



**Università
di Genova**



**Scuola di
scienze sociali**

DISFOR Dipartimento di Scienze della **F**ormazione

**CORSO DI LAUREA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**

**Il bilinguismo in Alto Adige alla luce della
mia esperienza di tirocinio in una scuola
dell'infanzia a Vipiteno**

Relatore: Elisa Tonani

Correlatore: Francesca Lagomarsino

Candidata: Arianna Bassi

**ANNO ACCADEMICO
2022-2023**

A chi c'è sempre.

A chi se ne è andato.

*Perché è solo grazie a voi che sono
la persona che sono oggi.*

L'ALTO ADIGE, UN TERRITORIO TRA PIÙ LINGUE	1
1.1. Cenni storici	1
1.1.1. <i>Tra guerra e primo dopoguerra</i>	4
1.1.2. <i>Gli anni della dittatura fascista e la Seconda Guerra Mondiale</i>	5
1.1.3. <i>Dalla riorganizzazione al Primo statuto di autonomia</i>	6
1.1.4. <i>Le basi dell'autonomia provinciale scolastica</i>	9
1.2. Il caso del ladino e della sua popolazione	10
1.3. La scuola dell'autonomia	13
IL BILINGUISMO	16
2.1. Tipologie di bilinguismo	18
2.1.1. <i>Il caso del bilinguismo bimodale</i>	24
2.2. L'acquisizione dei due linguaggi	25
2.2.1. <i>Il bilinguismo precoce simultaneo (dalla nascita ai 3 anni)</i>	30
2.2.2. <i>Il bilinguismo precoce tardivo (dai 3 ai 6 anni)</i>	33
2.3. Disturbi primari del linguaggio (DPL)	34
2.3.1. <i>Caratteristiche linguistiche del DPL nei bambini bilingui</i>	37
2.3.2. <i>Caratteristiche cognitive del DPL nei bambini bilingui</i>	38
2.3.1. <i>Diagnosi di DPL in condizione di bilinguismo</i>	39
2.4. Profilo di un bambino plurilingue	39
2.5. La competenza plurilingue – una delle otto competenze chiave dell'Unione Europea	40
2.6. Cosa vuol dire crescere plurilingui? Benefici, vantaggi e pregiudizi	41
2.6.1. <i>Pregiudizi e presunti svantaggi</i>	42
2.6.2. <i>Benefici e vantaggi</i>	46
TRA INDICAZIONI PROVINCIALI E INDICAZIONI NAZIONALI	50
3.1. I tre sistemi scolastici	51
3.1.1. <i>Scuola italiana</i>	53
3.1.2. <i>Scuola tedesca</i>	57
3.1.3. <i>Scuola ladina</i>	62
3.2. Linee guida per la Scuola Italiana	65
3.3. Indicazioni provinciali per la scuola dell'infanzia in lingua italiana	68
3.3.1. <i>La corporeità</i>	70
3.3.2. <i>La comunicazione</i>	71

3.3.3.	<i>La coscienziosità</i>	71
3.3.4.	<i>Il pensiero scientifico</i>	72
3.3.5.	<i>La cittadinanza attiva</i>	73
IL LAVORO NELLE E DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA		74
4.1. Il modello della didattica delle lingue. Il tedesco nelle scuole italiane		75
4.1.1.	<i>La figura dello specialista pedagogico</i>	80
4.1.2.	<i>L'ambiente classe</i>	80
4.1.3.	<i>La routine</i>	81
4.1.4.	<i>La lingua e il compito del pedagogista</i>	82
4.2. Un esempio concreto. Il PTOF dell'I.P.C. Vipiteno-Alta Valle D'Isarco		83
4.3. La sezione bilingue		87
IL BILINGUISMO NELL'AZIONE DIDATTICA. IL PROGETTO "LA MIA PRIMAVERA".		92
5.1. Introduzione al progetto: motivazioni e idee		92
5.2. La progettazione		94
5.2.1.	<i>L'analisi del contesto</i>	94
5.2.2.	<i>Gli spazi</i>	95
5.2.3.	<i>I tempi</i>	95
5.2.4.	<i>Gli obiettivi</i>	95
5.2.5.	<i>Le strategie didattiche</i>	96
5.3. La realizzazione		97
5.3.1.	<i>Pagina 1. Il Racconto</i>	98
5.3.2.	<i>Pagina 2- 3. I fiori e gli insetti</i>	101
5.3.3.	<i>Pagina 4. La frutta e la verdura</i>	101
5.3.4.	<i>Pagina 5. I vestiti</i>	102
5.4. I Risultati e le considerazioni		103
CONCLUSIONI		108
SITOGRAFIA		112
BIBLIOGRAFIA		116
ALTRE FONTI		91

Capitolo 1

L'Alto Adige, un territorio tra più lingue

Se oggi all'interno del sistema scolastico alto-atesino ci si confronta con diverse tipologie di scuola e un abituale e generale plurilinguismo, è necessario tornare indietro di qualche secolo per poter capire e delineare quali sono i fattori che hanno portato a questo.

1.1. Cenni storici¹

Fin dal Medioevo la storia del Trentino-Alto Adige è stata legata alla storia del Tirolo, crocevia di culture, lingue e società diverse grazie alla sua posizione strategica tra le montagne che



dividono la pianura della Penisola e il nord del continente. Sotto la Contea del Tirolo² dal 1504, passando poi sotto il Regno di Baviera dopo la fine del Sacro Romano Impero e sotto l'Impero Asburgico, con la fine della Grande Guerra i territori a sud del Brennero vennero consegnati all'Italia, e il Brennero definito come confine di Stato³. Fu l'inizio di una serie di trattative e progetti di autonomia che sarebbero perdurati fino ad oggi. Se questa decisione per l'Alto Adige, da sempre tedesco, definì l'inizio della fase di italianizzazione forzata, per il Trentino risultò essere la normalizzazione della sua situazione, perché da sempre abitato principalmente da popolazione di cultura e madrelingua italiana. Fin dall'Ottocento, infatti, numerose erano state le battaglie che i Trentini avevano portato avanti contro il governo austriaco per ottenere l'autonomia e il

¹ Le informazioni di tipo storico sono state prese da:

Paolo Marangon (2017), *La scuola trentina tra guerra e primo dopoguerra (1914-1924)*

Claudio Vidoni (2013), *La scuola dell'autonomia provinciale*

² Entità indipendente del Sacro Romano Impero suddiviso tra Tirolo Austriaco, la regione italiana del Trentino-Alto Adige e alcune piccole porzioni del Veneto e della Lombardia.

³ Il governo italiano era molto favorevole poiché il Brennero rappresentava un confine di stato naturale facilmente difendibile.

riconoscimento della minoranza italiana sotto il dominio dell'impero asburgico. Analogamente, con l'annessione dei territori sud-tirolesi allo stato italiano, parte della popolazione tedescofona iniziò attività di rivolta pervase da sentimenti di dissenso e di critica per le decisioni prese.

Per arrivare a una situazione più distesa bisognerà aspettare i due statuti di autonomia (rispettivamente del 1948 e 1972), che gettano le basi giuridiche valide ancora oggi per la formulazione dell'Autonomia regionale e provinciale, focalizzandosi sul rispetto delle minoranze e sul trasferimento di numerose competenze alle province.



Figura 2. Alto-Adige/Südtirol sotto il dominio tedesco dalla caduta dell'Impero Romano d'Occidente (476 d. C.).

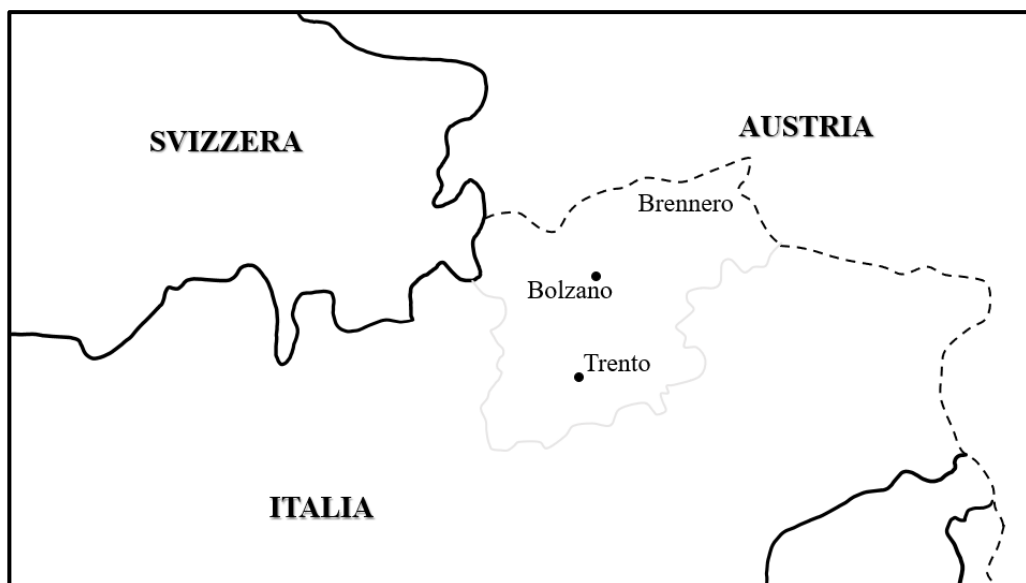


Figura 3. Alto-Adige/Südtirol diventa parte dello Stato italiano nel 1919 con la fine della Prima Guerra Mondiale. Brennero come confine di stato.

1.1.1. Tra guerra e primo dopoguerra

Nel corso delle prime fasi della guerra, nella prima metà del 1915, il governo italiano propose all'impero austro-ungarico la neutralità del Regno in cambio del Trentino (che insieme all'Alto Adige era sotto il dominio austro-ungarico). Nonostante la proposta, allettato dalle offerte della Triplice Intesa (che garantiva all'Italia in caso di intervento anche l'Alto Adige e altri territori), il governo italiano dichiarò guerra all'Austro-Ungheria il 24 maggio 1915 e successivamente alla Germania. Con l'ingresso dell'Italia nella Grande Guerra, la società del Trentino si ritrovò spaccata dal conflitto. Nacquero così importanti problemi a livello sociale, culturale e organizzativo per quei territori che politicamente facevano parte dell'Impero ma che nel rispetto dei confini naturali erano totalmente esclusi da quella realtà.

Se per le autorità italiane la riattivazione delle scuole – immediatamente dopo l'inizio della guerra – rappresentava una delle principali preoccupazioni per assicurarsi la fiducia della popolazione, per le autorità austriache l'argomento risultò essere meno importante e quindi passare in secondo piano. Tra il 1915 e il 1919 però sia la scuola trentina che quella altoatesina cambiarono (entrambe) struttura e programmi diverse volte sperimentando dapprima i programmi italiani e poi ritornando a quelli austriaci per cercare di rispondere alla complessissima varietà di esigenze della popolazione che viveva in quei territori. Con la fine della guerra e la firma dell'armistizio il 4 novembre 1918, il tema della scuola fu immediatamente preso in carico e trattato poiché richiedeva una totale riorganizzazione in tutti i territori che fino a poco tempo prima erano sotto un altro dominio.

“Gli Italiani di Val d’Adige e dell’Isarco, di Gardena, di Badia e di Marebbe, gli Italiani in qualunque comune si trovino, avranno le proprie scuole, per cura dei comuni, con quell’assistenza del governo che sarà per essere riconosciuta conveniente all’uopo. Saranno istituite scuole bilingui in luoghi di popolazione mista. I comuni potranno mantenere per i cittadini d’idioma tedesco, scuole popolari tedesche e sarà data facoltà alle scuole private e confessionali già esistenti di mantenere la lingua d’insegnamento tedesca, premesso che i programmi ed i libri di testo non siano in contrasto colla dignità e coi diritti dell’Italia. [...] L’Italia, grande Nazione unica ed unita, nella quale è piena la libertà del pensiero e della parola, intende consentire ai cittadini d’altro idioma il mantenimento di proprie scuole, di propri istituti ed associazioni.”

La definitiva decisione fu la reintroduzione di programmi simil-austriaci poiché ad essi veniva riconosciuto il carattere di rispondere in modo più adeguato alle difficoltà riscontrate dalla scuola (es. in Austria l'obbligo scolastico era fissato ai 14 anni e prevedeva un ciclo unico di otto anni e la scuola trentina ed altoatesina era organizzata per rispettare quella struttura). Attuandosi però il passaggio al Regno d'Italia necessariamente dovettero essere fatti alcuni cambiamenti:

- l'italiano fu imposto in Alto Adige come seconda lingua;
- la storia e la geografia dell'Austria-Ungheria furono sostituite da quelle dell'Italia;
- gli inni asburgici furono sostituiti da canti patriottici italiani.

1.1.2. Gli anni della dittatura fascista e la Seconda Guerra Mondiale

Il disagio post-unione si allargò con l'arrivo del fascismo. Nel discorso della Corona del dicembre del 1919 Vittorio Emanuele III aveva assicurato il rispetto di tutte le autonomie e le tradizioni locali. Nel corso del ventennio, però, la dualità linguistica esistente tra Trentino e Alto Adige non venne rispettata, arrivando ad imporre il progetto dell'unica provincia. La politica del fascismo era semplice: italianizzare l'Alto Adige e negare qualsiasi forma di autonomia politica istituzionale. Questo portò nel 1921 al Decreto Cobino. Il provvedimento si fondava sull'assunto principale che imponeva a tutti gli alunni di frequentare la scuola corrispondente alla propria lingua madre. L'obbligo era stato previsto perché generalmente le famiglie italiane preferivano iscrivere i propri figli alla scuola tedesca, il che inevitabilmente causava un grave danno all'economia e all'immagine della scuola italiana. La scelta non dipendeva totalmente dalla proposta didattica della scuola, quanto invece dall'ambiente frequentato dalla famiglia: essendo inseriti in un'economia e in una cultura a guida quasi esclusivamente tedesca, la lingua italiana non sembrava utile da imparare se non per l'intimità della vita familiare.

Con l'ascesa al potere del Partito nazionale fascista, dal 1923 Mussolini iniziò una serie di provvedimenti per plasmare la società di questo territorio attuando molte di quelle strategie che utilizzò parallelamente per rendere fascista la società italiana. Grazie ai Programmi di Tolomei introdusse l'italiano nelle scuole, progressivamente si eliminarono funzionari e insegnanti di madrelingua tedesca, e quindi, si ordinò l'eliminazione dell'uso di questa lingua dalle scuole e dagli uffici statali, rendendo via via l'italiano l'unica lingua d'insegnamento ammessa nelle scuole. Negli anni successivi venne imposto che tutte le

scritte pubbliche, come i manifesti, le insegne, gli orari, le tariffe dei locali, fino ad arrivare alle etichette dei medicinali fossero scritte esclusivamente in italiano. Analogamente a ciò, dal 1927 iniziò una fase “volontaria” di italianizzazione dei cognomi stranieri, necessaria però per gli impieghi pubblici. L’obiettivo era che entro il 1929 cessasse completamente il regime di bilinguismo tedesco-italiano.

REGIO DECRETO 1° ottobre 1923, n. 2185, art. 17

A cominciare dall'anno scolastico 1923-24, in tutte le prime classi delle scuole elementari alloglotte l'insegnamento sarà impartito in lingua italiana.

[...]

Negli anni scolastici successivi, si procederà analogamente per le classi successive, fino a che, in un numero di anni uguale a quello dell'intero corso, in tutte le classi così delle scuole elementari come delle scuole civiche si insegnerà in italiano.

[...]

Si arrivò così alla firma del Patto d’Acciaio nel 1939 che ratificava l’accordo di reciproco aiuto politico e diplomatico tra il Regno d’Italia e la Germania Nazista. Tra le decisioni prese venne fin da subito messo in atto un sistema che cercava di risolvere la questione altoatesina che prese il nome di **Südtiroler Umsiedlung** (o Opzioni in Alto Adige). Questo provvedimento chiedeva alla popolazione di lingua tedesca e ladina di scegliere se diventare cittadini tedeschi o se rimanere cittadini italiani; nel primo caso veniva richiesto il trasferimento nei territori del Terzo Reich, nel secondo di integrarsi alla cultura italiana rinunciando al riconoscimento come minoranza linguistica. L’emigrazione inizialmente abbondante degli optanti con il tempo rallentò notevolmente. Il provveditore agli studi di Bolzano concluse un accordo che portò nel 1940 all’inizio del ripristino della scuola in lingua tedesca. Iniziarono così ad essere organizzati nelle scuole pubbliche corsi di lingua tedesca – che si limitavano al puro insegnamento linguistico – a spesa delle autorità germaniche.

1.1.3. Dalla riorganizzazione al Primo statuto di autonomia

Con la fine della guerra la situazione iniziò a farsi sempre più carica di significato non solo a livello locale quanto anche a livello nazionale. Già dal primo anno scolastico dopo la fine della guerra, l'Italia sentiva infatti la necessità di tutelare lo sviluppo culturale ed economico delle minoranze linguistiche presenti sul territorio altoatesino. La ricostruzione della scuola in lingua tedesca aperta a tutta la popolazione dopo la soppressione da parte del governo fascista segnò un primo passo decisivo anche verso un mutamento fondamentale della situazione politica e culturale della regione. Nacque così un primo progetto-esperimento autonomistico intenzionato a custodire e potenziare gli elementi caratterizzanti della popolazione del territorio. Se in un primo momento questo progetto non risultò essere politicamente ed economicamente efficace e vantaggioso, con l'avviamento e la costruzione del secondo statuto di autonomia il modello arrivò ad essere considerato esempio di valenza internazionale.

Il primo passo fatto nonostante le ancora numerosissime difficoltà economiche, sociali e materiali esistenti, fu l'emanazione del Decreto Legislativo luogotenenziale del 27 ottobre 1945 (n. 775) che fissò le "norme circa l'insegnamento nelle scuole elementari della Provincia di Bolzano".

L'anno seguente lo stesso argomento fu ribadito e allargato grazie a due Decreti legislativi del Capo provvisorio dello Stato (il n. 528 dell'8 novembre 1946 e il n. 555 del 16 maggio 1946). Il primo prevedeva "l'istituzione di scuole ed istituti d'istruzione secondaria con l'insegnamento in lingua tedesca della Provincia di Bolzano" mentre il secondo dettava ulteriori norme sull' "insegnamento in lingua materna nelle scuole elementari dell'Alto Adige".

Due anni dopo, nel 1948, viene attuato il primo Statuto di autonomia, che, su ferma richiesta di partiti e movimenti, prevedeva l'accorpamento delle province di Bolzano e Trento nella regione a statuto speciale del Trentino-Alto Adige⁴. Non decisivi furono in questo campo il partito Südtiroler Volkspartei⁵ e vari gruppi sudtirolesi di lingua tedesca, che chiedevano l'autonomia solo per il Sudtirolo o l'annessione all'Austria, poiché si

⁴ Cost. Italiana, Art. 116., Testo in vigore dal: 1-1-1948 al: 7-11-2001

"Alla Sicilia, alla Sardegna, al Trentino-Alto Adige, al Friuli-Venezia Giulia e alla Valle d'Aosta sono attribuite forme e condizioni particolari di autonomia, secondo statuti speciali adottati con leggi costituzionali."

⁵ Südtiroler Volkspartei (SVP) - Partito Popolare Sudtirolese (PPST) - è un partito politico che per statuto, afferma di rappresentare gli interessi dei gruppi linguistici tedesco e ladino dell'Alto Adige.

sciolsero senza grande scalpore dopo che i ministri degli esteri ribadirono nuovamente che il confine del Brennero sarebbe rimasto intoccabile. Il nuovo statuto era fortemente legato al trattato stipulato fra Italia e Austria l'anno precedente, firmato dal presidente dei ministri italiano Alcide De Gasperi⁶ e dal ministro degli esteri austriaco Karl Gruber (Trattato De Gasperi-Gruber - Trattato di Parigi 10 febbraio 1947). In totale spirito di cambiamento e rinnovamento, con la nuova normativa venivano abrogate e invalidate tutte quelle leggi emanate dal fascismo riguardanti l'istituzione della scuola nel territorio altoatesino. Nel Decreto legislativo del Capo Provvisorio dello Stato del 28 novembre 1947, n. 1430, allegato IV, art. 1 si legge infatti:

Gli abitanti di lingua tedesca della provincia di Bolzano e quelli dei vicini comuni bilingui della provincia di Trento, godranno di completa eguaglianza di diritti rispetto agli abitanti di lingua italiana, nel quadro delle disposizioni speciali destinate a salvaguardare il carattere etnico e lo sviluppo culturale ed economico del gruppo di lingua tedesca. In conformità dei provvedimenti legislativi già emanati od emanandi, ai cittadini di lingua tedesca sarà specialmente concesso:

- a) *l'insegnamento primario e secondario nella loro lingua materna;*
- b) *l'uso, su di una base di parità, della lingua tedesca e della lingua italiana nelle pubbliche amministrazioni, nei documenti ufficiali, come pure nella nomenclatura topografica bilingue*

[...]

Questo provvedimento definì l'avvio della costruzione di una regione multiculturale e multilingue, in cui le due popolazioni potessero godere degli stessi diritti e delle stesse opportunità. Se l'utilizzo di entrambe le lingue nelle pubbliche amministrazioni risultò essere una conquista sociale importante, quello che interessa evidenziare è la ricomparsa delle scuole tedesche sul territorio, che, affiancate a quelle di lingua italiana, ancora oggi esistono in grande numero. Il lavoro svolto fu solo parzialmente approvato e accettato dalla popolazione tedescofona. Molti desideri dei sudtirolesi vennero accolti nel nuovo statuto, ma altrettanti respinti o non considerati poiché appartenevano solo a una

⁶ Protagonista della ricostruzione politica ed economica dell'Italia dopo la Seconda guerra mondiale inizia la sua carriera politica nel territorio trentino (dov'è nato) che apparteneva ancora all'Impero austro-ungarico. Favorevole e promotore dell'annessione dei territori del Trentino e dell'Alto Adige all'Italia, dopo il passaggio continua la sua attività politica nel Partito Italiano Popolare di don Luigi Sturzo, di cui ne diventa in breve tempo il presidente.

minoranza della popolazione. La parziale insoddisfazione era tangibile: tanti erano ancora i passi di miglioramento possibili per cercare di arrivare alla realizzazione di un modello di “convivenza pacifica” tra le due popolazioni.

1.1.4. Le basi dell'autonomia provinciale scolastica

La tensione nella popolazione continuava a crescere e per questo all'inizio degli anni '60 si rese necessario l'intervento dell'Austria che sollecitò l'assemblea generale delle Nazioni Unite a occuparsi della questione altoatesina, al fine di trovare una soluzione concreta nell'attuazione dell'Accordo di Parigi del 1946. Fu così che si formò una Commissione che lavorò duramente per diversi anni fino ad arrivare a stilare una relazione conclusiva che conteneva già quegli elementi che sarebbero stati la base del secondo statuto di autonomia. Elementi soprattutto di carattere amministrativo e scolastico, quindi didattico e linguistico. È in questo modo che si arriva alla fine degli anni '60, con la stesura di un elenco di provvedimenti ritenuti necessari per risolvere la questione e dare attuazione alle risoluzioni dell'ONU: completa parificazione delle lingue e autonomia delle scuole italiana, tedesca e ladina.

È proprio con il “pacchetto” e l'approvazione della legge costituzionale del 10 novembre 1971, n.1 che si realizza il percorso storico che ha portato all'affermazione dei principi autonomistici dell'istituzione scolastica altoatesina.

Nel 1972 entra in vigore il nuovo Statuto di autonomia⁷ che amplia le competenze delle due province e assicura l'eguaglianza e la tutela dei tre gruppi linguistici del territorio, rendendo sempre più coinvolte e protagoniste le popolazioni tedesca e ladina. La piena realizzazione dello Statuto si realizza però solo nel corso di diversi anni, tramite una serie di norme d'attuazione.

Di fronte alle prospettive di realizzazione del nuovo ordinamento scolastico provinciale, la fase di costruzione dell'identità delle tre scuole venne vissuta con difficoltà soprattutto dalla scuola in lingua italiana che fu caratterizzata da un clima di passività e

⁷ DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 31 agosto 1972, n. 670: Approvazione del testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo statuto speciale per il Trentino-Alto Adige.

DEKRET DES PRÄSIDENTEN DER REPUBLIK vom 31. August 1972, Nr. 670: Genehmigung des vereinheitlichten Textes der Verfassungsgesetze, die das Sonderstatut für Trentino-Südtirol betreffen

contrapposizione. Al contrario, la scuola in lingua tedesca riuscì ad avviare il lungo processo di consolidamento della propria identità culturale, approfondendo i rapporti con il mondo tedescofono ma mantenendo solida la collaborazione con il Ministero della pubblica istruzione.

1.2. Il caso del ladino e della sua popolazione

Se italiano e tedesco sono i due gruppi linguistici più importanti del Trentino Alto-Adige, meno diffuso ma comunque di nota portata e non trascurabile, è quello ladino. Riconosciuto come lingua ufficiale in 52 comuni tra il Trentino Alto-Adige e il Veneto, circa il 4%⁸ della popolazione della regione in esame dichiara di appartenere a questo gruppo linguistico. E per questo è necessario approfondire brevemente la sua storia dal punto di vista amministrativo, e soprattutto scolastico.

La storia della popolazione ladina affonda le sue radici nei secoli della dominazione romana: il ladino è, infatti, la fusione della lingua originale delle popolazioni delle Alpi centro-orientali con il latino volgare portato dai soldati romani.

Tenendo in considerazione gli ultimi secoli, il popolo ladino ha vissuto un multiforme e gravoso susseguirsi di vicende oppressive culturali e linguistiche portate avanti da popoli dominatori. La resistenza della lingua ladina, infatti, fu messa a dura prova da una sottile opera di tedeschizzazione già durante la dominazione austriaca dei territori alpini. L’Austria, infatti, che già dal Medioevo esercitava solidamente il controllo dei domini altoatesini iniziò tra il Settecento e l’Ottocento a rendersi conto del fallimento dei continui tentativi che stava mettendo in atto dal Medioevo al fine di tedeschizzare linguisticamente questi territori. Dal punto di vista religioso la predicazione e il catechismo svolti in lingua tedesca non ebbero successo perché il popolo non capiva la lingua, mentre l’introduzione della lingua tedesca nella scuola (negli ultimi decenni dell’Ottocento) portò le popolazioni ladine a opporre grande resistenza. Tutto questo fece sì che nel 1876 le autorità austriache

⁸ Media approssimata al numero intero tra i dati del Censimento generale della popolazione e delle abitazioni, Provincia autonoma di Trento, 2014 - [RilevazionePopolazioniLadinaMochenaCimbra \(provincia.tn.it\)](http://www.provincia.tn.it) - e Censimento dei gruppi linguistici della popolazione, Provincia Autonoma di Bolzano, 2011 - [Censimento generale della popolazione e delle abitazioni | Istituto provinciale di statistica | Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige \(provinz.bz.it\)](http://www.provincia.bz.it).

riconobbero la lingua italiana come madrelingua di queste popolazioni, autorizzandone l'uso per il catechismo. Contrariamente, sul fronte scolastico, la situazione peggiorò drasticamente. La richiesta della popolazione ladina, infatti, era che il ladino-italiano⁹ fosse usato come lingua d'insegnamento e che il tedesco fosse insegnato solo nelle classi più avanzate della scuola elementare. L'Austria non accolse in modo assoluto questa richiesta, decidendo anzi di introdurre la lingua tedesca come unica lingua di insegnamento nella scuola. Questo ovviamente provocò un'ulteriore ondata di proteste che portarono l'Austria a introdurre nella scuola elementare l'insegnamento dell'italiano, ma solo come terza lingua per cinque ore settimanali.

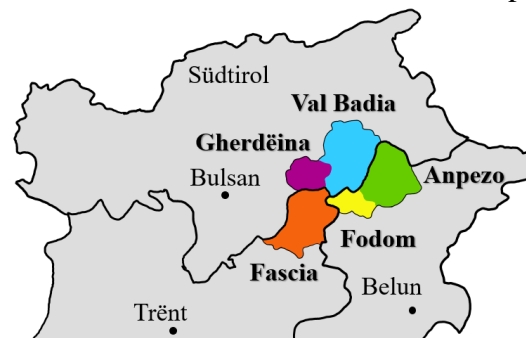
Allo scoppio della Prima guerra mondiale le autorità austriache imposero con forza alla scuola l'esclusivo insegnamento tedesco. Con il passaggio dei territori Sud Tirolesi all'Italia si integrò poi con un'ora di italiano al giorno e questa programmazione rimase tale fino al 1922, anno in cui i ladini si dichiarano popolazione originaria del Tirolo e gruppo etnico indipendente. A questo periodo di grande fiducia verso la propria autonomia, seguì però il periodo buio della snazionalizzazione fascista. Similmente alle attività scolastiche illegali della popolazione tedesca, anche la popolazione ladina cercò di non piegarsi all'italianizzazione forzata, andando incontro alla deportazione di massa e allo smembramento della regione culturale. Dal 1922 al 1943 l'insegnamento venne così impartito esclusivamente in italiano per passare poi drasticamente dopo l'armistizio e con l'occupazione nazista del 1943 ad essere di nuovo esclusivamente in tedesco. Due anni dopo nel 1945 venne reintrodotta un'ora di italiano al giorno accanto all'insegnamento tedesco.

Solo dal 1947, si inizia a lavorare su un programma per la scuola che rispecchiasse le necessità e i desideri della popolazione. Per la prima volta, infatti, il ladino diventa lingua di insegnamento e la sua cattedra viene considerata al pari di quella dell'italiano. Il programma didattico sperimentale pensato, proposto e utilizzato nell'anno scolastico 1947-1948 non fu molto distante da quello che è ancor oggi in vigore: 18 ore di ladino-italiano, 5 ore di conversazione tedesca, e 1½ di religione nella prima classe, e 11 ore di italiano, 11 ore di tedesco, 1 ora di ladino e 2 ore di religione nelle classi dalla seconda alla quinta. Riconosciuto come piano d'insegnamento valido iniziò così anche il grande

⁹ Termine utilizzato dalle popolazioni ladine per nominare le loro parlate.

impegno delle case editrici nell'elaborazione di testi scolastici e di materiale didattico che potesse rispecchiare le richieste delle scuole.

In realtà, il modello trattato fino ad adesso, venne introdotto dal Ministero della Pubblica Istruzione solo nelle scuole primarie della Val Gardena e della Val Badia. Se fino a quel momento la popolazione ladina aveva lavorato unitamente per far valere i propri valori culturali e linguistici, con l'introduzione delle regioni nell'ordinamento giuridico della Repubblica italiana (1° gennaio 1948) e quindi lo smembramento della regione culturale sotto tre diverse province, l'alleanza tra le diverse valli inizia a vedere le prime incrinature. La Val Badia e la Val Gardena rientrarono sotto la provincia di Bolzano, la Val di Fassa sotto la provincia di Trento, e la Conca d'Ampezzo e la Valle di Fodom/Livinallongo sotto la **Provincia di Belluno**.



A incrementare le tensioni fra le valli fu il Secondo Statuto di Autonomia per il Trentino Alto-Adige del 1972 che riconobbe e concesse ulteriori diritti solo ai ladini della provincia di Bolzano. Nonostante i numerosi riconoscimenti ottenuti da questa parte di popolazione non poco fu il malcontento esplicito legato soprattutto alla cultura dei media e alla scuola. I passi avanti erano infatti ritenuti non sufficienti: pochi erano i giornali, i libri e le riviste pubblicate in lingua ladina, l'inserimento di ore di programmazione televisiva in lingua risultava essere un numero troppo residuo, e per la scuola le due ore settimanali di ladino concesse erano ritenute insoddisfacenti rispetto all'ugual numero di ore in italiano e in tedesco. (Le scuole della Val di Fassa, di Livinallongo e d'Ampezzo restavano ancora completamente italianizzate).

Bisogna aspettare la Legge n. 482 del 15 dicembre 1999¹⁰, per veder ufficialmente riconosciuto il ladino (insieme ad altre minoranze) come lingua minore dallo Stato italiano e materia di tutela per la Repubblica.

Solo grazie a questa legge anche nelle scuole della Val di Fassa (TN) venne istituita un'amministrazione scolastica ladina con competenze proprie che determinò

¹⁰ LEGGE 15 dicembre 1999, n. 482 - Normattiva

l'introduzione del ladino come materia obbligatoria, non come materia quanto come lingua d'insegnamento. Diversamente invece è la storia dei territori ladini della provincia di Belluno, che ancora oggi non hanno visto alcuno sviluppo della scuola in tal senso.

1.3. La scuola dell'autonomia

La scuola che oggi la popolazione del Sud Tirolo vive è una scuola nuova, frutto di numerose fasi che si sono susseguite degli ultimi decenni e che ne hanno caratterizzato il cammino e la forma che oggi osserviamo. La cosa più sorprendente è probabilmente la tripartizione del sistema scolastico in scuole in lingua tedesca, scuole in lingua italiana e scuole delle località ladine.

I tre sistemi sono paralleli cioè autonomi con dirigenze separate, ma comunque accomunati da un ordinamento quasi uguale e facenti tutti riferimento alla Provincia autonoma di riferimento e allo Stato. La fonte normativa del sistema scolastico altoatesino sta (come trattato in precedenza) nell'accordo di Parigi del 1946 e nell'articolo 19 del Secondo Statuto di autonomia del Trentino-Alto Adige/Südtirol del 1972.

L'ampio spazio di manovra che il legislatore provinciale ha nelle sue mani per la costruzione del sistema scolastico provinciale nasce quindi dalle competenze autonomistiche assegnate alla provincia: da una parte le competenze primarie (scuola materna, orientamento, formazione professionale, assistenza scolastica, edilizia scolastica...) per le quali la provincia non deve dividere la potestà legislativa con lo Stato, dall'altra le competenze secondarie (scuola primaria e secondaria) sulle quali la potestà legislativa della Provincia è soggetta al limite del rispetto dei principi fondamentali contenuti nella legislazione dello Stato; lo Stato cioè, ne disciplina i principi generali mentre la Provincia si occupa del dettaglio.

L'articolo 19¹¹ rappresenta quindi una delle pietre miliari dell'ordinamento scolastico provinciale poiché assume valenza derogatoria rispetto all'ordinamento scolastico

¹¹ Art. 19.

(1) Nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari, con inizio dalla seconda o dalla terza classe, secondo quanto sarà stabilito con legge provinciale su proposta vincolante del gruppo linguistico interessato, e in quelle secondarie è obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua che è impartito da docenti per i quali tale lingua è quella materna.

nazionale e quindi indica le politiche, la direzione educativa, e i piani didattici da seguire e perseguire:

- sancisce il *diritto dell'alunno a fruire dell'insegnamento nella propria lingua madre* dalla scuola materna alla scuola secondaria di secondo grado da docenti di corrispondente madrelingua;
- riconosce la *possibilità per ciascun alunno dell'iscrizione in una qualunque scuola a prescindere dalla corrispondente lingua madre*;
- obbliga l'*insegnamento della seconda lingua impartito da docenti di madrelingua*;

-
- (2) La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito, su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco.
 - (3) L'iscrizione dell'alunno alle scuole della provincia di Bolzano avviene su semplice istanza del padre o di chi ne fa le veci. Contro il diniego di iscrizione è ammesso ricorso da parte del padre o di chi ne fa le veci alla autonoma sezione di Bolzano del Tribunale regionale di giustizia amministrativa.
 - (4) Per l'amministrazione della scuola in lingua italiana e per la vigilanza sulla scuola in lingua tedesca e su quella delle località ladine di cui al secondo comma, il Ministero della pubblica istruzione, sentito il parere della Giunta provinciale di Bolzano, nomina un sovrintendente scolastico.
 - (5) Per l'amministrazione delle scuole materne, elementari e secondarie in lingua tedesca, la Giunta provinciale di Bolzano, sentito il parere del Ministero della pubblica istruzione, nomina un intendente scolastico, su una terna formata dai rappresentanti del gruppo linguistico tedesco nel consiglio scolastico provinciale.
 - (6) Per l'amministrazione della scuola di cui al secondo comma del presente articolo, il Ministero della pubblica istruzione nomina un intendente scolastico, su una terna formata dai rappresentanti del gruppo linguistico ladino nel consiglio scolastico provinciale.
 - (7) Il Ministero della pubblica istruzione nomina, d'intesa con la Provincia di Bolzano, i presidenti e i membri delle commissioni per gli esami di Stato nelle scuole in lingua tedesca.
 - (8) Al fine della equipollenza dei diplomi finali deve essere sentito il parere del Consiglio superiore della pubblica istruzione sui programmi di insegnamento e di esame per le scuole della provincia di Bolzano.
 - (9) Il personale amministrativo del provveditorato agli studi, quello amministrativo delle scuole secondarie, nonché il personale amministrativo degli ispettorati scolastici e delle direzioni didattiche che passa alle dipendenze della Provincia di Bolzano, restando addetto ai servizi della scuola corrispondente alla propria lingua materna.
 - (10) Ferma restando la dipendenza dallo Stato del personale insegnante, sono devoluti all'intendente per la scuola in lingua tedesca e a quello per la scuola di cui al secondo comma, i provvedimenti in materia di trasferimento, congedo, aspettativa, sanzioni disciplinari fino alla sospensione per un mese dalla qualifica con privazione dello stipendio, relativi al personale insegnante delle scuole di rispettiva competenza.
 - (11) Contro i provvedimenti adottati dagli intendenti scolastici ai sensi del comma precedente è ammesso ricorso al Ministro per la pubblica istruzione che decide in via definitiva sentito il parere del sovrintendente scolastico.
 - (12) I gruppi linguistici italiano, tedesco e ladino sono rappresentati nei consigli provinciali scolastici e di disciplina per i maestri.
 - (13) I rappresentanti degli insegnanti nel consiglio scolastico provinciale sono designati, mediante elezione, dal personale insegnante e in proporzione al numero degli insegnanti dei rispettivi gruppi linguistici. Il numero dei rappresentanti del gruppo ladino deve essere, comunque, non inferiore a tre.
 - (14) Il consiglio scolastico, oltre a svolgere i compiti previsti dalle leggi vigenti, esprime parere obbligatorio sull'istituzione e soppressione di scuole; sui programmi ed orari; sulle materie di insegnamento e loro raggruppamento. Per l'eventuale istituzione di università nel Trentino-Alto Adige, lo Stato deve sentire preventivamente il parere della Regione e della Provincia interessata.

- prevede l'*amministrazione delle scuole* di lingua italiana, tedesca e ladina *in sostanziale autonomia* rispettivamente dal Sovrintendente scolastico e dal corrispondente Intendente scolastico (nominati dal Ministero della pubblica istruzione);
- riconosce nuovamente la *dipendenza dallo Stato del personale insegnante*;
- governa i rapporti tra Stato e Regione/Provincia per l'eventuale istituzione di università nella regione.

Nella realtà dei fatti, questo alto grado di autonomia non ha portato a un importante distacco dal resto della realtà scolastica italiana, ma esclusivamente a una più efficace legislazione ed amministrazione. Alcuni elementi specifici, ad esempio il calendario scolastico, prendono forma dalla realtà del territorio e dalle tradizioni che lo contraddistinguono. Diversamente, i programmi di insegnamento e di esame fanno, sì, riferimento a leggi provinciali, ma rispecchiano molto i corrispondenti statali.

Il sistema scolastico Trentino e altoatesino è quindi un sistema scolastico differenziato ma ancorato ai profili generali del sistema di istruzione del Paese.

A porre dubbi sull'effettiva efficienza ed efficacia della scuola altoatesina sono principalmente due aspetti:

- gli scarsi punteggi assegnati alla scuola italiana nelle prove Invalsi e Pisa rispetto alla media nazionale¹²;
- un livello di competenza plurilingue non soddisfacente negli studenti alla fine dell'intero ciclo di studi.

Su questi aspetti però la Giunta provinciale discute da anni per cercare le possibili cause ma ancora non è stata trovata alcuna spiegazione.

¹² Al contrario della scuola tedesca e ladina, i cui risultati sono invece medio-alti rispetto alla media nazionale

Capitolo 2

Il bilinguismo

Studi e analisi nel campo linguistico stimano che metà della popolazione mondiale sia bilingue, e che almeno due terzi dei bambini nel mondo cresca in un ambiente in cui si intersecano lingue diverse. Poiché nel corso dell'ultimo secolo il concetto di bilinguismo (con ripercussioni importanti sui concetti di trilinguismo e plurilinguismo) ha avuto notevoli interpretazioni e definizioni, risulta oggi necessario trovare un'espressione che definisca il concetto in modo chiaro e univoco, così da avere una serie di linee guida che permettano di tratteggiare i profili dei bambini con i quali si lavora.

“Il termine bilinguismo è utilizzato per indicare il controllo completo di due lingue, come se ciascuna fosse una lingua madre.” (Bloomfield, 1930)

“Bilinguismo come uso alternato di due o più lingue.” (William, Mackey, 1962)

“I bilingui conoscono solo parti delle lingue che parlano e molto raramente coincidono perfettamente.” (Harding, Riley, 1986.)

“Le persone bilingue usano due o più lingue nelle loro attività quotidiane.” (Grosjean, 2015)

Partendo da queste definizioni è possibile osservare come per ogni autore il concetto di bilinguismo assuma un significato diverso sulla base delle proprie esperienze di vita e dei propri studi. Approfondendo il loro significato possiamo facilmente riconoscere una palese differenza tra le prime due rispetto alle altre e definirle tutte insoddisfacenti.

Nella definizione data da Bloomfield (e similmente da William e Mackey) il bilinguismo è inteso come piena padronanza di due lingue da parte di una persona, le quali quindi, sono perfettamente conosciute e integrate fra loro nell'organizzazione psicologica dell'individuo e per questo motivo sovrapponibili e intercambiabili.¹³ Questo tipo di bilinguismo è irrealistico e irrealizzabile perché la persona bilingue non può e non è (solo) la somma di due persone monolingui. Diversamente, quasi all'opposto, si trovano le definizioni di Harding e Riley, e di Grosjean i quali sì, riconoscono l'individuo bilingue come colui che sa due lingue, ma la cui padronanza delle lingue non è necessariamente

¹³ [Microsoft Word - 3 BILINGUISMO did riv.doc \(unimc.it\)](#)

equilibrata e uguale per entrambe. Grosjean in più muove una critica nei confronti delle precedenti definizioni evidenziando il principio di complementarità secondo cui “solitamente, i bilingui acquisiscono e usano le loro lingue per finalità diverse, in diversi ambiti della vita, con persone diverse. Diversi aspetti della vita spesso richiedono diverse lingue”.¹⁴ Anche questa definizione risulta però insoddisfacente perché troppo generale e generica: potrebbe essere applicata a tutti gli esseri umani.

Passando per la grande varietà di definizioni sopra analizzate – e molte altre - oggi il bilinguismo corrisponde a:

“La capacità che ha un individuo, o un gruppo etnico, di usare alternativamente e senza difficoltà due diverse lingue (o anche, per estens., due diverse varietà di una lingua, o la lingua letteraria e il dialetto).”

[Vocabolario Treccani]

È quindi un fenomeno dinamico per cui le cui persone bilingui possono sviluppare diversi gradi di competenza nelle due lingue, e funzionale, perché molti bilingui tendono ad usare le due lingue in contesti complementari.¹⁵

Data questa definizione, che si discosta di gran lunga dall’idea di bilinguismo usato da Bloomfield, emerge in modo generale il profilo della persona definita bilingue vale a dire di un individuo che necessita l’utilizzo di più lingue nella propria vita quotidiana. In Alto Adige come in altre aree e regioni a confine con paesi esteri, lo squilibrio tra le due lingue è molto ridotto dato che entrare in contatto con la seconda lingua è di fatto quotidianità, e soprattutto perché la politica scolastica della regione ha permesso di creare un ambiente didattico plurilingue. Avere due genitori che nell’ambiente familiare non parlano la stessa lingua aumenta di gran lunga i casi di “bilinguismo equilibrato”. Nonostante ciò, inevitabilmente, questo equilibrio tra le diverse competenze linguistiche risulta prima o poi avere uno scempenso verso una delle due, poiché da un certo momento in avanti il bambino comincerà a frequentare un ambiente monolingue (sia esso l’asilo nido, la scuola dell’infanzia...). Entrare in contatto con un ambiente di questo tipo in cui la lingua predominante è una, significa indebolire l’altra.

¹⁴ François Grosjean (2015), Bilinguismo. Miti e realtà - p. 45

¹⁵ Daloiso M., Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola, p. 68

La soluzione che più si adatta a situazioni di multilinguismo sociale¹⁶ è la creazione di classi multilingue.

Concetto generale su cui oggi quindi si basa la definizione di bilinguismo non è tanto il grado di perfezione delle due lingue, quanto l'uso delle lingue e la competenza comunicativa in ciascuna di esse che fa riferimento alla capacità di creare comunicazione e ricavare informazioni da un discorso (sia esso orale o scritto) comprendendo parole e interpretando il significato partendo dal contesto di riferimento. L'uso del linguaggio varia, infatti, in funzione dei contesti, degli obiettivi e degli interlocutori. Può quindi succedere che una persona nel trattare temi accademici sia più competente nella L2 appresa nel contesto scolastico, ma allo stesso tempo sia più fluente nella L1 quando affronta una conversazione informale. Il comportamento bilingue è quindi soprattutto determinato da fattori sociali e culturali che incidono sullo sviluppo dell'individuo e ne influenzano il suo apprendimento e comportamento.

I livelli di competenza nella L1 e nella L2 possono essere fortemente variabili nelle quattro aree di competenza linguistica a cui si fa riferimento nel momento della valutazione.

Competenza linguistica

	Orale	Scritto
Competenze recettive	Comprendere	Leggere
Competenze espressive	Parlare	Scrivere

2.1. Tipologie di bilinguismo

Le definizioni prese in considerazione nel paragrafo precedente e la moltitudine di dimensioni estraibili dall'analisi fatta fino a questo momento, vanno a tratteggiare il

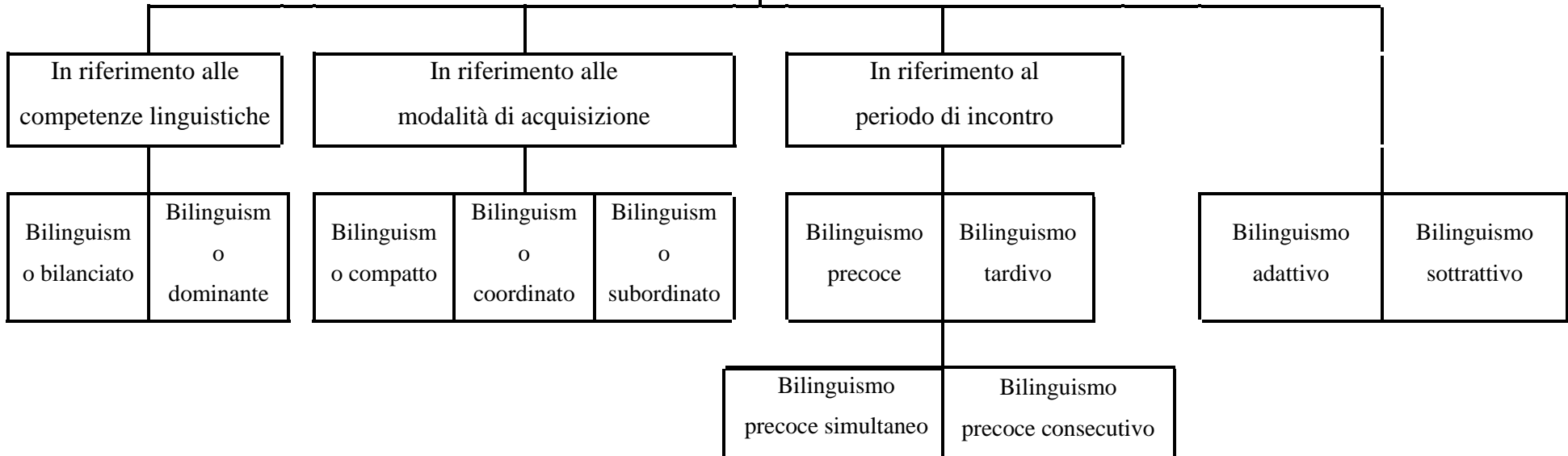
¹⁶ Tradizionalmente si fa distinzione fra bilinguismo sociale e bilinguismo individuale. Si parla di bilinguismo sociale quando l'utilizzo di due lingue costituisce un fenomeno che coinvolge un'intera comunità.

profilo del bilinguismo come un fenomeno complesso ¹⁷dinamico, relativo e dimensionale (Bonifaci, 2018).

A partire da questo, al fine di delineare il più precisamente possibile il profilo della persona con cui siamo in relazione, è necessario sottolineare che esistono diverse tipologie di bilinguismo che prendono come riferimento e spiegano una serie di fatti su di esso.

¹⁷ M. Chiara Levorato, Andrea Marini (2019), Il bilinguismo in età evolutiva

Tipologie di bilinguismo



Dal punto di vista del quanto, quindi del livello di competenza raggiunto nelle varie lingue, viene fatta una distinzione fra bilinguismo bilanciato e bilinguismo dominante. Nel *bilinguismo bilanciato* la persona ha acquisito e usa le due lingue indifferentemente, mentre nel *bilinguismo dominante* l'individuo ha una maggiore capacità nell'usare una (o alcune) delle lingue che conosce rispetto alle altre.

In relazione al come si forma la competenza plurilingue, è stata tracciata da Crescentini, Marini e Fabbro una distinzione tra bilinguismo compatto, coordinato e subordinato.

Si parla di *bilinguismo compatto* quando un individuo ha appreso le lingue contemporaneamente prima dei sei anni, perché esse erano usate indifferentemente dal padre e dalla madre. Nel *bilinguismo coordinato*, invece, la seconda lingua è stata appresa perfettamente prima della pubertà, ma comunque in un ambiente diverso da quello familiare. Nel *bilinguismo subordinato*, infine, una delle lingue rimane la lingua base mentre le altre vengono adoperate utilizzando sempre come intermediaria la prima lingua.¹⁸

In relazione al quando, quindi in relazione alla coordinata temporale entro la quale l'individuo entra in relazione con la seconda lingua si distingue tra bilinguismo precoce o simultaneo e bilinguismo tardivo o sequenziale.¹⁹

Il bilinguismo è *precoce e simultaneo* se entrambe le lingue sono presenti dalla nascita, quindi nell'ambiente immediatamente circostante al bambino. Le tappe evolutive linguistiche fondamentali sono comuni a tutte e due le lingue.

Il bilinguismo si definisce *precoce e consecutivo* se la seconda lingua è introdotta nell'ambiente del bambino dopo i 3 anni.

Il bilinguismo è detto *tardivo* se il contatto con la seconda lingua comincia dopo i 6 anni.

A livello funzionale mentre i bilingui simultanei sviluppano due sistemi linguistici separati, i bilingui consecutivi utilizzano la prima lingua per imparare la seconda; neurologicamente, quindi, il *bilingue tardivo* lavora con l'emisfero sinistro, mentre il *bilingue precoce* utilizza entrambi gli emisferi. Questa differenza di lavoro celebrale

¹⁸ Crescentini, Marini, Fabbro (2012), Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo– p. 532

¹⁹ M. Chiara Levorato, Andrea Marini (2019), Il bilinguismo in età evolutiva – p.20

però non influisce in modo rilevante sulla resa delle competenze linguistiche, e solo talvolta comporta una lunga permanenza di inferenze ed errori.

Arrivare a livelli linguistici molto elevati in L2 così da avere una competenza paragonabile a quella di un madrelingua è sicuramente difficile ma non impossibile. A dimostrare ciò è il fatto che il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) riconosce il livello C2 come “Livello di padronanza della lingua in situazioni complesse”.

Livello		Comprensione		Orale		Scrittura
		Comprensione dell'ascolto	Comprensione di lettura	Interazione orale	Espressione orale	Espressione scritta
A1	Livello elementare	Si comprendono e si usano espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Si sa presentare se stessi e gli altri e si è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove si abita, le persone che si conoscono e le cose che si possiedono. Si interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.				
A2	Livello elementare	Comunica in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati.				
B1	Livello intermedio o "di soglia"	Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel Paese di cui parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di esprimere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni, e anche di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.				
B2	Livello intermedio superiore	Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, come pure le discussioni tecniche sul proprio campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e riesce a spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.				
C1	Livello avanzato o "di efficienza autonoma"	Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un controllo sicuro della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.				
C2	Livello di padronanza della lingua in situazioni complesse	Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le sfumature di significato più sottili in situazioni complesse.				

Altra classificazione di bilinguismo necessaria fa riferimento al cosiddetto bilinguismo sottrattivo e bilinguismo additivo.²⁰

Il bilinguismo sottrattivo è quel fenomeno che vediamo accadere al bimbo straniero, che, entrato in un paese nuovo, comincia ad essere scolarizzato in quella lingua e gradualmente perde aspetti della propria lingua madre. La nuova competenza in L2 va quindi a “discapito” della L1 che lentamente si ritrae. Al contrario, è definito **bilinguismo** additivo quello grazie al quale l’individuo migliora la L2 senza avere ripercussioni negative sulla propria L1.

2.1.1. Il caso del bilinguismo bimodale

Come i bambini che acquisiscono due lingue parlate, anche i bambini che acquisiscono una lingua vocale e una dei segni sono chiamati bilingui. Il bilinguismo bimodale coinvolge quindi una lingua vocale e una lingua dei segni che viene percepita attraverso la vista e prodotta attraverso il corpo. Come per tutte le persone bilingui (che utilizzano maggiormente una delle due lingue che conoscono) anche le persone con bilinguismo bimodale hanno la tendenza a preferire l’utilizzo di una delle due, anche in relazione all’ambiente e alle persone che li circondano.

Studi sull’argomento “bilinguismo bimodale” hanno dimostrato che i bambini esposti alla lingua dei segni dalla nascita o nelle prime fasi di vita, la acquisiscono seguendo tappe di sviluppo simili a quelle dei bambini che acquisiscono una seconda lingua parlata (l’ampiezza del vocabolario recettivo è più ampia rispetto a quella del vocabolario espressivo). L’acquisizione e l’utilizzo anche della lingua minoritaria è fondamentale per la costruzione dell’identità personale dell’individuo (sia esso sordo o muto).²¹

²⁰ M. Chiara Levorato, Andrea Marini (2019), Il bilinguismo in età evolutiva – p.21

²¹ M. Chiara Levorato, Andrea Marini (2019), Il bilinguismo in età evolutiva – cap. 9

2.2. L'acquisizione dei due linguaggi

Quello che nel quotidiano viene definito come sviluppo linguistico, fa riferimento al concetto psicolinguistico di acquisizione del linguaggio che si differenzia concettualmente dalla nozione di apprendimento di una lingua.²² La distinzione tra acquisizione e apprendimento (in campo linguistico) è importante perché è stato riconosciuto che questi processi coinvolgono strutture cerebrali diverse.

Acquisizione del linguaggio: si intende il processo di apprendimento e crescita che porta il bambino a comprendere e a riprodurre intenzionalmente una lingua naturale, sia essa una lingua materna²³ (L1) o una lingua seconda (L2), e a interagire verbalmente con altri individui²⁴ in contesto di immersione, ovvero attraverso la semplice interazione linguistica con altri parlanti. È un meccanismo largamente inconscio i cui risultati sono duraturi ma i tempi dilatati.

Apprendimento di una lingua: si basa sull'insegnamento esplicito della lingua. Si intende il processo attraverso il quale si ottiene la competenza in una lingua, che viene chiamata lingua straniera, attraverso un'istruzione formale e senza la possibilità di regolari interazioni con parlanti nativi. È consapevole agli occhi dell'apprendente e più veloce rispetto all'acquisizione spontanea del linguaggio, ma meno profonda e determinata da un intervento mirato.

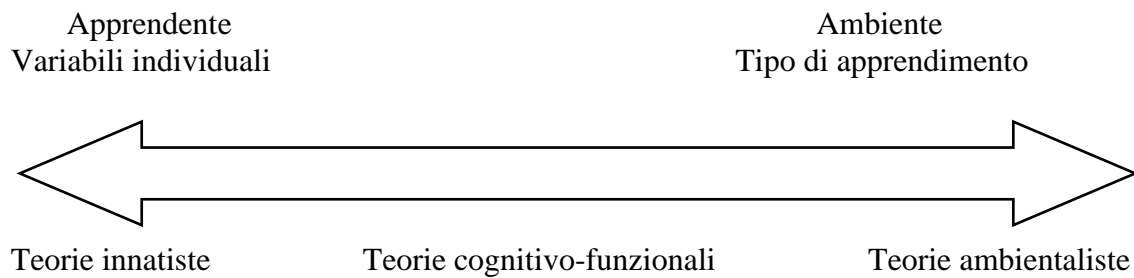
La letteratura scientifica a riguardo è vastissima e per delineare il nostro quadro di riferimento collochiamo le varie teorie in un continuum in cui in un estremo troviamo l'apprendente e dall'altro l'ambiente. Ci si trova davanti uno schema di questo tipo:²⁵

²² Modello di Krashen, 1985

²³ Lingua in cui, generalmente, si nasce e si cresce, e nella quale si esternano più agevolmente i propri pensieri. Lo sviluppo della lingua materna inizia in un ambiente spontaneo e prosegue (a scuola) in un ambiente guidato.

²⁴ Gian Luigi Beccaria, Dizionario di linguistica, Torino, Einaudi, 2004

²⁵ Chini, Bosisio (2014)



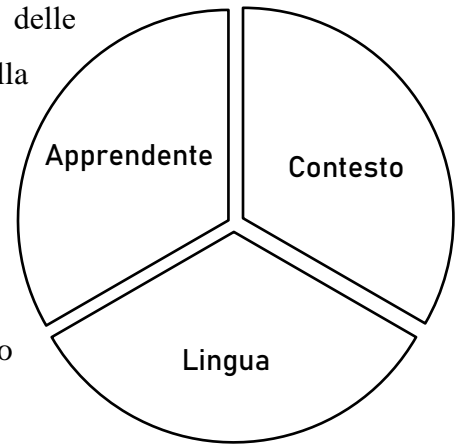
Si prendano così come riferimento le teorie cognitivo-funzionali che, trovandosi al centro del diagramma, in qualche modo conciliano ed equilibrano sia i pensieri delle teorie innatistiche (fattori personali) che i pensieri e le concezioni di quelle ambientaliste (fattori ambientali). Secondo esse, imparare una lingua è una particolare forma di apprendimento che si realizza grazie a meccanismi generali su cui si basa il funzionamento della nostra mente.²⁶

Partendo dall'idea innatista (e ricalibrata in modo non estremo dalle teorie cognitivo-funzionali) che tutti i bambini fin dalla nascita sono predisposti all'acquisizione di un linguaggio, è ovvio che l'argomento del suo sviluppo sia fulcro dello studio di psicologi dello sviluppo, logopedisti e psicolinguisti. Affinché le competenze linguistico-comunicative siano progressivamente e armonicamente incrementate, è necessario che lo sviluppo linguistico del bambino segua alcune tappe individuate e riconosciute da un gran numero di approcci teorici di riferimento.

Lila Gleitman ha fondato lo studio moderno dell'acquisizione del linguaggio. Nei suoi studi ha scoperto che i bambini acquisiscono significato delle parole quasi senza esservi esposti. Ha anche dimostrato che a 2-3 anni i bambini hanno già la padronanza del linguaggio; non lo possono manifestare, probabilmente per limiti della memoria, ma lo capiscono. Questo necessita proprietà cruciali che vengono di fatto acquisite senza evidenze. Spesso i genitori si sforzano d'insegnare ai bambini, ma in realtà, i bambini imparano facilmente una seconda o terza lingua, anche per strada. Viene loro naturale.

²⁶ Daloiso M., Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola, p. 52

L'acquisizione del linguaggio è quindi secondo la Linguistica Cognitiva un processo automatico reso sì possibile dalle informazioni genetiche che determinano la conoscenza delle regole fonologiche e morfosintattiche, ma soprattutto dall'ambiente sociale e culturale che circonda il bambino. L'apprendimento delle lingue è quindi il risultato di fattori interni ed esterni alla persona.²⁷ È per questo motivo che un bambino adottato fin dalla tenera età parlerà la lingua dei genitori adottivi e non quella dei suoi genitori biologici, oppure che un bambino nato in una famiglia con due genitori di lingua diversa costruirà il suo linguaggio a partire dai due diversi sistemi linguistici.



Con fattori contestuali si fa riferimento all'insieme degli ambienti formali e informali all'interno dei quali la persona è inserita; è grazie ad essi che l'individuo è in grado di costruire il proprio sistema linguistico. Tutto ciò fa riferimento alla frequenza d'uso, cioè la ripetizione frequente di una determinata costruzione linguistica che permette di interiorizzarla.

I fattori personali per lo sviluppo del linguaggio invece, riguardano il suo input biologico e quindi fanno riferimento a tutta quella vasta gamma di risorse cognitive (memoria, attenzione, capacità di fare inferenze) a disposizione dell'apprendente.²⁸

Le ricerche condotte negli ultimi decenni hanno dimostrato che le tappe di sviluppo linguistico sono uguali in tutti i bambini (si veda la tabella nella pagina successiva) con significative variazioni individuali nei modi, nei tempi e nei ritmi di acquisizione sia all'interno della stessa lingua, sia nel confronto fra lingue diverse. Sin dagli anni Ottanta però, l'età è stata riconosciuta come uno dei principali fattori nell'acquisizione della L2 e il concetto di "earlier is better"²⁹ come elemento convincente. A supporto di ciò necessita l'introduzione del concetto di periodo critico come quella finestra temporale durante la quale particolari funzioni biologiche sono maggiormente influenzabili dall'esperienza.³⁰ L'età di otto anni viene quindi riconosciuta come momento cruciale limite per l'acquisizione completa della seconda lingua. Entro gli otto anni, infatti, i bambini apprendono numerose procedure fondamentali per l'acquisizione della lingua in

²⁷ Dalosio M. (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, p.36

²⁸ Dalosio M. (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*, p.37

²⁹ Flege (1995), Flege e MacKay (2010)

³⁰ Birdsong (2018), Choi, Black e Werker (2018), Werker e Hensch (2015)

modo facile e spontaneo grazie alla plasticità delle strutture del cervello. Superata quest'età, l'acquisizione della nuova lingua inizierà a risultare cognitivamente più difficile e dispendiosa: alla seconda lingua verranno applicate le strutture morfosintattiche e le regole morfologiche della prima. Ciò compromette una piena competenza nella L2.

Si vadano ora ad analizzare gli stadi e le caratteristiche dello sviluppo delle due tipologie di bilinguismo precoce, facendo rimando costante al modello di sviluppo linguistico di riferimento.

			Sviluppo comunicativo e linguistico «standard»
Comunicazione prelinguistica 0-1 anno Dalla comunicazione non verbale a quella intenzionale	Produzione	Non intenzionale 3-9 mesi	<ul style="list-style-type: none"> - sorriso, pianto e vocalizzazioni come segnali comunicativi istintivi e non volontari - <u>lallazione</u> sempre più complessa e variata
		Intenzionale 8-17 mesi	Parola-frase 10-12 mesi
			Frase di due parole 12-15 mesi
	Comprensione	Primi mesi	<ul style="list-style-type: none"> - sorrisi e suoni - fissare e girare la testa - aumento produzione verbale - ...
			Nove mesi
		Dodici mesi	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere connessione tra parole ma relative al concreto
Dalle prime parole alle frasi	Comprensione		<ul style="list-style-type: none"> - Semplici frasi composte da più parole - Frasi che si riferiscono a realtà non presenti (18 mesi)
	Sviluppo fonologico		<ul style="list-style-type: none"> - Costruzione di un sistema fonologico basato sulla differenziazione - Dalle parole corte a quelle lunghe
	Sviluppo semantico		<ul style="list-style-type: none"> - Olofrasi (parole che si riferiscono a una situazione) - Sottoestensione semantica - Sovraestensione semantica
Verso il linguaggio adulto	Comprensione		<ul style="list-style-type: none"> - Comprensione di frasi abbastanza complesse (3 anni) - Inizio comprensione discorsi degli adulti (3-3 ½ anni)
	Sviluppo fonologico		<ul style="list-style-type: none"> - 4-5 anni articolazione di tutti i suoni tipi della lingua italiana
	Sviluppo morfologico e sintattico		<ul style="list-style-type: none"> - Inizio uso regole morfologiche (2 anni) <ul style="list-style-type: none"> - Maschile/femminile - Inizio uso regole sintattiche (2 anni – frasi di due parole) - Ampliamento regole sintattiche (3-6 anni) - Discorsi di più frasi (4-5 anni) <ul style="list-style-type: none"> - Ipercorrettismi
	Sviluppo lessicale		<ul style="list-style-type: none"> - Periodo aureo per l'apprendimento di nuove parole - Corrispondenza parola-parola - Costruzione di nuovi simboli

[R. Vianello, G. Gini, S. Lanfranchi, 2015

2.2.1. Il bilinguismo precoce simultaneo (dalla nascita ai 3 anni)

Quando un bambino fin dalla nascita sente i genitori che lo chiamano rispettivamente “figliolo” e “Sohn”, si intuisce già che il suo mondo sarà propenso a costruire il suo bagaglio linguistico a partire da due sistemi comunicativi diversi.

Un ambiente familiare che comunica fin da subito con due strutture linguistiche differenti porta il bambino, già dalle prime interazioni sociali, a confrontare e distinguere suoni differenti che ovviamente saranno la base per la costruzione e la formazione del suo bagaglio linguistico futuro. Studi sul linguaggio e sul suo sviluppo hanno osservato che, nonostante il doppio carico linguistico a cui i bilingui sono esposti, i ritmi di acquisizione delle due lingue sono paragonabili a quelli dei bambini monolingui; i ritardi osservati rientrano nella variabilità individuale di acquisizione del linguaggio normalmente presente nello sviluppo di una lingua.

La capacità di discriminazione dei suoni di tutte le lingue del mondo è una competenza comune a tutti i bambini fino ai 6 mesi. Questa abilità permette loro di fare esperienza di un'ampia varietà di suoni che gli consentirà nel futuro di poter riconoscere i suoni della propria lingua e differenziarla da tutte le altre. È per questo motivo che se le lingue dei genitori appartengono alla stessa classe ritmica, vista la somiglianza fra i loro suoni, il bambino necessiterà di più tempo (rispetto a un coetaneo monolingue) per riconoscere in modo consapevole che si tratta di due lingue diverse. Questa risulta essere la ragione per la quale risulta imprudente a questa età confrontare le competenze linguistiche di bambini monolingui e bilingui: i possibili “ritardi” che fino a pochi anni fa si sarebbero diagnosticati ai bambini plurilingui sono frutto in realtà del lento e normale processo di percezione, discriminazione e riconoscimento dei suoni delle diverse lingue.³¹

Lo sviluppo linguistico vero e proprio incomincia intorno ai 2 mesi di vita con la fase definita delle vocalizzazioni e quella successiva (intorno ai 5-6 mesi) della lallazione. Sono fasi non strettamente legate ad un'unica lingua, perciò lo sviluppo del bilingue è esattamente lo stesso confrontato ad un monolingue.

La costruzione del repertorio linguistico e lo sviluppo del primo lessico in un bambino monolingue iniziano verso la fine del primo semestre di vita. Durante tutto il primo anno

³¹ Levorato, M. C. – Marini, A. (2019). Il bilinguismo in età evolutiva – cap. 10

d'età i bambini iniziano gradualmente a riconoscere le parole. Nonostante sia un processo cognitivo complesso, per il bambino si verifica in modo spontaneo. È per questo motivo che prima il bambino entra in contatto con le lingue meglio è.

Lo sviluppo lessicale è un processo lento che porta il bambino verso i 18 mesi alla produzione di una cinquantina di parole e alla comprensione al terzo anno di vita di circa mille. Il numero totale delle parole che il bambino bilingue è in grado di utilizzare e comprendere si distribuirà sulle lingue da lui conosciute. È per questo motivo che il bilingue sembrerà soffrire di un ritardo linguistico rispetto al monolingue. Oltre questo, la prima produzione di parole è anche fortemente influenzata dalla natura della lingua che circonda il bambino che ne condiziona la produzione e il numero di produzione. Ogni lingua cioè, è caratterizzata da una serie di elementi (sintassi, morfologia, lessico, ...) che ne delineano la difficoltà.

Le differenze iniziali di vocabolario non influenzeranno però l'abilità di apprendere del bambino bilingue. I tempi e le modalità sono simili a quelle dei bambini monolingui.

Le differenze che si osservano nello sviluppo lessicale di un bambino bilingue dalla nascita toccano quindi, questi aspetti³²:

- Laboriosità nel processo di produzione. Il riconoscimento della differenziazione dei suoni tra le due lingue materne è un procedimento molto lungo e comporta un successivo grande impegno nel riconoscimento e nell'incasellamento nella "lingua corretta" delle parole pronunciate dai genitori. Grande difficoltà già per i monolingui, è quella di dover estrapolare informazioni importanti dallo stimolo linguistico ricevuto; se pensiamo che un bambino bilingue è continuamente esposto a due differenti codici linguistici, non è difficile immaginare la sua difficoltà in questo processo. I bambini bilingui, infatti, dovendosi rappresentare simultaneamente due diverse lingue hanno un maggiore numero di categorie rispetto ai monolingui.

Le difficoltà evidenziate in questo punto che agli occhi di tanti sembrano creare confusione nella mente dei bambini bilingui, nella realtà dei fatti non sono direttamente riscontrabili e causa di ritardi o deficit nella produzione linguistica.

- Complessità del repertorio. Lo stadio delle cinquanta parole viene raggiunto come per il bambino monolingue ma con la particolarità che comprende parole di

³² Onofrio D., Caselli M. C., Ferri R. (2019), Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare

entrambe le lingue. In entrambe le lingue le prime parole ad essere dette saranno quelle con la pronuncia più facile e i significati di esse subiranno sovraestensione. Anche questo test, se applicato nella versione standard quindi monolingue a un bambino bilingue rivelerà un deficit del linguaggio.

- Diverso schema di sviluppo del lessico. La produzione delle parole è influenzata dalle differenze nel modo di acquisizione di una lingua. Il bambino non possederà quindi nello stesso momento le stesse categorie lessicali in ognuna delle lingue che conosce.

Quando il bambino inizia, poi, intorno ai quattro anni, a comporre frasi di senso compiuto, è possibile osservare due tipologie di costruzione della comunicazione: ci sono bambini che fin da subito strutturano correttamente le frasi seguendo le regole della lingua che stanno parlando, mentre altri (la maggior parte) usano nella stessa frase parole di entrambe le lingue. Questo spontaneo mescolamento delle lingue è assolutamente normale. È un fenomeno involontario che diventerà presto un occasionale utilizzo consapevole di più di una lingua in contemporanea. Questo momento tipico nello sviluppo linguistico caratterizzato dalla mescolanza lessicale è chiamato cambio di codice. Le interferenze interlinguistiche avvengono per diversi motivi:

1. perché una delle due lingue è preponderante nell'ambiente circostante al bambino;
2. perché lo sviluppo linguistico è in evoluzione e la consapevolezza di parlare più lingue si acquista pian piano;
3. perché il bisogno di comunicare fa sì che si preferisca prendere in prestito una parola dall'altra lingua piuttosto che interrompersi e cercare la parola mancante (il bambino privilegia il contenuto – messaggio – alla forma – lingua);
4. perché c'è la tendenza a scegliere le parole tra quelle più facili da pronunciare;
5. perché, a volte, il bambino ha l'impressione che certi termini dell'altra lingua esprimano meglio quello che vuole dire.

Nella riflessione sulla valutazione delle reali competenze linguistiche e comunicative dei bambini bilingui è quindi risultato necessario tenere in considerazione tutti gli aspetti approfonditi precedentemente. In generale, le osservazioni fatte sul campo nel corso di diversi studi hanno permesso di riscontrare come la quantità di enunciati ascoltati durante i primi anni di acquisizione, sia direttamente correlata alla produzione che il bambino farà in quella lingua. La quantità di input ricevuti per ciascuna lingua determina quindi la capacità di parlarla.

2.2.2 *Il bilinguismo precoce tardivo (dai 3 ai 6 anni)*

Nel bilinguismo precoce tardivo (o bilinguismo consecutivo)³³ il bambino entra in contatto con la seconda lingua nel periodo della prima scolarizzazione che va dai 3 ai 6 anni. L'acquisizione delle due lingue non è quindi simultanea ma strettamente legata (nella quasi totalità dei casi) all'entrata del bambino nella vita sociale in un mondo che lo circonda che parla una lingua diversa dalla sua. Solitamente, infatti, è l'ingresso nella scuola dell'infanzia che segna l'inizio dell'acquisizione della nuova lingua. Sono l'esposizione a un ambiente sociale nuovo e la necessità di dover comunicare che portano il bambino a voler valicare il muro di suoni incomprensibili che si trova davanti. L'acquisizione di questa lingua è quindi in gran modo condizionata dall'interazione che il bambino ha con la società di accoglienza e con i suoi membri; l'elaborazione del nuovo codice è tanto più efficace quando avviene grazie all'interazione con altri bambini piuttosto che per via di attività linguistiche formali con un adulto. È per questo motivo che il comportamento sociale (tanto quanto la personalità) del bambino diventa nodo indispensabile per lo sviluppo linguistico della L2.

L'esposizione alla nuova lingua in un periodo successivo alle prime grandi fasi dello sviluppo linguistico comporta uno sviluppo prevalentemente monolingue fino, ovviamente, al momento in cui il bambino viene esposto alla nuova lingua. In questo momento ogni bambino adotta strategie diverse per l'acquisizione della nuova lingua, corrispondenti alla sua personalità e alle sue capacità cognitive. L'introduzione della nuova lingua nel repertorio comunicativo del bambino comporta infatti un controllo cognitivo maggiore e può avere ripercussioni nei tempi e nei processi di acquisizione delle competenze della L2.

All'età di 3 anni quando il bambino entra nella scuola materna (e nella situazione considerata entra in contatto con la L2) l'acquisizione del linguaggio è ben lontana dall'essere completa, nonostante le basi della comunicazione siano state apprese da tutti e il vocabolario acquisito sia notevole. È in questo momento di sviluppo della propria lingua materna che il bambino deve trovare il modo di decifrare il nuovo codice linguistico. Si possono distinguere quattro tappe per lo sviluppo e l'interazione nella nuova lingua.

³³ Il nome del tipo di bilinguismo varia a seconda dell'autore di riferimento.

In un primo momento il bambino scopre che il nuovo contesto sociale attorno a lui utilizza una lingua diversa da quella che parla quotidianamente. Nonostante ciò, però, il bambino continua ad utilizzare la propria lingua per comunicare. Più il bambino è piccolo più tenta di utilizzare questa strategia. Quando poi si rende conto che non viene compreso, inizia la fase del mutismo in cui la comunicazione è solo gestuale. Questa fase è importantissima perché garantisce al bambino (che da fuori dà l'impressione di essere passivo) l'assorbimento dei nuovi suoni e la frammentazione del flusso comunicativo per la scoperta e l'acquisizione delle formule grammaticali e sintattiche. È importante che l'adulto non si faccia spaventare da questo momento pensando a un eventuale ritardo linguistico o a difficoltà di integrazione. Bisogna avere fiducia nel bambino che con il tempo riuscirà ad assimilare tutte le informazioni necessarie e a trasformarle in parlato. La fase successiva prevede, infatti, l'inizio della comunicazione verbale nella nuova lingua. Il bambino imita ciò che sente dire intorno a lui, capta dalle frasi dette delle formule che utilizza riproducendole pari pari. L'utilizzo di queste formule fisse (frasi fatte - prefabbricate) permette da una parte al bambino di entrare in contatto con i pari, dall'altra di avere le basi per la costruzione di nuove frasi nella seconda lingua. La trasformazione della frase da formula fissa a frase ben formata passa attraverso tre tappe distinte:

- il bambino coglie un'espressione ricorrente e la utilizza nelle interazioni sociali
- il bambino utilizza la formula fissa per estrarre delle regole linguistiche
- il bambino inizia a sostituire le parole con altre e aggiungere pian piano elementi fino ad arrivare a frasi corrette.

2.3. Disturbi primari del linguaggio (DPL)³⁴

Uno degli argomenti di maggiore interesse nello studio dello sviluppo del linguaggio dei bambini bilingui riguarda l'individuazione della presenza di disturbi del linguaggio. I bambini con questo tipo di disturbo, infatti, pur non presentando ritardo mentale o altri disturbi cognitivi non sviluppano correttamente le loro lingue.

³⁴ Ci si riferisce a deficit riguardanti una facoltà mentale, che poi si manifestano con una serie di segnali nella comprensione e nell'uso della specifica lingua parlata della persona.

Daloiso M. (2023), Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola

I disturbi specifici di linguaggio (DSL) rappresentano un insieme eterogeneo di quadri sindromici caratterizzati da un disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico. La definizione *specific language impairment* (SLI) in inglese, DSL in italiano, viene utilizzata per quei disturbi di linguaggio ai quali non deve essere associato un deficit cognitivo (QI non <80), né altre patologie evolutive sindromiche.

[...]

I bambini con disturbi specifici di linguaggio presentano difficoltà di vario grado nella comprensione, nella produzione, nell'uso del linguaggio, sia in una o in tutte le componenti formali linguistiche (fonetica, fonologia, semantica, morfologia, sintassi), sia negli aspetti funzionali (funzione pragmatica, dialogica, discorsiva, narrativa), con un'evoluzione nel tempo che varia in rapporto alla gravità e alla persistenza del disturbo linguistico.³⁵

I bambini con questa diagnosi presentano molto spesso anche altre difficoltà non strettamente legate ai disturbi linguistici. È per questo motivo che l'etichetta di diagnosi che si preferisce utilizzare è “Disturbi primari del linguaggio” o semplicemente “Disturbi del linguaggio” (American Psychiatric Association, 2013).

Il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL) è stato definito come un disturbo del neurosviluppo che include un insieme di quadri clinici variegati, caratterizzati da un ritardo o disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico, in assenza di deficit cognitivi, sensoriali, motori, affettivi e di importanti carenze socio-ambientali (World Health Organization [WHO], 1992/1993; American Psychiatric Association [APA], 2013; Chilosi et al., 2017; Laws & Bishop, 2003).

Il bambino con DPL è, pertanto, per definizione un bambino con uno sviluppo cognitivo nella norma, che presenta tuttavia uno sviluppo in ritardo e/o atipico delle competenze linguistiche. Nel manuale diagnostico internazionale ICD-10 (WHO, 1993, si veda il box 2.1), il DPL è inoltre definito in termini di

³⁵ Sabbadini L. (2013), Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive – p. 85

discrepanza tra le abilità linguistiche e le abilità cognitive non verbali (Aram, 1993).³⁶

Nell'osservazione diretta dei bambini per una possibile segnalazione di difficoltà del linguaggio, è necessario tenere conto di ciò che viene detto da Sabbadini nella definizione sopra riportata: il linguaggio non è un oggetto monolitico ma è composto da vari aspetti (sintassi, morfologia, semantica, pragmatica...). Queste componenti vanno tenute in considerazione perché si possano individuare quali tra di esse creano difficoltà e quali invece siano elementi di forza.

La scuola dell'infanzia è un momento assolutamente privilegiato per l'osservazione dello sviluppo del linguaggio del bambino. Tra i tre e i sei anni, infatti, avviene gran parte dello sviluppo del linguaggio dell'essere umano e questo necessita la tempestiva osservazione e ammissione di problematiche che possono nascere. È compito degli insegnanti (oltre che dei genitori) essere attenti preparati nel riconoscere eventuali segnali precoci relativi a disturbi del linguaggio.

Per tutta la prima metà del Novecento gli studi scientifici in linguistica identificavano nel bilinguismo importanti cause di deficit intellettivi e di linguaggio. Bisogna aspettare il 1962 e il famoso studio "The relation of bilingualism to intelligence" di Elisabeth Pearl e Wallace Lambert per ridare forma alla reputazione del bilinguismo. Alla luce dei, purtroppo, pochi studi in questo campo si è comunque arrivati a riconoscere la condizione di bilinguismo come non causa responsabile del disturbo specifico del linguaggio e che, di conseguenza, la condizione di bilinguismo non peggiora il quadro dei sintomi osservabili.³⁷ Oggi però nonostante siano passati più di cinquant'anni da quel momento, molte ancora sono le persone che associano il bilinguismo a difficoltà di linguaggio.

La difficoltà nell'individuare disturbi specifici del linguaggio in bambini bilingui nasce dal fatto che esistono tratti comuni di difficoltà tra i DPL e lo sviluppo del linguaggio in bambini bilingue.

- Vocabolario inferiore alla norma
- Accesso lessicale lento e faticoso
- Difficoltà morfosintattiche a livello di comprensione e di produzione

³⁶ D'Amico S., De Cagno A.G., Levorato M. C., Rossetto T. e Sansavini A., Il Disturbo Primario del Linguaggio, Erickson

³⁷ Crescentini, Marini, Fabbro (2012)

- Difficoltà nella produzione di morfemi flessionali e derivazionali

sono alcune delle abilità linguistiche in cui si riscontrano maggiormente carenze sia per i DPL che per i bambini con sviluppo linguistico bilingue. Queste debolezze in alcune aree del linguaggio ostacolano il percorso di diagnosi o per il rischio di sovrastimare la presenza del disturbo (identificando DPL anche bambini bilingui che non lo sono) o al contrario, sottostimandola, non riconoscendo il DPL in bambini che in realtà ne sono effettivamente colpiti.

Tali difficoltà derivano principalmente dalla scarsa presenza di dati che delineino in modo chiaro lo sviluppo tipico dell'acquisizione della L2 e dall'assenza di strumenti diagnostici scientificamente studiati per l'identificazione dei DPL in bambini bilingui. L'eterogeneità di casi di bilinguismo e la mancanza di test specializzati sulla questione, suggeriscono (quando occorre fare una diagnosi di disturbo primario del linguaggio in bambini che parlano due lingue) la necessità di prendere in considerazione diversi fattori: a partire da quelli cognitivi fino a quelli sociali e culturali. Difficoltà aggiuntiva risiede nel fatto che gli strumenti diagnostici dovrebbero considerare le caratteristiche specifiche di ogni lingua parlata dall'individuo.

In questa incertezza generale, quello che è certo è che i soggetti bilingui affetti da DPL mostrano i sintomi caratteristici della patologia in entrambe le lingue e la loro condizione non aggrava affatto questi sintomi, anzi. Alcuni studi stanno mostrando come il bilinguismo potrebbe essere in realtà un fattore protettivo del DPL e migliorarne il decorso; tuttavia, queste ricerche sono ancora in uno stadio embrionale e non sono ancora state ottenute prove definitive per sostenere questa affermazione in modo scientifico.

2.3.1. Caratteristiche linguistiche del DPL nei bambini bilingui

Come detto in precedenza, i risultati dei vari studi condotti sull'argomento suggeriscono che l'esposizione a un contesto bilingue non complichino necessariamente il processo di acquisizione linguistica in bambini con DPL: bambini bilingui precoci (simultanei o sequenziali) con DPL hanno disturbi simili a bambini monolingui con DPL.

A ragione di ciò si citi, ad esempio, lo studio del 2003 di Paris, Crago e Genese. Nello specifico, furono presi tre gruppi di bambini di 7 anni con una diagnosi di DPL (monolingui inglesi, monolingui francesi, bilingui simultanei inglesi-francesi). I risultati

della prova di produzione linguistica hanno permesso di osservare che, indipendentemente dal gruppo di appartenenza, i bambini producevano errori morfosintattici simili. Il fatto che le difficoltà osservate nel mantenere l'accordo soggetto-verbo fossero simili sia per i monolingui che per i bilingui simultanei precoci, suggerisce questo come marker clinico del DPL indipendentemente dalla condizione di bilinguismo.

Oltre ciò si riconoscano altri elementi:

- Presenza di difficoltà nella gestione delle informazioni nella memoria a breve termine fonologica in bambini con DPL;
- Ridotte abilità lessicali che contribuiscono a ridotti livelli di coerenza locale e informatività lessicale nei compiti di produzione di storie;
- Nessun riscontro negativo in relazione a parametri grammaticali: i bambini con DPL (siano essi bilingui o monolingui) non mostrano avere maggiori difficoltà rispetto ai bambini con normale sviluppo linguistico.

2.3.2. Caratteristiche cognitive del DPL nei bambini bilingui³⁸

I bambini bilingui a sviluppo tipico tendono a manifestare un vantaggio cognitivo rispetto ai monolingui in test che ne indagano le abilità di attenzione, inibizione e memoria di lavoro. Come si è visto in precedenza però, sia i bambini monolingui con DPL, sia i bambini bilingui con DPL, mostrano difficoltà nella memoria a breve termine e di lavoro fonologica. Nonostante queste affermazioni ormai riconosciute come veritiere, ad oggi, sono pochi gli studi che si sono focalizzati sulle caratteristiche esecutive in bambini con disturbi primari del linguaggio.

Malgrado ciò, i pochi risultati ottenuti indicano che i bambini bilingui con disturbi specifici del linguaggio non mostrano gli stessi vantaggi cognitivi, attentivi ed esecutivi, riconosciuti e osservati nei bambini bilingui con normale sviluppo.

³⁸ Levorato, M. C. – Marini, A. (2019). Il bilinguismo in età evolutiva – cap.1

2.3.1. *Diagnosi di DPL in condizione di bilinguismo*³⁹

Lo sviluppo linguistico di una qualsiasi lingua è il risultato di un processo dinamico influenzato da numerosi fattori. La complessità derivante dalla combinazione di questi fattori pone una grande quantità di sfide e richieste di metodologie specifiche per la valutazione delle caratteristiche linguistiche dei bambini, contribuendo a una sempre maggiore comprensione della ricchezza, della flessibilità e delle potenzialità del nostro sistema cognitivo.

Risulta quindi essere importante nella valutazione linguistica del bambino includere tutta una serie di elementi che permettano di conoscere e dare motivazioni a eventuali sintomatologie e/o difficoltà.

- Attenta analisi della storia linguistica del bambino e della sua famiglia;
- Test in grado di valutare in modo simile le abilità linguistiche delle lingue che il bambino conosce;
- Adottare tecniche di valutazione dinamica: questo dovrebbe ridurre i casi di falsi positivi e falsi negativi e favorire una visione incrementale delle competenze dei bambini bilingui anche nei contesti didattici.

2.4. Profilo di un bambino plurilingue

Quando si parla di apprendenti bilingui si considerano tanti soggetti con profili diversi caratterizzati da storie linguistiche e personali lontane. L'educazione alla socializzazione e l'acquisizione linguistica di ciascun bambino sono condizionate da una serie di coordinate che è necessario definire e conoscere nel momento in cui ci si relaziona con un soggetto bilingue nel suo percorso educativo o di formazione.

Nell'ambito degli studi sull'acquisizione della L2 si riconoscono fattori interni ed esterni all'individuo che costituiscono le coordinate descrittive caratterizzanti la condizione individuale di bilinguismo. Da una parte si trovano quindi le variabili interne individuali, dall'altra le variabili esterne.

³⁹ [Bilinguismo e DSA: tre elementi da considerare nella diagnosi \(erickson.it\)](#)

Fra i fattori interni individuali più rilevanti che permettono di delineare il profilo dell'apprendente bilingue si riconoscono:

- L'età del soggetto;
- L'età in cui si colloca l'inizio dell'esposizione alla seconda lingua;
- La durata del contatto con le lingue conosciute;
- Il livello di competenza raggiunto nelle lingue conosciute;
- Il numero di lingue a cui il soggetto è esposto.

Passando invece alle variabili esterne, assumono rilevanza componenti quali:

- L'ambiente linguistico che circonda il bambino quindi i luoghi e gli interlocutori che frequenta;
- Le attività sociali e comunicative che intraprende;
- Il prestigio del gruppo sociale di appartenenza;
- Il prestigio che il gruppo sociale attribuisce alle lingue.

2.5. La competenza plurilingue – una delle otto competenze chiave dell'Unione Europea

Dal 2003 la Comunità Europea (in particolare l'OCSE - Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) ha iniziato a lavorare sull'individuazione di diverse competenze chiave, cioè una serie di competenze condivise ritenute fondamentali per la piena realizzazione di sé e del proprio sviluppo personale.⁴⁰ Le competenze chiave vengono definite nella raccomandazione del 2006 come:

“quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità”⁴¹

⁴⁰ [Competenze chiave e abilità di base | European Education Area \(europa.eu\)](http://europa.eu)

⁴¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, cit., p. 13

Sulla base di queste competenze, poi, le politiche dell'istruzione e della formazione di tutti gli Stati membri hanno dovuto iniziare la trasformazione e l'adattamento dei propri curricula.

La Raccomandazione del 2018 riconosce otto competenze chiave da considerarsi tutte di pari importanza:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

La competenza multilinguistica oggetto della nostra attenzione comprende le principali abilità richieste per la competenza alfabetica: capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, attraverso l'apprendimento delle lingue in modo formale e informale per tutta la vita. A dare significato e porre le basi per questa competenza si fa riferimento a due diversi strumenti che il Consiglio Europeo ha riconosciuto come essenziali per promuovere un'educazione plurilingue di qualità: il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione*, e il *Portfolio europeo delle lingue*.

2.6. Cosa vuol dire crescere plurilingui? Benefici, vantaggi e pregiudizi⁴²

Alla luce degli argomenti trattati fino a questo momento, diventa interessante prendere in considerazione i luoghi comuni riferiti all'argomento bilinguismo per delineare quali sono le ragioni che ci permettono oggi di considerare l'essere bilingue come occasione importante per la società in cui l'individuo vive.

⁴² Domande frequenti - Archive Bilingualism Matters Edinburgh

2.6.1. *Pregiudizi e presunti svantaggi*

Molti sono gli svantaggi che sono stati associati al bilinguismo nel corso della storia. Nel trattarli li chiameremo presunti svantaggi o falsi miti, poiché fondati su pregiudizi e stereotipi negativi, in quanto in gran parte confutati dalle ricerche scientifiche.

Non tanto tempo fa, infatti, le persone bilingui venivano considerate rare, strane, e la conoscenza di più lingue era vista come un segno di inabilità. Si pensava che far crescere i bambini con più lingue danneggiasse il loro cervello e il loro sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico. Si riteneva anche che il bilingue avesse la tendenza ad una comprensione e ad un ragionamento più lento e confuso rispetto a un monolingue, e che la sua padronanza linguistica dei due sistemi linguistici fosse più superficiale, limitata e incompleta.

Gli studi empirici condotti soprattutto dagli anni '70 dello scorso secolo in poi hanno portato alla modifica della prospettiva sottrattiva del bilinguismo. Nonostante tutti gli studi sul bilinguismo, molte sono ancora le persone che credono in quei falsi miti ormai confutati.

“Il bilinguismo è la conseguenza spontanea ed inevitabile del fatto che i genitori parlano lingue diverse.”

Non è vero. È certo che avere i genitori che parlano lingue diverse è un assoluto vantaggio per l'acquisizione di due lingue fin dalla nascita, ma è tanto vero quanto è necessario che il bambino sia esposto ad esse in modo sufficiente e naturale. Nella maggior parte dei casi, una delle due lingue è in qualche modo “più importante” dell'altra poiché oltre all'ambiente familiare influisce in modo significativo anche l'ambiente sociale e culturale al di fuori. Al fine di mantenere in vita anche la lingua “meno importante” diventa compito dell'adulto, offrire al bambino occasioni in cui solo quella lingua viene utilizzata.

“Il bilinguismo infantile è utile solo se entrambe le lingue sono a larga diffusione”

Molti dei vantaggi riconosciuti per il bilinguismo derivano dal fatto che il cervello bilingue deve continuamente gestire due o più lingue che sono simultaneamente attive. Il cervello di un bambino però non riconosce le differenze tra lingue (siano esse lingue

materne, di minoranza o dialetti). È la coesistenza di più di una lingua nel cervello che si identifica come risorsa linguistica e cognitiva, sociale e culturale.

“Due lingue richiedono troppo sforzo per il cervello di un bambino piccolo.”

Il bilinguismo infantile (bilinguismo precoce) è un processo spontaneo che ha luogo se il bambino ha abbastanza occasioni di sentire due lingue e sufficiente motivazione ad usarle. Già nei primi mesi di vita i bambini hanno capacità percettive molto sofisticate; questo permette loro di imparare senza sforzo qualsiasi lingua, esattamente come imparano a camminare, a gattonare e a mangiare. Tutti i bambini, infatti, distinguono foneticamente e ritmicamente le lingue fin dalla primissima infanzia e molto prima di cominciare a parlare.

“I bambini si confondono quando intorno a loro si parlano due lingue, e confondono le due lingue.”

I bambini hanno una capacità innata di discriminare i suoni linguistici e non hanno alcuna difficoltà ad apprendere i suoni che caratterizzano due o più lingue diverse. È proprio grazie a questa sensibilità che i bambini sono in grado di distinguere le parole di una lingua da quelle di un'altra e di impararle. Questo è il motivo per il quale i bambini non si confondono nell'utilizzo attivo (produzione) e passivo (comprensione) delle diverse lingue che li circondano. Ovviamente questa capacità con il passare del tempo si consolida nelle strutture linguistiche dell'ambiente circostante e che il bambino utilizza.

I bambini, quindi, sono estremamente sensibili ai diversi modi in cui le persone parlano. Quando sentono una lingua, imparano rapidamente le differenze tra il modo di parlare degli uomini e delle donne, la differenza fra il parlare in modo educato e maleducato, e così via. Il fatto di sentire e parlare lingue diverse è quindi percepito semplicemente come uno degli aspetti che possono differenziare le persone.

Quello che invece tante volte viene riconosciuto come problema nella produzione orale del bambino è il cosiddetto fenomeno “code-switching”.

Spesso, infatti, i bambini bilingui usano termini di una lingua quando parlano l'altra. Questo fatto non significa che la persona non conosce o non ricorda la parola

corrispondente, ma semplicemente (e nella maggioranza dei casi) che ha ritenuto il vocabolo dell'altra lingua più adatto per esprimere ciò che voleva dire. Si tratta quindi di un fenomeno assolutamente naturale non solo per i bambini ma anche per gli adulti. Generalmente, infatti, i bilingui non mescolano le lingue quando parlano con dei monolingui, a dimostrazione del fatto che l'alternanza delle lingue non è dovuta a confusione o a scarsa competenza linguistica.

“Entrambe le lingue di un bilingue non raggiungeranno mai la stessa competenza linguistica di quella di un bambino monolingue.”

I bambini bilingui raggiungono senza problemi lo stesso livello di competenza dei coetanei monolingui in entrambe le lingue. Il crescere con più di una lingua permette una maggiore conoscenza delle strutture e dei funzionamenti del linguaggio e una maggior abilità di distinguere tra forma e significato delle parole. Questo è dovuto al fatto che i bilingui possiedono due vocaboli per lo stesso oggetto e due modi di esprimere lo stesso concetto.

Può però succedere che il bilinguismo comporti un leggero rallentamento nello sviluppo linguistico nei primi anni di vita (comunque parallelo a quello monolingue).

“L'essere bilingue ha ripercussioni negative sull'andamento scolastico del bambino.”

Il bilinguismo non ha alcuna influenza negativa sull'esperienza scolastica del bambino. Al contrario, numerose ricerche hanno dimostrato che lo sviluppo bilingue offre notevoli benefici a livello cognitivo. L'esperienza della gestione di due lingue fin dai primi anni di vita si riflette in effetti positivi sia in ambiti linguistici che non linguistici:

- Passaggio rapido da un compito a un altro quando entrambi richiedono attenzione selettiva e capacità di ignorare fattori interferenti;
- Maggiore conoscenza spontanea della struttura del linguaggio;
- Intuitiva osservazione della struttura e del funzionamento delle lingue;
- Maggiore abilità nella distinzione tra forma e significato delle parole;
- Facilitazione nel riconoscimento del sistema di corrispondenza tra lettere della lingua scritta e suoni della lingua parlata;
- Facilitazione nell'apprendimento di una terza e quarta lingua.

“Il bilinguismo rallenta lo sviluppo del linguaggio.”

L'argomento è molto dibattuto. Non esiste però, in tutta la letteratura scientifica a riguardo, alcuno studio che dimostri che esporre il bambino a due lingue causi o peggiori un disturbo di linguaggio. Qualche volta i bambini bilingui possono avere uno sviluppo linguistico leggermente più lento dei bambini monolingue ma che corrisponde alle tempistiche ritenute nella norma rispetto allo sviluppo di questi bambini. Per esempio, possono iniziare a usare il linguaggio un po' più tardi o possono avere in ciascuna delle loro due lingue un vocabolario meno ampio di un bambino monolingue. Tuttavia, recuperano in fretta, le fasi di sviluppo e il traguardo finale sono gli stessi che per il bambino monolingue. Se il bambino è ben esposto e stimolato al linguaggio in entrambe le lingue, raggiunge con gli stessi tempi e allo stesso modo le stesse tappe di sviluppo dei bambini monolingue.

Se le tappe prese in considerazione compaiono con un ritardo clinicamente significativo o non compaiono affatto, questo rallentamento non è legato all'uso della doppia lingua, ma è la manifestazione di una difficoltà specifica nell'acquisizione del linguaggio. La letteratura scientifica, quindi, dice che il bilinguismo non determina un disturbo specifico del linguaggio, ma ovviamente anche i bambini bilingui possono avere un ritardo o disturbo del linguaggio.

“Meglio aspettare che la prima lingua si sia consolidata prima di introdurre la seconda.”

È uno degli errori più grandi che si possano commettere. Prima arriva l'esposizione a una lingua meglio è, perché, a mano a mano che il bambino cresce, la sua predisposizione naturale all'acquisizione del linguaggio si indebolisce e imparare una lingua diventa sempre di più un percorso di apprendimento. Oltre ciò, anche se entrambe le due lingue sono orali, introdurre una lingua in ritardo sull'altra significa contestualizzare la probabilità che il bambino consideri la lingua arrivata dopo meno importante, e quindi la eviti.

“I bambini bilingui sono dei piccoli geni.”

I benefici del bilinguismo non rendono intelligenti, ma danno una serie di elementi che potenzialmente avvantaggiano i bilingui in molte situazioni della vita quotidiana.

2.6.2. Benefici e vantaggi

Conoscere due lingue straniere è sempre stato utile perché per la propria attività professionale molto spesso rappresentano una marcia in più. Al di là dell’aspetto utilitaristico, parlare correttamente due lingue vuol dire diventare più efficienti anche in altri processi mentali. L’esperienza bilingue modifica il cervello in modo significativo e rafforza lo sviluppo celebrale.

I vantaggi sono ormai conclamati dalla ricerca scientifica:

1. Scoperta della convenzionalità del linguaggio. Cummins nel 1978 sottopose a un test un gruppo di bambini e osservò che i bambini bilingui avevano maggiore facilità nello scindere le forme linguistiche e i loro significati;
2. Elevata consapevolezza fonologica. I bambini bilingui riconoscono, riproducono e utilizzano meglio i suoni della lingua. (Bruck e Geneese, 1995)
3. Capacità di individuazione e correzione di errori grammaticali. I bambini bilingui sviluppano prima dei coetanei monolingui questo tipo di capacità. (Camaioni, 2001)

Oltre questi aspetti già scientificamente riconosciuti, altri si stanno studiando.

“Per parlare due lingue il nostro cervello deve fare uno sforzo enorme: deve tenere separate le due lingue perché sennò le iniziamo a mischiare in maniera patologica. Per fare questo utilizziamo aree dette di controllo. Ovviamente chi utilizza spesso le due lingue rafforza queste aree” (Jubin Abutalebi)⁴³

Nelle persone che parlano due lingue risultano infatti rafforzate aree cerebrali che sovrintendono al controllo di alcuni processi mentali, e ai processi che portano a prendere decisioni. Già nei bambini l’apprendimento di una seconda lingua comporta un

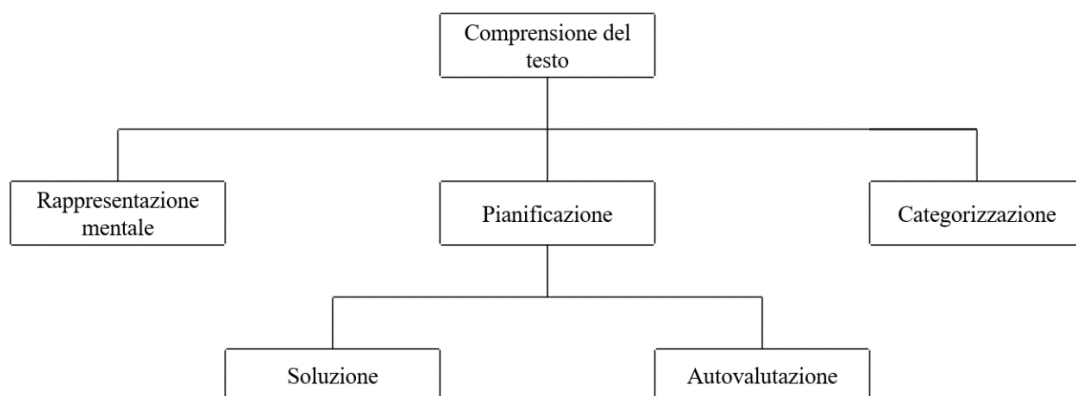
⁴³ Parlare due lingue migliora la memoria? - Superquark 04/07/2018

aumento della materia grigia rilevabile con la risonanza. La presenza e l'accesso contemporaneo ad almeno due sistemi linguistici attivi necessita la scelta di uno a discapito dell'altro; questa scelta inibitoria contribuisce allo sviluppo di una maggiore capacità del bambino di mantenere l'attenzione sul compito.

Dal punto di vista cognitivo è stato trovato che il bilinguismo comporta una maggiore flessibilità mentale al quale si lega una maggiore attenzione selettiva: i bambini bilingui sono quindi più capaci di focalizzarsi su dettagli rilevanti. Questa ha un'enorme importanza non solo in ambiti linguistici ma anche in ambiti più generali.

“Questo rafforzamento, questa struttura di controllo fa sì che il bilingue diventi più performante su altre funzioni cognitive non necessariamente linguistiche: ovvero prendere velocemente decisioni, sentire meglio gli stimoli esterni, sui processi attentivi...” (Jubin Abutalebi)

L'affermazione *“diventa più performante su altre funzioni cognitive non necessariamente linguistiche”* si riscontra, ad esempio, nelle sei componenti dell'abilità di soluzione dei problemi matematici poiché sono in relazione con altre abilità cognitive e metacognitive quali la memoria di lavoro, le funzioni esecutive... (Lucangeli, Tressoldi e Cendron, 1998).



Queste componenti, non strettamente linguistiche, sono quindi, secondo molti autori, direttamente influenzate dai cambiamenti che la capacità di parlare lingue diverse comporta al cervello dell'individuo bilingue. La rappresentazione mentale delle due strutture linguistiche permette alla persona bilingue una migliore rappresentazione mentale e/o grafica della situazione problematica. Allo stesso modo, il bilinguismo porta

vantaggi nella pianificazione della soluzione del problema e nella sua categorizzazione (cioè la capacità di riconoscere la struttura profonda del problema al di là delle informazioni di cui si è a conoscenza).

I vantaggi del bilinguismo permangono con l'età adulta. I bilingui, infatti, restano un pochino più veloci e flessibili nel prendere decisioni. I vantaggi emergono soprattutto quando l'età avanza e compare il rischio della manifestazione di malattie come l'Alzheimer.

L'apprendimento di una seconda lingua si è anche rivelato utile nel miglioramento della memoria e nel ritardare la degenerazione neurologica. A prova di questo, la ricercatrice Daniela Perani ha coordinato nel 2018 uno studio per capire l'effetto del parlare più lingue sulla materia cerebrale in pazienti affetti da Alzheimer. Per questa ricerca sono state prese in esame novanta persone con demenza: metà di lingua italiana e metà in grado di parlare sia italiano che tedesco (perché provenienti dall'Alto Adige). Dalle immagini del cervello dei pazienti è stato possibile mostrare maggiore attività cerebrale nei pazienti bilingui e un diretto miglior risultato nelle capacità di memoria. I risultati hanno quindi effettivamente dimostrato una miglior funzionalità dei neuroni e migliori connessioni in sistemi specifici del cervello.

Oltre al bilinguismo largamente diffuso riconosciuto nella combinazione di due lingue vocali (italiano-francese, italiano-tedesco, tedesco-inglese...) esiste anche un altro tipo di bilinguismo che si chiama bimodale (combinazione di una lingua parlata vocale e una lingua dei segni che si articola con le mani). La ricerca ha dimostrato che anche il bilinguismo bimodale ha molti dei vantaggi che si riconoscono al bilinguismo di due lingue vocali: dal punto di vista della consapevolezza dell'altro, ad esempio, anche i bambini bilingui bimodali sviluppano maggiore sensibilità.

Vengono anche riconosciuti vantaggi più specifici per i bilingui bimodali che hanno a che fare con l'esperienza dell'uso dei segni:

- Maggiori abilità di memoria spaziale e visiva
- Percezione della visione periferica
- Percezione e riconoscimento delle facce

Il bilinguismo quindi, in qualsiasi modalità cambia il cervello in modo significativo e lo migliora rendendolo più efficiente, più flessibile e più capace di gestire molte situazioni della vita

quotidiana. Questo non vuol dire che i bambini bilingui siano più intelligenti, ma che hanno uno strumento in più per gestire situazioni che vivono.

Capitolo 3

Tra Indicazioni Provinciali e Indicazioni Nazionali

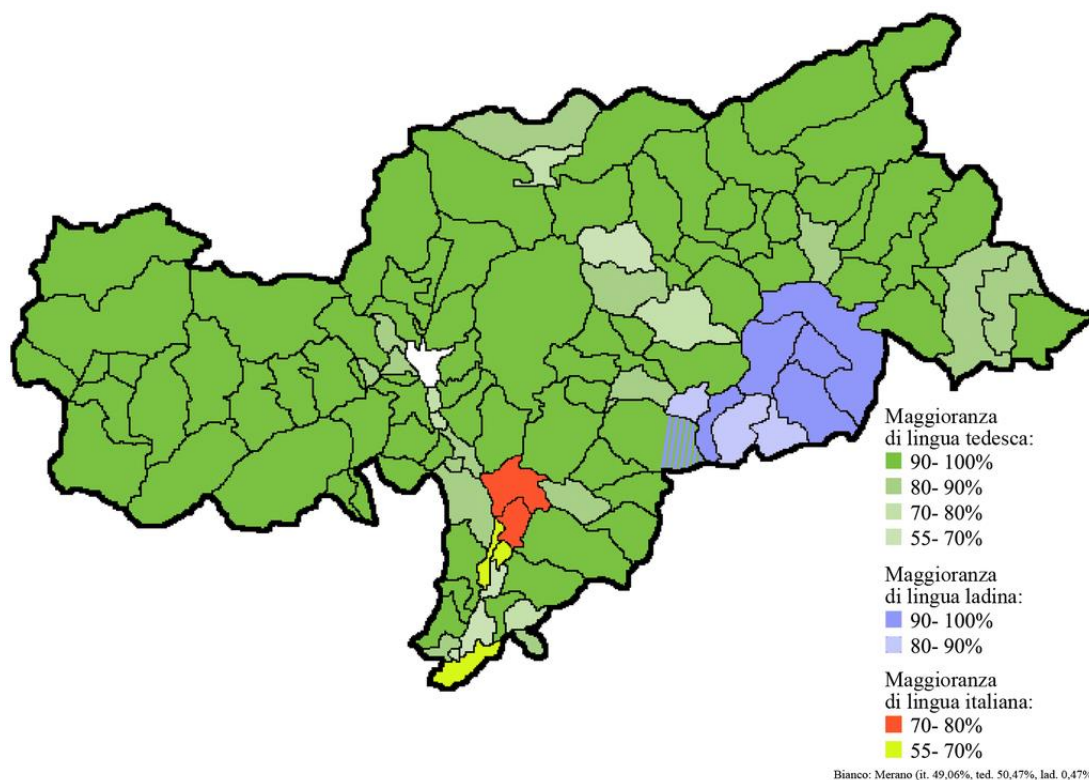


Figura 1 Censimento della popolazione 2011 – Istat.it

Come anticipato nel primo capitolo, carattere distintivo e tipico del Trentino-Alto Adige è la convivenza di tre gruppi linguistici differenti in uno spazio territoriale relativamente circoscritto.

Evidenziati nell'immagine sopra i dati del censimento della popolazione del 2011 – Istat.it (da cui non si discosta molto la realtà oggi presente sul territorio), non è quindi difficile e inopportuno definire questi territori multilingui⁴⁴. Molte famiglie nascono dall'incontro di due persone che parlano la stessa lingua, molte altre invece dall'incontro di due persone di lingua differente, ed è per questo motivo che la scuola altoatesina deve essere in grado di creare un ambiente capace di rispondere ai bisogni di tutti i bambini che ne fanno parte.

Il riconoscimento di regione a statuto speciale e di provincia autonoma (sia per Bolzano che per Trento) garantisce in questi termini⁴⁵ un grado di autonomia molto maggiore

⁴⁴ Il termine multilinguismo è spesso associato e considerato sinonimo di plurilinguismo. Questi termini in realtà servono sì a identificare il contemporaneo utilizzo di più lingue, ma in modalità differenti. Con plurilinguismo si intende l'abilità di comunicare utilizzando più lingue (la lingua madre insieme a una o più lingue secondarie). Ne consegue che si definisce plurilingue un individuo in grado di comunicare in altre lingue oltre la sua lingua madre. Con multilinguismo si intende, invece, la caratteristica per cui in uno spazio vengono utilizzate più lingue e vengono riconosciute come lingue ufficiali del luogo.

⁴⁵ Sociali, culturali e educativi/scolastici.

rispetto alle altre regioni della penisola. La competenza scolastica è infatti in mano alla Provincia, oltre che allo Stato, e per questo ha una serie ben definita di competenze primarie e secondarie che definiscono i confini e individuano il campo entro cui può avvenire la gestione e l'autonomia di questa realtà. Tutto nasce principalmente dalla speciale tutela che si vuole offrire alla minoranza tedesca e ladina: le competenze autonomistiche hanno permesso di adattare i principi e le norme statali fondamentali alle realtà locali valorizzandone le differenze. Nonostante il timore di tanti, tutto questo non ha portato ad un distacco significativo dalla realtà scolastica italiana, e anzi, sulla base dell'esperienza dell'ultimo mezzo secolo, vengono riconosciuti più vantaggi rispetto agli svantaggi.

3.1. I tre sistemi scolastici⁴⁶

Il sistema scolastico della Provincia autonoma di Bolzano nasce con l'articolo 19 del Secondo Statuto d'Autonomia.

“Nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna.

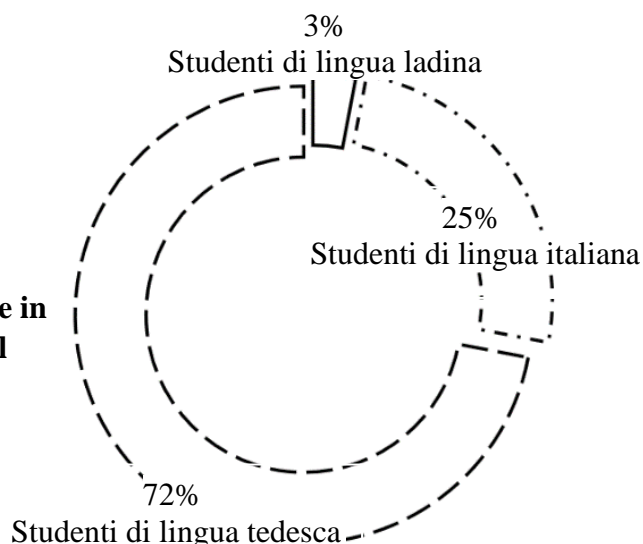
[...]

La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine.”

Si caratterizzano **così** tre diversi sistemi scolastici: quello italiano, quello tedesco e quello ladino, diversi per organizzazione funzionale ed amministrativa, in base alla lingua parlata. Come visto nel primo capitolo, tutti e tre i sistemi hanno vissuto, anche se in modo diverso, i cambiamenti e le trasformazioni della scuola italiana, e su questi si sono adattati e modificati. Ogni sistema è caratterizzato da propri stili didattici e da tradizioni pedagogiche che provengono e corrispondono alla realtà sociale e territoriale d'origine.

⁴⁶ Madlene – Il sistema scolastico in Alto Adige, Provincia autonoma di Bolzano

**Distribuzione alunni nelle scuole in
Trentino-Alto Adige/Südtirol**



A disciplinare ciò è la legge provinciale 29 giugno 2000, n. 121 sull'autonomia delle scuole che in diversi articoli recita:

“Art. 2 (Autonomia delle istituzioni scolastiche)

(1) Alle istituzioni scolastiche è attribuita la personalità giuridica. Esse sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sviluppo e sperimentazione, nonché amministrativa e finanziaria, ai sensi della presente legge.

(2) Le istituzioni scolastiche autonome sono responsabili della definizione e realizzazione dell'offerta formativa. A tal fine interagiscono anche tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi fra le esigenze e le potenzialità individuali della persona e gli obiettivi generali del sistema di istruzione.”

“Art. 6 (Autonomia didattica)

(2) L'autonomia didattica si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, forme organizzative, tempi di insegnamento e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'offerta di insegnamenti opzionali e facoltativi.”

I programmi d'insegnamento e di esame sono stabiliti con leggi provinciali che, grazie a linee guida, specificano, caratterizzano e adattano i programmi statali alla propria realtà scolastica. Questo passaggio deve però essere concordato con le autorità nazionali così da rendere riconosciuti i titoli di studio.

“Art. 10 (Ampliamento dell'offerta formativa)

(1) Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche, singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate, possono realizzare ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in iniziative coerenti con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e delle proprie alunne, dei giovani in età scolare e degli adulti [...].

(2) I curricoli obbligatori delle istituzioni scolastiche possono essere arricchiti con discipline e attività facoltative, tenendo conto delle aspettative delle famiglie e, nelle scuole secondarie superiori, anche degli studenti e delle studentesse. [...].

Il personale scolastico⁴⁷ di tutti e tre i sistemi è statale ma viene diretto con delega dalla provincia; questo significa che ha tutte le garanzie di Stato giuridiche ed economiche a cui si aggiungono una serie di oneri e impegni derivanti direttamente dall'Intendenza scolastica (esempio indennità aggiuntiva che a fronte di un impegno lavorativo maggiorato ha portato a un consistente incremento del livello retributivo).

3.1.1. Scuola italiana

La popolazione scolastica altoatesina nella scuola italiana corrisponde al 25%. A capo delle scuole in lingua italiana c'è il Sovrintendente scolastico, che ha il compito di mantenere i contatti con lo Stato e gli altri due sistemi scolastici, e anche di vigilare sulle scuole dell'infanzia.

⁴⁷ Il personale scolastico è composto da docenti a tempo determinato e indeterminato, collaboratori e insegnanti per l'integrazione, dirigenti, ispettori che effettuano il servizio presso la Direzione Istruzione e Formazione italiana e personale tecnico/amministrativo.

La scuola dell'infanzia centra la sua proposta educativa, didattica e scolastica sul bambino nel rispetto dell'inclusione e della diversità. È per questo motivo che già nei documenti della scuola dell'infanzia uno degli obiettivi cardine è quello di sviluppare e consolidare le competenze linguistiche dei bambini. Progetti gratuiti della Provincia e progetti privati delle associazioni del territorio concorrono alla strutturazione della proposta didattica sempre nel rispetto dei documenti nazionali e delle Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana.

Nel curriculum verticale, anche nel primo ciclo di istruzione un ruolo importante è occupato dall'apprendimento delle lingue, riconosciuto come strumento essenziale per vivere in questo territorio e per qualunque futuro apprendimento. Nella scuola italiana l'italiano è la lingua in cui si svolgono la maggior parte degli insegnamenti; il tedesco (L2) non è considerata lingua straniera ma obbligatoria. La lingua tedesca e la lingua inglese (L3) sono perciò potenziate attraverso forme di insegnamento veicolare di altre discipline (su base del modello CLIL⁴⁸).

La Legge Provinciale 29 giugno 2000, n. 12. delinea gli ambiti di autonomia delle scuole e i margini entro cui poter svolgere quest'azione. L'offerta formativa della scuola primaria è così possibile articolarla in modo flessibile nell'arco dei cinque anni ma deve essere finalizzata al raggiungimento dei traguardi di competenza previsti dalle linee guida, dalle Indicazioni Provinciali e da quelle Nazionali. Sempre sulla base dell'autonomia organizzativa e dell'offerta formativa, rientra nelle possibilità delle scuole la libertà nella predisposizione dell'orario settimanale delle lezioni, nella distribuzione delle ore di insegnamento e nell'aumento delle ore annuali a seconda delle risorse disponibili.

Di seguito si riporta la tabella dell'orario di insegnamento nella scuola primaria con monte ore annuale⁴⁹.

⁴⁸ CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è un approccio metodologico rivolto all'apprendimento integrato di competenze linguistico-comunicative e disciplinari in lingua straniera. I Decreti del presidente della repubblica 88 e 89 del 2010 disciplinano la normativa che prevede l'obbligo di insegnare, nel quinto anno della scuola superiore di II grado, una **disciplina non linguistica (DNL)** in lingua straniera secondo la **metodologia CLIL**.

⁴⁹ Vidoni, C. (2013), *La scuola dell'autonomia provinciale*. Armando Editore, p. 290

Quota obbligatoria di base							
Disciplina		Monte ore annuale					Monte ore calcolato per 5 anni scolastici
		1° cl.	2° cl.	3° cl.	4° cl.	5° cl.	
Area linguistico-artistica- espressiva	Italiano	170	170	153	153	153	799
	Tedesco (L2)	204	204	187	187	187	969
	Inglese	51	51	85	85	85	357
	Musica	34	34	34	34	34	170
	Arte e immagine	34	34	34	34	34	170
	Corpo e movimento sport	34	34	34	34	34	170
Area storica - geografica - sociale - religiosa	Storia - educazione alla cittadinanza	34	34	34	34	34	170
	Geografia	34	34	34	34	34	170
	Religione	68	68	68	68	68	340
Area matematico - scientifico - tecnologica	Matematica	170	170	170	170	170	850
	Scienze e tecnologia	34	34	34	34	34	170
Quota riservata all'istruzione scolastica							
Quota riservata all'istruzione scolastica		68	68	68	68	68	340
Monte ore annuale comprensivo dell'orario di insegnamento obbligatorio		935	935	935	935	935	4675
Quota facoltativa opzionale							
Quota facoltativa opzionale		136	136	136	136	136	680

Orario settimanale e sua articolazione (tempo normale)⁵⁰

9 Stunden/h	DEUTSCH/TEDESCO
6 Stunden/ore	SPRACHE/Tedesco
1 Stunde/ora	SPORT/Educazione motoria
1 Stunde/ora	MUSIK/Musica
1 Stunde/ora	KUNST/Educazione all'immagine
7 ore	ITALIANO
5 ore	LINGUA
1 ora	STORIA
1 ora	ED. CIVICA
2 ore	INGLESE
9 ore	ALTRE DISCIPLINE IN LINGUA ITALIANA
7 ore	MATEMATICA, SCIENZE e GEOGRAFIA
2 ore	RELIGIONE

Orario settimanale e sua articolazione (tempo pieno)⁵¹

Classi I, II, III

9 Stunden/h	DEUTSCH/TEDESCO
7 Stunden/ore	SPRACHE/Tedesco
1 Stunde/ora	MUSIK/Musica
1 Stunde/ora	KUNST/Educazione all'immagine
7 ore 6 ore di compresenza	ITALIANO
2 ore	INGLESE
15 ore	ALTRE DISCIPLINE IN LINGUA ITALIANA
5 ore	MATEMATICA
1 ora	STORIA
1 ora	SCIENZE
1 ora	EDUCAZIONE MOTORIA
2 ore	RELIGIONE

Classi IV, V

9 Stunden/h	DEUTSCH/TEDESCO
7 Stunden/ore	SPRACHE/Tedesco
1 Stunde/ora	MUSIK/Musica
1 Stunde/ora	KUNST/Educazione all'immagine
7 ore 6 ore di compresenza	ITALIANO
2 ore	INGLESE
15 ore	ALTRE DISCIPLINE IN LINGUA ITALIANA
5 ore	MATEMATICA
1 ora	STORIA
1 ora	SCIENZE
1 ora	EDUCAZIONE MOTORIA
2 ore	RELIGIONE

⁵⁰ PTOF dell'I.P.C. Vipiteno-Alta Valle d'Isarco – Scuola di Vipiteno

⁵¹ PTOF dell'I.P.C. Vipiteno-Alta Valle d'Isarco – Scuola di Colle Isarco

Nell'ordine di progettazione didattica per tutti gli ordini di scuola, i documenti importanti per il sistema scolastico provinciale italiano sono tre:

- Le linee guida per la Scuola Italiana – La scuola che vogliamo. Un mondo di relazioni possibili;
- Le indicazioni provinciali;
- Le indicazioni nazionali.

L'insieme di questi documenti delinea l'assetto scolastico entro cui si inserisce l'attività didattica e educativa delle insegnanti e di tutti i membri della società scolastica.

3.1.2. Scuola tedesca

Se in tutto l'Alto Adige il 62,2% della popolazione si dichiara madrelingua tedesca, è coerente riconoscere la provincia di Bolzano in maggioranza tedescofona. Data la storia del territorio e la netta prevalenza di questa minoranza linguistica⁵², oggi in Provincia di Bolzano sono numerose le scuole in lingua tedesca.

Il sistema scolastico in lingua tedesca è stato riorganizzato nel 2009 (Indicazioni provinciali) e nel 2017 e trova espressione della propria identità nell'inclusione e nella collaborazione degli altri gruppi linguistici. Anche per la scuola tedesca quindi, lo sviluppare e il consolidare le competenze linguistiche dei propri studenti rappresenta uno dei cardini principali della propria didattica.

La scuola dell'infanzia si basa sulle Linee Guida quadro dello Stato per gli asili di lingua tedesca del 2008⁵³. L'architettura delle linee guida è necessariamente diversa dalla Indicazioni Provinciali della scuola di lingua italiana: si distinguono tre livelli:

- *die Visionen* (le visioni) che riconoscono e delincono la filosofia delle linee guida e quindi l'intera azione pedagogica;
- *die Ziele und Kompetenzen* (gli obiettivi e le competenze)

⁵² Minoranza linguistica rispetto al territorio italiano

⁵³ RAHMENRICHTLINIEN DES LANDES FÜR DIE DEUTSCHSPRACHIGEN KINDERGÄRTEN Beschluss der Landesregierung vom 3. November 2008, Nr. 3990 Veröffentlicht im Beiblatt nr. 1 zum amtsblatt der Region trentino-Südtirol vom 25. november 2008, nr. 48/i-ii

- *die Bildungsfelder* (gli ambiti dell'educazione – campi d'istruzione) che rappresentano il quadro entro cui devono essere organizzati i processi di apprendimento.

I campi d'istruzione individuati sono cinque anche per le Linee Guida della scuola tedesca, ma notevolmente diversi e più articolati rispetto ai corrispettivi della scuola italiana. A ogni campo d'istruzione troviamo infatti più sotto paragrafi ognuno dei quali ha una propria spiegazione a cui seguono degli obiettivi educativi specifici. I campi d'istruzione riconosciuti sono:

1. Starke Kinder

Bambini forti

- 1.1. Emotionalität und soziale Beziehungen
Emotività e relazioni sociali
- 1.2. Lebenspraxis und Bewältigung von Alltagssituationen
Pratica di vita e gestione delle situazioni quotidiane
- 1.3. Gesundheit
Salute
- 1.4. Bewegung
Movimento

2. Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder

Bambini comunicativi e mediatici

- 2.1. Sprache, Schriftsprachkultur, Zwei- und mehrsprachigkeit
Lingua, cultura della lingua scritta. Bilinguismo e multilinguismo
- 2.2. Medien sowie Kommunikations- und informationstechnik
Media e tecnologie della comunicazione e dell'informazione

3. Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder

Bambini creativi, fantasiosi e artistici

- 3.1. Musik und Tanz
Musica e danza
- 3.2. Ästhetik, Kunst und Kultur
Estetica, arte e cultura

4. Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder

Apprendimento, ricerca e scoperta dei bambini

- 4.1. Mathematik
Matematica
- 4.2. Naturwissenschaften
Scienze naturali

4.3. Technik
Tecnologia

4.4. Umwelt
Ambiente

5. Wertorientiert handelnde und mitwirkende Kinder

I bambini agiscono e partecipano in modo orientato al valore

5.1. Religiosität und Werteorientierung
Religiosità e orientamento al valore

5.2. Gesellschaft, Wirtschaft und kulturelle Umgebung
Società, economia e ambiente culturale

5.3. Demokratie und kindliche Partizipation
Democrazia e partecipazione dei bambini

Per quanto riguarda invece la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, esistono le indicazioni provinciali deliberate dalla Giunta provinciale il 19/01/2009, n. 81⁵⁴. Le indicazioni provinciali per la scuola di lingua tedesca sono articolate nelle seguenti aree:

1. Fächerübergreifende Lernbereiche

Aree d'apprendimento interdisciplinari

2. Sprachlich – künstlerisch - expressiver Bereich

Area linguistico – artistico – espressiva

3. Geschichtlich – geografisch – sozial – religiöser Bereich

Area storica – geografica – sociale – religiosa

4. Mathematisch – naturwissenschaftlich – technologischer Bereich

Area matematico – scientifico - tecnologica

I traguardi di sviluppo delle competenze indicate nell'area d'apprendimento di riferimento (così come le abilità, capacità, conoscenze e gli atteggiamenti indicati) costituiscono la base vincolante per la progettazione curricolare: non contengono

⁵⁴ RAHMENRICHTLINIEN DES LANDES

für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol.

INDICAZIONI NAZIONALI

Per la definizione dei curricoli relativi alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado di lingua tedesca della provincia di Bolzano.

nessuna indicazione metodologica e nessuna proposta attuativa, per non limitare l'autonomia didattica ed organizzativa di ogni scuola e la libertà dell'insegnamento, ma definiscono i traguardi di sviluppo delle competenze che tutti gli studenti devono raggiungere al fine del percorso scolastico.

3.1.3. Scuola ladina

La scuola ladina fa riferimento a un modello scolastico paritetico che prevede, oltre l'obiettivo di preservare la lingua ladina, anche il raggiungimento di un equilibrio linguistico-culturale tra italiano e tedesco.

Nella scuola dell'infanzia si usa prevalentemente il ladino, ma si lascia spazio anche ad attività strutturate in italiano e tedesco proprio al fine di avvicinare tutti i bambini al plurilinguismo. Tutti i bambini partecipano infatti ad attività ludiche plurilingui in tutte e tre le lingue della provincia (ladino, tedesco, italiano). Al termine della scuola dell'infanzia è richiesta ai bambini un'appropriata competenza di base del ladino oltre che una competenza di base della lingua tedesca e italiana.

Le indicazioni provinciali per la scuola dell'infanzia di lingua ladina⁵⁵ riconoscono gli stessi ambiti formativi (Ćiamps de formaziun) riconosciuti dalla scuola tedesca, anche se poi declinati in maniera leggermente diversa.

1. mituns/mitans sterse

bambini forti

- 1.1 Emozionalité y relaziuns soziales
Emozionalità e relazioni sociali
- 1.2 Vita pratica y gestiun dles situaziuns da vigni dé
Vita pratica e gestioni delle situazioni quotidiane
- 1.3 Sanité
Salute
- 1.4 Movimënt
Movimento

2. Mituns/mitans che comunicheia ion y che à competënza en cunt di media

Bambini comunicativi e con competenze riguardante la media

- 2.1. Lingaz, cultura dl lingaz scrit, bi- y plurilinguism
Lingua, cultura scritta, bilinguismo e multilinguismo
- 2.2. Media y stromënc dles technologies dla comunicaziun y dl'informaziun
Media e tecnologie della comunicazione e dell'informazione

3. Mituns/mitans creatifs, da fantasia y cun talënt artistich

Bambini creativi, fantasiosi e artistici

- 3.1. Musiga y bal
Musica e danza
- 3.2. Estetica, ert y cultura
Estetica, arte e cultura

⁵⁵ Indlcaziuns Provinziales Por les scollnes ladines

4. Mituns/mitans che impara, inresc y descür ion

Apprendimento, ricerca e scoperta dei bambini

4.1. Matematica

Matematica

4.2. Sciënzes naturales

Scienze naturali

4.3. Tecnica

Tecnologia

4.4. Ambiënt

Ambiente

5. Mituns/mitans che se möi tl sistem di valurs y colaborëia tl orientamënt di valurs

I bambini agiscono e partecipano in modo orientato al valore

5.1. Religiosité y orientamënt devers di valurs

Religiosità e orientamento al valore

5.2. Sozieté, economia y ambiënt cultural

Società, economia e ambiente culturale

5.3. Democrazia y partezipaziun infantila

Democrazia e partecipazione dei bambini

Se nella scuola dell'infanzia si usa fundamentalmente la lingua ladina per la propria attività educativa, nella scuola primaria e secondaria di primo grado si punta sull'alfabetizzazione in tutte e tre le lingue: ladino, italiano e tedesco⁵⁶. Questo tipo di scuola richiede ovviamente insegnanti molto preparati sia in relazione alle competenze linguistiche, sia per quanto riguarda la capacità di passare da una lingua all'altra. Inoltre, non di poco conto risulta anche il tenere in considerazione i diversi contesti familiari di provenienza dei bambini e l'uso delle varie lingue nell'ambiente domestico, che ovviamente vanno a intrecciarsi nel creare l'ambiente classe e scuola.

A partire dalla seconda classe delle scuole primarie, infatti, tutte le lezioni si tengono alternatamente in tedesco e in italiano: il ladino è utilizzato quasi esclusivamente in caso di necessità come lingua di appoggio. Lezione di lingua e cultura ladina è prevista solo per un totale di due unità settimanali, a cui si aggiungono a partire dalla classe quarta due ore settimanali di inglese. L'insegnamento della religione avviene fin da subito in tutte e tre le lingue scolastiche.

⁵⁶ Rahmenrichtlinien des Landes für die ladinischen Grund- und Mittelschulen, BESCHLUSS DER LANDESREGIERUNG vom 27. April 2009, Nr. 1182

Nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado invece, il sistema paritetico è organizzato in modo diverso: metà delle materie è insegnata sempre in italiano e l'altra metà sempre in tedesco. Il ladino continua ad essere presente nel curriculum come lingua ausiliaria di insegnamento. Questa organizzazione plurilingue si riflette anche negli esami di Stato che prevedono prove in tutte le lingue d'insegnamento.

Al fine di formare insegnanti capaci di confrontarsi con una scuola così impegnativa dal punto di vista linguistico, sociale e culturale, gli insegnanti ladini devono partecipare a un corso universitario di formazione (tripartito equamente fra le tre lingue) e superare un esame di trilinguismo.

3.2. Linee guida per la Scuola Italiana

Le Linee guida per la scuola italiana sono un documento che traccia il profilo della scuola altoatesina. Nascono dall'incontro delle necessità di insegnanti, dirigenti, genitori e studenti da cui emergono obiettivi finalizzati al miglioramento della scuola della Provincia per i cinque anni successivi.

Le linee guida devono essere approvate dal Consiglio scolastico provinciale e dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, sono specifiche per i diversi ordini di scuola e costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole. Rappresentano quindi il documento programmatico quinquennale che traccia il profilo e gli obiettivi della scuola altoatesina che si vogliono raggiungere entro l'anno scolastico 2023-24.

Questo documento individua e declina gli obiettivi in 13 aree specifiche che rappresentano le riflessioni, le proposte e le necessità scolastiche territoriali:

- Ambiente
- Cittadinanza, legalità e costituzione
- Competenze di base
- Formazione professionale
- Musica
- Orientamento

- Plurilinguismo e multilinguismo
- Scienze e tecnologia
- Scuola dell'infanzia
- Scuola e mondo dell'economia
- Spazi d'apprendimento, didattica e metodologia
- Sport
- Successo formativo



Le tematiche proposte all'interno delle linee guida partono dalla dimensione di appartenenza a un territorio caratteristico e distintivo quale quello di montagna. Riconoscere l'ambiente intorno a sé come qualcosa di significativo e caratterizzato da una moltitudine di elementi eterogenei necessari al benessere comunitario, sembra banale, ma delinea una prospettiva pluristratificata sulla quale la scuola altoatesina ha grandi opportunità formative e didattiche.

“L'educazione ambientale è una disciplina fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli e responsabili nei confronti dell'ecosistema in cui vivono.

[...]

Gli studenti acquisiscono conoscenze, valori, attitudini ed esperienze che permetteranno loro di agire un domani per il bene della comunità.

[...]"

Con l'obiettivo *“plurilinguismo e trilinguismo”* viene riconosciuto il valore delle comunità di lingua e cultura minoritarie. Nascono così diversi elementi individuati come importanti al fine di dare elementi di ricchezza culturale e linguistica a tutti i cittadini fin dalla scuola di base. Per il raggiungimento di questo traguardo si ammettono aspetti importanti quali:

“Avvicinarsi a un'altra lingua fin da piccoli, inoltre facilita l'acquisizione di competenze nell'ambito della creatività e della flessibilità di pensiero, vere leve strategiche nello sviluppo personale e professionale.”

“Nella scuola italiana l'offerta plurilingue parte quindi già dalla scuola dell'infanzia, rispondendo in questo modo alle richieste sempre più forti della società, come anche alle raccomandazioni del Parlamento Europeo.”

“L'approccio avviene in maniera ludica e spontanea, per dare ampio spazio alla creatività ed alla personalità del bambino. La promozione e l'apprendimento delle lingue avviene in modo graduale e con una prospettiva di continuità fino alla secondaria di secondo grado.”

“L'ottica di apprendimento linguistico coinvolge tutte le aree disciplinari e, attraverso metodologie innovative, i ragazzi non sono chiamati solo a conoscere la lingua, ma anche a “saper fare” con la lingua.”

Elemento prioritario è riconosciuto nella scuola dell'infanzia a cui spetta un'area a sé stante.

“Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza dei bambini in una prospettiva evolutiva, con occasioni di crescita all'interno di un contesto orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni.

[...]

Il gioco costituisce una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni, perché favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale,

consentendo al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a sé stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni. In questo contesto viene rivolta particolare attenzione anche all'educazione linguistica, con la predisposizione di ambienti e momenti atti a valorizzare il patrimonio linguistico di ciascun bambino, rispettandone le competenze differenziate e stimolandone lo sviluppo progressivo.”

3.3. Indicazioni provinciali per la scuola dell'infanzia in lingua italiana

Sulla base delle indicazioni nazionali e delle linee guida, la provincia di Bolzano elabora delle indicazioni provinciali per ogni ordine di scuola che permettono a ciascuno di essi di definire i propri curricula.

Le indicazioni provinciali per la scuola dell'infanzia di lingua italiana sono state stabilite dalla Deliberazione della Giunta provinciale del 5 luglio 2022, n. 478. Nascono da un lungo dialogo partecipato dai diversi attori professionali che vivono la scuola, e vogliono essere uno strumento dinamico capace di attivare un percorso efficace per il primo ciclo di scuola. Questo documento rappresenta quindi il quadro generale delle scuole altoatesine e ha l'obiettivo di illustrare l'orizzonte entro cui ogni scuola e ogni insegnante può agire. Al suo interno viene delineata la cornice pedagogica di riferimento e il quadro istituzionale in cui si deve collocare il sistema educativo delle scuole per i bambini dai tre ai sei anni.

Il documento si presenta suddiviso in quattro aree che hanno lo scopo di organizzare tematicamente gli argomenti attorno a cui si dispiegano i valori riconosciuti alla scuola dell'infanzia.

1. Identità della scuola dell'infanzia
2. Assi di apprendimento
3. Ambienti di apprendimento
4. Organizzazione della comunità educativa

Grazie all'autonomia in campo scolastico propria della provincia di Bolzano, la definizione d'identità della scuola dell'infanzia è stata elaborata e riconosciuta in maniera assolutamente conforme e rispecchiante quelle che sono le necessità reali

della società altoatesina. La scuola dell'infanzia viene così riconosciuta come “*luogo privilegiato in cui si realizza il diritto all'apprendimento e alla cittadinanza*” (Indicazioni provinciali per la scuola dell'infanzia in lingua italiana – Direzione provinciale Scuole dell'infanzia in lingua italiana - luglio 2022) identificando come elementi necessari per perseguire questo scopo: lo sviluppo dei linguaggi, lo sviluppo di una cittadinanza attiva, il gioco, la creatività, l'osservazione, l'ascolto, il dialogo... Non manca ovviamente l'indicazione al plurilinguismo e all'intercultura assi fondamentali e caratterizzanti di questa scuola.

“La realtà sociale e culturale in cui è inserita la scuola dell'infanzia in lingua italiana implica un'attenzione di riguardo verso il campo di studio della diversità linguistica e in particolare del bilinguismo. Da anni si impegna a promuovere un approccio ludico e positivo alla seconda lingua e a diffondere la cultura del plurilinguismo più in generale, considerato non come semplice apprendimento linguistico, ma come apprendimento di molteplici visioni del mondo. L'educazione al plurilinguismo, infatti, permette di avere più sguardi sulla realtà e sviluppa la capacità di abitare più mondi nello stesso tempo.”

La seconda area è più specificatamente didattica: vengono riconosciuti e analizzati i campi di esperienza e all'interno di questi delineati e promossi i contesti ritenuti significativi per l'apprendimento dei bambini.

La corporeità, la comunicazione, la coscienziosità, il pensiero scientifico e la cittadinanza attiva sono i cinque campi d'esperienza individuali dalla Provincia per uno sviluppo integrale del bambino fin dai primi anni di vita.

In questa sezione possiamo osservare notevoli differenze rispetto alle indicazioni nazionali: i campi d'esperienza sono diversi e la struttura del documento non è la stessa. Nelle indicazioni nazionali troviamo una breve descrizione di ciascun campo d'esperienza e poi i traguardi per lo sviluppo della competenza che rappresentano i riferimenti culturali e didattici entro cui l'insegnante costruisce l'azione educativa⁵⁷.

⁵⁷ I traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, [...], sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati. (Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia – MIUR – 2012)

Nelle indicazioni provinciali invece, alla breve descrizione del campo d'esperienza, troviamo le indicazioni operative che definiscono delle linee guida per la progettazione concreta al fine di aiutare gli insegnanti e tutto il personale pedagogico della scuola.

Indicazioni provinciali per la scuola dell'infanzia di lingua italiana	Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia
La corporeità	Il sé e l'altro
La comunicazione	Il corpo e il movimento
La coscienziosità	Immagini, suoni e colori
Il pensiero scientifico	I discorsi e le parole
La cittadinanza attiva	La conoscenza del mondo

3.3.1. *La corporeità*

L'esperienza corporea è stata riconosciuta anche dalla provincia di Bolzano come fondamentale per lo sviluppo dell'individuo e quindi inserita come uno dei cinque campi d'esperienza per la scuola dell'infanzia.

“Il corpo è il canale privilegiato per fare scoperte, sviluppare conoscenze e apprendimenti. Attraverso il corpo il bambino entra in contatto con ciò che è altro da sé.”

Il corpo e il movimento sono quindi mediatori irrinunciabili per l'apprendimento di ogni bambino: in campo prettamente motorio (motricità fine e globale), in campo sociale (attraverso esso il bambino entra in contatto con ciò che è altro da sé) e anche in campo cognitivo (linguaggio, matematica, musica, arte...). Si sottolinea il necessario confronto che il bambino deve avere nel muoversi sia in spazi chiusi che all'aperto, perché è solo attraverso la grande quantità di esperienze che impara a fronteggiare e gestire le proprie abilità e il rischio.

3.3.2. *La comunicazione*

Se nelle Indicazioni Nazionali – MIUR – 2012, nella descrizione del campo d'esperienza *I discorsi e le parole* si trova:

“I bambini si presentano alla scuola dell’infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate.”

le Indicazioni Provinciali per la scuola dell’infanzia in lingua italiana - Direzione provinciale Scuole dell’infanzia in lingua italiana – 2022, iniziano la descrizione del campo d'esperienza *La comunicazione* riconoscendo:

“Il bambino arriva alla scuola dell’infanzia con un bagaglio di esperienze linguistiche, comunicative e culturali differenti, che vanno valorizzate e si ritrova immerso in un ambiente plurilingue, che apre i suoi orizzonti e gli consente di vivere un’ampia varietà di circostanze.”

Partendo da ciò, ovviamente, la sfida della scuola altoatesina è maggiormente critica: non solo i bambini arrivano a scuola con competenze linguistiche diverse, ma anche con lingue diverse con cui si confronteranno durante tutto il loro percorso didattico e anche extrascolastico.

Il plurilinguismo fa parte della natura di questa scuola, e per questo motivo, si viene così ad incoraggiare e consigliare un approccio alla seconda lingua spontaneo e non forzato che parta dal dialogo della vita quotidiana.

Non si parla solo di lingua, ma viene specificato come la comunicazione alla scuola dell’infanzia deve avvenire attraverso diversi codici e stili: dall’importanza della musica, all’importanza dell’uso delle tecnologie, fino ad arrivare al linguaggio non verbale e all’espressione artistica.

3.3.3. *La coscienziosità*

Questo campo d'esperienza si discosta molto da quelli delle indicazioni nazionali.

“[...] l’educazione alla coscienziosità e alla pluralità dei codici affettivi sono le qualità necessarie per il raggiungimento di competenze che riguardano il senso di

efficacia personale, la capacità relazionale, la facilità a collaborare e la stabilità emotiva.”

La coscienziosità viene riconosciuta come terzo nucleo centrale per la formazione integrale del bambino. Viene richiesto a tutto il personale pedagogico della scuola di creare un ambiente accogliente e adatto alla costruzione dell'immagine di ciascuno. La scuola deve quindi valorizzare i desideri dei bambini di conoscere, raccogliere descrivere e raccontare e per questo ha il compito di creare e offrire occasioni ed esperienze di scoperta e conoscenza del mondo.

3.3.4. *Il pensiero scientifico*

È il campo d'esperienza che nelle indicazioni nazionali viene descritto come *“La conoscenza del mondo”*. Il personale docente della provincia di Bolzano ha riconosciuto e voluto riconoscere molto più spazio e valore al pensiero scientifico (intelligenza numerica e cognizione matematica). Viene osservato dagli insegnanti quanto già i bambini in tenera età sviluppano un'intelligenza numerica e matematica; per lo sviluppo di ciò è però necessario accompagnare il bambino con strategie didattiche precise e specifici processi di apprendimento. Il gioco viene anche per questo ambito riconosciuto come azione didattica più efficace per arrivare allo sviluppo di personalità curiose e creative, fine ultimo di questo campo di esperienza.

“Essi osservano con attenzione e meraviglia gli aspetti della vita quotidiana solo apparentemente banali e insignificanti e da questo stupore scaturiscono in loro domande per comprendere e capire”.

Se nelle Indicazioni Nazionali i traguardi per lo sviluppo delle conoscenze del relativo campo di esperienza pongono obiettivi molto specifici come *“ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi e altre quantità”*, nelle indicazioni operative delle Indicazioni Provinciali si propone in generale di offrire ai bambini una scuola che sviluppi personalità più che competenze specifiche:

“Supporta la capacità della mente di meravigliarsi [...]”

“Accoglie, sostiene e incentiva le domande dei bambini [...]”

Allestisce un angolo delle scienze in cui predispone attività che consentono ai bambini di fare ricerche sia libere che guidate [...]”

“incoraggia i bambini ad accettare l’errore come parte di un processo.”

3.3.5. *La cittadinanza attiva*

È il quinto campo d’esperienza. Nelle Indicazioni Nazionali alcuni dei temi presenti in questo campo d’esperienza li troviamo nel rispettivo *“Il sé e l’altro”*.

“questo campo rappresenta l’ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima palestra per essere guidati e affrontati concretamente.”

Indicazioni Nazionali – MIUR – 2012

“Alla scuola dell’infanzia i bambini fanno le prime esperienze di democrazia, esercitando i loro diritti con il gruppo dei pari e con persone adulte. Partecipando attivamente alla vita quotidiana della scuola, affrontano i problemi, modificano comportamenti e pensieri in funzione del contesto, sperimentano la frustrazione in situazioni di difficoltà e di conflitto e mediante la cooperazione contribuiscono al bene comune”.

Analizzando i due campi d’esperienza si possono notare alcune dissimilarità: nelle Indicazioni Nazionali il campo d’esperienza è molto più ampio: alla parte di *“cittadinanza attiva – rapporto del sé con l’altro”* si affianca anche tutta la parte di costruzione della propria identità che invece nelle indicazioni provinciali sembra mancare. Al contrario, nelle indicazioni provinciali questo aspetto di costruzione della propria identità sembra essere filo conduttore di tutti i campi d’esperienza, mentre nelle Indicazioni Nazionali non esce così espressamente.

Capitolo 4

Il lavoro nelle e delle scuole dell'infanzia

Nelle linee guida e nelle indicazioni trattate nel capitolo precedente si va a specificare il quadro pedagogico, didattico e metodologico all'interno del quale le scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione creano le proprie attività educative. La concezione alla base del sistema scolastico della provincia di Bolzano risiede nel rispetto del diritto all'uguaglianza e del diritto alla diversità per tutti i bambini. È proprio in questi termini che nasce la figura dello specialista pedagogico che nella realtà di tutti i giorni affianca l'insegnante di classe (soprattutto nella scuola dell'infanzia). Al fine di abbracciare i valori di un orientamento alla valorizzazione della diversità, utilizza procedure didattiche e metodiche che puntano alla scoperta linguistica e alla curiosità culturale.

Alla scuola dell'infanzia viene dato particolare valore all'ambiente di apprendimento poiché riconosciuta come luogo capace di cogliere le risorse e i problemi di ciascun bambino: la creazione di un'atmosfera lavorativa favorevole allo sviluppo individuale, all'indipendenza e alla creatività, e alle sue relazioni personali, è il nucleo centrale e prioritario del lavoro di tutti coloro che abitano la scuola altoatesina.

Sulla base di ciò, i documenti che tracciano le linee guida per la progettazione didattica riconoscono l'importanza della realtà plurilingue nell'esperienza scolastica quotidiana.

“...welche einerseits die zweitsprachliche Kompetenz intensiv aufbauen, andererseits “ che, da un lato, costruiscono intensamente la competenza della seconda lingua e, dall'altro, das Verstehen des Fremden als behutsamen Prozess wechselseitiger Annäherung und comprendono la comprensione dello straniero come un cauto processo di riavvicinamento reciproco e Respek- tierung begreifen⁵⁸”
di rispetto.”

[vgl. Entwicklungsrichtlinien, 2001, S. 8]

⁵⁸ “...che, da un lato costruiscano in modo intensivo la competenza della seconda lingua e, dall'altro, comprendano la lingua straniera come un attento processo di reciproco avvicinamento e rispetto.”

L'obiettivo delle scuole dell'infanzia dell'Alto Adige è quindi quello di educare cittadini linguisticamente competenti e aperti a diverse prospettive del mondo, partendo dall'apprendimento delle lingue per arrivare alla formazione della persona capace di sviluppare abilità interculturali, sociali e di gruppo.

4.1. Il modello della didattica delle lingue. Il tedesco nelle scuole italiane

L'esperienza del tedesco nelle scuole dell'infanzia altoatesine è obbligatoria poiché ritenuta essenziale come strumento per vivere il territorio ed essere cittadini attivi nella società. L'attuazione di progetti comuni sul plurilinguismo, presenti in tutte le tappe del curriculum verticale della scuola e condivisi da parte di tutto il personale scolastico, rappresentano uno degli aspetti fondamentali per il successo dell'offerta linguistica e culturale della scuola bilingue.

Inseriti all'interno dei curricula del primo ciclo di istruzione, anche per la scuola dell'infanzia si sono sviluppati degli strumenti didattici ed educativi che puntano all'acquisizione della L2 in maniera semplice ed efficace. La lingua tedesca non è trattata come lingua d'insegnamento ma come lingua di lavoro e di azione, oltre che mezzo di comunicazione ed espressione.

Faktoren, die die Sprachrezeption und -produktion der Kinder beeinflussen können⁵⁹

Faktoren	unterstützen/fördern den Spracherwerb	erschweren den Spracherwerb
Die Lernumgebung	ruhige, stille, gepflegte Umgebung	Chaotische, laute, nicht ausgewählte Umgebung
Die Tageszeit: Aktivitäten oder Kontaktmomente mit der deutschsprachigen Fachkraft	am Vormittag	am Nachmittag
Die Qualität des Inputs	mehrere, verschiedene, differenzierte Inputs	einzelne, für alle Kinder gleiche Inputs
Die Intensität des Kontaktes zur neuen Sprache: Aktivitäten	in kleinen Gruppen: Individualisierung: Mehrere Male in der Woche	in der Großgruppe: einmal in der Woche
Die Aktivitäten im Kindergarten	gut organisierte Zeiteinteilung der Angebote	Überfluss an Projekten; zu schneller Übergang von einer Aktivität zur anderen
Der psycho-physische Zustand der Kinder	psycho-physisches Wohlergehen	Müdigkeit, Schmerz, Sehnsucht
Der Charakter des Kindes: Hyper-aktive, schüchterne Kinder oder Kinder mit Schwierigkeiten	eine durchdachte, gezielte, individualisierte Betreuung	unorganisiertes, ungeplantes Arbeiten keine Kinderbeobachtung und keine Reflexion

⁵⁹ KALT non è CALDO, 2012, edizioni alphabeta verlag

Fattori che possono influenzare la ricezione e la produzione linguistica dei bambini

Fattori	Sostiene/promuove l'acquisizione linguistica	Rende difficile l'acquisizione del linguaggio
Ambiente di apprendimento	Ambiente campo, tranquillo e curato	Ambiente caotico, rumoroso, non selezionato
L'ora del giorno: attività o momenti di contatto con il professionista di lingua tedesca	Mattina	Pomeriggio
Qualità degli input	Input multipli, diversi e differenziati	Input uguali per tutti i bambini
Intensità del contatto con la nuova lingua: attività	In piccoli gruppi; Individualizzazione; Più volte alla settimana	In grandi gruppi; una volta a settimana
Le attività all'infanzia	Buona gestione del tempo e delle offerte	Abbondanza di progetti; passaggio veloce da un'attività all'altra
Stato psico-fisico dei bambini	Benessere psico-fisico	Stanchezza, dolore, desiderio
Il carattere del bambino: bambini iperattivi, timidi o con difficoltà	Supporto ben ponderato, mirato e individualizzato	lavoro disorganizzato e non pianificato Nessuna osservazione infantile e nessuna riflessione

Nelle indicazioni provinciali per la scuola primaria di lingua italiana vediamo comparire nelle linee guide per le discipline “*tedesco come lingua seconda*”. L’insegnamento del tedesco⁶⁰ viene quindi riconosciuto come fondamentale per lo sviluppo di adeguate competenze comunicative e funzionali necessarie per i futuri cittadini del Sudtirolo.

TEDESCO SECONDA LINGUA
<p style="text-align: center;">TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA</p> <p>L'allieva/allievo sa:</p> <ul style="list-style-type: none">- comprendere frasi e locuzioni usate di frequente in situazioni quotidiane, in messaggi orali e in conversazioni a lui/lei familiari;- comprendere il senso generale di semplici testi scritti;- interagire in dialoghi a cui partecipano diverse persone e parlare in modo coerente di temi noti;- scrivere semplici testi sia su tematiche note e di interesse personale sia in reazione a impulsi (letterari);- utilizzare in differenti ambiti di competenza diverse strategie linguistiche;- percepire e riconoscere pluralità linguistiche e culturali.

Individuati i traguardi per lo sviluppo, vengono riconosciuti sei ambiti di competenza che, grazie agli obiettivi di apprendimento individuati, permettono di analizzare e poi successivamente andare a valutare le capacità dello studente. Gli ambiti sono:

- comprensione orale,
- comprensione scritta,
- produzione e interazione orale,
- produzione scritta
- consapevolezza interculturale.

⁶⁰ Inteso sia come nozioni grammaticali che come studio inter e trans-culturale

4.1.1. *La figura dello specialista pedagogico*

La figura dello specialista pedagogico nasce recentemente e viene inserita all'interno della scuola nel 2012. Questa figura educativa di lingua tedesca rappresenta una cultura della scuola diversa da quella della maggior parte dei bambini e dei colleghi di lingua italiana. La diversa estrazione e formazione linguistica ha l'obiettivo di portare all'interno della scuola nuove influenze pedagogiche, metodologiche e didattiche diverse che permettono di affrontare la vita scolastica sotto punti di vista diversi.

La presenza dello specialista pedagogico di lingua tedesca nelle scuole dell'infanzia italiane permette ai bambini di sperimentare e iniziare a utilizzare la L2 già dai primi anni scolastici attraverso attività formalizzate e non. In questo modo il bambino ha l'opportunità di ascoltare, applicare e sperimentare una lingua diversa da quella che parla a casa e che gli consente di relazionarsi con il mondo circostante.

Il lavoro del pedagogo ricopre circa il 21% del tempo scolastico, circa 6/7,5 ore settimanali. Durante questo tempo le attività proposte possono essere le più varie e includono anche le situazioni della routine quotidiana del bambino a scuola: l'accoglienza mattutina, l'andare in bagno, il momento della merenda, il momento del pranzo... Tutte queste attività ricoprono un arco di tempo significativo all'interno della routine settimanale del bambino; è per questo motivo che l'ambiente in cui questi momenti vengono svolti diventa rilevante.

4.1.2. *L'ambiente classe*

La decorazione della stanza e la sua predisposizione strutturale, i materiali didattici messi a disposizione e l'atmosfera che si crea permettono di agire sulle componenti esterne di motivazione per l'acquisizione della nuova lingua. L'esperienza positiva è la base di tutto ciò che serve per la motivazione ad apprendere la lingua.

Lo studente in questo modo si trova immerso in un mondo di due lingue ed è proprio questo continuo contatto che gli permette di imparare la seconda lingua in modo non scolastico, ma quasi naturale.



4.1.3. *La routine*

La giornata educativa nella scuola dell'infanzia deve essere l'insieme di diversi elementi studiati e programmati così da rendere l'accesso ad entrambe le lingue chiaro ed agevole:

- L'organizzazione dello spazio;
- L'articolazione del tempo;
- La proposta delle esperienze e delle attività;
- L'atteggiamento e il ruolo dell'insegnante;
- ...

Durante la quotidianità della scuola dell'infanzia i momenti caratterizzanti della routine giornaliera vengono così svolti anche nella seconda lingua così che i bambini, attraverso la ripetizione costante, possano riconoscere il linguaggio di questi momenti

e piano piano siano in grado di riprodurre spontaneamente particolari frasi e formule. La ripetizione costante del vocabolario e delle strutture frasali portano il bambino all'imitazione fonetica e quindi nel tempo, alla comprensione della lingua.

Esempio di routine bilingue: la canzone del buongiorno.

*Buongiorno Gabriel,
buongiorno Alissya,
buongiorno Yara,
benvenuti qui fra noi*

*Guten Morgen Anna,
guten Morgen Larissa,
guten Morgen Markus,
willkommen hier unters uns*

4.1.4. *La lingua e il compito del pedagogista*

L'utilizzo esclusivo della lingua tedesca da parte del pedagogista viene riconosciuto come elemento fondamentale per l'avvicinamento alla L2. La compresenza in aula di due lingue permette al bambino di scegliere quale utilizzare e quindi con quale confrontarsi. Nello specifico quindi, la presenza dell'insegnante di L2 (insegnante per la classe bilingue – pedagogista specializzato per le sezioni italiane) serve ai bambini per vivere il tedesco in molteplici forme e avere differenti momenti di contatto con la lingua non materna.

L'acquisizione e la progressione della nuova lingua seguiranno le tappe di sviluppo del bilinguismo precoce tardivo passando quindi probabilmente dalla prima produzione di singole parole al mixaggio di codici, per poi passare a frasi brevi e poi a frasi sempre più estese e complesse.

Lo specialista ha il compito di ascoltare i bambini mentre provano a parlare la nuova lingua tenendo in considerazione che ovviamente, gli errori sono normali nel processo di acquisizione del linguaggio e per questo motivo la propria reazione ha in qualche modo influenza sul bambino. Una reazione negativa agli errori può creare imbarazzo

nel bambino, ma al contrario, se l'errore è accolto positivamente, può essere stimolo per la creazione di attività apposite.

Non essendo esposto ad alcuna pressione valutativa il processo di acquisizione del linguaggio avviene seguendo il proprio ritmo.

4.2. Un esempio concreto. Il PTOF dell'I.P.C. Vipiteno-Alta Valle D'Isarco

Il PTOF è il Piano Triennale dell'offerta formativa, un documento programmatico e informativo fondamentale per ogni istituto. All'interno di esso vengono illustrate le linee guida dell'istituto, quindi le strategie grazie alle quali si vogliono perseguire i fini educativi e formativi: la propria identità culturale-pedagogica, la propria progettazione curricolare/didattica e la propria organizzazione scolastica ed extrascolastica.

L'Istituto Pluricomprendivo Vipiteno Alta Valle D'Isarco è immerso in un contesto multilinguistico e multiculturale storico, che va a definire la sua identità e la sua offerta formativa e didattica.

"[...] il nostro Istituto ha scelto di costruire un progetto scolastico che valorizza in modo particolare la lingua tedesca e potenzia l'apprendimento di quella inglese, sviluppando un impianto coordinato lungo tutto il percorso scolastico."

Al fine di raggiungere questi obiettivi il Piano si propone di creare un curriculum verticale che permette di creare coerenza e dare struttura all'intero percorso scolastico di ciascun bambino, puntando alla valorizzazione della continuità tra i vari ordini di scuola. Il curriculum verticale, perciò, deve essere capace di rispondere alle necessità di tutti gli alunni frequentanti l'Istituto; è per questo che il Piano si basa su due concetti ritenuti indispensabili e caratterizzanti: plurilinguismo e inclusione.

CONTINUITÀ NELLE FINALITÀ DI PROMOZIONE DELLO SVILUPPO ARMONICO
E INTEGRALE DELLA PERSONA⁶¹

livelli	Promuovere il plurilinguismo e l'alfabetizzazione culturale
SI	<ul style="list-style-type: none"> - Promuovere la comunicazione in lingua tedesca e avvicinarsi alla lingua inglese; - Sostenere l'acquisizione e la comprensione dei linguaggi verbali; - Potenziare il linguaggio nei vari campi di esperienza.
SP	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare le competenze comunicative, sostenendo le diverse abilità (parlato, scritto, lettura e ascolto) delle lingue presenti a scuola: italiano, tedesco, inglese; - Sviluppare le competenze di base; - Avviare al pensiero critico e riflessivo.
SSI	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppare l'acquisizione di competenze comunicative e conoscenze specifiche nelle diverse discipline, sostenendo le diverse abilità delle lingue presenti a scuola: italiano, tedesco, inglese; - Sostenere l'apprendimento strutturato di conoscenze e abilità disciplinari.

⁶¹ PTOF IPC Vipiteno Alta Val d'Isarco, p.8

CONTINUITA' NELLA PROGETTAZIONE CURRICOLARE⁶²

1 Livello	2 Livello	3 Livello	Competenze chiave europee
SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO	
SI	SP	SSI	
ITALIANO			Competenze chiave di cittadinanza Lingua madre, L2, L3
DEUTSCH			
COMUNICAZIONE	ENGLISH		
MATEMATICA			Competenza matematica
NATURA, UOMO, SOCIETA'			Competenza di base in scienze e tecnologia Competenze sociali e civiche Consapevolezza ed espressione culturale
AMBIENTE	SCIENZE GEOGRAFIA STORIA TECNOLOGIA RELIGIONE EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA EDUCAZIONE ALLA SALUTE		
ORIENTAMENTO			
ESPRESSIONE			
MUSICA			
EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE - ARTE			
MOVIMENTO E SPORT			Competenza di base in scienze e tecnologia Competenze sociali e civiche Consapevolezza ed espressione culturale
CORPOREITA'			
USO DELLE TECNOLOGIE			Competenze digitali
Competenze digitali (trasversale) + Progetti CLIL		Tecnologia/Technologies + progetti CLIL	
IMPARARE AD IMPARARE			
SPIRITO D'INIZIATIVA			

⁶² PTOF IPC Vipiteno Alta Val d'Isarco, p.10

Come si è potuto osservare nelle tabelle precedenti il potenziamento delle lingue occupa un grande impegno nel lavoro delle scuole di ogni ordine e grado dell'Istituto. Di seguito viene riportata la tabella dei progetti e delle attività didattiche che la scuola offre per l'area linguistica.

POTENZIAMENTO LINGUISTICO ED ESPRESSIVO

AREA LINGUE (tedesco, inglese, italiano)⁶³

LIVELLO	PROGETTO/ ATTIVITA'	TARGET	Risorse/ Finanziamento	Periodo	DESCRIZIONE DELLE ATTIVITA'
SI	Progetto provinciale Luftballon e attività Giochiamo con le lingue/Wir spielen mit den Sprachen	Alunne/i 5-6 anni Tutti i plessi	Intendenza scolastica	Triennio	Progetti di potenziamento della seconda lingua che prevedono circa 4 ore alla settimana di tedesco impartito in modo ludico grazie alla presenza di docenti specializzate.
	English is fantastic!	Alunne/i Tutti i plessi	Intendenza scolastica	Triennio	Progetto di insegnamento modulare dell'inglese tramite attività di gioco e sperimentazione della lingua in un contesto "magico" e creativo. 1 ora a settimana
	Progetto "il mondo delle parole"	Alunne/i Tutti i plessi	Area pedagogica Intendenza scolastica	Triennio	Nella scuola dell'infanzia è cruciale l'attività di identificazione precoce e intervento delle difficoltà nell'ambito dei pre-requisiti di base, necessari all'acquisizione della letto scrittura. Le prove vengono somministrate nel mese di Novembre e Aprile. Nel mese di Dicembre, le insegnanti pianificano specifiche attività di potenziamento sotto forma di laboratori didattici rivolti a tutti i bambini (in particolare a chi ha difficoltà).

⁶³ PTOF IPC Vipiteno Alta Val d'Isarco, p.14

Oltre a queste proposte didattiche, l'Istituto vanta un'iniziativa unica in provincia di Bolzano: una sezione di potenziamento linguistico (sezione bilingue). Nella scuola dell'infanzia di Vipiteno dall'A.S. 2016/2017, esiste infatti questa sezione in cui operano due insegnanti madrelingua, una tedesca e una italiana.

4.3. La sezione bilingue

La sezione bilingue è un'opportunità offerta dall'Istituto che permette un maggiore contatto fra due lingue. La lingua tedesca diventa in questo modo parte integrante della progettualità della sezione stessa presente in tutte le attività e in tutti i momenti della giornata scolastica. Si osservi di seguito la tabella estrapolata dal libro "Kalt non è caldo", strumento per l'insegnamento del tedesco L2 in scuole di lingua italiana.

Offene Einheiten im Kindergarten
Unità aperte nella scuola dell'infanzia

Tagesablauf Giornata educativa	Raum/spazio	Aktivitäten/attività	Sozialform <i>Modalità sociali di svolgimento delle attività</i>	Rolle dei pädagogischen L2-Fachkraft <i>Ruolo dell'insegnante L2</i>
Eintrittszeit <i>Entrata</i>	Garderobe <i>Spogliatoio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung • Gespräche über Wohlbefinden, Kleidung, Familie, Spiel- sachen... <i>Accoglienza Conversazioni riguardanti Benessere, emozioni, vestiario, famiglia, giocattoli...</i>	Mit einzelnen Kindern <i>Singolo bambino</i>	In Zusammenarbeit mit der L1-Kollegin <i>Collabora con l'insegnante di sezione</i>
Freispielzeit <i>Gioco libero</i>	Gruppenraum <i>Sezione/aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche über Spiele, Spielsachen, Erlebnisse, Gesundheit <i>Conversazioni riguardanti Giochi, giocattoli, esperienze vissute, salute</i>	In Kleingruppen oder mit einzelnen Kindern <i>Piccolo gruppo e/o individuale</i>	In Zusammenarbeit mit der L1-Kollegin Allein mit der Kleingruppe oder einzelnen Kindern <i>Collabora con l'insegnante di sezione. Gestisce direttamente piccoli gruppi o singoli bambini</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • Tischspiele: Lotto, Puzzle, Memory... <i>Giochi da tavolo:</i> <i>Lotto, Puzzle, Memory</i> 	In kleingruppen oder mit einzelnen Kindern Piccolo gruppo e/o individuale	
		<ul style="list-style-type: none"> • Bildnerisches Gestalten: Bilder malen, Gegenstände bemalen, besteln <i>Attività grafico-pittoriche-manipolative:</i> <i>Disegni, pitture, manipolazione</i> 	Paarweise, in Kleingruppen <i>Coppia, piccolo gruppo</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Lieder • Reime (Abzählreime) • Fingerspiele <i>Canti</i> <i>Rime, filastrocche</i> <i>Giochi con le dita</i> 	Ganze Gruppe oder in Kleingruppe <i>Grande gruppo, piccolo gruppo</i>	
Jause <i>Merenda</i>	Gruppenraum <i>Sezione/aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche über Tischsitten, Speisen, Bedürfnisse der Kinder • Lieder, Reime <i>Conversazioni riguardanti lo stare a tavola, i cibi/alimenti, le esigenze/preferenze dei bambini</i> <i>Canzoni, filastrocche</i> 	Ganze Gruppe Grande gruppo	In Zusammenarbeit mit der L1-Kollegin Alleine mit der Kleingruppe Collabora con l'insegnante di sezione. Gestisce direttamente piccoli gruppi.

<p>Morgenkreis <i>Assemblea collettiva</i></p>	<p>Gruppenraum Garderobe</p> <p>Sezione/aula Guardaroba</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auszähleim, Lieder, Begrüßung, Anwesenheit, Kalender • Gespräche über wetter, Festilivhkeiten, Gefühle, besondere Erlebnisse, der Kinder <p>Giochi con rime, canzoni, appello, presenze, calendario Conversazioni riguardanti il tempo atmosferico, ricorrenze, esperienze vissute dai bambini, emozioni</p>	<p>Ganze Gruppe Grande gruppo</p>	<p>In Zusammenarbeit mit der L1-Kollegin</p> <p>Collabora con l'insegnante di sezione</p>
<p>Gezieltes Angebot <i>Attività didattiche specifiche</i></p>				
<p>Mittagessen <i>Pranzo</i></p>	<p>Speisesaal/Gruppenraum</p> <p>Sala da pranzo/sezione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tischdecken mit den Kindern: Tischrituale, Lieder/Reime • Gespräche über Tischsitten, Speisen, Bedürfnisse der Kidner,... <p><i>Apparecchiatura con I bambini: rituali del pranzo, canzoni, filastrocche</i> <i>Conversazioni riguardanti comportamento a tavola, alimenti/cibi...</i></p>	<p>Ganze Gruppe oder in Kleingruppe <i>Grande gruppo, piccolo gruppo</i></p>	<p>In Zusammenarbeit mit der L1-Kollegin Allein mit der Kleingruppe oder einzelnen Kindern <i>Collabora con l'insegnante di sezione. Gestisce direttamente piccoli gruppi o singoli bambini</i></p>

Seguendo queste linee guida le insegnanti di classe madrelingua progettano e vivono la quotidianità lavorando su obiettivi comuni ma esprimendosi ognuna nella propria lingua materna. I momenti della giornata, proposti e vissuti in entrambe le lingue, sono progettati al fine di rendere le situazioni e le attività semplici e facili da capire.

Ogni insegnante sfrutta i momenti della routine per creare conversazione: l'utilizzo di semplici strutture grammaticali, l'ascolto delle melodie linguistiche e la ripetizione di vocaboli specifici aiutano i bambini a entrare in contatto con l'altra lingua.

La composizione della classe formata da bambini di entrambe le lingue è già di per sé un modo per proporre ai bambini l'acquisizione di una L2 in modo naturale: lo scambio continuo di conversazione, il contatto quotidiano con l'altra lingua mette i bambini in situazione di acquisizione spontanea e adatta alla propria età. I bambini giocano fra di loro, mettono regole, parlano, si raccontano, litigano... ognuno nella propria lingua. È proprio in questi momenti che i bambini entrano in contatto con la vera forma linguistica utilizzata nel territorio rendendo l'acquisizione L2 ancora più aderente al contesto linguistico e territoriale che vivono.

Capitolo 5

Il bilinguismo nell'azione didattica. Il progetto “La mia primavera”.

5.1. Introduzione al progetto: motivazioni e idee

L'idea della progettazione in esame nasce dall'osservazione dell'azione educativa e didattica proposta dalle insegnanti della sezione azzurra dell'Istituto Pluricomprendivo Vipiteno/Alta Valle Isarco. Tutta la progettazione annuale, come anche l'arredamento dell'aula, fa riferimento al passare del tempo. Gli eventi, le stagioni, la natura, caratterizzano lo scorrere del tempo e diventano misura con cui ed entro cui confrontarsi.

Ogni mese la sezione viene arredata con elementi che caratterizzano l'argomento che verrà trattato (anche come colori o materiali per il disegno libero).



I temi e le tematiche sono proposti ai bambini grazie a una didattica multimodale: narrazione di storie, osservazione del paesaggio e dei suoi elementi, attività specifiche, attività manuali... Di seguito la scansione annuale degli argomenti:

- Settembre: accoglienza dei bambini nuovi
- Ottobre: autunno - Herbst

- Novembre: San Nicola – Heiliger Nikolaus
- Dicembre: Natale - Weihnachten
- Gennaio: inverno - Winter
- Febbraio: carnevale - Karneval
- Marzo: Pasqua - Ostern
- Aprile: primavera - Feder

Osservando il contesto generale della sezione, la progettazione nasce quindi come elemento aggiuntivo alle già presenti attività delle insegnanti con lo scopo di mettermi alla prova in un'azione didattica anche multilinguistica e multiculturale.

Durante la progettazione poi soprattutto durante l'azione in classe, è nata una domanda che ha guidato e svolto il significato dell'attività: *i bambini italiani/tedeschi sanno i vocaboli principali del tempo e delle stagioni in tedesco/italiano?*

La domanda può sembrare banale ma fonda le basi in quel concetto di scuola bilingue e orientata al bilinguismo di cui la scuola altoatesina si fa promotrice.

La scuola dell'infanzia altoatesina *“Riuscire ad essere realmente inclusiva, anche a livello linguistico, attraverso la ricerca di esperienze educative plurilingui, deve rappresentare una sfida sempre più presente nel dibattito pedagogico delle scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano. Questo perché, permettere ai bambini di incontrare, in età evolutiva, lingue e culture diverse dalla propria influenza positivamente lo sviluppo di atteggiamenti di apertura mentale verso la complessità della realtà locale prima, e del mondo poi”*.⁶⁴

La scuola ha quindi il compito di far incontrare al bambino una lingua e una cultura differente dalla propria così da creare individui capaci di vivere la diversità in ottica di rispetto e convivenza reciproca. La declinazione nei diversi livelli di istruzione è ovviamente differente e nella scuola dell'infanzia diventa obiettivo comunitario l'avvicinamento del bambino all'altra lingua e l'instaurazione di un rapporto con essa in modo del tutto naturale ma proficuo.

⁶⁴ [all.ashx \(provinz.bz.it\)](http://all.ashx(provinz.bz.it))

5.2. La progettazione

Il progetto coinvolge due delle cinque sezioni dell'Istituto: la sezione azzurra (italiana) e la sezione verde (bilingue italiano-tedesco). La proposta è stata svolta con i bambini di quattro e cinque anni in tempi diversi per le due sezioni (prima sezione azzurra e poi sezione verde).

5.2.1. *L'analisi del contesto*

Le due sezioni sono strutturalmente diverse: la sezione azzurra ha meno studenti, più maschi rispetto alle femmine, e non ci sono bambini con un genitore tedesco e uno italiano. Diversamente, i bambini della sezione verde sono di più, le femmine sono il doppio rispetto ai maschi, e in classe ci sono bambini italiani, tedeschi e con i genitori di entrambe le lingue. Bambini di madrelingua italiana e bambini di madrelingua tedesca sono presenti in ugual percentuale in entrambe le sezioni (con maggior presenza di bambini italiani); non sono presenti bambini stranieri.

Maschi	Sezione Azzurra (italiana)	3 anni	4 anni	5 anni	L1 D	L1 I	L1 D/I	L1 altro
8								
Femmine		5	3	6	5	9	-	-
6								
Tot. 17								
Maschi	Sezione Verde (bilingue)	3 anni	4 anni	5 anni	L1 D	L1 I	L1 D/I	L1 altro
6								
Femmine		7	7	6	7	9	3	-
13								
Tot. 19								

Nella sezione italiana l'insegnante di classe è una (di madrelingua italiana) affiancata da un'educatrice, nella sezione bilingue invece, le insegnanti di classe sono due una di madrelingua italiana e una di madrelingua tedesca sempre presenti contemporaneamente.

5.2.2. *Gli spazi*

Gli spazi utilizzati sono stati quelli delle due aule di riferimento, ponendo solo attenzione nella disposizione dei banchi. È stato utilizzato un grosso banco rotondo per il lavoro che si poteva svolgere con tutti i bambini insieme e un banco più piccolo rettangolare per svolgere i passaggi in cui si è lavorato con uno o due bambini per volta. L'inizio del progetto – la lettura della storia - si è svolto nell'angolo morbido dell'aula.

5.2.3. *I tempi*

Le tempistiche del progetto sono state brevi perché di per sé la realizzazione non ha richiesto grande impegno. Tutto il lavoro è stato iniziato e si è concluso in tre giorni scolastici del mese di aprile per un totale di circa 5 ore per classe.

Le fasi più lunghe sono state sicuramente la progettazione e la conclusione con l'analisi dei dati. In riferimento alla progettazione la parte più complessa è stata trovare un argomento e una proposta che corrispondesse alle progettazioni annuali di entrambe le sezioni e soprattutto, nel rispetto delle metodologie didattiche proprie di ogni sezione.

L'elaborazione dei dati ottenuti e la loro analisi è avvenuta in un secondo momento rispetto alla realizzazione in classe. L'osservazione dei risultati non vuole avere valenza oggettiva generalizzata, ma vuole dare uno sguardo alla realtà della sezione. I risultati (sia in termini di quantità che di qualità) non possono perciò dare risultati significativi a livello scientifico, ma ci permettono di poter fare delle considerazioni basilari sul possibile significato dell'insegnamento bilingue.

5.2.4. *Gli obiettivi*

Gli obiettivi individuati alla base della progettazione fanno riferimento alle indicazioni nazionali e quindi ai campi di esperienza per la scuola dell'infanzia.

In particolare:

IL SÉ E L'ALTRO

- Saper riconoscere le emozioni che provoca un certo ambiente piuttosto che un altro
- Rispetto delle proprie e delle opinioni altrui

CONOSCENZA DEL MONDO

- Esplorare continuamente la realtà e imparare a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole e riorganizzandole con diversi criteri
- Osservare l'ambiente che ci circonda e i cambiamenti nel tempo
- Avere curiosità e le domande sui fenomeni naturali
- Imparare a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni

IMMAGINI, SUONI E COLORI

- Esprimere pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività
- Esplorare materiali con i sensi
- Sperimentare tecniche diverse

5.2.5. Le strategie didattiche

In questo capitolo si intendono evidenziare le strategie didattiche pensate per la realizzazione dell'azione didattica.

Brainstorming

Il Brainstorming è una strategia didattica situata all'interno dell'architettura collaborativa.

Si tratta di una tecnica molto diffusa che viene utilizzata per elaborare idee e riconoscere parole chiave riguardo ad un tema proposto. Si tratta di un momento di confronto libero dove ognuno ha la possibilità di esprimersi senza sentirsi giudicato o senza pensare che proprie idee siano sbagliate o superiori a quelle degli altri. Dalle idee di ogni membro del gruppo nascono momenti di riflessioni dai quali possono sorgere nuove idee che si possono collegare non solo al tema proposto, ma anche ad altri temi affini.

Didattica laboratoriale

La didattica laboratoriale fa riferimento all'idea didattica di scuola attiva di Dewey. In quest'ottica il concetto di laboratorio viene inteso come momento in cui lo studente è attivo, e quindi osserva, formula ipotesi, le verifica, progetta, sperimenta, dialoga, argomenta, giustifica le proprie scelte, accresce le proprie conoscenze...

Per fare questo, nella preparazione del progetto sono stati seguiti alcuni principi importanti per un'azione didattica coinvolgente⁶⁵:

- Multisensorialità: attività ludiche e interattive motivano ed esercitano compensazione dei canali più deboli
- Cornice narrativa: costituisce una leva motivante per i bambini e fornisce uno sfondo utile per il percorso didattico.

5.3. La realizzazione

L'idea iniziale della progettazione consisteva nella realizzazione di un proprio libro sulla primavera. Ogni bambino, grazie a suggestioni e metodologie diverse proposte dall'insegnante aveva il compito di creare le pagine del proprio libro in

⁶⁵ Daloso M., Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola, p.203

base alle proprie conoscenze e alla propria cultura rispondendo a interrogativi quali:

1. I fiori. Vedo dei fiori che prima non vedevo? Perché prima non c'erano e ora si?
2. Gli insetti. Perché iniziano ad uscire in primavera gli insetti? Mi fanno paura? Perché?
3. La frutta. Quale frutta mangio in primavera? Quale mi piace? Perché? Quale non mi piace? Perché?
4. La verdura. La verdura cambia con le stagioni? Cosa posso mangiare in primavera? Perché ogni stagione ha verdura diversa? Perché è bene mangiare la verdura di stagione?

5.3.1. Pagina 1. Il Racconto

L'inizio della progettazione è stato avviato da un racconto per tutta la classe sulla primavera. In questa occasione hanno partecipato anche i bambini di tre anni che però successivamente non hanno continuato il lavoro.

Nella sezione verde la storia è stata letta in tedesco dall'insegnante madrelingua.

la leggenda del mandorlo

L'inverno era stato freddissimo: neve, gelo e vento per mesi e mesi avevano fatto da padroni sulla terra. Era passato febbraio, ma nessun fiore osava mostrarsi, nessuna foglia aveva la forza di schiudersi.

- *Se viene il vento gelido per noi è finita* - dicevano le pratoline nascoste sottoterra al calduccio.
- *Qui sto bene* - diceva la gemma e rabbriviva sul ramo.

Quest'anno continueremo a dormire - ripetevano le viole.

Ma un alberello tutto nero che si alzava dritto su un colle disse: - *Proverò io e se i miei fiori saranno bruciati dal gelo, pazienza, ne metterò degli altri.*

E un mattino mise fuori, timido timido, il primo fiore. Non faceva poi così freddo! Subito ne mise un altro, poi un altro ancora. Ben presto la pianta fu tutta uno splendore di petali bianchi.

L'aurora che si affacciava guardò commossa l'alberello coraggioso e per premiarlo gli diede i suoi colori. I petali bianchi si tinsero di un rosa delicato. Da quel giorno, tutti gli anni, appena l'inverno finisce il mandorlo si copre di petali bianco rosati e annuncia agli uomini che la primavera è vicina.



Felicita Lorenzini,
Leggende di fiori
La Sorgente

die legende vom mandelbaum

Der Winter war sehr kalt gewesen: Schnee, Frost und Wind waren monatelang die Herren auf Erden gewesen. Der Februar war vorüber, aber keine Blume wagte sich zu zeigen, kein Blatt hatte die Kraft zu schlüpfen.

- *Wenn der eisige Wind kommt, ist es für uns vorbei* - sagten die kleinen Wiesen, die sich unter der Erde in der Wärme versteckten.

- *Hier fühle ich mich wohl* - sagte der Edelstein und zitterte auf dem Ast.



- Dieses Jahr werden wir weiter schlafen - wiederholten die Veilchen.
Aber ein ganz schwarzes Bäumchen, das aufrecht auf einem Hügel stand,
sagte: - *Ich werde es selbst versuchen, und wenn meine Blumen vom Frost
verbrannt sind, Geduld, werde ich andere setzen.*

Und eines Morgens setzte er, schüchtern, die erste Blume aus. Es war gar
nicht so kalt! Sofort legte er noch einen, dann noch einen. Bald war die
Pflanze nur noch eine Pracht weißer Blütenblätter.

Die Morgendämmerung, die erschien, schaute auf den tapferen Baum und
gab ihm zur Belohnung seine Farben. Die weißen Blütenblätter waren mit
einem zarten Rosa gefärbt. Von diesem Tag an ist der Mandelbaum jedes
Jahr, sobald der Winter zu Ende geht, mit rosaweißen Blütenblättern
bedeckt und verkündet den Menschen, dass der Frühling nahe ist.

È seguito un momento di confronto guidato
con i bambini. Sul tavolo rotondo i bambini
sono stati impegnati nella creazione della
copertina del loro libro: con l'utilizzo di
materiali di scarto (carta crespata già utilizzata,
fogli di cartoncino ruvido, liscio e vellutato,
colla...) hanno creato i loro alberi di ciliegio.



5.3.2. *Pagina 2- 3. I fiori e gli insetti*

Per la creazione della seconda e della terza pagina si è usciti in giardino. Qui i bambini hanno potuto osservare i diversi fiori presenti e diversi insetti.

Per la realizzazione della pagina dei fiori si è utilizzata la tempera colorata con delle forchette di plastica, mentre per gli insetti si sono utilizzate due diverse metodologie:

- Le farfalle sono state fatte con fogli colorati e bucatrici
- Le coccinelle con tempera e gusci di pistacchio



5.3.3. *Pagina 4. La frutta e la verdura*

La scuola ha il servizio mensa interno e collabora (per la costruzione del menù) con una dietologa della città. I pasti cucinati rispecchiano quindi le necessità dei bambini e seguono la stagionalità della natura. Ad ogni pasto viene servita almeno una porzione di verdura fresca di stagione. È per questo motivo che si è voluto inserire all'interno del progetto uno spazio dedicato alla frutta e alla verdura di stagione.

L'attività è iniziata nella cucina del plesso dove i bambini hanno potuto osservare (ed assaggiare per merenda) le scorte di frutta e verdura trattate dai cuochi.

Ai bambini è stata consegnata, poi, una scheda con della frutta e della verdura disegnata sopra. I bambini avevano il compito di colorare le immagini e poi attaccarle nel quaderno sotto due colonne.



5.3.4. Pagina 5. I vestiti

Come veniamo vestiti a scuola?

Come giochiamo quando siamo in giardino?

Anche quando c'è la neve ci vestiamo così?

Sono solo alcune delle domande con cui è iniziato il lavoro sulla quinta pagina.

I bambini hanno avuto modo di confrontarsi fra di loro e con le insegnanti sul proprio modo di vestirsi durante i diversi momenti dell'anno.

Ciascuno ha poi ricevuto la sagoma di un bambino su cui ha dovuto attaccare i vestiti che riteneva più giusto utilizzare nella stagione primavera.



In quest'occasione, a posteriori, è possibile fare un'osservazione di carattere culturale. Molto frequentemente i bambini madrelingua (e cultura) tedesca si rappresentavano sempre con vestiti più corti (pantaloni corti e maglietta a mezze maniche) mentre i bambini di lingua e cultura italiana, maggiormente con vestiti ancora lunghi.

5.4. I Risultati e le considerazioni

Come detto in precedenza, le considerazioni di cui si parlerà in questo paragrafo non hanno valenza scientifica, vogliono solo essere un punto di partenza (quantitativamente ristretto e qualitativamente povero) per fare delle riflessioni sul funzionamento della proposta educativa e didattica bilingue offerta da questo sistema scolastico.

Di seguito la tabella utilizzata per appuntarsi le considerazioni linguistiche oggetto.

Nome dell'aula

Parola interessata
(una per casella)

.....																			
.....																			
1																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
2																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
3																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
4																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
5																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
6																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
7																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
8																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
9																			
M	F	4	5	I	D	I/D													
10																			
M	F	4	5	I	D	I/D													

Informazioni
rispetto al bambino

AULA VERDE		ERBA	GRAS	FIOR	KREUZ	COCCINELLA	MARIENKAFER	APE	BIENE	ALBERO	BAUM	FAUFALLA	SCHMETTERLI	FELPA	PLÜSCH	MAGLIETTA	T-SHIRT	GIACCA	JACKE	KIVI	KIVI	MELA	APFEL	PRIMAVERA	FEDER
1	MAXIMILIAN																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
2	BEATRICE																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
3	LARISSA																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
4	ELENA																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
5	LARA																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
6	GIOVANNI																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
7	ALEXANDER																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
8	MICHAEL																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
9	MAX																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
10	SOPHIA																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
11	ANTONIA																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
12	ANNA																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			
13	CHLOE																								
M	F	4	5	I	D	I/D																			

AULA VERDE								ERBA	GRAS	FIORI	KREUZ	COCCINELLA	MARIENKAFFER	APE	BIENE	ALBERO	BAUM	FARFALLA	SCHMETTERLI	FELPA	PLÜSCH	MAGLIETTA	T-SHIRT	GIACCA	JACKE	KIVI	KIWI	MELA	APFEL	PRIMAVERA	FEDER
1 RAFAEL																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
x			x		x																										
2 MANUEL																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
x			x	x																											
3 GIUSEPPE																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
x			x	x																											
4 RITA																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
	x		x	x																											
5 ANTONIO P.																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
x			x	x																											
6 YARA																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
	x		x		x																										
7 ANTONIO D.																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
x		x		x																											
8 LAVINIA																															
M	F	4	5	I	D	I/D																									
	x	x		x																											
9 CARLOTTA								-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M	F	4	5	I	D	I/D																									
	x	x		x																											

Dagli appunti presi nel corso dell'azione didattica quindi, si possono fare diverse considerazioni:

- Molto spesso i bambini di madrelingua tedesca hanno meno difficoltà nel ricordare le rispettive parole in italiano;
- Tante volte i bambini di lingua italiana associano alla parola tedesca il significato (sanno cosa vuol dire quella parola) ma non sanno ancora fare il passaggio dalla parola italiana alla rispettiva traduzione tedesca;
- I bambini italiani nella sezione bilingue hanno migliori risultati rispetto ai coetanei nella classe italiana;
- Le parole che fanno parte della routine scolastica e di casa (es. giacca, maglietta, mela) sono conosciute da tutti i bambini senza difficoltà in entrambe le lingue.

Conclusioni

Alla luce degli elementi analizzati fino a questo momento, è possibile fare delle considerazioni e trarre delle conclusioni generali sul funzionamento della scuola italiana in provincia di Bolzano.

La proposta di una scuola in cui si mescolano due realtà linguistiche e culturali molto forti e diverse tra loro, appare a chi non la vive un'esperienza valida, formativa e da poter imitare. La scuola altoatesina suscita infatti, molto scalpore e interesse in tutta la penisola perché ritenuta simbolo di innovazione, inclusione e sguardo al futuro. All'atto dei risultati ottenuti a lungo termine però, e ascoltando chi vive questo tipo di scuola (in relazione al territorio), non tutto è come appare all'esterno.

Nel fare questo tipo di osservazioni è necessario fare una distinzione fra i vari gradi e ordini di scuola.

La scuola dell'infanzia viene valutata molto positivamente dai genitori e dagli insegnanti: l'affacciarsi ad una lingua diversa da quella parlata in casa risulta importante per gran parte dei genitori che la ritengono necessaria e valore aggiunto per la formazione dei propri figli.

Diversa invece è la valutazione degli ordini di scuola superiori.

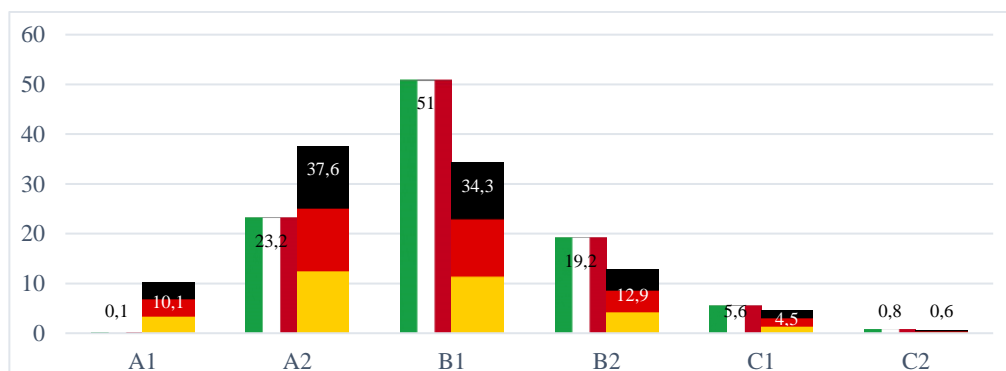
“I risultati delle rilevazioni effettuate al secondo anno della scuola primaria, sia in italiano che in matematica, sono al di sopra della media nazionale e in netto miglioramento rispetto agli anni scorsi. All'ultimo anno di scuola primaria la percentuale di allievi che raggiungono il livello base in italiano e in matematica è ancora sotto la media nazionale, sono però eccellenti i risultati d'inglese.”

Test Invalsi, studenti altoatesini i migliori in inglese e bravi in matematica.

Il gap è ancora l'italiano - 12 luglio 2023 – Alto Adige

All'incirca anche gli altri ordini di scuola hanno lo stesso andamento della scuola primaria: eccellente risulta essere la preparazione della lingua inglese (L3), mentre la preparazione in italiano risulta essere sotto la media nazionale. Per quanto riguarda la conoscenza della lingua tedesca alla fine della scuola dell'obbligo, si prenda in considerazione il progetto di Eurac Research coordinato da Andrea Abel e Chiara Vettori sulle competenze in seconda lingua

degli studenti altoatesini nel confronto tra l'anno scolastico 2007/2008 e l'anno scolastico 2014/2015.



Sulla base dei dati raccolti da questo studio si può quindi affermare che per entrambi i sistemi scolastici l'obiettivo di raggiungere il livello B2 della seconda lingua alla fine del percorso scolastico appare molto lontano dalla realtà.

Per questo motivo è quindi spontaneo domandarsi: è davvero funzionante il sistema scolastico altoatesino? Ha senso riproporre quest'esperienza didattica, che dal di fuori sembra molto valida, anche in altre realtà italiane?

Per poter rispondere alla seconda domanda è necessario in parte rispondere alla prima e quindi riconoscere quelli che sono considerati gli elementi che portano la scuola altoatesina (sia italiana che tedesca) ad avere difficoltà nei risultati della didattica della seconda lingua.

L'analisi effettuata dal progetto sopra nominato⁶⁶ ha messo in luce:

- l'importanza dell'uso della lingua seconda al di fuori del contesto scolastico per lo sviluppo delle competenze linguistiche;
- un circolo vizioso che si crea nel momento in cui si tende a non utilizzare la L2 perché non ci si sente abbastanza competenti. Si migliora la competenza linguistica solo utilizzando quella stessa lingua; non utilizzandola non si migliora.

L'esercizio della lingua e il contatto linguistico rappresentano quindi, più di ogni altra cosa, l'elemento chiave nell'apprendimento della seconda lingua. Se non c'è abbastanza contatto con la seconda lingua in un territorio bilingue, come quest'esperienza può essere trasportata in un territorio monolingue?

⁶⁶ Eurac Research coordinato da Andrea Abel e Chiara Vettori

In Italia dal 2010 si sono sviluppate diverse proposte di progetti per un'educazione bilingue. Nella maggior parte dei casi la proposta verte sull'insegnamento italiano-inglese e gran parte dei genitori e degli studenti alla fine della scuola primaria si ritiene soddisfatto della formazione ricevuta. Allora perché in Alto Adige la situazione è diversa?

Nel considerare e confrontare ciò con l'esperienza tirolese non si possono non considerare alcuni elementi:

- l'esperienza della scuola bilingue italiano-inglese è una proposta volontaria (aderiscono solo le famiglie che vogliono intraprendere un certo tipo di formazione scolastica per i propri figli) e, soprattutto, quasi esclusivamente a livello di scuola primaria o secondaria di primo grado. In Alto Adige il bilinguismo viene imposto e per questo motivo, forse la conoscenza di una seconda lingua non è sempre vista come elemento vantaggioso per la propria formazione ed educazione.
- l'esperienza di scuola bilingue italiano-inglese propone l'acquisizione di due sole lingue.
- nelle esperienze progettuali gli studenti fanno parte di una minoranza della popolazione scolastica, le cui famiglie credono fermamente negli obiettivi e nelle finalità del progetto formativo mentre nell'esperienza tirolese la popolazione discende da tutta la vicenda storica trattata nel primo capitolo.
- la richiesta sociale e territoriale alla scuola per la formazione linguistica è molto diversa: da una parte l'apprendimento della seconda lingua è esclusivamente un valore aggiunto alle proprie competenze personali (quindi per essere considerata un'esperienza valida basta un livello B2), dall'altra è necessità per vivere il proprio territorio (le competenze richieste per essere considerata esperienza utile per la propria vita sociale crescono notevolmente).

Sicuramente, la scuola della provincia di Bolzano ha ancora tanto da imparare e migliorare, ma se la popolazione ha trovato un proprio equilibrio è anche merito

di questo tipo di scuola e dell'educazione che propone. Nonostante ciò, considerando le diverse condizioni del sistema scolastico nel resto d'Italia, questo modello può fungere da ispirazione per la scuola italiana che sempre più deve aprirsi a nuove sfide legate all'integrazione delle diversità, al plurilinguismo e alla multiculturalità.

Sitografia

Capitolo 1

[Alto Adige in cifre | Istituto provinciale di statistica | Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige](#)

[Andrea Di Michele – L’italianizzazione imperfetta. L’amministrazione pubblica dell’Alto Adige tra Italia liberale e fascismo – 2003 | \(sissco.it\)](#)

[COSTITUZIONE - Normattiva](#)

[Daticomunali.qvw \(siag.it\)](#)

[Home \(micura.it\)](#)

https://astat.provincia.bz.it/it/news-pubblicazioni-info.asp?news_page=3

[I Ladini delle Dolomiti - Etnie \(rivistaetnie.com\)](#)

[Il Fascismo e il processo di italianizzazione dell'Alto Adige \(historicaleye.it\)](#)

[Katakombenschule - Wikiwand](#)

[La lingua ladina | Canazei.com](#)

[LA-ITALIANIZZAZIONE-DELL-ALTO-ADIGE.PDF \(ilmondodeglischuetzen.eu\)](#)

[LEGGE 15 dicembre 1999, n. 482 - Normattiva](#)

[Lo Statuto di autonomia \(provinz.bz.it\)](#)

[Madlene](#)

[Manuale dell’Alto Adige con lo Statuto di autonomia by Land Südtirol - Provincia Bolzano - Issuu](#)

[Microsoft Word - Dokument1 \(consiglio-bz.org\)](#)

[pdf \(gazzettaufficiale.it\)](#)

[Pagina iniziale \(svp.eu\)](#)

[REGIO DECRETO 1° ottobre 1923, n. 2185 - Normativa](#)

[REGIO DECRETO-LEGGE 22 novembre 1925, n. 2191 - Normattiva](#)

[Regione Trentino-Alto Adige e Province autonome di Bolzano e di Trento \(camera.it\)](#)

[scuola-e-autonomia-in-alto-adige-sudtirol.shtml \(educationduepuntozero.it\)](#)

[Scuola ladina | Aministrazion provinciala | Provincia Autonoma de Bulsan - Südtirol](#)

[STATUTO 2019 \(regione.trentino-a-adige.it\)](#)

[Tutela delle minoranze \(provincia.bz.it\)](#)

[Un'autonomia per tre gruppi \(provinz.bz.it\)](#)

[Vivere l'autonomia. by Land Südtirol - Provincia Bolzano - Issuu](#)

[www.zweisprachigkeit.net/index.htm](#)

[1986 IT.pdf \(provinz.bz.it\)](#)

Capitolo 2

[Alto Adige, la scomparsa del bilinguismo nelle scuole separate: "Solo un alunno tedesco su 5 sa farsi capire in italiano" - Il Fatto Quotidiano](#)

[Bambini bilingue: cosa c'è da sapere sul loro apprendimento- Sette \(corriere.it\)](#)

[Bilinguismo Conta \(unitn.it\)](#)

[Che cosa è il QCER \(Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue\) | EF SET](#)

[Chi ha dato al bilinguismo una pessima reputazione - Piccoli Camaleonti](#)

[crescere_con-piu-lingue_-guida_ita_fur.pdf \(arlef.it\)](#)

[Competenze chiave e abilità di base | European Education Area \(europa.eu\)](#)

[Domande frequenti - Archive Bilingualism Matters Edinburgh](#)

[EUR-Lex - 32018H0604\(01\) - IT - EUR-Lex \(europa.eu\)](#)

[European Language Portfolio \(ELP\) - Homepage - European Language Portfolio \(ELP\) \(coe.int\)](#)

[Il bilinguismo è importante - Il bilinguismo è importante \(bilingualism-matters.org\)](#)

[Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente | European Education Area \(europa.eu\)](#)

[Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf \(unitn.it\)](#)

[stefano_bolelli-1222-4562-1-CE.pdf](#)

[studi-aitla_31.pdf \(unitn.it\)](#)

[1680459f97 \(coe.int\)](#)

[1680a52d52 \(coe.int\)](#)

Capitolo 3

[139627_rahmenrichtlinien_unterstufe_-_anlage_blr_nr_81-2009_\(1\).pdf](#)

[294553_indicaziuns_scores_elementares_mesanes_\(1\).pdf](#)

[412732_rahmenrichtlinien_des_landes_fuer_deutschsprachige_kindergaerten.pdf](#)

[indicaz-scolina-bd-pl15-69.pdf](#)

[Indicazioni_Provinciali_it.pdf](#)

[Lexbrowser - c\) Legge provinciale 29 giugno 2000, n. 121 \(provinz.bz.it\)](#)

[Un anno in L2 | Scuola italiana | Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige](#)

[SDG Tracker Alto Adige \(provinz.bz.it\)](#)

Capitolo 4

[492922_Delibera_del_6_ottobre_1997_n._5053_Linee_guida_per_linsegnamento_apprendimento_del_tedesco_L2_nelle_scuole_in_lingua_italiana.pdf](#)

[495634_Delibera_del_30_ottobre_2018_Nr._1105_Progetto_DSD_I_per_le_scuole_in_lingua_italiana.pdf](#)

[Lexbrowser - Delibera 31 ottobre 2017, n. 1168 \(provinz.bz.it\)](#)

[IPC VIPITENO \(ipc-vipiteno.edu.it\)](http://ipc-vipiteno.edu.it)

Conclusioni

[1627568703-materialeinformativokolipsiii.pdf \(eurac.edu\)](#)

[Bonvino, Elisabetta - Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti – Jour, 25/12/2020](#)

[Test Invalsi, studenti altoatesini i migliori i in inglese e bravi in matematica. Il gap è ancora l'italiano - Cronaca - Alto Adige \(www.altoadige.it\)](#)

Bibliografia

Capitolo 1

- Antonelli, Q. (2001). *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina secc. XVIII-XX*. Fondaz. Museo Storico Trentino.
- Battisti, C. (1963). *L'Alto Adige nel passato e nel presente / studi raccolti da Carlo Battisti*. Firenze: Istituto di studi per l'Alto Adige.
- Marancon, P. (2017). *La scuola trentina tra guerra e primo dopoguerra (1914-1924)*. Trento, Università degli studi di Trento
- Tognon, G. (1990). *Benedetto Croce alla Minerva: la politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*. La Scuola.
- Vidoni, C. (2013). *La scuola dell'autonomia provinciale - cenni storici e profili statuari, ordinamentali e legislativi della scuola nella provincia autonoma di Bolzano*. Roma: Armando editore.

Capitolo 2

- Abdelilah-Bauer. (2008). *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*. Milano: Cortina.
- Blanc, M. – Hamers, J.-F. (17 feb 2000). *Bilingualité et bilinguisme*. Cambridge University Press
- Bonifacci, P., (2018). *I bambini bilingui: favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci
- Bouko, C. - Carton, J. (2020). *Come cresce un bambino bilingue Guida pratica per genitori con attività incluse*. © PEaCH Project & Authors
- Crescentini, C., Fabbro, F., Marini, A. (2012). *Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo*. Globes: Glottodidattica per i bisogni educativi speciali. EL. LE.
- Caselli M. C., Ferri R., Onofrio D. (2029), *Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare*, Roma, Università degli studi - Rassegne

Daloiso M. – GRANDI GUIDE - DIDATTICA (2023). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola*. Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A.

D'Amico S., De Cagno A.G. , Levorato M. C., Rossetto T. e Sansavini A., -
GUIDE NEUROSVILUPPO - *Il Disturbo Primario del Linguaggio*,
Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A.

GRANDI GUIDE - EDUCAZIONE. (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A.

Levorato, M. C. – Marini, A. (2019). *Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*. Edizioni Centro Studi Erikson S.p.A.

Altre fonti

Capitolo 2

Convegno internazionale LABiC 2022 - **Venezia, 12-13 settembre 2022**

International conference on bilingualism with local languages: Language Attitudes and Bi(dia)lectal Competence

Disturbi del linguaggio scritto e orale in bambini monolingue e multilingue

Maria Teresa Guasti (Docente, Università degli Studi di Milano-Bicocca)

https://youtu.be/9qiYDZ_y_g

Facciamo conoscenza – Bergamoscienza 2021, XIX edizione

Linguaggio, cervello e comunicazione [Noam Chomsky, Andrea Moro e Agnese Collino]

<https://youtu.be/u1cVfLzSqR0>

Intervista a Franco Fabbro - Come imparano le lingue i bambini?

<https://youtu.be/5XkIICISvEA>

Intervista a Patrizia Cordin - Bilinguismo di serie A e bilinguismo di serie B

<https://youtu.be/LEJMK9u8oH8>

Rai 3. Provincia capitale – Bolzano

[Provincia capitale 2017/18 - Bolzano - Video - RaiPlay](#)

Rai 3. Il bilinguismo, i robot in sala operatoria e la fusione nucleare

[Superquark 2018 - Il bilinguismo, il robot in sala operatoria e la fusione nucleare - 04/07/2018 - Video - RaiPlay](#)

