CON I TUOI COMPAGNI DI CLASSE?
10. QUALE LINGUA PARLI CON I TUOI AMICI?

le risposte hanno determinato i risultati analizzati in questo capitolo.

Alla prima domanda *quale lingua parli a casa?* la risposta dei ragazzi individua la lingua italiana e il dialetto trentino come codici prevalenti e quasi equivalenti (1). L'italiano standard viene utilizzato dal 43% degli intervistati, il dialetto trentino dal 39%. Segue poi il mòcheno con il 13% e altre lingue (1%), tra le quali anche il

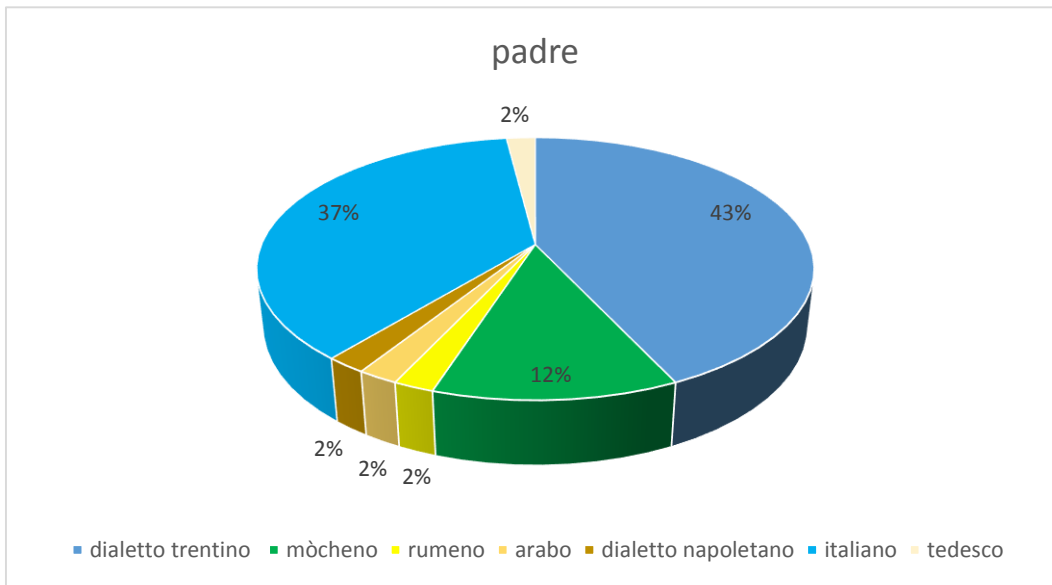
tedesco (1%). In seguito verranno analizzati i dati dei ragazzi mòcheni attivi e passivi per ogni domanda, scorporandoli dai dati complessivi del questionario generale.

### 1. Quale lingua parli a casa?

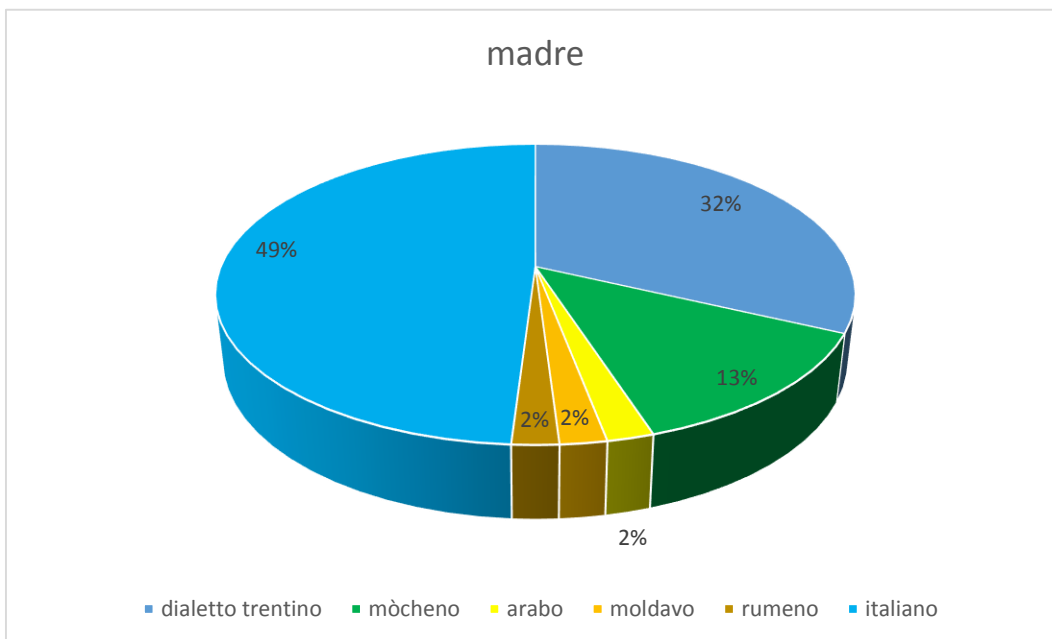


Dall'analisi delle risposte alle domande successive (2, 5 e 6), si nota come l'uso del dialetto trentino sia legato alla sfera familiare, in particolare alla comunicazione con il padre (43%), con i nonni paterni (40%) e materni (40%) mentre il 49% degli intervistati sostiene di utilizzare l'italiano standard con la madre (49%) e con i fratelli (3 e 4).

2. Quale lingua parli con tuo papà?

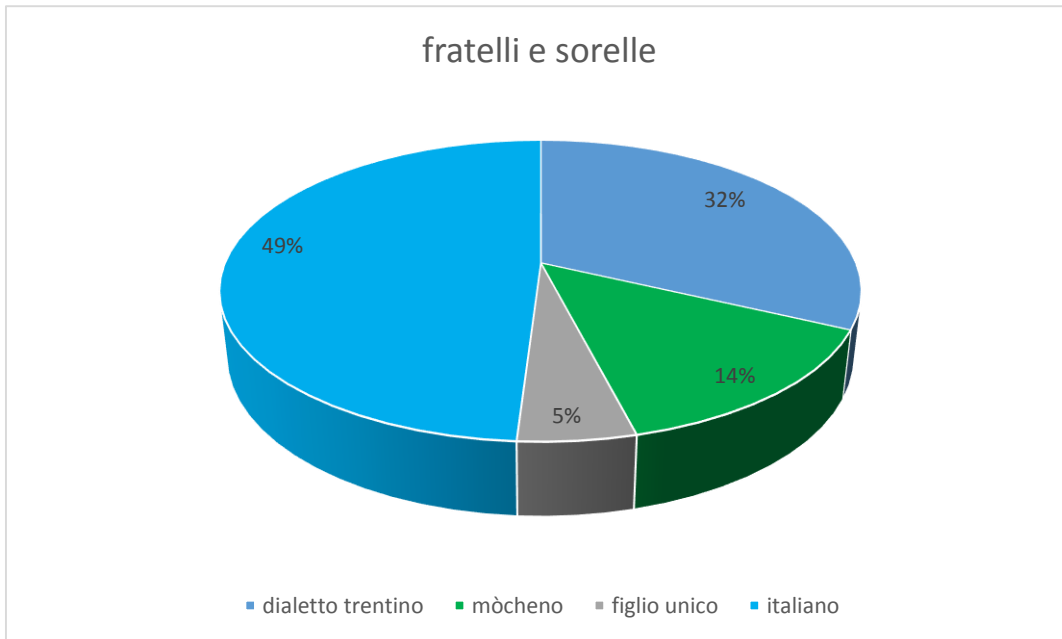


3. Quale lingua parli con tua mamma?

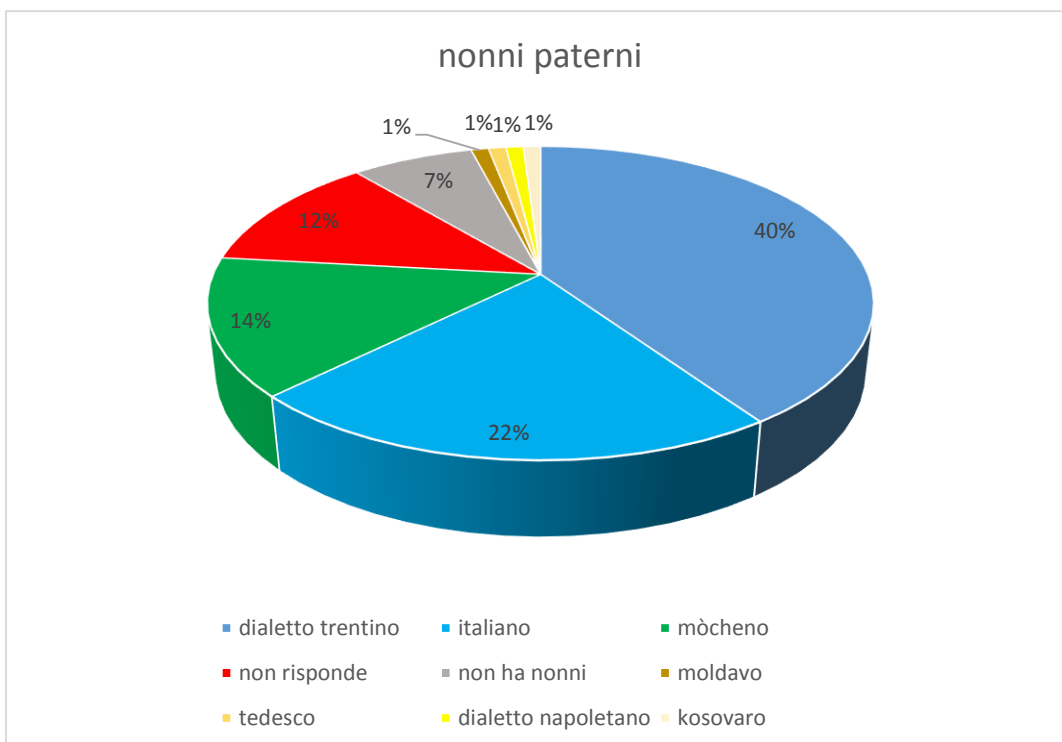




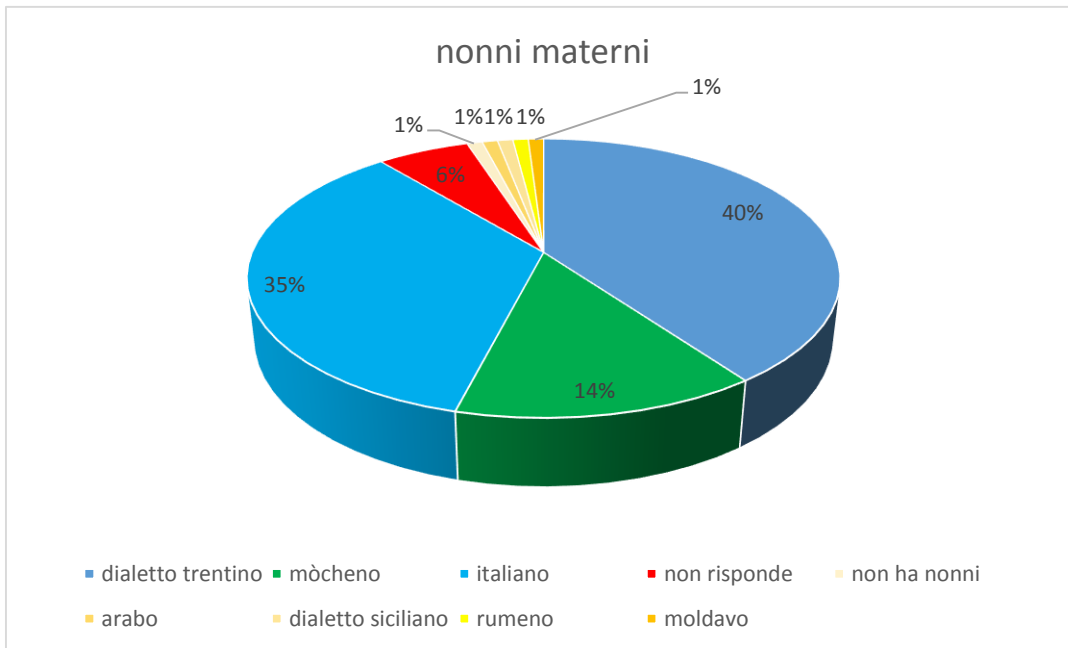
4. Quale lingua parli con i tuoi fratelli e sorelle?



5. Quale lingua parli con i tuoi nonni paterni?

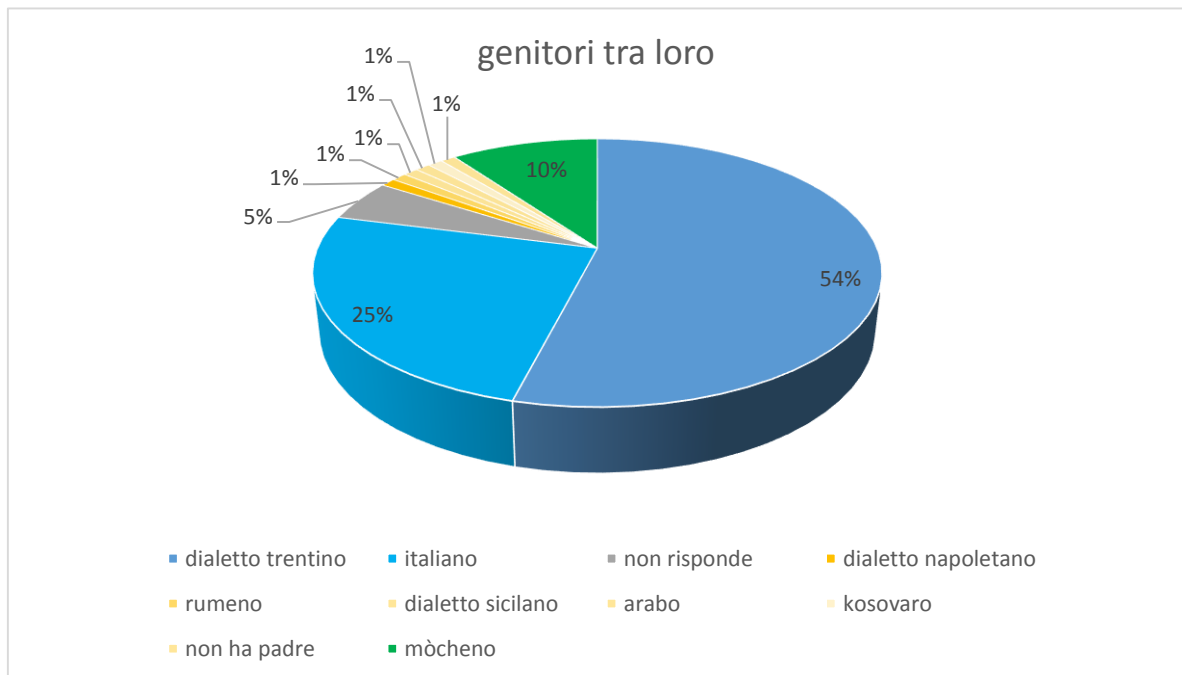


6. Quale lingua parli con i tuoi nonni materni?



Il 54% degli intervistati sostiene che la comunicazione tra genitori avvenga in dialetto trentino (7) e non in italiano (25%).

7. Quale lingua parlano i tuoi genitori quando parlano tra loro?



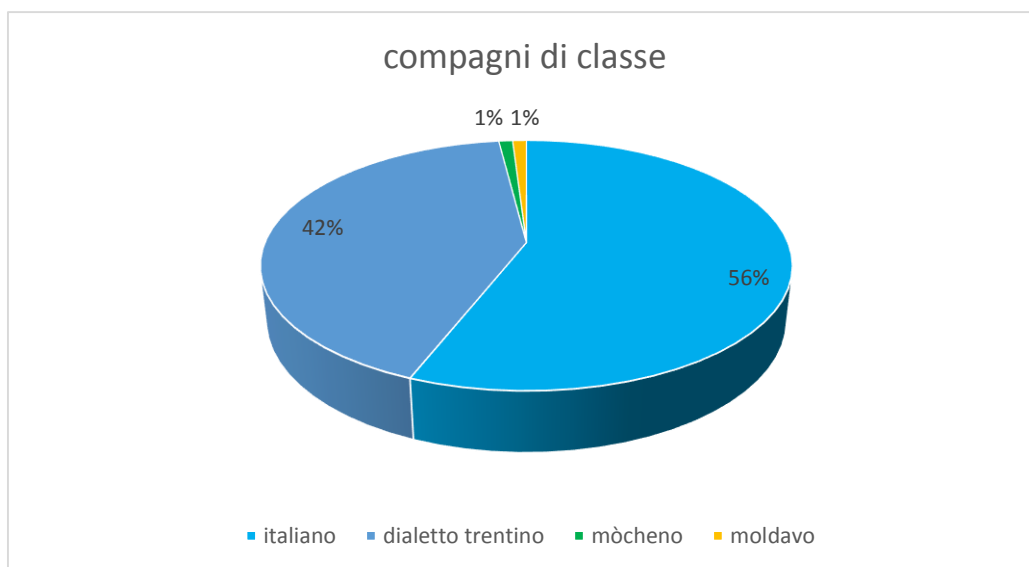
L'italiano standard è per la maggioranza (92%) la lingua della scuola (8), dell'ufficialità, non solo per tutti i ragazzi italofoeni della classe e dei ragazzi stranieri ma anche per i ragazzi mòcheni. Solo l'8% degli intervistati sostiene infatti che a scuola si utilizzi il dialetto trentino come lingua di comunicazione tra insegnanti e alunni:

8. Quale lingua parli a scuola con i professori?

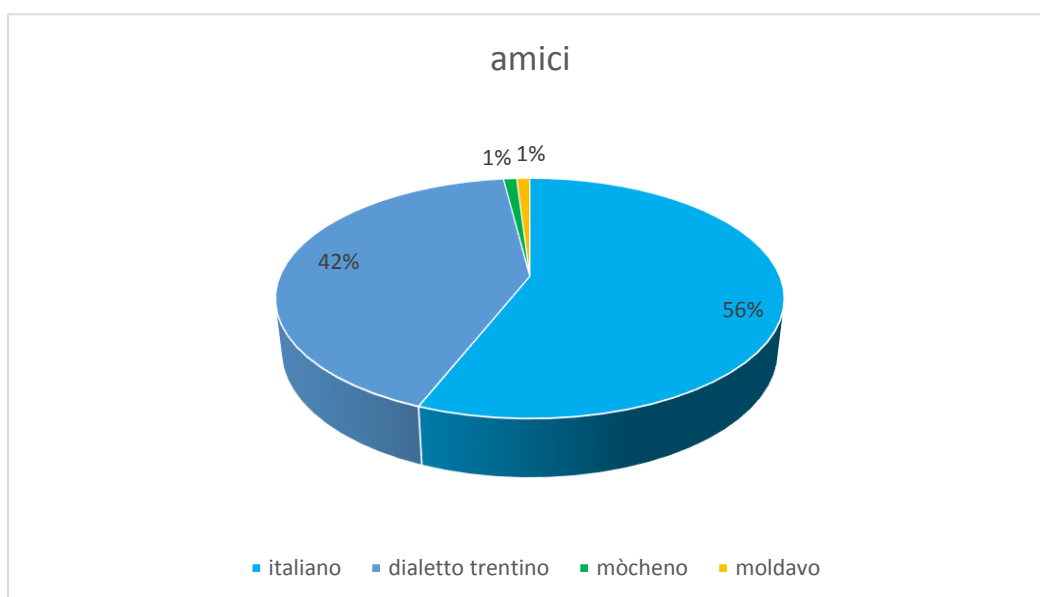


Con i compagni di classe (9) il 56% degli intervistati utilizza l'italiano anziché il dialetto. Lo stesso dato si ripropone con la comunicazione tra amici (10). Si può ipotizzare che, in una situazione in cui il dialetto trentino è parlato da molti, l'utilizzo prevalente in classe dell'italiano con i compagni di classe e gli amici sia dovuto anche alla presenza di ragazzi stranieri, i quali non parlano dialetto.

9. Quale lingua parli con i tuoi compagni di classe?



10. Qual lingua parli con i tuoi amici?



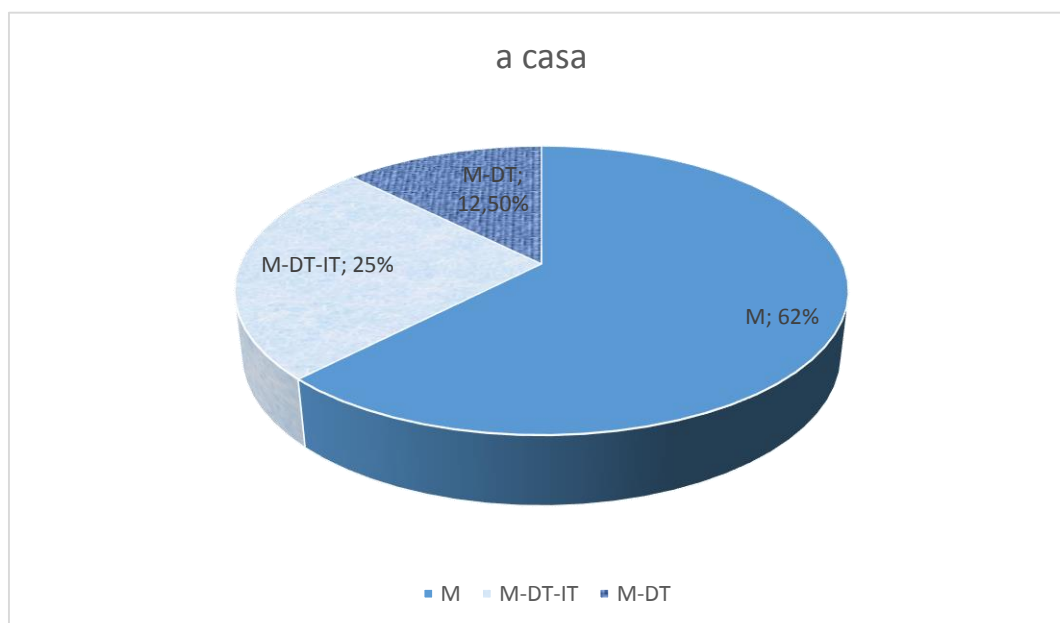
Un dato interessante che già si evidenzia attraverso le risposte alla domanda 10 è che il mòcheno, così come le altre lingue (rumeno, arabo) e le varianti dell'italiano (dialetto siciliano, dialetto napoletano), scompare nell'uso con i coetanei e con gli amici (a parte un solo caso). Ciò conferma il dato secondo cui il mòcheno sia una lingua che non esce dalla sfera familiare e che non viene utilizzato con i coetanei.

### 3.6. Il questionario sociolinguistico alla luce delle risposte dei ragazzi parlanti mòcheno

I risultati degli 8 ragazzi parlanti mòcheno individuati nelle tre classi riassume e rappresenta chiaramente l'uso delle tre lingue italiano, dialetto trentino e mòcheno nei ragazzi compresi nella fascia di età tra i 10 e i 14 anni.

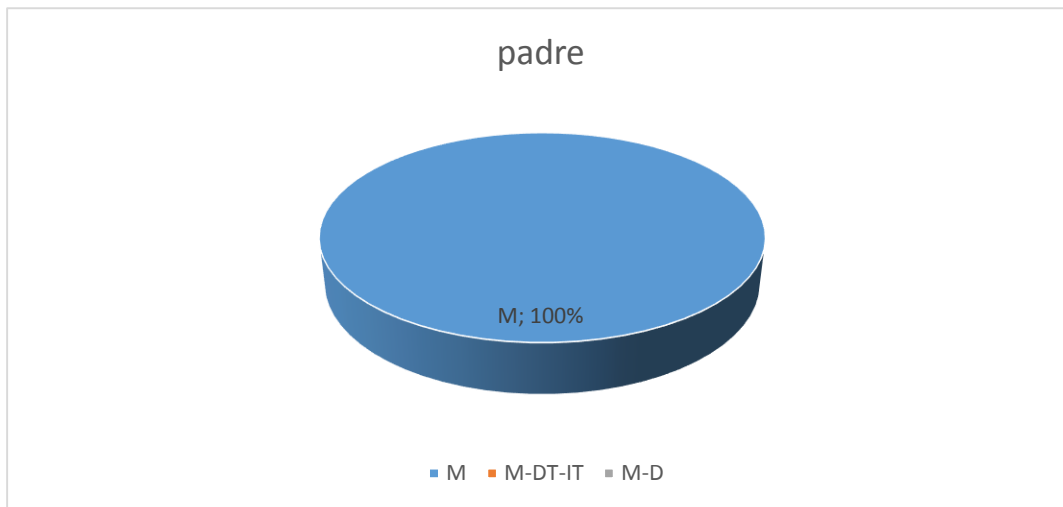
Rispetto alla prima domanda del questionario “Quale lingua parli a casa?” tutti ragazzi mòcheni attivi intervistati (8 ragazzi su 8) dichiarano di utilizzare la lingua mòchena in famiglia. Di questi però, due affermano di utilizzare tre codici linguistici (mòcheno, dialetto trentino e italiano) mentre uno dichiara di utilizzare a casa il mòcheno in alternanza al dialetto trentino:

#### 1. Quale lingua parli a casa?

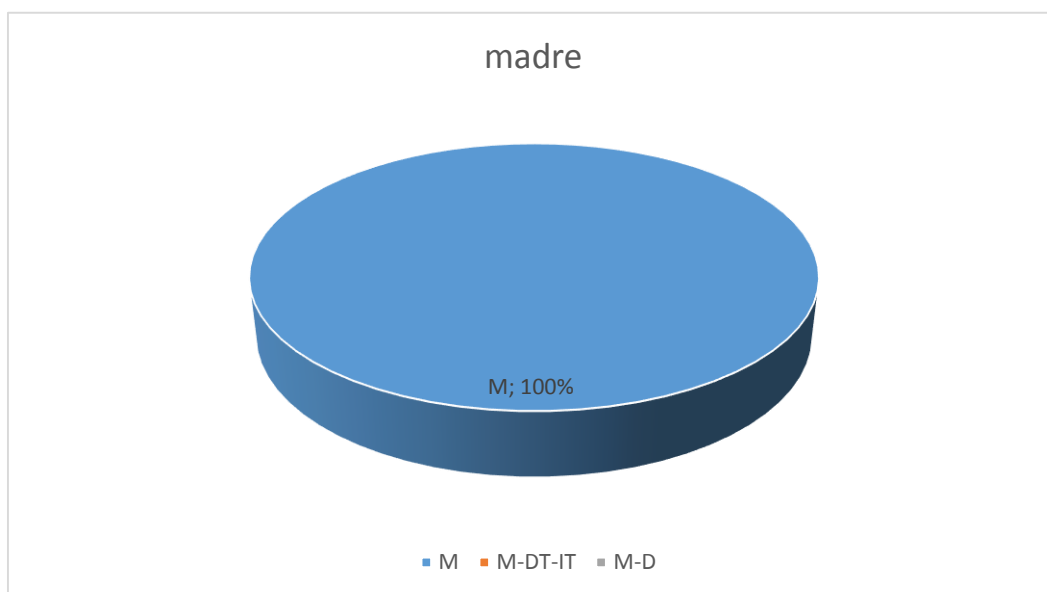


Alla seconda e terza domanda (2, 3) i ragazzi rispondono in maniera univoca: tutti parlano con i genitori solo il mòcheno, non indicando altri codici linguistici. Questo dato è l'elemento rilevante che li distingue nettamente dai ragazzi che vengono definiti in questa indagine “*semiparlanti*”.

2. Quale lingua parli con tuo papà?

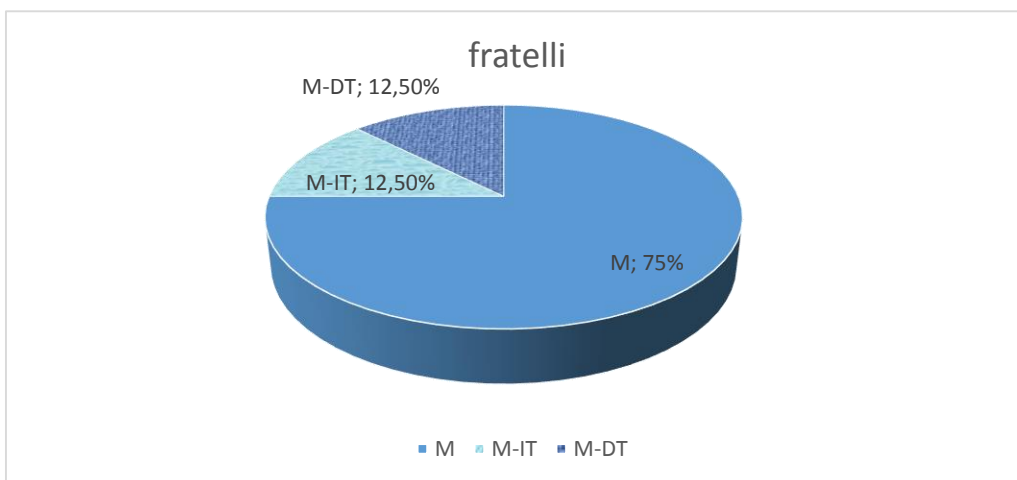


3. Quale lingua parli con tua mamma?



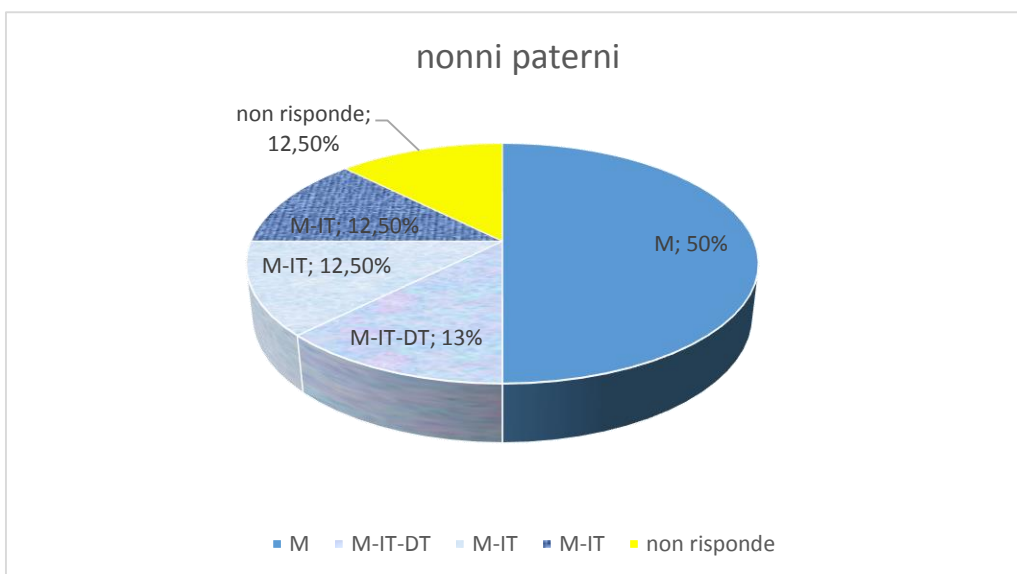
Anche con i fratelli (4) la lingua prevalente è il mòcheno (75%), anche se 1 ragazzo su 8 dichiara di parlare con i fratelli anche in italiano ed un altro intervistato sostiene di alternare con i fratelli mòcheno e dialetto.

4. Quale lingua parli con i tuoi fratelli?

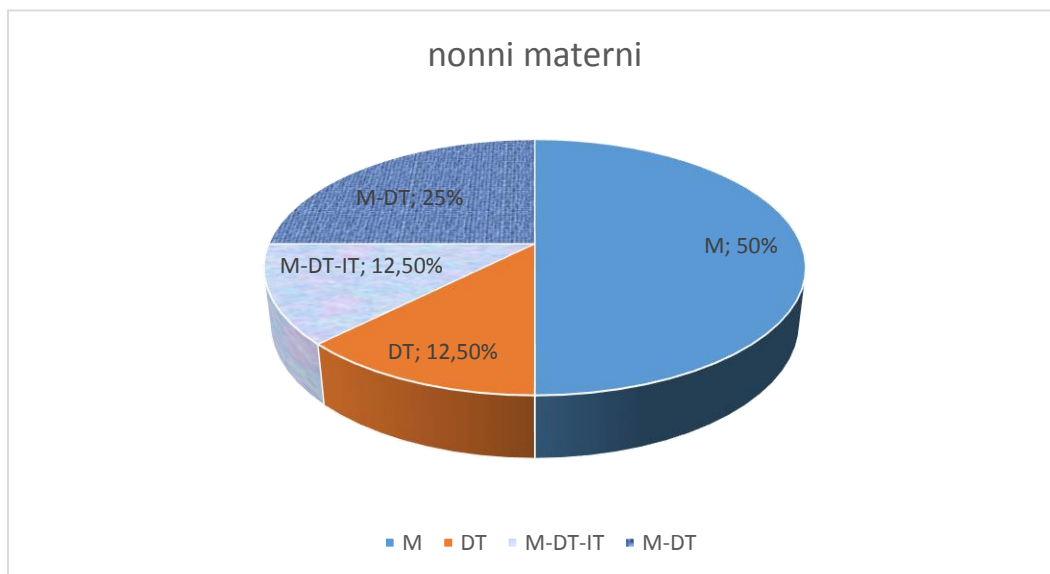


Con i nonni (5,6) la lingua più usata dai ragazzi mòcheni è il mòcheno: il 50% degli intervistati dichiara di parlare esclusivamente in mòcheno con i nonni paterni e materni. L'uso delle altre lingue (italiano e dialetto trentino) si distribuisce uniformemente tra i ragazzi rimanenti anche se in un caso un ragazzo dichiara di parlare esclusivamente dialetto trentino con i nonni materni.

5. Quale lingua parli con i tuoi nonni paterni?

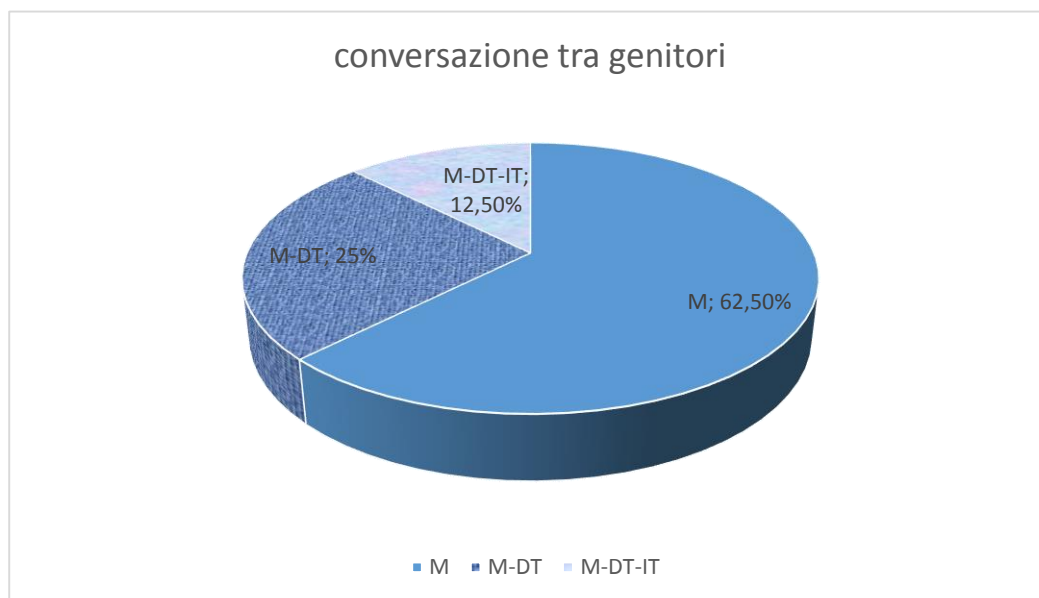


6. Quale lingua parli con i tuoi nonni materni?



La comunicazione tra genitori (7) avviene per la maggioranza degli intervistati (62,5%) in mòcheno. Esso appare anche nelle dichiarazioni degli altri intervistati, alternandosi al dialetto (25%) o al dialetto e all'italiano (12,5%)

7. Quale lingua utilizzano i tuoi genitori quando parlano tra di loro?



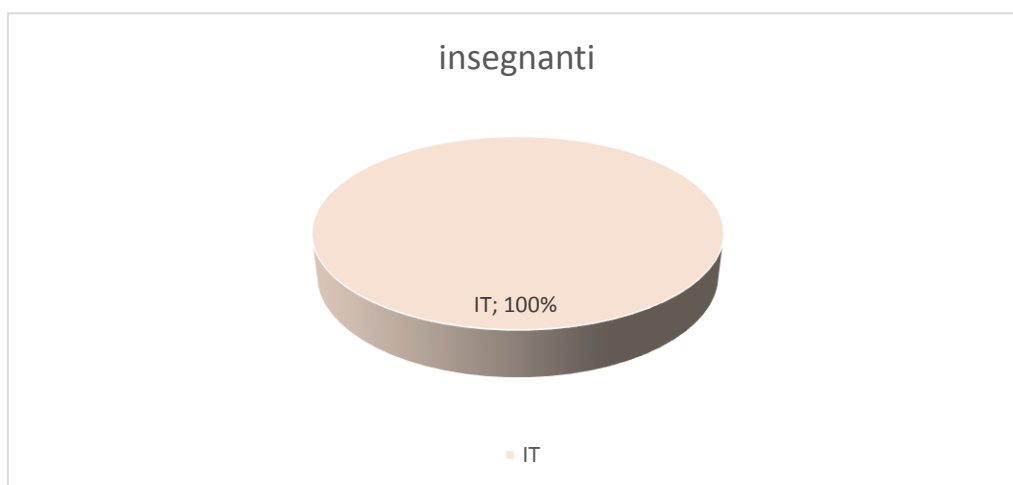
Nell'ambito scolastico (8) la situazione cambia drasticamente: mentre la lingua utilizzata con gli insegnanti è esclusivamente l'italiano (100%) la lingua di



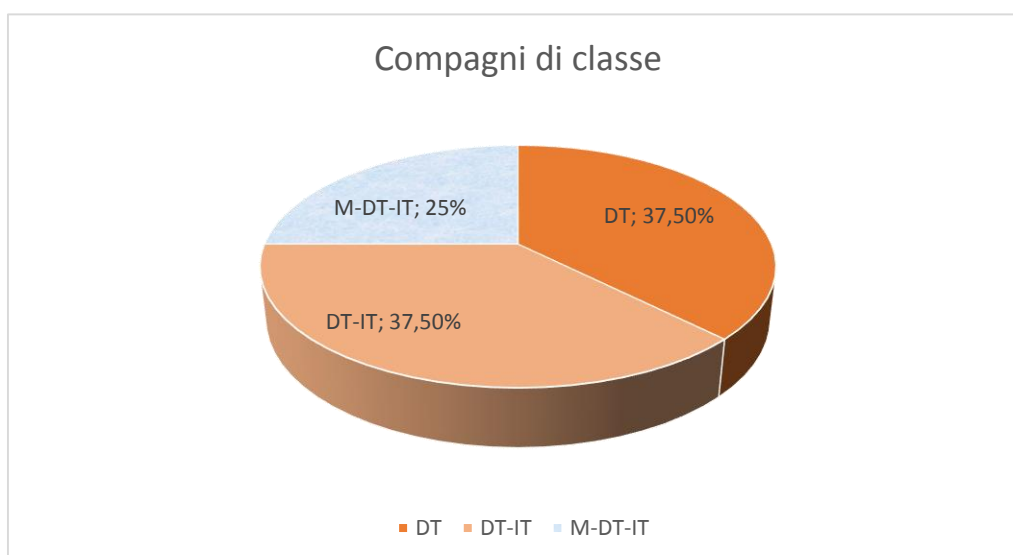
minoranza viene utilizzata assai di rado con i compagni di classe (2 ragazzi su 8) e sempre in alternanza con l'italiano e il dialetto (9). La stessa situazione si ripropone con la comunicazione con gli amici (10).

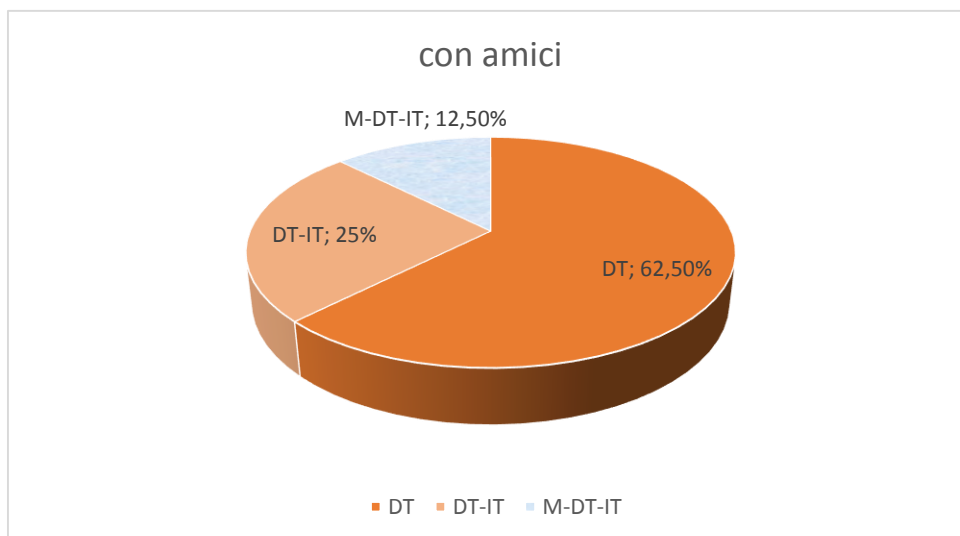
Le lingue che prevalgono fuori dall'ambito familiare sono il dialetto e talvolta l'italiano, il quale è esclusivo nella comunicazione con l'insegnante.

8. Quale lingua parli con i tuoi insegnanti?



9. Quale lingua parli con i tuoi compagni di classe?



10. Quale lingua parli con i tuoi amici?

Considerando nello specifico i risultati ragazzi mòcheni, si nota una certa diversificazione nelle risposte ma allo stesso tempo anche omogenità. Essi confermano un dato rilevante: gli otto ragazzi del gruppo mòcheni parlano esclusivamente mòcheno con entrambi i genitori e la maggioranza di loro lo parla anche con i nonni. Questo dato definisce con chiarezza il gruppo dei parlanti mòcheno. Nessuno di loro sostiene di utilizzare il dialetto trentino o l'italiano con i genitori, mentre con i fratelli due ragazzi su otto sostengono di parlare solo dialetto e un ragazzo solo italiano. La comunicazione tra i genitori avviene per la maggioranza dei ragazzi esclusivamente in mòcheno. Con i compagni di classe e gli amici la lingua prevalente è il dialetto trentino e solo due degli otto ragazzi dichiarano di utilizzare il mòcheno con i coetanei. La lingua italiana è la lingua della scuola e per tutti i ragazzi mòcheni rappresenta la lingua dell'ufficialità, delle situazioni formali.

In questo quadro, nel quale il mòcheno rappresenta la lingua di comunicazione con i genitori e l'italiano definisce la lingua degli insegnanti, si potrebbe dire che il dialetto trentino diventa una lingua che si pone a metà strada tra l'uso familiare e l'uso al di fuori della famiglia, ma viene totalmente escluso dalle situazioni formali. Si profila dunque una situazione di diglossia, nella quale la lingua italiana è utilizzata in contesti formali (*varietà alta*), mentre il ruolo del codice informale è ricoperto dal dialetto trentino e dal mòcheno (*varietà bassa*).

All'interno di questo uso informale vi è l'utilizzo della lingua mòchena, legata alla sfera familiare più ristretta, e nel modo più esclusivo assolutamente nucleare. I tre codici linguistici in contatto fra loro, sembrano avere un ruolo comunicativo ben determinato e delimitato. Così nell'uso comunicativo dell'italiano il parlante seleziona in ogni situazione una varietà in base alla situazione e al rapporto con l'interlocutore (Grassi, Sobrero e Telemon 2001), è possibile notare che i ragazzi mòcheni intervistati dichiarano implicitamente di selezionare un codice linguistico in base all'interlocutore. Mentre i ragazzi italofoeni possono scegliere tra una varietà alta (l'italiano) con un interlocutore formale e una varietà bassa (il dialetto trentino) con un interlocutore informale e familiare, nel caso dei ragazzi mòcheni si aggiunge un'ulteriore varietà di uso ristretto (in questo senso familiare/nucleare).

**Tab. 12: Alternanza di codice – confronto italofoeni e parlanti mòcheno**

	italofoeni	mòcheni
<b>Italiano</b>	Interlocutore formale (scuola, professori, fratelli, compagni di classe e amici)	Interlocutore formale (scuola, professori, compagni di classe)
<b>Dialetto trentino</b>	Interlocutore informale (casa, genitori, nonni, fratelli)	Interlocutore informale (amici, compagni di classe, nonni)
<b>Mòcheno</b>	-	Interlocutore familiare/nucleare (genitori, fratelli, nonni)

La situazione descritta deve naturalmente tenere conto della variabile legata al tipo di relazione che il parlante intrattiene con l'interlocutore, la quale dipende da diversi fattori extralinguistici che non possono essere investigati

attraverso un semplice questionario, ma che possono determinare la scelta della varietà linguistica in specifici contesti.

### *3.7. Quale plurilinguismo per i ragazzi mòcheni?*

Attraverso il questionario sociolinguistico si è potuto chiarire in quali contesti e con quali interlocutori i ragazzi mòcheni utilizzano la lingua di minoranza. Si è stabilito che l'uso della lingua mòchena per i ragazzi in età compresa tra gli 11 e i 14 anni avviene soprattutto in famiglia e che questa lingua esce molto difficilmente dall'ambiente familiare (nucleare).

È però molto interessante, anche ai fini di questa ricerca, cercare di stabilire i rapporti tra mòcheno, dialetto trentino e italiano standard nell'universo plurilingue dei ragazzi mòcheni.

Così come emerso dal questionario, l'utilizzo dell'italiano come standard avviene quasi sempre in contesti formali (solo una ragazza infatti sostiene di utilizzare l'italiano anche con i nonni, in aggiunta però all'uso del dialetto e della lingua di minoranza). La lingua italiana viene identificata con la lingua della scuola, lingua della formalità. Il suo utilizzo è demandato ad interlocutori formali, identificati nell'ambiente scolastico con i professori. Cinque ragazzi su otto utilizzano la lingua italiana per parlare con i compagni di classe, affiancata sempre dal dialetto trentino, mentre con gli amici solo tre su otto sostengono di utilizzare la lingua standard, sempre però accompagnata dal dialetto. Nonostante la relazione "compagni di classe" e "amici" possa sembrare in un primo momento la stessa, il rapporto che intercorre tra le due categorie ha una natura totalmente differente. Mentre il primo è imposto da una situazione formale (la scuola), il secondo è un tipo di legame scelto, che implica anche una rilevante carica emotiva. È evidente perciò che l'uso o l'alternanza di più lingue siano determinati dal tipo di relazione che i due interlocutori intrattengono.

Secondo quanto emerso dal questionario, le lingue maggiormente utilizzate dai ragazzi mòcheni sono la lingua di minoranza (in famiglia) e il dialetto trentino (con un interlocutore informale quale amici e compagni di classe).

L'italiano è dunque lingua della scuola, poco usata dai ragazzi mòcheni nel contesto familiare. Sebbene il rapporto tra dialetto trentino e lingua italiana risulti a tutti i livelli piuttosto complesso, ciò che appare dai risultati del questionario è che la connotazione delle tre lingue presenti nell'agire linguistico quotidiano dei ragazzi mòcheni sia ancora più marcato dell'uso che ne viene fatto nei ragazzi italofoni. In effetti il plurilinguismo che si delinea può essere definito come *mòcheno – dialetto trentino – italiano*, dove l'italiano è una lingua che entra nella sua forma standard nella quotidianità dei ragazzi solo con la frequenza scolastica e rimane legato prevalentemente ad essa. All'interno di questo plurilinguismo, è necessario riconoscere che sono il mòcheno e il dialetto trentino ad essere utilizzati prevalentemente in maniera alternativa nella quotidianità, così Titone “ il bilinguismo sociale o collettivo si ha quando un intero gruppo (famiglia, comunità, nazione) si avvale di due lingue in maniera alternativa” (Titone 1973, 2). In questo senso le due lingue hanno, nella definizione di bilinguismo collettivo, pari dignità all'interno della comunità. Nel caso della situazione della minoranza mòchena e nel caso più specifico dei ragazzi mòcheni, nella fascia di età tra 11 e 14 anni, l'italiano standard non è la lingua che si alterna al mòcheno nell'uso quotidiano. Si delinea una situazione di diglossia come quella definita da Ferguson (1959) ovvero un rapporto definibile come “ la situazione in cui esistono due varietà distinte presenti nella stessa comunità, una delle quali (varietà alta) è riservata solo a occasioni formali e pubbliche mentre l'altra (varietà bassa) viene impiegata da tutti in circostanze normali e quotidiane” (Beszterda 2011, 22). All'interno dell'agire linguistico quotidiano dei ragazzi mòcheni vi sono dunque tre lingue, delle quali l'italiano è prevalentemente ad uso formale e scolastico.

### *3.8. I ragazzi semiparlanti e il questionario sociolinguistico: una definizione di identità?*

Pur non volendo approfondire in maniera dettagliata il tema dell'identità linguistica, è opportuno considerare con attenzione i risultati del questionario dal quale emergono risposte interessanti al riguardo.

Distinguiamo le risposte dei ragazzi bilingui mòcheni dalle risposte dei ragazzi semiparlanti.

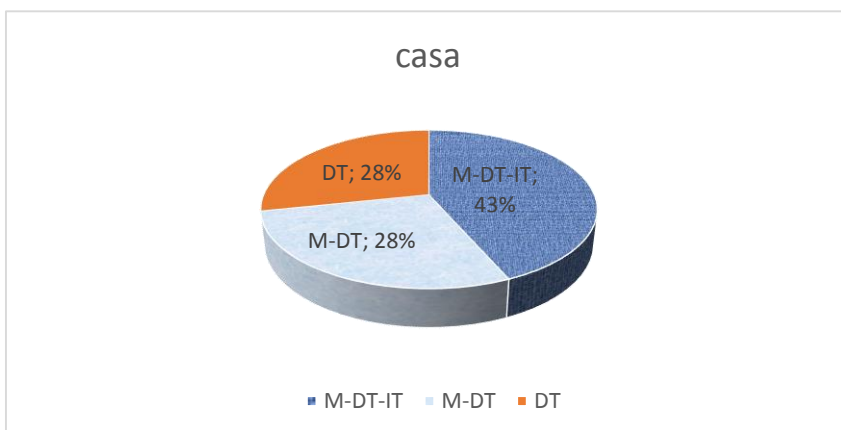
Le risposte dei ragazzi mòcheni sono particolarmente chiare rispetto all'uso della lingua di minoranza con i genitori. Tutti i ragazzi mòcheni sostengono di parlare mòcheno con i genitori in maniera esclusiva ed estendono l'utilizzo del mòcheno ai fratelli, alternandolo al dialetto trentino. Con i nonni dichiarano di utilizzare sì la lingua di minoranza ma anche il dialetto trentino. Questo dato denota non solo un agire linguistico ma anche una definizione di identità linguistica di provenienza. La famiglia è infatti il luogo nel quale il bambino e poi il ragazzo adolescente costruisce la prima identità personale compresa quella linguistica.

Definendo la lingua della famiglia si definisce anche l'identità linguistica, l'identità familiare e l'appartenenza ad una comunità.

Per quanto riguarda i ragazzi semiparlanti le risposte del questionario sono maggiormente diversificate poichè essi parlano o sentono parlare mòcheno solo da un genitore o addirittura dai nonni solamente.

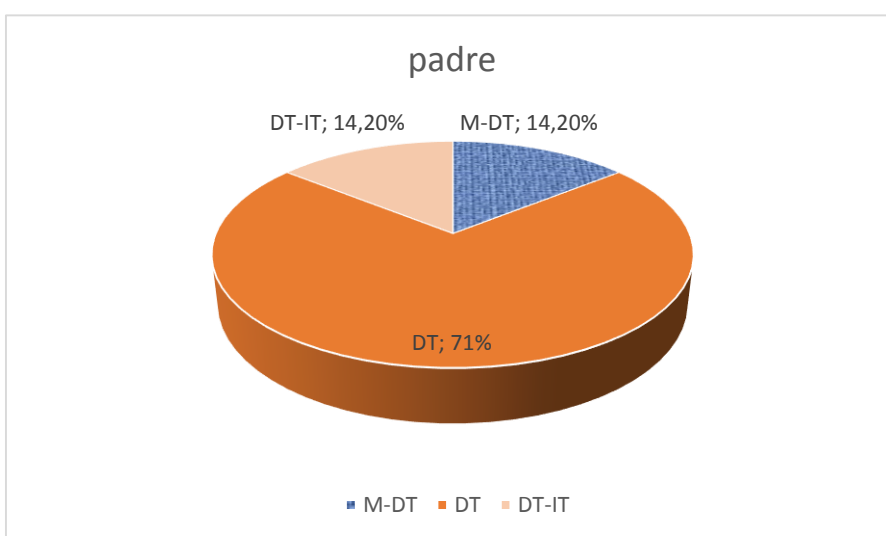
Dai dati del questionario è evidente come le risposte dei semiparlanti denotino un contesto linguistico quotidiano del tutto differente da quello dei ragazzi parlanti mòcheno. La maggioranza dei ragazzi semiparlanti (43%) dichiara sì di parlare mòcheno a casa ma di alternarlo con il dialetto trentino e l'italiano (1). Tale dato era stato rilevato anche nelle risposte dei parlanti, ma nel caso dei ragazzi semiparlanti il 28% si dichiara parlante mòcheno nonostante a casa si parli solo il dialetto trentino.

1. Quale lingua parli a casa?

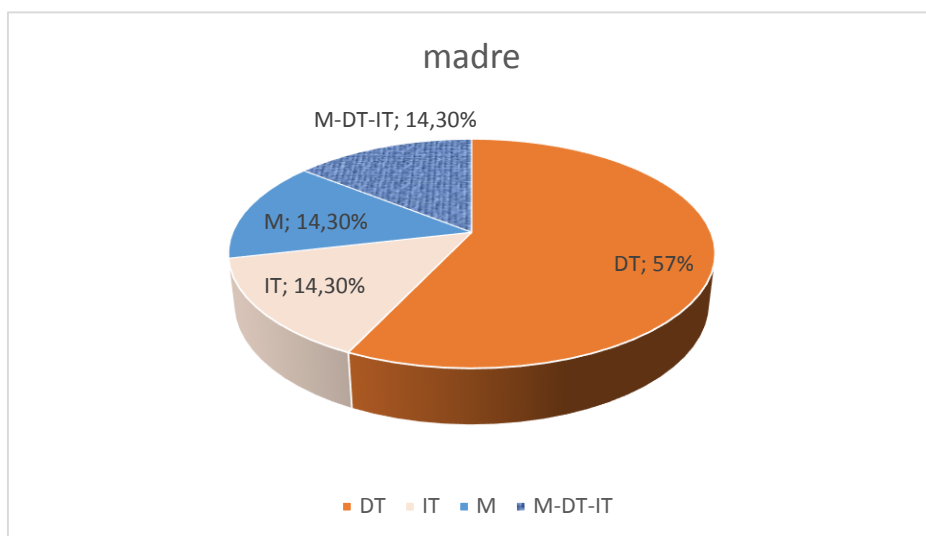


Anche con i genitori (2, 3) la situazione dei semiparlanti si dimostra del tutto differente da quella dei parlanti mòcheno. Mentre i parlanti dichiarano di parlare esclusivamente in mòcheno con il padre e con la madre, e ciò avviene per la totalità del gruppo, la maggioranza dei semiparlanti dichiara di parlare dialetto trentino con il padre (71%) e con la madre (57%). Ciò indicherebbe che l'eventuale conversazione in mòcheno avverrebbe con un solo genitore. Inoltre l'utilizzo costante del dialetto trentino e dell'italiano si alternerebbe al mòcheno, che non diviene nel loro caso la lingua prevalente. Solo nell'interazione con la madre avviene l'esclusiva interazione in mòcheno, ma ciò riguarda solo un caso (14,3%).

2. Quale lingua parli con tuo papà?

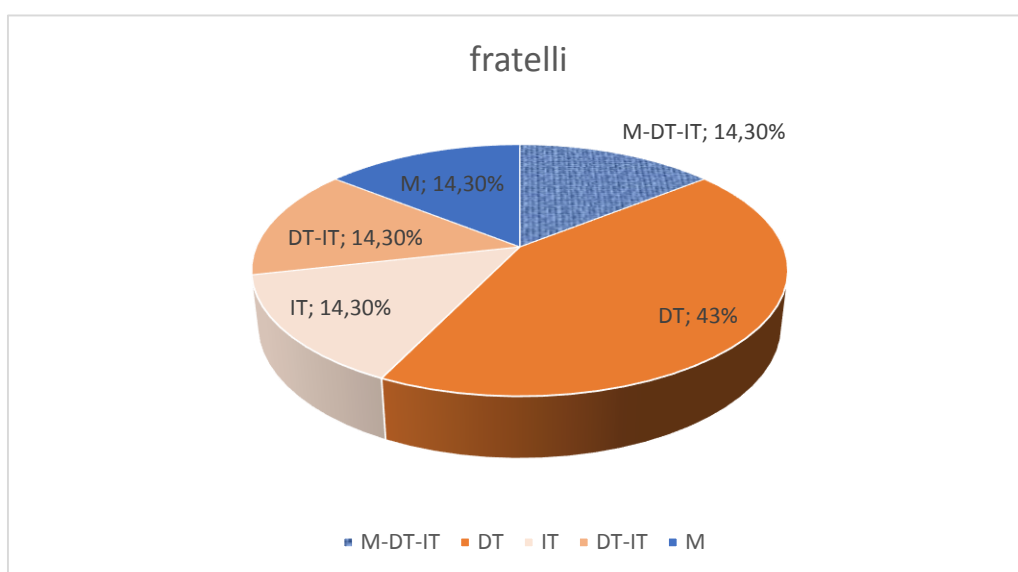


### 3. Quale lingua parli con tua mamma?



Anche nell'interazione con i fratelli (4) si presenta una situazione simile, nella quale la maggioranza (43%) parla in dialetto trentino. Sommando l'utilizzo dell'italiano con quello del mòcheno e del dialetto trentino, si può affermare che il 71 % dei semiparlanti utilizza alternativamente o il dialetto trentino o l'italiano con i fratelli. Il mòcheno viene utilizzato come unica lingua solo da uno degli intervistati (14,3%), insieme al dialetto trentino.

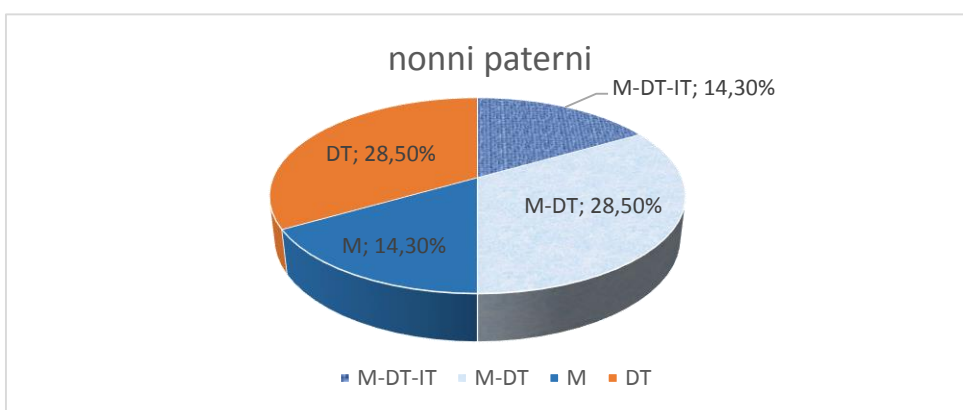
### 4. Quale lingua parli con i tuoi fratelli?



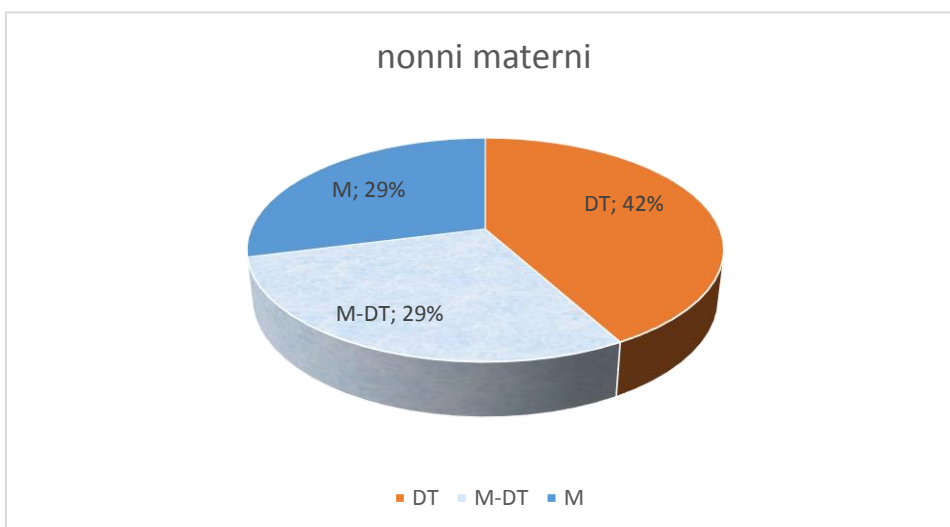


I risultati dei semiparlanti mostrano in questo punto del questionario un dato interessante: l'utilizzo del mòcheno sembra essere più frequente con i nonni, sia materni che paterni (5, 6), che con i genitori. Nonostante l'utilizzo del mòcheno sia comunque sempre alternato al dialetto trentino e quasi mai esclusivo (solo per il 29% avviene esclusivamente con i nonni materni e per il 14,3% con i nonni paterni) l'utilizzo del mòcheno è, nell'interazione con i nonni paterni presente al 57% (mòcheno, dialetto trentino e italiano) e con i nonni materni per il 58% (mòcheno e dialetto trentino), superando in entrambi i casi l'uso esclusivo del dialetto trentino.

5. Quale lingua parli con i tuoi nonni paterni?

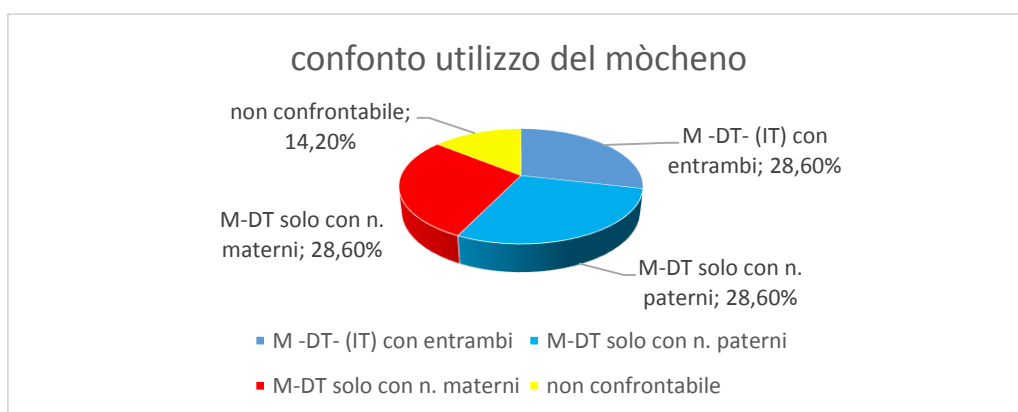


6. Quale lingua parli con i tuoi nonni materni?



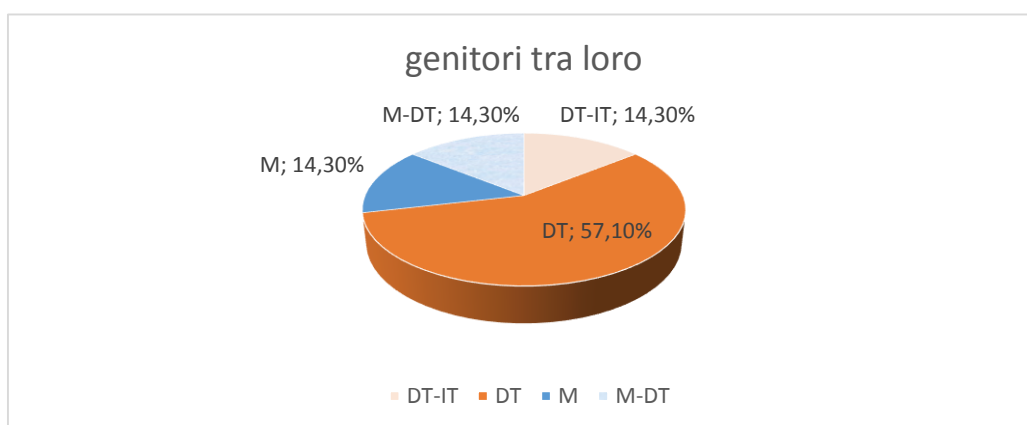
Il recupero della lingua mòchena avviene per questi ragazzi attraverso la comunicazione con i nonni. Confrontando le risposte di ogni semiparlante si definisce però che il mòcheno viene utilizzato contemporaneamente sia dai nonni materni che paterni solo per il 28,6 % dei ragazzi (ovvero 2 casi su 7), e tale conversazione non avviene esclusivamente in mòcheno ma è affiancata dall'uso del dialetto trentino e dall'italiano. Negli altri casi (57%) la lingua di minoranza viene utilizzata o da un nucleo o dall'altro. Ciò significa che se anche ci fosse un recupero del mòcheno con i nonni, ciò non avviene contemporaneamente con tutti loro, con conseguente abbassamento dell'esposizione alla lingua di minoranza.

### Confronto utilizzo del mòcheno con i nonni paterni e materni contemporaneamente



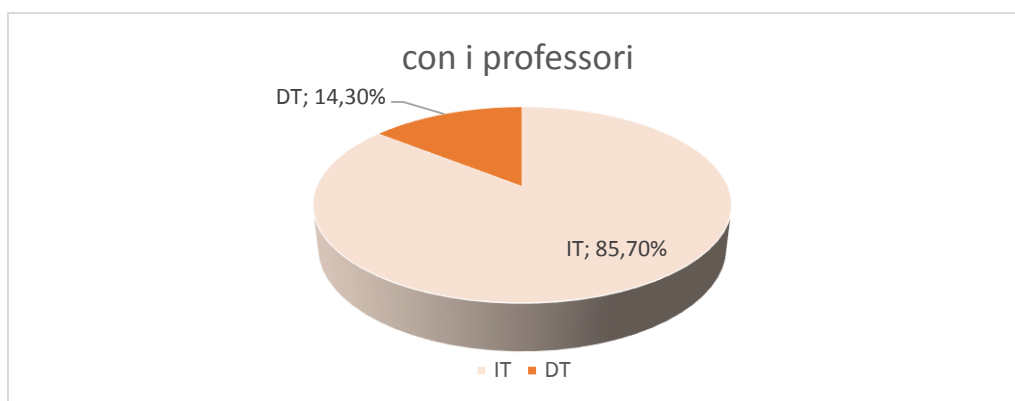
L'esposizione alla lingua mòchena è dunque molto bassa, considerando anche il dato successivo, ovvero l'ascolto passivo. La maggioranza dei genitori (7) dei semiparlanti (57,1%) comunica in dialetto trentino, mentre solo per 1 caso su 7 la conversazione tra i genitori avviene in mòcheno (14,3%).

### 7. Quale lingua parlano i tuoi genitori tra di loro?

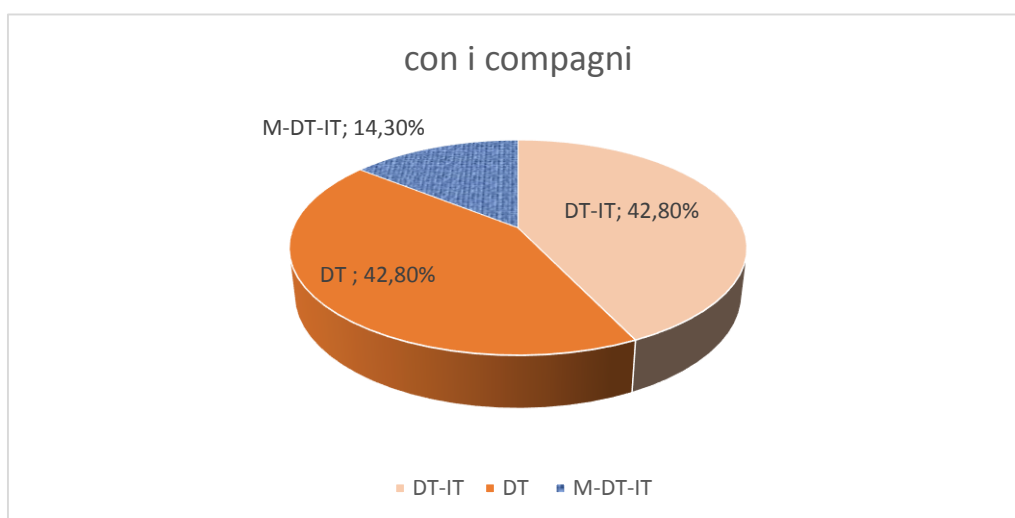


Uscendo dall'ambito familiare l'utilizzo del mòcheno sparisce quasi del tutto. Sebbene il dato relativo alla lingua della scuola (8) sia simile a quella dei ragazzi parlanti, poichè 85% dichiara di parlare in italiano mentre il 14,3 % (1 caso su 7) sostiene di parlare in dialetto trentino con i professori, con i compagni di classe (9) e gli amici (10) l'utilizzo del mòcheno è quasi assente. Con i compagni di classe vi è l'uso o del dialetto trentino (42,8%) o dell'italiano (42,8%), mentre la maggioranza dei ragazzi semiparlanti (57%) utilizza il dialetto trentino con gli amici e mai il mòcheno. Quest'ultimo appare in un solo caso (14,3%), dichiarato da un ragazzo semiparlante che lo utilizza nella conversazione con i compagni di classe.

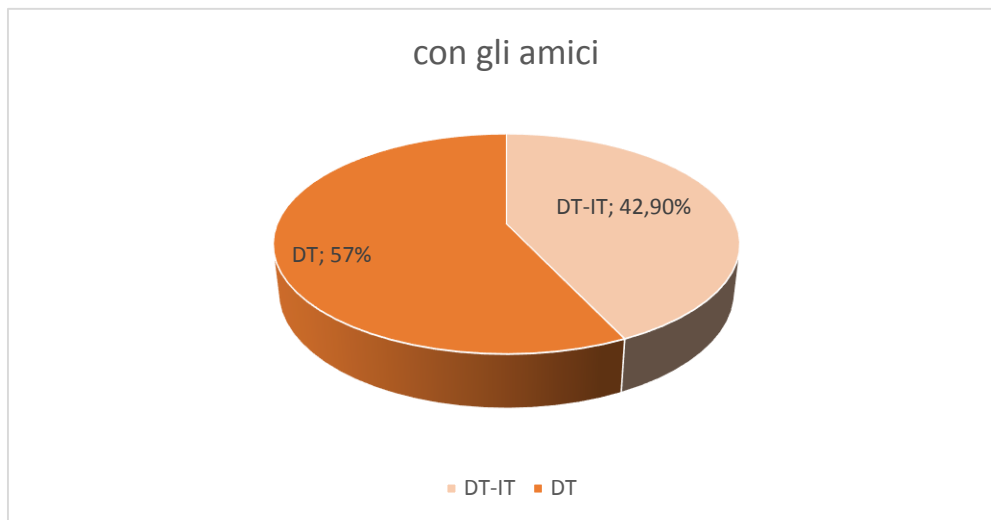
8. Quale lingua parli con i professori?



9. Quale lingua parli con i tuoi compagni di classe?



10. Quale lingua parli con gli amici?



Sebbene i dati dei semiparlanti non siano stati presi in considerazione ai fini di questa ricerca (i dati del pre- test sull'italiano, tedesco e mòcheno hanno rilevato che questo gruppo non è in grado di esprimersi in lingua di minoranza), risulta interessante considerare come essi si dichiarino parlanti o comunque appartenenti alla comunità linguistica nonostante la competenza nella lingua sia solo passivo/ricettiva. Definirsi parlanti della lingua di minoranza dunque è per questi ragazzi non un fattore linguistico quanto un fattore identitario. Ritornando al concetto espresso da Koch ovvero che la lingua mòchena è per la comunità "Hauptausdruck der Fersentaler Identität" si può dire che per i ragazzi definiti semiparlanti la lingua di minoranza è "ein wichtiger Faktor der Selbstidentifikation und gilt als Ausdruck der eigenen Kultur" (Koch 2013, 119).

La percezione di se stessi come parlanti mòcheno, sebbene la loro competenza nella lingua di minoranza sia solo ricettiva o molto bassa, consente a questi ragazzi di sentirsi parte di una cultura di provenienza che si esprime anche e soprattutto grazie al mantenimento della lingua di minoranza sebbene nel loro caso si tratti di un uso passivo/ricettivo.

### 3.9. Conclusioni sul questionario sociolinguistico

I risultati del questionario somministrato ai ragazzi della scuola media *Ciro Andreatta* hanno portato a diverse conclusioni, non solo quantitative (individuando il numero dei ragazzi bilingui all'interno delle tre classi, dato necessario allo sviluppo di questa ricerca) ma anche qualitative, permettendo la riflessione sul rapporto tra lingua ed identità in una comunità di minoranza linguistica.

La ricerca ha permesso di individuare all'interno delle tre classi intervistate della scuola secondaria di primo grado 8 parlanti mòcheno (sui quali si è concentrata la ricerca linguistica) e 7 semiparlanti.

Attraverso questi dati quantitativi si è potuto stabilire in prima istanza come il concetto di identità linguistica sia strettamente legato ad una percezione di appartenenza ad una comunità linguistica, più che a una effettiva competenza nella lingua dichiarata.

In secondo luogo le risposte del questionario da parte dei ragazzi bilingui hanno permesso di stabilire il rapporto tra lingua di minoranza, dialetto trentino e italiano standard, individuando il dialetto trentino come varietà bassa (ad uso informale), la lingua italiana come varietà alta (ad uso di situazioni formali) e stabilendo tra di loro un rapporto di diglossia. Alla luce di questa conclusione la lingua di minoranza viene confermata ad uso strettamente nucleare come nei dati di Scantamburlo (2005) ristretta all'ambito familiare. Sulla base di questo risultato, si è potuto stabilire come nei ragazzi mòcheni si possano definire plurilingui considerando la loro competenza nella lingua di minoranza, nel dialetto trentino e nell'italiano. Tuttavia sarebbero il mòcheno e dialetto trentino ad avere pari dignità linguistica all'interno della comunità di minoranza. Essi sarebbero utilizzati in maniera alternata e rientrerebbero nella definizione di Titone di bilinguismo collettivo, ovvero una particolare condizione di bilinguismo che avviene quando "un intero gruppo (famiglia, comunità, nazione) si avvale di due lingue in maniera alternativa" (Titone 1973, 2). In questo senso i due codici linguistici lingua di minoranza e dialetto trentino hanno pari dignità all'interno della

comunità. La lingua italiana invece è considerabile come la varietà alta, riservata solo a situazioni formali e pubbliche.

In conclusione il questionario sociolinguistico ha fornito spunti di riflessione importanti sul rapporto lingua e identità all'interno della minoranza linguistica mòchena oltre ad essere stato strumento necessario e imprescindibile per stabilire il numero dei parlanti mòcheno nella fascia di età tra i 10 – 14 anni all'interno della scuola secondaria di primo grado *Ciro Andreatta* di Pergine, che è il contesto in cui sono stati scelti i soggetti della ricerca.

---

## Capitolo 4

### ***L'aspetto cognitivo - acquisizionale: rispetto ai ragazzi italofoeni si riscontrano differenze nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni? Se sì, quali?***

Scopo di questo capitolo è svolgere una riflessione sul plurilinguismo mòcheno e sui vantaggi che esso comporta dal punto di vista della ricerca acquisizionale. Inoltre verranno esposti in questa sezione i dati del test linguistico sottoposto ai ragazzi mòcheni e italofoeni, in continuità con i dati del 2012 della scuola primaria di Fierozzo.

Si cercherà di definire qual è il ruolo delle rispettive lingue prime (italiano e mòcheno) nella produzione in tedesco dei ragazzi che hanno partecipato allo studio e quale è la loro funzione nell'acquisizione della seconda/terza lingua.

#### *4.1. Il plurilinguismo mòcheno e la ricerca sull'acquisizione della terza lingua*

Come sottolineato dai risultati del questionario sociolinguistico, l'ambiente linguistico nel quale i ragazzi mòcheni si trovano ad agire è piuttosto complesso e non è facile definire in che rapporto si trovino le lingue utilizzate dai ragazzi mòcheni sia nell'ambiente scolastico sia nella comunicazione abituale. Anche Ricci Garotti nella ricerca del 2012 sottolinea: "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" (Ricci Garotti 2012, 51).

In particolare, considerando le tre lingue dei ragazzi mocheni *mòcheno* – *dialetto trentino* - *italiano*, risulta interessante comprendere l'influenza di queste lingue tra loro e della lingua tedesca standard sulle varianti locali e sull'italiano.

Pertanto questa ricerca si colloca sia all'interno degli studi sul plurilinguismo sia nell'ambito dell'apprendimento della terza lingua.

La nascita di quest'ultimo particolare ramo di studi, piuttosto giovane, è dovuta secondo Cenoz, Hufeisen e Jessner a due fattori specifici:

*The interest in third language acquisition has sociolinguistic and psycholinguistic foundations.*

*From sociolinguistic perspective, the spread of English in the world, the increasing mobility of world population and the recognition of minority languages have resulted in social and educational situation in which learning more than two languages is not exceptional. On the other hand, from psycholinguistic perspective, third language acquisition research present specific characteristics derived from the fact that third language learners are experienced learners and also because bilingual and monolingual individuals presents different competence as compared to that of monolinguals.*

(Cenoz, Hufeisen e Jessner 2001,1)

L'agire linguistico di un individuo plurilingue è dunque particolarmente interessante dal punto di vista psicolinguistico, in particolare se si aggiunge il fattore dell'acquisizione di una nuova lingua.

Secondo Cenoz, Hufeisen e Jessner le ricerche principali svolte sull'apprendimento della L2 si sarebbero concentrate "mainly on transfer phenomena from L1 to L2 without paying attention to the other possible realtionships" (Cenoz, Hufeisen e Jessner 2001, 2). E ancora, sempre secondo Cenoz, Hufeisen e Jessner "two other bidirectional relationships can take place in third language acquisition: the L3 can influence the L1 and be influenced by L1 and also cross linguistic influence can take place between the L2 and the L3" (2001, 2).

L'ambito di ricerca sull'acquisizione della L3 si propone di definire le possibili interazioni tra più lingue, allargando al plurilinguismo il campo degli studi



sull'acquisizione di una lingua straniera o seconda e prendendo in considerazione fenomeni psicolinguistici che possono fare chiarezza sui meccanismi di apprendimento linguistico.

Tra i fattori che influiscono sull'interazione interlinguistica Cenoz (2001, 9) ricorda la *distanza tipologica* tra le lingue (*linguistic distance*) e il *livello di competenza* (*level of proficiency*) raggiunto dall'apprendente nelle lingue già acquisite (L1 e L2).

Per quanto riguarda la *distanza tipologica* nel caso dei ragazzi mòcheni che apprendono il tedesco standard, la prima si pone come varietà linguistica, di origine bajuvaro-tirolese (Barangiola, 1905) della seconda, con l'introduzione di diversi neologismi dal dialetto trentino (Zamboni, 1979) mentre pochi deriverebbero dalla lingua tedesca (Morelli, 1979). Il fattore della distanza tipologica, in questo caso della distanza della lingua locale dalla lingua target indagata (il tedesco), dovrebbe rappresentare un elemento importante di influenza in positivo o in negativo nella produzione della lingua target.

Il *livello di competenza* è un ulteriore fattore importante nella ricerca della terza lingua poichè anche le altre lingue parlate dall'individuo plurilingue influenzerebbero la produzione in un'ulteriore lingua (Cenoz 2001).

Sotto questa luce un'indagine sul livello di competenza del mòcheno sarebbe particolarmente interessante per determinare con maggiore precisione i fattori di influenza interlinguistica.

Una ricerca che ha condotto alla definizione di quello mòcheno come di un *bilinguismo sbilanciato* è stato condotto da Cognola (2011) coi bambini della scuola dell'infanzia e uno studio analogo nella scuola primaria e secondaria di primo grado potrebbe fornire ulteriori chiarimenti in vista dell'apprendimento della L3, poichè il tipo di bilinguismo, bilanciato o sbilanciato<sup>14</sup>, definirebbe meglio in che rapporto si pongono le lingue acquisite e le lingue in fase di acquisizione. È

---

<sup>14</sup> Così come affermato da Müller, Kupisch e Cantone i diversi studi sul bilinguismo distinguono tra bilinguismo bilanciato e sbilanciato attraverso il concetto di dominanza linguistica sebbene "nach wie vor ist aus der Literatur noch nicht ersichtlich, wie viel weiter eine Sprache entwickelt sein muss als die andere Sprache, um "dominant" zu gelten" (Müller, Kupisch e Cantone 2011, 65). Generalmente si tende a distinguere tra lingua "forte/ dominante" e lingua "debole", definendo la lingua debole come "die sich sichtbar langsamer entwickelnde Sprache" (Müller, Kupisch e Cantone 2007, 68). La presenza di una dominanza tra le due lingue conosciute dal bilingue determina ciò che in letteratura viene definito come *bilinguismo sbilanciato*.

evidente che, come già accennato dalla ricerca di Lauchlan (2012), questo non sia un fattore da sottovalutare nella ricerca dell'apprendimento della terza lingua.

Come già riportato nel *Capitolo 1* i fattori presi in considerazione dagli studi sull'apprendimento della L3 sono *l'età* e lo *status della L2 (L2 status)*. A questi si aggiunge *l'effetto seriale (recency effect)*.

*The notion of recency of use or a recency effect during the acquisition process refers to how recently a language was last used.*

(De Angelis 2007, 35)

Per quanto riguarda questo ultimo concetto, preso in prestito dalla psicologia, Hammarberg sottolinea come gli apprendenti siano più propensi a ricorrere alla lingua usata attivamente piuttosto che a lingue che conoscono ma non usano (Hammarberg, 2001; Cenoz, 2001). In questo senso, la frequenza di utilizzo del mòcheno come lingua quotidiana e i suoi effetti sull'apprendimento del tedesco possono darci un' indicazione su eventuali effetti positivi del bilinguismo, in particolare su quanto l'esposizione alla lingua mochena pesi sull'apprendimento della lingua tedesca.

Nonostante la ricerca sull'acquisizione plurilingue sia molto recente e la situazione linguistica dei ragazzi mòcheni molto complessa, questa indagine si propone di rispondere, almeno in parte, alle domande di ricerca poste in questo specifico studio con la speranza di rendere le risposte, almeno in parte, valide per ulteriori studi sul plurilinguismo di minoranza.

#### 4.2. *Le lingue italiana e tedesca nel rapporto con il plurilinguismo mòcheno: problemi di definizione*

Considerando l'universo linguistico nel quale i bambini e i ragazzi mòcheni si ritrovano ad agire quotidianamente, viene spontaneo chiedersi in che modo la lingua italiana e tedesca si inseriscano nel purilinguismo *mòcheno - dialetto trentino - italiano*. Sembra possibile ipotizzare, anche grazie ai dati del questionario sociolinguistico, che i ragazzi mòcheni crescano con un *bilinguismo precoce* nelle due varianti mòcheno e dialetto trentino, determinando quello che, secondo la definizione di Titone (1973), è un apprendimento di due lingue contemporaneamente nella fascia di età 0 - 4 anni, le quali rappresenterebbero la L1 dei ragazzi mòcheni. L'italiano, in quanto lingua che i ragazzi mòcheni cominciano ad utilizzare quotidianamente nella sua forma standard solo dall'inizio della scuola dell'obbligo, potrebbe essere definita una sorta di lingua della scuola, determinando così un *bilinguismo precoce educativo*, ovvero una intensa educazione scolastica nella lingua seconda fin dai primi anni di scolarizzazione (4 - 6 anni) se non addirittura nella fascia precedente, quella della scuola dell'infanzia (3-5 anni).

Con la definizione di L1 (detta anche lingua prima ) si intendono tutte le lingue (e dunque non una soltanto) e le varietà che vengono apprese contemporaneamente dalla nascita per tutto il periodo critico di sviluppo. In questo senso coloro che nella prima infanzia acquisiscono due varietà contemporaneamente e vengono definiti bilingui, hanno come L1 entrambe le varietà apprese.

La nozione di L2 (o lingua seconda) invece si riferisce a tutte quelle lingue che vengono acquisite dopo la/le L1, solitamente dopo la conclusione del periodo critico così come definito da Hammarberg "Languages that are acquired after the first language (or first languages, in case of infant bilingualism) are commonly termed second languages" (2001, 22) e che il parlante ritrova sistematicamente e regolarmente nel proprio ambiente e nel contesto in cui vive. A differenza della lingua straniera (LS) che non attiene al contesto quotidiano del parlante, ma solo

ad una situazione strutturata di apprendimento, la L2 garantisce al parlante un contatto frequente e involontario.

Come già accennato nel *Capitolo 1*, nella letteratura specialistica di lingua inglese questa distinzione tra L2 e LS non viene effettuata. Mentre la distinzione tra L1 e L2 e tra L2 e LS appare chiara, è più difficile dare una definizione di L3 poichè essa dipenderebbe, secondo Hammarberg, dalla relazione che questa intrattiene con la prima lingua straniera (nel caso di una seconda lingua straniera) o con la lingua seconda (nel caso di una prima lingua straniera per un parlante bilingue):

*In order to obtain a basis for discussing the situation of a polyglot, we will use here the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language acquired after L1.*

(Hammarberg 2001, 22)

Nel bilinguismo precoce *mòcheno – dialetto trentino*, la lingua italiana e la lingua tedesca si pongono in una relazione particolare, poichè entrambe sono lingue standard insegnate a scuola e vengono incontrate dai ragazzi solo ed esclusivamente nell'ambiente scolastico. Tuttavia, mentre la lingua tedesca è a tutti gli effetti una lingua straniera (LS) per i ragazzi mòcheni, poichè insegnata a scuola proprio come LS e ancora in fase di acquisizione, definire la lingua italiana rispetto al bilinguismo precoce *mòcheno – dialetto trentino* risulta più difficile e contribuisce, stando alla definizione di Hammarberg sulla L3, a rendere incerta la classificazione del tedesco come ulteriore L2 oppure come L3.

D'altronde, così come sottolineato da Jessner, lo spettro della sequenza di acquisizione delle lingue coinvolte all'interno dello studio sull'acquisizione della L3 è piuttosto complesso, più complesso rispetto a quello dell'acquisizione della L2. Secondo Jessner:

*In SLA (Second Language Acquisition) there are two kinds of routes, that is, one can learn an L2 in parallel to L1 from birth as in the*

---

*case of childhood bilingualism, or one starts learning an L2 consecutively. In TLA (Third Language Acquisition) the number of routes of acquisition increases. Cenoz (2000) describes at least four types of acquisition order:*

- (I) simultaneous acquisition of L1/L2/L3,*
- (II) consecutive acquisition of L1, L2 and L3,*
- (III) simultaneous acquisition of L2/L3 after learning L1,*
- (IV) simultaneous acquisition of L1/L2 before learning L3.*

(Jessner 2008, 119)

La difficoltà di definire lo status della lingua italiana per i ragazzi mòcheni nasce dall'osservazione che essa non viene utilizzata per le comunicazioni quotidiane come avviene invece per il mòcheno e il dialetto trentino, ma solo in ambiente scolastico. I dati del questionario sociolinguistico in questo senso sono molto chiari, poichè sottolineano che la lingua italiana standard viene utilizzata dai ragazzi mòcheni quasi esclusivamente a scuola. Inoltre dall'osservazione svolta in classe e durante il periodo dei test e dalle testimonianze di alcune insegnanti di classe, si è venuti a conoscenza del fatto che ad alcuni ragazzi mòcheni è stato necessario assegnare un insegnante di sostegno per la lingua italiana. L'italiano sembra essere perciò per alcuni mòcheni una lingua ancora in fase di apprendimento e non una lingua completamente acquisita. Tale dato, nonostante necessiti di ulteriori verifiche e approfondimenti, rimane rilevante per delineare un quadro quanto più completo e preciso del bilinguismo mòcheno.

Come già sottolineato, dal confronto con gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado è infatti emerso che alcuni ragazzi del gruppo parlanti ma anche semiparlanti hanno difficoltà non tanto nell'apprendimento del tedesco come lingua straniera quanto nell'italiano. Questo dato apre a una riflessione didattica e linguistica che non può essere sottovalutata se si desidera che gli effetti positivi del plurilinguismo dei ragazzi mòcheni abbia un riscontro anche scolastico. Non bisogna infatti dimenticare che, nel rapporto tra le lingue in contatto, è possibile individuare in che modo esse si influenzino ed influenzino l'apprendimento di ulteriori lingue.

---

Secondo Hammarberg le lingue occupano infatti ruoli differenti riguardo all'influenza interlinguistica (Hammarberg, 2001). Per quanto riguarda il ruolo della L1, che nel caso del bilinguismo precoce mòcheno è sia il mòcheno sia il dialetto trentino, è stato suggerito che la L1 è dominante soprattutto come supporto all'interazione in tedesco o all'acquisizione di parole o nuove espressioni della lingua tedesca e il suo ruolo viene definito quindi *ruolo strumentale (instrumental role)*.

*The languages are seen to occupy different roles in the process. This division is not established in a categorical way but, nonetheless constitutes a strong tendency. L1 dominates in various pragmatically functional language shift that occur during the conversation and support the interaction or the acquisition of words and other expressions. We have called this an instrumental role. (...) In addition, L1 has a long – term influence on the articulation in L3.*

(Hammarberg 2001, 35 - 36)

Nel caso dei ragazzi mòcheni, il mòcheno è una lingua tipologicamente simile al tedesco essendo una varietà diatopica e parte della varietà diacronica *Mittelhochdeutsch*. È stato già notato nella ricerca del 2012 che le produzioni dei bambini mòcheni in tedesco presentano risultati migliori rispetto ai bambini italofoni soprattutto sul piano lessicale e pragmatico. Secondo Hammarberg il ruolo della L2 invece sarebbe quello di *lingua fornitrice esterna (supplier role)* ovvero quella lingua che determina la costruzione di nuove parole nella L3 o, per i bambini bilingui, che dalla L2 supporta la L3:

*L2 has a prominent supplier role in the learner's construction of new word in L3 and also in her attempts to cope with new articulatory*

*patterns in L3 (...), a role that decreases with increasing L3 proficiency.*

(Hammarberg 2001, 36).

Nel delineare dunque un problema di definizione che rimane però aperto, è possibile indagare anche il ruolo dell'italiano in rapporto al bilinguismo precoce mòcheno – dialetto trentino, come una eventuale chiave di lettura per comprendere meglio l'influenza interlinguistica tra le lingue in contatto nell'ambiente di apprendimento dei ragazzi mòcheni.

#### *4.3. Le fasi di acquisizione della L1 e della LS alla luce dei dati della scuola primaria*

La ricerca del 2012 ha dimostrato che l'analisi quantitativa dei dati in relazione allo sviluppo morfosintattico da indizi sul livello di acquisizione della lingua straniera (tedesco) nel gruppo dei bambini parlanti mòcheno e nel gruppo di parlanti italofoeni.

L'acquisizione del tedesco come LS è documentata da diversi studi longitudinali (Clashen 1988; Clashen, Meisel e Pienemann, 1983; Pienemann, 2005) e segue uno sviluppo a fasi, che si differenziano in maniera sostanziale da quelle previste in caso di acquisizione del tedesco come L1.

Dalla comparazione delle fasi di acquisizione del tedesco come L2 (Tracy, 2007) e come LS (Pienemann, 1998; 2005) è possibile notare differenze sostanziali tra i due percorsi di acquisizione.

Tab. 13: Fasi di acquisizione del tedesco come L2 (Tracy) e LS (Pienemann)

	TRACY	PIENEMANN <sup>15</sup>
Fase 1	parole singole, formule	parole singole, formule
Fase 2	SOV Morfologia: forme infinite del verbo alla fine della frase	SVO Morfologia: Passato -te, etc
Fase 3	V2 congruenza SV	ADV-PRE: gli avverbi appaiono in posizione iniziale. Morfologia: plurali
Fase 4	V-END posizione finale del verbo nelle frasi secondarie	PART: Elementi non finiti del verbo (incluso il participio) sono posizionati alla fine della frase
Fase 5		INV: Inversione (anche in presenza di avverbi) , Congruenza SV
Fase 6		ADV-VP: gli avverbi sono inseriti tra il verbo e i suoi complementi
Fase 7		V-END: i verbi finiti appaiono in posizione finale nelle frasi secondarie

Nella fase iniziale (*fase 1*) compaiono in entrambi i processi di acquisizione (L1 e L2) principalmente *parole singole e formule*. Questa fase è stata ben documentata nella ricerca del 2012 nella quale diversi bambini fino all'età di 8

<sup>15</sup> Pienemann (1998; 2005, 41), Meisel (2011, 225).



anni, descrivono le storie figurate attraverso l'uso di frasi formulaiche o singole parole (sia sostantivi che verbi):

1. GLORIA (IT, 3 primaria): *“Nein, wolkig die Kuh und die Schaf...die Schnee...auf den Gras...trinken Wasser oder Milch oder Cola oder Orangensaft”*

2. LEONARDO (M, 4 primaria): *“Die Schwester, Buch und Hefte das..., die Schrank, die Tisch, die Heft, die Lampe...schreibt...schreibt ist...das Heft”*

3. GIULIANO (IT, 3 primaria): *“Die Schwester, Buch und Hefte das..., die Schrank, die Tisch, die Heft, die Lampe...schreibt...schreibt ist...das Heft.*

I tre bambini intervistati (Gloria, Leonardo e Giuliano) descrivono parte delle storie figurate attraverso l'elencazione degli oggetti o delle figure presenti nelle immagini.

La fase 2 caratterizza maggiormente la differenza di acquisizione tra L2 e LS. Gli apprendenti del tedesco LS strutturano la frase in maniera differente rispetto agli apprendenti di L2, seguendo un ordine diverso soggetto – verbo – oggetto. Così Meisel:

*Concerning the specific example of German word order, the essential difference between L1 and L2 relates to the hypothesis about underlying word order. L1 children opt for the target SOV order right from the beginning.(...) L2 learners, on the other hand, erroneously analyse German as an SVO language.*

(Meisel 2011, 227)

In questa fase il verbo tedesco non viene flesso, ma appare in posizione differente se l'enunciato è prodotto da apprendenti di tedesco come L1 o come L2. Nella ricerca del 2012 vengono prodotte frasi con struttura SVO da bambini

---

mòcheni della classe terza, mentre i bambini italofofoni della stessa classe sono ancora fermi alla *fase 1*:

4. RUGGERO (M, classe terza, primaria): “*Die Katze lacht. Die Mutter sag*”

5. PAOLO (IT, classe terza, primaria): “*Eine Kuh essen. Die Kuh und die Schaf...die Schnee... auf den Gras.*”

6. UGO (IT, classe terza, primaria): “*In Klasse, Lehrerin, Ball, Kinder*”<sup>16</sup>

Grazie alla comparazione dei dati tra i bambini mòcheni e italofofoni si è dunque ipotizzato che i bambini mòcheni in terza elementare si trovino alla *fase 3* di acquisizione definita da Tracy (2007) per gli apprendenti della L2, che corrisponderebbe alla *fase 5* descritta da Pienemann (1998; 2005) per gli apprendenti di LS.

Le conclusioni avanzate nella ricerca del 2012 riguardano lo stadio di acquisizione del tedesco come LS e l'ipotesi del mòcheno come fattore determinante per la costruzione della competenza in tedesco. I bambini della scuola primaria si trovano infatti in una fase già avanzata di acquisizione del tedesco come LS e ciò sarebbe dovuto anche alla loro competenza in mòcheno (che comprende, ad esempio, la competenza di flettere il verbo correttamente nella maggior parte dei casi). Mentre i bambini italofofoni necessitano di più tempo per raggiungere lo stesso stadio di acquisizione linguistica e essere in grado di flettere il verbo (nella ricerca del 2012 questa fase si intravede nella produzione degli italofofoni di classe quarta e quinta), i bambini mòcheni sarebbero avvantaggiati in questa abilità già nei primi tre anni della scuola primaria.

Tuttavia l'ipotesi e le conclusioni della ricerca del 2012 si limitavano ad individuare nel mòcheno il fattore determinante per una maggiore competenza nel tedesco come LS dei bambini mòcheni e suggerivano in parte l'ipotesi che viene avanzata anche in questa ricerca, ovvero che vi sia un transfer non solo a livello lessicale ma anche a livello di competenze grammaticali. Meisel (2011)

---

<sup>16</sup> Esempi tratti da Gatta in Ricci Garotti (2012, 130).

ricorda come il transfer grammaticale da una L1 ad una L2 o dalla L1 alla LS sia possibile solo ad un certo livello di conoscenza delle strutture grammaticali della lingua target. Non sarebbe tanto la vicinanza linguistica tra le lingue a permettere il transfer grammaticale quanto la percezione di tale somiglianza (*perceived similarity*). Così Meisel:

*What induces transfer is the perception by the learner of well motivated structural similarity between the two languages (...). Grammatical transfer from the L1 is most likely to happen once learners have acquired not only a set of vocabulary items, but also a basic knowledge of the structural properties of the target language.*

(Meisel 2011, 115)

Nel caso dei bambini mòcheni, la capacità di flettere il verbo già in terza elementare sarebbe dovuta ad un transfer grammaticale, derivato dalla percezione della somiglianza tra il tedesco standard e mòcheno. L'esposizione nei due anni precedenti (prima e seconda elementare) permetterebbe ai bambini la trasferibilità di elementi o strutture. Così Meisel sull'ipotesi di Kellermann:

*Only once they have acquired sufficient knowledge about the L2, do learners begin to make (implicit) guesses about the structural relatedness of the two languages in question and, consequently, about large – scale of transferability of L1 elements or structures.*

(Meisel 2011, 115)

Sebbene il transfer legato alla *somiglianza percepita (perceived similarity)* sia generalmente lessicale (Ringbom, 2001) anche gli aspetti grammaticali sembrano essere soggetti a trasferimento da una lingua all'altra (Meisel, 2011). Ciò permette ai bambini mòcheni di terza elementare di produrre frasi in tedesco con verbo flesso per la percezione della vicinanza linguistica che avrebbero

sviluppato. Questo meccanismo sarebbe legato, secondo Cenoz, anche all'età poichè "the results indicate that older learners present more cross-linguistic influence than young learners" (Cenoz 2001,16). Infatti, come la ricerca del 2012 ha indicato, nella produzione in tedesco dei bambini mòcheni di quarta e quinta vi sono anche indizi di uno sviluppo sintattico in tedesco, poichè in questa fase vengono già prodotte alcune frasi secondarie. Ciò indicherebbe che il transfer grammaticale si spingerebbe oltre alla categoria del verbo flessivo, sebbene Cenoz sottolinei che i risultati delle sue ricerche sull'influenza interlinguistica tra basco, spagnolo e inglese diano prove legate solo al transfer di parole – contenuto e non al transfer di parole – funzione o categorie grammaticali. Così Cenoz "our data indicate that cross – linguistic influence is more common in the case of content words than in the case of function words." (Cenoz 2001, 17).

Concludendo, se si prendono in esame le produzioni in tedesco dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado, possono porsi le seguenti domande di ricerca:

- a) *I dati della scuola primaria (differenze evidenti nella produzione dei bambini mòcheni rispetto ai bambini italofoni) vengono confermati?*
- b) *Vi è una stabilizzazione o una regressione delle competenze in lingua tedesca nella produzione dei ragazzi mòcheni?*
- c) *Rispetto alla produzione in tedesco dei due gruppi (mòcheni e italofoni) nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni compaiono strutture linguistiche più complesse rispetto alla produzione della scuola primaria (superando la fase 5 di Pienemann)? Tale sviluppo è presente solo nel gruppo dei ragazzi mòcheni o anche nella produzione dei ragazzi italofoni?*
- d) *È possibile individuare nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni il ruolo della lingua mòchena e della lingua italiana?*
- e) *Permane il vantaggio dei ragazzi mòcheni rispetto ai ragazzi italofoni nella produzione in tedesco?*

#### 4.4. Il test di produzione orale

Il test di produzione orale si è svolto in due fasi: inizialmente è stato condotto un pre-test nel maggio 2013, nel quale sono stati testati tutti i ragazzi mòcheni, i ragazzi semiparlanti e i ragazzi italofoeni di Fierozzo e Pergine. Il pre-test è stato svolto con lo scopo di individuare la procedura migliore e abituare i ragazzi alla tipologia di test. Nel test ufficiale svoltosi nell'ottobre 2013 sono state sottoposte ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado tre storie figurate da raccontare in tedesco e italiano. Per l'analisi dei dati è stato deciso di prendere in considerazione i dati dei parlanti mòcheno e degli italofoeni, escludendo i dati dei semiparlanti per due motivi:

1. Attraverso i dati del questionario sociolinguistico è emerso che le variabili personali legate all'esposizione del mòcheno non consentono una comparazione tra i dati dei semiparlanti (alcuni parlano mòcheno con un genitore, altri con i nonni e un genitore, altri ancora solo con un nonno/ i nonni)

2. La competenza in mòcheno dei semiparlanti sarebbe solo di tipo passivo/recessivo, ma tale dato deve essere confermato da ulteriori indagini. Nel pre-test del maggio 2013 nessun ragazzo individuato come semiparlante è stato in grado di raccontare le storie figurate in mòcheno, nè per intero nè in parte.

La distribuzione dei ragazzi testati e analizzati è riportata nella tabella sottostante.

**Tab. 14: Ragazzi testati nella produzione orale in tedesco all'interno delle tre classi della scuola secondaria di primo grado (ottobre 2013):**

	PARLANTI MÒCHENO	ITALOFONI
PRIMA MEDIA	3	5
SECONDA MEDIA	3	5
TERZA MEDIA	2	5
TOTALE	8	15

Le produzioni orali dei ragazzi sono state registrate e trascritte letteralmente. Sono state analizzate solo le produzioni in tedesco di entrambi i gruppi senza l'utilizzo di sistemi particolari di trascrizione ma riportando in maniera elementare anche le pause, le interruzioni o le ripetizioni. I dati sono stati poi scorporati, analizzati quantitativamente e confrontati, ove possibile, con la ricerca del 2012.

#### *4.5.1. La produzione linguistica in tedesco: confronto tra scuola primaria e secondaria dal punto di vista quantitativo*

Il primo aspetto che ha evidenziato una differenza tra mocheni e italofoeni nella produzione dei bambini delle scuole primarie è stata la quantità di lingua tedesca prodotta.

Nella scuola primaria i bambini mòcheni producevano in media più frasi rispetto al gruppo di coetanei italofoeni, anche se la differenza tra i due gruppi non si dimostrava molto ampia (mòcheni 4,3 frasi ; italofoeni 3,2 frasi).

Tuttavia la produzione dei bambini mòcheni rimaneva stabile negli ultimi tre anni della scuola primaria (terza, quarta e quinta classe), mentre la produzione dei bambini italofoeni aumentava notevolmente dalla terza alla quinta classe. Questo dato è stato spiegato nella ricerca del 2012 alla luce dello sviluppo cognitivo che avviene intorno ai 7/8 anni di età. Mentre i bambini mòcheni risultano molto avvantaggiati nella produzione in tedesco fino agli otto anni di età, lo sviluppo del pensiero operatorio<sup>17</sup> permette ai bambini italofoeni di migliorare linguisticamente e addirittura di superare i bambini mòcheni nella produzione linguistica in quinta elementare. L'osservazione dei dati rispetto alla produzione linguistica dei bambini delle scuole primarie ha condotto all'ipotesi che i bambini mòcheni siano sì avvantaggiati nella produzione in tedesco fino alla terza elementare, ma che tale vantaggio nelle classi successive tenda ad assottigliarsi, poiché alla fine della classe quinta della scuola primaria i dati dei bambini italofoeni dimostravano un miglioramento delle capacità linguistiche grazie all'azione dei programmi di educazione bilingue e alla maturazione cognitiva del pensiero operatorio (Gatta in Ricci Garotti 2012, 122;134).

Prendendo in considerazione la produzione in tedesco dal punto di vista quantitativo da parte dei ragazzi mòcheni e dei ragazzi italofoeni della scuola secondaria di primo grado si nota anche in questo grado scolastico una produzione maggiore sul piano quantitativo da parte dei ragazzi mòcheni rispetto ai coetanei italofoeni. Infatti i ragazzi mòcheni producono in media 44 frasi in tedesco a testa, mentre i ragazzi italofoeni ne producono in media 28 ciascuno. La produttività in tedesco è dunque maggiore per i ragazzi mòcheni, i quali aumentano moltissimo la produzione anche rispetto alla scuola primaria,

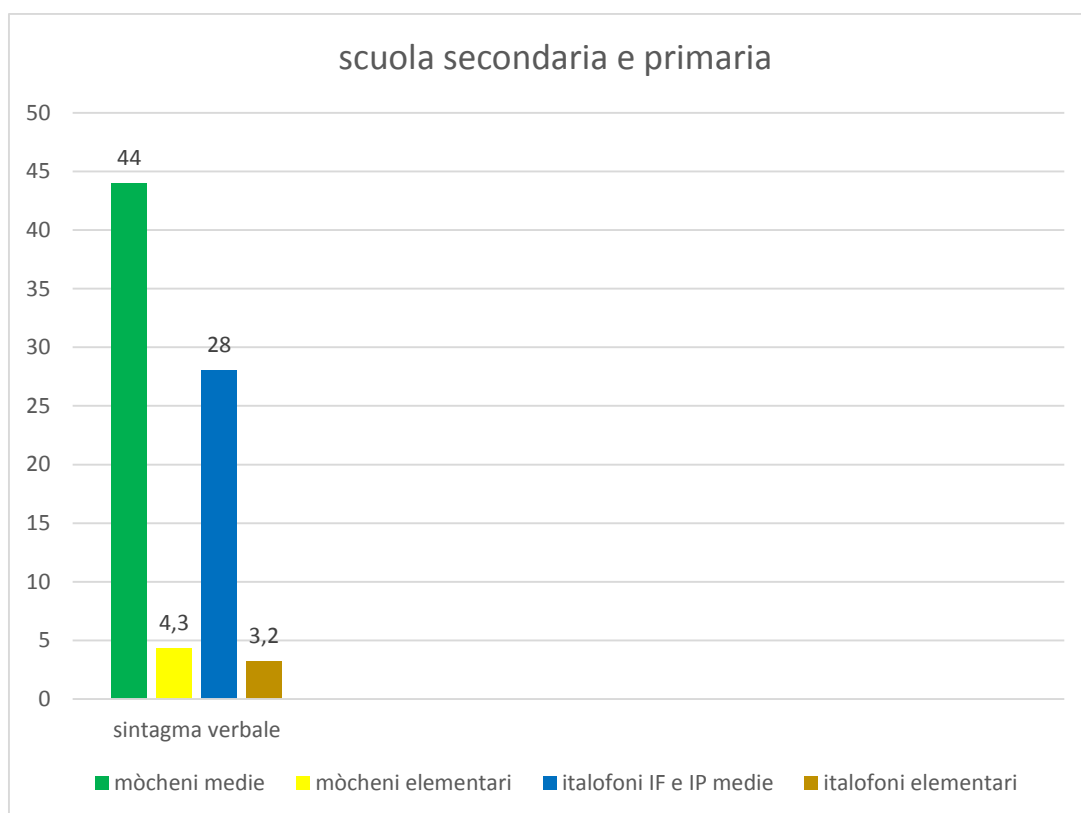
---

<sup>17</sup> Secondo Piaget (cfr. Tassi, 2001) e la sua teoria dello sviluppo evolutivo dell'intelligenza, vi sarebbero 4 stadi di sviluppo cognitivo dalla nascita fino all'adolescenza definiti come *stadio senso – motorio* (dalla nascita ai 2 anni circa), *stadio pre – operatorio* ( dai 2 ai 6-7 anni), *stadio operatorio – concreto* (6/7 – 11 anni) e *stadio operatorio – formale* (dai 12 anni). Nello *stadio operatorio – concreto* il bambino sviluppa la capacità di risolvere problemi attraverso operazioni logiche e organizza il pensiero attraverso sistemi e strutture reversibili (ad ogni azione mentale viene associata un'altra azione, la quale è inversa o reciproca).

passando da una media di 4,3 frasi ciascuno a 46 frasi a testa. Il dato evidenzia perciò che non c'è perdita nella produttività in tedesco, ma anzi un aumento molto evidente.

Anche i ragazzi italofoeni dimostrano un incremento notevole della produzione linguistica sul piano quantitativo. Questo gruppo passa da 3,2 frasi ciascuno a 28 frasi.

**Tab. 15: Produzione in tedesco nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola primaria:**



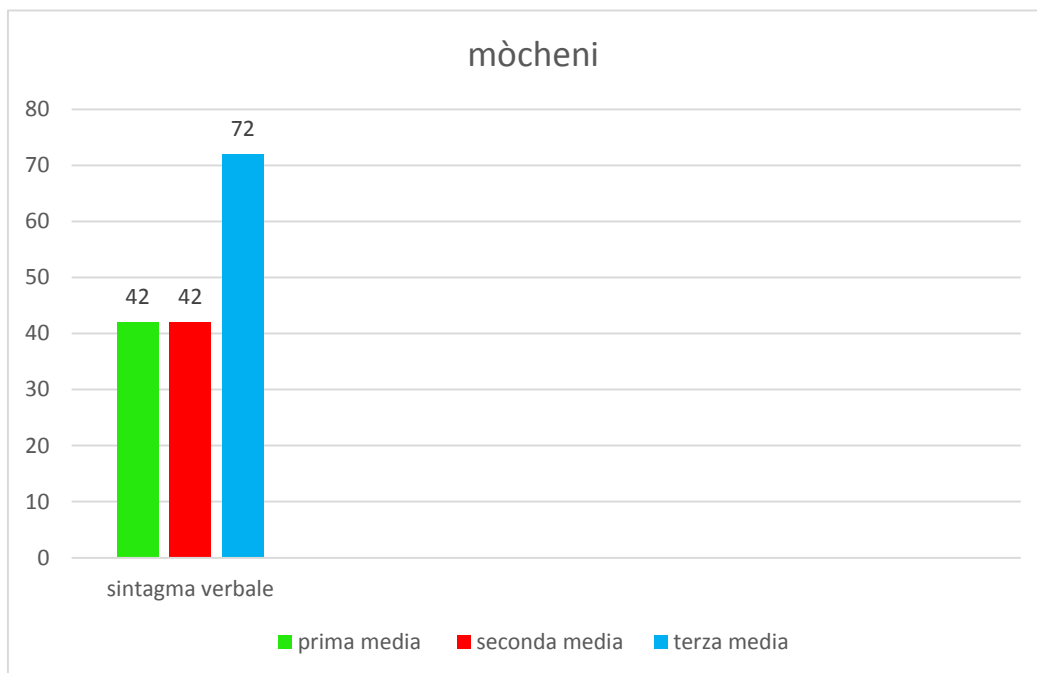
Prendendo in esame la produzione del sintagma verbale nelle tre classi nella scuola secondaria, si nota un notevole aumento nel gruppo dei ragazzi mòcheni dalla prima alla terza classe, poiché si passa da una media di 44 sintagmi verbali per alunno in prima classe a 72 sintagmi verbali in terza.

A differenza di quanto osservato nella scuola primaria, nella quale la produzione di sintagmi verbali dei parlanti mòcheno rimaneva stabile nelle classi terza, quarta e quinta, si nota qui una stabilizzazione della produttività nella prima e nella seconda classe della scuola media ma un aumento nella terza classe.

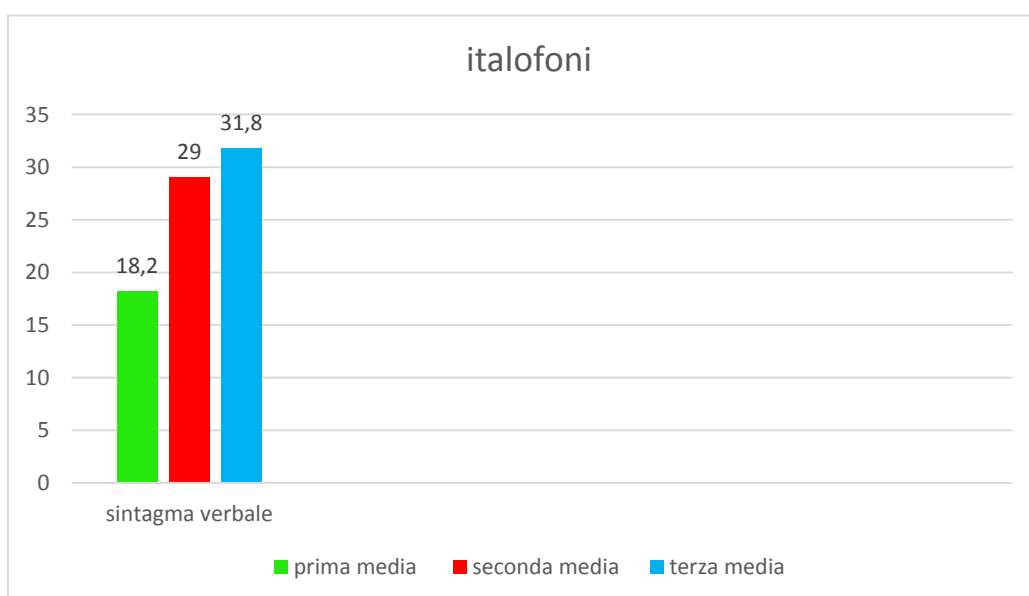


Per quanto riguarda i ragazzi italofoeni, dalla prima media alla terza media si evidenzia una produzione minore di sintagmi verbali rispetto ai ragazzi mòcheni ma in costante aumento: si passa da una media di 18 sintagmi verbali per alunno in prima classe a 32 in terza.

**Tab. 16: Media dei sintagmi verbali di parlanti mòcheni nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado**

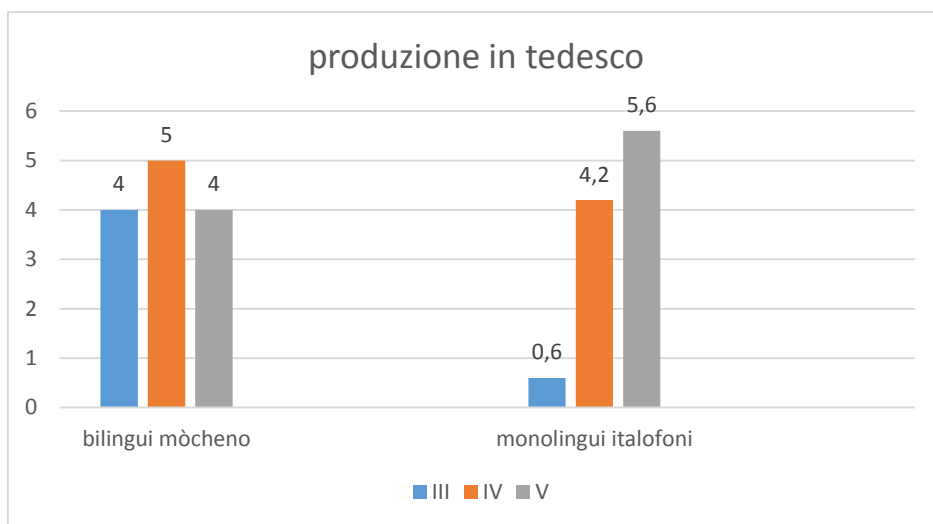


**Tab. 17: Media dei sintagmi verbali degli italofoeni nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado**



Si noti nel grafico riprodotto che la produzione in tedesco dei ragazzi italofofoni è in progressivo miglioramento, mentre quella dei ragazzi mòcheni non progredisce tra la prima e la seconda classe.

**Tab. 18: Produzione in tedesco (frasi con verbo) nei mòcheni e italofofoni nelle tre classi della scuola primaria**



Tuttavia lo scarso numero dei probandi di questa ricerca non consente di generalizzare un comportamento linguistico del gruppo dei parlanti mòcheno (le variabili personali per un numero così esiguo di probandi sono determinanti nella descrizione dei risultati). Ma un simile risultato è comunque interessante: lo stesso dato era stato evidenziato anche nella ricerca del 2012. I bambini del gruppo dei parlanti mòcheno infatti non progredivano nella produzione delle frasi con verbo, mentre i loro coetanei italofofoni partivano da una produzione minore per poi superare la produzione dei bambini mòcheni.

*Mentre in quarta elementare la produzione dei verbi è molto simile sia nei bilingui che nei monolingui, nelle classi quinta e terza il dato della produzione dei verbi appare opposto. Nella classe quinta i monolingui superano di molto la capacità dei bilingui nella produzione di verbi mentre nella classe terza avviene il contrario, cioè i bilingui*

---

*mòcheni producono un numero di verbi decisamente più alto rispetto ai monolingui italofoeni.*

(Gatta in Ricci Garotti 2012, 121)

L'analogia tra il gruppo dei mòcheni della scuola primaria e di quella secondaria rispetto alla produzione del sintagma verbale è molto interessante.

Sia il gruppo della scuola primaria sia il gruppo della scuola secondaria cresce poco all'interno dei tre anni di scuola. Questo dato sembra trovare un' analogia con quanto sostenuto da Ricci Garotti sui vantaggi del bilinguismo mòcheno, rispetto alla fiducia che i parlanti mòcheno hanno nelle loro capacità linguistiche. Così Ricci Garotti:

*Dopo il primo ciclo e mano a mano che i bambini crescono e frequentano classi più alte le differenze tra bilingui e monolingui tendono ad assottigliarsi, soprattutto per quanto riguarda la correttezza formale della frase (...). Occorre dunque fare molta attenzione affinché i vantaggi del plurilinguismo non vengano diminuiti da una eccessiva fiducia dei bilingui nelle loro 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.*

(Ricci Garotti 2012, 235)

Nella ricerca del 2012 l'assottigliamento delle differenze tra la produzione dei bambini mòcheni e quelli italofoeni, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (correttezza formale, complessità della frase) aveva sollevato dei dubbi sull'effettivo vantaggio dato ai bambini mòcheni dal bilinguismo locale nella produzione linguistica in tedesco. L'osservazione che sia la produzione dei bambini della scuola primaria sia quella dei ragazzi della scuola secondaria rimanga quantitativamente stabile in tre anni lascia pensare che i parlanti "si

avvantaggino delle loro capacità comunicative dovute al bilinguismo per cercare di comunicare in qualche modo” (Ricci Garotti 2012, 235) ma allo stesso tempo non aumentino quantitativamente la produzione in tedesco quanto sarebbe auspicabile e perfino logico supporre.

Passando all’analisi dei dati di questa ricerca nella scuola media è evidente che rispetto alla scuola primaria entrambi i gruppi, sia mōcheni che italofoeni, producono molte più frasi in tedesco dei bambini della primaria ma allo stesso tempo il gruppo di italofoeni procede più velocemente. I dati raccolti in questa ricerca dal punto di vista quantitativo, se confrontati con quelli della scuola primaria, possono essere spiegati alla luce di due conclusioni della ricerca acquisizionale, una sostenuta da Snow e Hōhle<sup>18</sup> (1978) sulla relazione tra età e apprendimento linguistico e l’altra proposta da Walburg e Hase (1978) per spiegare i dati sulla velocità di apprendimento.

In questa ricerca i dati relativi alla produttività linguistica e al miglioramento evidente che avviene nella produzione in tedesco nella fascia di età tra i 11 e i 14 anni sono in linea con la ricerca condotta da Snow e Hōhle (1978) nella quale è evidente una maggior velocità nell’acquisizione della lingua straniera in soggetti tra i 12 e i 15 anni. Anche i risultati dei test di Fathman (1975) hanno evidenziato come nei test di morfosintassi i ragazzi più grandi raggiungano, rispetto ai più piccoli, risultati migliori nella morfosintassi. Allo stesso modo Krashen, Long e Scarcella sottolineano:

*Adults proceed through early stages of syntactical and morphological development faster than children. Older children acquire faster than younger children (again, in early stages of morphological and syntactic development where time and exposure are held constant).*

(Krashen, Long e Scarcella 1979, 573)

---

<sup>18</sup> Si veda per questa ricerca il *Capitolo 1.1.3*.

Secondo la ricerca di Krashen, Long e Scaracella i ragazzi più grandi dimostrerebbero risultati più veloci nell'apprendimento linguistico rispetto ai bambini, anche se secondo questa ipotesi i ragazzi di età compresa tra gli 11 e 14 anni sarebbero apprendenti più efficienti in un tempo breve (*rate*) ma raggiungerebbero nel tempo una competenza linguistica più bassa rispetto ai bambini più piccoli. Al contrario i bambini sarebbero più lenti all'inizio nell'apprendimento linguistico ma dimostrerebbero in seguito una competenza superiore (*ultimate attainment*) (Krashen, Long e Scaracella, 1979).

Entrambi i gruppi dunque, sia mòcheni che italofoeni, dimostrano una maggiore produzione linguistica in tedesco rispetto a quella della scuola primaria. Se si confrontano i dati della scuola secondaria con quelli della scuola primaria è possibile ricondurre la maggiore produzione di entrambi i gruppi (mòcheni e italofoeni) alla luce delle conclusioni a cui sono giunti Snow e Höhle (1978) ma anche Krashen, Long e Scaracella (1979) riguardo ai migliori risultati nei test linguistici dei ragazzi tra gli 11 e 14 anni rispetto ai bambini tra gli 8 e 10 anni.

Allo stesso tempo vi è il dato che riguarda il miglioramento progressivo dei bambini italofoeni della scuola primaria rispetto ai loro coetanei mòcheni, che si ripresenta anche in questa ricerca nella scuola secondaria di primo grado. Questo dato rientra in quanto osservato da Walburg e Hase riguardo alla *Diminishing Returns Hypothesis*. Essa stabilisce che:

*For children of all ages in the sample, acquisition proceeds at a fast rate initially, but the amounts of gain diminish with time.*

(Walburg e Hase 1978, 39)

Secondo questa teoria all'inizio di qualsiasi apprendimento linguistico i miglioramenti sono molto veloci nelle prime fasi, indipendentemente dall'età. La percentuale maggiore di produzione in tedesco nei bambini italofoeni della scuola primaria dipende dunque sia dallo sviluppo del pensiero operatorio (Piaget) così come stabilito dalla ricerca del 2012 che dalla velocità iniziale di apprendimento (*Diminishing Returns Hypothesis*).

Anche nella scuola secondaria di primo grado i ragazzi italofoeni dimostrano di essere in costante progressione nella produzione linguistica quantitativa, mentre i dati dei ragazzi mòcheni evidenziano un'uguale produzione linguistica (quantitativa) nelle classi prima e seconda (dunque una stabilizzazione della produzione) per poi aumentare la produttività nella classe terza.

Primo risultato: per quanto riguarda la produzione linguistica dei ragazzi mòcheni e italofoeni dal punto di vista quantitativo, si rileva un maggior numero di produzioni in tedesco dei ragazzi mòcheni rispetto ai coetanei italofoeni. Ciò conferma i dati della scuola primaria dai quali risultava che la produzione dei bambini mòcheni era maggiore rispetto ai coetanei italofoeni.

Allo stesso tempo, confrontando la produzione quantitativa del numero di frasi prodotte dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado con quella della scuola primaria, vi è un aumento della produzione linguistica in tedesco per entrambi i gruppi in linea con la ricerca di Snow e Höhle (1978) sulla relazione tra età e apprendimento linguistico, ma anche con quanto sostenuto da Krashen, Long e Scaracella (1979).

Tuttavia i ragazzi italofoeni dimostrano una produzione in aumento nelle tre classi della scuola secondaria spiegabile attraverso l'ipotesi della velocità iniziale di apprendimento (*Diminishing Returns Hypothesis*) mentre la produzione dei ragazzi mòcheni rimane costante nelle tre classi (tranne che nel passaggio dalla seconda alla terza).

Se dunque il dato dei ragazzi italofoeni è spiegabile grazie alla *Diminishing Returns Hypothesis*, il dato di produzione linguistica costante nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado dei ragazzi mòcheni sembra confermare il risultato degli stessi nella scuola primaria, ovvero una produzione maggiore rispetto ai bambini italofoeni. Tuttavia la progressione dei parlanti bilingui nel secondo ciclo della scuola primaria (terza, quarta e quinta classe) non appariva, nella scuola primaria, così rapida e incisiva come quella degli apprendenti non bilingui. Quest'ultimo dato apre a una riflessione sul vantaggio iniziale del bilinguismo mòcheno che potrà essere approfondita nelle conclusioni.

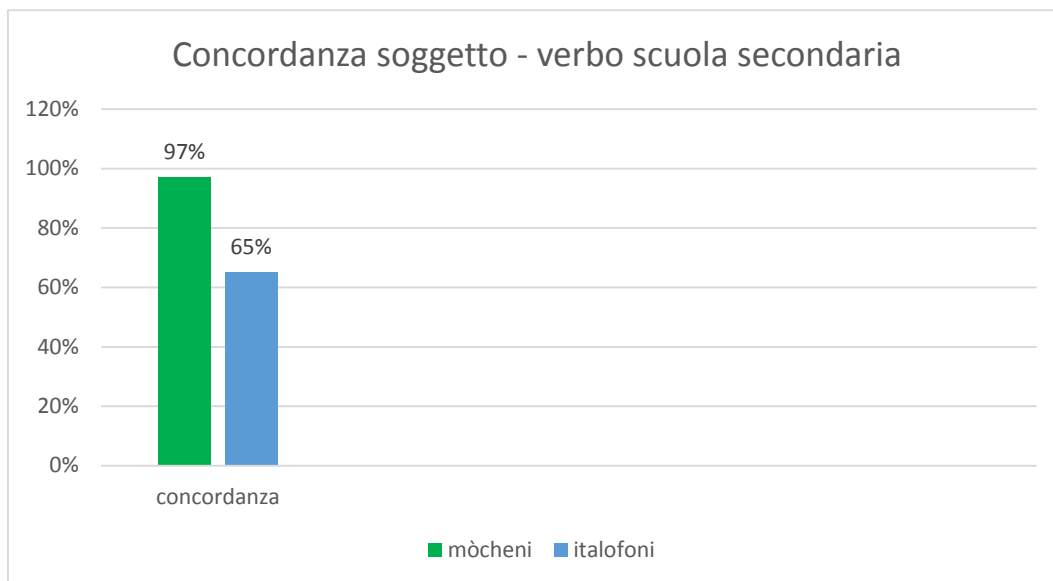
#### 4.5.2. La concordanza soggetto – verbo

Un ulteriore aspetto preso in considerazione nella ricerca del 2012 è stata la concordanza soggetto – verbo nelle produzioni in tedesco degli apprendenti. Si è infatti evidenziato come i bambini mòcheni della scuola primaria dimostrassero non solo una produzione maggiore in tedesco rispetto agli italofoeni, ma anche una maggiore concordanza tra soggetto e verbo. Al contrario i bambini italofoeni producevano in tedesco verbi all’infinito o non concordati con i soggetti espressi (Gatta in Ricci Garotti 2012, 125 – 127). Come si può spiegare la differenza nella concordanza soggetto – verbo tra il gruppo di mòcheni e italofoeni?

Se ci si rifà all’ipotesi del transfer grammaticale, la presenza di verbi concordati nella produzione dei bambini mòcheni può essere spiegata grazie alla percezione di somiglianza linguistica (*perceived similarity*) (Meisel, 2011) tra tedesco standard (Hochdeutsch) e mòcheno, una variante del tedesco. I bambini mòcheni dimostrerebbero pertanto un vantaggio nella produzione della L3 grazie ad un transfer di categorie grammaticali da mòcheno a tedesco legato alla categoria del verbo coniugato al tempo presente.

Nelle frasi in tedesco prodotte dai ragazzi mòcheni nella scuola secondaria di primo grado si evidenzia la stessa percentuale di concordanza soggetto – verbo rispetto alla produzione dei bambini mòcheni della scuola primaria (97% di tutte le frasi prodotte). Ciò indica che questo aspetto linguistico rimane stabile per i bilingui e conferma l’avvenuto transfer grammaticale della categoria del verbo. Allo stesso tempo, il fatto che la percentuale sia la stessa, fa pensare che le differenze nella produzione in tedesco tra mòcheni e italofoeni non sia più da cercare nell’aspetto del verbo concordato (perché ormai acquisito) ma in altri aspetti della produzione linguistica in tedesco (presenza della parentesi verbale, di frasi secondarie, ecc...).

Tab. 19: Concordanza soggetto – verbo nella scuola secondaria



7. Erica (M, prima media): *„Ein Kind singt net viel schöne und sei Schwester sagt (...)“*

8. Berta (M, seconda media): *„Da es gibt ein Kind und er singt. Da gibt es auch ein Kind und eine Kätze .Und ein Kind sagt (...)“*

9. Vittoria (M, terza media): *„Ein Kinn ist in eine (Raum) und singt. Er singt hoch und sehr (schlecht). Seine Schwester liest (...)“*

Analizzando i verbi prodotti dai bambini mòcheni è visibile il transfer grammaticale dal mòcheno al tedesco. Alcuni verbi evidenziano l’influenza della lingua mòchena, come ad esempio l’inserimento della forma mochena della terza persona singolare del verbo essere (sai) alternato alla forma tedesca (ist).

Questa concomitanza fa pensare ad una fase di interlingua (Selinker, 1972) dei ragazzi mòcheni nel processo di apprendimento del tedesco, in cui la lingua prima svolge un ruolo di appoggio. Un altro elemento che può confermare l’utilizzo di un transfer grammaticale è la presenza in alcune produzioni in tedesco dei ragazzi mòcheni della perifrasi “*tun + infinito*”, espressione attestata nella lingua mòchena e nei dialetti sudbavaresi per esprimere comunque una coniugazione indicativa (Rowley 2003b, 140). Tuttavia questa perifrasi è



---

riscontrabile solo in alcuni parlanti mòcheno di prima media e scompare definitivamente nelle produzioni di seconda e terza:

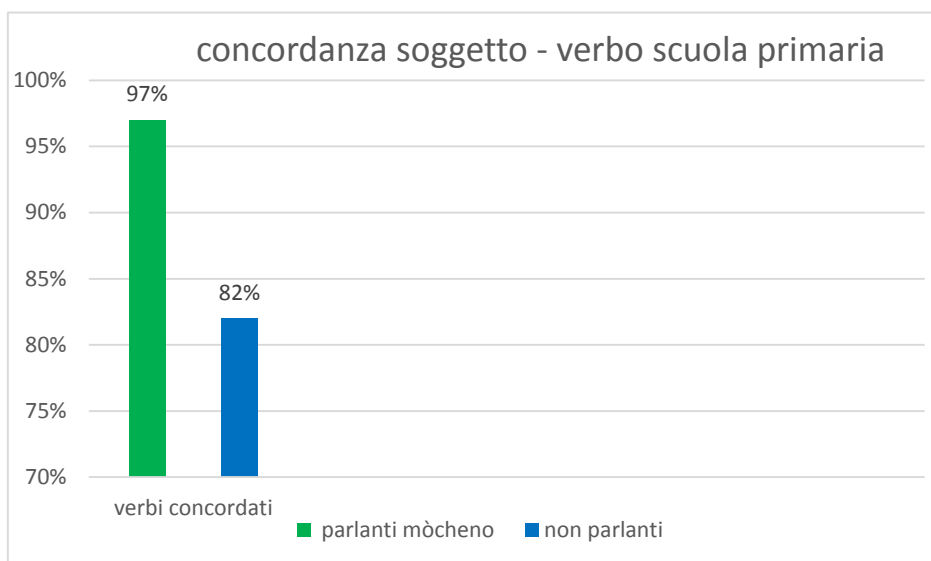
10. Elena (M prima, media): “*Das Kinn tut singen*”

11. Ilenia (M prima, media): “*In dem Wald tut singen*”

Si può dunque ipotizzare che i ragazzi mòcheni stiano processando la lingua tedesca partendo dalla loro lingua prima costruendo dal punto di vista grammaticale un sistema approssimativo di regole mutuate dalla lingua mòchena che man mano vengono scartate o inserite nel sistema di produzione della lingua tedesca. Che il mòcheno abbia una sua influenza interlinguistica è dimostrato dal transfer grammaticale della categoria del verbo, ma anche dal transfer (temporaneo) della perifrasi *tun + infinito*.

Considerando invece la produzione dei ragazzi italofoeni si nota una diminuzione nella concordanza soggetto – verbo rispetto ai bambini della scuola primaria, che passa da 82% di concordanze corrette nella scuola primaria a 65% delle stesse nella scuola secondaria di primo grado. Questo dato può essere spiegato alla luce della diversa quantità di esposizione al tedesco dei ragazzi italofoeni testati nella scuola secondaria, poiché non provengono dalle stesse scuole primarie. Pertanto è molto difficile valutare la quantità di esposizione alla lingua tedesca degli apprendenti negli anni in cui hanno frequentato la scuola primaria, non essendoci uniformità dei progetti linguistici in tedesco nei diversi plessi.

Tab. 20: Concordanza soggetto – verbo nella scuola primaria



Nella produzione dei ragazzi italofofoni si trovano elementi interessanti che permettono di inserire la produzione in tedesco all'interno delle fasi di acquisizione descritte da Pienemann. Compaiono diversi verbi all'infinito non concordati con il soggetto o verbi con una desinenza non congruente con il soggetto espresso (12 – 13 – 14 ):

12. Barbara (IT prima media): „*Die Kinder singen und Schwester lesen.*“

13. Gioia (IT seconda media) : „*Zwei Kinder sind in Haus und ein Kinder lese ein Buch, ein andere singe.*“

14. Carla (IT terza media): „*Gibt es eine Kinde und ein Kind. Ein Kind singt und ein Kind lese ein Buch.*“

Questo fa pensare che la produzione dei ragazzi italofofoni sia comparabile alla fase 2 dell'apprendimento del tedesco come lingua straniera con un graduale spostamento verso la fase 5, ovvero la concordanza soggetto – verbo<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Si veda a questo proposito la tabella di comparazione delle fasi di acquisizione del tedesco come prima lingua (Tracy) e seconda lingua (Pienemann) *Capitolo 4.3*.

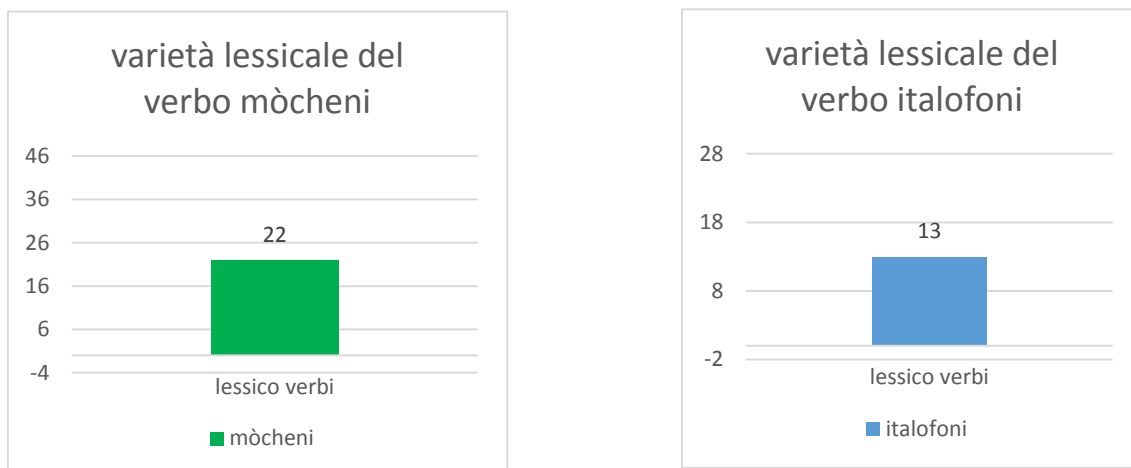
Secondo risultato: attraverso il confronto con i dati della scuola primaria si confermano i risultati riguardanti la concordanza soggetto – verbo nella produzione dei ragazzi mòcheni. Essi sanno flettere il verbo correttamente nel tempo presente (*fase 5* secondo Pienemann). Questa competenza può essere spiegata da un transfer grammaticale dal mòcheno per quanto riguarda la categoria del verbo. I coetanei italofoeni invece non esprimono sempre verbi correttamente coniugati, ma sembrano essere in una fase di passaggio tra la *fase 2* e la *fase 5* di Pienemann.

La natura delle due produzioni (mòcheni e italofoeni) sembra però essere diversa. Mentre i ragazzi italofoeni sono effettivamente apprendenti di tedesco come L2 e partono da un background linguistico solo italiano, la produzione dei ragazzi mòcheni evidenzia il background germanofono, il quale funge da supporto alla produzione in tedesco. Si delinea una fase linguistica di passaggio tra mòcheno e tedesco, fase nella quale è presente il mòcheno come lingua di background che supporta la produzione nella lingua target grazie a transfer grammaticali della categoria verbale.

#### *4.5.3. La varietà lessicale dei verbi espressi*

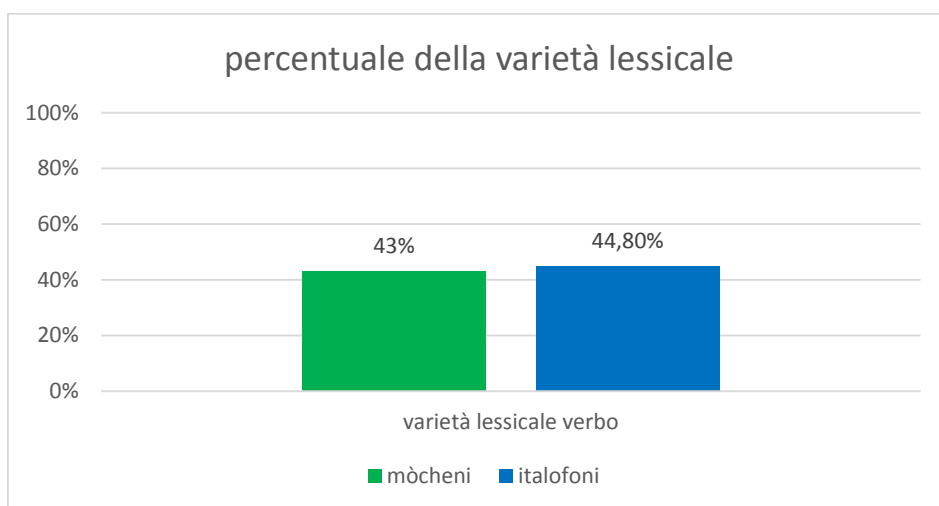
Per quanto riguarda la varietà lessicale dei verbi utilizzati, si nota che i ragazzi mòcheni possiedono un lessico più ampio rispetto alla categoria del verbo in confronto ai coetanei italofoeni. Ciascun ragazzo mòcheno utilizza, nel raccontare tre storie figurate in tedesco, una media di 22 verbi diversi su 46 frasi espresse mentre i ragazzi italofoeni utilizzano in media 13 verbi differenti su 28 frasi espresse:

Tab. 21: Varietà lessicale del verbo nei mòcheni e italofoeni



Confrontando i due grafici si nota che la varietà lessicale è proporzionale alla quantità di produzione in tedesco. Infatti, sebbene i ragazzi mòcheni dimostrino di produrre un maggior numero di verbi rispetto ai coetanei italofoeni, la produzione dei verbi di questo ultimo gruppo (44,8%) è equivalente in proporzione alla produzione dei ragazzi mòcheni (43%). Aumentando la produzione in tedesco, aumenta anche la varietà lessicale.

Tab. 22: Confronto tra la percentuale di varietà lessicale del verbo rispetto alla produzione in tedesco



Nell'analisi lessicale del verbo si evidenzia il transfer linguistico differente operato dai ragazzi mòcheni e dai ragazzi italofoeni. Alcuni verbi in tedesco

utilizzati dai ragazzi mòcheni hanno una radice mòchena o italiana, mentre i ragazzi italiani utilizzano transfer linguistici dall'italiano e talvolta dall'inglese.

Quasi tutti i ragazzi mòcheni utilizzano calchi o prestiti dal mòcheno (6 su 8), mentre il prestiti dall'italiano sono più sporadici (3 su 8).

Elena (M) di prima media utilizza in un'infinitiva (15) il verbo "tschbimmen", (pensare" in mòcheno), al posto del verbo tedesco "denken". Sempre Elena fa uso del participio passato (16) del verbo "laitn" /"galaitn", creando un calco dal mòcheno. Anche Erica (17) si appoggia al mòcheno, sostituendo il verbo tedesco "sprechen" con "kloffen" (parlare in mòcheno).

15. Elena (M, prima media): „*er ist noch zu schbimmen*„  
da TSCHBIMMEN (pensare)

16. Elena (M, prima media): "*wann die Campanella ist geleiten*"  
da GALEITN part. passato di LAITN (suonare)

17. Ilenia (M, prima media): "*er klafft*" da KLOFFEN (parlare)

Ilenia (M) e Marzio (M) si appoggiano invece all'italiano (18, 19) ma adattano il prestito al tedesco, aggiungendo la desinenza della coniugazione tedesca:

18. Ilenia (M, prima media): "*Die Baume te se si spaventier*"  
da SPAVENTARE

19. Marzio (M, terza media): "*Il vento ricopriert den Kinder*" da RICOPRIRE

In questo caso i ragazzi mòcheni dimostrano di saper utilizzare correttamente la forma grammaticale, ma di procedere attraverso un transfer dall'italiano, che assume un ruolo di fornitore esterno (*supplier role*) e un supporto lessicale nel momento in cui i ragazzi mòcheni non dispongono di una radice

germanofona per realizzare il transfer dal mòcheno. Così come sostenuto da Ringbom “the procedures involved in transferring semantic patterns and word combinations, like grammal transfer, are nearly always L1-based” (Ringbom 2001, 67)

In questo caso avviene un transfer grammaticale dalle L1 (mòcheno) e un transfer lessicale dalla L2 (italiano). Rimane da chiarire il motivo per cui i bilingui mòcheni ricorrono talvolta all'italiano e non al mòcheno per realizzare un transfer lessicale.

Le ipotesi che si possono avanzare sono due:

1. il transfer dall'italiano potrebbe essere dovuto a una competenza carente nella L1 (mòcheno). In questo caso i ragazzi non conoscerebbero la parola in mòcheno (ad esempio *derschrecken*, spaventare o *zualucken*, ricoprire). L'importanza della proficiency nella L1 per lo studio sulle influenze cross-linguistiche è anche sottolineata da Cenoz (2001) e da altri (Ringbom, 1987; Poullisse, 1990) “In the case of third language acquisition it is important to consider proficiency not only in the target language but also in the other two language known by the speaker.”(Cenoz 2001, 9).

2. L'utilizzo dell'italiano come *lingua fornitrice esterna (supplier role)* Hammarberg 2001, 36) sarebbe dovuto al contesto in cui avviene la comunicazione, e avrebbe dunque ragioni di tipo pragmatico. In questo caso i ragazzi mòcheni farebbero ricorso all'italiano supponendo che l'interlocutore lo comprenda. Questa ipotesi, ovvero l'influenza del contesto nel trasferimento di lessico nella LS/L3 è ben documentato da Hammarberg (2001, 36).

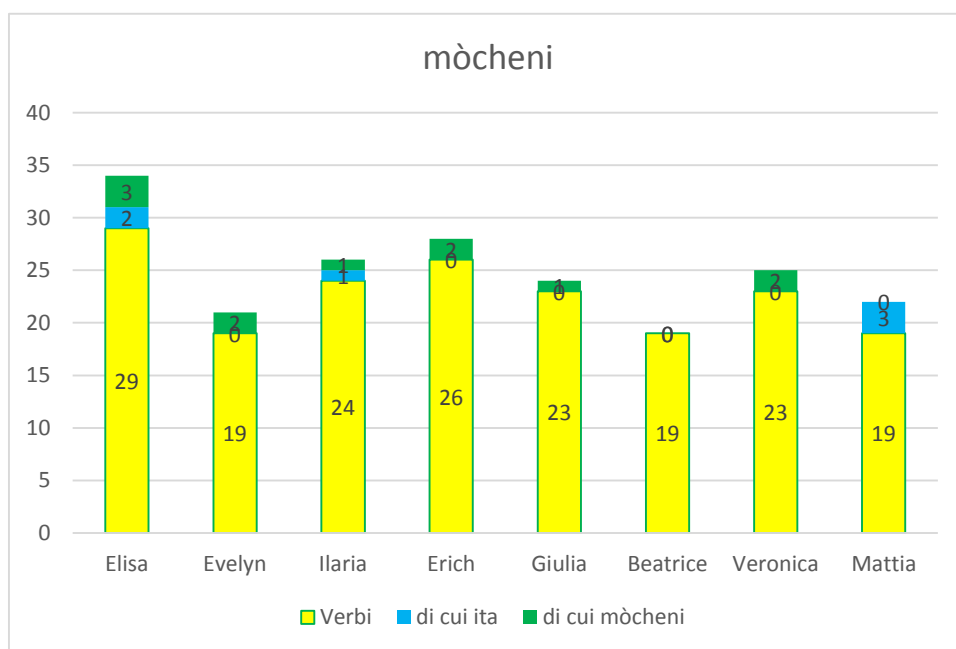
La seconda ipotesi, ovvero l'influenza del contesto e dell'interlocutore, potrebbe spiegare anche i transfer linguistici dall'italiano e dal dialetto trentino dei ragazzi italofoeni, sebbene questi ultimi siano davvero sporadici. Solo alcuni di loro (2 su 15) utilizzano transfer linguistici dall'italiano (20) o dal dialetto trentino (21). Ancora più interessante sarebbe capire come mai nelle loro produzioni

appaiono transfer dall'inglese (22 – 23), fenomeno che non è presente nella produzione dei mòcheni.

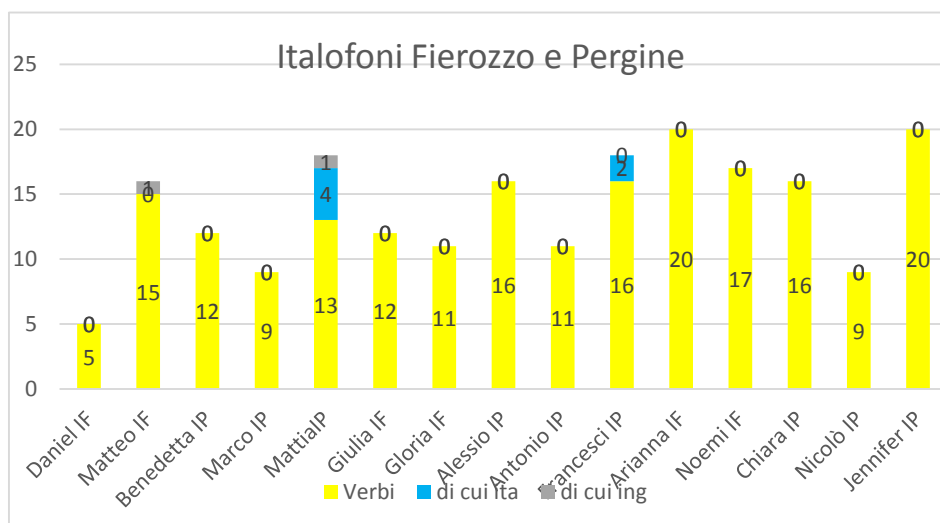
- 20. Filippo (IT seconda media): “*der Hund insequirt*” da INSEGUIRE
- 21. Massimo (IT prima media): “*die Kinder varden*” da GUARDARE
- 22. Michele (IT prima media): “*sie click eine Fotografie*” da TO CLICK
- 23. Massimo (IT prima media): “*Das Kinder enter in den Zoo*”  
da TO ENTER

Gli esempi riportati dimostrano come alcuni ragazzi del gruppo degli italofoeni abbia cominciato ad attivare strategie di produzione linguistica, attingendo alle lingue conosciute (L1 italiano, LS inglese).

**Tab. 23: Numero di verbi utilizzati divisi per entrata lessicale: mòcheni**



Tab. 24: Numero di verbi utilizzati divisi per entrata lessicale: italofofoni



I transfer linguistici relativi alla categoria del verbo dei ragazzi mòcheni e italofofoni dimostrano un diversa modalità nell'agire linguistico?

Il lessico mentale del plurilingue deve essere considerato come un sistema dinamico soggetto a variabili personali. Così come sottolineato da Grosjean “a bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals” (1985, 497) e ancora più importante “the trilingual is not the extension of a bilingual speaker” (Szubuko – Sitarek 2014, 11). Ciò significa che la mente di un individuo bilingue e ancora di più quella di un plurilingue, non può essere comparata a quella di un individuo monolingue. Cook (1991) chiama questa particolare competenza del plurilingue *holistic multicompetence*, definendola “the compound state of mind with two grammar” (Cook 1991, 112), specificando anche che questa competenza non è solo determinata dal numero della lingue coinvolte, ma anche dalla qualità della conoscenza linguistica.

Per il plurilingue è dunque naturale muoversi tra le diverse lingue e utilizzare strategie linguistiche come prestiti e calchi. I ragazzi bilingui mòcheni utilizzano queste strategie cognitive quotidianamente nell'alternare la comunicazione a casa ma anche a scuola. L'uso quotidiano di più varianti (mòcheno, dialetto trentino, italiano) permette loro di possedere una certa sensibilità linguistica che ha un effetto indiretto sulla acquisizione di un ulteriore lingua. In confronto ai



ragazzi italofoeni i ragazzi mòcheni possiedono una sensibilità che fa già parte del loro bagaglio di strategie linguistiche quotidiane. I ragazzi mòcheni infatti dimostrano di utilizzare transfer sia dal mòcheno (in maggioranza) che dall'italiano, applicando in entrambi i casi un adattamento al tedesco. Non solo dimostrano di utilizzare una *strategia metalinguistica* che la maggioranza dei loro coetanei monolingui non possiede o non ha attivato, ma anche di utilizzare i transfer dal mòcheno e dall'italiano al tedesco.

È interessante però notare come il meccanismo di transfer linguistico sia attivato, sebbene solo in maniera sporadica e limitata (2 ragazzi su 15), anche dai ragazzi monolingui, alcuni dei quali dimostrano di effettuare alcuni transfer dall'inglese. Cenoz sottolinea come la vicinanza tipologica sia considerata uno dei maggiori previsori dell'influenza interlinguistica, individuando due fattori:

*Why is typology important in cross linguistic-influence? There are at least two mutually non - exclusive possible explanations. The first is commonly referred to as "psychotypology", that is the individual perception of language distance and has been considered an important factor to explain cross - linguistic from the L1 in second language acquisition (...). The second explanation is related to the difference between linguistically distant languages mainly at lexeme (form) and lemmas (frame) levels.*

(Cenoz 2003b, 105)

Nel caso dei ragazzi monolingui italofoeni è possibile rintracciare l'attivazione di un transfer linguistico dall'inglese al tedesco, noto come "*foreign language effect*" ovvero "learners tend to use the L2 or languages other than the L1 as the source language of cross - linguistic influence" (Cenoz, 2001, 9). In questo caso il transfer avviene più facilmente dalla L2 piuttosto che dalla L1 nella produzione di una terza lingua straniera (in questo caso il tedesco per i ragazzi italofoeni). La vicinanza tipologica dall'inglese al tedesco è un fattore che può certamente determinare questo tipo di transfer.

Terzo risultato: rispetto alla categoria del verbo, i ragazzi mòcheni dimostrano di possedere una maggiore varietà lessicale rispetto ai coetanei monolingui. Tuttavia, nella comparazione delle produzioni tra i due gruppi la varietà lessicale è proporzionale alla quantità della produzione.

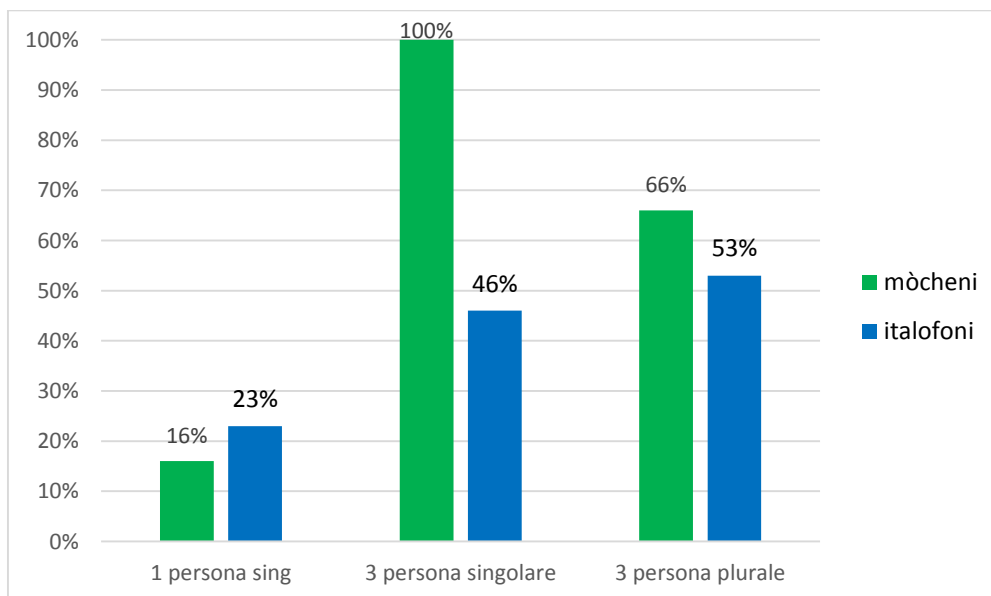
L'uso del doppio transfer dei bilingui dall'italiano e dal mòcheno dimostra che questi apprendenti possiedono una sensibilità linguistica grazie alla quale trovano facilmente strategie per risolvere problemi linguistici e continuare in questo modo la conversazione in L3.

La maggioranza dei ragazzi monolingui non effettua transfer solo 2 su 15. I transfer analizzabili dall'italiano / dialetto trentino verso il tedesco appaiono morfologicamente adattati alla lingua target (tedesco), mentre i transfer dall'inglese non sono morfologicamente conformi alla L3. L'utilizzo dell'inglese come lingua sorgente per alcuni transfer verso la L3 può essere ricondotta alla legge del *foreign language effect*, ovvero l'effetto della L2 (per gli italofoeni l'inglese) quando quest'ultima è tipologicamente vicina alla L3 (tedesco).

#### *4.5.4. il verbo flesso: dati sulla flessione del verbo*

Il terzo aspetto preso in considerazione nella produzione in tedesco dei bambini della scuola primaria riguarda la flessione del verbo.

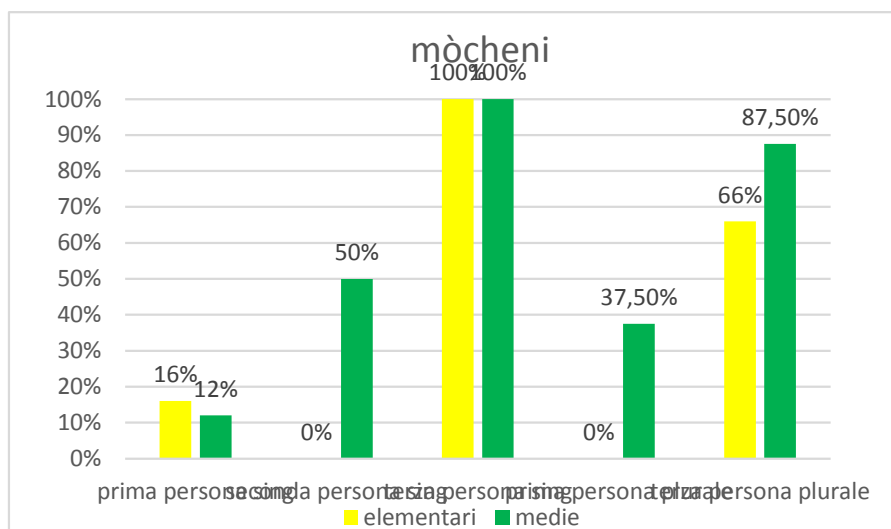
Nella ricerca del 2011 questo aspetto determinava, nella produzione dei bambini della scuola primaria, una delle differenze maggiormente evidenti tra bambini mòcheni e italofoeni. Tutti i bambini parlanti mòcheno (100%) erano infatti in grado di raccontare le storie figurate utilizzando la terza persona singolare correttamente, in congruenza con il compito assegnato. Non tutti i bambini italofoeni invece erano in grado di utilizzare la terza persona singolare (meno della metà, il 46%), mentre più spesso veniva utilizzata la terza persona plurale che in tedesco coincide con l'infinito del verbo (53%). In entrambi i gruppi il verbo flesso veniva espresso alla prima persona singolare, alla terza persona singolare e alla terza persona plurale.

**Tab. 25: Flessione del verbo scuola primaria mòcheni e italofoeni**

Nella scuola secondaria di primo grado la produzione in tedesco dei ragazzi introduce alcune persone del verbo che non erano comparse nel racconto dei bambini della scuola primaria.

Nella produzione dei ragazzi mòcheni viene introdotto l'uso della seconda persona singolare (4 ragazzi su 8) e della prima persona plurale (utilizzato da 3 ragazzi su 8). In congruenza con il compito dato, il racconto viene riportato da tutti i ragazzi alla terza persona singolare e alla terza persona plurale. Viene mantenuto l'uso della prima persona singolare solo nel caso di un ragazzo (24).

**Tab. 26: Confronto dell'utilizzo della flessione del verbo nei parlanti mòcheno scuola primaria e secondaria**



24. Marzio (M, terza media): „*Ich sehe zwei Kinder*“

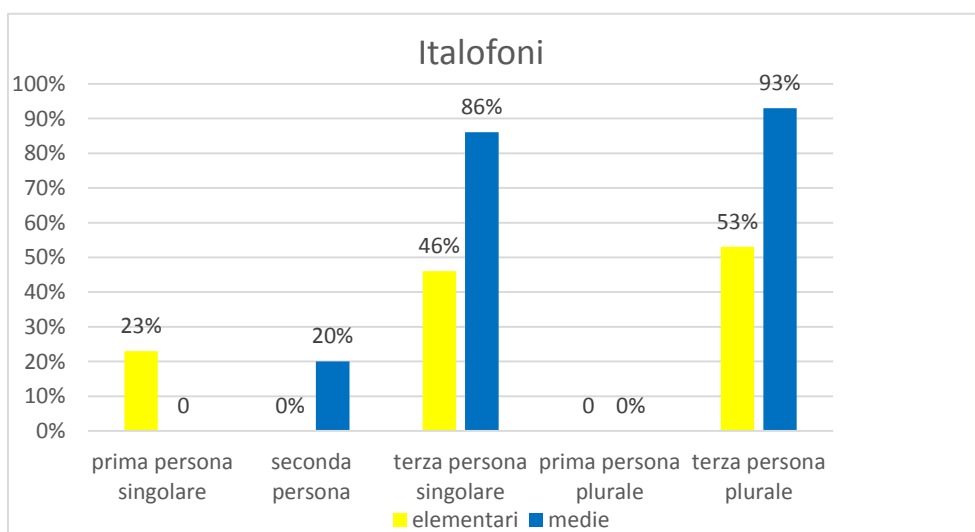
L'utilizzo della seconda persona plurale (25) e della prima persona singolare (26) è legato all'introduzione del discorso diretto nel racconto. Questa strategia compare nei racconti dei ragazzi italofoeni solo in terza media, mentre i ragazzi mòcheni lo utilizzano già nella prima classe.

25. Berta (M, seconda media): „*Geh aus warum du bist nicht sehr gut!*“

26. Elena (M, prima media): „*Gehen wir hinein!*“

Nella produzione in tedesco dei ragazzi italofoeni aumentano i ragazzi che utilizzano la terza persona singolare (93%) e la terza persona plurale (86%) ma nel loro caso viene abbandonato l'uso delle prima persona singolare. La seconda persona singolare viene introdotta da 4 ragazzi in terza media (20%), mentre nessuno utilizza la prima persona singolare. L'uso della terza persona singolare viene rafforzato (passa dal 46% al 86%) così come l'uso delle terza persona plurale (dal 53% al 93%).

**Tab. 27: Confronto dell'utilizzo della flessione del verbo negli italofoeni della scuola primaria e secondaria**



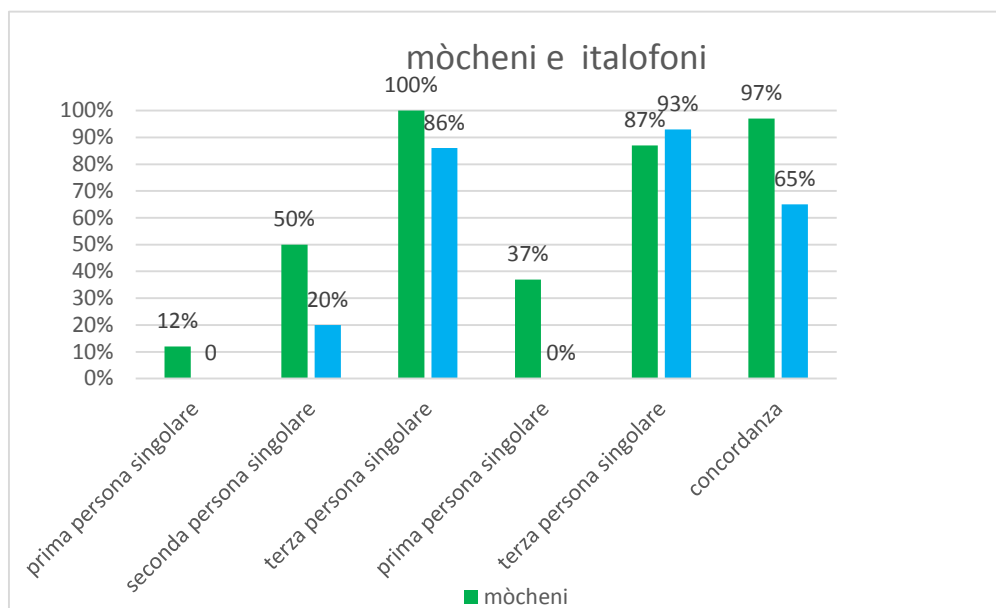
27. Alberta (IT, terza media): „Die Mädchen sagt der Bruder:  
du gehst im Wald und singen in Wald!“

28. Natalia (IT, terza media): „Nein, du musst nein nicht“

29. Giada (IT, terza media): „Sie sagt: Du kannst nicht ein  
Blätter in die Klasse...“

Dal confronto dell'uso delle persone nella produzione dei ragazzi mòcheni e dei ragazzi italofoeni nella scuola secondaria si nota in generale una presenza maggiore della flessione verbale nella produzione dei ragazzi mòcheni (5 su 6) rispetto alla produzione dei ragazzi italofoeni (ne utilizzano 3 su 6). Ciò è determinato da un maggior utilizzo del transfer grammaticale dei ragazzi mòcheni, che sempre più nella comparazione dei due sistemi fanno ricorso a forme verbali esistenti in mòcheno che sono molto simili, in qualche caso identiche, alle forme verbali del tedesco.

**Tab. 28: Confronto dell'utilizzo della flessione del verbo nella scuola secondaria di primo grado**



L'ipotesi che vi sia una fase di interlingua ben definita, in cui l'oscillazione tra la L1 e la L2/L3 è continua, è sottolineata soprattutto dall'uso alternato di forme verbali in mòcheno e in tedesco. Il passaggio sembra ben espresso da Elena (30 – 31) la quale utilizza il verbo coniugato in mòcheno in una frase (30) e successivamente riprende lo stesso verbo aggiungendo la desinenza tedesca della terza persona singolare (31), assente in mòcheno.

30. Elena (M, prima media): „*das Kind kimm wieder zornig*“

31. Elena (M, prima media): „*das Kinn kimmt so zornig*“

Berta (32 – 33) utilizza il verbo “essen” alla terza persona oscillando tra la forma “esst” (32) e “isst” (33). Non si tratta solo di un errore nella flessione del verbo tedesco, ma anche della produzione in una variante possibile del verbo

---

mòcheno “èssn” che prevede la possibilità di coniugare la terza persona in entrambe le forme.

32. Berta (M, seconda media): “*aber eine Affe esst die Banane*”

33. Berta (M, seconda media): “*Er isst keine Banane*”

Alternanze simili si trovano solo nei ragazzi di prima media e scompaiono quasi del tutto nelle classi successive (solo Marzio sembra ancora oscillare tra mòcheno e tedesco per quanto riguarda la coniugazione del verbo).

I dati sulla flessione del verbo indicano, per il gruppo dei ragazzi mòcheni, un passaggio graduale per prove ed errori da un sistema di regole miste mòcheno/tedesco ad una stabilizzazione della flessione del verbo al tempo presente.

Quarto risultato: analizzando i dati sulla flessione del verbo, è possibile riscontrare come tutti i ragazzi mòcheni utilizzino un numero maggiore di persone del verbo rispetto ai coetanei italofofoni (5 su 6 rispetto a 3 su 6). Questo è dovuto all'utilizzo del discorso diretto nella produzione dei ragazzi mòcheni, strategia che i ragazzi italofofoni cominciano ad adottare in terza media. Inoltre la produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni risulta essere caratterizzata da una concordanza del verbo quasi assoluta (97%). I transfer grammaticali e lessicali della categoria del verbo dal mòcheno al tedesco determinano un livello più avanzato di acquisizione della L3 rispetto ai coetanei italofofoni, grazie ad una coscienza maggiore della vicinanza linguistica (*perceived similarity*). L'utilizzo di questo transfer per la categoria del verbo è ben visibile nelle prime classi, per poi scomparire nelle classi successive grazie ad una separazione sempre maggiore delle due lingue nella mente dei ragazzi plurilingui.

#### 4.5.5. Oltre la frase dichiarativa presente: la parentesi verbale

Come già accennato, la ricerca del 2012 nella scuola primaria di Fierozzo ha dato indizi su un possibile sviluppo di acquisizione linguistica del tedesco da parte sia dei bambini mòcheni sia di quelli italofoeni.

In particolare nelle produzioni dei bambini della scuola primaria sono emerse alcune frasi secondarie e participi passati che, sabbene in un numero molto limitato, indicavano la presenza di strutture maggiormente complesse ponendo quindi domande sull'evoluzione dell'apprendimento del tedesco.

Una delle domande di ricerca di questa indagine nella scuola secondaria riguarda dunque questo aspetto, ovvero se la produzione in tedesco dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado sia caratterizzata da uno sviluppo della struttura morfosintattica in tedesco (ovvero se compaiano strutture linguistiche più complesse rispetto alla produzione della scuola primaria) e se tale sviluppo sia presente solo del gruppo dei ragazzi mòcheni o anche nella produzione dei ragazzi italofoeni.

Inoltre questa domanda impone un ulteriore quesito, ovvero come influisca il mòcheno nella produzione dei ragazzi mocheni in una fase di sviluppo linguistico maggiormente complessa rispetto alla scuola primaria.

Il primo indizio di un aumento della competenza morfosintattica nella produzione in tedesco ci viene dato dalla presenza della parentesi verbale tedesca, sotto forma di complesso modale (verbo modale + infinito) o di struttura participiale (ausiliare + participio passato).

La parentesi verbale, costituita in tedesco dal verbo flesso in seconda posizione (ausiliare o modale) e da un verbo posizionato alla fine della frase (participio passato o infinito), compare secondo Pienemann nella quarta fase di acquisizione del tedesco come L2. Questa costruzione sintattica è tipica della lingua tedesca ed è totalmente assente nella sintassi romanza, nella quale vi è sempre un'adiacenza tra verbo flesso e verbo infinito.

A differenza della lingua tedesca, la lingua mòchena presenta alcune varianti dovute alla presenza di tre parlate principali in valle: la *variante di Palù*,



definita come la più conservativa, la *variante di Fierozzo*, considerata maggiormente soggetta a cambiamenti strutturali e quella *di Roveda/Frassilongo*, normalmente più precisa sul piano morfologico. La struttura sintattica della frase mòchena non è dunque fissa come quella tedesca o italiana. Il mòcheno infatti prevede sia la parentesi verbale tipica della lingua tedesca sia la costruzione di frasi con l'adiacenza tra verbo finito e verbo infinito come nella sintassi romanza. Così Rowley sottolinea l'oscillazione della sintassi mòchena da struttura a parentesi verbale a struttura senza parentesi:

*Das Fersentalerische folgt die rigide Wortstellung des Deutschen nicht. (..) Vor allem in Palai kommen auch Konstruktionen wie in Deutschen vor, in denen die Infinitive und Partizipien am Ende in Spiegelstellung erscheinen (...). Abhängige Verbformen folgen wie im Italienisch gewöhnlich auf das unterordnende Hilfs - oder Modalverb.*

(Rowley 2003b, 279)

Nonostante la struttura sintattica della lingua mòchena non sia fissa, la presenza della parentesi verbale come da costruzione tedesca è ancora attestata soprattutto nel comune di Palù. La varietà della lingua mòchena parlata nel comune di Fierozzo invece, presenta alcune variabili che attestano il passaggio da una lingua di tipo OV a una lingua di tipo VO .

- a. i hon gamiast suachen s puach  
*Ich habe das Buch suchen müssen*  
*Ho dovuto cercare il libro*
- b. Der bolf hòt schubet en tol leaven gamiast  
*Der Wolf hat gleich in Tal laufen müssen*  
*Il lupo ha subito dovuto correre nella valle*

Da una ricerca condotta sulla sintassi del mòcheno di Fierozzo (Gatta, 2007) risulta che alcuni elementi della frase come l'oggetto diretto non costituiscono sempre una parentesi verbale, sebbene la costruzione della frase con un solo oggetto diretto tra verbo finito e infinito sia accettata dai parlanti (c – d). Al contrario non sarebbe possibile costituire una parentesi verbale con più di un elemento tra verbo finito e infinito:

c. Maria hòt gem de plea'mber en òlt beib

*Maria hat der alten Oma die Blumen gegeben*

*Maria ha dato i fiori alla nonna anziana*

d. Maria hòt de plea'mber gem en òlt baib

*Maria hat der alten Oma die Blumen gegeben*

*Maria ha dato i fiori alla nonna anziana*

e. \*Maria hòt de plea'mber en òlt beib gem

*Maria hat der alten Oma die Blumen gegeben*

*Maria ha dato i fiori alla nonna anziana*

Con i verbi modali, in presenza di un solo oggetto diretto, non è possibile costituire una parentesi verbale (f), mentre l'oggetto diretto può intervenire tra verbo modale e infinito in presenza di altri elementi nella frase (g):

f. I muas suachen s puach

*Ich muss das Buch suchen*

*Devo cercare il libro*

g. I bill s puach gem en òlt baib

*Ich will der alten Frau das Buch geben*

*Voglio dare il libro alla vecchia signora*

- h. \*I bill s puach en òlt baib gem  
*Ich will der alten Frau das Buch geben*  
*Voglio dare il libro alla vecchia signora*

In presenza di negazioni nel mòcheno di Fierozzo si costituiscono proposizioni con una tipica costruzione OV (i). Non sarebbe infatti possibile costituire frasi con una negazione posizionata dopo il verbo infinto (l):

- i. Der Hons hòt nea'met tsechen  
*Hans hat niemand gesehen*  
*Hans non ha visto nessuno*

- l.\* Der Hons hòt tsechen nea'met  
*Hans hat niemand gesehen*  
*Hans non ha visto nessuno*

Tuttavia secondo Cognola ci sarebbe una correlazione tra struttura della frase e lo status dell'informazione nella frase. Così Cognola:

*In Mòcheno there is a strong correlation between syntax and information structure, since new information foci have to appear before the past participle (OV), whereas topics have to appear either in the high left periphery or after the past participle (VO).*

(Cognola 2012a, 5)

Secondo questa ipotesi, la posizione dell'oggetto in mòcheno dipenderebbe dal tipo di informazione che esso porta, ovvero un'informazione data (*old/given information*) e una nuova informazione (*new/ relevant information*).

Nel caso in cui l'oggetto porti con sé una nuova informazione (*new/ relevant information*), esso dovrà apparire prima del participio passato e formare in questo modo la parentesi verbale (m) :

m . Bos hòs-o kaft? I hòn a/s puach kaft.

*Was hast du gekauft? Ich habe ein Buch gekauft*

*Cosa hai comprato? Ho comprato un libro*

Tuttavia, la possibilità che vi sia un'adiacenza diretta tra verbo e oggetto non appare se l'informazione è già data (*old/given topic*) e vi è un avverbio, il quale precede sempre il participio passato (n) (Cognola 2012a, 16):

n. Schau, as er hòt gester kaft s puach

*Schau mal, dass er ein Buch gestern gekauft hat*

*Vedi, lui ieri ha comprato un libro*

La presenza di un oggetto dopo il participio passato, che non costituisce dunque parentesi verbale, è dato dalla presenza di un oggetto recante un'informazione già nota (*old/ given topic*). Il tipo di informazione determinerebbe dunque la struttura sintattica della frase “*haviness does not interfer with information structure, but does have an effect on syntax, by favouring VO word order*” (Cognola 2012, 41).

La complessa situazione sintattica del mòcheno, determinata dalla “*tensione tra tratti romanzi e tratti germanici*” (Cognola 2012b, 121) contribuisce a rendere l'analisi sintattica delle frasi prodotte in tedesco dai ragazzi mòcheni ancora più articolata. Se è vero che da una parte i ragazzi bilingui mòcheni possiedono una sintassi di tipo romanzo, determinata dal dialetto trentino e italiano, dall'altra essi dovrebbero possedere anche una grammatica mentale strutturata da una sintassi mòchena.

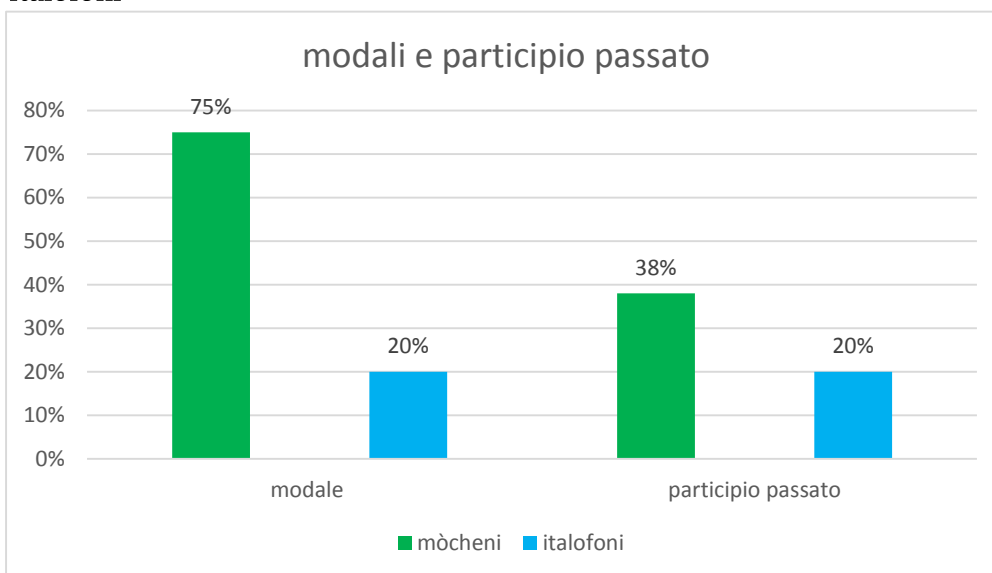
Nella produzione in tedesco vi sono dunque indizi sull'influenza del mòcheno dal punto di vista sintattico? In altre parole, vi è un transfer grammaticale morfosintattico dal dialetto – italiano o dal mòcheno?

Nella ricerca del 2012 la presenza di frasi che possono costituire parentesi verbale in tedesco si è rivelata davvero limitata. Le poche frasi con parentesi verbali comparivano soprattutto nella produzioni dei bambini di quinta elementare, sia mòcheni che italofoeni. Tuttavia essendo la produzione di queste

strutture morfosintattiche davvero esigua, soprattutto per quanto riguarda i verbi modali (completamente assenti nella produzione dei mòcheni e degli italofoeni), non è stata fatta un'analisi approfondita di questo aspetto.

Al contrario nella produzione dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado compare un uso maggiore soprattutto dei verbi modali nella produzione dei ragazzi mòcheni. Dal punto di vista quantitativo, nel gruppo dei ragazzi mòcheni, 6 ragazzi su 8 (75%) utilizzano frasi composte da verbo modale e verbo all'infinito e 3 ragazzi su 8 (38%) utilizzano il participio passato. Nel gruppo dei ragazzi italofoeni sia l'uso del verbo modale che del participio passato è più scarso: solo 3 ragazzi su 15 lo utilizzano (20%).

**Tab. 29: Utilizzo dei verbi modali e del participio passato nei ragazzi mòcheni e italofoeni**



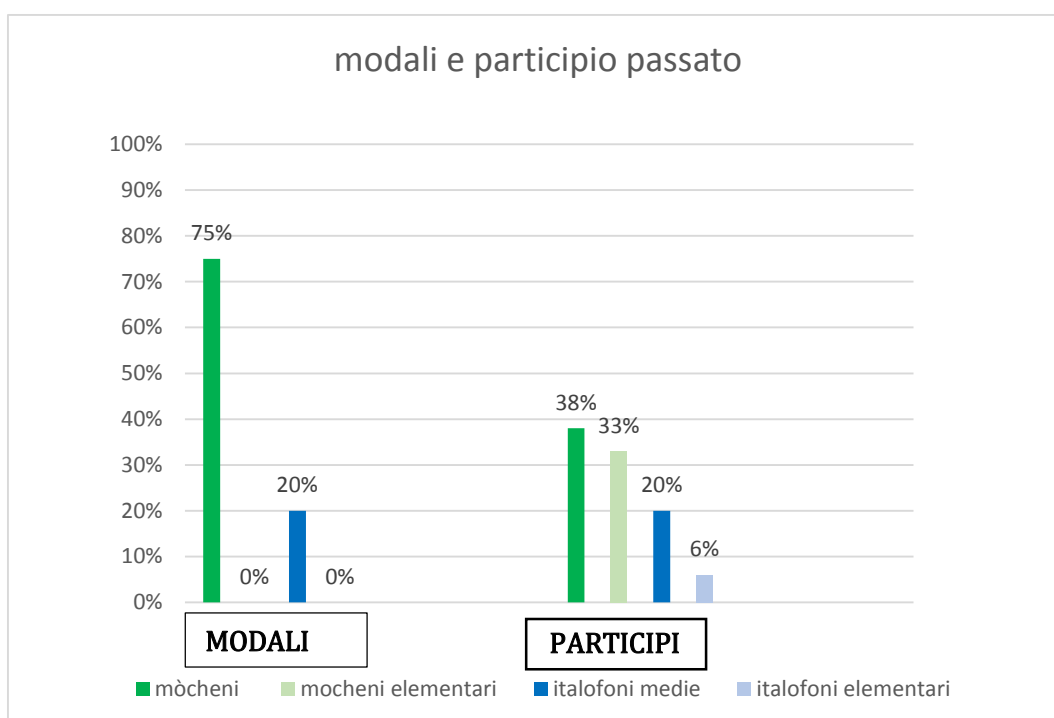
Comparando la produzione della scuola primaria con la scuola secondaria si notano due elementi caratterizzanti:

1. Nella scuola primaria sia i mòcheni che gli italofoeni non utilizzavano i verbi modali, mentre nella scuola secondaria l'uso del verbo modale avviene in quasi tutti i ragazzi mòcheni ed è presente anche in alcune produzioni dei ragazzi italofoeni;

2. Nella scuola primaria il complesso participiale veniva usato dai bambini mòcheni e da alcuni italofoeni.

Nella scuola secondaria l'utilizzo del passato è maggiore in entrambi i gruppi rispetto alla scuola primaria, ma non generalizzato a tutti i probanti. Ciò potrebbe dipendere in parte dalla tipologia del compito che non prevedeva l'uso obbligatorio del tempo passato.

**Tab. 30: Comparazione dell'uso dei verbi modali e dei participi passati tra scuola primaria e secondaria di primo grado**



Analizzando la produzione dei ragazzi mòcheni per quanto riguarda la parentesi verbale è possibile notare che essa compare raramente, mentre la maggioranza dei complessi verbali è costituita da una adiacenza verbo finito e verbo infinito, anche all'interno della frase secondaria (dove manca anche la trasposizione del verbo finito):

34. Elena (M, prima media): „*weil sie will nehmen seine Banane*“

35. Ilenia (M, prima media): „*Das Mädchen lacht wenn die Affe hat gessen die Banane von Kind*“

36. Berta (M, seconda media): „*Der Hund läuft und willt nehmen*“

37. Elio (M, seconda media): „*er muss machen die Aufgabe*“

38. Vittoria (M, terza media): „*der Hund willt laufen*“

È possibile notare l'assenza della parentesi verbale quando vi è un oggetto diretto nella frase (34 – 35 – 37). L'impossibilità di creare una parentesi verbale in presenza di oggetto diretto è tipico della sintassi romanza, ma è stato attestato anche nel mòcheno (Gatta 2007, 29).

Nella produzione dei ragazzi mòcheni la costituzione della parentesi verbale in presenza di un oggetto è riscontrabile solo in due casi ( 39 – 40).

39. Elio (M, seconda media): „*Er muss Hausaufgaben machen*“

40. Vittoria (M, terza media): „*Er musst noch Schule machen*“

L'esempio di Elio (39) è molto interessante poichè è lo stesso ragazzo a formare sia una parentesi verbale che una adiacenza verbo finito e infinito con oggetto postposto nello stesso racconto. Se ci si riferisce all'ipotesi di Cognola sul peso del tipo di informazione (*old/ given – new /relevant information*), è possibile riscontrare che la parentesi verbale venga costituita nel momento in cui l'oggetto rappresenta un'informazione nuova nel racconto, mentre avviene un'adiacenza verbo finito – infinito nel momento in cui l'oggetto porta un'informazione già nota:

41. Elio (M, seconda media): „*Er musst Hausaufgaben machen aber die anderen müssen gehen aus zu spielen und er muss machen die Aufgabe*.“

Questo dato potrebbe dare un indizio sul transfer morfosintattico dal mòcheno, sebbene sia un dato non riscontrato in nessun altro dei racconti del corpus. La parentesi verbale di Vittoria (40) introduce sì una nuova informazione nel racconto, ma nella sua produzione non vi sono altre frasi che confermano la tendenza di Elio alla doppia costruzione verbale. Tuttavia nella produzione dei ragazzi mòcheni è riscontrabile un elemento che costituisce la parentesi verbale in maniera obbligatoria: la presenza della negazione *nicht*. Questo aspetto è particolarmente interessante perchè attestato anche nella grammatica di Rowley (2003, 295) e nella ricerca sulla sintassi mòchena di Gatta:

42. Berta (M, prima media): „*Er geht in Wasser und er kann nicht nehmen der Frosch*“

43. Giovanna (M, seconda media): „*Er hat nicht gesehen wo er geht*“

44. Elio (M, terza media): „*die Baume will nicht hören seinen Stimme*“

La presenza della negazione *nicht* permette di creare nel racconto dei ragazzi una parentesi verbale che non è ammessa nella sintassi romanza dell'italiano, nella quale la negazione è preposta al verbo di riferimento. È possibile dunque che i ragazzi mòcheni utilizzino un transfer grammaticale dal mòcheno, creando una parentesi verbale solo nelle situazioni in cui è ammessa nella loro L1, spingendosi pian piano verso una fase di passaggio nel sistema linguistico che permette una comparazione dei due sistemi grammaticali, mòcheno e tedesco, e gradualmente finisce per essere specifica di ciascun sistema linguistico. I ragazzi mòcheni dimostrano una sintassi della negazione in tedesco già acquisita se non trasferita dal mòcheno.

Dalla comparazione con la produzione in tedesco dei ragazzi italofofoni è evidente che nella produzione di questi ultimi l'acquisizione della sintassi della negazione sembra avvenire secondo il principio descritto da Clahsen, Meisel e Pienemann (1983) ovvero una negazione pre – verbale in presenza di un verbo non flesso e una negazione post – verbale in presenza di flessione del verbo:



*The use of preverbal negation characterizes a specific type of learners rather than a phase of L2 acquisition. Learners of this type commonly resort to a strategy of language use which consists in placing the negator immediately before the element to be negated (...). Preverbal negation is indeed used most frequently during early phases when knowledge is limited (...). Later on, negation is sometimes postposes after modals and finite verb forms.*

(Meisel 2011, 84)

In presenza di verbo non flesso la negazione è preposta al verbo (45 – 46), mentre in presenza di un verbo flesso la negazione è post – verbale (47 – 48 – 49):

45. Michele (IT, prima media): „*Ein Kinder sing ma er ist nicht sing gut*“

46. Filippo (IT, seconda media): „*ich nicht werden die Karte.*“

47. Natale (IT, terza media): „*Die Kinder singt nicht schlecht.*“

48. Ilenia (M, prima media): „*er singt nicht schön...nicht gut*“

49. Erica (M, prima media): „*heute geht nicht die Ricreation*“

Quanto visto sembra dunque confermare l'ipotesi di Meisel (2011) rispetto alla sintassi della negazione per apprendenti di una L2 (il tedesco per gli italofofoni) ovvero un ricorso ad un sistema semplificato di strutture, dovuto ad un meccanismo universale di base (Meisel 2011, 85).

Analizzando la produzione rispetto ai verbi modali, ai participi passati e alla parentesi verbale dei ragazzi italofofoni è possibile notare come l'utilizzo di queste strutture sia ancora poco diffuso nei racconti dei ragazzi italofofoni. Inoltre dalle

loro produzioni in tedesco chiaro che sia la struttura del verbo modale (modale + infinito) che quella del participio passato (*ausiliare + participio*) è ancora in fase di acquisizione, poichè talvolta appare solo il verbo modale senza l'infinito, talvolta appare invece il participio senza ausiliare e addirittura avviene una commistione tra i due elementi (*verbo modale + participio passato*).

Tuttavia mentre nella produzione dei ragazzi italo-foni si accenna l'uso della parentesi verbale, non si riscontra l'adiacenza verbo finito e verbo infinito tipica della lingua italiana. Ciò starebbe a significare che il transfer morfosintattico dall'italiano non avviene.

50. Natale (IT, terza media): „*es cade gefallen in Wasser*“

51. Giada (IT, terza media): „*Du kannst nicht ein Blätter in die Klasse...*“

52. Giada (IT, terza media): „*der Kind möchte die Hausaufgaben gemacht*“

53. Alberta (IT, terza media): „*Du muss eine viele Hausaufgaben gemacht*“

Perchè dunque la produzione dei ragazzi italo-foni è caratterizzata dalla adiacenza verbo finito e verbo infinito mentre la produzione dei ragazzi italo-foni introduce (anche se limitatamente) la struttura a parentesi del tedesco?

È possibile ipotizzare che questo fenomeno sia dovuto al principio della *perceived similarity*. Mentre i ragazzi italo-foni non percepiscono una somiglianza strutturale tra italiano e tedesco e acquisiscono gradualmente la parentesi verbale, i ragazzi mòcheni trasferiscono erroneamente la sintassi mòchena al tedesco poichè percepito come simile e dunque trasferibile. La struttura del mòcheno oscillante tra sintassi romanza e germanica non aiuta i parlanti bilingui a compiere questo passaggio tra mòcheno e tedesco. Paradossalmente risulta più semplice e meno complesso per i ragazzi italo-foni produrre frasi con una struttura sintattica completamente diversa da quella della loro L1, una volta che sono consci della differenza tra i due sistemi. Purtroppo i dati a disposizione non permettono di stabilire quanto questo aspetto sia temporaneo e quanto a lungo duri la fase di

---

passaggio e comparazione delle due grammatiche (mòchena e tedesca) da parte del gruppo di ragazzi mòcheni, poichè i dati non dimostrano un'evoluzione di questo aspetto dalla prima alla terza classe della scuola secondaria di primo grado.

Quinto risultato: rispetto alla produzione dei ragazzi italofofoni, la produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni è caratterizzata da un utilizzo maggiore di verbi modali e di participi passati. In particolare l'utilizzo dei verbi modali è esteso a quasi tutti i ragazzi mòcheni (75%) mentre solo una piccola parte (20%) dei ragazzi italofofoni li utilizza nel racconto. L'utilizzo del participio passato è meno esteso e riguarda il 38% dei ragazzi mòcheni e il 20% degli italofofoni. Comparando i dati della scuola secondaria con i dati della scuola primaria si nota un aumento del numero dei ragazzi che utilizzano sia i verbi modali che i participi passati nel racconto. Dal punto di vista della struttura della frase si è cercato di valutare se vi sia un transfer morfosintattico dal mòcheno o dall'italiano nella costruzione della parentesi verbale in tedesco. Si è osservato che nella produzione in tedesco la parentesi verbale non avviene se vi è un oggetto diretto, mentre avviene sempre alla presenza della negazione *nicht*. Sebbene il mòcheno abbia una struttura della frase non fissa, la presenza di alcuni indizi quali la negazione *nicht* e la costruzione di una parentesi verbale da parte di un parlante che segue la teoria di Cognola sulla *old/given e new/ relevant information* fa pensare che sia proprio la lingua mòchena a creare una base morfosintattica per la produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni.

Per contro, la produzione dei ragazzi italofofoni dimostra la presenza esigua di participi passati e modali ancora in fase di acquisizione linguistica, ma allo stesso tempo vi è un accenno alla parentesi verbale del tedesco e non vi è l'adiacenza verbo finito – infinito. Inoltre anche la posizione della negazione *nicht* dimostra, nella produzione dei ragazzi italofofoni, di essere un elemento in fase di acquisizione.

#### 4.5.6. Null – Subject Parameter ovvero l'omissione del soggetto

Il parametro del soggetto nullo (Null – subject Parameter) è uno dei parametri più studiati in linguistica e indica l'obbligatorietà o meno nell'espressione del soggetto in una lingua data. In particolare, come sottolineato da Rothmann e Cabrelli:

*In some languages, all subjects must be overtly expressed, while in others pronominal subjects can either be pronounced or not. Languages of the latter type are positively valued for the Null – Subject Parameter, licensing a syntactic empty category pro. Null-subject or pro-drop languages like Spanish and Italian, unlike English and French, therefore have the syntactic possibility of overt and null pronominal subjects.*

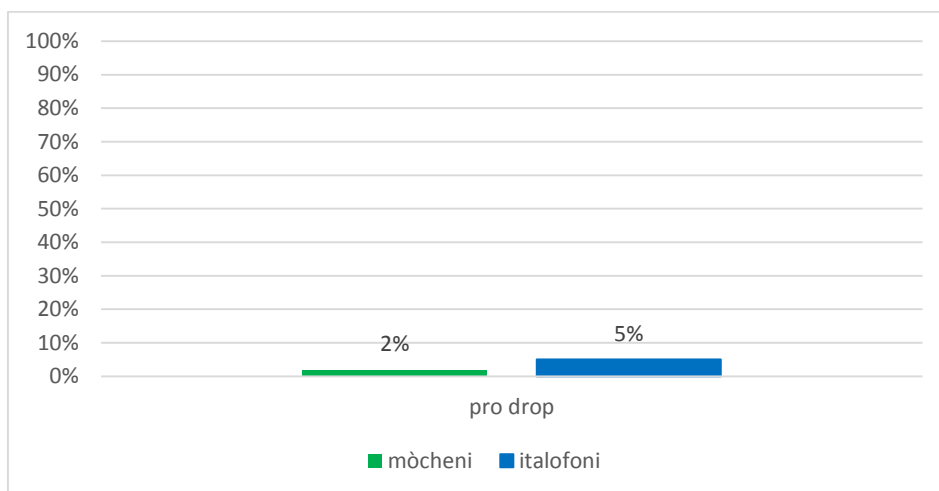
(Rothmann e Cabrelli 2010, 7)

La lingua tedesca richiede la presenza obbligatoria del soggetto così come il mòcheno, mentre la lingua italiana è una lingua pro-drop, per cui il soggetto può essere talvolta non espresso. Essendo la lingua mòchena una lingua con soggetto sempre espresso, alla luce della produzione in tedesco da parte di apprendenti con lingue in background differenti, ci si aspetta di trovare nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni un soggetto sempre espresso mentre nella produzione dei ragazzi italofoeni si potrebbe ipotizzare di trovare un alto numero di soggetti non espressi.

Analizzando i dati della produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e italofoeni si nota che su questo particolare aspetto linguistico la produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e la produzione dei ragazzi italofoeni non si discosta di molto. Infatti il soggetto appare quasi sempre espresso sia nella produzione dei ragazzi mòcheni che in quella dei ragazzi italofoeni. Ciò tuttavia non esclude che vi sia in entrambi i gruppi una percentuale seppur minima di frasi senza soggetto espresso. In particolare, il 3% delle frasi in tedesco dei ragazzi mòcheni

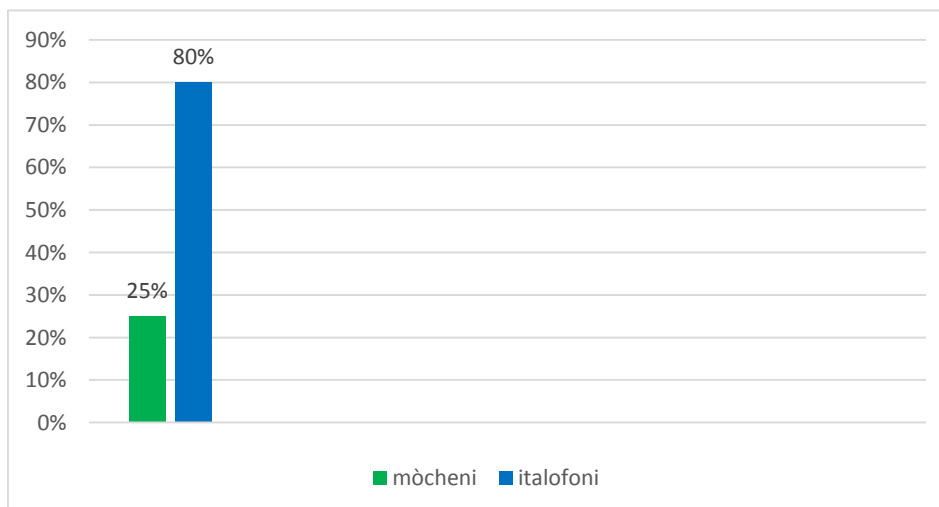
non contiene soggetto, mentre il 5% delle frasi dei ragazzi italofoeni è espressa senza soggetto.

**Tab. 31: Percentuale delle frasi senza soggetto nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e italofoeni**



Tuttavia se nel gruppo dei ragazzi mòcheni solo 2 ragazzi su 8 (25%) costruisce almeno 1 frase senza soggetto, nel gruppo dei ragazzi italofoeni l'assenza del soggetto è estesa a più probandi: infatti 12 ragazzi italofoeni su 18 (80%) esprime in tedesco almeno 2 frasi senza soggetto.

**Tab. 32: Percentuale di parlanti che non esprimono il soggetto nella produzione in tedesco.**



Il soggetto è dunque quasi sempre espresso nella produzione in tedesco sia da parte dei ragazzi mòcheni che italofoeni, tuttavia nella produzione dei ragazzi italofoeni la tendenza a non esprimere il soggetto è più diffusa.

Mentre la tendenza ad utilizzare il soggetto è riscontrata sia nel gruppo di mòcheni che di italofoeni, l'omissione del soggetto da una buona parte del gruppo di italofoeni sottolinea come il background linguistico differente determini il risultato nella produzione in tedesco. Mentre per i ragazzi italofoeni vi è come unica lingua di background l'italiano, i ragazzi mòcheni dispongono sia dell'italiano (lingua pro-drop) che del mòcheno (lingua non pro-drop).

La vicinanza tipologica tra tedesco e mòcheno può essere la spiegazione del transfer grammaticale del soggetto sempre espresso e si può ricondurre al modello linguistico espresso da Rothmann detto *Typological Primacy Model (TPM)*. Secondo il *TPM* (Rothmann, 2011) la tipologia linguistica determina da quale lingua avverrà il transfer nella lingua di apprendimento ovvero "in L3 learning the source language for transfer is determined on the basis of the learners' perception of how similar languages are at a general level" (Bardel e Falk 2012a, 66). In questo caso la presenza del soggetto espresso nella maggioranza delle frasi dei ragazzi mòcheni è dovuto alla percezione della somiglianza tipologica delle due lingue.

Tuttavia, anche nella produzione dei ragazzi mòcheni vi sono esempi di frasi senza soggetto (54 – 55):

54. Ilenia (M, prima media): „*Das Mädchen treibt das Kind aus die Tür und (der Junge – soggetto omesso) ist zornig.*“

55. Erica (M, prima media): "*Da gehen (die Kinder – soggetto omesso) in Wald.*"

Ciò avviene solo in due casi su tre nel gruppo dei parlanti della classe prima.

Alcuni studi (Bardel e Falk 2007) sull'influenza della L2 (nel caso dei ragazzi mòcheni, la lingua italiana) hanno suggerito come questa lingua di background possa talvolta prevaricare l'influenza della L1 nella produzione della L3 e

acquisire il ruolo di “*lingua fornitore esterna*” (*external supplier language*) (Bardel e Falk 2012a, 67). Secondo Bardel e Falk ciò avverrebbe anche dal punto di vista sintattico, indipendentemente dalla somiglianza tipologica delle lingue coinvolte (Bardel e Falk 2012a, 68) e sarebbe determinato dall’ipotesi del *L2 status factor*, ipotesi avanzata sia da Williams e Hammarberg (1998) e ritrovata anche da Meisel (1983). La definizione del fattore L2 è data da Hammarberg sebbene egli lo collega solamente al transfer di lessico:

*A desire to suppress L1 as being ‘non-foreign’ and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3.*

(Hammarberg 2001, 36–37)

Ciò implica che l’apprendente attiva consciamente o inconsciamente la L2 come lingua di supporto grazie al suo status di lingua staniera, che è lo stesso status della L3.

In seguito Bardel e Falk hanno trovato esempi legati al L2 Status factor anche nella sintassi poichè “they found that L2 was preferred as a transfer source in L3 syntax in the initial state of a group of L3 learners” (Bardel e Falk 2012a, 62). Il fattore della L2 dipende, secondo Bardel e Falk, dal fatto che la L2 sia una lingua appresa principalmente in un contesto formale e strutturato e ha in comune questo aspetto con la L3. Vi sarebbe dunque una similarità nell’approccio di acquisizione della L2 e L3, che determinerebbe un transfer anche degli elementi sintattici. Tuttavia nel caso dei ragazzi mòcheni si tratterebbe di un transfer negativo, poichè la L2 (italiano) e la L3 (tedesco) non condividono la stessa tipologia linguistica rispetto all’espressione del soggetto.

Secondo Bardel e Falk le *conoscenze metalinguistiche esplicite* (*explicit metalinguistic knowledge – MLK*), definite come le conoscenze conscie delle regole linguistiche di una particolare lingua (Bardel e Falk 2012b), possono essere determinanti nell’acquisizione di una terza lingua poichè potrebbero determinarne il transfer linguistico.

È possibile individuare nello status delle L2 e nelle conoscenze metalinguistiche esplicite della L2 la causa del transfer negativo di alcune frasi in tedesco senza soggetto dei ragazzi mòcheni?

Questo aspetto necessita di maggiori dati per essere determinato, ma apre a riflessioni interessanti sull'apprendimento linguistico e sull'influenza interlinguistica, anche dal punto di vista glottodidattico. Tuttavia è necessario sottolineare come questo transfer negativo avvenga solo nella prima classe della scuola secondaria, mentre nella classe seconda e terza non vi sono esempi di pro – drop nelle frasi in tedesco. Ciò significa dunque che, sebbene vi sia un transfer negativo nella prima classe, il *parameter resetting* del soggetto avvenga più velocemente nei mòcheni che negli italofoeni, grazie a fattori quali la vicinanza tipologica del mòcheno e una maggior consapevolezza linguistica.

Più semplice da determinare appare la situazione dei ragazzi italofoeni poichè il tedesco è prima lingua straniera e la L1 è la lingua italiana (lingua pro-drop). Nel loro caso, il passaggio da una lingua pro-drop ad una lingua non pro – drop determina un *parameter – resetting* più lento nella lingua di apprendimento tedesco, parametro che tuttavia non sembra essere completamente esente da un transfer del pro – drop dovuto alla L1 italiano. La presenza di un transfer grammaticale del parametro del soggetto nullo nella produzione degli italofoeni tende ad indicare che il *parameter – resetting* sia ancora in atto e che non sia ancora portato a compimento. Tuttavia, sia nella produzione dei ragazzi mòcheni che italofoeni si evidenzia una tendenza molto forte a esprimere il soggetto, sebbene questa tendenza sia determinata da fattori differenti in entrambi i gruppi.

Sesto risultato: i dati della produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e italofoeni rispetto al Null – Subject Parameter delineano uno scenario molto differente, che è determinato da fattori di background diversi.

Sebbene in entrambi i gruppi il soggetto venga espresso nella maggioranza delle frasi, vi sono alcune frasi senza soggetto.

Ciò è stato spiegato alla luce del *Typological Primacy Model (TPM)* e del *L2 status factor* per la produzione dei ragazzi mòcheni ( i quali esprimono sempre il soggetto – grazie alla vicinanza tipologica tra mòcheno e tedesco – con una

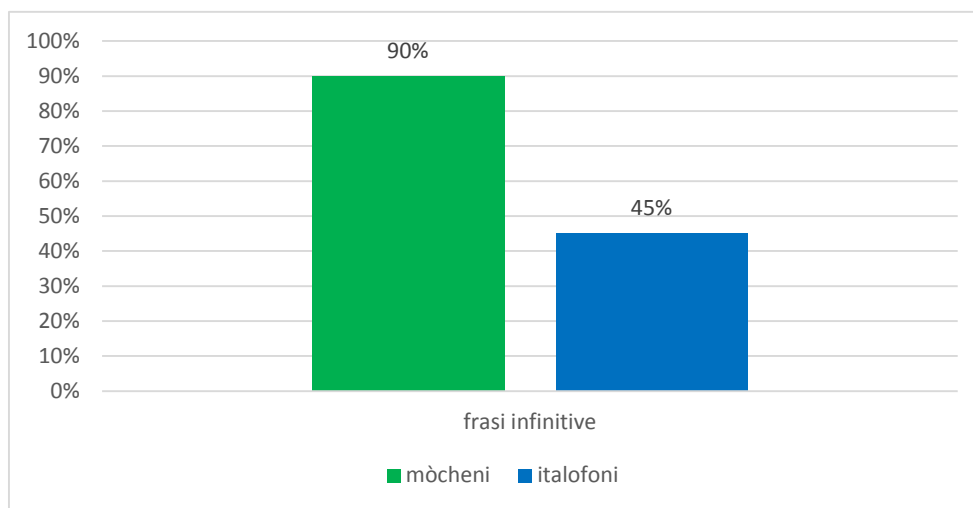


piccola percentuale di frasi senza soggetto, dovute probabilmente allo status dell'italiano come L2). Per i ragazzi italofoeni invece la presenza del soggetto è stata spiegata alla luce del *parameter resetting* (i quali si stanno muovendo da una lingua pro – drop / l'italiano ad una lingua non pro – drop / il tedesco).

#### 4.5.7. La frase infinitiva

Particolarmente evidente e diffuso è l'utilizzo della frase infinitiva nella produzione dei bambini mòcheni in tedesco. Analizzando i dati dal punto di vista quantitativo è possibile notare come tutti i ragazzi mòcheni (100%) utilizzino nel racconto in tedesco frasi secondarie infinitive, mentre solo pochi ragazzi italofoeni (45%) utilizzano questa struttura in tedesco.

**Tab. 33: Utilizzo di frasi infinitive nei ragazzi mòcheni e italofoeni**



Analizzando le frasi infinitive prodotte dai ragazzi parlanti mòcheno, appare abbastanza evidente il calco di questa struttura dalla lingua di minoranza. La costruzione della frase secondaria infinitiva è del tutto simile a quella della frase preposizionale infinitiva mòchena, mentre non appaiono frasi infinitive strutturate come in lingua tedesca standard, ovvero introdotte *da um..zu, ohne..zu, statt..zu*.

Riprendendo infatti quanto sostenuto da Rowley riguardo alla frase secondaria infinitiva mòchena:

*Präpositionale Infinitivsätze erscheinen vor allem als modale Angaben zum Hauptsatz. Die häufigste Art des präpositionalen Infinitivsatzes ist der modale Nebensatz mit za (zu) + Infinitiv, vor allem in kausaler und konsekutiver Bedeutung. Der Infinitiv steht am Anfang des so gebildeten Nebensatzes; das Subjekt fehlt, wäre aber identisch mit Subjekt oder Objekt des Hauptsatzes.*

(Rowley 2003b, 81)

È totalmente assente la struttura tipica della lingua tedesca standard *um...zu*, la quale è sostituita da un infinitiva modulata da un calco dal mòcheno:

56. Ilenia (M, prima media): „*Das Kind as hat gamacht bleib in Klass za machen die Compiti*“

57. Elena (M, prima media): „*Sie halten au za machen das Merenda*“

58. Erica (M, prima media): „*Ma er steht za schreiben*“

Solo un ragazzo accenna un'introduzione di una frase infinitiva con una preposizione finale, introducendo la frase con la preposizione *für*, creando una struttura mista tra frase infinitiva italiana e tedesca

59. Elio (M, seconda media): „*Sie laufen für zu nehmen*“

L'introduzione della preposizione *für* nella costruzione della secondaria infinitiva mantenendo *zu + infinito* è davvero interessante perchè si discosta dalla costruzione che viene proposta dagli italofoeni e introduce la preposizione *für* come calco dall'italiano ma con funzione finale. La lingua italiana si inserisce

dunque nel sistema di interlingua dal mòcheno al tedesco con un ruolo di supporto (*supplier role*) simile a quello descritto da Hammarberg ma con un'espansione al ruolo grammaticale:

*L2 has a prominent supplier role in the learner's construction of new words in L3 and also in her attempt to cope with new articulatory patterns in L3.*

(Hammarberg 2001,36)

Anche con il verbo *gehen* viene costituita una frase secondaria infinitiva introdotta da *zu* + infinito, costruzione non ammessa in tedesco standard ma presente in italiano e possibile anche in mòcheno come nella frase „*en de kirch gia za petn* 'in die Kirche gehen, um zu beten' (Rowley 2003b, 108):

60. Elena (M, prima media): „*Sie gehen zum schauen*“

61. Vittoria (M, terza media) : „*Sie gehen zu sehen die Giraffe*“

Tuttavia compaiono elementi che fanno pensare ad un sistema grammaticale in evoluzione, il quale prende in considerazione altre soluzioni, così come quella trovata da Elio (59) nell'introduzione della frase infinitiva attraverso una preposizione sul calco dell'italiano, ma anche quella proposta da Vittoria (63), la quale formula una frase con il verbo *gehen* omettendo l'introduzione della finale con *zu* e creando in questo modo una secondaria infinitiva tedesca:

62. Vittoria (M, terza media): „*dann sie gehen essen*“

L'utilizzo di frasi secondarie infinitive negli italofoeni è molto basso: solo 3 ragazzi su 15 (45%) utilizzano questa struttura. Tuttavia i pochi esempi di frase infinitiva costruita dagli italofoeni rendono chiara la differenza della struttura stessa tra italofoeni e parlanti mòcheno. I pochi esempi a disposizione suggeriscono un

evidente calco dalla struttura italiana, con l'assenza totale di *zu* e dell'introduzione della finale con due preposizioni, *für* e *am*, rispettivamente in italiano *per* e *a*.

63. Michele (IT, prima media): "*für essen gehen zu Affe*"

64. Arrigo (IT, seconda media): „*Er habt keine Banane für essen*“

65. Filippo (IT, seconda media): „*Er bleibt in der Klasse am schreiben*“

È possibile dunque affermare che entrambi i gruppi utilizzino la loro L1 come sorgente per creare frasi infinitive, ma che alcuni ragazzi mòcheni si stiano muovendo verso una fase di passaggio nella quale la sorgente del mòcheno è presente come struttura base per la composizione di frasi secondarie infinitive. La continua comparazione con il tedesco, dovuta all'esposizione scolastica, permette uno spostamento di struttura verso la lingua target. Il mòcheno si conferma dunque come lingua con un ruolo strumentale data la sua familiarità col mòcheno. L'italiano ha invece una funzione di supporto (*supplier role*), anche dal punto di vista grammaticale per riempire il gap di conoscenze.

Settimo risultato: il racconto in tedesco dei ragazzi mòcheni attraverso le storie illustrate contiene molte frasi infiniive, le quali vengono utilizzate dalla maggioranza dei ragazzi parlanti mòcheno (90%). Ciò rende il racconto più articolato rispetto a quello dei ragazzi italofofoni, che solo in tre casi si spingono oltre la frase principale e accennano l'ulitizzo di frasi secondarie. Tuttavia analizzando le frasi secondarie infinitive dei ragazzi mòcheni è evidente il calco della frase infinitiva mòchena, con l'assenza della preposizione *um* o la presenza di *zu* anche in presenza del verbo *gehen*.

Alcuni esempi di frasi riportate però evidenziano anche come il sistema grammaticale dei ragazzi mòcheni sia in evoluzione poichè introduce delle varianti della frase infinitiva che tendono ad un allineamento con la frase infinitiva tedesca, introducendo la preposizione *für* (preposizione utilizzata in funzione di

congiunzione finale su prestito dall'italiano, il quale continua ad avere un ruolo di *fornitore esterno* nella produzione in tedesco in mancanza del supporto del mòcheno) in concomitanza con *zu + infinito* (4) oppure eliminando *zu* in presenza del verbo *gehen* (8). Comparando la produzione dei ragazzi italofoeni con quella dei ragazzi mòcheni è evidente come i ragazzi italofoeni producano frasi infinitive sul calco dell'italiano, con assenza totale della particella *zu* e introducendo l'infinitiva con preposizioni quali *für* e *am*, mutate dall'italiano.

Per i ragazzi mòcheni l'italiano si conferma dunque lingua che riveste un ruolo di fornitore esterno (*supplier role*), intervenendo dal punto di vista morfosintattico all'interno di una fase transitoria di passaggio dal mòcheno verso il tedesco come L3 o prima lingua straniera per parlanti bilingui (L1 e L2).

#### 4.6. Prima breve conclusione sulla ricerca acquisizionale

L'analisi dei dati della ricerca sull'apprendimento della lingua tedesca da parte dei ragazzi mòcheni e italofoeni in età compresa tra gli 11 e 14 anni ha permesso di comparare i dati acquisiti nella ricerca del 2012 sui bambini della scuola primaria di Fierozzo.

Rispetto alla domanda di ricerca relativa all'aspetto acquisizionale, che genericamente poneva la domanda sulle differenze tra la produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni e dei ragazzi italofoeni, sono state trovate chiare differenze nella produzione in tedesco dell'uno e dell'altro gruppo in particolare rispetto alla categoria del verbo e alla complessità sintattica della produzione in tedesco. Per questo motivo i risultati della ricerca del 2012 comparati con quelli della ricerca attuale confermano la presenza di differenze nella produzione in tedesco tra gruppo di parlanti mòcheno e il gruppo monolingue italofoeno, a favore dei primi.

Il vantaggio linguistico nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni nella fascia di età tra gli 11 e i 14 anni era stato oggetto di riflessione già alla luce dei risultati del 2012 che ipotizzava una possibile stabilizzazione in età

adolescenziale della competenze in lingua tedesca del gruppo dei parlanti mòcheno, se non una possibile regressione.

I dati della ricerca attuale possono essere analizzati da due prospettive differenti: a una di analisi contrastiva tra la produzione dei ragazzi mòcheni e italofoeni. In questa ottica la complessità dei racconti in tedesco dei ragazzi mòcheni è maggiore sia dal punto di vista delle strutture linguistiche utilizzate (*participi passati, verbi modali, frasi infinitive*), sia dal punto di vista del repertorio lessicale (che in questa ricerca è stato analizzato rispetto alla categoria del verbo). Se però si analizza la produzione dei ragazzi mòcheni dal punto di vista del progresso dell'acquisizione della lingua tedesca, questa produzione non risulta essere in progressione poiché i ragazzi mòcheni non hanno ancora assunto le strutture della lingua target (tedesco) e rimangono fermi ad una fase di passaggio tra mòcheno e tedesco. Infatti, relativamente alle fasi di acquisizione descritte da Pienemann, è stato possibile riconoscere l'apprendimento del tedesco dei ragazzi mòcheni come corrispondente alla *fase 5* di acquisizione di Pienemann. Se si considera la *congruenza soggetto - verbo*, gli elementi non finiti del verbo (incluso il participio passato) non appaiono posizionati in fondo alla frase nella produzione dei ragazzi mòcheni, stadio che Pienemann colloca nella *fase 4* (Pienemann 1998, 41). La presenza di una parentesi verbale parziale può essere spiegata grazie ad un transfer grammaticale dal mòcheno, che avviene anche in presenza della negazione *nicht*. Non vi sono elementi per definire dunque un superamento della fase 5 di Pienemann, poiché la fase 4 rispetto alla parentesi verbale non è ancora completata.

Alla luce del transfer grammaticale dal mòcheno si individua nel comportamento linguistico dei ragazzi mòcheni una fase di passaggio nella quale il mòcheno è lingua di background che assume un ruolo strumentale di transfer grammaticale (*instrumental role*) grazie alla percezione di similarità tra mòcheno e tedesco (*perceived similarity*), alla quale i ragazzi mòcheni fanno spesso ricorso e dalla quale sembra non si siano ancora affrancati.

Allo stesso tempo si nota nella produzione dei ragazzi mòcheni un graduale ma lento passaggio verso il tedesco standard. L'analisi dei dati della frase secondaria infinitiva nel racconto dei ragazzi mòcheni conferma la presenza

di un transfer grammaticale dal mòcheno rispetto a questa struttura, poichè essa assume in tedesco la stessa forma della frase infinitiva in mòcheno (*ruolo strumentale*). Tuttavia una lenta comparazione delle strutture, mòcheno e tedesco, è presente. In un caso analizzato la presenza di una preposizione tedesca in concomitanza con *zu* (*für zu* + infinito) utilizzata con funzione finale su calco della struttura italiana (*per* + infinito) suggerisce che la lingua italiana abbia un ruolo di lingua di fornitore esterno (*supplier role*) nella costituzione della fase, in un passaggio tra mòcheno e tedesco anche sul piano grammaticale. Il fenomeno del passaggio dalla struttura mòchena della frase finale alla struttura tedesca grazie ad una comparazione dei sistemi grammaticali è possibile grazie ad un intervento dell'italiano, ma nei dati è solo accennata e non portata a compimento per tutti i parlanti.

Nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni sono stati dunque individuate le funzioni delle lingue di background nella produzione in tedesco.

In prima istanza è stata confermata la presenza di un transfer non solo legato al lessico (Ringbom, 2001) ma anche legato all'aspetto grammaticale dovuto alla percezione di somiglianza tra mòcheno e tedesco (*perceived similarity*).

La lingua mòchena assume nella produzione in tedesco la funzione di ruolo strumentale, mentre la lingua italiana funge da ruolo fornitore esterno (*supplier role*) per quanto riguarda il lessico (*terzo risultato*) ma anche grammaticale (*sesto e settimo risultato*). In base alla definizione di Hammarberg (2001, 35-36) nella produzione dei ragazzi mòcheni si conferma il mòcheno come L1 mentre l'italiano assume il ruolo di L2.

Tuttavia la produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni non rispetta appieno le strutture della lingua tedesca standard. Si formula pertanto l'ipotesi che i ragazzi bilingui siano avvantaggiati nell'acquisizione della lingua tedesca grazie alle strategie comunicative e alla propria sensibilità linguistica, ma non siano ancora in grado di produrre strutture linguistiche completamente corrette in tedesco pur se la loro produzione supera per qualità e quantità quella dei loro coetanei italo-foni. In questo senso è confermata l'ipotesi della ricerca del 2012 di Ricci Garotti che proponeva un vantaggio dei bilingui mòcheni dovuto alle loro

capacità comunicative, grazie soprattutto alla fiducia che ripongono nelle proprie capacità di gestire una conversazione plurilingue e che li porta a “trascurare anche quegli aspetti grammaticali e sintattici tipici di una lingua codificata e in genere trascurabili in una lingua di sola comunicazione orale” (Ricci Garotti 2012, 235).

Per quanto riguarda la produzione dei ragazzi italofofoni essi dimostrano di non aver acquisito del tutto la congruenza soggetto – verbo e di trovarsi in una fase di passaggio tra la fase 2 e la fase 5 di Pienemann (*secondo risultato*). Sono in grado di produrre alcuni participi passati in tedesco ma non di posizionarli alla fine della frase (in questo senso vi è una analogia con i mòcheni, con la differenza che questi ultimi propongono una parentesi verbale parziale, mutuata dal mòcheno). Le poche frasi finali dei ragazzi italofofoni dimostrano invece che questo gruppo utilizza l'italiano investendolo di ruolo strumentale per il transfer grammaticale verso il tedesco (*settimo risultato*) e talvolta compare l'inglese come LS nella produzione in tedesco grazie al *foreign language effect* (l'effetto della LS), investendolo di ruolo fornitore esterno (*supplier role*) soprattutto in prestiti lessicali non adattati alla lingua target.

Nella comparazione dei dati sono dunque riscontrabili sostanziali differenze nella produzione tedesca dei ragazzi mòcheni e dei ragazzi italofofoni. Il vantaggio dei ragazzi bilingui nella produzione in tedesco è dunque confermato poiché la produzione dei ragazzi mòcheni appare più complessa di quella dei ragazzi italofofoni (congruenza assoluta soggetto – verbo, presenza di parentesi verbali parziali con modali e participi, largo utilizzo di frasi infinitive) ma il loro vantaggio sembra dipendere dalla loro natura di parlanti plurilingui, la quale secondo Cenoz determina la differenza tra bilingui e monolingui nella produzione in una terza lingua:

*According to Kecskes there are conceptual differences between monolinguals and bilinguals because bilinguals use strategies such as code – switching and translanguaging<sup>20</sup>.*

---

<sup>20</sup> *Translanguaging* è un termine utilizzato da Garcia (2008) che descrive come “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what



(Cenoz 2003a, 80)

Sono le strategie linguistiche dei ragazzi plurilingui mòcheni a rendere la produzione in tedesco più complessa di quella dei ragazzi italofoeni unite al fatto che essi dispongono di un background linguistico (*mòcheno, dialetto trentino e italiano*) che permette loro di applicare sia transfer lessicali che grammaticali. Il vantaggio dei ragazzi mòcheni è da ricercare nella loro natura di plurilingui/poliglotti, condizione che però senza un supporto educativo<sup>21</sup> o un aumento dell'input in tedesco (con interventi di immersione linguistica che favoriscono la comparazione tra le strutture grammaticali) ritarda più del dovuto la fase di passaggio dal supporto del mòcheno (L1) e dell'italiano (L2) agli automatismi nel tedesco standard (L3). La condizione di plurilingui è la chiave di lettura del vantaggio dei ragazzi mòcheni sulla produzione in L3 rispetto agli italofoeni, i quali secondo Cenoz non andrebbero più confrontati con i bilingui/plurilingui proprio per la diversità di competenze comparate. L'approccio di Cenoz definito *focus sul plurilinguismo (focus on multilingualism)* e già citato in questo lavoro suggerisce di concentrare gli studi sugli effetti del bilinguismo / plurilinguismo nell'apprendimento della L3, poiché comparare monolingui con bilingui significa comparare due tipi di competenze diverse:

*Studies on the effect of bilingualism on TLA have compared monolingual and bilingual speakers, but this means that two different types of competence are being compared (...). This does not mean that studies on the effect of bilingualism on TLA are no longer interesting, but it is important to be aware of the fact that monolingual and bilingual speakers are different type of speakers.*

(Cenoz 2003a, 80)

---

described as autonomous language, in order to maximize communicative potential" (Garcia 2008, 140).

<sup>21</sup> Per quanto concerne l'azione educativa si vedano le riflessioni sull'aspetto educativo proposte nel *Capitolo 5*.

I dati di questa ricerca e l'approccio suggerito da Cenoz confermano definitivamente il vantaggio dei plurilingui mòcheni sui monoligui italofoeni e invitano a concentrarsi maggiormente sui parlanti plurilingui e sulle interazioni fra le lingue del parlante plurilingue anziché sulla comparazione delle competenze coi ragazzi non bilingui, allo scopo di individuare azioni anche educative per promuovere maggiormente i vantaggi cognitivi del plurilinguismo mòcheno.

## **Capitolo 5**

### ***L'aspetto educativo: La questione della variabile glottodidattica nell'apprendimento della L3: alcune riflessioni sul principio di bilinguismo addizionale in relazione al plurilinguismo mòcheno.***

In questo capitolo verrà presa in considerazione la variabile educativa all'interno della ricerca sul plurilinguismo mòcheno. Con questo capitolo si vuole considerare questa ricerca anche dal punto di vista della variabile glottodidattica, approfondendo anche l'approccio educativo così come avviene per la maggioranza delle ricerche più recenti nel campo dell'acquisizione della L3.

#### *5.1. La questione della variabile glottodidattica*

Come più volte accennato in questo lavoro, le indagini sull'acquisizione della terza lingua in contesti plurilingui hanno considerato il fenomeno dell'apprendimento della L3 legato non solo a variabili individuali, sociali o cognitive ma anche a variabili educative. La ricerca sull'acquisizione della L3 ha preso in considerazione questa variabile allo scopo di capire se le azioni promosse dalle scuole, in particolare i progetti di educazione plurilingue, abbiano un ruolo positivo sull'apprendimento della terza lingua e sulla promozione del plurilinguismo in genere.

Le ricerche riguardanti l'acquisizione della L3 promosse in contesti plurilingui in cui una lingua è la lingua di minoranza possono dare indicazioni importanti sulle azioni da intraprendere per la promozione del plurilinguismo e in generale per favorire l'apprendimento linguistico.

Nell'ambito del plurilinguismo mòcheno la variabile del contesto educativo rimane importante per valutare in che modo quest'ultima influenzi o possa

influenzare la produzione della L3 tedesco. Già all'interno della ricerca nella scuola primaria della scuola di Fierozzo sono state espresse ipotesi sul peso della variabile glottodidattica, in particolare in riferimento al programma di educazione plurilingue nella scuola di Fierozzo legato all'insegnamento del tedesco attraverso il programma CLIL in tedesco. Ciò è stato sottolineato anche da Ricci Garotti, la quale ricorda il peso notevole della variabile educativa nella ricerca condotta nella scuola primaria (Ricci Garotti 2013, 197). Nella ricerca del 2012 i risultati positivi dei bambini mòcheni nella produzione in tedesco erano stati messi in relazione sì con il bilinguismo ma anche con il particolare programma di insegnamento della scuola di Fierozzo. I dati dei bambini non esposti al programma veicolare in tedesco (nelle scuole di Sant'Orsola e Canezza) indicavano come questa mancanza educativa fosse una delle possibili motivazioni della scarsa produzione in L3 tedesco di questo gruppo.

Se dunque l'elemento d'influenza del progetto educativo riguardante l'aspetto del curriculum scolastico con progetto CLIL in tedesco è già stato individuato nella ricerca della scuola primaria di Fierozzo, lo stesso elemento può essere valido anche per la scuola secondaria di primo grado. Tuttavia poco si è detto sui vantaggi del supporto educativo/scolastico nella lingua di minoranza mòchena e dell'influenza che potrebbe avere sull'acquisizione e produzione del tedesco come L3.

Sebbene un'ulteriore ricerca con un focus preciso su questo aspetto sia necessaria e auspicabile è opportuno discutere questo elemento in vista di ulteriori approfondimenti sull'argomento.

---

5.1.1. *Ipotesi sul bilinguismo addizionale di minoranza  
nell'apprendimento della L3*

La maggioranza delle ricerche effettuate su bilingui con una lingua di minoranza (Cummins 1981; Heugh, 2009) concordano su un aspetto fondamentale: l'istruzione nella lingua di minoranza è un elemento predittore del successo scolastico in generale. Così come ricordato da Taylor:

*Research conducted in North America and Africa supports the assertion that there is strong convergent evidence between minority language children receiving L1-based instruction in bi/multilingual language education programs and meeting educational success.*

(Taylor 2010, 140)

Questo concetto è basato sulla teoria *del bilinguismo addizionale* o additivo di Lambert (1973) ovvero l'introduzione dello studio della L1 (minoritaria) in contesti maggioritari, supporto che innesca benefici sulla creatività e sulle abilità cognitive. Secondo la stessa teoria il mancato supporto scolastico relativo all'alfabetizzazione nella lingua materna svilupperebbe un *bilinguismo sottrattivo*, ovvero una condizione in cui "le abilità nella lingua materna (minoritaria) vengono sostituite con abilità nella lingua maggioritaria" (Cummins 1999, 16).

L'importanza dell'insegnamento della lingua di minoranza in contesto scolastico è il fattore che genera effetti positivi nell'apprendimento in generale e come ricorda Danesi influenza ulteriori aspetti cognitivi e linguistici:

*I bambini minoritari che seguono un programma educativo bilingue e cioè che includa la loro L1 in modo funzionale dimostrano una maggiore capacità di analizzare i fatti linguistici sia della L1 che*

---

*della L2. (...) Questi bambini tendono a sviluppare una consapevolezza metalinguistica precoce rispetto a gruppi di controllo.*

(Danesi 1999, 8)

Non solo dunque l'insegnamento della lingua di minoranza a scuola ha effetti positivi sull'apprendimento in generale ma sviluppa negli individui bilingui (senza distinzione in bilinguismo maggioritario o minoritario) una maggiore *consapevolezza metalinguistica* (ovvero la capacità di riflettere e trarre delle conclusioni su aspetti linguistici e paralinguistici). L'aspetto del supporto educativo nel bilinguismo e in generale nel plurilinguismo è un elemento che secondo l'ipotesi di interdipendenza linguistica di Cummins porterebbe effetti positivi anche all'acquisizione di un'ulteriore lingua. Questa teoria è supportata anche dalla ricerca di Bardel e Falk sulle conoscenze metalinguistiche esplicite e sull'influenza di quest'ultime nel processo di acquisizione della L3. Le conoscenze metalinguistiche esplicite sono così definite dalle ricercatrici:

*Explicit metalinguistic knowledge (MLK) can be defined as the conscious knowledge of the linguistic rules of a particular language. This knowledge is normally developed through formal learning of the language in question.*

(Bardel e Falk 2012b, 227)

Secondo la loro ricerca condotta nel 2012 studiando due gruppi di apprendenti di *L3 olandese* con *L1 svedese* (con L1 e L3 caratterizzati dunque da vicinanza tipologica) e *L2 francese, spagnolo o italiano* e analizzando il livello di consapevolezza metalinguistica della L1 nei due gruppi in relazione al transfer linguistico verso la L3, il gruppo con una consapevolezza metalinguistica esplicita alta nella L1 (*high explicit metalinguistic knowledge*) ha dimostrato di effettuare transfer nella L3 soprattutto all'inizio del processo di apprendimento (Bardel e Falk 2012b, 234). Ciò non avveniva nel gruppo con una conoscenza

metalinguistica esplicita bassa (*low explicit metalinguistic knowledge*). Secondo la ricerca di Bardel e Falk il gruppo con una conoscenza metalinguistica esplicita bassa (*low metalinguistic knowledge*) dimostrerebbe di effettuare trasfer dalla L2 piuttosto che dalla L3, favorendo l'effetto *dell'L2 status factor*. Questo perchè, nel caso degli apprendenti con una conoscenza metalinguistica esplicita bassa della L1, la L2 e la L3 sarebbero accomunate dalla stessa modalità di acquisizione, ovvero acquisizione formale. Secondo questa ricerca l'insegnamento formale della L1 potrebbe essere un fattore predittivo della positività del transfer linguistico nell'apprendimento della L3 quando la L1 e la L3 sono contraddistinte da una vicinanza tipologica. Non solo, le conoscenze metalinguistiche esplicite avrebbero effetti sull'apprendimento in generale, sull'influenza intelinguistica e sull'apprendimento di un ulteriore lingua in linea con quanto sottolineato da Lambert e Cummins.

L'introduzione e lo sviluppo adeguato di conoscenze esplicite nella L1 e dunque nella lingua di minoranza porterebbe effetti positivi all'apprendimento della L3, nel caso in cui la L3 sia una lingua tipologicamente simile. Questo concetto, chiaramente espresso nella ricerca di Bardel e Falk, si rifà come ricordato più volte all'ipotesi di *interdipendenza linguistica* di Cummins, definito formalmente per quanto segue:

*Nella misura in cui l'educazione nella lingua X è efficace nel promuovere la padronanza in lingua X, si avrà un transfer di padronanza alla lingua Y purchè ci sia una adeguata esposizione alla lingua Y (o a scuola o nell'ambiente) e adeguata motivazione all'apprendimento della lingua Y.*

(Cummins in Balboni 1999, 18)

Il concetto espresso da Cummins, ovvero l'idea che le abilità linguistiche sviluppate nella L1 siano trasferibili ad una L2 (ma anche a una L3), suggerisce che una adeguata alfabetizzazione nella L1 porti vantaggi cognitivi e linguistici all'apprendimento della L2/L3. Cummins non si riferisce all'istruzione formale della

---

L1 (grammatica e morfosintassi) ma anche alle abilità testuali scritte (Cummins 1999, 18). Così secondo Cummins e l'ipotesi dell'interdipendenza linguistica:

*Sebbene gli aspetti superficiali (pronuncia, fluidità, ecc.) delle varie lingue siano chiaramente differenziati, c'è una padronanza sottostante di tipo cognitivo e scolastico che è comune alle varie lingue. Questa "comune padronanza di fondo" rende possibile il transfer tra lingue della abilità scolastico – cognitive e di quelle legate all'alfabetizzazione.*

(Cummins in Balboni 1999,18)

Se questo concetto viene ricondotto all'insegnamento della lingua di minoranza, non solo è auspicabile l'insegnamento formale delle regole grammaticali della lingua minoritaria, ma anche la promozione delle abilità di lettura e scrittura. Secondo Verhoeven:

*Nello studio sullo sviluppo della bi – alfabetizzazione è emerso che lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura in una lingua consentono una affidabile predizione di abilità che nell'altre lingua verranno acquisite più tardi.*

(Verhoeven citato in Cummins 1999, 19 -20)

L'idea che l'interdipendenza linguistica possa essere favorita grazie all'insegnamento di tutti gli aspetti formali nella L1 di minoranza e che ciò abbia degli effetti sull'apprendimento della L2/L3 conduce senza dubbio all'idea che tutti gli aspetti dell'educazione formale (grammaticale, di comprensione/ lettura e di produzione scritta) nella L1 debbano essere sviluppati al fine di promuovere successo nell'apprendimento della seconda e terza lingua. *L'ipotesi di*



---

*interdipendenza linguistica di sviluppo (Developmental Interdependence Hypothesis)* di Cummis afferma dunque l'importanza di questo insegnamento formale nella L1 affiancandosi però ad un altro concetto espresso da Cummis, il concetto della *Threshold Hypothesis* (il raggiungimento del livello soglia di apprendimento). Prima di passare a questo concetto, senza dubbio di fondamentale importanza nell'apprendimento linguistico, è interessante ciò che viene sostenuto da Skutanabb – Kangass rispetto allo sviluppo dell'apprendimento linguistico nel caso delle lingue minoritarie:

*The basis for the possible attainment of the threshold level of L2 competence seems to be the level attained in the mother tongue. If in an early stage of its development a minority child finds itself in a foreign-language learning environment without contemporaneously receiving the requisite support in its mother tongue, the development of its skill in the mother tongue will slow down or even cease, leaving the child without a basis for learning the second language well enough to attain the threshold level in it.*

(Skutanabb – Kangass citato in Cummins 1979b, 233)

L'affermazione di Skutanabb – Kangass rispetto alla possibilità che un basso livello di sviluppo linguistico nella L1 abbia effetti sull'apprendimento di ulteriori lingue è particolarmente interessante se correlato all'acquisizione della terza lingua. L'aspetto formale dell'acquisizione della L1 non dovrebbe essere trascurato perchè, se è vero che apporta effetti positivi nell'acquisizione di L2 e L3 se supportato e incoraggiato, potrebbe avere effetti anche negativi se considerato come fattore secondario. Da qui il concetto del raggiungimento del livello soglia di Cummins (*Threshold Hypothesis*) ovvero:

*There may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive deficits*

*and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth.*

(Cummins 1979b, 229)

Cummins e Skutnabb – Kangass delineano il livello soglia e gli effetti positivi del bilinguismo secondo il seguente schema (in Cummins, 1979b):

1. *bilinguismo addizionale*: alto livello di padronanza in entrambe le lingue  
= effetti cognitivi positivi
2. *bilinguismo dominante*: livello quasi madrelingua in una delle due lingua  
= nè effetti positivi nè negativi
3. *semilinguismo*: bassi livelli in entrambe le lingue (sia bilanciato che dominante)  
= effetti cognitivi negativi

Ciò significa secondo Cummins che il successo nell'apprendimento della L2 (e per espansione anche della L3) è legato al raggiungimento di un livello sufficiente di conoscenza della L1. Il livello sufficiente non corrisponde secondo Cummins alla mera abilità comunicativa quotidiana nella lingua madre ma anche alle abilità formali di conoscenza della lingua

*In the early grades the lower threshold may involve only a relatively low level of listening comprehension and expressive skills, but, as the curriculum content becomes more symbolic and requires more abstract formal operational thought processes, the children's "surface" L2 competence must be translated into deeper levels of "cognitive competence" in the language. The development of adequate literacy skills are obviously important in this respect. The child whose reading comprehension skills is poorly developed will be handicapped in assimilating most types of subject matter content after*

---

*the early grades. Olson (1977) has suggested that the acquisition of literacy skills has more general cognitive significance in that it may be the means by which the child becomes proficient in using the logical or ideational functions of language.*

(Cummins 1979b, 231)

La costante sottolineatura dell'importanza dell'acquisizione di abilità non solo comunicative ma anche formali è particolarmente interessante nel processo di apprendimento di una terza lingua perchè definisce chiaramente l'importanza dell'azione educativa sia nell'apprendimento della lingua straniera sia nello sviluppo di abilità cognitive, linguistiche e formali in una terza lingua..

#### *5.1.2. La situazione del plurilinguismo additivo di minoranza nel contesto della minoranza linguistica mòchena*

Se consideriamo la ricerca qui illustrata dal punto di vista didattico è possibile inserirla nell'ambito delle ricerche sull'apprendimento della terza lingua in contesti educativi plurilingui. Come già sottolineato nel capitolo (1.1.5.3) queste ricerche hanno due caratteristiche fondamentali:

- 1. La presenza della lingua di minoranza (o d'immigrazione)*
- 2. I programmi di educazione bilingue*

La lingua di minoranza, ovvero in questa ricerca la lingua mòchena, viene supportata e salvaguardata dalla regione Trentino e dalle leggi sulle minoranze linguistiche in Italia e come già accennato è oggetto da diversi anni di

approfondimento in numerosi campi di studio che vanno dalla linguistica alla sociologia, dalla etnomusicologia alla giurisprudenza.

Il programma di educazione bilingue italiano e tedesco della scuola primaria di Fierozzo e della sezione CLIL della scuola secondaria di primo grado Ciro Andreatta di Pergine può essere definito senza dubbio un programma di educazione plurilingue. Il supporto della lingua di minoranza è parte integrante del progetto di plurilinguismo nella scuola primaria di Fierozzo, tuttavia esso non trova una sua prosecuzione nella scuola secondaria di primo grado. I ragazzi testati (coloro che provengono dalla scuola primaria di Fierozzo) abbandonano nella scuola secondaria lo studio formale del mòcheno<sup>22</sup>.

Dal punto di vista sociolinguistico l'uso della lingua di minoranza nella sua forma scritta (lettura e scrittura) è stato registrato dal censimento linguistico del 2001-2011. I dati sull'utilizzo delle quattro abilità linguistiche (*comprensione, parlato, lettura e scrittura*) dichiarate dai parlanti mòcheno dimostrano un utilizzo maggiore della lingua parlata (86%) e minore della lingua scritta (62,20 %). Il risultato riguardante l'uso della lingua di minoranza come lingua scritta è positivo poiché più della metà degli intervistati dichiara di scrivere in mòcheno. Ciò sembrerebbe essere confermato anche dai ragazzi della scuola secondaria di primo grado, grazie ad una domanda inserita nel questionario sociolinguistico.

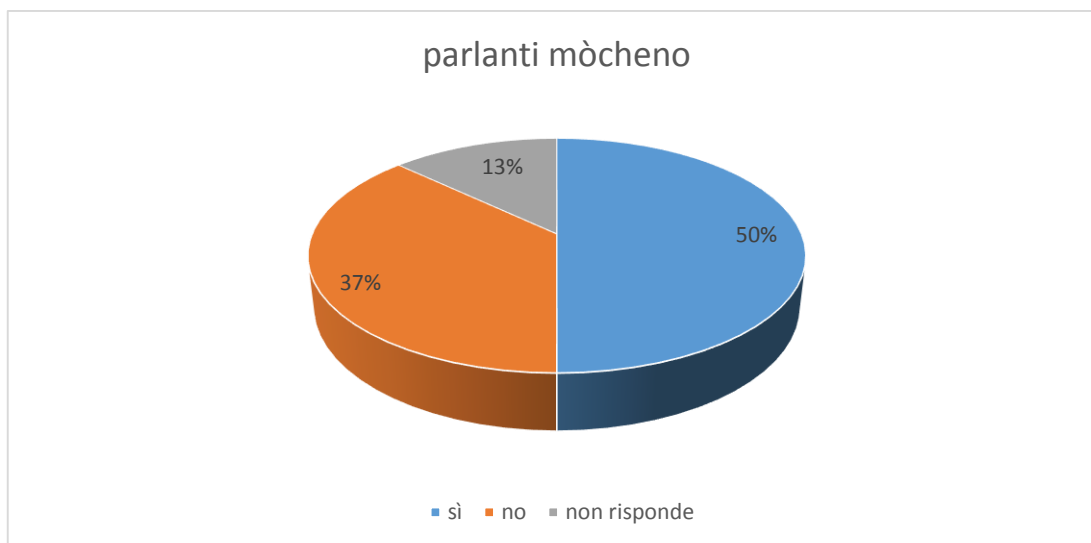
Secondo una piccola indagine sottoposta ai ragazzi parlanti mòcheno, la maggioranza sostiene di utilizzare il mòcheno anche nella sua forma scritta.

Sebbene il dato necessiti di ulteriori approfondimenti è interessante evidenziare la risposta dei parlanti mòcheno alla semplice domanda "*scrivi mai in mòcheno?*". A questa domanda rispondono quasi tutti gli intervistati, infatti solo uno di loro non fornisce una risposta. Quattro ragazzi su otto tra i ragazzi parlanti mòcheno dichiara di scrivere in mòcheno, mentre tre dichiarano di non utilizzare il mòcheno nella sua forma scritta.

---

<sup>22</sup> Esistono però nella Valle del Fèrsina dei corsi di Mòcheno promossi dall'*Istituto Culturale Mòcheno – Cimbro*, diretti soprattutto ad adulti ma frequentati anche da ragazzi, che insegnano il mòcheno anche nella sua forma scritta e normativa.

### 1. Parlanti mòcheno: scrivi mai in mòcheno?



Il dato è certamente degno di ulteriori indagini ma appare interessante poiché in linea con il censimento del 2001- 2011. Tuttavia il risultato evidenzia anche una risposta negativa nel il gruppo dei parlanti e ciò necessita di ulteriori chiarimenti. Perché quasi la metà di questi ragazzi sostiene di scrivere in mòcheno e l'altra metà non utilizza la lingua di minoranza nella sua forma scritta? L'utilizzo della lingua di minoranza anche nella scrittura così come anche nella lettura, dipende solo da una scelta individuale o vi sono altri fattori (sociali, educativi) che influenzano questa scelta?

Certamente l'uso della forma scritta è legato all'alfabetizzazione nella lingua di minoranza, percorso che avviene solo nella scuola primaria di Fierozzo.

Dal punto di vista della ricerca acquisizionale in questa scuola i risultati della produzione in tedesco della ricerca del 2012 avevano fornito indicazioni sull'importanza sì del progetto CLIL in tedesco ma anche dell'influenza del progetto mòcheno (sia per la differenza di produzione dei bambini della scuola di Fierozzo rispetto ai bambini della valle, sia per la produzione dei bambini monolingui italofoeni nella produzione in L3<sup>23</sup>). In questa ricerca la variabile educativa si era rivelata molto influente per entrambi i fattori, non distinguendo

<sup>23</sup> Vedi "Due casi particolari: Zita e Barbara" in "L'acquisizione del tedesco per i bambini parlati mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue d minoranza" a cura di Ricci Garotti (2012, 211 - 218).

tuttavia tra l'influenza del progetto CLIL e l'influenza del progetto mòcheno. L'ipotesi dell'influenza positiva della lingua di minoranza nella produzione in tedesco grazie al progetto educativo mòcheno non era stata considerata nella ricerca del 2012, ma il fatto che vi sia un insegnamento formale in questa scuola deve avere certamente un peso nella produzione in tedesco. Questa ipotesi sull'influenza del fattore educativo nella lingua di minoranza rispetto a migliori prestazioni in test cognitivi e linguistici trova riscontri anche in una ricerca di Lauchlan, Parisi e Fadda svolta con i bambini della minoranza linguistica gaelica – scozzese e sarda. Nella ricerca si avanzano ipotesi sul fattore educativo, comparando i dati dei bambini gaelico-scozzesi con quelli di bambini sardi e individuando un vantaggio significativo nei dati dei bambini gaelico-scozzesi:

*While it is clear that the bilingual children as a whole group outperformed the monolingual children, a supplementary question remains: why did the Scottish bilingual children significantly outperformed the Sardinian bilingual children? It could be argued that the Scottish children's level of bilingualism was stronger than the Sardinian children, in that they were benefiting from receiving formal education in the minority language, a provision that is unavailable to children in Sardinia. Sardinian as a language is predominantly transmitted orally, with very little communication done in written form.*

(Lauchlan, Parisi e Fadda 2012, 52)

I risultati della ricerca di Lauchlan, Parisi e Fadda hanno sottolineato come il fattore educativo possa provocare differenze nei risultati sulle competenze cognitive e linguistiche (WISC test), ipotizzando che i risultati migliori dei bambini della minoranza gaelica rispetto a quelli della minoranza sarda siano dovuti al fatto che il gaelico venga insegnato nelle scuole sia in forma orale che scritta mentre il sardo “did not have a similar level of command of the Sardinian language in both oral and written form, when compared with Italian” (Lauchlan, Parisi e Fadda 2012, 52). Questo dato conferma ancora l'importanza fattore

educativo nella lingua di minoranza rispetto alla spiegazione di risultati riguardanti test cognitivi e linguistici ed è correlata con l'ipotesi del livello soglia definito da Cummins.

Nell'analisi della produzione in tedesco dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado quanto è importante il ruolo della didattica e del progetto educativo per incrementare la competenza nella lingua di minoranza?

A questa domanda non è possibile rispondere attraverso i dati della ricerca qui presentata (il focus sul fattore educativo deve essere approfondito grazie a dati specifici sull'argomento) ma si ipotizza, in linea con l'ipotesi di Cummins, che il raggiungimento del livello soglia di conoscenza del mòcheno possa esercitare un'influenza nella produzione in lingua tedesca (L3). Questo dato è deducibile nell'analisi della produzione linguistica dei semiparlanti, che non sono riusciti a raccontare in mòcheno le storie figurate e la cui produzione in lingua tedesca è quantitativamente minore e contrassegnata da code-switching verso l'italiano, fenomeno che non si riscontra nella produzione dei ragazzi parlanti mòcheno. Di seguito vengono riportati alcuni esempi:

1. Davide (SEMI, prima media,): Ein Kinder singen und... **non so come si dice**... Allora der Kinder...**lo caccia via**...in der...zwischen den Baumen...der Kinder geht zwischen den Baum... Und dann singen...der Blätter...**cadono**... auf den Kinder.

3. Giuliano (SEMI, terza media): Das Kind eine schickt und in das Klass sprechen mit ihr. *Und die Lehrerin?* Und die Lehrerin sehen ihr und...*was sagt sie?* **E gli sgrida**...hat Hausaufgaben. Das Kind machen die Hausaufgaben e your compagni Klassenkameraden geht raus.

2. Loris (SEMI, terza media): Jungen geht mit in Hund. *Wo sind sie?* In ein... Der Hund geht und die Jungen laufen. Der Hund...**ein ranocchie**. Der Hund geht mit der Frosch in einen See mit **der ranocchia**. Der Frosch ist auf eine Blatt und der Hund ist in der See. *Was machen die Kinder?* Sie antworte.

Qual è dunque la relazione tra il raggiungimento del livello soglia in mòcheno e la produzione in tedesco? Sebbene la produzione in tedesco dei ragazzi semiparlanti non sia stata analizzata nello specifico, alcuni indizi sull'importanza del raggiungimento del livello soglia in mòcheno sono emersi nella produzione in tedesco del gruppo dei semiparlanti, soprattutto nella loro mancanza di produzione in lingua minoritaria.

Inoltre nella ricerca acquisizionale del 2013 alcuni dati suggeriscono che transfer negativi come la mancanza del soggetto nelle produzioni in tedesco dei parlanti mòcheno (4.5.6) o le entrate lessicali dalla L2 italiana come lingua fornitore esterna (4.5.3) potrebbero essere determinate da alcuni fattori legati sia al raggiungimento della competenza della L1 che ad un'azione educativa. In particolare si può supporre che alcuni fenomeni nella produzione linguistica in tedesco dei ragazzi mòcheni potrebbero essere determinati da:

1. *una competenza carente nella L1 mòchena.* In questo caso la competenza della lingua mòchena – L1 non raggiungerebbe il livello di padronanza tale da impedire alla lingua italiana di assumere la funzione di lingua fornitore esterna (ruolo che assume sia in transfer lessicali che grammaticali sebbene sia tipologicamente distante dal mòcheno).

2. *un'azione educativa in tedesco e/o in mòcheno non adeguata / o da perfezionare.*

1) L'esposizione alla lingua tedesca è sì molto alta per questo gruppo di apprendenti, poiché beneficiano di un progetto CLIL in tedesco che aumenta le ore di esposizione alla lingua tedesca rispetto al curriculum standard nelle altre scuole, ma evidentemente non sufficiente a permettere una comparazione più incisiva tra il sistema linguistico del mòcheno e del tedesco all'interno della mente del parlante plurilingue. Ciò sarebbe possibile solo grazie ad un aumento dell'esposizione al tedesco, come nei progetti di immersione linguistica;



2) il supporto educativo nella lingua mòchena è assente nella scuola secondaria di primo grado e ciò non favorisce la riflessione metalinguistica sulla L1 mòchena dei parlanti (né dei semiparlanti) e non promuove strategie per aumentare la consapevolezza metalinguistica.

Sebbene la competenza nella lingua mòchena dei parlanti mòcheno non sia stata testata, un'azione educativa di supporto alla loro L1 per tutto l'arco del primo ciclo scolastico avrebbe potuto dare risultati differenti nella produzione in tedesco come L3? Una riflessione sul raggiungimento del livello soglia per i ragazzi parlanti mòcheno ma anche e soprattutto per la categoria dei semiparlanti attraverso un'azione educativa che supporta il mòcheno dal punto di vista formale e scolastico deve essere condotta se si desidera che questi plurilingui beneficino dei vantaggi dell'essere plurilingue.

### *5.2. Spunti e riflessioni sulla variabile educativo - glottodidattica*

Visti i presupposti sia teorici che empirici, potenziare la lingua di minoranza mòchena anche all'interno della scuola secondaria di primo grado potrebbe essere certamente un valido strumento per supportare l'apprendimento linguistico generale sia dei parlanti sia dei semiparlanti mòcheno, allo scopo di favorire il raggiungimento del livello soglia così come sostenuto dalla *Threshold Hypothesis* di Cummis.

Ciò permetterebbe ai parlanti della lingua di minoranza mòchena di godere appieno di benefici del plurilinguismo e renderebbe possibile un'ulteriore analisi dell'influenza del fattore educativo rispetto al supporto nella L1 di minoranza nell'ambito dell'influenza interlinguistica.

È possibile infatti ipotizzare che il supporto della lingua di minoranza attraverso un'azione educativa che accompagni l'alfabetizzazione per tutto l'arco del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado)

possa potenziare le capacità linguistiche dei ragazzi plurilingui tout court e in particolare:

i. permetterebbe un consolidamento della lingua minoritaria anche a livello formale favorendo il raggiungimento del livello soglia di competenza;

ii. il potenziamento della lingua di minoranza potrebbe avere un'influenza sull'apprendimento di ulteriori lingue (tedesco ma anche inglese) e ciò potrebbe essere oggetto di studio sull'influenza interlinguistica e sull'apprendimento della L3.

In aggiunta a questi due ambiti, supportare l'apprendimento della lingua di minoranza mòchena dal punto di vista formale sarebbe di giovamento a tutti quei ragazzi che in questa ricerca sono stati definiti semiparlanti, i quali si sono dichiarati parlanti mòcheno, ma nel pre – test non sono stati in grado di raccontare le storie figurate in lingua mòchena. Attraverso il potenziamento della lingua mòchena a livello scolastico, questi ragazzi troverebbero un supporto anche extra familiare nella lingua minoritaria.

L'azione educativa della scuola in favore del plurilinguismo mòcheno, già riscontrata positiva nei progetti della scuola primaria di Fierozzo e nel progetto CLIL in tedesco alla scuola media, può essere dunque ulteriormente potenziata allo scopo di supportare la lingua di minoranza ma anche di consolidare ed ampliare il plurilinguismo degli alunni e delle alunne, apportando loro benefici cognitivi e culturali.

---

## Conclusioni

Il lavoro presentato in questa ricerca ha voluto prendere in considerazione il plurilinguismo della Valle del Fèrsina dal punto di vista della ricerca acquisizionale, inserendo l'indagine all'interno campo di studi della L3 (*Third Language Acquisition*). Questa ricerca ha cercato di prendere in considerazione le maggiori aree di interesse del campo di studi della L3, ovvero *l'ambito sociolinguistico, l'ambito cognitivo – acquisizionale e l'ambito educativo*.

In particolare la ricerca qui presentata ha potuto proseguire l'indagine condotta nella scuola primaria di Fierozzo e nelle scuola della Valle del Fèrsina nel 2012, cercando di completare il più possibile i dati attraverso l'analisi delle produzioni dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado (23 probandi nella fascia di età 11 – 14 anni) grazie alla stessa tipologia di test adottata nel 2012 nella ricerca a cura di Ricci Garotti "L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza" per l'ambito cognitivo - acquisizionale (*test di produzione orale*). Inoltre è stato possibile approfondire l'aspetto sociolinguistico del plurilinguismo mòcheno nella fascia di età 11 – 14 anni attraverso un *questionario sociolinguistico* sottoposto ai probandi e all'intera popolazione scolastica presa in esame (62 probandi nella scuola secondaria di primo grado).

Al termine dell'indagine sociolinguistica e cognitivo – acquisizionale è stata condotta una riflessione sull'importanza dell'aspetto educativo nel campo di studi della L3, aspetto riscontrato sia nella ricerca del 2012 sia nella presente indagine.

Ripercorrendo gli studi relativi al campo dell'acquisizione linguistica (a partire dall'*acquisizione della prima lingua – L1, seconda lingua – L2* e in seguito

---

gli studi sul bilinguismo e sull'influenza interlinguistica) si è giunti ad approfondire il campo di studi della terza lingua (*Third Language Acquisition – L3*).

Questo ambito di ricerca relativamente recente nel campo degli studi sull'acquisizione linguistica concentra le sue indagini sull'individuo plurilingue, sull'interazione tra le lingue conosciute dal parlante poliglotta e le lingue in fase di acquisizione. Grazie a questo approfondimento è stato possibile individuare anche i diversi approcci interdipendenti (*sociolinguistico, cognitivo e educativo*) adottati nell'ambito della ricerca plurilingue portando all'attenzione la questione relativa all'importanza delle *lingue di minoranza* in questo particolare settore.

Se da una parte queste ricerche si concentrano sull'individuo plurilingue, dall'altra molte di esse sono state condotte all'interno di *contesti plurilingui* nei quali una lingua è lingua di minoranza (Cenoz, 1994; Bild e Swain, 1989; Lauchlan, Parisi e Fadda, 2012). L'elemento della presenza della *lingua di minoranza* unito all'*elemento dei programmi di educazione bilingue* nel contesto di ricerca caratterizzano l'ambito di studi della L3.

In questo senso l'indagine qui presentata, prosecuzione della ricerca condotta nel 2012 si inserisce all'interno di questo campo di studi poiché caratterizzata da entrambi gli elementi:

1) *la presenza di un ambiente plurilingue nel quale una lingua del plurilinguismo è lingua di minoranza (il mòcheno);*

2) *la presenza di programmi di educazione bilingue (insegnamento del mòcheno come lingua curricolare nella scuola primaria di Fierozzo e potenziamento della lingua tedesca attraverso il programma CLIL in tedesco nella scuola primaria di Fierozzo e secondaria di primo grado Ciro Andreatta di Pergine).*

Inoltre l'indagine sul plurilinguismo della Valle del Fèrsina permette un approfondimento del fenomeno da diversi punti di vista interdipendenti, corrispondenti ai tre approcci della ricerca sull'apprendimento della L3 (*sociolinguistico, cognitivo – acquisizionale ed educativo*), proprio grazie alla

---

caratteristica multiprospettica dovuta alla presenza di variabili sociali, sociolinguistiche, cognitive – acquisizionali ed educative.

Il punto di partenza di questo lavoro è stata l'indagine cognitivo – acquisizionale del 2012 condotta da Ricci Garotti, Scantamburlo, Pruner e Gatta nelle scuole primarie della Valle del Fersina sull'acquisizione del tedesco e sull'influenza del mòcheno nella produzione in tedesco da parte di bambini in età scolare compresa tra i 6 e 11 anni. Dopo aver riassunto brevemente le conclusioni alle quali la ricerca del 2012 era giunta, conclusioni legate a tre aspetti: 1) *aspetto acquisizionale e evolutivo dell'apprendimento della lingua tedesca*; 2) *aspetto delle strategie cognitivo – linguistiche dei bambini bilingui mòcheni nella produzione in tedesco rispetto ai bambini italofofoni*; 3) *aspetto educativo, legato al connubio tra il progetto di insegnamento della lingua mòchena e al progetto CLIL in tedesco nella scuola di Fierozzo*, si è giunti all'esposizione delle domande di ricerca considerate in questo lavoro.

Le domande approfondiscono con nuovi dati sia l'*aspetto sociolinguistico* (qual è l'identità percepita dai ragazzi mòcheni indagati nell'età della scuola secondaria di primo grado) sia l'*aspetto cognitivo – acquisizionale* (se permane il vantaggio linguistico nella produzione in tedesco dei ragazzi mòcheni nella fascia di età indagata rispetto al gruppo di italofofoni). Inoltre ci si è soffermati anche sull'*aspetto educativo* relativo all'influenza della variabile pedagogica e glottodidattica nell'apprendimento della L3 (tedesco). In particolare si sono esposte le diverse teorie a supporto del bilinguismo addizionale/additivo in relazione alla lingua minoritaria e si è riflettuto sulle azioni da intraprendere per sostenere il plurilinguismo dei ragazzi della minoranza mòchena.

Si è descritto il contesto scolastico della ricerca e i soggetti che hanno partecipato: tre gruppi di apprendenti tra i quali il gruppo di *parlanti mòcheno*, il gruppo di *semiparlanti* e il gruppo di *italofofoni*, rimanendo con queste definizioni il più possibile vicino al raggruppamento dei probandi fatto nella ricerca del 2012. Si è inoltre descritto la tipologia degli strumenti di ricerca: un *questionario sociolinguistico* relativo all'identità socioculturale e un *test di produzione*

---

*linguistica* orale in tedesco rispetto alla domanda sull'acquisizione della L3 (tedesco).

L'analisi del questionario sociolinguistico somministrato nella sezione a progetto CLIL della scuola secondaria di primo grado *Ciro Andreatta* nell'ottobre 2013 ha permesso di giungere a conclusioni sia quantitative che qualitative nella ricerca sociolinguistica.

Grazie al questionario sociolinguistico è stato possibile censire la popolazione scolastica dal punto di vista linguistico all'interno della sezione a progetto CLIL della scuola.

Sono stati individuati tre gruppi di probandi utili per la ricerca cognitivo-acquisizionale. In particolare, grazie alle risposte dei ragazzi, si è distinto chiaramente il gruppo dei *parlanti mòcheno* (8 parlanti - coloro che comprendono e parlano attivamente a casa con entrambi i genitori e con i fratelli la lingua mòchena, il cui uso però resta confinato in ambiti privati) dal *gruppo dei semiparlanti* (7 semiparlanti - coloro che sostengono di parlare il mòcheno, ma lo alternano spesso al dialetto trentino e conversano in lingua di minoranza solo con un genitore). Attraverso questi dati quantitativi, supportati dal pre – test linguistico in lingua mòchena e tedesca somministrato nel maggio 2013, è stato possibile condurre una riflessione sul concetto di identità linguistica relativo alla lingua di minoranza. Se infatti il gruppo di semiparlanti sostiene di parlare la lingua mòchena, nessuno degli intervistati di questo gruppo è stato in grado di esprimersi in mòcheno nel test linguistico. Ciò crea una discrepanza tra la dichiarazione della competenza in lingua di minoranza e l'effettiva competenza in essa. In questo senso il concetto di identità linguistica è strettamente legato alla percezione di appartenenza alla comunità linguistica piuttosto che ad una effettiva competenza dichiarata.

Il questionario sociolinguistico ha potuto anche individuare la distribuzione delle lingue presenti nel plurilinguismo mòcheno all'interno dell'uso quotidiano. Mentre la lingua mòchena si conferma ad uso strettamente ristretto all'ambito familiare, il dialetto trentino è utilizzato in contesti informali (*varietà bassa*) opponendosi alla lingua italiana standard utilizzata esclusivamente in situazioni

---

formali (*varietà alta*) come ad esempio la comunicazione a scuola, in particolare con i professori. All'interno del plurilinguismo mòcheno sono stati individuati il dialetto trentino e la lingua mòchena come codici linguistici di pari dignità linguistica all'interno della comunità secondo la definizione di Titone di *bilinguismo collettivo* (1973).

L'aspetto della ricerca cognitivo – acquisizionale ha potuto approfondire i dati della ricerca svolta nel 2012 nelle scuole primarie della Valle del Fèrsina.

In prima istanza si è cercato di condurre una riflessione sul plurilinguismo mòcheno e sul rapporto che la lingua italiana e tedesca (entrambe varietà standard nazionali) hanno con esso rispetto alla fascia di età dei probandi (11 - 14 anni). Si è ipotizzato che mentre la lingua mòchena e il dialetto trentino sono codici linguistici utilizzati dai ragazzi mòcheni fin dalla prima infanzia (*bilinguismo precoce mòcheno – dialetto trentino*) la lingua italiana standard si inserisce nel plurilinguismo a partire dalla prima scolarizzazione ovvero dalla scuola dell'infanzia. La lingua tedesca invece è una lingua incontrata nell'ambiente scolastico come lingua straniera ma condivide con l'italiano lo status di lingua e di insegnamento formali all'interno della scuola. Tuttavia il ruolo dell'italiano rimane da definire poichè, sebbene affrontato quasi esclusivamente a scuola, sembra essere per i ragazzi mòcheni una lingua in via di acquisizione. Di conseguenza, questo tentativo di classificazione dovrà essere supportato da ulteriori dati, soprattutto per quanto riguarda la definizione dell'italiano in rapporto al plurilinguismo mòcheno, poichè la definizione del suo ruolo può dare al momento una spiegazione chiara delle relazioni che intercorrono tra le lingue all'interno di questo particolare contesto, anche in rapporto all'acquisizione di una terza lingua.

L'analisi dei dati della ricerca acquisizionale rispetto al test linguistico di produzione orale in tedesco nei ragazzi di età compresa tra gli 11 e 14 anni è stata limitata al gruppo dei parlanti mòcheno e di quelli italofoeni, allo scopo di limitare il più possibile le variabili all'interno della ricerca acquisizionale. Ciò ha

---

permesso di istituire una comparazione con i dati dei bambini della scuola primaria di Fierozzo completando in parte la ricerca precedente del 2012.

Le supposizioni finali della ricerca del 2012, conclusasi con l'ipotesi di una stabilizzazione delle competenze in lingua tedesca dei ragazzi mòcheni e dunque di un arresto del vantaggio linguistico rispetto al gruppo di italofoeni, hanno trovato in parte una conferma in questa ricerca. Se infatti la produzione dei ragazzi mòcheni in tedesco rimane più complessa e varia rispetto a quella dei ragazzi italofoeni, sia dal punto di vista delle strutture linguistiche che dal punto di vista lessicale, molti transfer grammaticali dal mòcheno evidenziano come questa lingua sia rivestita del ruolo strumentale (*instrumental role*) per la produzione in tedesco grazie alla percezione di similarità tra mòcheno e tedesco (*perceived similarity*). Sebbene questo ruolo della lingua mòchena aiuti moltissimo i ragazzi parlanti nella produzione in tedesco essi dimostrano di trovarsi ancora in una fase di passaggio tra mòcheno e il tedesco nella produzione in L3 facendo spesso ricorso alla lingua di minoranza come lingua strumentale. Se ciò è positivo poiché il transfer grammaticale dipende, secondo la *Developmentally Moderate Transfer Hypothesis - DMTH* (Håkansson, Pienemann e Sayehli 2002; Meisel 2011) da un aumento delle conoscenze grammaticali della lingua target (tedesco), il ricorso alle strutture mòchene è ancora un sintomo molto forte che l'appoggio alla lingua strumentale mòchena è ancora molto frequente.

Le riflessioni sulla questione glottodidattica hanno concluso la ricerca con considerazioni sul ruolo della lingua mòchena nell'apprendimento della L3.

Partendo dall'ipotesi del bilinguismo addizionale di Cummins rispetto alle lingue di minoranza si è giunti alla definizione dell'importanza dell'insegnamento anche formale della lingua mòchena in contesto scolastico. Secondo diversi studi (Bardel e Falk 2012b; Cummins, 1999; Lauchlan, Parisi e Fadda, 2012; Verhoeven, 1991) l'insegnamento della lingua minoritaria è predittore non solo di un potenziamento delle abilità cognitive e linguistiche in generale, ma ha anche degli effetti sul plurilinguismo e sull'apprendimento della L3 secondo il concetto di *interdipendenza linguistica* di Cummins. Se dunque la variabile educativo – glottodidattica è stata individuata come variabile importante nella ricerca della



scuola primaria grazie a due progetti didattici (insegnamento del mòcheno curricolare e CLIL in tedesco) si ipotizza che con un supporto nella lingua di minoranza anche nella scuola secondaria di primo grado si realizzerebbero degli effetti positivi non solo per la lingua di minoranza ma anche per l'apprendimento della L3, con miglioramenti sui processi di metacognizione e sulla percezione della distanza tipologica.

Essendo l'ambito di ricerca così complesso e multiprospettico rimangono aperte diverse questioni che potranno essere approfondite e sviluppate in ulteriori studi. Esse riguardano i tre ambiti della ricerca qui presentata.

Dal punto di vista dell'ambito della ricerca sociolinguistica e linguistica acquisizionale rispetto al plurilinguismo mòcheno appare necessario condurre un approfondimento sul rapporto tra le lingue *mòcheno – dialetto trentino – italiano* e *tedesco* in particolare sul ruolo dell'italiano all'interno del plurilinguismo mòcheno.

Dal punto di vista della ricerca acquisizionale vi è la necessità di testare non solo la competenza nella lingua target (*il tedesco*) ma anche l'effettiva competenza in mòcheno con un'analisi più approfondita delle competenze in lingua di minoranza. Questo perchè la competenza nella lingua di minoranza, come è stato appurato attraverso i semiparlanti, può indicare il successo o meno nella produzione della L3 in tedesco, ma probabilmente è anche fonte di transfer positivi o negativi in tedesco e interferenze (visto il ruolo strumentale della lingua mòchena in tedesco).

Rispetto alla questione sull'influenza dell'aspetto educativo – glottodidattico nella produzione in L3, supportare i ragazzi mòcheni dal punto di vista scolastico nella lingua di minoranza potrebbe dare dei risultati positivi sul

plurilinguismo di minoranza in generale. Ciò potrà essere appurato solo dopo interventi di supporto alla lingua di minoranza per tutto il primo ciclo a partire dalla scuola primaria per giungere alla conclusione della scuola secondaria di primo grado.

In conclusione, l'ambiente plurilingue nel quale i ragazzi mòcheni crescono può essere senza dubbio inserito all'interno delle ricerche sul plurilinguismo e sull'apprendimento della L3 vista la possibilità di analizzarlo nei diversi ambiti che caratterizzano questo particolare campo di ricerca ancora in evoluzione.

L'identità della lingua minoritaria rimane forte anche nei ragazzi che non dimostrano di avere competenze attive in mòcheno e il vantaggio dei parlanti mòcheno sui monolingui italofoeni permane anche nella scuola secondaria di primo grado ma necessita di essere supportato da azioni didattiche ed educative. Ciò permetterebbe a tutti coloro che crescono nella comunità mòchena, anche ai ragazzi definiti semiparlanti, di consolidare non solo la lingua di minoranza ma anche di innescare tutti quei processi cognitivi e linguistici che potenziano i vantaggi dell'individuo plurilingue.

---

**Bibliografia**

BALBONI, P. (a cura di) (1999). *L'educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.

BARANGIOLA, A. (1905). *I mòcheni ossia i tedeschi della Valle del Fèrsina nel Trentino*. Venezia: Tipografia Emiliana.

BARDEL, C. E FALK, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, vol. 23, 459 – 484.

BARDEL, C. E FALK, Y. (2012a). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In: AMARO, C. E FLYNN, S. (ed.) *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 61-78.

BARDEL, C. E FALK, Y. (2012b). The Role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism Language and Cognition*, vol. 18, 227–235.

BATHIA, T. K. E RITCHIE, W. (ed.) (2012). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Chichester: Wiley–Blackwell Publishers.

BATTISTI, C. (1922). *Studi di storia linguistica e nazionale del trentino*. Firenze: Le Monnier.

BATTISTI, T. (2010). *S kloa Bersentoler Beiterpuach*. Palù: Istituto Culturale Mòcheno – Cimbri.

BERKO, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, vol.14, 150-177.

BERMAN, R. (1979). The re-emergence of a bilingual: a case study of a Hebrew-English speaking child. *Working Papers on Bilingualism*, vol. 19, 158-180.

- 
- BESZTERDA, I. (2011). Lingua e Dialetto nella Conversazione. *Romanica Cracoviensia*, vol. 11, 21-31.
- BIALYSTOK, E. E MARTIN, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from dimensional change card sort task. *Developmental Science* 7, 325 – 339.
- BILD, E. E SWAIN, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: Their French Proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 10, 255-274.
- BROHY, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: the case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 4, 38-49.
- BROWN, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- CENOS J. (1997). The influence of bilingualism on multilingual acquisition: some data from the Basque Country. In: CABEZA PEREIRO, C. , LORENZO SUÁREZ, A. M. E RODRÍGUEZ YAÑEZ, X. P.(ed.) *Simposio Internacional sobre o Bilingüismo: Comunidades e individuos bilingües*. Vigo: Universidade de Vigo, 279 -286.
- CENOS, J. (2003a). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review." *International Journal of Bilingualism* 7.1, 71-87.
- CENOS, J. (2003b). The role of typology in the organisation of the multilingual. In: CENOS, J., HUFSEIN, B. E JESSNER, U. (ed.) *The Multilingual Lexicon*. London: Kluwer Academic Publishers, 104 -105.
- CENOS, J. (2009). *Toward Multilingual Education. Basque Educational Research from International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- CENOS, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition Focus on multilingualism. *Language Teaching*, vol. 46, 71- 86.

- CENOZ, J (2001). The effect of Linguistic Distance, Status and Age on Cross – Linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: CENOZ, J., HUFSEISEN, B., JESSNER, U. (ed.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8 – 20.
- CENOZ, J., HUFSEISEN, B., JESSNER, U. (ed.) (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. E JESSNER, U. (2000). English in Europe: The Acquisition of a Third Language. *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 7, 71 -87.
- CENOZ, J. E VALENCIA, J. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, vol. 15, 195 -207.
- CLAHSEN, H. (1988). Kritische Phasen der Grammatikentwicklung. Eine Untersuchung zum Negationserwerb bei Kindern und Erwachsenen, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, vol.7, 3 - 31. In: MEISEL, J. (ed.) *First and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-87.
- CLASHEN, H. , MEISEL, J. M. E PIENEMANN, M. (ed.) (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- CLYNE, M. (1975). *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*. Kronberg: Scriptor Verlag.
- CHEE, M., CAPLAN D, E SOON, C.S. (1999). Processing of visually presented sentence in Mandarin and English studied with fMRI. *Neuron*, vol. 23, 127-137.
- CHOI, S. E GOPNIK, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study, *Journal of Child Language*, vol. 22, n. 3, 497–529.
- CHOMSKY, N. (1959). Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, vol. 35, 26-58.

- 
- CHOMSKY, N. (1981). Principles and parameter in syntactic theory. In: HORNSTEIN, N. E LIGHTFOOT, D. (ed.) *Explanation in linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*, London: Longmann, 32-75.
- CHOMSKY, N. (1988). On the nature, use and acquisition of language. In: PÜTZ, M.(ed.) *Thirty Years of Language Evolution*, Philadelphia – Amsterdam:John Benjamin Publishing, 3-29.
- COGNOLA, F. (2011). *Acquisizione plurilingue e bilinguismo sbilanciato. Uno studio sulla sintassi dei bambini mòcheni in età prescolare*. Trento: Unipress.
- COGNOLA, F. (2012 a). The mixed OV/VO syntax of Mòcheno main clauses: on the interaction between high and low left periphery. In: BIBERAUER, T. E SHEEHAN, M. (ed.) *Theoretical Approaches to Disharmonic Word Orders*, Oxford/New York: Oxford University Press, 5- 17.
- COGNOLA, F. (2012b). La sintassi del mòcheno tra lingue germaniche e lingua romanza. *Atti del Sodalizio Glottologico milanese* 7, 121 – 130.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 5, 161-170.
- COOK, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*. vol. 7, n. 2, 103 – 117.
- CUMMINS, J. (1979a). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on bilingualism*, vol. 19, 121-129.
- CUMMINS, J.(1979b). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research Spring*, vol. 49, n.2, 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). *Bilingualism and Minority – Language Children. Language and Literacy Series*. Toronto Ontario: OISE Press.

- 
- CUMMINS, J. (1999). L'educazione bilingue: ricerca e elaborazione teorica. In: BALBONI, P. (a cura di). *L'educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni, 13-23.
- CURZEL, A. (2008). 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*, vol 1, Gennaio-Aprile 2008, 59 – 61.
- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G., E SELINKER, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: J. CENOZ, B. HUFSEISEN E U. JESSNER (ed.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- DANESI, M. (1999). Educazione bilingue: miti e realtà. In: BALBONI, PAOLO (a cura di) *Educazione Bilingue*, Perugia: Edizioni Guerra, 5 - 12.
- DULAY, H.C. E BURT, M.K. (ed.) (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, vol. 24, 37-54.
- DULAY, H.C., BURT, M.K. E KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- EDWARDS, J. (2009). *Language and identity: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FABBRO, F. E BRUNELLI, A. (2003). Neurolinguistica per l'educazione plurilingue. In: SCHIAVI FACHIN, S. (a cura di) *L'educazione plurilingue*. Udine: Forum, 147-160.
- FABIETTI, U. (1997). *Dizionario di Antropologia Zanichelli*, Bologna: Zanichelli.

- 
- FATHMAN, A. (1975). The relationship between age and second language learning ability. *Language Learning*, vol. 25, 245-253.
- FERGUSON, C. (1959). Diglossia. *Word*, vol. 15, 325-340.
- FLYNN, S., FOLEY, C. E VINNITSKAYA, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. *International Journal of Multilingualism*, vol.1, 3 -16.
- GARCIA, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley – Blackwell.
- GATTA, G. (2007). *Von OV su VO. Empirische Daten zur Basiswortordnung des Fersentalerischen*. Tesi di laurea triennale. Università degli studi di Trento.
- GATTA, G. (2012). L'aspetto morfosintattico nelle produzioni dei bambini della scuola di Fierozzo alla luce della ricerca acquisizionale. In: RICCI GAROTTI, F. (a cura di) *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*, Trento: Università degli Studi di Trento, Quaderni Labirinti, 117-136.
- GATTA, G. E SCANTAMBURLO, C. (2012). Introduzione storico geografica. In: RICCI GAROTTI, F. (a cura di) *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*, Trento: Università degli Studi di Trento, Quaderni Labirinti, 15-37.
- GIBSON, M, HUFSEIN, B. E LIBBEN, G. (2001). Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs. In: CENOZ, J. E HUFSEIN, B. E JESSNER, U. (ed.) *Cross – Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistics Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 138 – 148.
- GRASSI, C., SOBRERO, A. E TELEMÓN, T. (ed.) (2001) *Fondamenti di dialettologia italiana*. Roma – Bari: Laterza.



- 
- GREEN, D. (1986). Control, activation and resource. A framework model for control of speech in bilinguals. *Brain and language*, vol. 27, 210-223.
- GROSJEAN, F. (1985). The bilingual as a competent but specific – hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 6, 467-77.
- GROSJEAN, F. (1999). The bilingual's language modes. In: NICOL, J. (ed.) *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.
- HÅKANSSON, G., PIENEMANN, M E SAYEHLI, S. (2002). Transfer and tyological proximity in the context of second language processing, *Second Language Research*, vol.18, 250 – 73.
- HALLIDAY, J. (2007). *Language and society. Collected Works of M.A.K Halliday*. London: Continuum.
- HAMMARBERG, B. (1998). Languages switches in L3 production: implication for a polyglot speaking model. *Applied Linguistic*, vol. 19, 295-333.
- HAMMARBERG, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: CENOZ, J. E HUFSEIN, B. E JESSNER, U. (ed.) *Cross – Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistics Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 21-41.
- HAMMARBERG, B. E WILLIAMS, S. (1993). A study of third language acquisition. In: HAMMARBERG, B. (ed.) *Problem, Process, Product in Language Learning* Edsbruk: Stockholm University, 60-70.
- HEUGH, K. (2009). Literacy and bi/multilingual education in Africa: Recovering collective memory and expertise. In: SKUTNABB – KANGASS, T. E PHILLIPSON, A.K. E AL. (ed.) *Social Justice though Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.

- 
- HUFEISEN, B. (1998). L3: Stand der Forschung: Was bleibt zu tun? In: HUFEISEN, B. (ed.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169–184.
- JESSNER, U (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, vol.41, 15-56.
- KELLERMANN, E. (1977). Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, vol.1, 58-145.
- KELLERMANN, E. (1995). Cross – linguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied linguistics*, vol. 15, 125-50.
- KING, K. E MACKEY, A. (ed.) (2008). *L'acquisizione linguistica*. il Mulino: Bologna.
- KIM, K. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, vol. 368, 171-174.
- KOCH, G. (2013). *Sprachminderheit, Identität und Sprachbiographie*. Berlin: Edition Vulpes.
- KRASHEN, S., HOUCK, N., GIUNCHI, P, BODE, S., BIRNBAUM, R. AND STREI, J. (1977). Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech. *TESOL Quarterly*, vol.11, 338-341.
- KRASHEN, S. LONG, M. E SCARCELLA, R. (1979). *Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition*. *TESOL Quarterly*, vol. 9, 573 – 582.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LAMBERT, W. E. (1973). Culture and language as factors in learning and education. In: WOLFGANG, A. (ed.) *Education of immigrant students*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 55-83.

- 
- LAUCLAN, F., PARISI, M. E FADDA, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the Cognitive Benefits of Speaking a minority language. *International Journal of bilingualism*, vol.17, 43-56.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley
- LORENZI, E. (1930). *Toponomastica mòchena*. Trento: Scotoni.
- MEISEL, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication* 3, 11-46.
- MEISEL, J. (2011). *First and Second language acquisition. Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORELLI, N. (1979). Evoluzione del Linguaggio mòcheno e ipotesi di lavoro per una grammatica. IN: PELLEGRINI, G. E GREYTER, M. (a cura di) *La Valle del Fèrsina e le isole linguistiche di origine tedesca nel Trentino*. Trento: Museo degli usi e costumi della gente trentina di San Michele all'Adige, 121 -134.
- MÜLLER, N., KUPISCH, K. E CANTONE, K. (ed.) (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen:Narr Verlag.
- MURPHY, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Working Papers. TESOL e Applied Linguistics*, vol. 3, n. 1, 1-21.
- MUYSKEN, P. (1997). Code-switching processes: alternation, insertion and congruent lexicalization. In: PÜTZ, M. (ed.) *Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam/Philadelphia: Bejamins, 361-380.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWMARK, L. E REIBEL, D. A. (1968). Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 6, 145-164.

- 
- ODLIN, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, D. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, vol. 47, 257-281.
- PEARL, E. E LAMBERT, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, vol. 76, 1-23.
- PENFIELD, W. E ROBERTS, L. (ed.) (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- PENNISI, A. E PERCONTI, P. (ed.) (2006). *Le scienze cognitive del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- PIAGET, J. (2001). L'epistemologia genetica. In: R. TASSI (a cura di) *Itinerari pedagogici del Novecento*. Torino: Zanichelli, 183-189.
- PIENEMANN, M (1998). *Language processing and Second Language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamin.
- PIENEMANN, M (2005). *An Introduction to Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- PILLER, I., E PAVLENKO, A. (2004). Bilingualism and gender. In: BHATIA, T. K. E RITCHIE, C. W. (ed.) *The Handbook of bilingualism*. Oxford : Blackwell, 489 – 511.
- PLONER, C. E PAOLI, F. (1999). L'insegnamento veicolare della lingua tedesca. In: *Lem*, n. 21, 7-9.
- POULISSE, N. (1990). *The use of Compensatory Strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- POULISSE, N. E BONGAERTS, T. (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, vol. 15, n. 1, 36-57.

- 
- PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO (2012). *15° Censimento della popolazione e delle abitazioni. Rilevazione sulla consistenza e la dislocazione territoriale degli appartenenti alle popolazioni di lingua ladina, mòchena e cimbra*. Servizio Statistica della Provincia Autonoma di Trento.
- PRUNER, M. (2012). L'analisi delle parole – funzione nella produzioni in tedesco dei bambini mòcheni. In: RICCI GAROTTI, F. (a cura di) *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlanti mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*. Università degli Studi di Trento, Quaderni Labirinti, 91 – 116.
- RICCI GAROTTI, F. (a cura di) (2012). *L'acquisizione del tedesco per i bambini parlati mòcheno. Apprendimento della terza lingua in un contesto bilingue di minoranza*. Trento: Dipartimento di studi Letterari, Linguistici e Filologici.
- RICCI GAROTTI, F. (2013). Gli effetti del bilinguismo mòcheno nell'apprendimento della terza lingua. In: ERMENEGILDO BIDESE E FEDERICA COGNOLA (a cura di) *Introduzione alla linguistica del mòcheno*. Torino: Rosenberg e Sellier, 183 -199.
- RINGBOM, H. (1987). *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RINGBOM, H. (2001). Lexical transfer in L3 Production. In: CENOZ, J. HUFSEISEN, B. E JESSNER, U. (ed.) *Cross – Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistics Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 59-68.
- ROTHMANN, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, vol. 27, n. 1, 107-127.
- ROTHMANN, J. E CABRELLI, J (2010). What variables condition Syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, vol. 25, n. 4, 1–30.
- ROTHMANN, J. E CABRELLI, J. (2013). Third language acquisition. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 372-393.

- 
- ROWLEY, A. (2003, a). *Liacht as de Sproch*. Trento: Istituto Culturale Mòcheno – Cimbri.
- ROWLEY, A. (2003, b). *Deskriptive Grammatik des Fersentalerischen*. Frankfurt: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- SANDERS, M. E MEIJERS, G. (1995). English as L3 in the elementary school. *ITL Review of Applied Linguistics*, v. 107/108, 59-78.
- SANZ, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, vol. 21, 23-44.
- SCANTAMBURLO, C. (2005). *Die fersentalische Sprache zwischen Herkunft und Zukunft*. Tesi di laurea triennale, Università degli studi di Trento.
- SCHIAVI FACHIN, S. (a cura di) (2003). *L'educazione plurilingue: dalla ricerca alla pratica didattica*. Udine: Forum.
- SCHLYTER, S. (1993). The weaker language in bilingual Swedish – French as the weaker language in French-Swedish children. In: HYLTESTAM, K. E VIBERG, A (ed.) *Progression and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 289 – 238.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, 209-31.
- SHARWOOD – SMITH, M. E KELLERMANN, E. (ed.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- SKUTNABB – KANGASS, T. E TOUKOMA, P. (ed.) (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the language of the Host Country in the Context of the Socio – Cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for Unesco.
- SHANON, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, vol. 6, n. 4, 339-350.

- 
- SNOW, C. E. HÖHLE, M. (1978). The critical period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, vol. 49, n. 4, 1114 - 1128.
- SPIROPOULOU, P. (2003). Fehler im Tertiärsprachenunterricht, in <http://archive.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>
- SZUBUKO- SITAREK, W. (2014). *Multilingual lexical recognition in the mental lexikon of third language users*. Springer Verlag: Berlin.
- TAESCHNER, T. E. VOLTERRA, V. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, vol. 5, 311-326.
- TAYLOR, S. K. (2010). Beyond bilingual education: Multilingual language education in Nepal. *Gist: Education and Learning Research Journal*, vol. 4, 138-154.
- TITONE, R. (1973). Bilinguismo collettivo e dinamica degli scambi linguistici, *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, vol. 2, 1 - 20.
- TRACY, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francken Verlag.
- VAN GELDEREN, A. E. SCHOONEN, R. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: a structural equation modelling approach. *The international Journal of Bilingualism*, vol. 7, 7-25.
- VERHOEVEN, L. (1991). Acquisition of biliteracy, *AILA Review*, vol. 8, 61 -74.
- WALBURG, H. E. HASE, K. (1978). English acquisition as a diminishing function of experience rather than age. *TESOL Quarterly*, vol.12, 427-437.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Paris – New York: The Hague - Mouton.

- WILLIAMS, S. E HAMMARBERG, B. (1998). Language Switches in L3 production: implication for a Polyglot speaking model. *Applied Linguistic*, vol. 19, 295 - 333.
- WÜSTEMANN, K. (1977). Fersental. Das Tal der Mòcheni. *Schriftenreihe des Altrerier Kreises*, vol. 3, 15-31.
- ZAMBONI, A. (1979). Fenomeni di interferenza nelle isole tedesche del trentino (con particolare riferimento all'area mòchena). In: PELLEGRINI, G. E GRETTER, M. (a cura di) *La Valle del Fèrsina e le isole linguistiche di origine tedesca nel Trentino*. Trento: Museo degli usi e costumi della gente trentina di San Michele all'Adige, 87 – 111.
- ZOBL, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, vol. 30, 43-57.



## **Appendice**

### **Appendice 1: Questionario sociolinguistico**

#### **Piccolo questionario**

Rispondi alle domande segnando le tue risposte con una X:

1. *Quale lingua parli a casa ?*

*(puoi dare più di una risposta)*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

2. *Quale lingua parli di più con tuo papà?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

3. *Quale lingua parli di più con tua mamma?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

4. *Quale lingua parli in genere con i tuoi fratelli e/o sorelle?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

5. *Quale lingua parli di solito con i tuoi nonni paterni?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

6. *Quale lingua parli di solito con i tuoi nonni materni?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

7. *Quale lingua parlano i tuoi genitori quando parlano tra loro?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

8. *Quale lingua parli a scuola con i professori?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

9. *Quali lingue parli con i tuoi compagni di classe?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

10. *Quale lingua parli con i tuoi amici?*

- Italiano

- Dialetto trentino

- Mòcheno

- altro: \_\_\_\_\_

Piccolo questionario per i parlanti mòcheno:

11. *Scrivi mai in mòcheno?*

1. Sì

2. No

---

**Appendice 2: Test di produzione orale maggio 2013 – trascrizioni<sup>24</sup>**

**QUINTA ELEMENTARE FIEROZZO**

PARLANTI MÒCHENO

**Elena** TED – ITA- MOCH

**Prima storia**

*Eine Kinn sing nicht so gut und seine Schwester spaventarse ont alura streitse ont so za gea ent Zimmer. S Kinn gea zum Bolt ont sing in dem Bolt. Alura die Pam berven de seina Lap.*

C'è un bambino che canta e sua sorella c'è ...non canta così bene e sua sorella lo manda fuori. Il bambino passeggia nel bosco e va a cantare nel bosco. Gli alberi gli buttano le foglie addosso.

S Kinn sing ont dora de sein Schbester so kinn za gea anaus. S Kinn dora geat im Bol tont alura de Pam berven en de Blapper en tschicht.

**Seconda storia**

*Zwei Kinder gehen zum Zoo und sie sehen die Giraffe und der no gehen za schauen die Scimpanzè (die Affen). Einen Affen nimm s'essen im Kinn und seine Schwester lacht.*

Due bambino vanno allo zoo, guardano le giraffe poi le scimmie. Una scimmia ruba la banana...il mangiare al bambino. Sua sorella si mette a ridere.

Zboa Kinder gea ka Zoo ont za schau' de Giraffe. Dora gea za schau de Schimpanzè ont de sem nimm ont tua von sem nem pem za essen ont sei Schbestern locht.

**Terza storia**

*Der...eine Kind schlaf und seine Vater mit seine Kamarat tragt s kinn zum seinem Platz preferito.*

C'è un bambino che dorme, il suo papà un suo amico portano il bambino in un posto all'aperto.

S Kinn ist noch za schlofen ont sei turta ont seina Kamarat trog s Kinn in an Gorten.

---

---

<sup>24</sup> Le trascrizioni in mòcheno sono state fatte senza seguire le norme di scrittura della lingua di minoranza.

**Erica TED- ITA- MOCH**

**Prima storia**

*Ein Kind singe schlecht und sein Schwester ist spaventart...zornig unt de...geht im Wald und singe de Baum... seine spaventart und de sei Lappler travolgono das Kinn.*

Un bambino continuo a cantare male e sua sorella terrorizzata lo manda fuori casa. Allora il bambino tutto contento va nel bosco e comincia a Cantare. Gli alberi terrorizzati gli buttano giù tutte le foglie ed è autunno.

An Kinn, der sin gas ouna stonart, as der sein Schbester de trog en anaus va den. Den geat ein en Bolt ont der sing laias de Pam de lei de lappler as en sei Tschicht.

**Seconda storia**

*Eine Party. De Kinder sein am Party und de Schwester oder de Mama...eine Turta und das Hund schloven...schlaf...sie, de...tut endrù unds de Kinn ist ganze voll va da Turt.*

A un compleanno la sorella porta una torta solo che si inciampa perchè il cane era sdraiato per terra non l'ha visto e allora la torta adosso è tutta andata dal bambino che è tutto pasticciato.

Za dan Compleannom, bo seit viel Kinder, ont de sei schbester de inciamparse. Der Hunt ont der Kinn ist viel va Turta.

**Terza storia**

*Ich sehe zwei Kinder gehen in mir der Slitta. Denn a Kinn fralss geat mit ein Monn viel Schnea und der sei Bruder Carlo der nicht dass der ist viel va Schnea ont de lacht.*

Ci sono due fratelli che vanno con la slitta. Allora il Franz non si accorge che ha davanti un pupazzo di neve e allora gli va addosso. Il suo fratello Carlo lo vede ridotto così e allora ride.

Sa zboa Kinder. Der Franz geat adoss an a Monn va Schnea ont der sei amico Carlo der locht.

---

**Ilenia TED- ITA- MOCH**

**Prima storia**

*Ich sehe a Kinn, a sing und die Schwester ist... die Schwester tut... macht vort was de Brader. De Brader geht en Bolt. Die Pam tu de Lappler um das Kind.*

Il bambino canta e la bambina si...la bambina e il gatto si spaventa. La bambina caccia suo fratello dal soggiorno. Il bambino va nel bosco e si mette a cantare e gli alberi si spaventano e gli buttano le foglie sopra la testa.

Der Kinn gea za singen ont de sei Schbester geat tuat za berchen (?). De Schbester machen via vara nommen...S Kinn geat im Bol tont er geat za singen ont de Pam er geat za singen unter de Pam ont de wefen de Lappl va de sai Kopf.

## Seconda storia

*Das ist ein...ich sehe a Festa. De Mader trog ein Turt mit sein Kinder. Die Mader tut Unfall beim Hund ist mit... Das Kind hat die Turt auf den Kopf. De Mate...Mader tut Unfall bei en Hund ist nit... Das Kind hat Turt auf den Kopf.*

Vedo che stanno festeggiando un compleanno. La mamma gli porta una torta ai suoi bambini. La mamma inciampa perché il cane gli è in mezzo e gli cade la torta addosso al bambino.

De Mama trug a Turt de seina Kinder bei des hot a compleanno. De Mama tut Unfall bei de Hund ist en de met und der Turt volt um as de Kupf.

## Terza storia

*Der Opa geht in Haus mit sei Kinn und gibt es Piecher. Das Kinn nimm die Piecher und geht im Bolt. Der Opa sucht das Kind und will es pet Piecher en dru za nehmen de Kerschen.*

Il nonno gli da dei libri alla bambina. La bambina va nel bosco...nel giardino. Il nonno la cerca e la trova in giardino con i libri per terra a prendere le ciliegie.

Der Nono gebt de Piecher en sei Kinn. S Kinn geat za suchen ont vinn pet en Piecher en dru za nemmen de Kerschen.

-----  
SEMIPARLANTI

**Marta** TED-ITA

## Prima storia

*Ich singen und meine Schwester...mein Schwester ich...sie mi...mei ...via ...ich ein...Wald...andere singen...das ...no die ber...*

Io sto cantando e mia sorella non gli piace la musica e mi manda fuori dalla stanza. Io vado nel bosco e canto in mezzo a due alberi ma gli alberi non gli piacciono la mia musica, come sto cantando, e gli cadono tutte le foglie.

### Seconda storia

*Ich and my sister...andiamo...ein Zoo...fotografie das Giraffe... und (dann) ich essen und my sister ein banana und das die scimmia essen my bananas. Un my sister ride.*

Io e mia sorella andiamo allo zoo, fotografiamo delle giraffe, poi mangiamo...io e mia sorella mangiamo...facciamo merenda...io mangio una banana e me la prende una scimmia che se la mangia, intanto mia sorella ride.

### Terza storia

*Ich...voglio un libro...Buch..and...und...an ...ein...signore...gimmer an Buch...no è in mòcheno! ...and a vich...va ... er geht... in...ich... das Buch...auf de...in Buch....prendo le ciliegie.*

Io chiedo ad un signore die libri e mi da tre libri. Il signore si dirige verso la porta e va in giardino. Io salgo sui libri e prendo le ciliegie dall'albero.

---

ITALOFONI FIEROZZO

**Dario** TED-ITA

### Prima storia

*Klamm...Kinder...singen...Katze...Im Wald...sing...schlecht...die Pam...im Wald...sing... schlecht...die Pam*

Il bambino canta e la bambina lo manda fuori perchè canta male. Allora il bambino va nel bosco e canta, canta male e gli alberi gli fanno cadere le foglie addosso.

### Seconda storia

*Kinder...schlafen...poliziotto...portano...Auto...Wald...Tiere...Kuh*

Il bambino dorme e gli uomini fanno silenzio e lo caricano in una macchina e lo portano in un bosco con degli animali.

### Terza storia

*Der Kinder...de libri...Buch*

Il bambino prender dei libri, li porta fuori e li usa per prendere la frutta dall'albero

---

---

**Michele TED- ITA**

**Prima storia**

*Der Kinder sing und sie das ist sister nicht mag. Der Sister, er gehe in der Bald und sing. Die Pam...die foie*

Il bambino in una stanza, in un salotto insieme a sua sorella sta cantando ma è un po' stonato e sua sorella allora lo caccia fuori. Il bambino decide di andare nel bosco a cantare ma gli alberi anche l lo sentono stonato e allora gli cadono le foglie addosso.

**Seconda storia**

*Der Kinder schlafen ....der Vater und Taxis gehe mit der Kinder in eine Bolt. Und de Kinder stie auf und vede... und)...die Hose...die Kuh...die Bolt*

Il papà e il taxista vanno dal bambino e dalla bambina che sta ancora dormendo. Prendono il letto e lo caricano su una macchina e vanno in un bosco facendo piano piano piano per fargli una sorpresa. Lo portano in un bosco e il papà si nasconde vicino al fiume. Il bambino si sveglia e vede cervi, sole e tutta la natura.

Terza storia

*De Kinder...sie...die Buch. und li prende...die Buch...und gehe in der Garden...der Vater gehe in der Garden und sie...de Kinder...auf den Buch mit de Pam*

Il bambino chiede al papà se gli presta un po' di libri. Li prende e li porta fuori nel giardino. Il papà curioso va fuori a guardare e c'è sto bambino che prende le ciliegie dall'albero.

---

**PRIMA MEDIA**

PARLANTI MÖCHENO

**Elio TED – ITA - MOCH**

**Prima storia**

*In die erste Vignette siehe ich einen Kind, er singt und die Mädchen sie hat Angst. Die zweite die Mädchen ehm....klaut...machte vort den Kind und er geht in einen Wald in dritte Vignette. Die vierte er singt im Wald und die Bäume sind nicht so gut und sie, in die vierte Vignette, werfen die Blätter als...auf den Kind.*

Nella vignetta vedo un bambino che canta mentre una bambina si spaventa. Nella seconda la bambina manda via il bambino e arrabbiato il bambino va nel bosco e trova un posto per cantare sotto gli alberi. Gli alberi son stufo di ascoltarlo e gli cadono le foglie in testa.

En de erst Bild siehe ich der an Kinn das tut singen, der andere Kinn tut krichen schriek und tut an schik en vort. Er geht im Wald und er find an Platz ver za singen.



De Pam sain zorne pet ihm und bernen de Blätter as en Kopf.

### **Seconda storia**

*In die erste Vignette siehe ich eine Mädchen und sie kauft mit seinem altes Mann.  
In die zweite der altes Mann geht...gibt die...drei Bücher in die Mädchen und sie geht vort und  
der altes Mann geht, in die dritte Vignette, geht vort, geht aus die Tür und in die vierte der alte  
Mann sieht die...das Mädchen oben die Bücher und sie nimmt Kirsche aus dem Baum.*

Nella prima vignetta vedo una bambina che parla con una persona anziana e nella seconda vedo che la bambina ha tre libri sulla testa e esce. Nella terza vignetta la persona anziana la segue e esce e nella quarta si vede che la bambina è sopra i libri e sta raccogliendo delle ciliegie.

En de erst Bild siehe ich an Monn und a Kinn. En de zwote siehe s Kinn hot drei Piecher as en Kopf. In de dritte der doi olte Monn geht anaus vor de Tür und en de vierte siehe das Kinn, das nimmt parau die Kirsch as drei Piacher und nimm parau die Kirschn.

---

### **Giovanna TED- ITA- MOCH**

### **Prima storia**

*Die Geschichte anfang mit ein Kind, er singt und ein anders Kinn und eine Katze sie sind...sie haben Angst. Dann de...das Kind sie hat Angst...sie hat das Kind voraus...schickt und das Kind geht im Wald. Im Wald singt er und die Baumen fällt nicht wie er singt. Dann fällen alle die Blätter auf das Kind.*

In una storia racconta che c'è un bambino che canta e un'altra ragazza che non riesce ad ascoltare perché la musica non è bella. Allora questa ragazza manda via il bambino e questo bambino va nel bosco e si mette a cantare nel bosco. Due alberi non riescono ad ascoltarlo perché canta veramente male gli cadono tutte le foglie addosso.

sog a kinn as s mocht sing'n ont sog s dirn not kann za lish vavai va s sing veramente schlecht. Do s dirn schicht anaus kinn s sign schlecht. Das kinn geht im Balt ont sing im Balt za zua Pamas sin...souvl schlecht as de...as von en alla de...foglie addosso.

### **Seconda storia**

*In diese Geschichte gibt es zwei Kinder, sie spielen auf den Schnee.  
Dann eins Kind fällt auf einen Schneemann und sonder der ander Kinder lacht.*

In una storia narra che ci sono due bambini che vanno con la slitta sulla neve. Un bambino si scontra contro un pupazzo di neve e allora l'altro bambino si mette a ridere.

En tschicht hat sochen der as gea as spiel pe schnea. Oan get en asn Schneamonn ont s ondre kinn lecht za lachn.

---

### Berta TED-ITA- MOCH

#### Prima storia

*Da gibt es zwei Kinder, da es singt und da gibt es eine Katze.*

*Da es geht und sie ist nicht so gut.*

*Da gibt ein Wald und geht den Kind und dann es singt im Wald und dann er ist in die Blatter.*

In questo c'è un ragazzo che canta e c'è un'altra persona e un gatto e questa ragazza viene disturbata e per questo viene mandato fuori di casa. Poi va nel bosco e inizia a cantare e poi tutte le foglie gli vanno addosso.

Da sag/sog zwboa Kinder mit a Kotz und der da singt. Dora de Kind pariert an aus den anderen ont der Kind das singt geht in Wald und er singt dann die Blätter gehen auf den Kopf.

#### Seconda storia

*Es gibt ein Kind und ein Mann und der Kind geht in eine Bibliothek und dann der Kind nimmt viele Bücher und er geht und der Mann raucht eine ... und er geht aus und sieht....er seht ein Kind wo mit die Buche er geht oben und nimmt viele Obst.*

C'è un signore e un bambino e il bambino va in biblioteca, prende dei libri e qua il signore sta fumando e quando esce vede il bambino che è sui libri che prende....che raccoglie le ciglie.

Do sogt ein Kind ont an Mann. Der Kinn nemmt viele Bucher und dann der Kind nimmt viele kerschen mit der Bucher.

#### Terza storia

*Es gibt zwei Kinder wo sie gehen in einen Zoo und sie schauen viele Tiere wie die Giraffe und so...*

*Dann essen sie in die Pause und eine Affe nimmt die Banane von das Kind und so die Kinder lachen.*

Ci sono due bambini che vanno allo Zoo e guardano le giraffe e le scimmie e mentre nella pausa fanno la merenda una scimmia ruba la banana e i bambini ridono.

Do gibt es zwei Kinder sie schau viele Vicher und eine Affe nimmt die Banane von an Kind.

---

SEMIPARLANTE

**Verbena TED-ITA**

**Prima storia**

*Das Kind singt und das Mädchen...Wie singt er? Fröhlich. Was macht das Mädchen? ...hier das Kind geht in der Wald und singt in den Wald und die...Hier ist schlecht...*

Was ist das? *Die Bäume.*

Il bambino canta e la bambina è un po'...da un po' fastidio allora la bambina caccia il bambino e il bambino va nel bosco, canta nel bosco. Gli alberi scuotono i loro rami e le foglie finiscono sopra il bambino. Perché? Perché da un po' fastidio.

**Seconda storia**

*Das Kind und der Opa. Was will das Kind? Das Kind will einen Buch und das Opa...das Kind hat die Bücher und der Opa geht. Das Kind geht...Was nimmt er? nimmt die Apfel.*

Il bambino vuole dei libri allora il nonno gliene da tre. Il nonno va in giardino e vede il bambino che raccoglie le mele nel giardino sopra tre libri.

---

ITALOFONI

**Gisela TED-ITA**

**Prima storia**

*In eins Bild gibt es zwei Kinder. Eins Kinder singen und zweiter hat...in zweiter Bilder gibt es ein Jung und eine Mädchen mit einen Katz. In dreiter Bilder gibt es einen Jung und spielt in Wald. In viertes Bild gibt ein Jung und sing in Wald. In fünfte Bild gibt es zwei Baum mit die Blatt auf der Jung.*

Nel primo disegno c'è una bambina che canta con una bambina che è spaventata da come canta. Nel secondo disegno c'è il bambino che va da un'altra parte perché la bambina lo fa andare. Nel terzo disegno c'è un bambino che dice che va nel bosco e nel quarto gli alberi che fanno cadere le foglie perché canta male.

## Seconda storia

*In, aus der Bild gibt es zwei Kinder und geht in Zoo. In zweiter gibt es die zweiter Kinder und sehe die Giraffe. In dreiter gibt es die Kinder und essen die Banane und mit der. In vierter Bilder gibt es die Jung mit der Banane und die...nimmt die Banane. In fünfte Bild gibt es die Jung und die Mädchen mit der Jung und sehe die Banane und gibt es kein.*

Nel primo disegno ci sono due bambini che entrano nello zoo. Nel secondo disegno ci sono dei bambini che osservano le giraffe. Nel terzo i due bambini che mangiano il loro pranzo vicino al recinto delle scimmie. Nel quarto c'è il bambino e una scimmia che gli ruba la banana. Nel quinto c'è il bambino e la bambina e la bambina che mangia il suo panino e il bambino che si accorge che non c'è più la banana.

-----  
**Gioia** TED-ITA

## Prima storia

*Eine Kinder....singen und ein ander nicht...ein ander lesen und die Kinder gehe in Wald und singen da. Das Baum, die Blatter gehen aus Boden und auf die Kinder.*

Il bambino prova a cantare ma un altro non gli piace allora lo caccia. Questo bambino prova ad andare in una valle e prova a cantare lì. Anche agli alberi non piace come canta e allora gli fanno cadere tutte le foglie addosso.

## Seconda storia

*Zwei Kinder geht nach See und auf einen... Die Kinder si rebaltano...sind in Wasser und ein Kinder...*

Due bambino stanno andando con un canotto in un lago. Il canotto si rebalta e i bambini cadono nell'acqua. Un bambino sta per affogare e su un canotto c'è un'anatra.

-----  
**Arrigo** TED-ITA

## Prima storia

*Eine Kinder singen und deiner Schwester ist...hat viel Angst und andere Katze. Die Schwester ehm ....deine Bruder in andere Raum.*

*Der Bruder geht in ein (Wald) aber du Baum und sehr....die Baume...die Kinder singen und die Baume ist sehr...dir Baume fanno cadere le foglie perché canta.*

Un bambino canta e la ragazza da come canta male si impaurisce e anche il gatto. Allora la bambina scaccia suo fratello e suo fratello vuole andare in una valle a cantare e mentre canta gli alberi lo disprezzano e fanno cadere tutte le foglie addosso a lui.

## Seconda storia

*Ist eine Party. Die Mutter gibt es eine Kuche aber eine und eine und...sie schlafen auf den (Teppich). Die Mutter....der Kuchen...die Kuche...*

C'è una festa di compleanno, la mamma porta una torta ma non si accorge che il cane sta dormendo sul pavimento. La mamma cade sopra il cane e la torta finisce sopra il bambino.

---

**Alfredo** TED- ITA

## Prima storia

*Ein Kinder..singt.... singst....und zwei Katze...sind... Das Kind...raus...Sie, das Kinder gehen in einem...vor...und das Kind singt mit zwei Baum....Bäume...Diese Bäume regnet die foglie.*

Il bambino canta ed è stonato e la bambina si rabbrivisce con i due gatti e la bambina caccia via il bambino. Questo bambino va in un bosco e si mette a cantare fra i due alberi che perdono le foglie perché canta male.

## Seconda storia

*Eine Kinder ist in zu einen ist in Meer mit eine ein Freund...sie ist im Meer und ein Kind ist...spaventato.*

Allora due bambini sono su un'imbarcazione e in mare e questa imbarcazione si rovescia e finiscono in mare e un bambino si spaventa.

---

**Filippo** TED- ITA

## Prima storia

*Sie...ein Musakraum...singen...Katze....Madchen...Sofa...lernen...singen....Katze und eine Person...sie raus. Baum...ein Kinder und ein ...viele Blätter...Baum...Kinder....viele Blätter auf der Kinder. Der Kinder singt...der Baum ist...die Blätter geht auf der Kinder.*

Il ragazzo canta, la bambina sta leggendo e anche il gatto. Allora lo manda fuori di casa. Poi va in un bosco si mette fra due alberi, canta, gli alberi si arrabbiano e gli buttano le foglie sopra.

## Seconda storia

*Der Kinder schläft. Der Person sie geht zwischen sie. Sie das Bet auf den Auto und sie geht. Sie das Bet auf ein Garten zwischen Pferd, Rabbit und sie stehe auf, sie ist...*

Ci sono due persone che vanno da questo ragazzo, prendono il letto e lo caricano sulla macchina, lo legano, vanno in una fattoria mettono il letto sul prato e il ragazzo è spaventato.

---

---

## SECONDA MEDIA

PARLANTI MÖCHENO

Vittoria TED- ITA- MOCH

### Prima storia

*Ein Kind singt und sein Schwester lest und will nicht dass das Kind tut singen. Die Schwester und die Katze machen das Kind raus gehen und er geht in Wald und singt. Die Bäume will nicht er singt und sie machen die ...auf das Kind.*

Un bambino sta cantando e sua sorella sta leggendo e non vuole che lui canta. La sorella e il gatto vogliono che il bambino vada fuori a cantare e allora va nel bosco. Canta sotto due alberi e gli alberi non vogliono che lui canta e allora gli fanno cadere giù tutte le foglie.

A Kinn tuat singen und de sei Schbester will net weil de tuat lesen. De Schbester ont de Kotz de mochen der doi Kinn ver gir und der geat in Wold ont der geht za singen unter zboa Pam. De Pam will net as de tuat singen ont alura de mochen an...

### Seconda storia

*Ein Kind schlaf in seinem Zimmer und zwei Personen gehen in seine Zimmer und nehmen den Kind in der... und das Kind steht am und sie...er ist in den Wald.*

Un bambino sta dormendo nella sua camera e due signori vanno a prendere il suo letto e lui e lo portano in una fattoria e si sveglia e vede che è in una fattoria.

An Kind tut schlofen in der sein Zimmer und kemmen zwboa Mon und de trogen en an Auto und de trogen en a Bis, bos hat will...dora steht au ont er sieht das der ist en a Bis.

### Terza storia

*Zwei Kinder gehen in ein See und sie gehen auf Batel. Sie sittel das Schuh... und sie fallen in See.*

Due bambini stanno andando con il battello. Scorlano il battello e vanno giù.

Zwoa Kinder de sai in an (?) ont de sai ont an Batel unt siehe de schuffen hen und her ont....

---

**Marzio** TED- ITA- MOCH**Prima storia**

*Ich sehe zwei Kinder lernen Music und a Katze und eine lesen. Er ... schlecht. Ich sehe zwei Kinder, oan ist arrabbiato... Ich sehe Pam as trog ont a Kinn. Ich sehe a Kinder as spricht Musik. A Kinder mit die Pam.*

Vedo due bambini uno che canta uno seduto su una poltrona con un libro e un gatto nella seconda, vedo due bimbi, uno che caccia via con il gatto e quell'altro che va tutto mogio. Nella terza figura vedo un bimbo in mezzo al bosco che cammina. Nella quarta figura vedo un bambino che canta in mezzo agli alberi e nella cinque vedo un bambino in mezzo alle foglie.

I sehe zwboa kinder. Oan tuat singen ont der tuat lesen, neben ist a Kotz unt dora sehe zwboa kinder oan gehe vort weil i pin nervoso. Dora sehe a kinder mit der Wolt che der geht oan an onder. Dora siehe an ondert Pua, somma, a kinder der singt ont dora sehe an onder Kind mit zwoa Pam a de volt ola de foie.

**Seconda storia**

*Ich sehe an Monn ont a Kinn an de woll an Buch. Der Kinn porta via I libri de Buch ont geht. Der Monn goe font er geht er sieht der Kinn unt der hat drei Buch und er sopra aber nimmt die ciliegie.*

Allora c'è l'uomo no c'è il bambino che gli chiede un libro e l'uomo gliene da tre e poi l'uomo va fuori per vedere cosa gli fa bimbo e vede il bimbo sotto con i tre libri che raccoglie le ciliegie.

I sehe a Monn ont a Kinder a frog de Buch. Dora de Monn gebt a de Kind drei Buch. De Monn geat anaus vor tir za schau ont sieht de kinder ont de hot de dreiBuch ont der ist um za nehmen de Zirese.

-----

SEMIPARLANTI

**Ludovico** TED- ITA**Prima storia**

*Er singt und sie ist gemütlich. Er gehe raus er gehe in das Wald und er sing in das Wald. Er ist nicht gemütlich.*

Lui canta e la ragazza non è contenta. Lui va e la caccia, va nel bosco, canta nel bosco e gli alberi gli fanno cadere le foglie in testa.

### Seconda storia

*Ist... sie gehe in das Bibliothek und sie nehmen drei Buch und er gehe zu Hause. Er geht raus und...scopre...das Mädchen... die Kirschen.*

Va alla biblioteca, prende tre libri, poi esce dalla biblioteca, vede la ragazza, la bimba che raccoglie le ciliegie.

---

**Soave** TED- ITA

### Prima storia

*Gibt es ein Kinder und listen Musik und sie lernen...sie...denn...er geht in den... und sie...er...lernen Musik...die Bäume...fanno cadere die Blätter.*

C'è un bambino che canta e la bambina che legge e poi la bambina lo para fuori di casa e lui passeggia per il bosco e poi canta. E gli alberi fanno cadere le foglie per dispetto.

### Seconda storia

*Gibt es zwei Kinder und gehe in Zoo, fotografano die Giraffe, sie... come dire...essen und trinken...und...bringt die Banane und sie...*

Due bambini vanno allo zoo, fotografano le giraffe, si fermano a mangiare e a bere dove ci sono le scimmie. La scimmia gli prende la banana e il bambino non ha più da mangiare.

---

**Goffredo** TED- ITA

### Prima storia

*Die erste ist eine Kinder und... Er...und das ist ein...sie lesen und nicht ascoltieren sie. Er...Was sagt das Kind? Aus und das Kind gehe in der Wald. Und dann? Und dann...Was macht er im Wald? Er singt und die Bäume und der Kinder ist im Zentrum.*

C'è un bambino che canta e un altro che vuole leggere e non vuole che lui canti. Poi questo lo manda fuori di casa e lui corre nel bosco. Lui continua a cantare anche nel bosco e poi gli vengono addosso tutte le foglie.

### Seconda storia

*Der Mutter hat eine Torte und geht in die Kinder und das ist eine Hund und schlafen. Der Mutter (fällt) und die Torte geht unter den Kinder und der Kinder ist mal.*



C'è la mamma che porta una torta ai bambini però si inciampa nel cane e la torta va su uno dei bambini.

### Terza storia

*Der Kinder geht in das Zoo und fotografieren die Giraffe. In der Zoo fotografieren anche die scimmie ...und die Affen geht in der Kinder und bringen die Banane. Der Mann...der Kinder...und basta.*

Ci sono due bambini che vanno allo zoo, vedono le giraffe e fotografano le giraffe. Poi si siedono lì dove ci sono le scimmie e una scimmia gli ruba una banana e l'altra gli ride.

---

ITALOFONI

### Alberta TED- ITA

#### Prima storia

*Eine Kinder singen jeden Tag und seine Schwester ist stuf. Seine Schwester sagen an der Kinder: „Gehst du in Wald“ das Kinder geht in Wald und singen in Wald aber ist nicht gut singen und die Bäume geben das Kind unsere Blätter.*

C'è un bambino che canta tutto il giorno e sua sorella è stufo di sentirlo. Allora la sua sorella dice al bambino di andare nel bosco a cantare. Il bambino va nel bosco a cantare. Gli alberi del bosco gli danno le loro foglie.

#### Seconda storia

*Eine Mädchen haben eine Geburtstagfest ...party...seine Mutter bringen eine Kuchen aber das Hund schlafen auf den Teppich und das Mutter geht auf der Hund und die der Kuchen geht auf das Kopf von das Mädchen.*

Una bambina fa una festa di compleanno e la sua mamma porta una torta però il cane che dorme sul tappeto e la mamma gli va addosso al cane e la torta finisce sulla testa della bambina.

---

---

**Noemi TED- ITA****Prima storia**

*Ein Kind spring... singen und andren Kinder hat Angst. Dann die Kinder Nummer zwei sagt an die Kinder: „Geht zu“ und die Kinder geht in Wald. Dann singen...sing... in den Wald. Dan die Blätter geht zu...geht oben...und die Kinder ist nicht gut.*

Il bambino canta ma l'altro bambino non gli piace la musica che canta il bambino. Poi il bambino caccia via l'altro bambino. Il bambino che prima cantava, nel bosco fa una passeggiata e canta nel bosco ma poi anche le foglie cadono per la sua musica.

**Seconda storia**

*De zwei Kinder geht mit Schlittenbahn und ein Kinder sehen ein Schneemann und die Kinder gehen zu Schneemann an anderen Kinder...*

Due bambini vanno con la slitta però poi un bambino va quasi addosso al pupazzo di neve e l'altro bambino lo prende in giro perchè il bambino è andato addosso al pupazzo di neve.

---

**Giada TED- ITA****Prima storia**

*Das ist zwei Kinder. Ein Kinder singt und die zweite Kinder kann nicht den einster Kinder hören denn sie singt nicht richtig. Da in die zweite Bilder sind zwei Kinder. Ein mädchen und ein Junge. Die Mädchen sagt:“gehe raus!“ der Kinder denn sie wolle in seiner Zimmer lesen. Da ist ein Kinder...ein Junge...er geht in der Welt und in die vierte Bilder er singt aber die Bäume möchten er nicht hören und in die fünfte Bilder die Bäume...und auf den Kopf von Kinder denn die Bäume möchten nicht er hören.*

Ci sono due bambini, uno che canta e uno che sta leggendo tranquillo e non lo vuole ascoltare. Poi allora nella seconda parte della storia la ragazza decide di mandarlo fuori perché vuole leggere in pace e lui la disturba. Nella terza parte il ragazzo va nel bosco perché deve cantare però mentre canta da fastidio agli alberi e gli alberi gli buttano le foglie addosso.

**Seconda storia**

*Da sind zwei Kinder und sie gehen in den Zoo. Am Zoo sie schauen viele Tiere und in diese Bilder schauen sie die Giraffe. Dann gehen sie vor ... von diese Tiere und sie möchten essen haben. Dann die...bringen die Banane von das Kind und die essen.*

Ci sono due ragazzi che sono allo zoo e nello zoo osservano tanti animali. Poi hanno fame e si mettono a mangiare davanti al recinto delle scimmie solamente che le scimmie sono curiose e hanno anche loro fame allora prendono la banana ai ragazzi e la mangiano

---

**Carla** TED- ITA

**Prima storia**

*Die Kinder...das Kind sing und sein Freund...come si dice...liest aber er kann nicht lesen.  
Ein Mädchen...no, sein Freund lo manda... „gehe zu Hause!“ Und er gehe in der bosco und dann  
er singt aber die Bäume will nicht hören und die Bäume...foglie scendono...cadono...zu das Kind.*

Il bambino è a casa di un suo amico e sta cantando. Il suo amico non riesce a leggere e allora lo manda fuori di casa. Lui sta tornando a casa e sta passando per il bosco e comincia a cantare. Gli alberi non lo sopportano e allora fanno cadere le foglie sopra il bambino.

**Seconda storia**

*Zwei Kinder gehe mit einen slitta...Schlitte und ein Kind gehe...Was ist das? Ein  
Schneemann....geh, no sbatte. Und er ...sein Freund....lo prende in giro ...und sein Freund è  
arrabbiato...*

Ci sono due bambini che stanno facendo una gara con una slitta. Un bambino va a sbattere contro un pupazzo di neve e si fa male. Il suo amico ride e lui si è arrabbiato perché lo prende in giro.

**Terza storia**

*Ein Kinder schlafen und zwei Mann gehe in seine Zimmer und brine das Kind und sein Bett.  
Sie transportieren das Kind in eine Wald und das Kind si sveglia, er steht auf und er si  
accorge...er sieht das Nadel no die Blumen und die Tiere.*

Un bambino sta dormendo nella sua camera e due uomini prendono il bambino e il letto e lo mettono nella loro macchina. Lo trasportano, vanno in un bosco, in campagna. Il bambino si sveglia e si accorge che non è più nella sua camera ma è in una valle con gli animali.

---

**Natale** TED- ITA

**Prima storia**

*Das Kinder singen aber singen nein gut und Mädchen ...lo scaccia...auf und das Kinder geht in  
Wald und singen über zwei Baum. Der Baum gefallen le foglie.*

Il bambino canta ma la bambina lo scaccia da casa. Lui cammina nel bosco e canta sotto due alberi però gli alberi fanno cadere le foglie sopra il bambino.

**Seconda storia**

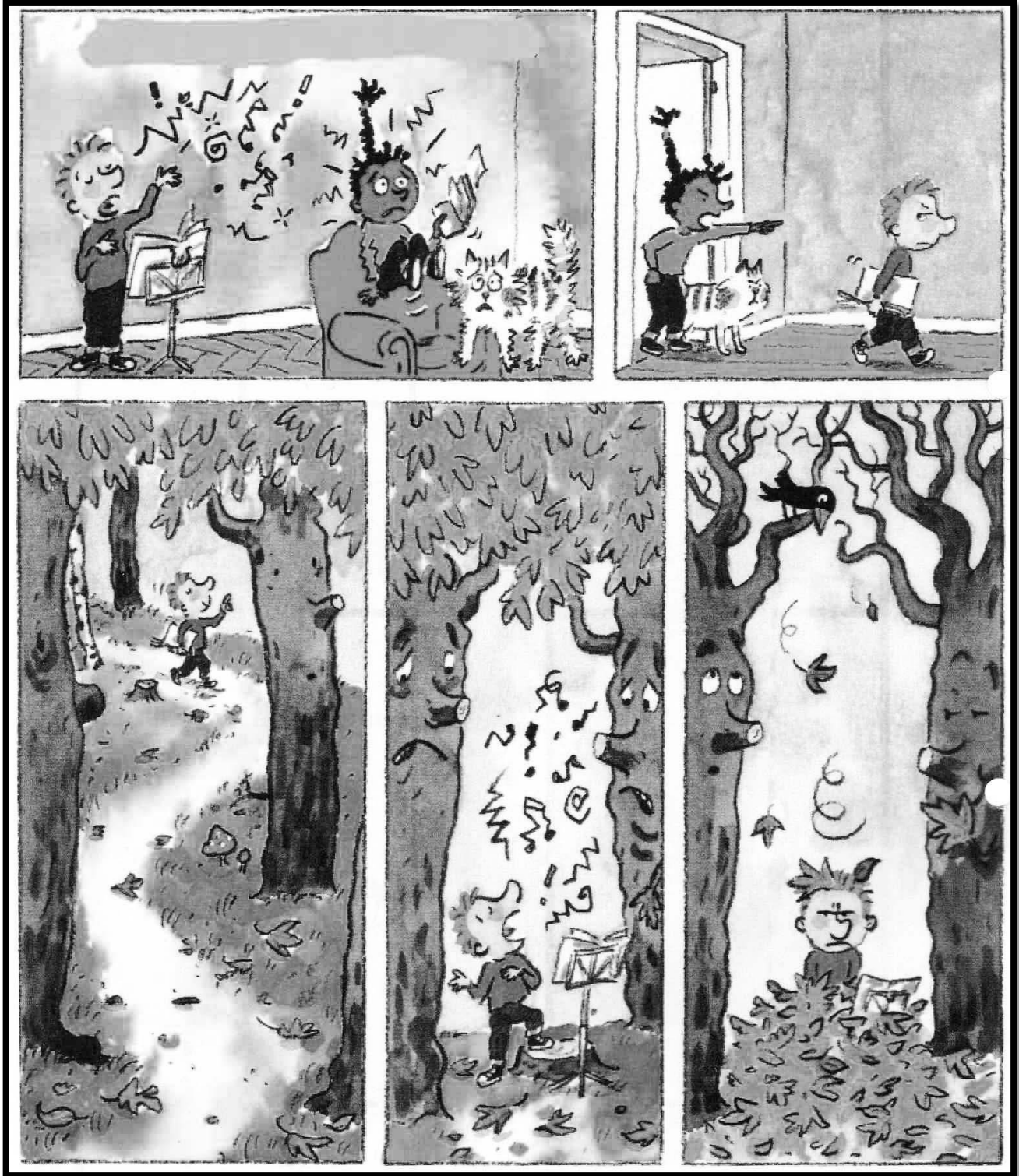
*Die Mutter machen eine Kuchen dann inciampa...Wo ist der Hund. Der Hund ist auf der Teppich und stehe auf und die Mamme gefallen und das Kuchen geht auf die boy no Kinder.*

La mamma ha fatto una torta, il cane è seduto sul tappeto il cane si alza, la mamma si inciampa e va a finire addosso al ragazzo.

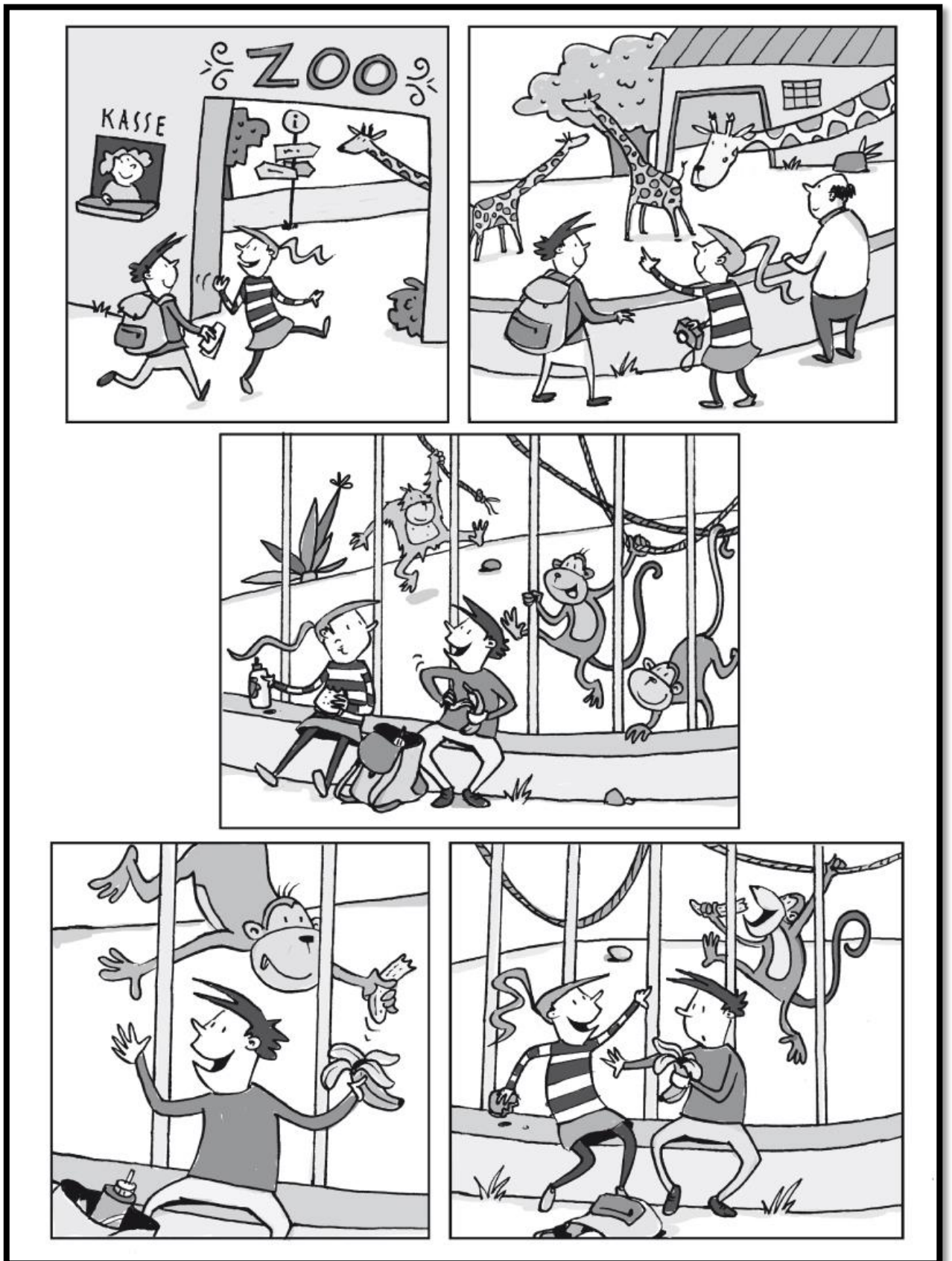
---

Appendice 3: storie figurate (test di produzione orale – ottobre 2013)

Storia figurata 1



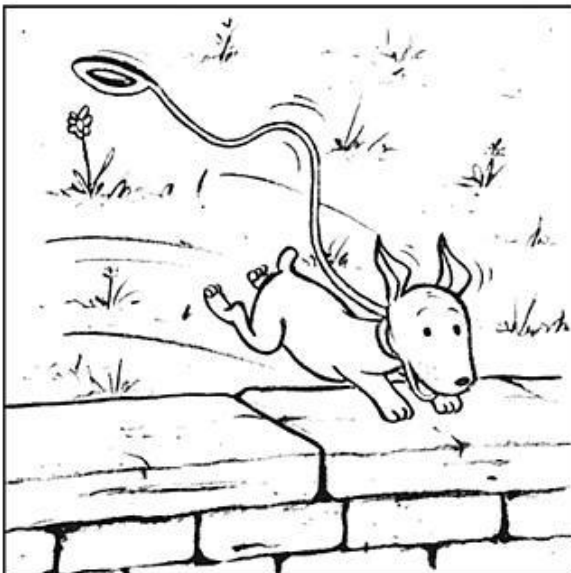
Storia figurata 2



Storia figurata 3



Storia figurata 4





## Appendice 4: Test di produzione orale ottobre 2013 – trascrizioni

### PRIMA MEDIA

PARLANTI MÖCHENO

Ilenia TED – ITA

#### Prima storia

*Das Kind sing und die Schwester und die Katze, diese sind einescheck.*

-Wie singt das Kind?

*Nett...nicht schön. Das Mädchen treibt das Kind aus die Tür und ist zornig.*

-Was hat er in der Hand?

*Das Buch mit de Canzonen. Das Kind geht im Bolt und er ist frühling (fröhlich).*

-Was gibt es im Wald?

*Die Baum...die Bäume, die Plinz und die...gross...eine Strasse. In dem Wald das Kind tut singen und er singt nicht schön...nicht gut und die Baume te se si spaventier und die Bäume machen in dro foll die...seine Blätter und das Kind ist zornig.*

Il bambino canta e la sorella e il gatto si spaventano perché il bambino canta male. La bambina e il gatto lo cacciano fuori di casa e il bambino è molto arrabbiato. Il bambino va nel bosco dove trova una strada. Segue la strada dove ci sono gli alberi e i funghi. Il bambino si mette a cantare nel bosco ma canta sempre molto male e gli alberi si spaventano. Allora gli alberi buttano le foglie sopra la sua testa e il bambino non canta più.

#### Seconda storia

*Die Kinder gehen in den Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Die Bilietten für die entari. Das Mädchen riaft das Kind za gehen in Zoo. Die Kinder sehen die Giraffe.*

Was hat sie in der Hand?

*Der strument za machen die Foto und der Junge die...Schule und die Kinder gehen wo sai die Scimmie*

Die Affen

*und sie essen und das Mädchen iss ein Brot und Wasser und das Kind macht se eine Banane.*

*Hinten sei die Affe und die Affe nehmen die Banane von Kind und er klafft. Das Mädchen lacht wenn die Affe hat gessen die Banane von Kind. Das Kind ist nicht fröhlich.*

I bambini vanno allo zoo. Il ragazzo ha i biglietti di entrata e la bambina lo chiama per andare dentro allo zoo. Vedono delle giraffe. La bambina fa le foto e il bambino la guarda con lo zaino. Si mettono a mangiare dove dietro ci sono le scimmie. La bambina mangia il panino e beve l'acqua e il ragazzo mangia una banana. Una scimmia gli prende una banana mentre sta parlando. La bambina si accorge e continua a ridere invece il bambino si sente molto triste.

### Terza storia

*Das Kind kann trammen eine schöne Kind. Sie sei in die Schule und sei na za tra Mathematik und die Lehrerin kann klaffen zu die Kinder. Das Kind wirft die Karte zum die Lehrerin de zirne und das Kind ist nicht so frühling. Alle die Kinder...die Kinder gehen in Garten za spielen und das Kind as hat gamacht bleib in Klass za machen die Compiti...die Hausfrau...*

Il bambino sogna una bella ragazza ed è distratto e lancia una cartaccia alla maestra mentre sta spiegando una lezione di matematica. La maestra si arrabbia e lo sgrida. Il bambino diventa triste. Tutti gli altri bambini vanno a giocare e il bambino deve restare in classe a fare i compiti.

### Quarta storia

*Eine...zwei Kinder trog as spass seine Hund. Der Hund viecht in die Kinder und willt eine...einen Frosch...und die Frosch springt aus die Mauer und der Hund geht vier no. Hinter die Mauer ist Wasser. Die Frosch kann schwimmen und der Hund ist ganz nass. Die Kinder lachen.*

I due bambini portano a spasso il cane al guinzaglio. Al bambino gli scappa il guinzaglio perché il cane vede una rana, gli corre dietro la rana e saltano il muro. La rana salta il muro, i bambini gli vanno dietro e anche il cane gli va dietro alla rana. Però dietro il muro c'è l'acqua, La rana non si bagna e il cane si bagna e i due bambini ridono.

---

### Erica TED – ITA

#### Prima storia

*Ein Kind singt net viel schöne und sei Schwester sagt:  
"Ga i vort!" Da gehen in Wald und der Junge ist mögli und er geht in Wald und ist lustig.  
Was gibt es im Wald?  
Pam...brise...und sentiero...Strasse.  
Was macht er im Wald?  
Singt.  
Und wie singt er?  
Schlecht und die Blume...na die Bäume...de...ce...sei möglich und die Blätter... mit dem Kopf van Kind.*

Un bambino canta molto male e sua sorella terrorizzata lo manda fuori dalla porta della casa. Intanto lui va nel bosco e comincia a cantare. Gli alberi sono tristi e allora perdono tutte le foglie e allora il bambino è arrabbiato perché si è tutto ammucchiato con le foglie.

#### Seconda storia

*In der Zoo. Zwei Kinder gehen in a Zoo.  
Was hat das Kind in der Hand?  
Zwei Karten.  
Was sagt sie?*

*Sie sagt „Kimm mit mir“, schauen die Giraffe und eine Fotocamera...und eine Sacke. Jetzt essen und trinken, ein Brot und trinkt Wasser und der esst Banane.*

*Eine Affe nimm die Banane von Gaspare...die Mädchen ist frohlich und sagt ihn, den Kind as die Affe esst seine Banane und ist net viel prope...*

Due bambini entrano allo zoo. Il bambino ha in mano i due biglietti e la bambina dice vieni con me. Poi guardano le giraffe. La femmina ha in mano la macchina fotografica e il maschio ha lo zaino. Si siedono a fare una pausa allora la ragazza mangia un panino e beve acqua invece il ragazzo mangia la banana. Sono seduti su un muretto. Intanto la scimmia ruba la banana al ragazzo. La ragazza ride e gli dice che la scimmia gliel'ha rubato la banana e il ragazzo è un po' dispiaciuto perché se la voleva mangiare lui.

### **Terza storia**

*Robert schbimmt in eine Mädchen ont er gibt en Sara eine Zettel. Die Lehrerin sieht und die Lehrerin sagt as... heute geht nicht die Ricreation ma er steht za schreiben und ... gehen in spielen.*

Un bambino pensa a una bambina e gli passa un biglietto. La maestra si accorge che gli sta passando un biglietto e allora lo sgrida e gli dice che invece di andare a fare la ricreazione dovrà stare dentro a scrivere. Intanto gli altri vanno a giocare, a divertirsi.

### **Quarta storia**

*Zwei Kinder haben eine Hund. Der Hund lauft und er... ein Frosch, das...der Hund geh mit der Frosch in Fluss. Er ist moglich und voll van Wasser. Der Frosch ist lustig .  
Und die Kinder?Lachen.*

Ci sono due bambini che stanno facendo una passeggiata con il loro cane. Il cane però fugge di mano e corre dietro ad una ranocchia. Vuole raggiungere una ranocchia però va giù nel fiume con lei. Lui è tutto bagnato e la ranocchia è asciutta e felice e i bambini guardano e ridono.

---

## **Elena TED – ITA**

### **Prima storia**

*Haben wir eine Kinn, er ist noch zu singen und ein andere Kinn hert dieses Spreche und sie spaventieren.*

*Wie singt das Kind?*

*Das Kind singt nicht so gut.*

*Wie ist das Mädchen?*

*Das Mädchen ist noch zum lesen und das Mädchen ist spaventiert zu seinen singen.*

*Die Mädchen sic vort das Kinn und das Kinn kimmt so zornig.*

*Das Mädchen ist auch zornig. Das Kind geht in den Wald und sing da. Das Kind ist fröhlich.*

*Was gibt es im Wald?*

*Gibt es das...die Baume, die Erde, ein Brise.*

*Und dann?*

*Da das Kinn tut singen und die Baumen sei spaventiert.*

Wie singt er?

*Sing nicht so gut.*

*Die Baume verlieren die Blätter und das Kinn kimm wieder zornig. Die Bäume lachen.*

C'è un bambino che canta stonato e la bambina si spaventa allora lo manda via. Il bambino incavolato se ne va nel bosco. Nel bosco lui è contento. Nel bosco ...alberi e funghi. Poi lui si mette a cantare anche nel bosco e gli alberi si spaventano. Allora dal troppo spaventarsi gli alberi perdono le foglie e loro ridono e il bambino non è più contento.

## Seconda storia

*Wir haben zwei Kinder mit einen Hund und das Hund tut ziehen und das Kind molar das Hund und das Hund geht zum laven no in eine Frosch. Der Frosch tut hupfe und er wirfe drin in den Wald und der Hund geht no. Und die Kinder lachen und er nicht so fröhlich.*

Wie ist der Hund?

*Ganz nass und der Frosch ist zu einen Blätter...ist trocken.*

Ci sono due bambini che rincorrono...che sono a spasso con il cane. Il cane tira allora il bambino lo molla. Il cane corre dietro ad una rana, la rana si tuffa nello stagno e allora il cane anche e si trova bagnato e invece la rana è asciutta.

## Terza storia

*Zwei Kinder gehen zum Zoo.*

Was hat das Kind in der Hand?

*Das Kind im Hand hat zwei Karten*

Was sagt das Mädchen?

*Gehen wir hinein! Und sie gehen zum schauen die Giraffe, die Scimpanzee.*

Was hat das Mädchen in der Hand?

*Das Mädchen in der Hand hat eine Fotografie...*

Und der Junge?

*Das Schmeerwall*

*Dann sie halten au za mochen das Merenda.*

*Das Mädchen isst ein panino und Wasser. Und der Junge esst eine Banana und die... eine Scimpanzee nimmt das Banane. In der Hand haben sie die Banane mit dem sein...*

*Da das Kinn spaventierte sich, weil sie will nehmen seine Banane und die Mädchen lacht.*

Ci sono due bambini che sono allo zoo e il bambino ha in mano due biglietti per entrare. Poi vanno a visitare le giraffe e la bambina ha in mano una macchina fotografica invece il bambino ha sulle spalle uno zaino.

Poi vanno dalle scimmie e si fermano per fare una pausa a mangiare.

La bambina mangia un panino con acqua, il bambino mangia una banana. Poi il bambino alza le mani e la scimmia vede che ha in mano una banana, se la va a prendere e poi il bambino spaventato guarda perché non c'è più la sua banana.

## Quarta storia

*Wir haben eine Kinn er ist noch zu schbimmen einem Mädchen. Zum Schule sehen wir die Karte und die Lehrerin siechs...und dann streit sie und das Kinn, wann die Campanella ist geleiten, das Kinn hat gamin ...mochen die hat gaminns ... dieren.*

Und die Kinder?

*Zum unter die Sonne zu spielen.*

C'è un bambino che pensa ad una bambina e a scuola si passano dei biglietti. La maestra li vede e sgrida il bambino. Quando sono andati a ricreazione il bambino deve stare lì a studiare.

---

## SEMIPARLANTI

### Marta TED – ITA

#### Prima storia

*Meine Bruder singen und ich lesen und nein...non gradisco...*

*Ich...butto fuori...komm...geht meine Bruder.*

Und wie ist der Bruder?

*Zornig.*

Wohin geht er?

*Im Bolt.*

Was gibt es im Wald?

*Singen...*

Was gibt es?

*Zwei Baume...eine...Strasse und...non lo so*

Was macht der Bruder?

*Singen.*

Und die Baume?

*Die Baumen ...nein...non gli piace la musica*

Was machen sie?

*Der...die Baume...fanno cadere le foglie und mein Bruder è sotterato dalle foglie e... ist zornig.*

Mio fratello sta cantando e io non apprezzo la sua musica. Io lo mando fuori e mio fratello è un po' arrabbiato e lui va nel bosco e è su un sentiero nel bosco dove ci sono tanti alberi e funghi. Inizia a cantare e gli alberi non apprezzano la sua canzone...la musica e gli alberi gli fanno un dispetto e gli fanno cadere le foglie in testa e mio fratello è ancora più arrabbiato.

#### Seconda storia

*Ich und deine Bruder und meine Hund geht a fare una passeggiata un meine Hund gioca im Boden und...*

Was sieht er?

*Trova una rana...ein Frosch und meine Hund komm...rincorre la rana...er geht*

*Frosch...salta...eine muretto...und meine Hund.*

Was gibt es hier?

*ein Fluss und...Der Frosch ist contenta und meine Hund ist zornig. Die Kinder...lustig.*

Io e mio fratello portiamo il cane a passeggiare e lo lasciamo giocare nell'erba. Il mio cane trova una rana e la rincorre e la rana salta dietro un muretto e rincorre la rana. La rana si è appoggiata sulla foglia e il mio cane si è bagnato e è arrabbiato e invece io e mio fratello siamo contenti.

### Terza storia

*Ich und meine Bruder komm zu Zoo.*

Was sagst du?

*Im kassen...komm! Schau die Giraffe und...*

Was hast du da? *Die Fotografie...ich und meine Bruder...*

Was isst du? *Ich...ein panino...und wasser.*

Und dein Bruder? *Banane.*

Wo sitzen sie?

*Setzen im Maurer...aus Maurer...*

Was gibt es da?

*Die scimmie...*

Die Affen

*Und eine Affen ruba la banana a meine Bruder und ich...Schau die Affe ti ha rubato la banana und dein Bruder ist...senza niente.*

Io e mio fratello andiamo allo zoo con due biglietti e io dico vieni che andiamo. Io e mio fratello andiamo a vedere le giraffe e faccio una fotografia. Poi ci mettiamo su un muretto a fare merenda dove dietro ci sono le scimmie. Io mangio un panino e bevo l'acqua e mio fratello invece mangia una banana. Poi una scimmia viene vicino a mio fratello e gli ruba una banana. Poi io dico...guarda una scimmia ti ha rubato la banana e mio fratello dice:"eh, ma adesso sono senza niente!"

### Quarta storia - mancante

## Diego TED – ITA

### Prima storia

*Ein Kinder singen und....*

Wie singt es?

*Eh...non so come si dice...*

Und dann? *Allora der Kinder...Io caccia via...in der...zwischen den Baumen...der Kinder geht zwischen den Baum...*

Was ist das?

*Wald. Und dann singen...der Blätter...cadono...den Kinder.*

C'è un bambino che canta che è un po' stonato e da fastidio al suo amico. Poi il suo amico lo caccia da casa e allora il bambino che cantava scappa nel bosco. Poi va a cantare nel bosco e gli

cadono addosso le foglie.

## Seconda storia

*Zwei kinder geht in Zoo...*

Was hat er in der Hand?

*Uno zaino...Ruckschule...Die Kinder sehe die Giraffe...der Kinder essen...*

Was isst sie?

*Banane.*

Was trinkt sie?

*Cola.*

Und dann?

*Und dann Afferuba die Banane von der Kinder. Die Kinder...*

Wer isst die Banane?Er?

*Nein...der Affe...*

Und was macht das Mädchen?...

Due bambini vanno allo zoo con uno zaino e vanno a guardare le giraffe. Poi si fermano a mangiare dove ci sono scimmie, il bambino mangia la banana e beve anche la coca cola. Poi passa la scimmia e ruba la banana al bambino e la bambina ride perché gliel'ha rubata.

## Terza storia

*Die Kinder...non mi ricordo come si dice pensa ... die Mädchen.*

Wo sind sie?

*Der Lehrerin...non so cosa fa...*

*Was macht er? Essen. Ah...gli tira...ein Papier...Die Lehrerin...sgrida die Kinder e poi di Kinder möchten...möcht... ein Castigo...Die Kinder gehen spielen.*

Allora un bambino pensa ad una ragazza e poi gli tira alla professoressa una carta accartocciata allora la professoressa gli sgrida e a ricreazione gli fa fare un castigo. E gli altri? E gli altri vanno a giocare.

## Quarta storia

*Zwei Kinder gehen mit der Hund...der Hund rennen mit eine...rana...non so come si dice...*

Frosch

*Die Frosch rennen e...mit der Hund...der Hund rennen in Wasser und...*

Was machen die Kinder? Und der Hund?Und der Frosch?

*Auf...auf einen Blätter.*

Due bambini vanno a giocare con il loro cane. Il cane corre...scappa e va a rincorrere una rana. Il cane non sapeva dove è andata la rana, salta il muretto e allora il cane gli va dietro e quando che salta si ritrova nell'acqua e allora bambini ridono mentre che il cane è tutto bagnato e la rana è asciutta su una foglia.

---



---

**Sara TED – ITA**

**Prima storia**

*Sind zwei Kind...ein singt und ein ist...non so come si dice arrabbiato...*

Wie singt der Junge?Male...Schlecht....Schleift...

Und dann?

*Denn der Kind caccia...*

Was sagt sie?

Gehe out...

und was macht der Junge?

*Er geht in der Bolt und...der Baum...und denn sing schleift und die Baum...non mi ricordo più come si dice arrabbiato ...gli mandano die Blätter auf den haed...*

In questa immagine c'è un bambino che canta male e la bambina disturbata e anche il gatto che si arrabbiano. Poi la bambina e il gatto lo cacciano da casa e il bambino va nel bosco per cantare senza essere disturbato ma nel bosco ci sono gli alberi che anche loro sono disturbati da quel suono brutto e gli mandano tutte le foglie sulla testa.

**Seconda storia**

Zwei Kind...

Wohin gehen sie? Was hat der Junge da?

Zwei Biglietti...

Was sagt das Mädchen?

*Zu kommen der Kind.* Into de Zoo der ist...der sind die Giraffe und die Kind ...und dann die zwei Kind essen. Was isst sie?

Sie isst panino.

Und was trinkt sie?

Und trinkt Wasser ...und er isst a banana und dietro der sind die Affen und dann...die der Affe rubano die Banana und de Kind...

Was macht das Mädchen?

Sie segna der Affe und die Banana und sie lachen.

Nella prima immagine c'è la bambina che invita l'altro bambino a venire dentro e il bambino ha in mano i biglietti e lo zainetto...poi va in questo zoo... nello zoo ci sono le giraffe e la bambina segna le giraffe il bambino è contento. Poi si siedono davanti alla gabbia delle scimmie e mangiano. Lei un panino con l'acqua e lui una banana. Poi le scimmie gli rubano la banana e lei gli segna la banana ridendo.

**Terza storia**

*Den ist ein Kind ...er...pensa...ein Kind.*

Wo sind sie?

*Sind zu scuola...und...*



Was macht er?

*Er mochte regalare ...und die Lehrerin si arrabbia e sie sagt ein Kind per aver lanciato.*

Was sagt sie?

*Tu non devi lanciare die Karte und dann die campanella und er macht el castigo.*

*Und die andere gehen zu spielen.*

nella prima immagine il bambino pensa ad un'altra bambina, poi lancia una carta verso la professoressa e la professoressa lo sgrida perché non deve lanciare le carte e dopo la campanella suona e i bambini vanno fuori a giocare e lui deve rimanere dentro a fare il castigo.

### **Quarta storia**

*Die sind zwei Kind und ein Hund an der Leine und dora...dann der Hund scappa und die Kind run...dietro al cane und dann...*

Was sieht er? *Una rana...*

ein Frosch

*und die Frosch laufen vort ma no è in mòcheno und denn sie c'è die Wasser und der Hund si bagna...Und die Kinder lachen.*

Nella prima immagine ci sono due bambini con il cane al guinzaglio nella seconda il cane gli scappa nel frattempo trova una rana e gli corre dietro però la rana salta dietro l'altra parte del muro e non si bagna invece lui si bagna perché non va sulla foglia.

---

### **ITALOFONI**

#### **Dario TED-ITA**

### **Prima storia**

*Der Kinder singen...der...*

Was macht sie? Wie singt er? Schlecht?

*Der schlecht.*

Was macht sie? Wo sind sie? Dann? Was sagt sie? Wohin geht das Kind? Was macht er?

*Der Kinder singen. Schlecht?*

*Schlecht.*

Il bambino canta male, mentre la bambina legge, poi lo manda fuori, lui va nel bosco e canta male e gli alberi fanno cadere le foglie.

### **Seconda storia**

*Der Kinder.*

Was machen sie?

*Sie gehen...Sie gehen in der Zoo.*

Was hat er in der Hand?

*Die Mappe...Sie die Giraffe...*

Und dann? Was machen sie?

*Sie...essen und trinken und... Der Affen essen eine Banane.*

Hat das Kind die Banane?

*Nein.*

I bambini vanno allo zoo vedono le giraffe, poi mangiano, bevono mentre vedono le scimmie. Poi una scimmia prende la banana e la mangia.

### **Terza storia**

*Der Kinder .... ein Mädchen...*

Wo sind sie?

*Der Kinder wirft eine Karte.*

Wo sind sie? Zu Hause?

*No, in die Schule.*

Wer ist das?

*Der... die Lehrerin.*

Was sagt sie? Und am Ende?

*Der Kinder...schreiben.*

Wohin gehen die anderen?

*Zu Hause.*

Un bambino pensa a una bambina, poi gli tira un biglietto. La maestra lo vede e gli sgrida e i bambini vanno a ricreazione o a casa e lui invece scrive. Perché? Per un castigo.

### **Quarta storia**

*Der Kinder...*

Wo sind sie?

*In Park....*

Was haben sie da?

*Hund.*

Und er sieht einen...

*Rana...*

Frosch. Und der Frosch?

Springt.

Am Ende? Wo ist der Hund.

*Wasser.*

Und der Frosch?

I bambini vanno al parco con un cane. Il cane corre dietro ad una rana. La rana salta e lui invece finisce nell'acqua. E la rana? Sulla foglia.

---

## Michele TED-ITA

### Prima storia

*Ein Kinder sing ma er ist nicht sing gut und sie ist seine Schwester che...*

Was macht sie?

*Lesen. Seine Geschwister no...die Kinder gehen zu ein Wald.*

Was ist das?

*Eine Sentiero.*

Und das?

*Die Baum. Er sing und die Baum, die Blätter gehen unter Baume.*

Wie ist er?

*Die Kinder ist...ricoperto...für die Blumen.*

Allora un bambino canta ma è stonato e sua sorella che vuole leggere lo scaccia via. Lui va in un sentiero con i funghi e gli alberi e si mette sotto gli alberi a cantare, solo che è stonato e le foglie cadono dagli alberi e lo ricoprono.

### Seconda storia

*Zwei Kinder gehen zum Zoo.*

Was hat er in der Hand?

*Zwei...Karte.*

Dann?

*Die...Sie klik eine Fotografie.*

Und was sagen sie?

*Für die Giraffe. Für essen gehen zu Affe. Die Affen trenn...*

*die Banane ach die Kinder. Und dann die Kinder. Die Affen essen Banane und sie...*

Due bambini vanno allo zoo e hanno due carte. La bambina fa una foto con il bambino vicino alle giraffe, poi per mangiare si fermano vicino alle scimmie. Una scimmia ruba la banana al ragazzo e quando se ne accorge, lei ride.

### Terza storia

*Die Kinder... die...ragazza...die Kinder, das Mädchen und er...butt... eine Karte und die Lehrerin sehen.*

Dann?

*Dann Lehrerin...und er schreib eine und seine Kinder spielen in den Garden.*

Un bambino pensa alla sua morosa e gli butta un bigliettino. La maestra se ne accorge e lo rimprovera e durante la ricreazione lui sta dentro a far compiti e gli altri vanno fuori a giocare in giardino.

### Quarta storia

*Zwei Kinder gehen zum Hund für die Garden. Die Hund laufen und Kind...gehen. Die Hund gehen zum ein Frosch und die Hund springt auf Muro...und...cade in una piscina...im Wasser. Die Frosch ist auf eine Ninfea und die Hund ist in die Wasser. Und dir Kinder laucht.*

Due bambini portano a passeggio il cane in giardino solo che lui corre e allora il bambino lo lascia. Lui vede una rana e la rincorre poi salta oltre un muretto e cade nell'acqua e si bagna e la rana è sopra la foglia.

---

### Barbara TED-ITA

#### Prima storia

*Die Kinder singen und Schwester lesen. Die Schwester...Geh raus die Bruder. Die Bruder geht in der Wald und dann singen hier.*

Wie singt er?

*Schlecht*

*Und dann der Baum...Blatter...*

*die Blätter.*

Und wie ist er?

Qua questo canta...un bambino che canta e qua invece c'è un gatto e sta bambina che legge. E lui come canta?Male. Poi allora sta bambina manda via sto bambino che canta e poi il bambino va nel bosco dove qua si mette a cantare e gli alberi...Sono contenti?No, gli buttano tutte le foglie addosso.

#### Seconda storia

*Die Schwester und Bruder geht in zoo.*

Was sagt sie?

*In die Zoo und dann sehen die Tiere.*

Was hat sie in der Hand?

*Eine...*

Und er?

*Und dann essen Schwester essen ein Brot.*

Was trinkt sie?

*Sie trinkt Wasser.*

Und er?

*Und er essen eine Banana.*

Wo sitzen sie?

*Che è la gabbia? Die Affen....ruba...die Banana und dann die Schwester lachen.*

Wer isst die Banana?

*Essen...*

Der Bruder oder der Affe?

*Der Affe.*

Due fratelli vanno allo zoo, poi guardano gli animali, qua si mettono vicino agli animali e mangiano. Cosa mangia lei? Un panino. E cosa mangia? Acqua. E lui invece? E lui invece mangia una banana e la scimmia gliela ruba e qua la sorella si mette a ridere perché gliel'ha rubata. E perché, chi è che se la mangia? La scimmia

### Terza storia

*Die Herr denken und dann... die Papier und die Lehrer sehen her. Die Lehrer...sagt...du...und schreiben und Kinder gehen...Garten.*

Qua c'è un ragazzo che pensa alla sua ragazza. Poi....Ma cos'è questo? Un biglietto. Il ragazzo lancia un biglietto alla ragazza. E la maestra? La maestra lo vede e allora gli da un castigo e gli altri vanno a ricreazione intanto

### Quarta storia

*Die Kinder gehen mit Hund.*

Wo sind sie?

*Garten. Der Hund gehen...die Hund gehen...laufen und...*

Was sieht er?

*Frog...*

Ein Frosch.

Was machen die Kinder?

*Die Kinder laufen. Die Frosch spring in Fluss und Hund spring in Fluss und ist nass und die Kinder sehen Hund und lachen.*

Qua ci sono due bambini che portano a passeggio il cane. Poi il cane scappa e rincorre una rana e continua a rincorrerlo. Poi il cane salta e va dentro nel fiume. E cosa succede al cane? Si bagna. E la rana? È sulla foglia. E i due bambini cosa fanno? Lo guardano.

---

## Mirco TED-ITA

### Prima storia

*Ich Kind singen und Kind...l'altra bambina ist assordata? Denn die Kind ist..manda via....*

Wohin geht er?

*Va el bosco che si dice...in einen...*

Wald. Was ist das?

*Strasse.*

Und das?

*Baum...*

Und das?

*Pilz.*

Und dann?

*Singen, der Baum angry..cioè... und dann lo riempiono*

Und die Blätter?

*Die Blätter...è pieno il bambino.*

C'è questo bambino che canta e l'altra bambina deve leggere ma il rumore è troppo forte e non riesce a leggere. Si arrabbia e manda via il bambino. Poi il bambino va si avvia verso il bosco per fare una scorciatoia e canta nel bosco e gli alberi sono G: infastiditi? E allora lo riempiscono di foglie.

### **Seconda storia**

*Allora ich kind der Zoo und Giraffe.*

Was machen sie?

*Sie fotografie und dann sie essen und trinken...Banana come si dice?*

*Banane...Affen...ich kind isst Banane und Affen gliela ruba...ah, ich Kind vede come si dice...*

*Das kind si accorge si non vedere più la banana.*

Was sieht er?

*Die Banane.*

Allora ci sono i bambino che vanno allo zoo...zoo in tedesco si dice sempre zoo?Sì. Vedono le giraffe...Giraffe...e scattano fotografie e poi si siedono. E cosa fanno? Mangiano...sie essen. La scimmia. Come si dice scimmia? Affe. La scimmia ruba la banana al bambino. Poi il bambino c'è la bambina vede sta scimmia e il bambino si accorge di non avere più la banana.

### **Terza storia**

*Ich Kind pensa...come si dice...Ich Kinde la bambina, la professoressa der Lehrer, no il bambino, ich Kind... Eine Karte und die Lehrer... die Karte. Die Lehrer sagt und Kind.*

Was sagt sie?

*Nein, non bisogna...die Kind scrive die sicht...ist...gli altri bambini...die Kind...die spielen...vanno a giocare.*

Il bambino è innamorato della bambina. Come si dice innamorato? Verliebt. Allora il bambino vede...gli tira una pallina per farsi vedere e allora la professoressa la maestra vede la pallina. Allora la professoressa arrabbiata dice al bambino di smetterla di tirare le palline. E poi gli dà un castigo.Come si dice castigo? Strafe. Gli dà un castigo e gli fa scrivere dei compiti. E gli altri cosa fanno?Vanno a giocare. Ich spiele

### Quarta storia

*Ich Kind ist sieht no ist Hund sieht...il cane tira...ich Kind, i bambini...*

*Und der Hund? Lo lasciano andare...sieht Frosch. Poi, ah ich Hund...salta... Ist Frosch cè salta dietro il muretto. Ich Wasser, cè si bagna. Allora...ich die Kind...*

*Il bambino si fa trascinare dal ...dog...der Hund. Poi allora lo lascia andare. Poi rincorre la rana, come si dice la rana?*

*Frosch.*

*La insegue...Salta il muretto e il cane però si bagna.*

---

### Massimo TED-ITA

### Prima storia

*non...è...stonate...*

*Was ist er?*

*Kinder... Cant...Singt.*

*Und das Mädchen?*

*In der in...sie liest.*

*Die Kinderin geh weg das Kinder.*

*Wohin geht er?*

*In den Wald.*

*Ist er froh oder traurig?*

*Froh. Singen auf den Baumes...das Blätter...in das Kinder.*

*Was ist das?*

*Sentier.*

*Und das?*

*Die Baum.*

*Und das?*

*Blätter.*

Lui sta cantando davanti alla bambina soltanto che è stonato. Dopo la ragazzina lo scaccia via. Poi il ragazzino va nel bosco, canta davanti agli alberi e le foglie gli cadono tutte addosso.

### Seconda storia

*Das Kinder enter in den Zoo.*

*Was hat das Kind da?*

*Permit.*

*Was machen sie?*

*Valde die das Tiere...die Giraffe...die Mann...cioè...Effe und das essen und trinken.*

*Was isst sie?*

*Ein Brot mit Salam.*

*Und was trinkt sie?*

*Birnen...*

*Was isst er?*

*Die Banane.*

*Das Effe prende...die Banana auf das Kind.*

Und am Ende?

*Am Ende die Kinder varden das Effe oft das essen die Banane.*

Due bambini stanno andando allo zoo. Poi prima vedono le giraffe, intanto che stanno mangiando davanti alla gabbia delle scimmie, la ragazzina sta mangiando un panino con il salame e un succo alla pera e il ragazzino sta mangiando una banana quando una scimmia rubò la parte esterna. Interna? Sì, interna e poi la bambina vede che si è presa la banana e ride e intanto il ragazzo non ce l'ha più.

### **Terza storia**

*Das Kinder pensava ...das Kinderin.*

Wo sind sie?

*Parlavan...spreche mit den Kinderin. Die Teacher varde und gli da come si dice un castig.*

Wie ist das Kind? Froh oder traurig?

*Traurig.*

Und dann?

*Was mag das compitum und die Kinder ex...ricreazione*

Un ragazzo sta pensando ad una ragazza, poi parla a lei davanti alla maestra e poi gli da un castigo e doveva scrivere i compiti mentre i ragazzini andavano fuori a fare ricreazione.

### **Quarta storia**

*Das Kinder spielt mit den dog...*

Der Hund. Was macht der Hund?

*Der Hund nicht asting...*

Was sieht er?

*Einen Frogge... Frosch und das segue...der Frosch mit dem...Wasser. Und der Hund ist...*

Und die Kinder?

*Sie laufen.*

I ragazzini stanno giocando coll cane però il cane correva troppo veloce e lo lasciano giocare. Poi il cane vede una rana, la inseguiva sopra un muro e purtroppo la rana si è salvata su una ninfea e il cane si è bagnato tutto mentre i ragazzini ridevano.

---



## SECONDA MEDIA

PARLANTI MÖCHENO

**Elio TED – ITA**

### Prima storia

*In die erste Vignette hat einen Kind und er singt und das Mädchen ansicht und auch die Katze. Das Mädchen schickt das Kind voraus und er geht in Wald.*

Was gibt es im Wald?

*Die Baume und eine kleine Strasse. Er singt auch in den Wald und die Baume will nicht hören seinen Stimme und sie machen fallen die Blätter aus seinen Kopf und er ist wieder nicht so lustig.*

Nella vignetta c'è un ragazzo che canta. La ragazza e il gatto si spaventano e mandano via il ragazzo e lui va nel bosco e comincia a cantare e gli alberi non vogliono ascoltare e gli fanno cadere in testa le foglie.

### Seconda storia

*Zwei Kinder gehen in den Zoo und die sechen die Giraffe.*

Was hat er in der Hand?

*In der Hand hat er eine Mappe.*

Was sagt das Mädchen?

*Komm mit mir!*

Was hat sie in der Hand?

*Eine Fotomaschine.*

Und er?

*Einen Rucksack. Dann das Kind und das Mädchen essen. Sie isst einen Brötchen und er eine Banane gleien in die Viecher...die Affe stellen...nehmen die Banane von das Kind und das Mädchen lacht und das Kind ist nicht lustig warum er hat nichts zu essen.*

Due bambini entrano in uno zoo e per prima cosa vedono le giraffe e poi vanno vicino alla gabbia delle scimmie e la bambina mangia un panino mentre il ragazzo una banana e la scimmia gliela ruba. La ragazza ride mentre il bambino è triste perché non ha più da mangiare.

### Terza storia

*In die erste Vignette hat einen Kinn der schbimmt in eine Frau und in zweite hat ein Kinn und das Mädchen und die Lehrerin. Das Kind...er wirft eine Karte an das Mädchen.*

*Die Lehrerin sieht und sie gibt einen Aufgabe in das Kind.*

Was sagt sie?

*„Du musst nicht die Karte werfen in die deinen Klassenkameraden“*

*Er musst Hausaufgaben machen aber die anderen müssen gehen aus zu spielen und er muss machen die Aufgabe.*

C'è un ragazzo che pensa ad una ragazza e poi il ragazzo lancia un biglietto e la maestra lo vede e lo rimprovera e così mentre gli altri escono lui deve restare in classe a fare i compiti.

## Quarta storia

*In den ersten Vignette haben...hat einen Kind und eine Mädchen...sie lauf...sie haben einen Hund. Der Hund flieht aus die Kinder und sie laufen für zu nehmen. Er sieht einen... und er läuft ver zu pocken sie. Er geht aus den Mauer. Er hipft ein Wasser und den Frosch ist auf einen Blatt und die Kinder schauen der Hund....das Hund in den Wasser. Der Hund ist...iberall hat er Wasser. Der Frosch ist auf den Blatt und er ist nicht nass.*

C'è un ragazzo e una ragazza e un cane. Il cane gli scappa e lo rincorrono. Il cane vede una rana e la rincorre e poi salta sul muro e cade in acqua. Lui è bagnato, i due bambini ridono e la rana invece è asciutta.

---

## Giovanna TED – ITA

### Prima storia

*Es gibt zwei Kinder, eine Frau und einen Herr. Der Herr singt aber die Frau mit die Katze machen er zu seinen Haus gehen.*

Wie singt er?

*Nicht so schön.*

Was hat er in der Hand?

*Seine Singen*

*Dann er geht in Wald und er ist fröhlich.*

Was gibt es im Wald?

*Viele Baume, eine kleine Strasse und ein Pilz.*

*Er singt in Wald und es fallen alle die Blätter von die Bäume. Es ist nicht eine schöne Musik.*

Ci sono due bambini, una femmina e un maschio. C'è questo ragazzo che sta cantando molto male e la ragazza lo manda fuori.

Lui è arrabbiato e va nel bosco spensierato. Poi inizia a cantare e agli alberi non gli piace per niente e cadono tutte le foglie su di lui.

### Seconda storia

*Es gibt zwei Kinder, sind in der Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Zwei Ticket.*

Und das Mädchen?

*Sie ist sehr fröhlich.*

*Dann sie sehen viele Tiere.*

Was hat sie in der Hand?

*Eine...*

Und er?

*Eine...Rucksack. Sie essen und trinken. Sie trinkt eine Bibite und isst einen Brötchen.*

*Er isst eine Banane. Dann eine Affe nimmt die Banane von das Kind und sie isst die Banane und sie lacht.*

Ci sono due bambini, un ragazzo e una ragazza che vanno allo zoo. Vedono tanti animali e la ragazza fa delle foto. Poi fanno una merenda, un pranzo. La ragazza ha una bibita e un panino invece lui, il ragazzo ha una banana. Ridendo e giocando la scimmia ruba la banana al ragazzo e alla fine la ragazza si mette a ridere.

### **Terza storia**

*S hat oan....es hat einen, er schimmt von einen Mädchen. Sie gefällt sir sehr. Dann sie...er ist in der Schule. Er birft einen Zettel und die Frau...die Lehrerin sieht das und sie.*

Was sagt sie?

*„Man macht nicht so!“ . Und dann zu der Pause er musst schreiben.*

Was machen die anderen Kinder?

*Die anderen gehen zu spielen.*

C'è un ragazzo che pensa ad una ragazza. In classe le lancia un biglietto e la professoressa lo vede e dice che nella pausa lui dovrà restare dentro a scrivere mentre gli altri andranno fuori a giocare.

### **Quarta storia**

*Es gibt zwei Kinder und sie spielen mit einen Hund.*

Wo sind sie?

*In eine Wiese.*

*Sie laufen und der Hund läuft und sie verlieren er. Dann sie suchen und suchen und sie finden der Hund in einen Fluss. Er hat nicht gesehen wo er geht.*

Wie ist der Hund jetzt?

*Nass.*

Wo ist der Frosch?

*Auf eine Ninfee.*

Was machen die Kinder?

*Die Kinder lachen.*

Ci sono due bambini che giocano in un prato con un cane. Il cane vede la rana e cerca di rincorrerla . Corre corre e la rana salta sulla sua foglia, sulla sua ninfea. Il cane finisce in acqua tutto bagnato e i bambini si mettono a ridere.

---

**Berta** TED – ITA

**Prima storia**

*Da es gibt ein Kind und er singt. Da gibt es auch ein Kind und eine Kätze .Und ein Kind sagt:  
„Geh aus warum du bist nicht sehr gut!“ .*

Was hat er in der Hand?

*Ein Heft.*

*Er geht in Wald und er ist fröhlich.*

Was gibt es im Wald?

*Es gibt viele Bäume, zwei Pilze und eine Strasse.*

*Er singt in Wald und so die Baume sie ... die Blätter, er ist nicht fröhlich.*

C'è un bambino, un'altra bambina e un gatto. Il bambino canta talmente male che viene mandato di fuori. Lui è arrabbiato allora se ne va da solo nel bosco e anche nel bosco canta male e allora cadono le foglie e il bambino si arrabbia di nuovo.

**Seconda storia**

*Es gibt zwei Kind, sie gehen in Zoo.*

Was sagt das Mädchen?

*„Wir schauen die Giraffen!“*

*Sie schauen die Giraffe. Sie essen und sie trinkt ein Orangensaft und er isst eine Banane aber eine Affe esst die Banane. So ein Kind lacht und er isst keine Banane.*

Ci sono due bambini che vanno allo zoo, all'inizio guardano le giraffe, poi siedono vicino alle scimmie e mangiano un panino, una banana e del succo e una scimmia al bambino ruba la banana. La ragazza inizia a ridere e lui rimane senza banana.

**Terza storia**

*Es gibt ein Kind er schaut eine Mädchen. Er ist in die Schule und die Lehrerein ... er wirft ein Stuck Karte. Sie Lehrerin ist....*

Was sagt sie?

*„In die Pause gehst du nicht raus und bleibt in die Klasse und schreibst du!“*

*Und in die Pause er schreibt und sie gehen raus und sie machen Pause..*

C'è un ragazzo che si immagina di una ragazza e tira un pezzo di carta in classe, viene sgridato dall'insegnante e per questo durante la ricreazione starà in classe a scrivere un castigo mentre gli altri vanno di fuori a divertirsi.

**Quarta storia**

*Es gibt zwei Kinder und ein Hund. Er zieht und er lauft. Sie sind in ein Park. Der Hund lauft und willt nehmen eine.... Er geht in Wasser und er kann nicht nehmen der Frosch und die Kinder lachen.*

Ci sono due bambini che gli scappa il cane perchè voleva seguire una rana. Poi cade nell'acqua, è bagnato e vede la rana che è su una foglia e i due bambini ridono.

---

SEMIPARLANTI

**Verbena** TED – ITA

**Prima storia**

*Der Kind...singt und die Schwester ist...*

Was macht sie?

*liest ...die Schwester ist...*

Wie singt das Kind?

*Singt klein.*

Und dann?

*Die Schwester macht die Tür auf und der Kind geht auf und geht in Wald.*

Was gibt es in dem Wald?

*Baumen und eine Strasse.*

Und das?

*Ein filz.*

Und dann?

*Der Kind singt in Wald und die Baume.*

Was ist das?

*Blätter.*

Wo sind die Blätter jetzt?

*Zu Boden, auf der Kind.*

Und das Kind, wie ist er? Ist er fröhlich?

*Nein.*

Un bambino sta cantando e la sua sorella sta leggendo. Alla sorella da fastidio allora manda fuori dalla porta suo fratello. Il bambino va nel bosco e inizia a cantare nel bosco. Gli alberi sono un po' arrabbiati allora scuotono i loro rami e le foglie sono sul terreno.

**Seconda storia**

*Zwei Kinder gehen in die...in Zoo und schauen die Giraffe.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Zwei...Karte. Und das Mädchen*

Was sagt sie?

*Wir können in der Zoo. Die Kinder schauen die Giraffe und das Mädchen hat eine Fotografie gemacht und die Kinder gehen in die...trinken und essen. Der Kind hat eine Banane und der Affe*

*nimmt die Banane und der Kind sagt: „Wo ist meine Banane?“ Und das Mädchen sagt: „Hat die Affe.“*

Due bambini vanno in uno zoo. Il bambino ha due biglietti e la bambina dice di andare allo zoo, poi vanno a guardare le giraffe. La bambina ha una macchina fotografica in mano e fa una foto. Poi si fermano e bevono e mangiano. Il bambino ha una banana in mano e poi la prende una scimmia e poi dice: "Dov'è la mia banana" E la bambina dice che l'ha presa la scimmia.

### **Terza storia**

*Das Kind...eine Mädchen und die...*

*Wo ist er?*

*In die Klasse.*

*Was macht er?*

*Indiziert das Mädchen und...*

*Was ist das?*

*Eine Lehrerin und die Lehrerin sagt...ist...du steht da wann gibt die Pause. Das Kind macht Aufgabe und alle Kinder gehen in die Pause.*

Un bambino sta pensando a una bambina e poi il bambino sta segnando la bambina e la maestra si arrabbia e allora dice che deve stare nella pausa in classe per fare compiti intanto che gli altri vanno a giocare fuori.

### **Quarta storia**

*Zwei Kinder haben einen Hund und das Hund geht und die Kinder.*

*Was sieht er?*

*Eine Frog und das Hund geht...*

*Was machen die Kinder?*

*Sie...laufen und das Hund. Das Hund geht und mit den Frog und das Hund.*

*Wo sind sie?*

*In Wasser und die Kinder sieht das Hund in Wasser und den Frog.*

*Wo ist der Frosch?*

*Auf einen Ninfee.*

*Und Wie ist der Hund?*

*Nicht fröhlich.*

Due bambini hanno un cane e il cane gli scappa. E i bambini corrono insieme per prendere il cane. Il cane insegue la rana e salta attraverso il muretto e finisce in uno stagno. I bambini lo guardano e la rana è sopra una ninfea e il cane non è proprio felice.

---

ITALOFONI

**Gisela TED – ITA**

**Prima storia**

*In de erste Bild gibt es ein Kind, no zwei Kind. Die Mensch singt und die Schwester ist... In zweite Bild gibt es die Schwester mit eine Katze und die Kind geht. In dreiste Bild gibt es die Mensch in ein Wald.*

Ist er froh?

*Der froh.*

Was gibt es im Wald?

*Pilz und...ein kleiner Strasse.*

*In vierte Bild gibt es zwei Bäume und die Mensch singt, nicht gut. In fünft Bild gibt es die Menschen mit die Blatter in die Blatter.*

Wie ist er?

*Traurig.*

Nel primo disegno c'è un bambino che canta con probabilmente la sua sorellina che è spaventata dal canto del ragazzo. Nel secondo c'è la sorella che manda via il fratello perché non lo vuole sentire. Nel terzo disegno c'è il bambino che va in un bosco. Nel quarto disegno il bambino che canta tra due alberi. E nel quinto il bambino che si ritrova tra le foglie degli alberi.

**Seconda storia**

*In einster Bild gibt es zwei Kinder geht in de Zoo. In zweiter Bild gibt es die Kinder und sehen die Giraffe. In dreiste Bild gibt es die Kinder und sie essen mit die Monchen...*

Ein Affe. Was isst sie?

*Die Mensch eine Banana und die ... ein Sandwich.*

Wo sitzen sie? Neben?

*Neben eine Schultasche. In vierte Bild gibt es die Mensch und eine Affe mit die Banana. In fünfte Bild gibt es die Kinder und die Mensch und er hat kein Banana.*

Nel primo disegno ci sono due bambini che stanno entrando in uno zoo. Nel secondo disegno ci sono i bambini che osservano le giraffe. Nel terzo i bambini che mangiano, il bambino mangia una banana e la bambina un panino. Nel quarto disegno c'è il bambino che non si accorge che la scimmia gli sta prendendo la banana. Nel quinto si accorge che gli ha preso la banana.

**Terza storia**

*In einster Bild gibt es ein Mensch und sie denken eine Frau. In zweiter Bild gibt es zwei Kinder und ein...*

Wo sind sie?

*In der Schule.*

*Was machen sie?*

*Mathematik.*

*Was macht er? Er schicken ein... für das Frau. In dreiter Bild gibt es die Kinder und die...*

*Ist sie froh?*

*Nein, ist...*

*Was sagt sie? "Nein, das die Papier nicht schicken." In vierte Bild gbt es die Kind und er steht in die Klass und er machen Hausaufgabe und die ... Kinder gehen zu Hause.*

Nel primo disegno c'è un ragazzo che pensa ad una ragazza. E nel secondo c'è il bambino che lancia un pezzo di carta alla ragazza e intanto la maestra li vede. Nel terzo disegno c'è la maestra che sgrida il ragazzo perché si mandano i biglietti. Nel quarto disegno c'è il ragazzo che resta in classe alla fine della lezione perché ha mandato il disegno...la lettera alla ragazza. E gli altri se ne vanno.

### **Quarta storia**

*In einster Bild gibt es zwei Kinder, eine Frau und ein Mensch mit ein Hund.*

*Wo sind sie?*

*In Park. In zweiter Bild gibt es die Hund und sie laufen. In dreiste Bild gibt es ein Frosch und die Hund traurig mit die Mensch, sie...*

*Was macht der Frosch? Und der Hund?*

*Der Hund ist traurig warum sie...er...Und die Hund ist in ein Wasser.*

*Was machen die Kinder?*

*Sie sehen die Hund und die Frosch.*

Nel primo disegno ci sono due bambini con un cane che fanno una passeggiata nel parco. Nel secondo disegno c'è il cane che scappa dai due bambini. Nel terzo c'è i due bambini che rincorrono il cane che stava rincorrendo la rana. Nel quarto disegno c'è la rana che salta un muro e anche il cane. Nell'ultimo disegno c'è il cane che si trova nell'acqua tutto bagnato e i bambini lo guardano.

---

### **Gioia TED – ITA**

*Zwei Kinder sind in Haus und ein Kinder lese ein Buch, ein andere singe. Die Kinder gehe in einen Wald und...*

*Was gibt es im Wald?*

*Die Baume und eine Strasse.*

*Was ist das? Pilze.*

*Die Kinder sing in Wald.*

*Wie singt er?*

*Nicht so gut. Die Bäume...die Blätter von Bäume sind auf der Kinder.*

Due Bambini sono in una casa con un gatto. Un bambino sta leggendo, ma non molto bene. La bambina caccia il bambino e questo bambino va in un bosco in mezzo agli alberi su una strada



dove ci sono dei funghi. Si mette in una posizione più comoda tra due alberi e comincia a cantare. Gli alberi perché non canta bene fanno cadere le foglie sopra il bambino.

## **Seconda storia**

*Zwei Kinder geht zu der Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Die Kasse.*

Was sagt das Mädchen?

*Kommt!*

Dann?

*Sehen die Giraffe.*

Was hat sie?

*Ein Foto...*

Dann?

*Sie essen und trinken.*

Was isst sie?

*Banane und Brötchen.*

Und er?

*Eine Banane.*

Wo sitzen sie?

*Scimmie...isst die Banane von der Kinder und die Kinder...*

Hat er die Banane?

*Nein.*

Due bambini vanno allo zoo con una cartina. Vanno dove ci sono delle giraffe e le guardano. La bambina ha in mano una macchina fotografica. Dopo vanno dove ci sono le scimmie e mangiano. Lui mangia una banana e lei un panino e beve. La scimmia va a rubare la banana del bambino e lui in quel momento non si accorge. Dopo la bambina vede la scimmia che mangia la banana e si mette a ridere e l'altro bambino è spaventato.

## **Terza storia**

*Ein Kinder... eine Kinder.*

Wo ist er?

*In Klasse. Die Kinder ist...*

Was macht er?

*Er... eine Karte in die Kinder.*

Wer ist sie?

*Die...*

Ist sie eine Schülerin?

*Eine Prof...*

was macht sie?

*Sie sehe die Kinder.*

*Sie sagt: "Nein" Und die Kinder geht an ...in ...an Park und er schreibt die Hausaufgabe.*

Un bambino sta pensando ad una ragazza. Il bambino lancia una carta alla sua compagna di classe e la prof lo vede e li sgrida. Quando suona la campanella i suoi compagni di classe vanno nel parco a giocare invece lui deve stare in classe a fare i compiti.

### Quarta storia

*Zwei Kinder geht aus eine Strasse mite in Hund. Sie geht in einen Park und der Hund spielt. Die Kinder...lo seguono...der Hund. Der Hund folgen der Frog. Der Hund... das Moier...und ist in ein Fluss. Die Kinder sehen der Hund, ist in Wasser. Der Frog ist auf eine Blätter.*

Due bambini stanno correndo con un cane sulla strada, vanno in un prato. Il cane sta giocando, vede una ranocchia e la insegue e i bambini seguono il cane che sta inseguendo una ranocchia. Il cane vede che la ranocchia salta un muro allora per inseguirla salta anche lui finisce nell'acqua. I bambini arrivano e vedono che il cane è nell'acqua e la ranocchia è su una foglia.

---

### Arrigo TED – ITA

#### Prima storia

*Erste eine Kinder singen und eine Mädchen lesen eine Buch.*

Wie singt er?

*Ist der...*

Und dann?

*Und dann der Mädchen, der Kinder gehe nach und gehe in eine Tal und singen.*

Was gibt es im Wald?

*Der Bäume und die Bäume und eine Strasse. Er singt und die Bäume hört das...die Musik und...fanno cadere le foglie...auf der Kind die Bätter.*

Wie ist er?

*Sie ist sehr ...Er ist sehr traurig.*

C'è un ragazzo che canta in una stanza e una bambina che sta leggendo e si spaventa, pure il gatto. Poi la bambina caccia il ragazzo. Lui va in un bosco a cantare dove ci sono alberi, un sentiero e un fungo. Poi comincia a cantare, gli alberi lo disprezzano e gli fanno cadere tutte le foglie addosso.

#### Seconda storia

*Zwei Kinder gehen in der Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Eine Ticket.*

Und das Mädchen?

*Singen, ah no, sprechen.*

Was sagt sie?

*...Komm! Sie gehe...sie sehe der Giraffe und sie mit eine Macchina fotografica, dann gehe nacht der Affe mit eine Banane und die Banane sckmecken die Banane von der Kind.*

Und am Ende?

*Er habt keine Banane für essen.*

Ci sono due ragazzi che vanno allo zoo con due biglietti in mano e la ragazza lo invita ad entrare. Poi i due ragazzi vanno a guardare le giraffe con una macchina fotografica. Poi si fermano davanti alla gabbia delle scimmie. Il ragazzo comincia a mangiare una banana. Quando sta parlando con la ragazza alza la banana verso l'alto e la scimmia gliela ruba. Poi il ragazzo resta senza banana e la ragazza ride.

### **Terza storia**

*Eine Kind eine Mädchen und der Lehrerinnen sehe das Kind sprechen mit eine Mädchen.*

Was macht er?

*Er...Und dann die Lehrerinnen...und wann dann die kligel die Kinder gehe zu Hause und er schreibt eine Note.*

C'è questo ragazzo che pensa a questa ragazza. Sempre lui prende una pallina di carta e la tira ecco, la professoressa lo sgrida. Quando la campanna suona tutti i ragazzi vanno a casa mentre lui deve stare nel banco a scrivere un castigo.

### **Quarta storia**

*Zwei Kinder gehe mit deine Hund in eine Park . Der Hund... come si dice correre? ...und die sehe eine rana...*

Ein Frosch...

*Frog.... Der Hund stellt das Frosch und springt aus...vor eine Muere und sie gehe in eine See und die Kinder sehe das Hund mit, vor der Frosch.*

Wie ist der Hund? Was machen die Kinder?

*Verlieren*

Ci sono due ragazzi che accompagnano il proprio cane al parco. Lo lasciano andare, lo liberano e il cane si accorge che c'è una rana quindi lui comincia a corrergli dietro. Poi salta sopra un muro e cade in uno stagno. I due ragazzi mentre lo guardano che è bagnato cominciano a ridere.

---

**Alfredo TED – ITA**

**Prima storia**

*Ein Kinder singt und ein andere Kinder...sie lesen und wann sie hören diese...sie ist...*

Dann?

*Sie, der Kinder gehe in gehe aus der aule und er gehe in einen Wald, sie singen und der...zwei Bäume fallen der Blätter.*

Un bambino canta e una bambina lo sta ascoltando ma dato che è stonato lo caccia di casa. Lui va in un bosco e canta tra due alberi. Gli alberi lo sentono e gli cadono due foglie e lui è arrabbiato.

**Seconda storia**

*Zwei Kinder gehen in einer Zoo. Was hat der Junge in der Hand? Eine Schultasche. Und was sagt sie? „Kommen in der Zoo.“ Die Kinder gehen...sehen der Giraffen. Sie sehen der.... der Affe. Was machen sie? Sie essen. Was isst sie? Banane. Und dann? Affen nimmst der Banane und der Affe isst der Banane. Was macht das Mädchen?...*

Due bambini vanno in uno zoo. Prima guardano le giraffe, poi stanno guardando le scimmie. Stanno mangiando intanto, parlando. La scimmia gli ruba la banana e poi se la mangia e la bambina ride.

**Terza storia**

*Ein Kinder...eine Mädchen.*

Wo sind sie?

*In der Schule.*

Was passiert?

*Sie machen Mathe.*

Was macht er?

*Er... der Mädchen und der Lehrerin sehen.*

Dann?

*Der Mädchen. Und der Kind ist zornig und er...die Kinder gehen in Park aber sie...er ist in Zimmer und schreibt.*

Un bambino sta pensando ad una ragazza, il bambino le...la saluta. Gli manda un foglio, la ragazza... l'insegnante lo sgrida e mentre gli altri vanno a giocare lui resta a fare un castigo.

**Quarta storia**

*Zwei Kinder gehen mit einen Hund.*

Wo sind sie?

*Im Park. Der Hund gehen unter...einen Frosch und der Frosch. Und der Frosch gehen in einen Seen und der Hund gehen in einer See.*

Wie ist der Hund? Und der Frosch?

*Ist auf einen Pflanz.*

Was machen die Kinder?

*Sie sehen der Hund.*

Due bambini vanno con un cane in un parco. Lo lasciano andare e il cane va dietro una rana, la rana poi va in un lago. Il cane gli va dietro. La rana è su una foglia mentre il cane è bagnato.

---

### Filippo TED – ITA

#### Prima storia

*In erste Fotos gibt es ein Kinder und der Kinder singen, seine Schwester ist...*

Was macht sie?

*Sie lernen und sie ist...*

Und das Kind?

*Eine Canzon. Seine Schwester raus der Bruder und sie geht in der Nadelwald.*

*Sie singen auch in der Nadelwald.*

Was gibt es im Wald?

*eine Strasse, ein Pilz. Der Baum raus Blätter auf den Kinder.*

C'è un ragazzo che canta. La sorella stava leggendo un libro e il gatto stava riposando e si spaventano. La sorella lo manda fuori di casa. Il ragazzo va in un bosco, si apposta tra due alberi, canta anche lì ma gli alberi si arrabbiano e fanno cadere le foglie sopra di lui. E lui è contento? No, si arrabbia.

#### Seconda storia

*Zwei Kinder geht in Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Eine Blätter.*

Und sie?

*Eine Schultasche.*

Was sagt sie?

*Komm, wir geht in der Zoo. Sie sehe die Giraffe. Und sie mit den macchine fotografische die Giraffe. Sie geht an die Affe und...*

Was machen sie?

*Sie essen eine Banane. Der Kinder und seine Schwester trinken eine Orangensaft. Die Affe nimmt die Banane von der Kinder und sie essen eine Banane und der Kinder ist...in der Hand von Affe ist...schlecht.*

Was macht sie?

*Laufen.*

C'è una ragazza che dice a un altro ragazzo di andare allo zoo e la ragazza c'ha i biglietti per lo zoo e uno zaino per il mangiare. Vanno dalle giraffe. La ragazza fa le fotografie alle giraffe. Poi vanno alla gabbia delle scimmie e mangiano. Il ragazzo si distrae e la scimmia gli ruba la banana. Il ragazzo si distrae e la scimmia gli ruba la banana. La ragazza ride perché la scimmia gli aveva rubato la banana al ragazzo.

### Terza storia

*Eine Kinder magt eine andere Kinder. Sie in der Schule, sie...er...eine Karte aber die Kinder... und die Lehrerin?*

*Die Lehrerin sieht die Karte und sie der sie...*

*Was sagt sie?*

*“Nein, du non nicht den Karten...” Er ist auch in der Schule denn sie werft die Karte, aber seine Freunde sie geht auch in der Pause.*

*Wo bleibt er?*

*Er bleibt in der Klasse am schreiben: ich nicht werden die Karte.*

Un ragazzo gli piace una ragazza e continua a pensare. In classe gli tira un biglietto di carta ma la prof si accorge e va dal ragazzo e gli dice che non deve tirare il biglietto e lo sgrida. Mentre i suoi compagni fanno ricreazione lui resta in classe perché ha lanciato la carta a scrivere che non bisogna lanciare la carta in classe.

### Quarta storia

*Zwei Kinder gehen in die Pässegiate mit einen Hund. Der Hund insequiert eine... Der Kinder insegueirt der Hund und der Frosch geht in einen Fluss, auch die Hund geht in einen Fluss und die Kinder werten der Hund in der See.*

*Wie ist er?*

*Er hat viel Wasser auch deiner Korper.*

*Und der Frosch?*

*Ist auf eine Blätter.*

Ci sono due ragazzi che vanno a passeggio con il cane. Il cane scappa, perché ha visto una rana e quindi la insegue. Poi la rana salta in un lago su delle foglie. Il cane corre per prenderla e cade in acqua. Poi arrivano i bambini e ridono perché il cane s'è tutto bagnato e invece la rana è salita su una foglia.

---

## TERZA MEDIA

PARLANTI MÖCHENO

**Vittoria** TED-ITA

### Prima storia

*Ein Kinn ist in eine... und singt. Er singt hoch und sehr.... Seine Schwester liest und dann die Katze schlaf. Die Schwester und die Katze schicken der Kind in der Wald. Er geht in der Wald und geht in der Mitte zwei Bäume. Er singt.. und ...schlecht und dann die Bäume machen die seine Läufe aus der Kind weil er singt schlecht.*

Il bambino sta cantando nel soggiorno. Sua sorella sta leggendo un libro e il gatto sta dormendo. Il bambino canta male e allora la sorella non è capace di leggere. Poi la sorella e il gatto lo mandano fuori a cantare e lui prede le cose e va fuori. Va per una strada e si ferma in mezzo a due alberi. Gli alberi lasciano cadere le sue foglie perché non gli piace il modo in cui canta. E lui è arrabbiato.

## Seconda storia

*Zwei Kinder gehen in den Zoo.*

Was sagt das Mädchen?

*„Gehen hinein!“ . Sie gehen zu sehen die Giraffe. Dann sie gehen essen. Sie isst ein Brötchen und Wasser und er eine Banane. Sie setzen vor die...*

Affe

*Eine...sie klatsche und eine Affe nimmt die Banane der Kind und er sagt, wo ist seine Banane. Und die Mädchen sagt, as sie hat die Affe.*

Due bambini vanno allo zoo, hanno due biglietti in mano. Loro vanno a guardare le giraffe e la bambina fa le fotografie. Si fermano davanti alla gabbia delle scimmie e mangiano. La bambina mangia un panino e beve acqua e il bambino mangia una banana. Una scimmia prende la banana del bambino perché vuole mangiare e non vede più la banana e la bambina dice che l'ha presa la scimmia.

## Terza storia

Ein Kind schimmt in eine Mädchen und dann der Kind wirft eine Karte zu diese Mädchen.

Wo ist er?

*Er ist glein...*

Ist er zu Hause?

*Nein, er ist zu der Schule. Die Lehrerin sieht das und dann sie streit der Mann und wenn die anderen gehen hinaus er musst noch Schule machen.*

Un bambino sta pensando a una ragazza. Loro sono a scuola e il bambino butta una carta alla ragazza e la maestra li vede e allora sgrida il bambino. Intanto che gli altri vanno fuori lui deve stare in classe a fare i compiti.

## Quarta storia

*Ein Kind hat ein Hund und geht mit seiner Schwester.*

Wo sind sie?

*In den Park. Der Kind...der Hund willt laufen und der Kind. Der Hund lauft in einen Frosch und die Kinder gehen laufen... den Hund. Der Frosch hüpf in einen See und der Hund auch. Die Kinder sehen der Hund ganz nass und lachen sie.*

Wo ist der Frosch?

*Er ist auf einen Lap und er ist frau.*

Un bambino...due fratelli vanno nel parco con il suo cane e il cane vede qualcosa e allora vuole correre e il bambino gli scivola il cane e lui...il cane salta dietro una rana. I due bambini vogliono riprendere il cane. E poi la rana salta da un muretto e il cane anche. I bambini corrono sempre dietro al cane. La rana finisce su una foglia nel lago e il cane finisce nell'acqua. I due bambini vedono che il cane è bagnato nell'acqua e allora ridono.

---

### Marzio TED-ITA

#### Prima storia

*Ich sehe zwei Kinder, oan lest und der ist spaventiert und siehe a Kotz...a Katze.*

Wie ist die Katze?

*Spavientiert.*

Und der Junge, was macht er?

*Sing.*

Dann?

*Zwoa Kinder, a Kotz...Katze ist arrabbiato zorune...*

Und das Mädchen?

*Manda via...*

Was sagt sie?

*Geh vort!Der Junge hat ein Buch und geht in einen Wald. In Wald ist a Kinder*

*za...passeggiare...mittel den Wald.*

Was gibt es im Wald?

*Pam...la strada...*

Dann?

*Ist's a Kinder za singen mittel den Wald und die Pam de sein spaventiert.*

Warum?

*Va singen. Siehe a Kind mittel den Pam, ist...il vento...cascano le foglie...il vento ricopriert den Kinder.*

Vedo un bimbo che canta, l'altro è spaventato con un libro e anche il gatto. Poi vedo un bimbo con un gatto, arrabbiato che manda via l'altro bimbo. Poi c'è un bimbo in mezzo agli alberi che boh...salta...è contento. Poi c'è un altro bimbo che canta in mezzo agli alberi e poi gli alberi sono spaventati perché canta male. Poi c'è due alberi...somma soffia il vento e cade le foglie sopra il bimbo e è arrabbiato.

#### Seconda storia

*Ich siehe zboa Kinder pet en Hund und...*

Was machen sie?

*Corrono. Zweitens habe zboa Kinder pet en Hund. Sie mocht schean.. und der Hund geht...dietro...*

Was ist das?

*Rospo rana...Frosch...*

Was macht der Frosch?



*Geht...saltando...springen...Der Hund geht sempre dietro...und sprech...spring...der Mauer und lago...fiume...e si bagna tutto.*

Wo ist der Frosch?

*Sul sasso...knot...*

Was machen die Kinder?

*ridono...sie lachen.*

Vedo due bimbi che corrono con il cane poi due bimbi che vede che il cane va e lo chiama però non va sempre. Dopo vedo sempre due bambini che corrono dietro il cane. Poi il cane corre dietro alla ranocchia e non è capace a prenderli, poi corre e la ranocchia salta. Lui salta e però finisce in mezzo al lago e bagnato e la rana è asciutta e i due bimbi ridono.

### Terza storia

*Ich sehe zboa Kinder de gehen in zoo.*

Was hat der Junge in seiner Hand?

*Die euro...und geht an die Kasse...*

was kauft er?

*Biglietto...*

Und das Mädchen, was sagt sie?

*Komm...geh kan Zoo.*

*Zboa Kinder und Eltern sechen die Giraffe. Sie essen und trinken.*

Was isst sie?

*Sie trinkt und er esst.*

Und was isst er?

*Eine Banana. Dann sie esst und er aa und geht a Banane Affen. Die Affe...die Banane und sie lacht.*

Wer lacht?

*Er lacht. Und denn sie ess und er ist resta a bocca aperta. perchè gli ha preso la banana wawai die Affe hat...*

Vedo due bimbi...un bimbo ha i sodi e li porta alla cassa e l'altra bimba dice:" vieni andiamo al zoo". Dopo vedo due bimbi e un vecchietto che guardano le giraffe. Poi si siedono e mangiano e bevono vicino alle scimmie. Poi il bimbo mangia una banana ma la scimmia la prende. Quindi e dopo la bimba mangia e il bimbo non sa più dove è finita la banana e il resta a bocca aperta.

### Quarta storia

*I sea zboa Kinder oan kassa. De puar geat za liren de kassa on de onder kinder gea kan zoo.*

*Dora sea Ich sihe zwoa Kinder, de Kinder sei....come si dice ascoltare? Er...*

Und? Wo ist er?

*Ich sihe drei Kinder.*

Ist das ein Kind?

*Na, sie ist a Leherein. Der Kind macht Matematik und...lancia an Stück Kart.*

Was sagt die Laehrerin?

*Die Lehrerin schreib und der Kind...dora der Kind ist ... arrabiato...zourne. Odra Kinder spielen.*

*Er macht der castigo.*

Vedo due bimbi che ascoltano. Ascoltano? No, lui sta pensando a cosa faranno dopo e dopo vedo che c'è una professoressa che fa matematica con i due bimbi. Cosa fa lui? Il bimbo lancia un pezzo di carta e la prof si arrabbia e gli sgrida gli da un castigo da fare mentre gli altri vanno a casa.

SEMIPARLANTI

### Goffredo TED- ITA

#### Prima storia

*Die Kinder ist sprechen und deine Freunde nicht volieren sprechen.*

Wie singt er? Singt er gut oder schlecht?

*Singt er schlecht. Der Kinder raus gehen deine Freunde raus.*

Wohin geht er?

*Und er geht in der Wald.*

Was gibt es in dem Wald?

*Der Bäume und eine Strasse und...*

Was passiert?

*And der Kinder sprechen und der Bäume nicht so voler und die Blätter geht hinunter.*

C'è un bambino che canta e suo fratello non lo vuole sentire. Quindi caccia questo bambino da casa e va nei boschi e qui può cantare allegro solo che gli alberi fanno cadere le foglie.

#### Seconda storia

*Zwei Kinder geht in der Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Das...Schultasche...in der Hand hat eine Karte.*

Was sagt sie?

*Die Mädchen...In der Zoo sehe die Giraffe und der Kind con la...hat ein fotografie. Und sie setze in...setzen und der Kind essen eine Banana.*

Was isst sie?

*Der Animal geht das Kind und bring das Banana. Das Mädchen...das Kind...das Mädchen...und das Kind.*

Wer isst die Banane jetzt? Der Junge oder der Affe?

*Der Junge.*

Ci sono due bambini che vanno allo zoo, un ragazzo e una ragazza. E vedono le giraffe. Poi si fermano dove ci sono le scimmie a mangiare. La donna ha un panino e il ragazzo una banana e infine la scimmia mangia la banana del bambino.

### Terza storia

*Das Kind .... eine schickt und in das Klass sprechen mit ihr.*

Die Lehrerin?

*Und die Lehrerin sehen ihr und...*

was sagt sie?

*E gli sgrida...hat Hausaufgaben. Das Kind machen die Hausaufgaben e your compagni  
Klassenkameraden geht raus.*

C'è un bambino che pensa a una ragazza. Quando va a scuola parla con lei e la maestra lo sgrida. E così deve fare dei compiti mentre gli altri escono.

### Quarta storia

*Das Kind geht mit ihr Hund und der Hund geht mit eine Frosch und der Hund spielen, geht  
con...mit Frosch...der Frosch geht in der eine See und der Hund ist wasche.*

Ci sono due bambini che vanno a giocare con il cane. Poi il cane gli scappa dal bambino e insegue una rana. Il cane insegue la rana e arriva nello stagno e si bagna.

---

Ludovico TED-ITA

### Prima storia

*Der Junge sing und die Mädchen ist mog...*

Wie singt der Junge?

*Er sing schlecht. Dann die Mädchen...der Junge raus und die Mädchen ist...*

Wohin geht er?

*Er geht in Wald.*

Was ist das?

*Die Bäume...Strasse...*

Was macht er in dem Wald?

*In dem Wald er singt und die Bäume ist nicht froh und Bäume nimmt...geht auf den Bäume...*

Il bambino canta e la bambina non è tanto contenta. Il bambino canta stonato. Il bambino va fuori dalla stanza e la bambina gli sgrida. Poi il bambino va nel bosco, in una strada. Ci sono i funghi e un prato. Poi il bambino si ferma a cantare e gli alberi non sono contenti. Gli fanno uno scherzo e gli fanno cadere le foglie sopra.

### Seconda storia

*Die Jungen geht in Zoo.*

Was hat er in der Hand?

*Zwei Kartine. Was sagt das Mädchen? "Komm!"*

Und dann?

*Sie geht in Giraffe und geht in scimmie.*

Was machen sie?

*Sie frühstück.*

Was isst sie?

*Sie isst ein Brötchen.*

Was trinkt sie?

*Ein Orangensaft*

und er?

*Und er eine Banane. Dann die...nimmt die Banane von der Junge. Und sie essen die Banane. Sie reiche no...*

La bambina va...il bambino ha con se due biglietti, la bambina dice vieni. Poi entrano nel posto delle giraffe. E poi si fermano lì dove ci sono le scimmie e fanno colazione, merenda. E mangiano un panino, un succo di arancio. Il bambino mangia la banana e la scimmia vede la banana e se la prende e la bambina ride.

### ***Terza storia***

*Der Jung...ein Mädchen.*

Wo sind sie?

*Er ist in Klasse und...*

Was macht er?

*Er tragt eine scartoffia. Und die Lehrerin strahlt sie und er geht raus.*

*Geht er raus?*

*Nein, er nicht.*

Was muss er?

*Er muss eine... gemacht, und die andre geht raus.*

Il bambino pensa alla ragazza e...è in classe e gli tira una pallina di carta e la maestra gli sgrida e allora gli da da fare il castigo e intanto che suona la campanella gli altri vanno fuori.

### **Quarta storia**

*Jungen geht mit in Hund.*

Wo sind sie?

*In ein ...*

Was macht der Hund?

*Der Hund geht und die Jungen laufen.*

Was sieht der Hund?

*Der Hund...ein ranocchie.*

Der Frosch

*Der Hund geht mit der Frosch...in einen See mit der ranocchia .*

*Wo ist der Frosch?*

*Der Frosch ist auf eine Blatt und der Hund ist in der See.*

Was machen die Kinder?

*Sie antworte...*

I bambini vanno con il cane il cane va e scappa. Poi i bambini gli corrono dietro. Il cane va dietro una ranocchia, corre dietro ad una ranocchia. Il cane salta e cade in un laghetto e la ranocchia è sopra una foglia mentre lui è bagnato nel laghetto.

---

### Soave TED- ITA

#### Prima storia

*Gibt es zwei Kinder und eine singen und eine lesen und das Mädchen...*

Wohin geht er?

*Er geht in die bosco...come dire...Baum...und dann sehe...singen, no er singen und die...fanno cadere...come dire... den...*

C'è un bambino che canta e l'altra che legge e poi la bambina scaccia sto bambino che il bambino va nella foresta va nel bosco...poi si mette a cantare e sti alberi fanno cadere le foglie addosso a lui. Perché? Non volevano sentire cantare

#### Seconda storia

*Gibt es zwei Kinder...gehen... zu...in der Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Die biglietti per lo zoo...Dann gehen zu die Gir...*

Was machen sie?

*Sie essen.*

Was passiert?

*gibt...prende die Banane von der Kind und die Kinder....*

Was macht sie?

Ci sono due bambini che vogliono andare allo zoo e il bambino ha due biglietti per lo zoo in mano. Poi vanno dalle giraffe, poi si siedono a mangiare dove ci sono le scimmie e una scimmia prende una banana a questo bambino e la bambina si mette a ridere.

#### Terza storia

*Gibt es eine Junge und sie...pensa...Mädchen...*

Was macht er?

*Die Junge lancia ...ein ... und sie ...die Junge...*

Was sagt sie? ...sieht...und dann schreiben.

Und die anderen?

*Die andere gibt... zu Pause.*

C'è un ragazzo che pensa a una ragazza...e a scuola lancia un foglio di carta e la ragazza si arrabbia e gli dice che è in punizione e mentre gli altri vanno a ricreazione lui deve scrivere.

## Quarta storia

*Gibt es eine Junge und eine Mädchen mit den Hund und die Hund...come si dice scappare...und die Hund...cade in eine... Und die Kinder, was machen sie?*

Ci sono due bambini che vanno a passeggio con un cane poi gli scappa il cane che corre dietro a una rana e a un certo punto sta rana salta un muretto e anche il cane salta e si finisce nell'acqua, poi i bambini si mettono a ridere.

-----

ITALOFONI

**Alberta** TED- ITA

## Prima storia

*Gibt es in eine Zimmer zwei Geschwister, eine ist ein Junge und eine ist ein Mädchen. Die Junge singen und die Mädchen lesen aber die Junge singen nicht so gut und die Mädchen sagt der Bruder: „du gehst im Wald und singen in Wald“. Das Jung singt im Wald aber die Bäume ist nicht so glück und geht zum die Junge eure Blätter.*

Was gibt es im Wald?

*Im Wald gibt es viele Bäume und eine Wiese und eine kleine Strasse und viele Blätter auf die Bäume und auf die Wiese und auch eine....*

Ci sono due fratelli in una stanza uno è un maschio e uno è una femmina e il maschio canta una canzone e la femmina legge. Il maschio però non canta bene e la femmina lo manda a cantare nel bosco. Lui va nel bosco e canta però gli alberi non sono felici e mandano le foglie sul bambino.

## Seconda storia

*Zwei Kinder geht in einen Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*In der Hand der Jung hat zwei Karte von der Zoo.*

Was sagt das Mädchen?

*Das Mädchen sagt „Komm rein in der Zoo“. Die Mädchen hat eine foto und sie schauen die Giraffe. Dann geht die zwei Junge in eine Stuhle und essen.*

Was isst sie?

*Sie essen eine Brötchen und sie trinken eine Saft und die Junge eine Banane.*

Wo sitzen sie? Neben?

*Sie sitzen neben die Affe. Dann die Junge spreche no spricht und die Affe nehme ihre no seine Banane. Die Aeffe essen die Banane und die Mädchen ist glück.*

Allora ci sono due bambini che vanno allo zoo. Allo zoo la bambina fa le foto mentre guardano le giraffe. Poi si siedono su delle...su un muretto vicino alle scimmie per mangiare. Mentre il bambino parla la scimmia gli prende la banana che sta mangiando e poi lui se la mangia e la bambina ride.

### Terza storia

*Gibt es eine Junge und sie denken eine Mädchen, eine schöne Mädchen. Die zwei Kinder ist in die Klasse alle zusammen und wenn ist die Mathestunde der Jung sagt Hallo die Mädchen aber der Lehrerin ist schwer und sagt der Junge: „Du muss eine viele Hausaufgaben gemacht und wenn die andere Kinder geht nach Hause die Junge bleiben zu Schule und machen die Hausaufgaben.*

C'è un ragazzo che pensa ad una ragazza, a una bella ragazza. Loro sono nella stessa classe e nell'ora di matematica lui gli dice ciao però la maestra è severa e gli dice che deve fare dei compiti in più, no tanti compiti e così quando gli altri tornano a casa lui deve stare a scuola e fare i compiti.

### Quarta storia

*Gibt es zwei Junge und sie gehe in einen Park mit ein Jung aber die Jung laufen und sie geht in eine andere Teil von der Park. Die zwei Kinder geht der Hund aber der Hund geht eine Frosch. Der Frosch springen auf...in einem See, eine kleine See und der Hund probier auch aber der Frosch gibt es auf eine Blatt und der Hund geht in der See und...*

Wie ist er?

*Viele Wasser auf der Kopf.*

Ci sono due bambini che vanno al parco con un cane, però il cane va in un altro posto del parco, si allontana. I bambini vanno dietro al cane però il cane va dietro a una rana. La rana salta in un laghetto che è nel parco e il cane prova a saltare. Però la rana va su una foglia e il cane si bagna tutto.

### Natalia TED- ITA

### Prima storia

*Zwei Kinder sind in eine Hause und erste Kinder singen aber singen sehr schlecht. Zweite Kinder ist...non è contento . Dann die zweite Kinder sagen al am erste Kinder zurückkommen von Haus und...*

Wohin geht er?

*Er geht in der Wald und am Wald...in der Wald er singen.*

Und wie singt er?

*Schlecht. Dann die Blätter von die Bäume geht unter.*

Wie ist er?

*In der Bode.*

Ci sono due bambini che cantano e il bambino che canta molto male e il secondo bambino non ha voglia di ascoltarlo e allora scaccia da casa il secondo bambino che va a cantare nel bosco. Si siede in mezzo a due alberi e inizia a cantare e poi le foglie cadono su di lui.

## Seconda storia

*Zwei Kinder gehen in der Zoo dann die Kinder sehen die Tiere.*

Was hat der Junge?

*Ein Brief.*

Und was sagt das Mädchen?

*Komm mit mir! Dann die Kinder sehe die Tiere und ein Kinder essen eine Banane und die Mädchen essen ein Brötchen.*

Was trinkt sie?

*Tee.*

Wo sitzen sie? Neben?

*Neben die Tiere. Scimpanzè.*

Affe

*Dann die Affen neben die Banane an die Kinder und die Mädchen ride.*

Und das Kind?

*traurig*

Due bambini vanno allo zoo e guardano gli animali. Poi si siedono vicino alla gabbia delle scimmie e la bambina mangia un panino e del tè e l'altro bambino mangia una scimmia. La scimmia però ruba la banana al bambino mentre non se ne accorge e dopo la bambina ride e il bambino è triste.

## Terza storia

*Es gibt en Kinder denken...denkt ein Mädchen und dann geh die Mädchen.*

Wo sind sie?

*In ein Klass...Klasszimmer.*

Was macht er?

*Er...lancia...ein Papier und das Papier gehen an die Mädchen.*

Und die Lehrerin?

*Die Lehrerin sehen die Kinder...sie...die...dice che non si fa.*

Was sagt sie?

*„Nein, du musst nein nicht“ und dann die Lehrerin hat an die Kinder ein Arbeit und die Kinder zurückkommen und die Kinder liegen...bleiben in die Klassenzimmer.*

Und was machen die anderen?

*Gehen in der Pause*

C'è un bambino che pensa ad una bambina, poi tira una carta alla bambina e la professoressa lo vede, lo rimprovera e gli dice che a ricreazione deve stare dentro a fare un compito mentre gli altri bambini vanno fuori a giocare.

## Quarta storia

*Zwei Kinder gehen spazieren mit ein Hund. Und dann die Hund laufen und die Kinder sehen der Hund laufen ein Frosch. Und dann der Frosch spring ein Muro und fallen in ein See.*

Was machen die Kinder?

*Sehen.*

Und der Frosch?

*Ist auf ein Blätter.*



Ist er nass?

*Nein ist er asciutto.*

Ci sono due bambini che vanno a spasso con il cane, dopo il cane corre troppo e scoprono i bambini correndogli dietro che sta correndo dietro a un rospo. Dopo il rospo salta un muretto e il cane lo segue e il cane però si ritrova in uno stagno.

### Carla TED- ITA

#### Prima storia

*Gibt es eine Kinde und ein Kind. Ein Kind singt und ein Kind lese ein Buch.*

Wie singt der Junge?

*Singt schlecht und seine Freundin ist...und dann sein Freundin sagt ihr Freund zu Hause gehe.*

*Und dann das Kind gehe nach Hause.*

Wo ist er?

*In ein...*

Was ist das?

*Eine Strasse, Baum... Das Kind singt zu di Bäume und die Bäume sind, er singt schlecht und die Bäume sind...und dann die Bäume...die Blätter gefallen auf das Kind.*

C'è il bambino che canta male e intanto la sua amica stava leggendo e si è arrabbiata perché 'somma lei stava leggendo e il suo amico stava cantando male e la stava disturbando. Allora lei stava disturbando. Allora lei lo ha mandato fuori di casa, lui stava attraversando il bosco e si è messo a cantare. Gli alberi somma erano tristi perché cantava male allora hanno fatto cadere le foglie sopra il bambino.

#### Seconda storia

*Gibt es zwei Kinde. Diese Kinde gehe in Zoo.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Der Junge hat die...zwei Karte.*

Was sagt das Mädchen?

*Das Mädchen sagt ihre Freundin kommen. Dann die Freunde suchen die Giraffe und der Mädchen hat ein foto und dann essen.*

Was isst sie?

*Das Kind esse eine Banane und die Mädchen eine Brötchen und Wasser.*

Wo sitzen sie?

*Die Scimmie... dann das Kind hat eine Banane und die Affe bringt ihre Banane.*

Und am Ende?

*Und am Ende die Affe ess...isst die Banane und das Kind...das Mädchen...und das Kind...keine Banane.*

Ci sono due amici che vanno allo zoo, poi guardano le giraffe e intanto la sua amica vuole fare delle foto. Si siedono vicino ad una gabbia di scimmie. Il bambino mangia una banana e invece la femmina un panino e dell'acqua. Siccome che alle scimmie piacciono le banane e il bambino ha una banana, gliela ruba e la femmina ride e il maschio rimane sorpreso.

### Terza storia

*Gibt es ein Kind und...eine Mädchen.*

Wo sind sie?

*Sie Sind in die Klasse und die Lehrerin...*

Was macht er?

*Er hat ein Papier und die Lehrerin sehe no siehst di sehe Papier.*

*Was sagt sie? ...nicht diese Papier zu...*

Und dann?

*Ihre Freunde gehen in die Pause und er bleibt in die Klasse.*

C'è questo ragazzo che pensa a una ragazza e nell'ora di matematica lui manda un bigliettino a quella ragazza che pensava, e la professoressa lo vede. Lo sgrida e dice che non bisogna tirare i bigliettini e i suoi amici vanno a far merenda e lui rimane in classe a fare matematica.

### Quarta storia

*Gibt es zwei Kinde, ein Mädchen und ein Junge. Die Junge hat ein Hund.*

Wo sind sie?

*Sie sind in eine...dann das Kind.*

Was macht der Hund?

*Der Hund gehe...*

Was sieht er?

*Er sieht der Hund und das Hund laufen eine Rane...*

Ein Frosch

*Dann das Hund springt auf die Mauer und dann er ...in eine See und...und der Frosch ist auf eine Blatt.*

*Und die Kinder sehe und...*

Ci sono un maschio e una femmina. Il maschio tiene al guinzaglio un cane. per sbaglio lascia libero il cane che intanto sta seguendo una rana. Il cane salta attraverso un muro e finisce in un lago e si bagna e invece la rana è sopra una foglia.

---

### Natale TED-ITA

#### Prima storia

*Die Kinder singt nicht schlecht und die Menschen lo scaccia...va fuori ...geh auf und die Kinder gehen zum Wald.*

Was gibt es im Wald?

*Viele Baume und un sentiero, eine Strasse. Die Kinder sing schlecht und die Baume perdono le foglie...sie...cadono le foglie...*

Wo sind die Blätter?

*Per terra, auf dem Boden.*

Il ragazzo canta male e la bambina lo manda fuori dalla stanza. Lui va nel bosco per cantare, canta anche lì male e gli alberi perdono le foglie.

## Seconda storia

*Die Kindern gehen zum Zoo.*

*Was hat der Junge?*

*Der Junge hat...i biglietti...eine Karte.*

*Was sagt das Mädchen?*

*Go in...*

*Auf Deutsch?*

*Geht hin. Die Kindernr sehen die Giraffe und der Menschen hat in...nelle mani eine fotocamera.*

*Dann die Kinder gehen zum scimmie...*

*Affen*

*Was machen sie?*

*Sie essen und eine Affe ruba...prende... die Banane der Kinder und esse und die Affe essen die Banane.*

*Und das Mädchen?*

*Das Mädchen hat keine Banane. Und Kinder...Menschen ride...*

I due bambini vanno allo zoo e vanno al recinto delle giraffe. La bambina ha in mano la macchina fotografica per fare delle foto. Dopo vanno al recinto delle scimmie per mangiare e una scimmia ruba una banana al ragazzo. Il ragazzo rimane senza cibo e la ragazza ride.

## Terza storia

*Eine Kinder pensa...eine Menschen. Der Kindern sehen die Menschen.*

*Wo ist er?*

*Er ist zum er recht.*

*Der Kinder sehen die Menschen und die Frau se ne accorge.*

*Wer ist die Frau?*

*Davanti.*

*Wo sind sie, zu Hause?*

*Nein, sind zur Schule...die Lehrerin.*

*Was sagt sie?*

*Lo sgrida... du...non stai attento.*

*Dann?*

*Die Kindern hat eine Aufgabe und la campanella suona und andere Kinder gehen zum Haus.*

Il ragazzo pensa a una ragazza. Questa ragazza è alla sua destra e lui la guarda. La professoressa se ne accorge e lo sgrida e gli da un castigo da fare dopo la scuola e gli altri ragazzi vanno a casa.

## Quarta storia

*Die Kindern gehen mit eine Hund und der Hund scappa...corre...laufen. Der Hund laufen zum eine Frog und der Frog springen zum Wasser und der Hund laufen und es cade gefallen in Wasser und die Kinder sehen der Hund ist bagnato und der Frog ist auf dem Plant.*

I due ragazzini vanno a spasso con il cane. Il cane scappa al ragazzino e rincorre una rana. La rana salta un muretto e va nell'acqua. Il cane rincorrendola cade anche lui nell'acqua e i ragazzi vedono che il cane è bagnato mentre la rana è sulla foglia.

---

**Giada TED- ITA**

**Prima storia**

*Gibt es ein Kind und sie singt. Seine Freundin liest aber sie kann nicht lesen denn der Kind singt nicht so gut. Die Kinder geht raus und...*

Was hat er in der Hand?

*Er hat ein Buch in der Hand und sie geht in der Welt und sie singt. In der Wald gibt es die Bäume aber...eine Strasse...ein Blumen. Der Kind singt aber er singt nicht gut und die Bäume mag nicht die Musik der Kind singt. Sie geben die Blumen von die Bäume auf den Kopf von der Kind.*

Ci sono due ragazzi. La ragazza sta leggendo e il ragazzo sta cantando. Però siccome non sa cantare tanto bene la ragazza non riesce a leggere allora lo manda fuori. Il ragazzo va fuori dalla porta con un libro in mano. Va nel bosco e nel bosco si mette a cantare sotto un albero. Questo alberi non apprezzano la musica che lui canta e come...per farlo arrabbiare gli lanciano le loro foglie addosso.

**Seconda storia**

*Gibt es zwei Kinder, sie gehen in der Zoo. In der Zoo sie schauen viele Tiere.*

Was hat der Junge in der Hand?

*Der Junge hat zwei Ticket...Blätter.*

Was sagt sie?

*"Komm,komm!" In der Zoo sie gehen neben die ...und sie gehen die Affen und ...*

Was machen sie?

*Sie essen und trinken.*

Was trinkt sie?

*Wasser.*

Und was isst sie?

*Die Banane und Brötchen aber die Affe nehmen die Banane von der Kind und der Kind kann nicht zum Essen denn der Affe hat seine Banane essen.*

Ci sono due ragazzi che vanno allo zoo, la ragazza gli dice al ragazzo di venire e nello zoo guardano tantissimi animali, poi si mettono vicino alle scimmie a mangiare e a bere però la scimmia gli prende la banana che stava mangiando il ragazzo e il ragazzo rimane senza mangiare perché se la mangia la scimmia.

**Terza storia**

*Da es gibt ein Kind, sie denkt für eine Mädchen.*

Wo ist er?

*Er ist in die Klasse und er...ein Blätter und die Lehrerin schau das Kind und sie.*

Was sagt sie?

*“Du kannst nicht ein Blätter in die Klasse... “ Die Lehrerin gibt auf der Kind eine Hausaufgabe und der Kind möchte die Hausaufgaben gemacht mit die andere Kinder sind in die Pause...sind... zum Pause machen. Sie gehen zu Hause.*

C'è un ragazzo che pensa alla sua ragazza e gli lancia un pezzo di carta, solamente che la prof lo vede e lo sgrida. La prof gli da i compiti extra per quello che ha fatto e mentre i suoi amici vanno nel giardino a divertirsi lui deve rimanere in classe a fare i compiti.

#### **Quarta storia**

*Da gibt es zwei Kinder und ein Hund. Der Hund geht...sie geht.*

*Wo sind sie?*

*In ein Garten... laufen.*

*Und was sieht er?*

*Er sieht ein...Froggy*

*Frosch*

*und sie laufen hinter der Frosch. Der Frosch geht auf der Wasser und das Hund geht auch in der Wasser und die Kinder schau mal das Hund in der Wasser mit der Frosch.*

*Wie ist er?*

*Der Hund ist...ist auf eine Blatt.*

Ci sono due ragazzi in un prato che stanno passeggiando e il cane ad un certo punto vede una rana e siccome la vede muoversi vuole corrergli dietro. Nel corrergli dietro la rana va nello stagno il cane si tuffa pure lui nello stagno per prendersi la rana, ma solamente che la rana è su una foglia ed è asciutta, il cane è bagnato dentro l'acqua.

---

