MONDO LADINO

QUADERNI
2

DIDATTICA LINGUISTICA
E DIDATTICA DEL LADINO

ISTITUTO CULTURALE LADINO
VIGO DI FASSA

45P.P07
COh
1

DIRETTORE
Luigi Heilmann

CONDIRETTORE
Guntram A. Plangg

REDAZIONE
Valentino Chiocchetti
Jolanda Ariatti Bardini

SEGRETARIO
DI REDAZIONE
Fabio Chiocchetti

Edito a cura dell'Istituto Culturale Ladino Vigo di Fassa (Trento)

Bollettino dell'Istituto Culturale Ladino
Anno III - n. 1-2 - 1979

SOMMARIO

Pag. 3 Premessa

» 5 Prima giornata: 9 maggio 1979 - «Linguaggio e comunicazione»

» 7 *Guido Lorenzi,* Presidente dell'ICL - *Saluto ai convenuti*

» 11 *Luigi Heilmann,* Presidente della Comm. Culturale - *Introduzione ai lavori*

» 13 *Sergio Spini,* Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna - *L'educazione linguistica nella scuola: Le funzioni del linguaggio verbale*

» 31 *Fabrizio Frasnedi,* Università di Bologna - *Il processo comunicativo*

» 39 Seconda giornata: 10 maggio 1979 - «I fondamenti della glottodidattica»

» 41 *Maria Luisa Altieri Biagi,* Università di Bologna - *La didattica della lingua*

» 53 *Francesco Speranza,* Università di Parma - *Logica, linguaggio naturale e linguaggi formali*

» 65 Terza giornata: 11 maggio 1979 - «Lingua prima e lingua seconda»

» 67 *Edgar Moroder,* Docente di scienze naturali nell'I.T.C., Ortisei - *Aspetti e problemi della didattica del ladino in Val Gardena*

» 75 *Adriano Ceschia,* Rappresentante di «Scuele Furlane» - *Aspetti e problemi della didattica del friulano*

» 91 *Luigi Heilmann,* Presidente della Comm. Culturale - *Il rapporto ladino-italiano: lingua «prima» e lingua «seconda».*

Pubblicazione trimestrale.
Pubblicità inferiore al 70%.
Spedizione in abbonamento postale, gruppo IV

D-444181
K-1287867

MONDO LADINO

QUADERNI
2

0 00012 87867 3

K 1287867
D 444181
459.907 CON 1

ICL
Sezione n. 1

DIDATTICA LINGUISTICA
E DIDATTICA DEL LADINO

Convegno pedagogico
Vigo di Fassa 9-11 maggio 1979

RELAZIONI
a cura di LUIGI HEILMANN

Istituto Culturale Ladino
«Majon di Fasegn»
Vigo di Fassa
1980

ISTITUTO CULTURALE LADINO
"Majon fascegn" VIGO DI FASSA (TN)

PREMESSA

Il numero 1 dei Quaderni *di «Mondo Ladino», nella sua triplice partizione, presentava i risultati di un corso di aggiornamento dedicato agli insegnanti. Esso è articolato in modo da offrire un panorama sufficientemente dettagliato degli aspetti naturalistici, storici, linguistici della valle di Fassa. Pertanto questo primo numero può considerarsi come una introduzione generale allo studio dei diversi aspetti dell'ambiente fassano; in tal modo può essere considerato un numero destinato a un pubblico locale e forestiero abbastanza vasto.*

Questo secondo numero, che raccoglie le relazioni tenute negli incontri dedicati alla «Didattica linguistica e didattica del ladino», non esclude evidentemente il largo pubblico, ma è dedicato soprattutto agli insegnanti delle scuole della valle nei loro diversi gradi. Il discorso si fa quindi più specifico, pur non essendo esclusivisticamente tecnico, e documenta l'impegno e la volontà dell'ICL di considerare il problema della scuola come problema centrale della propria attività.

L'Istituto e gli organizzatori dell'incontro, si augurano che queste pagine siano suscitatrici di interesse, di meditazione, di discussioni utili all'incremento e alla conservazione della cultura e dell'idioma specifici della valle.

Prima giornata:
9 maggio 1979

«LINGUAGGIO E COMUNICAZIONE»

GUIDO LORENZI
Presidente dell'ICL

SALUTO AI CONVENUTI

Il mio saluto a tutti i rappresentanti della Scuola che agiscono qui in Val di Fassa, e partecipano a questo convegno di tre giorni sulla «Didattica linguistica e didattica del ladino».

È una nuova iniziativa dell'Istituto Culturale Ladino diretta alla Scuola. Come sapete, nello Statuto dell'Istituto Culturale Ladino si privilegia il mondo della scuola. Noi riteniamo che se vogliamo fare non soltanto difesa di una cultura, che sarebbe un atteggiamento meramente passivo e conservativo, pur importante ma limitato, se vogliamo fare una politica culturale che non sia appunto passiva, dobbiamo fare delle proposte positive per l'oggi, per il presente. Allora sì, si giustifica anche la dimensione della difesa in rapporto dialettico tra passato e presente, speranza, evidentemente, per il futuro. Riteniamo allora che una cultura si difenda, si valorizzi e si faccia vivere proprio nella sua espressione fondamentale che è la lingua, l'espressione linguistica. E perciò, a maggior ragione, la Scuola è l'interessata a questa iniziativa ed a questo disegno di inserimento nella cultura viva di un popolo avente singolari caratteristiche come quello ladino.

Voi sapete che questa iniziativa segue ad altre iniziative che nel settore della Scuola si sono proposte da parte dell'Istituto. Con la collaborazione della Scuola Media abbiamo organizzato un convegno i cui atti sono usciti nei «Quaderni di Mondo Ladino»; essi mi sembrano fondamentali anche per lo studio di una civiltà, di un popolo, in quanto vi si esamina il fatto della sua dignità nella dimensione storica, linguistica, geografica, economica, cercando di dare

una visione la più possibile generale, aperta, del popolo e della sua cultura.

Oggi siamo nello specifico proprio: «La didattica linguistica e la didattica del ladino», che del resto segue alla pubblicazione di «Mia parlada - Mia parlèda», un libro che è stato distribuito in tutte le scuole della valle. In fondo è un'iniziativa che mi pare estremamente importante, fatta da un Istituto che vuole essere inserito, e si inserisce, in questa maniera nella realtà, nel presente. Dunque, quando da qualcuno si dice che l'Istituto Culturale Ladino si dedica solo a problemi di astratta cultura non si dice il vero, perché l'Istituto Culturale Ladino vuole inserirsi nella Scuola, vuole servire alla Scuola, vuole fare alla Scuola proposte positive, perciò si inserisce nel presente e, per la funzione propria che la Scuola ha, nel futuro.

Altre cose abbiamo realizzato: il grande convegno interdisciplinare i cui *Atti* sono stati pure pubblicati; abbiamo pubblicato altre opere (vocabolari ecc.); come vedete fatti attinenti al problema linguistico, che riteniamo la radice, la ragione d'essere di una comunità. Ma poi prossimamente, qui lo posso annunciare, pubblicheremo un testo nato anch'esso dalla collaborazione con la Scuola, «Fassa ieri», che raccoglie tutte le fotografie, e altre ancora che ci sono pervenute, che già furono presentate qui in Val di Fassa nella mostra fotografica «Fassa ieri». «Tutto da tenere a mente», dice la scritta esplicativa suggerita da una ragazzina ladina, giustificando così la ricerca delle radici, della dimensione del passato nella quale non può non innestarsi una civiltà che vuole vivere, che vuole crescere, che vuol progredire.

Senza radici evidentemente non si dà cammino in avanti, senza storia non si procede o si procede alla cieca. Ecco, a noi invece la strada viene indicata, non nel senso che sia predeterminata, ma che evidenzia esperienze e testimonianze e si pone come fatto da non ignorare, fosse anche di fronte ad una posizione di rifiuto; il rifiuto infatti si fa nella consapevolezza di ciò che si rifiuta.

Per l'organizzazione di questo corso io devo ringraziare affettuosamente il Presidente della Commissione Culturale dell'Istituto, il prof. Heilmann, che voi tutti conoscete; devo ringraziare i Prof.essori qui presenti, che verranno poi presentati dal Prof. Heilmann,

ringraziare tutto il Consiglio d'Amministrazione dell'Istituto che ha aderito subito all'iniziativa e ringraziare infine voi, amici della Scuola, che vedo così numerosi, attenti e consapevoli dell'importanza della vostra presenza in un settore così specifico, così particolare per una terra così originale come è la terra di Fassa.

Il Provveditore Ianeselli si unisce a me nel ringraziamento e nell'auspicio con un telegramma: «Impossibilitato causa impegni ad essere presente al Corso di Aggiornamento dirigenti scolastici esprimo vivo plauso per felice iniziativa et formulo migliori auguri per buona riuscita convegno».

Faccio a voi i migliori auguri affinché questo corso, disteso in tre giornate di lavoro, possa essere utile e sono convinto che quando ritornerete alla vostra scuola arricchiti da questi contributi che vi sono dati da persone qualificate come i professori che vi terranno compagnia in questi giorni, potrete anche salutare i vostri ragazzi che, finito il momento dello sci, si potranno, io spero, dedicare alla scuola con quella attenzione, nel momento finale, che è giustificata dalla necessità dei tempi al di là del superficialismo che è stato di moda ma che speriamo ora venga attenuato e finisca.

Si ritorni alla scienza, alla dottrina, all'impegno scientifico, all'impegno scolastico, il che significa, in fondo, ritorno all'impegno di uomini responsabili, di cittadini che conoscono bene i momenti, i ritmi, il senso del loro dovere.

Auguri allora a tutti e buon lavoro.

LUIGI HEILMANN
Presidente della Commissione Culturale

INTRODUZIONE AI LAVORI

Due brevissime parole di corollario a quanto ha detto il Presidente. Questo incontro è nato dalle sollecitazioni della Scuola e dai problemi che nella Scuola, da tempo, si sono presentati circa la didattica del ladino nella scuola elementare e circa l'uso del ladino nella scuola dell'infanzia.

Di qui il titolo generale «Didattica linguistica e didattica del ladino». Evidentemente la didattica del ladino non presenta problemi di fondo diversi dalla didattica di qualsiasi altro strumento linguistico. Si tratterà di vedere se nella impostazione teorica del problema della educazione linguistica, agganci particolari al ladino possono illustrare principi, metodi, indirizzi. È chiaro che un tema di questo genere, se è vero che attraverso il linguaggio recepiamo i messaggi, interpretiamo la realtà che ci circonda e, a nostra volta, la manifestiamo, è vero che questa tematica non può non strutturarsi in una duplice dimensione: una dimensione generale e una dimensione specifica.

Gli argomenti di questa sera (l'introduzione psicopedagogica che farà il prof. Sergio Spini del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, riferita alle esigenze, le capacità, i limiti del discente; e l'analisi del processo comunicativo nelle sue dimensioni più generali che vi farà il prof. Fabrizio Frasnedi dell'Università di Bologna, costituiscono la prima, più larga cornice del quadro.

C'è una seconda cornice, alla quale sarà dedicata la giornata di domani, e nella quale si inserisce il nucleo centrale e portamento del nostro incontro.

Qui siamo in un'area bilingue, nella quale è corrente l'uso contemporaneo, sin dai primi anni di due forme linguistiche (perché di ladinofoni puri credo che ce ne siano pochi anche nei primi anni di età). Ciò implica diversi problemi d'ordine pratico e d'ordine didattico: l'automatismo del passaggio da una lingua all'altra, le interferenze reciproche, la padronanza dei doppi livelli e registri. Un insieme di problemi che si illuminano, è vero, nel quadro di una analisi teorica ma che richiedono anche una valutazione delle ipotesi e dei dati in rapporto ad una precisa trasposizione didattica. Le proposte al riguardo — nell'intento di avviare a soluzione i problemi connessi con le numerosissime difficoltà che hanno dovuto affrontare i docenti di ladino nella scuola locale saranno trattate da due esperti: Maria Luisa Altieri Biagi dell'Università di Bologna, storica della Lingua Italiana e Francesco Speranza dell'Università di Parma, matematico.

Non faccia impressione la presenza di un matematico in una discussione di questo genere: la lingua naturale e la lingua della matematica non sono che due discorsi paralleli suscettibili della stessa analisi e complementari sul piano dell'indagine del processo di acquisizione e di uso, e sul piano delle applicazioni didattiche. Quindi l'aggancio è naturale, necessario come dimostrerà il prof. Speranza il quale, fra l'altro, ha portato qui anche materiali illustrativi di esperimenti attuati in una scuola e ripresi in videotapes. Il loro esame dovrebbe consentirne la valutazione di ripetibilità. Io credo che da tutto questo potranno emergere — in un quadro teorico e pragmatico unitario — utili e stimolanti suggerimenti. L'aggancio più diretto alla problematica dell'insegnamento del ladino, nei suoi aspetti fondamentali, è riservato alla terza giornata che non può, evidentemente, esaurire il tema, ma può costituite un primo utile bilancio valutativo dei risultati positivi, o negativi finora conseguiti. Quindi la terza giornata, con la presentazione di esperienze già fatte e la loro discussione e valutazione dovrebbe concludere degnamente i lavori di questo primo incontro che io mi auguro fruttuoso e interessante per tutti.

SERGIO SPINI
Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA: LE FUNZIONI DEL LINGUAGGIO VERBALE

Il termine linguaggio, in senso lato, indica qualsiasi mezzo o strumento col quale si esprime il proprio mondo interiore e ci si mette in comunicazione coi propri simili.

Così, ad esempio, col pianto e col riso si manifestano il dolore e la gioia, con una stretta di mano si sottolinea un'intesa raggiunta, mentre col pugno chiuso si esterna il proposito di vendicarsi di un torto subito.

In senso stretto, invece, il termine linguaggio designa la parola, cioè lo strumento verbale di espressione e di comunicazione. Essa è propria soltanto dell'uomo ed è, fra i linguaggi di cui può servirsi la persona, il più importante ed il più universale.

Michelangelo, con la pittura, e Beethoven, con la musica, poterono esprimere con insuperabile efficacia i propri sentimenti, ma con tali forme di linguaggio non avrebbero potuto esporre una dottrina filosofica o un'ipotesi scientifica. Viceversa, con la parola, Dante seppe manifestare con impareggiabile analisi sia i più diversi sentimenti dell'animo umano, sia le proprie concezioni religiose, morali, politiche, estetiche.

A tale proposito, Gaetano Santomauro rileva la capacità che la lingua «ha di esprimere, con cristallina trasparenza, le sfumature più delicate dei nostri sentimenti, il moto discorsivo del pensiero, le

forme intelligibili delle cose, le più alte conquiste della scienza e della filosofia»[1].

Agevolmente si comprende allora perché negli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» si affermi che «l'educazione linguistica nella scuola materna ha un posto preminente, dato che il linguaggio verbale pervade e sorregge tutte le attività del bambino». Tale preminenza meglio si evidenzia analizzando le funzioni che la lingua assolve nell'infanzia.

a) Funzione espressiva

Per mezzo della parola il piccolo manifesta i bisogni e le condizioni del suo corpo, così come esteriorizza i suoi stati emotivi e il proprio mondo affettivo.

In tal modo egli scarica le tensioni interne (paura, ansia) e quelle esterne (aggressività, impulsi possessivi), mentre pone gli adulti nella condizione di conoscerlo sempre più esattamente.

Col linguaggio verbale il bambino esprime il contenuto delle percezioni attuali, i ricordi, le curiosità, i dubbi, i desideri, le convinzioni che si vanno formando nel suo animo. Parlando, egli acquista una coscienza di sè via via più limpida e distingue con progressiva chiarezza il proprio io dalle persone e dalle cose che lo circondano.

La lingua del bambino presenta sempre una certa originalità, sia nella forma sia nel contenuto. Egli parla a modo suo delle cose che più direttamente lo interessano. Tale originalità è tipica della funzione espressiva del linguaggio; perciò va scoperta, apprezzata e valorizzata in ogni fase della vita umana, ma soprattutto nell'infanzia.

«La lingua del fanciullo non è quella nostra e sarebbe da stolti imporre a lui il nostro linguaggio. Spesso il suo parlare non è corretto ed ha frasi incomplete: non commettiamo l'errore di imporgli delle rigide forme sin dall'inizio, correremmo il rischio di paralizzare il suo pensiero. Aiutiamolo invece a manifestare ciò che pensa, nella sua maniera ingenua, sintetica, espressiva, ornata di esclama-

[1] AA.VV., L'espressione. L'insegnamento linguistico secondo il metodo naturale. La Scuola, Brescia, pag. 49.

zioni schiette e spontanee, accompagnata da una mimica efficace»[2].

Due secoli prima Gian Giacomo Rousseau già aveva intuìto che «l'infanzia ha dei modi di vedere, di pensare, di sentire che le sono propri e nulla è più insensato di volervi sostituire i nostri».

Quando gli adulti rispettano davvero l'originalità dell'espressione linguistica del piccolo, gli danno la possibilità e la gioia di essere automaticamente se stessi, mentre si pongono nella condizione di conoscerlo e di educarlo nella sua irripetibile individualità. Opportunamente, dunque, Gian Paolo Richter rilevava che «il gioco più ricco e più bello è il parlare: quello, dapprima, del bambino con se stesso, e più ancora, quello dei genitori con lui»[3].

b) Funzione di comunicazione

Il bimbo nasce dall'intima unione dei suoi genitori, vive a lungo in strettissimo rapporto con la madre, poi «scopre» e rafforza le relazioni col padre e i fratelli. La socialità gli è dunque connaturata.

Tra le persone esistono scambi profondi, quali la simpatia, l'entropatia, la telepatia, che la ricerca psicologica non ha ancora adeguatamente chiarito e descritto; ma vi sono soprattutto quegli strumenti di comunicazione che sono i vari linguaggi: il grido, il sorriso, il pianto, la mimica, il disegno, la parola.

Se ogni linguaggio giova a porre il bimbo in un rapporto più stretto e cosciente e con gli altri, ciò si deve principalmente affermare per la lingua. Essa favorisce assai il passaggio dall'attività solitaria del piccolo a quella collettiva (giochi in comune, lavoretti eseguiti in gruppo); essa esprime e, ad un tempo, rafforza la gioia e la capacità di stare insieme, consentendo ai bimbi una comprensione reciproca e una solidarietà via via meno imperfetta.

Il linguaggio verbale è, dunque, un eccellente fattore di socializzazione. Viceversa, nell'infanzia, la vita comunitaria, anche se ri-

---

(2) E. Natalis, Du langage spontané à la langue cultivée. Dessain, Liegi, pag. 17.
(3) G.P. Richter, Levana. U.T.E.T., Torino, pag. 135.

stretta come quella della famiglia, è indispensabile all'apprendimento della lingua, «La lingua — afferma Rosa Agazzi — si impara ascoltando e parlando; si può anche aggiungere che si impara osservando. Come prima condizione, dobbiamo avere un'educatrice che sappia parlare correttamente e sappia farsi ascoltare. Farsi ascoltare, nel nostro caso, significa rendere intuitiva la parola per via della dizione chiara, espressiva. Però non basta saper parlare; bisogna ancora saper indurre a parlare il bambino stesso»([4]).

«La lingua che si ode d'intorno — commenta Aldo Agazzi nell'introduzione all'opera della grande educatrice di Mompiano — è precostituita, per il bambino, ma è intesa per quel che egli è atto a intenderla, a viverla, a sentirla corrispondente ai suoi atteggiamenti interiori; mentre sembra esteriore e oggettiva, essa ha bisogno, invece, di poter inserirsi nella maturazione psichica e spirituale del soggetto... E come d'un ambiente si percepisce solo quanto si è atti e maturi a percepire, così avviene della lingua che si ode parlare dagli adulti: si percepisce e coglie quanto si è atti a intendere per maturazione e esperienza. Nel complesso della lingua udita, percepita globalmente, sincreticamente, cioè, si vanno via via scoprendo, individuando, assumendo parole, espressioni, costrutti; dalla lingua parlata dagli altri e progressivamente sempre più intuita, intesa e compresa, si va costruendo, progressivamente, la propria, dall'intimo e nell'intimo, sempre più maturata, ricca, esatta e socializzata»([5]).

c) Funzione di inculturamento

Negli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» si afferma che «a mezzo dell'apprendimento di nuove parole o espressioni verbali e del progressivo precisarsi del loro significato, essa (cioè la lingua) favorisce la graduale assimilazione di certi modi di vedere le cose e di metterle in rapporto fra loro, tipici dei bam-

([4]) R. Agazzi, la lingua parlata. La Scuola, Brescia, pag. 98.
([5]) R. Agazzi, La lingua parlata. La scuola, Brescia, pp. 14-15.

bini più grandi e degli adulti di un certo ambiente culturale».

Ma la funzione di inculturamento svolta dalla lingua non si limita a ciò: essa è un prezioso fattore di cultura «soggettiva» ed «oggettiva». Infatti il linguaggio verbale «coltiva», cioè fa maturare, la mente del bambino, perché sviluppa in lui la capacità di osservazione, di analisi, di riflessione, di confronto, di rappresentazione del passato e di previsione del futuro.

Lo sviluppo dell'intelligenza, di norma, procede di pari passo con la maturazione linguistica; «il possesso di un esteso vocabolario ed un uso appropriato delle parole sono sintomi di un ricco patrimonio ideativo, e la corretta costruzione della frase indica una chiara distinzione di rapporti logici e temporali»(6). Perciò gli alunni sordomuti per lo più impiegano un tempo quasi doppio, rispetto ai ragazzi udenti, per svolgere il comune programma scolastico...

Ascoltando e interrogando i genitori e gli insegnanti, oppure conversando coi coetanei, l'alunno inoltre assimila la «cultura oggettiva», cioè il patrimonio di conoscenze che l'umanità ha lungo i secoli elaborato e continuamente va arricchendo.

L'assimilazione attiva del sapere nutre la mente del fanciullo e ravviva la sua nativa curiosità. Questa, secondo l'acuta definizione di Aristotele, «è la figlia dell'ignoranza e madre della sapienza». Mediante i suoi «perché?» il bambino manifesta le inevitabili lacune della sua cultura e, al tempo stesso, il desiderio di colmarle; attraverso la parola degli adulti favoriscono lo sviluppo della sua intelligenza e gli consentono di assimilare gradualmente i tesori del sapere che la civiltà ha creato e incessantemente crea.

Le varie forme di linguaggio

I diversi linguaggi – già l'abbiamo rilevato – servono per dare libero sfogo agli istinti e agli stati affettivi, per esprimere delle rap-

(6) A. Marzi, in «Didattica della lingua italiana». Ricerche, Roma, pag. 29.

stretta come quella della famiglia, è indispensabile all'apprendimento della lingua, «La lingua – afferma Rosa Agazzi – si impara ascoltando e parlando; si può anche aggiungere che si impara osservando. Come prima condizione, dobbiamo avere un'educatrice che sappia parlare correttamente e sappia farsi ascoltare. Farsi ascoltare, nel nostro caso, significa rendere intuitiva la parola per via della dizione chiara, espressiva. Però non basta saper parlare; bisogna ancora saper indurre a parlare il bambino stesso»([4]).

«La lingua che si ode d'intorno – commenta Aldo Agazzi nell'introduzione all'opera della grande educatrice di Mompiano – è precostituita, per il bambino, ma è intesa per quel che egli è atto a intenderla, a viverla, a sentirla corrispondente ai suoi atteggiamenti interiori; mentre sembra esteriore e oggettiva, essa ha bisogno, invece, di poter inserirsi nella maturazione psichica e spirituale del soggetto... E come d'un ambiente si percepisce solo quanto si è atti e maturi a percepire, così avviene della lingua che si ode parlare dagli adulti: si percepisce e coglie quanto si è atti a intendere per maturazione e esperienza. Nel complesso della lingua udita, percepita globalmente, sincreticamente, cioè, si vanno via via scoprendo, individuando, assumendo parole, espressioni, costrutti; dalla lingua parlata dagli altri e progressivamente sempre più intuita, intesa e compresa, si va costruendo, progressivamente, la propria, dall'intimo e nell'intimo, sempre più maturata, ricca, esatta e socializzata»([5]).

c) Funzione di inculturamento

Negli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» si afferma che «a mezzo dell'apprendimento di nuove parole o espressioni verbali e del progressivo precisarsi del loro significato, essa (cioè la lingua) favorisce la graduale assimilazione di certi modi di vedere le cose e di metterle in rapporto fra loro, tipici dei bam-

([4]) R. Agazzi, la lingua parlata. La Scuola, Brescia, pag. 98.
([5]) R. Agazzi, La lingua parlata. La scuola, Brescia, pp. 14-15.

bini più grandi e degli adulti di un certo ambiente culturale».

Ma la funzione di inculturamento svolta dalla lingua non si limita a ciò: essa è un prezioso fattore di cultura «soggettiva» ed «oggettiva». Infatti il linguaggio verbale «coltiva», cioè fa maturare, la mente del bambino, perché sviluppa in lui la capacità di osservazione, di analisi, di riflessione, di confronto, di rappresentazione del passato e di previsione del futuro.

Lo sviluppo dell'intelligenza, di norma, procede di pari passo con la maturazione linguistica; «il possesso di un esteso vocabolario ed un uso appropriato delle parole sono sintomi di un ricco patrimonio ideativo, e la corretta costruzione della frase indica una chiara distinzione di rapporti logici e temporali»(6). Perciò gli alunni sordomuti per lo più impiegano un tempo quasi doppio, rispetto ai ragazzi udenti, per svolgere il comune programma scolastico...

Ascoltando e interrogando i genitori e gli insegnanti, oppure conversando coi coetanei, l'alunno inoltre assimila la «cultura oggettiva», cioè il patrimonio di conoscenze che l'umanità ha lungo i secoli elaborato e continuamente va arricchendo.

L'assimilazione attiva del sapere nutre la mente del fanciullo e ravviva la sua nativa curiosità. Questa, secondo l'acuta definizione di Aristotele, «è la figlia dell'ignoranza e madre della sapienza». Mediante i suoi «perché?» il bambino manifesta le inevitabili lacune della sua cultura e, al tempo stesso, il desiderio di colmarle; attraverso la parola degli adulti favoriscono lo sviluppo della sua intelligenza e gli consentono di assimilare gradualmente i tesori del sapere che la civiltà ha creato e incessantemente crea.

Le varie forme di linguaggio

I diversi linguaggi — già l'abbiamo rilevato — servono per dare libero sfogo agli istinti e agli stati affettivi, per esprimere delle rap-

(6) A. Marzi, in «Didattica della lingua italiana». Ricerche, Roma, pag. 29.

presentazioni mentali, per rafforzare o instaurare i rapporti coi propri simili.

Anche gli animali sono dotati di linguaggio. Il miagolio del gatto, lo scodinzolare festoso del cane, il ronzio delle api e le precise traiettorie che esse percorrono davanti all'alveare non sono puri fatti fisici, ma sono essenzialmente modi di espressione e di comunicazione. Tuttavia nell'uomo i linguaggi sono più numerosi e perfezionati che negli animali.

Essi sono — insieme — causa ed effetto della maturazione biopsichica, mentre rivelano la fisionomia individuale e costituiscono dei fattori di serenità e di equilibrio interiore, come ben sa chi ha fortuna di poter confidare a persone amiche i propri crucci e i propri problemi.

Le principali forme di linguaggio sono il grido, il pianto, il sorriso, la mimica, il gioco, il lavoro spontaneo, la pittura, il disegno, il canto, la danza, la parola. Per il loro fondamentale valore educativo tutti i linguaggi si debbono sempre favorire nella scuola, tenendo logicamente conto dell'età e del sesso degli alunni, della loro individualità e dell'ambiente da cui provengono.

Così, ad esempio, a tre anni prevarrà naturalmente il gioco, mentre a cinque anni troverà il più ampio spazio il lavoro spontaneo; la danza sarà preferita dalle bimbe, il disegno dal piccolo taciturno, la parola dell'alunno loquace ed appartenente ad una famiglia di alto livello culturale.

Quando ad un bambino si consente un largo uso dei linguaggi a lui più congeniali, egli più facilmente si inserisce nella comunità della scuola e si impegna ad apprendere sempre meglio il linguaggio per eccellenza: quello verbale.

Esso — giova ripeterlo — è di importanza determinante nello sviluppo intellettuale e sociale; esso può esprimere la vita interiore in ogni suo aspetto (emozioni, ricordi, percezioni, immagini fantastiche, concetti, ragionamenti) ed è praticamente fruibile da tutti.

È opportuno, a questo punto, rilevare alcune delle differenze che intercorrono fra la lingua e gli altri linguaggi, affinché si possa impostare in modo più corretto ed efficace l'educazione espressiva nella scuola.

Nei linguaggi non verbali vi è un rapporto di «connaturalità» tra il contenuto di coscienza e il sistema dei fatti fisici che lo esprimono. Così, ad esempio, una danza di ritmo veloce manifesta gioia o esuberanza, mentre una musica lenta, ricca di suoni gravi e composta in tono minore, esprime sentimenti di dolore o di malinconia. Come si vede, la «forma» interiore (cioè gli stati d'animo) conferisce una determinata struttura alla «materia» (vale a dire ai movimenti o ai suoni).

Nella lingua, viceversa, tra il «significato» e il «segno» verbale intercorre un rapporto che è quasi sempre di pura convenzionalità. Lo si comprende chiaramente esaminando le parole «bonaccione» e «perfidia», oppure considerando che la realtà «casa» in latino si esprime con termine «domus», in francese «maison», in inglese «house».

Proprio per il carattere convenzionale del linguaggio verbale non si deve abusare della parola nella scuola materna ed è opportuno evitare l'insegnamento precoce del leggere e dello scrivere. I pulcini che razzolano con la chioccia è bene che siano descritti dal bambino di campagna, o presentati al piccolo alunno di città, attraverso il disegno e il colore, anziché mediante l'uso esclusivo o prevalente della parola!

C'è ancora da rilevare che i linguaggi non verbali sono più universali (chiunque può comprendere un disegno o gustare un brano musicale), ma sono più poveri sotto il profilo concettuale e più legati agli stati affettivi (si pensi alla mimica, ad esempio).

Da ciò è facile desumere che nella scuola man mano che l'alunno matura, si deve accentuare il primato della lingua, pur evitando che essa assuma il monopolio della funzione espressiva. Il primato le spetta perché, rispetto agli altri linguaggi, è più ricca di pensiero e di articolazioni logiche, ha maggiore forza di analisi e incide più profondamente nel processo di socializzazione.

La lingua e la prima organizzazione delle conoscenze

Già si è accennato alla stretta connessione esistente fra lo sviluppo dell'intelligenza e la maturazione linguistica. Non a caso il termi-

ne greco «logos» significa, al tempo stesso, parola, pensiero, discorso coerente e unitario.

Psicologi e pedagogisti confermano quanto nell'antichità si era intuito. «La lingua – asserisce J. De La Vaissière – non è soltanto la rivelatrice sovrana del pensiero, ma è, in certo modo, la condizione più importante del progresso intellettuale. Se il pensiero è distinto dalle immagini, esso tuttavia non si esercita che col loro concorso; ora, l'immagine verbale è di tutte la più utilizzabile, la sola che si adatta pienamente agli oggetti immateriali, come la giustizia, la verità, ecc..»([7]).

La mamma, quando parla al figlioletto descrivendo o «commentando» la realtà più vicina, lo aiuta a superare a poco a poco la fase delle percezioni esclusivamente globali, poiché attira la sua attenzione sulle cose singole, sui loro aspetti particolari, sulle azioni che vengono compiute. Inoltre essa designa le cose con un nome, pone in evidenza le qualità con un aggettivo, indica le azioni con un verbo e le determina più esattamente con un avverbio.

«Non c'è dubbio – afferma Guido Petter – che l'acquisizione del linguaggio verbale ha una funzione di grandissimo rilievo nello sviluppo dell'attività rappresentativa. Apprendere il linguaggio verbale degli adulti significa infatti, anzitutto, apprendere delle parole che indicano parti o aspetti percettibili del reale. Le parole hanno il potere di suscitare l'immagine mentale di una certa realtà quando questa non è più percettivamente presente, e, in secondo luogo, di provocare una analisi di tale realtà e la presa di coscienza di somiglianze, prima non avvertite, fra oggetti indicati con lo stesso termine generico, o di differenze pure non immediatamente avvertibili, fra oggetti apparentemente simili, ma indicati con termini diversi»([8]).

L'analisi, a cui la mamma sa guidare e sollecitare, non sfocia nel frammentarismo. Ella tiene discorsi coerenti, spiega i fatti, risponde ai «perché?» del figlio: cioè lo aiuta ad organizzare le sue conoscen-

([7]) J. De La Vaissière, Psicologie Pédagogique. Beauchesne, Parigi, pag. 144.

([8]) G. Petter, Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget. Universitaria G. Barbera, Firenze, pag. 81.

ze. Organizzare è porre degli elementi in un rapporto coerente, è cogliere le parti nell'unità dell'insieme, è operare una sintesi dopo l'impegno dell'analisi.

L'educazione linguistica coincide dunque in larga misura con la formazione intellettuale. Per tale ragione, sostiene Luigi Stefanini, «insegnare a parlar bene è null'altro che insegnare a pensar bene. E poiché il pensiero è già in se stesso espressione, parola, non si può insegnare a pensare in un primo tempo, per poi far corrispondere le parole ai pensieri, ma il pensiero concresce colla lingua in una comunanza di vita, per cui la lingua dà al pensiero altrettanta armonia, chiarezza, limpidezza quanta ne riceve»(9).

Se molte madri praticamente si attengono a questi princìpi, a maggior ragione e con ben altra competenza possono e debbono attenervisi gli insegnanti. Essi fanno osservare agli alunni più accuratamente e organicamente la realtà, la descrivono e la commentano con proprietà e ricchezza lessicali maggiori, tengono conversazioni con adeguata preparazione culturale, raccontano o leggono seguendo un filo logico più rigoroso.

Una pagina, che descrive la vita serena ed operosa della scuola materna delle sorelle Agazzi, costituisce un chiaro esempio di ciò che deve fare l'educatrice.

«Qua, cogliamo fave e piselli per la nostra refezione e, sbaccellando, cantiamo una bella canzone, mentre i piccoli fanno corone d'erbe e disegni coi baccelli.

Tu hai trovato un bruco? Oh, chissà quanti altri ne troveremo! Ricordate la storia della farfalla? Ecco qua che cosa ha lasciato nel fiore del pisello...: il seme di questo bruco. No, schiacciarlo! Vedete quel passero là sul tetto? Aspetta che noi terminiamo di sbaccellare per venire a beccarseli tutti questi bruchetti; lasciamo anche a lui la sua parte di gioia!

Datemi ora tutti i chicchi che li metteremo nell'acqua per la lavatura. Già, questi non vogliono andare a fondo. Sapete perché, Guardiamone qualcuno. Sono interi? Sono sani? Oh, sono bucati e

(9) L. Stefanini, Pedagogia e didattica. S.E.I., Torino, pag. 154.

vuoti, perciò più leggeri degli altri; per questo stanno a galla. Togliamoli! Chi va dalla cuoca a domandare un mestolo forato?»([10]).

Come si vede, ad un lavoro di interiorizzazione della realtà ambientale, svolto mediante l'osservazione e la riflessione, si accompagna un'attività di espressione e di comunicazione che si attua mediante la lingua, con precisione e organicità crescenti.

Il bimbo tende a tale traguardo, perché stimolato dall'istinto di imitazione e soprattutto dal desiderio di conoscere e di esprimersi. Ma, affinché le sue conquiste siano soddisfacenti e durature, traducendo contemporaneamente in termini di lingua le percezioni e le azioni ricche di risonanze emotive.

«Ciò che bisognerebbe fare coi nostri piccoli – rileva saggiamente Paolina Kergomard – è vivere accanto a loro, agire con loro, ma «parlando» ogni nostra azione... Le educatrici spesso vanno in cerca di argomenti; e quelli che trovano cadono nel convenzionale – perché sono stati cercati – mentre invece la conversazione nasce spontaneamente, quando si tratta di un atto che riguarda la vita del piccolo alunno... Perché il bambino parli, è necessario che pensi; perché pensi, è necessario che viva; ora, quando si dice di far vivere il bambino, non c'è che un modo di intendere questa espressione: renderlo felice»([11]).

La lingua parlata, cioè vivente e naturale, perfeziona e arricchisce l'esperienza del bambino; la rende più organica e cosciente, mentre è il mezzo più efficace per apprendere la lingua della comunità in cui si è inseriti, per facilitare il lento passaggio da una lingua egocentrica (imprecisa e frammentaria) ad una lingua socializzata (appropriata nei termini, chiara, lineare nel discorso).

A tale passaggio giova indubbiamente il teatro (quello adatto ai fanciulli, si intende!). Un giovane alunno, mediante la rappresentazione scenica, amplia la sfera delle sue esperienze di vita, impegna i suoi sensi fino a porre talvolta attenzione ai minimi particolari ed è

([10]) R. Agazzi - P. Pasquali, Scritti inediti e rari. La Scuola, Brescia, pag. 150.
([11]) P. Kergomard, L'educazione materna nella scuola. La Scuola, Brescia, pp. 153-149-150.

stimolato a tradurre il contenuto della rappresentazione in espressione mimica e linguistica.

Nell'azione scenica «il bambino può finalmente e gioiosamente vedere gli eroi della fiaba e della favola, che nella vita quotidiana non gli è mai concesso di incontrare. E li vede vigorosamente delineati dallo sviluppo dinamico dell'azione, dalla vivacità delle battute, dalle luci sfolgoranti e dai costumi variopinti: li sente vivi, di una vita concreta e realissima che lo rapisce e lo conquista»([12]).

Mediante la drammatizzazione le idee si fanno «corpose», si trasformano in azione e in linguaggio verbale. Poiché il bimbo, particolarmente nella nostra «civiltà delle immagini», presta attenzione ai concetti e alle parole solo se li «vede», gli attori diventano per lui maestri di sapere e di lingua.

Ciò accade in misura e con efficacia maggiore quando episodi della vita familiare o scolastica vengono usati come spunti per semplici dialoghi e scenette del teatro dei burattini. Questi piacciono al piccolo «perché la loro fisionomia è ridotta a pochi tratti essenziali, inconfondibili, tali da lasciare alla sua fantasia un'ampia libertà di completare e di «ricreare» il personaggio a suo piacimento: tali, cioè, da trasformarlo, da semplice spettatore, in collaboratore appassionato dell'affascinante vicenda che si svolge sul piccolo palcoscenico.

Quando l'operatore abilmente provoca un dialogo fra i suoi personaggi e il giovanissimo pubblico, oppure chiede ad arte dei suggerimenti circa lo svolgimento successivo della vicenda rappresentata, è sicuro di avere risposte pronte, entusiastiche, talvolta acute e geniali. Si direbbe che il bambino non si identifica soltanto coi burattini, ma si immedesima gioiosamente con la persona che li muove. Ecco perché volentieri i ragazzi si improvvisano burattinai, purché qualcuno li stimoli a recitare, offra loro materiale anche semplice e dia l'esempio di come una rappresentazione possa nascere da qualunque spunto quando si è sorretti dalla fantasia e dall'amore del palcoscenico»([13]).

([12]) S. Spini, Dalla fiba al fumetto. Marietti, Torino, pag. 58.
([13]) S. Spini, Dalla fiaba al fumetto; Marietti, Torino, pag. 59.

La lingua e l'avvio
del processo di socializzazione

Il teatro, come si può facilmente rilevare, crea o rafforza i vincoli sociali tra i fanciulli. Essi, come gruppo di spettatori, partecipano delle stesse esperienze e dei medesimi sentimenti, mentre si identificano in larga misura con gli attori, siano questi delle persone o dei burattini. Anche per tal motivo la rappresentazione scenica favorisce il passaggio dal linguaggio egocentrico a quello socializzato.

La lingua, comunque la si usi, stimola sempre l'apertura del singolo verso i suoi simili. Quando nell'ambiente di vita del bambino (famiglia, scuola) si fa largo e intelligente uso della parola, egli più facilmente si fa notare dagli altri, oppure è indotto ad osservali con maggiore attenzione.

Mediante la parola si rafforzano i suoi rapporti (di interferenza, di contrasto, di collaborazione) con l'attività altrui, mentre la sua mente si pone in comunicazione col pensiero delle persone circostanti.

Inizialmente i discorsi del bambino, a causa del suo naturale egocentrismo, sono per lo più dei monologhi. Quando, successivamente, egli si rivolge con la parola agli altri, spesso i suoi sono dialoghi soltanto in apparenza, perché egli non si preoccupa di controllare se ha capito esattamente il discorso dell'interlocutore o se è riuscito davvero a farsi intendere. Il che è logico, in quanto i piccoli non sanno «mettersi nei panni altrui» e quindi non sospettano nemmeno che possa esistere un «punto di vista» diverso dal proprio.

Guido Petter, dopo aver riferito un esperimento fatto da Jean Piaget circa la difficoltà che i bambini incontrano quando si tratta di comprendere i proverbi o semplicemente delle frasi un po' impegnative, osserva: «È questo, del resto, un fatto che si osserva frequentemente con bambini molto piccoli i quali, ascoltando o leggendo una spiegazione o una narrazione, si imbattono spesso in parole di cui in realtà non conoscono il significato. Essi trascurano facilmente di segnalarne la presenza o di chiedere che ne venga spiegato loro il significato, in quanto, per un processo di inconsapevole assimilazione della parola ignota ad altra già nota (assimilazione che

ha luogo sulla base di analogie strutturali o fonetiche) ritengono di conoscere bene il significato.

Egocentrismo e sincretismo si sostengono qui a vicenda, perché un bambino che ascolta un altro parlare è indotto a ritenere che ciò che l'altro dice è proprio e soltanto quanto egli stesso riesce a capire (egocentrismo), e perciò non cura i dettagli, ma si contenta di cogliere lo schema complessivo della frase o del racconto (sincretismo); d'altra parte, proprio perché non compie alcuna analisi intesa a verificare la coerenza dello svolgimento di una dimostrazione o del contenuto di un racconto, può permanere nella convinzione di avere tutto compreso»([14]).

Si direbbe che le altre persone, più che interlocutori, sono per il bambino pretesto o stimolo per parlare; ma intanto esse lo aiutano a uscire dal suo isolamento mentale ed affettivo. I contrasti e gli stessi litigi, che sembrano caratterizzare gli approcci coi coetanei e che nella parola si esprimono e a volte si acuiscono, sono — in fondo — delle tappe obbligate del lungo e faticoso cammino verso la socialità.

Il piccolo, quando nel dialogo non riesce a farsi capire o ad intendere ciò che gli altri gli dicono, si sente stimolato ad assimilare e ad usare i termini appropriati e i costrutti linguistici adeguati. Il dialogo allora socializza contemporaneamente, il bambino e il suo linguaggio.

Sia le letture e i racconti dell'educatrice, sia le conversazioni spontanee giovano al medesimo scopo, poiché moltiplicano idealmente i personaggi e le situazioni di vita del piccolo mondo infantile e perfezionano la lingua intesa come strumento di comunicazione.

Molti bimbi conversano spontaneamente in dialetto; perciò esso merita nella scuola un'accoglienza cordiale e un sincero apprezzamento. la sua efficacia socializzatrice è indubitabile.

Mediante il dialetto la maggioranza dei bambini rimane in stretta relazione coi genitori, i fratelli, i compagni di gioco, gli stessi condi-

([14]) G. Petter, Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget, pag. 317.

scepoli, il dialetto, inoltre, non è solo una «forma» linguistica, ma esprime un ricco «contenuto» di vita (tradizioni locali, folclore, sapienza popolare) di cui il piccolo si è nutrito e di cui ancora si alimenta.

Escludere il dialetto dalla scuola equivarrebbe a provocare il disadattamento sociale dell'alunno, analogamente a quanto spesso accade agli immigrati o a coloro che emigrano all'estero, con le gravi ripercussioni negative che ognuno conosce.

Ciò non significa, ovviamente, che il dialetto debba rimanere l'unico linguaggio verbale nella scuola. Fin dall'infanzia si può e si deve insegnare a tutti la lingua nazionale, in quanto essa consente all'alunno di entrare in rapporto con un maggior numero di persone, di fruire più largamente dei beni di cultura e dei moderni mezzi di comunicazione sociale (televisione, radio, ecc.).

Nella scuola, se si vuole promuovere un'efficace formazione linguistica e una progressiva educazione sociale, non ci può essere una «lotta» fra il dialetto e la lingua nazionale, ma una serena e feconda convivenza, pur nell'impegno di attuare la graduale prevalenza dell'italiano come strumento più efficace di comunicazione.

La lettura

Illustriamo ora il valore educativo della lettura. Sappiamo che il fanciullo è curioso, è immerso nell'ambiente, ma facilmente è superficiale nelle sue osservazioni, facilmente dimentica. Ebbene, la lettura, tra i vari vantaggi, presenta questo: di rievocare all'alunno delle esperienze, di interessarlo, perché fa piacere al bambino ritrovare quasi la sua vita nelle pagine del testo. Tale rievocazione è un consolidare, è un precisare, è un offrire al fanciullo quei termini di espressione linguistica senza i quali non riesce a chiarire compiutamente le sue esperienze e soprattutto non riesce poi a comunicarle agli altri. In questo senso la lettura giova all'osservazione via via più approfondita, alla conversazione via via più disinvolta. In quanto rievoca delle esperienze e le rievoca con una precisione sempre maggiore, la lettura è lo stimolo per ulteriori osservazioni. A volte il

fanciullo non nota certi particolari anche nelle persone e negli animali più vicini, e quando scopre che l'autore di un brano ha colto dal vivo certi gesti, certi atteggiamenti, rimane sorpreso gradevolmente. Allora la lettura non soltanto è rievocazione di esperienze, è stimolo a nuove, a più precise esperienze: è veramente un ravvivare l'esplorazione dell'ambiente. Inoltre la lettura in quanto mette in luce dei rapporti di causa ed effetto, illustra i significati di certe parole, di certi silenzi, di certe azioni, è un potente stimolo alla riflessione; e poiché non vi è nessun progresso intellettuale ove manchi il momento della riflessione, che è approfondimento, che è coordinamento, che è avvio alla sintesi, si capisce quale potente stimolo di educazione intellettuale sia la lettura.

La lettura consente al fanciullo di inserirsi in tutto il cammino dell'umanità, in tutto il mondo umano, in quanto attraverso la lettura il bambino viene a conoscere episodi del passato e si affaccia agli orizzonti dell'umanità presente: un'umanità che soffre la fame, che vive in modi diversi, che è travolta da terremoti, che gioisce. La lettura consente appunto al fanciullo di soddisfare una profonda esigenza, quella di allargare i suoi orizzonti di esperienza per vivere in un certo senso a contatto, spirituale si capisce, con altri uomini, lontani nel tempo o nello spazio; la lettura dà un respiro universale alle esperienze umane del fanciullo.

Va da sè che qualunque riferimento ad una umanità passata o lontana nello spazio non avrebbe significato, non desterebbe l'interesse dell'alunno, se non ci fosse contemporaneamente o precedentemente il riferimento ad una umanità più vicina nello spazio e nel tempo: i familiari, i compagni, coloro che vivono nell'ambiente. La lettura, in quanto dischiude questi orizzonti, dà vigore alla fantasia del fanciullo, che ama immaginare queste realtà, lontane nello spazio e nel tempo, ma così vicine all'animo suo, se è vero, come è vero, che il fanciullo spesso si interessa assai più dell'esploratore del Far-West che non degli uomini che vivono nella casa accanto alla sua. È appena il caso di dire che la lettura arricchisce progressivamente il vocabolario passivo e attivo dell'alunno. Per vocabolario passivo intendo quell'insieme di termini di cui l'alunno comprende il significato, anche se egli non li sa usare convenientemente nella

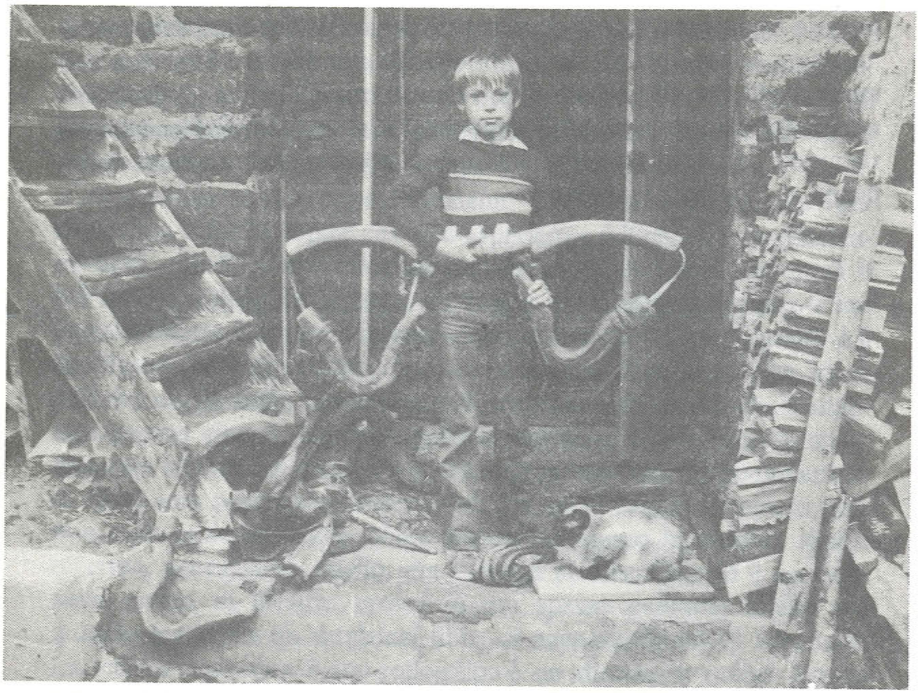
conversazione e nella composizione; intendo per vocabolario attivo quel complesso di termini, di espressioni, di cui l'alunno non soltanto conosce il significato, ma di cui sa fare uso e che quindi gli giovano quando vuol comunicare agli altri esperienze e sentimenti o nella conversazione o nella composizione scritta.

Noi valorizziamo opportunamente l'esperienza diretta nel fanciullo, ma è facile capire che tale esperienza è limitata e insufficiente, deve quindi essere integrata da strumenti culturali, dei quali il più utile è il libro da leggere, da capire, da studiare. Leggere è importantissimo. Leggere è interpretare certi simboli fonici: questo è il significato più immediato. Ma c'è un altro significato che viene chiarito anche dalla «Premessa» ai programmi della scuola elementare ancora vigenti: leggere significa ragionare con la propria testa, misurare i limiti del proprio sapere, conoscere l'arte di documentarsi. Qualcuno potrebbe chiedersi: «A che serve ragionare con la propria testa nella lettura?». Nella lettura noi siamo in ascolto, siamo recettivi, accogliamo quello che l'autore ci dice. Questo è un concetto errato di lettura: errore in cui spesso cadiamo anche noi quando leggendo un qualsiasi libro ci accontentiamo di ascoltare. La lettura autentica è un colloquio, è un discutere; quindi lettura non è abdicazione alle proprie idee, non è passività, non è semplice ascolto, non è un monologo dell'autore, ma è dialogo, è dibattito, è confronto. Chi legge deve essere umilmente aperto, nel senso di essere disposto a rinunciare anche alle proprie opinioni se nel libro ne trova altre più valide; ma deve essere al tempo stesso disposto a contrapporre alle opinioni dell'autore le sue, se sono più valide. Quindi la lettura è al tempo stesso apertura e atteggiamento di fermezza; è, in breve, atteggiamento critico.

Chi si dispone a leggere riconosce di avere dei limiti, di avere bisogno dell'aiuto di altri. Ecco perché leggere significa misurare i propri limiti, accorgersi che oltre i propri orizzonti stanno molte altre realtà che val la pena di indagare; quindi leggere significa avvertire il bisogno di documentarsi, di integrare la propria esperienza con le esperienze altrui. Di tutto questo il fanciullo non si rende chiaramente conto; però l'alunno che ha «fame» delle letture ha capito che è meravigliosamente bello attingere dai libri per integrare la

propria esperienza, per documentarsi, perché almeno implicitamente ha riconosciuto i propri limiti. Il fanciullo che divora i libri, non soltanto quelli che gli parlano di avventure, ma quelli che gli descrivono gli animali, le piante, gli avvenimenti storici, implicitamente ha raggiunto la saggezza socratica: «so di non sapere»; e quindi si impegna a leggere per sapere.

Pare, che che l'é la colarina?



Fašegn

Perché che 'n doman sibie
amò zachei bon de ge responer

Didà ence vos a meter su el

Mujeo Ladin de Faša

Dai ladins da zacan - per i ladins de doman

Istitut Cultural Ladin
«Majon d'i Fašegn»
Vich de Faša tl. 64267

FRASNEDI FABRIZIO
Università di Bologna

IL PROCESSO COMUNICATIVO

Ringrazio voi e gli organizzatori di avermi invitato in questi luoghi così belli e che io non rivedevo più dagli anni dell'infanzia. Tanto belli che mi sento un poco in soggezione, poiché è difficile poter dire qualcosa che non paia meschino di fronte all'evidenza con la quale la natura si manifesta. Tutto quello che si dice sembra infatti poco importante e poco vero rispetto alla certezza che ha in sè la natura che qui ci circonda.

È uno stato d'animo che può aiutarci, forse, a sentirci più vicini in questo dialogo inevitabilmente complesso, perché in poco tempo dobbiamo affrontare un tema vastissimo, e, soprattutto, cercare di intenderci; e capirsi, quando non c'è già una consuetudine di dialogo, è difficile.

Io desidero collegarmi a quanto precedentemente detto a proposito della creatività, cominciando ad evidenziare alcune contraddizioni gravi nel mondo della comunicazione che quotidianamente viviamo, per vedere poi attraverso quale via o quale processo noi possiamo affrontare questo tipo di problemi e come a scuola possiamo fare qualcosa per impostare un discorso valido.

Cominciamo col dire che oggi è difficile essere creativi: è difficile sia che si ponga il problema a livello individuale, sia che lo si ponga a livello di cultura che vedano legata la propria sopravvivenza appunto alla capacità di creatività. Come infatti è già stato rilevato nel precedente intervento, siamo bombardati da messaggi che ci trovano per lo più impreparati, perché non sappiamo riconoscerli e leggerli compiutamente, mentre non riusciamo a sottrarci al loro

«fascino». Sono messaggi che da una parte seducono, attirano, accattivano, dall'altra restano estranei, poiché non ne conosciamo il funzionamento, le regole che li pongono in atto, ciò appunto che li fa essere qualcosa che affascina. Da questa estraneità risulta quell'atteggiamento diffuso di passività, che è facile conoscenza di chiunque abbia dimestichezza con la scuola.

Già questo accenno al problema suscita tante domande. Innanzitutto: che relazione ha l'educazione linguistica con il campo più vasto dei fenomeni non linguistici o non solo o non prevalentemente linguistici?

Si tratta allora di ripensare la situazione della lingua nella dinamica degli scambi comunicativi che più frequentemente ci coinvolgono e l'educazione linguistica, dunque, come qualcosa di complessivo o nel quadro di qualche cosa di complessivo che potremmo chiamare educazione alla comunicazione. È necessario quindi acquisire un quadro sistematico di riferimento e operare come se l'educazione all'immagine, al suono, al gesto, alla parola non fossero campi separati, o antagonistici, ma un unico grande sistema nel quale bisogna imparare a muoversi per vivere creativamente nel mondo. Non dirò infatti che possiamo andare «contro» la direzione del tipo di scambio comunicativo che oggi nella società prevale. Andare contro è una strada velleitaria e pericolosa, che guarderebbe al passato, e per percorrere la quale non avremmo comunque, nella scuola, la possibilità, i mezzi, la forza sufficiente.

D'altra parte non possiamo certo subire e incrementare il processo che conduce ad essere sempre meno capaci di una indipendenza a livello comunicativo e creativo, sia come singoli, sia come gruppi legati a culture determinate e a lingue determinate. Tuttavia, per affrontare in modo adeguato questo discorso, ora accennato in termini molto generali, per capire qual è il terreno sul quale ci muoviamo e individuare una linea di condotta coerente, occorre tornare molto indietro, su un terreno di fatti più semplici.

Dobbiamo trovare alcune chiavi che siano efficaci sia per l'insegnamento linguistico, sia per imparare a misurarsi con il mondo dell'immagine, del suono, del gesto, dell'immagine che si muove, tenendo conto di un fatto molto importante: se è vero che il tipo di

fenomeni comunicativi dentro al quale ci muoviamo è prevalentemente di tipo visivo, è anche vero che per comprenderli, per parlarne, per giungere al possesso del loro funzionamento, non possiamo non passare attraverso la lingua, che è ancora una volta, lo strumento determinante per arrivare alla competenza, per arrivare al meccanismo, alla chiave. Non si pone qui il problema di affermare delle priorità, di ciò che non è linguistico rispetto a ciò che è linguistico o viceversa, ma di sottolineare l'interdipendenza dei fenomeni e la centralità inevitabile della riflessione sulla lingua, poiché essa è lo strumento che consente l'analisi.

Se parlo di chiavi, di meccanismi semplici che consentano di capire molte cose, o di operare a livello di molti fenomeni, allora intendo anche dire che, in generale, l'impostazione della nostra scuola dovrà essere più tecnica, poiché l'incentivazione della creatività, sia sul piano linguistico sia sul piano non linguistico, non è possibile se non trasmettendo, se non facendo in modo che i ragazzi si approprino di tecniche. Quelle che io ho chiamato poco fa chiavi per capire, per *decodificare,* sono anche tecniche per costruire, sono anche ciò che ci fa padroni del linguaggio, e quindi capaci di creare a nostra volta.

Occorre dunque, prima di tutto, che la nostra scuola abbandoni l'idea dell'apprendimento spontaneo, come se la creatività, la capacità di produrre a livello linguistico, artistico, etc. fosse qualche cosa che si alimenta da sola, mentre essa cresce soltanto attraverso il possesso sempre rinnovato di strumenti adeguati. Intendo tuttavia la parola «tecnica» nel senso più elevato possibile, come ciò che consente la manipolazione, l'agilità, il passaggio, l'addensamento di diversi sistemi comunicativi, la costruzione di messaggi complessi con ricorso a diversi punti di riferimento, quelli stessi tipi di messaggi che oggi sono, come si diceva, determinanti nel nostro mondo: la lingua entra in giuoco insieme al suono, all'immagine, al gesto, al ritmo; tutte realtà che, se sottovalutate nel processo educativo, conducono il destinatario alla sorte di fruitore passivo. I nostri stessi sogni, allora, le nostre fantasie vengono delegati completamente ad altri, perché li costruisca per noi, e le culture cui siamo legati decadono, perché non reggono all'invadenza massiccia dei

messaggi che giungono attraverso i mezzi di comunicazione di massa.

In una visione complessiva, come può allora apparire il problema dell'educazione linguistica all'interno del quadro più grande, più complesso, dei fenomeni di comunicazione?

Direi, per semplicità, di partire da una visione molto molto schematica e molto riduttiva, e quindi in ultima analisi falsa, ma una di quelle visioni false che invece aiutano a capire come le cose stanno.

Se noi consideriamo l'area della lingua immaginandola visivamente come una fascia centrale, dobbiamo considerare che questa fascia è in contatto con due fasce che stanno ai suoi due estremi, una a sinistra e una a destra. Da una parte la fascia dei linguaggi formali, del tipo di quello matematico. Essi sono ordinati secondo codici molto potenti, nei quali cioè ciò che si dice tende a confondersi con il codice stesso, mentre quando ci esprimiamo normalmente, per ricostruire il codice in base al quale costruiamo i messaggi dobbiamo fare un'operazione complessa di astrazione.

Intendo parlare di espressioni del tipo «se A=B allora anche B=A». Da una parte la lingua confina con questo tipo di fenomeno; dall'altra parte confina invece con tipi di fenomeni più difficilmente codificabili: i cosiddetti messaggi «non verbali» (ma sarebbe forse meglio dire non linguistici).

Perché è opportuno tenere in considerazione queste tre fasce? Perché è giusto e didatticamente conveniente, nel momento in cui si studia la lingua occuparsi anche dei fenomeni limitrofi, che sono, in qualche modo, prolungamenti in direzione opposta del fenomeno linguistico. Infatti questi fenomeni estremi, almeno in parte eterogenei rispetto all'area propriamente linguistica, servono invece anche ad illuminare alcuni aspetti fondamentali del funzionamento linguistico.

In realtà quelle che ho chiamato tre fasce rappresentano schematicamente un continuum: partendo dal linguaggio quotidiano o naturale, per giungere fino alla lingua della matematica, s'incontrano per esempio le lingue scientifiche e le metalingue. D'altra parte c'è un continuum che partendo dalla lingua naturale conduce verso i fenomeni codificati in modo complesso e composti di gesti, di suoni,

di immagini e di tutto il possibile materiale alternativo alla lingua. In questo continuum occupa un posto determinante la poesia, e, con essa, anche tutti quei processi linguistici atti a formulare messaggi capaci di persuadere, o tutti quegli stati della lingua nei quali essa è fortemente in «tensione», e più difficilmente decodificabile.

Qual è la differenza fondamentale fra l'espressione «Se A=B...» e un'occhiata significativa che rivolgo a qualcuno, oppure il gesto di offrire la sigaretta, come pretesto per attaccare discorso? Si capisce subito che non è possibile determinare il significato dell'occhiata o del gesto con la stessa precisione con la quale posso decifrare l'espressione matematica. In questo ultimo caso riconosco un massimo di rigore nella sintassi del discorso, che risulta preciso, inequivocabile; nell'altro invece la sintassi è molto labile, nel senso che può modificarsi continuamente e reinventarsi di volta in volta, come succede nel mondo dell'arte, dove ogni opera reinventa i codici e le regole del proprio farsi.

Gli specialisti di comunicazione chiamerebbero i nostri esempi estremi con due nomi diversi fra di loro: direbbero che il primo è un messaggio «numerico», mentre il secondo è una comunicazione di tipo «analogico».

Così, all'interno della fascia linguistica, partendo da un punto convenzionale che chiamiamo lingua quotidiana o lingua naturale, possiamo considerare due tipi di cammini, uno che conduce verso la costruzione di messaggi sempre più numerici, l'altro che procede verso l'elaborazione di testi sempre più analogici.

Ma perché tutto questo è importante per noi? Poiché i due estremi che abbiamo illustrato possono venire ipotizzati come i livelli minimi di competenza che consentono di mettersi in confronto con la realtà comunicativa di oggi. Da una parte la competenza sintattica, logica, analitica; dall'altra il possesso di meccanismi di associazione più libera, il tipo di conoscenza, in sintesi, che tradizionalmente si chiama *retorica*.

Se quello che ho chiamato fino ad ora possesso del meccanismo analitico, sintattico, logico, è in sostanza la competenza grammaticale, risulta chiara e non desta scandalo l'importanza dell'educazione alla grammatica; ma c'è un altro tipo di grammatica, molto ete-

rogenea rispetto alla prima, ma oggi altrettanto indispensabile, perché è la «grammatica» della maggioranza dei messaggi che riceviamo. Ed essa consiste in una serie di regole, o, se si preferisce, di trucchi per spostare l'attenzione dal problema del significato ad un altro tipo di ambito. Quando dico «retorica», mi riferisco allora a tutte le operazioni che fanno in modo che di un messaggio non stiamo tanto attenti a «cosa» vuol dire, perché la nostra attenzione viene spostata verso un «dove», e il «dove» è una qualche direzione dentro di noi, che coinvolge sensibilità, affetto desiderio e ancora le zone più oscure della nostra mente.

Accanto ai trucchi della retorica, occorre poi considerare un'altra serie di tecniche atte a manipolare i messaggi: quelle collegate alla nozione di *ritmo*. Il ritmo è qualcosa che coinvolge sia la sintassi, sia la retoria e si può immaginarlo come la cadenza complessiva che risulta dalle operazioni sintattiche, retoriche e «paralinguistiche» (strato dei suoni in lingua, tipo d'immagine per il cinema o la TV etc.). Noi siamo abituati a considerare ritmi, di solito, le cadenze metriche in poesia: anche in musica sappiamo che c'è un ritmo di tipo metrico: ci sono posizioni forti e posizioni deboli. Ma i musicisti sanno che ci sono infiniti modi di accentare, oltre a quello metrico: un forte salto, un trillo, una fiorettatura, per esempio. Allo stesso modo, le figure retoriche nel tessuto di una poesia possono venire considerate come tecniche di creazione di accenti. Oppure possiamo riconoscere come ulteriori sistemi di accentazione i ritorni sonori, le omofonie, le assonanze etc.

Proprio questa nozione di ritmo ci consente di ritornare ai mezzi di comunicazione di massa dai quali eravamo partiti: per capire quanto sia importante la nozione di ritmo per la decodificazione dei media esaminiamo un esempio molto semplice: la lettura. Che cosa succede quando io leggo ad alta voce un testo? Perché venti lettori producono venti diverse letture? Noi scegliamo, attraverso la nostra mente, dei programmi di lettura, dei «filtri», attraverso i quali il testo passa per venire trasmesso con l'impronta dei filtri che ha attraversato. Nel caso della lettura, l'impronta finale è, appunto, un ritmo. Quando un messaggio passa attraverso un mezzo di comunicazione succede qualcosa di molto simile: esso riceve delle modifica-

zioni che dipendono sia dalla struttura degli apparati tipici di quel mezzo, sia da una serie di griglie supplementari, che possono o non possono venire inserite (espedienti di regia etc.), analoghe alle gelatine colorate per la luce di un riflettore.

Attraverso il mezzo, il messaggio riceve un tipo di elaborazione che fa in modo che, in uscita, certe cose risultino accentuate, certe altre no. Ogni mezzo di comunicazione è un elaboratore ritmico della realtà.

Un altro punto di partenza molto semplice è la nostra amica poesia, che potremmo considerare un testo in dialettica con se stesso, poiché è, nello stesso tempo, messaggio e mezzo: lo strato grammaticale sintattico, alterato dalle operazioni retoriche è ulteriormente elaborato in chiave ritmica.

Proprio attraverso la lettura e la poesia è possibile educare al ritmo addirittura a partire dalla scuola materna, a patto che, ovviamente, si preferisca il cammino che va dal non sense all'invenzione di rime alla lettura contenutistica di poesie sulla mamma e sul papà.

È cioè possibile, fin dalla scuola materna, far progredire sia il tipo di educazione che ha come poli la logica, la grammatica e la sintassi e come centro d'attenzione la capacità logico - analitica, sia il tipo di educazione imperniato sulla retorica e sulla ritmica e che ha come centro d'attenzione lo sviluppo delle capacità del bambino rispetto a tutti i sistemi di comuicazione di tipo analogico. È possibile cominciare a portare avanti queste due strade in una prospettiva integrata e totale dalla scuola materna fino alla scuola media in un progresso graduale e continuo.

Seconda giornata:
10 Maggio 1979

«I FONDAMENTI DELLA GLOTTODIDATTICA»

MARIA LUISA ALTIERI BIAGI
Università di Bologna

LA DIDATTICA DELLA LINGUA

Comincerò citando da un libro che avremo forse letto tutti, da bambini: *Alice nel paese delle meraviglie*. Ricorderete che, a un certo punto, Alice incontra uno strano gatto che ha l'abitudine di scomparire, a partire dalla coda (l'ultima cosa che rimane di lui è il «sorriso»). Alice chiede al gatto la strada e il gatto, a sua volta, chiede ad Alice «dove vuole andare». Poiché Alice non sa «dove» andare, il gatto le risponde che, allora, tutte le strade sono buone! È un episodio significativo (non per niente l'autore di questo libro «per bambini» fu un noto matematico inglese): esso significa che — prima di scegliere una strada (un metodo, dei contenuti) — occorre aver presente «dove» si vuole arrivare (quali sono i nostri obiettivi).

Una volta identificati gli obiettivi (in base alle nostre convinzioni) la scienza può dirci quale sia la strada buona per realizzarli.

Partiamo dunque proprio di qui, dagli obiettivi: *quali sono gli obiettivi* di una educazione linguistica?

Isolerei tre obiettivi principali:

a) il primo, il più immediato (e il più pertinente, per il livello scolare di cui qui ci interessiamo), è quello di ABILITARE IL BAMBINO alla COMUNICAZIONE: a *parlare* e a *scrivere*, a *capire* ciò che viene detto e scritto da altri. Maggiore competenza, maggiore abilità raggiungerà il bambino in questo ambito, maggiore sarà il controllo che egli potrà esercitare nelle varie occasioni comunicative, nelle diverse situazioni e ai diversi livelli.

b) Il secondo obiettivo, altrettanto importante, è quello di ABILITARE IL BAMBINO all'uso di un SISTEMA SIMBOLICO (qua-

le è la lingua), *indispensabile a esercitare qualsiasi attività di pensiero.*

Noi «pensiamo», «ragioniamo» attraverso la lingua, per mezzo della lingua. Le «parole» sono «simboli», cioè *repliche mentali* degli «oggetti» che esse rappresentano; la «sintassi» è un insieme di *regole* che ci consente di strutturare logicamente le parole e — attraverso di esse — i nostri processi mentali.

Se, al punto a), abbiamo identificato nella lingua un «mezzo» di COMUNICAZIONE SOCIALE, ora con il punto b), identifichiamo nella lingua un «modo» di RAPPRESENTAZIONE DEL MONDO che l'individuo utilizza per «parlare con se stesso» (per organizzare le sue percezioni, le sue sensazioni, per fare delle classificazioni, per stabilire «relazioni» fra oggetti diversi, ecc.).

Quando noi diciamo una frase semplicissima come: «Questo bicchiere. È DI VETRO» noi abbiamo identificato, con queste parole, una «caratteristica» di quell'oggetto *(essere di vetro)* che — sul piano logico, inserisce quel bicchiere nell'*insieme* delle «cose DI VETRO», sul piano linguistico si realizza come «predicato» (È DI VETRO) di un «soggetto» («Questo bicchiere»).

Quando noi diciamo una frase, anch'essa semplicissima, come «Questo bicchiere STA SUL tavolo» noi abbiamo identificato, con queste parole, una «relazione» fra due «oggetti» («Questo bicchiere»; «tavolo»): sul piano logico abbiamo realizzato una «relazione *fra elementi di due insiemi»;* sul piano linguistico abbiamo attivato un «predicato relazionale» (a due «argomenti»).

Ma, senza entrare per ora in particolari tecnici, limitiamoci a rilevare l'importanza di questo aspetto «logico» dell'educazione linguistica: la lingua non ci serve soltanto per comunicare con i nostri simili, ma ci serve per pensare, per formulare concetti astratti, per elaborare le nostre esperienze (anche in assenza degli «oggetti» a cui quelle esperienze si riferiscono).

Ho citato prima *Alice nel paese delle meraviglie;* citerò ora un episodio da un altro grande libro destinato ai bambini (ma importante anche per gli adulti, se letto nella «chiave» giusta): i *Viaggi di Gulliver.* Ricorderete che Gulliver si trova, a un certo punto, in un paese in cui — mancando le parole — gli abitanti estraggono da un

sacco gli «oggetti» di cui intendono parlare: una ben povera e misera forma di comunicazione, se confrontata con quella che ci consente la «lingua»!

c) Il terzo obiettivo (l'ho messo come «terzo» perché quello che – per le fasce scolari di cui ci interessiamo – è il meno pressante) è quello di ABILITARE IL BAMBINO AL PENSIERO «STORICO». Questa abilitazione, di solito, la si realizza attraverso la «storia» propriamente detta. Ma anche la «lingua» offre, in questo ambito, ottime opportunità. La lingua che oggi noi possediamo, *le lingue* che oggi noi possediamo, hanno uno spessore di secoli o di millenni, sono il risultato di un processo storico che può essere risalito, nella dimensione del «tempo», tutte le volte che se ne presenti l'occasione. Voi insegnanti sapete bene, per la lunga esperienza, che il bambino ha molta «curiosità» per la lingua, per la «parola». Quante volte i vostri scolari vi avranno chiesto «che cosa significa» una parola o perché un determinato oggetto «si chiama così»? Noi non vogliamo dire che si deva attivare, in bambini che frequentano la scuola elementare, una competenza storico-linguistica o «etimologica». Però si può sempre approfittare della «curiosità» dei bambini per dar loro la possibilità di affacciarsi sul passato: su un passato a cui siamo legati e da cui siamo – almeno in certa misura – determinati. Naturalmente lo scopo di questa apertura sul passato non è quello «archeologico», ma quello di riempire di significati la parola che il bambino USA, OGGI. Può avere un senso, per il bambino, sapere che – quando dice *padre, madre, sorella, fratello* (insomma, quasi tutti i nomi che definiscono legami di parentela) – sta usando «parole» che hanno circa 5.000 anni di vita; quando dice *aliante, televisione,* ecc. dice parole che hanno pochi decenni di vita.

Può essere interessante, per il bambino, sapere che, quando dice *zucchero, arancio. albicocca, nuca,* ecc. dice parole *arabe* (di origine araba), quando dice *giardino* o *cotoletta* dice parole di origine *francese,* quando dice *bistecca* dice una parola di origine inglese, e così via. Queste non sono solo «cuorisità»: sono primi indizi (realizzati attraverso la lingua) di contatti storici fra paesi e culture diversi. Naturalmente – al livello elementare – non ci sarà da insistere su questo aspetto al di là del risveglio di una consapevolezza (nel

bambino) del fatto che la «lingua» (qualunque essa sia) non nasce oggi, ma è il risultato di una lenta evoluzione: che essa dunque convoglia a noi una «cultura», tradizioni civili e sociali, che sarebbe sciocco rinnegare.

Questi, sopra elencati, sono tre obiettivi fondamentali di una educazione linguistica ricca, non riduttiva.

Abbiamo fino ad ora parlato di educazione linguistica (e degli obiettivi che, attraverso di essa, si possono conseguire) senza aver prima definito che cosa intendiamo per «lingua». In realtà si possono dare molte definizioni e — per ora — vorrei astenermi dall'accettare una di queste. Ricorrerò ad una immagine (cara al mio maestro, Giacomo Devoto), rappresentando la lingua come una «nebulosa». Rispetto a questa «figura» indeterminata che ho rappresentato alla lavagna, le direzioni in cui possiamo procedere sono due, che indico con due frecce di «verso» opposto: da una parte possiamo considerare la lingua come ATTO LINGUISTICO, cioè come lingua realizzata in una *situazione comunicativa reale*. L'esempio può essere proprio quello a cui noi stiamo dando ora vita, in questa sala: un individuo che parla a un pubblico di colleghi, di un argomento che ci interessa dal punto di vista professionale, in un clima di «familiarità» che consente scelte linguistiche abbastanza semplici e colloquiali: non tanto — però — quanto quelle che lo stesso individuo userebbe parlando in famiglia o con persone con cui ha una lunga consuetudine di lavoro in comune. Naturalmente l'individuo che parla ha le sue motivazioni, i suoi «scopi». Il mio scopo, in questo momento, può essere quello di «persuadervi», di far sì che le mie convinzioni, in fatto di lingua e di educazione linguistica, vengano condivise da voi. Nessuno, naturalmente, mi assicura che le mie «scelte» siano efficaci e che lo siano per tutti voi. Ognuno di voi può reagire diversamente alle mie parole, interpretandone (magari deformandone) il significato. Tutto ciò che io dico, insomma, è determinato sia dalla «situazione» in cui avviene il nostro incontro (aspetto «socio»-linguistico), sia dall'atteggiamento con cui io che parlo e voi che in questo momento ricevete le mie parole modifichiamo il significato stesso di ciò che viene detto o ascoltato (aspetto *psicolinguistico*).

Facciamo un altro esempio e – vista la reale «familiarità» del nostro incontro – mi consentirete di riferirvi un episodio reale. Ho una figlia che, ogni tanto, fa diete dimagranti, a mio parere assolutamente inutili. Un giorno, vedendo che si provava un paio di pantaloni dell'anno precedente, e che questi le stavano ancora benissimo, ho osservato: «Guarda, quei pantaloni ti stanno ancora bene».

La frase, se interpretata ora per il suo «significato» (non tenendo conto delle «mie» motivazioni materne), significa soltanto la *constatazione del fatto* che un indumento è ancora portabile. In realtà, se si prende in considerazione la «motivazione» con cui quella frase è stata pronunciata da me, e lo «scopo» che mi proponevo di ottenere attraverso di essa, le cose cambiano totalmente: quella frase *significava:* «Non è vero che sei ingrassata, perché ti stanno ancora i pantaloni dell'anno scorso: quindi, smettila di fare dieta!». Ma la cosa non è finita qui, perché c'è stata l'interpretazione di mia figlia («falsa», se confrontata con lo scopo reale, ma «vera» *per lei,* nel momento in cui *interpretava così* le mie parole). La ragazzina ha detto: «Dici questo perché non vuoi comprarmi un paio di pantaloni nuovi?».

È un caso tipico: la «frase», in lingua italiana, *significa* una cosa (constata che un vecchio indumento sta ancora bene); ma, utilizzata da una madre preoccupata per la salute di sua figlia, significa – in realtà – una cosa diversa («Continua pure a mangiare normalmente, perché non è vero che tu sia ingrassata») e per la figlia, sospettosa, significa ancora un'altra cosa («Mia madre elogia i vecchi pantaloni perché non me ne vuole comprare di nuovi»).

Conclusione: la lingua ha un «vocabolario» (in cui le parole hanno definizioni abbastanza precise), ha una sintassi (regolata da sue «norme» e «regole»); ma, nell'uso che gli individui ne fanno, questi valori oggettivi possono essere radicalmente modificati e trasformati; possono subire una pluralità di interpretazioni.

La più banale delle frasi, «Ho freddo», ha un significato oggettivo se noi la rivolgiamo a una persona per *informarla* della nostra sensazione; ma ha un significato, una «funzione» tutti diversi se noi la rivogliamo ad una persona che può *prestarci un maglione;* in questo secondo caso «Ho freddo» mira non ad informare ma ad *ottene-*

re qualche cosa (ha dunque una funzione «conativa»): è un'alternativa (gentile o «diplomatica») di quella che sarebbe la richiesta diretta: «Mi presti un maglione?».

A che cosa mirano, questi esempi? A mettere in luce tutti gli aspetti che condizionano la lingua, che la determinano sia in **senso sociale** (noi parliamo in maniere diverse, usando *codici* diversi, *registri* diversi, a seconda degli ambienti e degli interlocutori) sia in **senso individuale** (noi parliamo per realizzare determinati scopi e interpretiamo le parole dette da altri cercando di vederle come realizzazioni di scopi che ci coinvolgono).

Tenendo presenti questi fenomeni, il concetto di «lingua» si determina come POLISISTEMA: cioè come insieme di «codici» diversi (quello che usa il medico, l'ingegnere, il tecnico, lo sportivo, il vigile che vi fa la multa, il «pubblicitario», ecc. ecc.) come insieme di «registri» diversi (quello che usiamo in famiglia e con amici, quello che usiamo con persone che non conosciamo bene e con cui abbiamo quindi rapporti — anche linguistici — via via più «formali», ecc.), come insieme di «funzioni» diverse (a seconda che lo scopo che ci proponiamo è quello di informare, di convincere, di chiedere, di commuovere, di comandare, ecc. ecc.).

È chiaro che, così facendo, noi non analizziamo **la lingua in sé,** nelle sue «strutture»; ma la vediamo «in situazione» (nelle varie situazioni comunicative reali), in rapporto a quelle che sono le motivazioni, i bisogni della gente che parla o che ascolta.

Sono — evidentemente — aspetti fondamentali, di enorme importanza. Aspetti su cui occorrerà attivare l'attenzione dei bambini. I bambini «utilizzano» la lingua per i *loro* scopi, la «modulano» (più o meno abilmente) in base alle diverse situazioni comunicative, ai diversi interlocutori; si tratterà di fare loro *assumere coscienza* di ciò che essi stessi già «fanno» e di abilitarli a interpretare abilmente i messaggi altrui.

In questi anni, nella scuola (parlo qui, in particolare, della scuola media dell'obbligo), si è tentato di introdurre soprattutto **queste** forme di riflessione (*socio*-linguistiche e *psico*-linguistiche) che considerano la lingua in rapporto con la realtà sociale e individuale. È stato giusto così, anche in reazione all'eccessivo «formalismo» della di-

dattica precedente, che insisteva sulla «grammatica» e su una «analisi logica» (in verità spesso «illogica», perché costruita sul latino piuttosto che sulla nostra lingua) completamente scisse da ogni considerazione che agganciasse queste nozioni alle reali modalità (e necessità) comunicative.

A mio parere si è, però, esagerato, in questa direzione. Credo che sia praticabile anche **l'altra** direzione: quella che — nello schema tracciato alla lavagna — ho indicato con la freccia di «verso» opposto. E anticipo che il «verso» opposto non significa contrapposizione, alternativa inconciliabile; ma anzi COMPLEMENTARITÀ. Dove si dirige quella freccia? Quale «lingua» investe? A quale tipo di competenza abilita?

Diremo — con parole forse non semplici, ma che spiegheremo subito dopo attraverso esempi — che investe la «lingua» come SISTEMA, come complesso di «elementi» che si definiscono nei loro rapporti «strutturali». Non più dunque, la lingua «in situazione» (la lingua determinata dalle varie situazioni, dai vari bisogni, dai vari interessi) ma la «lingua» nelle sue strutture fondamentali, nei suoi funzionamenti «logici», in quei «meccanismi» che le permettono di funzionare come strumento del nostro *pensiero* (un pensiero che «classifica», che «ordina», che «stabilisce relazioni», che «generalizza», che «astrae»).

Si dirà (ed è l'obiezione che si sente spesso fare): ma questo procedere verso l'astratto, verso le strutture formali della lingua, non è sproporzionato allo scopo didattico che noi ci proponiamo, nella fascia dell'obbligo scolastico? Sono in grado i bambini, in età in cui non hanno ancora maturato certi processi mentali, di «riflettere» sulla lingua (oltre che di adoperarla?). A questo punto occorre veramente intenderci. Nessuno propone di far operare i bambini in modo incoerente alla loro età mentale. La proposta è invece quella di far riconoscere ai bambini (di far assumere loro piena COSCIENZA di CIÒ CHE I BAMBINI STESSI GIÀ FANNO, per «comunicare».

È per esempio vero che un bambino, a partire dai tre anni, capisce la differenza fra due frasi come:

a) Vai a prendere il **Pane**»

b) Vai a prendere il **C**ane»

Se capisce questa differenza (e «esegue», prendendo nel caso a), *il pane,* e, nel caso b), *il cane),* questo significa che il bambino distingue **P** da **C** (perché **questa** è **l'unica** differenza fra le due frasi). A noi può sembrare una cosa ovvia, banale: eppure non lo è, perché ciò che il bambino «distingue» non sono due **suoni,** ma due FONEMI (che sono ben più «astratti» dei suoni).

Comunque, se noi chiediamo al bambino «che cosa c'è di diverso», nelle due frasi a) e b), il bambino non saprà rispondere (dirà che le due frasi «vogliono dire» — globalmente — «cose diverse»). Sicché c'é uno iato fra ciò che il bambino in effetti SA e ciò che È COSCIENTE di sapere. Appena il bambino comincia a saper scrivere, noi possiamo fargli controllare — mettendo le frasi a) e b) a confronto — che le due frasi sono IDENTICHE IN TUTTO, meno che per quel **P** e per quel **C.** Non gli parleremo di «fonemi» o di «sistema fonematico», ma gli faremo notare questo piccolo fatto (che poi, in prosieguo di tempo, collegandosi a tanti altri «piccoli fatti» lo abiliterà a comprendere la «struttura» fonologica della lingua: di qualsiasi lingua si tratti).

Perché è importante attivare la riflessione del bambino su questi fatti? La domanda corrisponde a una domanda più generale che potremmo formulare così: «È importante che il bambino, partendo da esperienze concrete (visive, uditive, tattili, ecc.), riesca a formare dei «concetti»? Credo che nessuno potrebbe rispondere negativamente a questa seconda domanda. Immaginiamoci che cosa succederebbe se il bambino non dovesse riuscire a formare dei «concetti»:

ammettiamo che il bambino veda, *conosca* Bobi, il SUO *cane.* Uscendo da casa, il bambino vedrà altri *cani,* in molte cose diverse da Bobi. Avranno diverse dimensioni, diverso colore e tipo di pelo, diversa forma di orecchie e di coda, ecc. Ciò nonostante il bambino sente dire, che tutte queste bestie sono — proprio come Bobi — dei «cani». A forza di esperienze, il bambino si formerà un *concetto* di cane: cioè di un animale che — pur potendo avere caratteristiche diverse DEVE AVERE altre caratteristiche **invarianti:** per esempio avere quattro zampe, abbaiare, ecc. Se il bambino non arrivasse a «classificare» il cane come tale, se insomma non arrivasse a identifi-

care quelle caratteristiche invarianti che fanno di un animale «un cane», avrebbe bisogno continuamente di qualcuno che, presentandosi un nuovo animale, gli dicesse SE È (o no) un cane (un gatto, un cavallo, ecc.).

È solo un esempio: ma immaginiamoci come potrebbe «vivere», anzi «sopravvivere» un individuo se non fosse in grado di «concettualizzare» le sue sensazioni, le sue esperienze. Qui non si tratta soltanto di «educazione» ad una disciplina (lingua, o matematica, o storia, ecc.); qui si tratta veramente di «esistenza». Noi assicuriamo la nostra sopravvivenza nell'ambiente solo perché, ad un certo punto, diventiamo capaci di «classificare» in base a una «caratteristica» (in quel momento importante) cose fra loro anche diversissime: quando per es. il bambino è in grado di «classificare» gli oggetti, i fenomeni che gli si presentano, in base alla loro PERICOLOSITÀ, il bambino è in grado di difendersi (e si difenderà da cose per lui «pericolose», anche se queste cose sono fra loro diverse come può esserlo un cane ostile, un'automobile che passa per la strada attraversata dal bambino, la pentola dell'acqua che bolle, la presa della luce da cui si può prendere la «scossa», ecc. ecc.).

Questa «abilità» del bambino a classificare, a stabilire relazioni, a generalizzare, ad astrarre, si ottiene certamente sulla base di «replicate esperienze», ma si ottiene anche attraverso un'educazione che abitui il bambino a mettere in moto dei meccanismi logici: la «matematica» serve — soprattutto — » questo (non solo a «far di conto»); la lingua serve — anche — a questo (non solo a «comunicare» con gli altri, ma a «ragionare» con se stessi, a «organizzare» il mondo delle esperienze, a elaborare concetti).

Ecco perché siamo favorevoli ad una educazione linguistica che, oltre ad essere USO DI LINGUA, sia anche COMPRENSIONE del MODO IN CUI LA LINGUA FUNZIONA per assicurare quella comunicazione. Sulla necessità non pare che possano esserci dubbi: ci possono essere invece dubbi sui MODI, sulle STRATEGIE con cui questa COMPRENSIONE può essere attivata, alle varie età scolari. Ma qui si entra nell'ambito delle proposte concrete, didattiche, a cui, evidentemente, il tempo che abbiamo a disposizione per questo primo incontro non ci consente di arrivare.

Sono consapevole del fatto che proprio su questo piano – sul piano cioè delle proposte concrete – si realizzerebbe fra noi, «operatori» della scuola, l'incontro più interessante, più stimolante e – mi augurerei – più convincente. D'altra parte alle proposte didattiche concrete non si può arrivare senza un minimo di introduzione teorico, che chiarisca i «motivi» per cui certe attività sono programmate, certi metodi privilegiati.

Per anticipare un argomento di cui potrà forse essere possibile parlare, in seguito, io credo che una prima realizzazione delle proposte teoriche avanzate sopra, si potrebbe già avere in fase di apprendimento della **lettura** e della **scrittura.** Attualmente esistono vari metodi, per conseguire questo scopo (metodo naturale, metodo sillabico, metodo globale, metodo analitico - sintetico). Credo che si possa insegnare a «scrivere» e a «leggere» con ciascuno di questi metodi, e che non esista IL metodo per eccellenza. Però credo (anche per averlo sperimentato in maniera ormai abbastanza convincente) che esista un metodo («fonologico») che – oltre ad essere molto produttivo per l'acquisto rapido e sicuro di queste due importanti «abilità» – trasforma questi due apprendimenti «tecnici» in due importantissimi momenti di «riflessione linguistica» (naturalmente al livello operativo - concreto a cui possono arrivare bambini di sei - sette anni di età!).

Altro esempio, che riguarda la «didattica interdisciplinare» (e che mi permetterà di ricollegarmi allo schema tracciato alla lavagna come sostegno del mio discorso): si parla tanto della necessità di eliminare i compartimenti stagni fra «materie», di associare l'educazione «linguistica» a quella «matematica», a quella «naturalistica», «storica», ecc. Ma questa interdisciplinarietà presuppone proprio l'accettazione delle due prospettive complementari di cui abbiamo parlato e che ho simbolizzato, sullo schema, con le due frecce. Perché, se l'educazione «linguistica» si associa alla «storia» alla «geografia», alle «scienze naturali» (insomma a tutte le scienze *osservative del reale:* dell'«ambiente» naturale e sociale) è evidente che essa dovrà procedere nel senso indicato dalla freccia di sinistra, cioè verso le determinazioni *sociali* e *psicologico - individuali* della lingua. Mentre, se l'educazione «linguistica» dovrà associarsi alla «matematica»,

dovrà procedere nel senso indicato dall'altra freccia: verso gli aspetti *logico - formali* o — diciamolo con parole meno pompose — verso una analisi del modo in cui «funziona» la lingua (indipendentemente dalle situazioni comunicative): certo si va, in questa direzione, verso gli «schemi», verso le «griglie» concettuali, verso l'«astratto». Ma è pure, questa, una necessità del nostro pensiero. E poi «astrazione» è cosa ben diversa da «astrattezza»: «astrazione» è qualche cosa che — una volta raggiuntaci permette di ritornare al concreto, per conoscerlo meglio, razionalmente, per manipolarlo in modo più efficace. Riprendendo un attimo il nostro esempio «canino», il «concetto» di cane, per il bambino, non è qualcosa che — una volta raggiunto — vive nel mondo delle idee; ma qualcosa che — una volta raggiunto - permette al bambino di identificare, concretamente, senza errori, tutti i singoli animali che, possedendo certe caratteristiche invarianti, rientrano in quel concetto e in quella definizione. Sicché il procedimento conoscitivo è completo soltanto se — partendo dalle esperienze concrete — arriva al concetto astratto; e se, forte del concetto astratto, ritorna al concreto, per *dominarlo* razionalmente.

L'educazione linguistica può essere determinante nel produrre forme di maturazione logica del pensiero: è infatti l'unico tipo di «educazione» che — quando si rivolge al bambino — trova in lui un «competente» (sia pure rudimentale) di LINGUA (ovviamente, nei limiti, in cui il bambino riesce a «comunicare» verbalmente). Quindi è l'unica disciplina che, invece di partire da «nozioni» (impartite al bambino), può partire da «domande» poste al bambino stesso su fenomeni di cui il bambino è già esperto (anche se non ne è pienamente consapevole).

So che, a questo punto, dovrei affrontare meglio, chiarire con esempi il versante dell'educazione linguistica che va «verso l'astrazione»; ma — augurandomi che questo sia possibile in seguito — mi sento parzialmente sollevata da questo compito dall'intervento del prof. Speranza, che segue il mio, e che certamente riproporrà l'argomento, da un punto di vista «matematico» che coincide — in gran parte — con quello «linguistico», in quanto vede le due discipline come dimensioni interne di uno stesso discorso: il discorso «logico».

FRANCESCO SPERANZA
Università di Parma

LOGICA, LINGUAGGIO NATURALE E LINGUAGGI FORMALI

Qualcuno si meraviglierà che qui intervenga un'«esperto» di matematica, dal momento che la matematica viene concepita, nella scuola tradizionale, solamente come un discorso sui numeri e sulle figure (in alcuni dizionari classici si trova ancora questa definizione). In realtà la matematica è molto di più. Si fa della matematica quando si risolvono certi giochi da rivista enigmistica che richiedono una certa applicazione intellettuale, se ne fa quando si usano certi procedimenti mentali, quando si osserva il mondo, quando si parla. Se non piace chiamarla matematica chiamiamola pure «X»: allora la matematica tradizionale è una parte di tale «X». In matematica non conta tanto quello che si fa, ma come lo si fa: essa è un metodo, o piuttosto un complesso di metodi.

Non abbiate paura di usare la parola «matematica» anche alla scuola elementare (nella materna probabilmente non se ne parla neppure, mentre nella elementare si parla piuttosto di «aritmetica» e di «geometria»: ma così facendo ci si mette subito nelle gabbie dei «numeri» e nelle «figure», impedendoci una visione più ampia). Incominciamo subito a sgombrare il terreno dall'eventuale obiezione secondo la quale queste «cose difficili» vanno fatte più avanti, alle superiori, all'Università. Questo è sbagliato, intanto perché non sono affatto «cose difficili» (possono esserlo per gli adulti, disabituati da un insegnamento tradizionale a certo modo di pensare, non per i bambini). Infatti si tratta di *schemi di pensiero* fondamentali, che

noi usiamo senza accorgercene fin dai primissimi anni di vita; che nella scuola materna, elementare e media debbono essere oggetto di riflessioni via via più approfondite, e che verso la fine della media e in seguito andranno formalizzate (cioè prenderanno una forma matematica precisa). Infatti, nell'arco della scuola di base (dalla materna alla media), il bambino passa dal pensiero *pre-operativo* al pensiero *operatorio* e poi a quello *formale;* o meglio, ha il diritto di essere portato a quest'ultimo livello, che comporta il lavoro diretto sulle idee astratte. È bene precisare una cosa: *l'astrazione* è un procedimento logico fondamentale, da non confondere con quella che potremmo chiamare **astrattezza:** quest'ultima è l'operare con idee astratte, a vuoto, senza collegamento con la realtà, mentre l'astrazione è il procedimento logico che da casi «concreti», cioè già noti, già sperimentati, ma fra loro esteriormente diversi, trae idee portanti valevoli per tutti quei casi: è quindi uno strumento fondamentale per comprendere la realtà e per preparare l'azione su essa.

I bambini fin dai primi mesi di vita applicano dei procedimenti che hanno carattere «logico». Essi organizzano le sensazioni che ricevono attribuendole a «oggetti»: nel «riunire» in un medesimo oggetto una serie di sensazioni c'è un'operazione di tipo logico e ci sono operazioni di tipo spaziale (perché dal medesimo oggetto si ricevono sensazioni diverse a seconda del punto d'approccio).

Un fatto analogo si presenta quando i bambini cominciano a capire i discorsi e poi a parlare. La lingua è basata sui *fonemi,* che non vanno confusi con i suoni effettivamente prodotti: possono pronunciare ad esempio una «e» più o meno chiusa, più o meno aperta, ma tutti comprendiamo che questi suoni hanno il medesimo valore linguistico, realizzano lo stesso fonema: applichiamo cioè all'insieme dei suoni una «partizione», una divisione in insiemi, ciascuno dei quali è un fonema; oppure possiamo anche dire che stabiliamo fra i suoni una «relazione d'equivalenza», che associa fra loro quelli che sono equivalenti dal punto di vista linguistico. Le parole sono inoltre insiemi di fonemi in un certo ordine, sono *sequenze* di fonemi: per parlare dobbiamo effettuare anche operazioni di «seriazione». Ecco quindi procedimenti di tipo logico - matematico che i bambini debbono usare. In realtà non ci si ferma qui: ci sono anche le «re-

gole grammaticali» che sostanzialmente sono anch'esse di tipo logico: e i bambini debbono interiorizzare anche quelle.

Il linguaggio è un potente sistema simbolico, che nasce e si sviluppa insieme alle forme più mature del pensiero: al livello di Scuola materna è quindi bene cominciare a imparare a usare meglio il linguaggio e il pensiero, a rendersi coscienti delle operazioni che vengono normalmente effettuate in modo inconscio: ciò non vuol dire teorizzare; però è bene che i bambini sappiano usare operazioni come la «formazione di classi» (noi abbiamo un universo di individui, di oggetti — ad esempio le persone — prendiamo una proprietà (un predicato a un posto) a essi riferibile — ad esempio «... porta gli occhiali» — e nell'universo selezioniamo gli individui che hanno quella proprietà — nel nostro caso di portare gli occhiali —; formiamo così una classe, un insieme).

Possiamo spendere qualche parola sul discorso degli insiemi (l'«insiemistica»), diventati di moda dieci - quindici anni fa perché, si diceva, servono per introdurre all'aritmetica. Poi s'è visto che spesso diventava un gioco non ben motivato, e che lo scopo per cui s'erano introdotti sembrava un po' limitato; c'è stata una reazione, perché non si era capito che il valore maggiore di questa idea di insieme, specialmente nella Scuola elementare, è quello di dare un aspetto concreto all'idea di predicato (a un posto).

Con gli insiemi portiamo i bambini a operare concretamente con le strutture della lingua, potremmo dire a toccare con mano «nome» e «predicato»: portiamo gli aspetti linguistici sul «piano estensionale», cioè degli oggetti.

Altra operazione fondamentale è quella di «partizione», che si attua quando si studia una caratteristica che può prendere «valori» diversi, come il colore, l'altezza (non solamente del tipo si/no, come il portare gli occhiali). Ci possono essere davanti a noi oggetti rossi, blu, verdi... allora ripartiamo l'insieme degli oggetti nell'insieme di quelli blu, di quelli rossi, eccetera. Si può anche collegare quest'idea a quella di relazione d'equivalenza, che rientra nell'idea più generale di relazione. In realtà, nel mondo così come ci si presenta, è ben difficile che le caratteristiche siano così ben individuate, già imposte in partenza: c'è quindi da fare un lavoro preventivo di scelta dei cri-

teri di classificazione (ad esempio molti «oggetti reali» non hanno un solo colore, oppure può essere difficile tracciare fra i colori che ci si trova davanti confini precisi).

Un'altra operazione è la «seriazione», cioè il mettere in ordine oggetti o simboli (non è la stessa cosa dire ROSA o RASO, benché le lettere siano le stesse).

Penso che si cominci a capire l'importanza della matematica non in quanto «insieme» di contenuti, ma piuttosto come pensiero, come metodo, specialmente per l'educazione linguistica e tutte le volte che si deve applicare l'osservazione (ad esempio, nelle scienze naturali).

Facciamo qualche passo avanti. Si sa che la matematica, anche tradizionalmente, ha certe caratteristiche di precisione, di rigore; o almeno c'è la tendenza a operare con rigore, c'è l'esigenza a usare la lingua in modo preciso, a cominciare dal lessico. «Si deve sapere quello che si vuol dire», le parole debbono essere ben definite. Si tratta di una esigenza fondamentale anche sul piano educativo: non si pretende che *tutti* usino *sempre* un linguaggio rigorosamente controllato, ma che tutti siano in grado di usarlo, e lo usino quando è il caso. Quando si affronta in modo più sistematico questo problema, cioè dare una definizione precisa d'ogni parola che si usa, ci si accorge però che questo in assoluto non è possibile: per definire una parola ho bisogno di altre parole, che a loro volta dovrei definire senza fare ricorso alla parola da cui siamo partiti...: così non si finirebbe più. Resteranno quindi certe parole (poche) che non si definiscono (alle quali possiamo dare significati intuitivi: tipicamente questo succede per parole come «insieme», «punto». Oppure possiamo lasciarle lì, come scatole vuote da riempire con significati intuitivi volta per volta).

La matematica arriva poi a elaborare, oltre a un «codice» speciale della lingua naturale (quello di cui fanno parte le parole caratteristiche, «punto», «numero», «teorema»...), anche linguaggi specifici. I comuni libri di testo sono scritti in buona parte in quel «codice» speciale, ma contengono in più le «formule», che di solito spaventano i non matematici, perché il più delle volte sono fatte piovere dall'alto senza spiegare a sufficienza il loro vero scopo. Esse non sono altro che prolungamenti, braccia sviluppate a partire dalla lingua

naturale per scopi speciali. La lingua naturale è uno strumento con il quale si possono fare diverse cose; come un buon coltello ben affilato (con il quale si può affettare il pane, si può tagliare un ramoscello d'un albero, si può raschiare della vernice), certe volte si è usato per tentare operazioni chirurgiche in casi di estrema emergenza. Ci si accorge però che, per scopi particolari, sono più adatti strumenti specifici, che si rifanno alla stessa idea base: coltelli speciali per il pane, bisturi per le operazioni chirurgiche, e così via: ognuno serve, in modo migliore, per un determinato scopo.

I vari linguaggi matematici (a cominciare da quello dei numeri e delle lettere al posto dei numeri, e così via) vanno presentati facendoli sorgere dalla lingua naturale; ma non si tratta solamente di una «stenografia» di questa; quando sono veramente importanti, prendono una vita propria (pensate a quello dei numeri, che ci consente di fare i calcoli in modo regolare: provate a fare a parole cinquantasette per centoventiquattro»): bisogna allora imparare a usarli in modo autonomo.

Vorrei far riflettere gli insegnanti su una cosa che mi appare un po' strana. Senza bisogno di alcun apparato educativo i bambini arrivano abbastanza presto a usare la lingua naturale, che è un sistema simbolico con complesse regole grammaticali. Poi arriva l'apparato scolastico, e — mentre restando semplicemente a contatto con gli adulti i bambini riescono a superare il primo grosso gradino della conquista dello strumento della lingua — i gradini successivi, che dovrebbero essere meno difficili, per i quali c'è già l'aiuto dello strumento base, sono per tanti insuperabili: «poverino, ce l'ha messa tutta, ma non capisce, non sa fare i calcoli...». Può essere che un bambino non apprenda l'abilità, la tecnica del fare i calcoli, ma credo che un bambino che ha appreso a parlare debba necessariamente apprendere anche le idee base della matematica, cioè quelle che abbiamo delineato fin qui. Probabilmente si «perde tempo» nei primi passi scolastici, quando sarebbe necessario aiutare i bambini a formarsi certe capacità, certe abilità mentali. Un altro errore mi sembra quello di rimandare alla Scuola media l'apprendimento delle lingue straniere, perché l'infanzia è l'età in cui s'impara meglio a parlare le lingue naturali, mentre più avanti viene il momento in cui

è bene riflettere. Si possono notare i vantaggi di un bilinguismo precoce anche sul piano formativo, perché chi è bilingue è più portato a rendersi conto dell'esistenza e delle caratteristiche degli «altri», e quindi alla tolleranza; e capisce meglio la distinzione fra oggetti e parole, fra significato e significante.

Vediamo una regola ben nota di geometria: «l'area del triangolo è data dal prodotto della base per l'altezza» (non entriamo qui nel merito di cosa vogliano significare le parole «base», «altezza», «area»: sono quantità? Sono segmenti, figure? Sono numeri? Qui per semplicità le consideriamo numeri). Tale regola contiene in sé tante regole particolari; ad esempio un lotto di terreno di 100 metri per 50 metri è di 5000 metri quadrati. L'idea base si trova all'inizio del secondo millennio a.C. presso gli Egiziani, che però davano regole un po' a orecchio, senza precisare in modo soddisfacente la regola. C'è voluto dapprima lo spirito critico dei Greci per precisare l'uso delle parole, e poi il rifiorire degli interessi per l'algebra nel Rinascimento per trasformare la regola nella formula algebrica $A = b \cdot h$, espressa in un «nuovo linguaggio», dove ci sono nuovi simboli (entrati in uso verso la fine del '500).

Vediamo ora una classica affermazione di Euclide: «Cose uguali alla stessa cosa sono uguali fra loro». Chiamiamo con segni speciali queste «cose» che alla fine sono uguali fra loro, diciamo x e y; si deve anzitutto affermare che esse sono uguali a una cosa z, cioè: «se x è uguale a z e y è uguale a z, allora x e y sono uguali». Nel '500 è stato introdotto il segno $=$ per dire «uguale a», anzi, «è uguale a» (se scrivo $4 = 2 + 2$, ho scritto una frase di cui $=$ è il predicato). Nell'"800 è stato introdotto un segno speciale per indicare «e» ($\wedge$) e uno per indicare le parole «se... allora...»: oggi si scrive di preferenza $\rightarrow$ fra i due enunciati da collegare (quelli che stanno al posto dei puntini). In linguaggio formale, l'affermazione si scrive $(x = z \wedge y = z) \rightarrow x = y$ (1).

Quali sono i vantaggi di questa scrittura? Intanto, vengono trattate allo stesso modo frasi un po' differenti nella forma; ad esempio si finirebbe per ottenere la stessa scrittura formale dalla frase «se una cosa è uguale a una seconda, e una terza è uguale pure alla seconda, allora la prima e la terza sono uguali fra loro». Così si mette

in evidenza la struttura delle frasi. Di solito si ha poi un'economia di spazio. Infine, quando le frasi si complicano, in lingua naturale a un certo punto non si riescono più a dominare.

La logica è nata (con Aristotele) per chiarire come i matematici ragionano; e ancor oggi essa ha in buona parte questo significato. Ora, i matematici ragionano o «calcolando» con i loro linguaggi speciali, o usando un particolare codice della lingua naturale. Il primo problema che deve affrontare la logica è quindi quello di capire come funziona la lingua naturale, cercando di scoprirne le strutture più basilari, indipendenti dalle inclinazioni individuali, dai contesti sociali, dagli scopi con cui si parla. La logica simbolica (nella quale cioè sono usati simboli speciali) è una specie di stenografia della lingua ridotta a pochissimi segni. Prendiamo l'enunciato: «Se Carlo vede Giovanni e telefona a Caterina, avrà le informazioni necessarie». Indichiamo con **V** l'enunciato (più semplice) «Carlo vede Giovanni», con **T** l'enunciato «Carlo telefona a Caterina», con **A** l'enunciato «Carlo avrà le informazioni necessarie». Allora l'intero enunciato da cui siamo partiti si può scrivere

$(\mathbf{A}\ \mathbf{T}) \rightarrow \mathrm{A}$ (2).

Osserviamo che l'espressione (2) ha la stessa struttura della (1), anzi comprende in sé la (1) (basta leggere «$x = z$» al posto di V, eccetera). La struttura logica delle frasi «Due cose uguali alla stessa cosa sono uguali fra loro» e «Se Carlo vede Giovanni e telefona a Caterina avrà le informazioni necessarie» è la medesima. Nella (2) sono comparse le parentesi che apparentemente non c'erano nella frase in lingua naturale. In realtà anche quella aveva una struttura «con parentesi»: «Carlo vede Giovanni e telefona a Caterina» forma un blocco unico, la «premessa» di quel «se», le cose dalle quali «segue la conclusione» («avrà le informazioni necessarie»). Se avessino scritto $\forall\ (\mathrm{T} \rightarrow \mathrm{A})$ avremmo avuto una frase affatto diversa: «Carlo vede Giovanni e, se telefona a Caterina, avrà le informazioni necessarie».

Vediamo qualche altra questione fra linguistica e logica, la «Valsugana» parla di una ragazza, vengono chieste informazioni sulla salute, ecctera. Nella «Montanara», invece, si parla, all'inizio, d'una esecuzione della «Montanara» stessa: cioè la canzone parla in qual-

che modo di sé stessa. Ci sono sotto grossi problemi. L'inizio di questi pare sia stata la battuta di uno che disse, più o meno, «Io sto mentendo»: se ciò è vero egli sta mentendo, quindi ha detto il falso; se l'affermazione è falsa allora non è vero che stia mentendo, e quindi ha detto il vero. D'una frase così non si può dire che sia vera ma neppure che sia falsa. Sono stati scritti libri e libri su tale questione: oggi si distinguono i «livelli di linguaggio»: in sostanza, io posso affermare questo o quello, ma non posso affermare la varietà o la falsità d'una frase mediante la frase stessa; devo enunciarne un'altra. L'esistenza dei livelli di linguaggio non è una cosa che riguardi solamente la logica. Ricordo una trasmissione televisiva, di Gregoretti, dove veniva sceneggiato un romanzo di Guerrazzi, «Niccolò de' Lapi». Ogni tanto interveniva un attore che impersonava Guerrazzi facendo i commenti alla vicenda, e ogni tanto interveniva pure (di persona) l'autore dello sceneggiato per fare i commenti su quello che aveva detto Guerrazzi e sulla vicenda stessa. Anche qui abbiamo diversi piani, quello della prima narrazione, quello dell'autore letterario e quello dell'autore televisivo, riportati tutti assieme nella trasmissione: ciò dà a questa un gusto particolare.

Si dice che nella matematica bisogna ragionare. Ma cosa significa «ragionare»? Ci sono due tipi di ragionamento, quello induttivo e quello deduttivo, che, come si dice spesso, si completano a vicenda.

Per vedere un esempio di metodo induttivo, cominciamo da un indovinello. C'è una porta, sorvegliata da una sentinella. Si presenta un tale, la sentinella gli dice «Sei», quello risponde «Tre» e viene fatto passare. Un altro, a «Dieci», risponde «Cinque», e viene fatto passare. A un altro viene detto «Dodici», risponde «Sei» e passa. Un altro che non sapeva la «parola d'ordine», ma che aveva assistito a questi scambi di battuta, si presenta alla porta; la sentinella gli chiede «Ventidue»; quello (che, crede d'aver capito che bisogna dire la metà del numero) risponde «Undici», e viene respinto (doveva dire «Otto». Quel tale aveva fatto una ipotesi, che la regola fosse «dimezzare il numero detto dalla sentinella»; l'ipotesi era verificata nei primi tre casi, ma quando l'ha applicata al quarto caso essa non funziona più: occorre trovarne un'altra, che funzioni in tutti i quattro casi (potrebbe essere «di il *numero* delle lettere che compongono

il nome del numero detto dalla sentinella»). Anche questa nuova ipotesi andrebbe però verificata: provando con tutti i numeri? Questo naturalmente è impossibile.

Quando uno sperimentatore pensa che una certa sostanza possa far male ai topi, ne prende un po', maschi, femmine, giovani, vecchi, dà loro quella sostanza e controlla la salute dei topi; se vede che dopo un po' di tempo i topi continuano a stare bene, si convince che quella sostanza non fa male ai topi.

Entro certi limiti, un «ragionamento» di questo tipo è valido: ci dà una certa fiducia. Da un punto di vista rigorosamente matematico, invece, bisognerebbe verificare tutti i casi possibili (tutti i numeri, tutti i topi). Poiché questo è nella maggior parte dei casi impossibile, per una maggiore certezza si deve ricorrere al metodo deduttivo, cioè alla deduzione di una affermazione da altre, delle quali siamo sicuri.

Riprendiamo il caso di Carlo: ci accorgiamo che non ha quelle informazioni che cercava. Cosa ne possiamo dedurre? Cominciamo a esaminare una proposizione più semplice che in parte ha la stessa struttura di quella da cui siamo partiti. Affermiamo che «Se Antonio va a Roma, allora vede Bruna». Per portare avanti l'analogia, diciamo che Antonio non ha visto Bruna. Cosa possiamo dire di Antonio? Che non è andato a Roma. Questa è un'applicazione d'una regola logica, nota fin dall'antichità:
«Se A $\rightarrow$ B, allora non B $\rightarrow$ non A».

L'abbiamo scritta un po' in scrittura normale, un po' in simboli logici. Nell'ultimo esempio, al posto di A c'è «Antonio va a Roma», al posto di B «Antonio vede Bruna». Per avere l'esempio precedente, al posto di A bisogna leggere... al posto di B...: allora, poiché Carlo non ha le informazioni, non è vero che ha visto Giovanni e ha telefonato a Caterina; cioè non è riuscito a fare entrambe le cose, almeno una non è avvenuta: Carlo non ha visto Giovanni oppure non ha telefonato a Caterina (quell'«oppure» ammette che possa essere accaduto che Carlo non abbia visto Giovanni e non abbia neppure parlato con Caterina).

Ecco un giochetto basato anch'esso sul «se». Abbiamo dei car-

toncini, che da un lato portano la figura d'un animale, orso o leone; dall'altro sono colorati di rosso o di verde. Mi hanno detto che i cartoncini con l'orso sono, dall'altra parte, colorati di verde. Davanti a me ho diversi cartoncini, certi dalla parte dell'animale e certi da quella del colore. Quali sono i cartoncini che debbo girare per controllare se quello che mi hanno detto è vero?

(Intanto quelli con l'orso, perché è detto appunto che se da un lato c'è l'orso dall'altro c'è il verde. Ma debbo girare anche quelli che mostrano il rosso, per controllare che dall'altra parte *non* ci sia l'orso: è anche questo un caso di «A → B» e di «non B → non A».)

Qualche osservazione sul piano pedagogico. Questi aspetti logico-matematici è ben sorgano dalla lingua naturale, con gradualità, come osservazioni sulla lingua, introducendo pian piano nuovi simboli, fino a costruire uno o più linguaggi autonomi (con la loro morfologia, la loro sintassi e la loro semantica). Nell'introdurre i concetti essenziali si faranno lavorare i bambini dapprima su oggetti concreti, o addirittura su sé stessi, come si è visto prima; poi si passerà ai disegni (interprentandoli ed eseguendoli); poi a un lavoro completamente sulla lingua (che d'altra parte sarà presente anche nelle fasi precedenti). Da ultimo si arriverà (ma questo solamente più avanti) ai linguaggi specializzati. Un itinerario di questo genere, opportunamente dosato, è valido in tutto l'arco della scuola di base (naturalmente con bambini piccoli avranno maggior peso le attività manuali, che poi potranno via via ridursi). Non è solo ripetitività fare vari esercizi simili corrispondenti alla medesima struttura di base: ciò aiuta i bambini a trovare le analogie di fondo (naturalmente è bene che qualche variazione ci sia da un esercizio all'altro). Parliamo di esercizi perché è importante che i bambini lavorino effettivamente, o anche giochino, comunque intervengano in modo attivo, non stando solo ad ascoltare. A un certo punto è bene anche proporre esercizi *inversi;* ad esempio, nominati certi bambini, qual è il criterio che mi ha condotto a separare questi dagli altri. O anche: inventare un problema la cui risoluzione avvenga attraverso certi calcoli (ad esempio calcolando 400 + 500 = 900).

Un insegnamento matematico che voglia tener conto delle esigen-

ze della scuola di oggi deve essere orientato alla formazione delle strutture logiche di base nei ragazzi, e deve tenersi in stretto collegamento con la realtà in tutti i suoi aspetti; è probabile che un insegnamento cosiffatto non sia solamente formativo, non dia solamente strumenti di lavoro importanti, ma possa anche risultare divertente.

Terza giornata:
11 maggio 1979

«LINGUA PRIMA E LINGUA SECONDA»

EDGAR MORODER

Docente di scienze naturali nell'I.T.C. - Ortisei

ASPETTI E PROBLEMI DELLA DIDATTICA DEL LADINO IN VAL GARDENA

Anzitutto vorrei salutare il numeroso pubblico convenuto a queste conferenze, in particolare tutti i maestri e le maestre elementari, i professori della valle di Fassa, e anche i relatori che mi hanno preceduto in queste giornate di studio, in particolare il prof. Luigi Heilmann che mi ha presentato.

Avrei voluto venire già nei giorni scorsi, ma purtroppo, per obblighi scolastici e altri impegni, non mi è stato possibile. Ora, siccome siamo in terra ladina, vorrei parlare alcuni minuti in ladino, se mi è permesso. Cercherò di parlare lentamente, in modo molto chiaro. Infatti non mi sembra giusto che conferenze di questo genere, specialmente se siamo ladini, si facciano solo in lingua «straniera».

Y cun chësc, me sa drët bel pudëi n iëde rujné a insenianc y jënt de cultura dla val de Fascia y tl prim iëde che ie nstëss posse fé na pitla conferënzia. N pué de liam cun chëi de Fascia ëss-i nce ie nstëss. Na persona drët conesciuda tlo ca, ënghe sce la ie bel morta y da tëmp, ie bën stat l professëur Ziril Dell'Antonio da Moena, che à maridà na sor de mi nëina, che à maridà la Ema Moroder da Jumbiërch, muta de mi besavon, l gran artist Joseph Moroder Lusenberg. Y sce zachei ëss n dubio su la capaziteies de Ziril Dell'Antonio n cont de cultura, n cont de èrt, basta che l se liesc la *Stillehre,* y i *Grundelemente der Holzschnizerei,* doi libri che chësc gran fascian à scrit. Ël à inchinamei metù a jì la scola d'èrt a Moena, y à fundà na gran scola d'èrt tla Slesia, y lapró à-l messù se n jì, ajache i Rusc ie unic dò ca, cun Polachs y Cehs, y à passà i ultimi ani de vita, fin a 91 ann, rat-i a Trier, che ie l'ultima pèrt de chë-

sta storia. Y co che Ziril Dell'Antonio s'à batù dassën per zech de drët, nsci me sa ënghe che nia puec de vo fasciani, amanca chisc ultimi 10 ani, se bat per una drëta cossa y chël ie de teni su l ladin.

Can ie pa che jënt scumëncia a ji su la baricades y ti sauta ite a defënder zeche? Can che i veija che la va dassën dò ju. Y dut chël che vo ëis fat tlo bën nchin belau ti raions dl'Europa, dla Talia, dla provinzia, di comuns tlo ntëur, chël uel dì che ëis te vosta ravises mò zech che ve sburdla, zech che ve dà l'ardimënt a defënder na cossa che sentiëis de valor, o de valuta.

L plu saurì fossa bën lascé tumé l ladin y che fassà-n mé plu talians o tudësc y spò ëss nosc mutons medré de mparé un lingaz, una rujneda, y cun chël foss dut fat.

Ma puremò foss-l n iëde da ejaminé, da scrì ora tres psicologhes y filosofes cie pëna che ie mò te nëus te nosc tëmp che nes sburdla a teni su chësta cossa, a fé datrai batalies che truepesc miena che les ie perdudes. Ma les ne ie nia perdudes. Sën, per no sfadié ju i coleghesc dl'Università che se stenterà a me capì, cel-i de ji inant per talian, y ulëss me scusé ora bel dant che ne son pa nia drë bon de rujné talian, che ne é nia rujnà assé: é studià feter gran pèrt per tudësch, nsënie tl Istitut tecnich de ragionieres la via a Urtijëi tla rujneda tudëscia, y vo savëis, che nëus on la scoles paritetighes, mez per tudësch y mez per talian, y datrai rejon-i bën ënghe gherdëina su Radio Ladina.

Non sarà, dunque, fuori luogo fare, in breve e limitatamente alle esperienze e realizzazioni didattiche, la cronistoria del problema ladino, in particolare per quanto concerne la scuola nelle valli ladine. Purtroppo non è presente il mio collega e amico Giovanni Pescollderungg, persona molto impegnata e preparata, per analizzare la situazione della val Badia, ma siccome ho vari contatti, attraverso organizzazioni scolastiche, anche con la val Badia e in particolare con l'intendente scolastico dr. Vittur, credo di poter dire qualcosa anche a proposito di quella situazione.

Fino agli inizi del XX secolo non esisteva il problema di una didattica del ladino: i bambini lo apprendevano nella cerchia familiare dove lo conoscevano e lo usavano benissimo i genitori.

Il bisogno e la spinta della popolazione a introdurre il ladino nelle scuole è venuta nei decenni seguenti quando, certamente, la qualità e la ricchezza di questo linguaggio presentava già sintomi di un certo decadimento e impoverimento. Direi che prima del '900 si scrive ben poco in lingua ladina: si scrive poco in Gardena, si scrive piuttosto poco anche in Val Badia, si scrive poco in generale, anche in tedesco e in italiano. Forse mancavano, in parte, persone particolarmente preparate: sono quasi sempre persone istruite di fuori che vengono in queste valli e tentano appunto di introdurre un discorso culturale.

Confrontandoci con l'Engiadina, con la Romània del Cantone dei Grigioni, emerge chiaramente questa differenza giacché lì si scriveva già prima dell'800; si pensi alla famosa traduzione della Bibbia del 1560, mentre da noi si trovano solo brevi detti, nomi sulle case, versetti a carattere religioso, modi di dire dei contadini. Pubblicazioni, libri scritti in ladino iniziano con G.B. Alton verso il 1870.

Ho detto prima che il ladino (e questo vale non solo per la Val Gardena, ma anche per tutte le zone ladine, penso anche per il Friuli) si è già impoverito all'inizio di questo secolo.

Nell'ultimo numero di LADINIA (2, 1978), a cura dell'«Istitut Ladin di S. Martin de Tor», è apparso un mio articolo su Franz Moroder de Linert, personalità notevole per la cultura ladina, ex sindaco di Ortisei, studioso come *Heimatkundler,* scrittore e giornalista. Bera Franzl pubblica in ladino nel 1906 una bellissima storia dal titolo *«L vedl jagher»* (titolo mistilingue in quanto sembra che non si avesse una parola locale per «cacciatore», e, del resto, neologismi successivi, come *ciaciadëur,* non hanno avuto fortuna). Alla fine di questo testo c'è un glossario di due pagine in ladino: *«Spiegazion dla paroles che gran pert dla jënt de Gherdëina ne capirà nia plu»;* questo già nel 1906.

Non c'è quindi da meravigliarsi se questo autore è stato citato quasi in ogni pagina del vocabolario ladino *«La rujneda de Gherdëina»* pubblicato nel 1932 dal prof. A. Lardschneider da Ciampac il quale dice che all'inizio del '900 questo ladino sembra stia sparendo. Invece sembra che arriveremo almeno al 2000.

Fino al 1918 il ladino ha tenuto abbastanza bene anche senza

l'aiuto della scuola. E qui due parole sui tempi che correvano: un impero austro-ungarico enorme che stava andando in sfacelo, che, per la tradizione politica di Maria Teresa e Giuseppe II non ha granché contrastato le sue minoranze linguistiche (erano 23 o 24) ma non le ha nemmeno aiutate molto. Sia Maria Teresa che Francesco Giuseppe I non hanno mai sostenuta questa cultura *gefährdet* «minacciata», ai confini estremi dell'Impero. In certe occasioni i bravi austriaci vietavano l'uso del ladino, per esempio a scuola, in chiesa (dove invece accettavano l'italiano), e nei consigli comunali d'allora dove non era previsto l'uso del ladino. E questo fu un divieto che ebbe anche conseguenze pesanti.

Dopo il '18, col trattato di pace di St. Germain, con Wilson e compagnia bella, siamo arrivati sotto l'Italia e sono cominciati periodi infelici, con Ettore Tolomei e tutto un sistema politico che ha declassato, secondo me, il ladino in modo molto molto grave e pericoloso equiparandolo a un dialetto alpino, rozzo e montanaro. In ogni modo negli anni dal '15 al '45, in varie occasioni, culturali e scolastiche, abbiamo avuto maestri e gente preparata: o il loro lavoro non è stato riconosciuto, o non è stato pubblicato, e se è stato pubblicato lo è stato solo in italiano o eventualmente in tedesco, specialmente quando Hitler ha cominciato ad avere più peso; perciò direi che in quei 30 anni fino al '45 per il ladino si è potuto fare ben poco.

Dopo la liberazione, sorgono i primi gruppi che si interessano del ladino, penso anche qui in Val di Fassa. E una grande iniziativa di alcuni appassionati ladini fu proprio l'istituzione di questi primi gruppi, un po' farraginosi, le Unions di Ladins, che hanno cercato di raccogliere ciò che rimaneva, dopo la guerra, di gente impegnata nel riproporre alla nostra gente l'uso del ladino; non solo nella famiglia dove si stava già sfasciando (pensiamo a tutto il tedesco che si parla a Ortisei, o a tutto l'italiano che si parla da queste parti), ma introducendolo anche nella scuola.

Io ricordo ancora le enormi difficoltà che si sono incontrate nel '48 per l'introduzione del ladino nella scuola elementare. Ci sono state quasi delle «battaglie stradali»: madri che sono andate in comune, in direzione didattica, dal prete, dal parroco, tanto erano con-

trarie a che venisse insegnato il ladino ai loro figli. Anche questi sono i frutti di 20 anni di fascismo e altri 30 o 40 di impero asburgico decadente.

Però, in un modo o nell'altro, con l'appoggio di qualche politico lungimirante, siamo stati capaci di dare inizio a questa esperienza. Poco dopo troviamo l'insegnamento del ladino anche nella scuola media di Ortisei, istituita nel '51. Ricordo ancora benissimo il primo insegnante di ladino, l'ex direttore didattico di Ortisei Vincenzo Aldosser. Dopo di lui venne da noi Leo Runggaldier da Furdenan che, con molta passione come poeta ladino e persona di grande cultura, insegnò il ladino nella scuola media di Ortisei per alcuni anni.

Intanto si cercava di andare avanti per ottenere la «regolarizzazione» di questo insegnamento.

Bisogna pensare che mentre per la Val di Fassa esiste quasi solo il bilinguismo, noi abbiamo un trilinguismo, cioè italiano, tedesco e ladino; e proprio in quel periodo si dibatteva il grosso problema di come fare una «scuola paritetica», fino a che verso il '50, '51, si giunge alla soluzione di insegnare le materie di carattere naturalistico-umanistico e (nell'Istituto Tecnico Commerciale) quelle di carattere giuridico-tecnico in italiano.

Questa soluzione, dopo un avvio un po' stentato, oggi soddisfa più o meno tutti, tant'è vero che nelle nostre valli nessuno chiede l'abolizione della scuola paritetica, mentre molti a Bolzano ne richiedono l'istituzione in tutta la provincia.

Ora, in questo tipo di scuola ci sta anche l'insegnamento del ladino. E veniamo a parlare di questo problema specifico. I maestri, che fanno già molto se pensiamo a come vengono trattati dal punto di vista socio-economico nel nostro Stato e anche nella nostra Regione, hanno due enormi difficoltà da affrontare nello stesso tempo: la prima è che devono insegnare in tre lingue, italiano, tedesco e ladino; la seconda è che non sono stati preparati per questo avendo fatto o la *Lehrerbildungsanstalt* a Merano (tedesca), oppure l'Istituto Magistrale di lingua italiana a Bolzano o in un'altra città, senza avere mai frequentato una sola ora il ladino, né imparato come si dovrebbe

insegnare il ladino; spesso senza nemmeno aver imparato bene la seconda lingua paritetica che devono ugualmente insegnare.

Allora, se l'insegnante in Val Badia o in Val Gardena non è un appassionato, non è persona ricca di ideali, non sente l'enorme portata sociologica e culturale anche del più piccolo insegnante della *scolina* (dell'asilo, come diciamo noi, altrettanto importante di un professore d'università), ditemi voi come potrà insegnare bene queste tre lingue. E così succede che, mentre in Val Badia – dove il ladino è più sentito, essendo parlato dal 94 al 96% delle famiglie – gli insegnanti sono più convinti e fanno anche qualcosa di più di quanto prevede il regolamento, a Ortisei, dove questa convinzione forse manca e dove molti maestri elementari parlano già il tedesco alla 2ª generazione, pur conoscendo a volte non tanto male il ladino, si tralascia l'insegnamento del ladino e si fa anche meno di quanto previsto: spesso neanche quell'ora settimanale che il regolamento prevede. Questa è una realtà didattica: dove abbiamo l'insegnante che, in media, fa questa ora di ladino possiamo già essere contenti.

Fortunatamente per Gardena e Badia abbiamo un intendente scolastico da stimare, una persona culturalmente elevata, un appassionato ladino, il dott. Vittur, disposto a concedere una buona attività nell'insegnamento del ladino anche al di là dell'orario previsto. Quando però, dall'altra parte, abbiamo anche direttori didattici che non muovono un dito per fare un minuto di ladino in più, allora il problema si complica.

Ora devo soffermarmi sulle realizzazioni didattiche, ma senza trattenervi troppo perché anche il Collega ha il diritto di presentare le sue esperienze. Siccome io non insegno direttamente ladino, bensì scienze naturali nell'I.T.C., avrei voluto portare qui una bravissima collega di ladino, Amalia Obletter de Cudan, che ha compilato un'antologia per la scuola media di più di 300 pagine. Questo libro è entrato talmente bene nella scuola media di Gardena che a qualche mese dalla sua introduzione abbiamo padri e madri di famiglia che si leggono l'antologia ladina della scuola media, apprezzano l'insegnamento del ladino e vedono con soddisfazione i loro figli che tornano a casa e dicono *«Mami, n disc nia inier da sëira, n disc nsëira; n*

disc nia ncuei da sëira; n disc njnuet». I ragazzi così, con un buon insegnamento scolastico, diventano i mini-insegnanti dei loro genitori: ciò vuol dire che c'è qualche speranza per il futuro.

Essendoci l'insegnamento del ladino nella scuola media (con la prospettiva di un ampliamento) abbiamo una garanzia che i nostri ragazzi in Badia e Gardena, se hanno un minimo di buona volontà, hanno la possibilità di imparare a scrivere in modo accettabile, se non proprio fluido (il che non è poi tanto facile), a usare in modo corretto gli accenti, la dieresi ladina, a capire quasi tutto ciò che la gente dice per strada e in tanti comitati dove si parla oggi ladino (dall'assemblea generale dell'Hockey su ghiaccio, all'assemblea dello Sci Club, ai Consigli Comunali) e di riuscire perfino a intervenire loro stessi usando correttamente il ladino: questo in virtù dell'insegnamento scolastico. Se fosse così facile imparare le lingue, non ci sarebbe bisogno della scuola neanche per il tedesco e l'italiano: basterebbe la casa familiare. Invece non basta: bisogna imparare a scrivere in una determinata lingua, il che è molto di più.

È stata fatta una proposta nella Commissione di cui faccio parte per portare l'insegnamento del ladino nella II[a] media da un'ora a due ore settimanali, dopo che, alcuni anni fa, abbiamo ottenuto di togliere a tale insegnamento tutto quello che aveva di «facoltativo» (o psuedo-facoltativo): allora il ladino era considerato come l'ultima ruota del carro, l'ultima materia accessoria, dopo disegno, ginnastica e musica. Non è stato facile portarlo alla pari con le altre materie: ora però il ladino è materia d'esame alla scuola media e negli ultimi anni abbiamo avuto anche bocciature. Questo può essere l'inizio per fare un lavoro serio. Un'altra proposta avanzata qualche anno fa (che penso stia andando avanti) prevederebbe di introdurre il ladino, a un livello più elevato, in tutte le scuole medie superiori, non come materia obbligatoria (ciò che risulterebbe un po' difficile, se si pensa a quante ore di lezione hanno i ragazzi nei nostri istituti) ma come materia facoltativa per un'ora settimanale dove finalmente si potranno leggere autori, fare traduzioni, ricerche, lavorare nelle biblioteche e così via.

Io penso che se questa iniziativa parte bene da parte di presidi e

professori, con l'aiuto dei Consigli d'Istituto e di Circolo, noi potremmo trovare due o tre persone per ogni classe che lavorino sodo più altre cinque o sei che seguano più o meno il lavoro, cosicché potremo sostenere il ladino fino all'esame di maturità. Da quel momento potranno partire dei diplomati che andranno, con una buona preparazione di base, a studiare all'Università materie che poi possono anche scegliere per l'insegnamento.

Un secondo punto importantissimo sarà la realizzazione dell'Istituto Pedagogico a Bolzano (persosi finora in vari intrighi), perché solo con la realizzazione di questo istituto, che consideri anche la particolare situazione dell'insegnante ladino, avremo la garanzia che con un corso di studi di cinque anni finalmente i nostri insegnanti possono essere preparati e possano imparare il ladino anche all'istituto magistrale, e non come materia facoltativa ma obbligatoria, nonché con possibilità di esame di stato in questa materia.

Per concludere direi questo: viviamo in un periodo di transizione, di grandi trasformazioni e anche di grande pericolo; per questo, come oggi le persone di buona volontà devono seriamente battersi per salvare quel poco che c'è da salvare della natura, così esse devono battersi con tutte le loro forze per salvare questo grande patrimonio della natura umana costituito dalle culture minacciate e dalle lingue che le esprimono. È questo il senso del nostro impegno per la sopravvivenza del ladino.

ADRIANO CESCHIA
Rappresentante di «Scuele Furlane»

ASPETTI E PROBLEMI DELLA DIDATTICA DEL FRIULIANO

O us saludi par furlan, ancje se me tocje continuâ par talian stand che ca no son ducj ladins. O sai che se a fossin ducj ladins o mi intendaressis te lenghe furlane.

Dunque, è un convegno di insegnanti, e io sono convinto che sarebbe molto opportuno presentarvi esempi didattici concreti e discutere su quelli; però succede che in questioni delicate come questa, introdurre subito un discorso didattico senza aver chiarito le premesse da cui ci si muove, può creare degli equivoci. Perché, vedete, ci sono diverse percezioni, diverse visioni della lingua, o delle lingue, soprattutto se, come in questo caso, sono in argomento le lingue delle minoranze nazionali. Non per tutti esistono le minoranze. Cercherò innanzitutto di farvi capire qual'è in Friuli l'autocoscienza linguistica, il modo con cui i Friulani vedono la propria lingua, dopodiché cercherò di introdurvi al dibattito sulla questione linguistica che c'è attualmente in Friuli, e derivandovi logicamente delle conclusioni, andrò a presentarvi le diverse soluzioni didattiche che sono state prese, che si prendono, e che si intendono prendere.

I Friulani sono estremamente orgogliosi della propria lingua, hanno una forte coscienza linguistica che si è mantenuta attraverso i secoli, da sempre. Questo non significa che in Friuli non ci sia una grossa perdita del friulano. Succede che dei genitori insegnino a parlare l'italiano ai bambini; però guai a dire loro che il friulano non è una lingua. Un fenomeno molto curioso. E questo coincide con un'altra percezione della lingua. La lingua è stata vista, e si

continua a vedere, in Friuli – nella generalità dei casi – come qualcosa di «privato».

Vediamo a cos'è servita la lingua friulana, finora. È servita naturalmente come mezzo di comunicazione fra le classi popolari nel linguaggio familiare, ed è servita ai poeti, nel momento in cui volevano evadere nei versi, componendo delle poesie. Non sono stati fatti trattati scientifici; nel momento in cui si doveva parlare con il dottore, col farmacista, con l'ufficiale di posta, oppure con l'autorità, si cambiava registro e si parlava italiano. Perché? Perché si è identificato l'italiano con l'istituzione: è la lingua istituzionale. Il friulano invece è la lingua intima, è la lingua «privata», del rapporto immediato.

Ecco, allora, che nel momento in cui si rompono gli antichi rapporti fra le persone – rapporti in una economia di autoconsumo di una società rimasta fondamentalmente contadina – si ha bisogno di uno strumento più potente; si abbandona la propria lingua e si passa all'italiano, anche se si conserva per la propria lingua un affetto notevole.

Ora la lingua italiana invade anche il «privato». Il figlio viene educato in italiano perché non si è capaci di resistere alle pressioni della società sul privato, che vuole anche quello conforme ai modelli più facilmente consumabili.

Il «privato» della lingua friulana si ritira nei rapporti fra genitori, anziani, o viene esibito in circostanze discontinue sia nello spazio che nel tempo, come nelle composizioni individuali, nelle recite, nel folklore sagraiolo.

Ora però sta manifestandosi anche un fenomeno opposto in Friuli, che coincide con il risveglio culturale e politico del Friuli, cioè si cominciano a rivendicare per il Friuli dei diritti «nazionali», con tutto quello che ciò comporta anche sul piano della lingua.

E adesso, se permettete, entriamo nel merito dell'uso e della definizione di alcune categorie. Si usa, e si abusa in Italia del termine «nazione» inteso come «stato». Voi andate in Jugoslavia, tanto per fare un esempio, o nella stessa Svizzera, e se parlate della nazionalità jugoslava, non vi capiscono. Si parlerà dello Stato Jugoslavo, ma non della nazionalità jugoslava: le nazionalità sono italiane, un-

gheresi, slovene, albanesi in Jugoslavia. Così in Italia, oltre all'italiano, vi sono delle altre nazionalità: i ladini, i friulani, i greci, gli albanesi e così via. Gli appartenenti a queste comunità non sono di nazionalità italiana, ma solo cittadini italiani. Il rapporto è fra nazionalità e nazione (in questo caso le nazioni sono quella ladina, friulana, ecc.) e fra cittadinanza e stato. Voi siete di nazionalità ladina, e cittadini dello stato italiano.

La nazionalità non si può cambiare, la cittadinanza sì.

Il corrispettivo termine costituzionale di comunità nazionale è «minoranze linguistiche», per le comunità non italiane. In una visione statocentrica è chiaro che Nazione deve coincidere con Stato; ed è quello che sta succedendo, ma la errata categoria viene usata anche a livello scientifico e non solo politico purtroppo.

Ecco, allora, che dietro questa confusione di termini, che potrebbe sembrare solo una faccenda nominalistica, ci sta invece una volontà ben precisa nel non voler affrontare il problema delle comunità nazionali o minoritarie, magari di negarlo.

Intanto vediamo una cosa: che cos'è la lingua? La lingua è uno strumento di comunicazione, ma è anche uno strumento di autoidentificazione di un determinato popolo. Non è solo uno strumento di comunicazione. Ecco perché è possibile distinguere nazionalità diverse. Invece quando noi parliamo di «lingua nazionale» in Italia, intendiamo «lingua dello Stato», e questo è un errore; è un errore terminologico che porta con sè delle sciagurate conseguenze, perché allora quello che non è «nazionale» diventa «dialettale», quindi inferiore. Si comincia a non fare distinzione fra le varianti interne della lingua italiana e le varianti interne, per esempio, del friulano: tutto diventa dialetto, microlinguaggio caotico. Anche il friulano ha i suoi dialetti: il friulano che parlo io non è il friulano che parla un carnico, il ladino della Val di Fassa non è il ladino della Val Badia; però sono varianti geografiche dello stesso diasistema linguistico, cioè della medesima «lingua»; come per esempio ci sono dialetti della lingua italiana: settentrionali, centromeridionali e via dicendo. Se tutto ciò che non è italiano diventa dialetto indifferenziato, si ottiene il brillante esito politico che non si possono constatare altre nazioni nello Stato italiano oltre a quella italiana.

La linguistica ha servito il potere.

Si è tentato, seguendo una via scientifica o pseudo scientifica, di considerare tutto ciò che è linguaggio neo-latino entro i confini dello Stato (ecco che vien fuori la mentalità statocentrica) come variante dell'italiano. E allora vien fuori la teoria dei dialetti alpini: il friulano sarebbe un dialetto alpino, il ladino un dialetto alpino, e via avanti; dialetto alpino, naturalmente, della lingua italiana. Il prof. Pellegrini attualmente sostiene cose simili a Padova. E naturalmente con criteri per cui se i confini dell'Italia, per una eventualità qualsiasi, venissero spostati a Parigi, risulterebbe che il francese è un dialetto italiano, o viceversa: dipende da dove si colloca la cattedra dello studioso che decide di tracciare i confini linguistici.

Questa è la vecchia maniera, che è sempre buona, per accantonare il problema delle minoranze. Quindi nel momento in cui nasce una volontà politica, una volontà culturale, presso questi popoli, di affermare la propria identità, affermando la loro lingua, tirandola fuori dal ghetto culturale e sociale in cui è stata relegata finora, ecco che arriva lo scienziato che ti dice «ma cosa pretendi? Bellissima la tua parlata, mantienila tale il più possibile perché così io possa studiarla meglio, e poi possa archiviarla; ma non pretendere posizioni di lingua nazionale per essa; non esistono minoranze perché a tua parlata non è una lingua nazionale!»

Ma c'è anche un'altra maniera di negare il problema, e questa proviene da un'area di sinistra. C'è gente che affronta il problema delle «culture subalterne», un problema veramente serio, e poi conclude identificando la lingua delle nostre minoranze con la «cultura subalterna». E siccome le culture subalterne, un modo arcaico di pensare e di percepire il mondo, di percepire i rapporti sociali, in una società che deve avanzare devono essere superate, così le lingue minoritarie — identificate con «cultura» — devono essere superate. È l'atteggiamento di sinistra, che si pretende progressista, più radicale, nei confronti delle sfortunate nazioni che non si sono ancora evolute in uno stato proprio. Ed è anche quello più rozzo e meccanico. Del Friulano ci sono molti che dicono: «ma cosa volete continuare a parlare friulano, a conservare il friulano; così facendo

restringete il vostro orizzonte culturale e politico, vi obbligate in un ghetto, il ghetto della miseria», e cose simili.

Ma arrivano degli altri che dicono: «no, un momento, è giusto conservare, parlare la propria lingua, perché non si può reprimere il linguaggio spontaneo del fanciullo, della gente. Il problema allora è quello di passare con gradualità dalla propria lingua materna all'italiano, lingua maggiore». Questo è un discorso che fa per esempio Tullio De Mauro, sociolinguista italico che va per le maggiori. Per lui non esiste il problema delle identità nazionali: tutti sono dialetti, l'unica lingua è l'italiano, la lingua veicolare, la lingua di cultura. Quindi il problema unico e pressante è quello di mettersi in rapporto con l'italiano. Ed è tanto «di sinistra» questa posizione, che l'aveva già adottata Giovanni Gentile, il ministro fascista, quando proprio nei programmi della scuola indicava nei dialetti qualcosa di veramente vitale, come uno strumento autentico per passare all'italiano. Anche qua l'equivoco di fondo deriva dalla visione statocentrica, e corrispettivamente statolinguistica, che limita lo sforzo «progressista» al solo passaggio indolore della lingua minoritaria alla lingua dominante, nuova visione dello sciovinismo di sempre.

E adesso vi introduco al dibattito che attualmente si conduce in Friuli su queste questioni. Voi sapete che ormai da tanto tempo in Friuli esiste un movimento autonomistico dal quale sono partite diverse proposte culturali. C'è una lunga tradizione nel clero friulano di conservare, di studiare la lingua, di usarla nella liturgia. Quindi c'è qualcosa che si muove. In questi ultimi tempi la cosa è andata molto avanti, tant'è vero che il Partito Comunista ha presentato due proposte di legge: una è una «legge quadro» per tutte le minoranze d'Italia, ed una in particolare è per il friulano. E attorno a queste proposte c'è stato un lungo dibattito. Vi cito il seguente fatto perché riusciate a capire meglio i termini del problema. Alla vigilia delle elezioni del '76 è stato chiamato in causa il P.C.I. sulla questione delle nazionalità, delle minoranze, e c'è stata una risposta ufficiale sull'Unità che diceva: «Sì, noi pensiamo di fare qualcosa in merito, anzi, ci sono già delle proposte di legge in cantiere che riguardano le tre minoranze nazionali e le altre minoranze linguistiche». Ma quali sarebbero le tre minoranze nazionali? Sloveni, Tede-

schi e Francesi; le altre sarebbero solo linguistiche. Perché? Perché gli sloveni hanno uno stato dietro, i tedeschi e i francesi anche. Ecco ripresa la identificazione Nazione - Stato. Il bello è che proprio tutta la tradizione teorica del movimento operaio sulle questioni nazionali dovrebbe impedire confusioni del genere. Ma da noi i comunisti ignorano quella tradizione. In Italia c'è un'eredità risorgimentale per cui tutto ciò che è dentro lo Stato Italiano deve essere «italiano», a tutti i costi; e la sinistra ha accettato questa posizione. Cioè non si è capaci di concepire lo Stato in maniera più articolata. Le minoranze sono una minaccia, sia che vengano viste da destra, sia che vengano viste da sinistra. E se proprio si devono riconoscere delle minoranze, meglio che siano «linguistiche», piuttosto che «nazionali»: termine quest'ultimo vagamente sovversivo. E allora sarà un bell'affare riuscire a trarre delle conclusioni anche sul piano operativo - pratico nella scuola, e per altre sedi, se a monte ci sono delle confusioni, oppure dei pregiudizi tali. Veniamo a questa proposta di legge del P.C.I. che io, tenendo conto di tutto, giudico anche abbastanza buona, e al dibattito che l'ha accompagnata. Per lungo tempo si è discusso se l'introduzione (del friulano) nelle scuole doveva essere obbligatoria oppure facoltativa. Il friulano inteso come «oggetto» dell'insegnamento, non come uno «strumento» di insegnamento. E questo è decisivo: come «oggetto» è solo un fatto culturale, come «strumento» sarebbe già un fatto istituzionale. Ma, altolà, le istituzioni si identificano con lo Stato, quindi possono essere solo «italiane» e non si toccano.

Dunque, oggetto di insegnamento. Ma poi: facoltativo o non facoltativo? Se il friulano fosse obbligatorio, ecco, molti non friulani o friulani che non vogliono apprenderlo subirebbero una violenza. Questa è l'obiezione che viene fatta. Ma c'è una contradizione: perché non sarebbe una violenza l'insegnamento dell'italiano, una violenza l'insegnamento del francese o del tedesco o di altre lingue che sono obbligatorie nelle scuole? Strano che non sia una violenza anche l'insegnamento della storia, o della geografia. Guarda caso, sorge la violenza solo quando si tratta della lingua madre di un popolo. È proprio questo il discorso: qua è il problema grosso. E allora a forza di dai, si è riusciti ad arrivare a un compromesso nella

proposta di legge, a un passetto avanti, cioè all'introduzione del friulano nelle scuole con possibilità da parte del genitore del singolo ragazzo di rinunciare al suo insegnamento. Pressapoco come per la religione. È già qualcosa. La soluzione della facoltatività pura sarebbe una ipocrisia delle peggiori: come si potrebbe pensare, dopo che una scuola italiana ha emarginato continuamente le minoranze, ha creato un modello di lingua come unico valido, che l'individuo, da solo, faccia il salto di qualità e scelga per suo figlio l'insegnamento del friulano? Anzi, si otterrebbero due risultati per questa via: prima di tutto, sarebbero ben pochi quelli che lo farebbero; poi, si dimostrerebbe che i friulani non ne vogliono sapere. Qualcuno così sarebbe anche rimasto con la coscienza a posto.

Presentiamo ora anche il punto di vista di associazioni che si battono per un uso diverso della lingua.

Si dice: la lingua è uno strumento di comunicazione, e questa caratteristica è comune a tutte le lingue. È anche uno strumento di autoidentificazione, per cui noi diciamo che se in Friuli muore la lingua friulana, muore il popolo friulano. O Dio, sono morti tanti popoli nella storia, non vedo perché noi dobbiamo vivere in eterno; in ogni caso fin tanto che io esisto non ho alcuna intenzione di cedere la mia identità a nessuno e devo fare qualcosa per impedire che me la tolgano. Sono convinto che sono le istituzioni che devono adattarsi alle comunità nazionali e non viceversa. E allora traggo le ovvie conclusioni: le attuali istituzioni che hanno competenza sulle comunità nazionali, siano i friulani, siano i sardi, siano i ladini, non sono adeguate ai loro compiti. La scuola è una di queste istituzioni, e abbiamo già dimostrato che non è adeguata affatto.

Stiamo mendicando un'ora o due alla settimana (di friulano) ed ancora non le abbiamo ottenute; voi almeno qualcosa lo avete. In Friuli non c'è neanche questo. In Friuli ci sono invece delle isolate iniziative di singoli istituti, di singoli insegnanti, che nelle scuole stanno sperimentando delle soluzioni didattiche, anche molto interessanti, in previsione di una futura legislazione. Perché, se venisse fuori una legislazione anche buona, noi in questo momento avremmo delle grossissime difficoltà, perché ci mancherebbero degli insegnanti, ci mancherebbero gli strumenti di lavoro e, oltre a questo, ci

mancherebbe una didattica del friulano, che dobbiamo ancora costruire.

Ecco allora che è molto importante si condurre la battaglia sul piano politico, ma parallelamente è necessaria una battaglia sul piano culturale.

Considerato ciò, si pretenderebbe che la scuola giungesse perlomeno al bilinguismo. Ma bilinguismo significa non solo che il friulano deve essere oggetto di insegnamento, ma anche strumento. Non solo che determinate materie, magari le minori, si insegnino in friulano, oppure che il friulano stesso si insegni in friulano, ma tutte le materie, a parità di ore con l'italiano. Perché vedete, dobbiamo parlarci chiaro, a questo punto: o siamo convinti che il problema delle nazionalità che sono «minori» rispetto a qualcuno che è «maggiore» è un problema da superare, e preferiamo cancellarlo, oppure siamo convinti che le minoranze, le nazionalità, hanno diritto all'esistenza. Se hanno diritto all'esistenza, dobbiamo tirare certe conclusioni che sono rigorosissime. È inutile che noi ci nascondiamo dietro un dito: è inutile che noi introduciamo una misera ora settimanale, se continuiamo a far percepire al ragazzo che quando parla in italiano si trova in una situazione che conta di più, e quando parla in friulano in una situazione che conta di meno. Se noi a scuola introduciamo il friulano per un'ora soltanto, ma quando dobbiamo compilare la carta da bollo, quando dobbiamo parlare col preside, allora si cambia registro, si usa l'italiano, il ragazzo crescerà con la convinzione che la sua lingua vale meno, ed è giusto che ad un certo momento l'abbandoni se deve essere così. C'è poco da fare: questa è una logica ferrea che non si elude.

Dobbiamo quindi superare il fatto della diglossia. Naturalmente questo dipende da una volontà politica, e non è facile raggiungerla. Ammettiamo per un momento che il problema sul piano istituzionale sia risolto: abbiamo una buona legge, che ci garantisce il bilinguismo nelle scuole, negli uffici pubblici, nelle assemblee pubbliche, nella toponomastica, nell'onomastica e via dicendo. E allora, cosa ci rimane da fare? Innanzitutto gli insegnanti. Obiezione: ci sono moltissimi insegnanti in Friuli (si arriva a punte anche del 50% e più in alcune zone) che provengono dall'Italia del Sud. E allora, di

questi poveretti, cosa cne facciamo in una scuola bilingue? Io direi che offriamo loro una occasione per integrarsi col popolo presso cui hanno scelto di vivere. È molto più giusto che essi si adattino al popolo cui hanno chiesto ospitalità, che ne assumano la lingua, che non viceversa. Se venisse un tedesco ad abitare in Italia, a Firenze, non credo che sarebbe grosso scandalo se suo figlio diventasse cittadino italiano e linguisticamente italiano. Anzi, sarebbe doveroso. Ma allora è giusto essere simmetrici nella richiesta dei diritti, e pretendere cose analoghe anche quando delle persone vanno a stabilirsi nel territorio delle altre nazionalità. A meno che non si abbia in programma la loro disgregazione.

Naturalmente questo deve essere fatto con grande gradualità, offrendo dei veri strumenti di aggiornamento agli insegnanti, che dovranno imparare ad usare e ad insegnare il friulano; l'importante però è intenderci prima sui principi, perché se non ci intendiamo sui principi è chiaro che ogni discorso cade.

Ma poi, a parte questo, c'è anche la questione della lingua. E anche qua credo che vi interessi sentire quello che vi dico. Che cos'è la lingua friulana in questo momento? La lingua friulana in questo momento è quello strumento di comunicazione che si è fermato a un linguaggio di autoconsumo, a un linguaggio familiare. Sarà ristretto quindi nei suoi registri, nei suoi vocaboli, in un numero limitato di situazioni. E qua sorgono gravissimi problemi. Molti dicono, perché identificano la lingua con la cultura, che il friulano esprime solo quel «mondo antico»; bisogna superarlo assieme al «mondo antico». Naturalmente non è valido il discorso dell'identificazione lingua - cultura, perché allora l'italiano di Dante e l'italiano di adesso, italiani di due culture diverse, bisognerebbe chiamarli con nomi diversi. Eppure si continua a parlare della medesima lingua, del medesimo italiano, anche se le culture si sono evolute.

La dinamica della trasformazione, dell'assunzione di nuovi contenuti culturali, è ben diversa dalla dinamica dell'assunzione di nuove lingue. Non dico che le lingue non muoiano. Muoiono anche le lingue e ne nascono di altre; però noi possiamo parlare dello stesso popolo che passa da una cultura contadina a una cultura industria-

le, per esempio. Non vedo perché i friulani, che passano da una cultura contadina a una cultura industriale, o più avanzata, debbano abbandonare la loro lingua: la possono mantenere benissimo. O questo privilegio è riservato soltanto ai popoli «maggioritari?» È chiaro che si deve adeguare la lingua alle diverse situazioni. Cosa vuol dire? Voi sapete che le lingue hanno diversi registri al loro interno; c'è la lingua del protocollo, della carta da bollo, la lingua sportiva, la lingua della comunicazione familiare, la lingua della scienza, e così via. Bene: tutti i registri che mancano al friulano dovranno essere costruiti. È uno sforzo immane, però è l'unico che può permetterci di superare la subalternità linguistica. Altri popoli lo hanno fatto: i finlandesi, gli sloveni, gli ebrei, ecc. Ma è possibile a una condizione: che ci sia la volontà politica di farlo, non con mezze misure, ma con un totale adeguamento delle istituzioni a questo scopo.

A questo punto vengono fuori delle obiezioni. Anch'io ho avuto ultimamente delle critiche a questo proposito, perché scrivendo o un trattato di geografia, o un articolo politico, o altro, ho usato espressioni linguistiche inusitate per il friulano; per esempio, sono venuto fuori con espressioni come questa: *la funcion semantiche des peraules*. Mi è stato detto che *«funcion semantiche»* è un italianismo, e questo è un rovinare la lingua friulana perché mai i friulani hanno usato queste parole. Verissimo: infatti non vedo perché il contadino avrebbe dovuto usare questo termine. Però sarebbe un grosso errore pensare che sia solo la lingua italiana ad avere il diritto di usare tali parole; fra l'altro *«semantiche»* sappiamo benissimo che deriva dal greco. Se poi prendiamo l'inglese, prendiamo il catalano, lo spagnolo, il tedesco, noi vediamo che certe radici, le radici delle parole colte, sono sempre quelle. Allora non dobbiamo farci tanti scrupoli; dobbiamo solo cercare di adattare le parole nuove alla natura interna delle rispettive lingue, ma non dobbiamo rifiutare i neologismi, perché allora veramente condanneremmo la nostra lingua alla sicura estinzione. Ma sta di fatto che il friulano, come il ladino, come penso le altre lingue minori, sono carenti in fatto di neologismi: ci vorrà uno sforzo immane per adeguare la lingua. Io in questo momento sarei in difficoltà a presentare un testo di storia,

un testo di geografia, con tutta la terminologia in friulano. Eppure lo dovrò fare, se vorrò essere coerente con le mie scelte politiche.

C'è poi il problema della *koinè*, o «lingua comune». Abbiamo detto che le lingue hanno diverse varianti al loro interno, varianti geografiche, in questo caso. Così anche il ladino. Sta di fatto che l'atteggiamento soggettivo privato, di cui parlavo prima, è particolarmente legato al culto delle varianti locali. Cioè, c'è una grande paura di subire una violenza se si impone una lingua comune, una lingua standard. Naturalmente questa è una visione molto ristretta del problema, perché sappiamo benissimo che queste varianti locali sono destinate a morire comunque se muore la «lingua». Quindi per salvarle bisogna salvare la lingua; e come si salva una lingua nel XX° secolo? Si salva introducendo una lingua comune.

Noi non siamo diversi dalle nazioni che hanno le lingue maggiori, dove hanno standardizzato queste lingue. Del resto, pensate solo al problema pratico di scrivere un libro per la scuola media: lo scriveremmo in cinquanta varianti, tante quanti sono i dialetti della lingua friulana? Noi abbiamo scelto questa strada: tenendo conto che non abbiamo la radio, la TV, tenendo conto che i friulani si capiscono benissimo anche se parlano ognuno nella propria variante, il problema è semplicemente quello della lingua scritta. Scriviamo tutti nella stessa maniera, e pronunciamo ognuno secondo la propria variante, se lo riteniamo. Questa soluzione sembra ormai generalmente accettata, e anche abbastanza fattibile.

C'è poi il problema della grafia. E qua Sergio Salvi ci assicura che ne uccide di più la grafia che la spada. Baruffe interminabili sulla questione della grafia presso tutte le minoranze, dove ci sono questi problemi di adeguamento della lingua a livelli superiori. Cose turche. Bene, in Friuli possiamo dire che esistono tre soluzioni grafiche fondamentali, e forse si riuscirà a combinarle; dico forse, perché anche a monte delle scelte della grafia c'è un atteggiamento politico. Coloro che concepiscono la lingua come qualcosa di soggettivo non hanno il problema della grafia comune, perché ognuno scrive così come gli viene, spontaneamente. Oppure, se non si tiene conto che la lingua non deve essere una faccenda di *élite*, non deve essere scritta da pochi scrittori e letta da tutti gli altri, succede che

si vanno a scegliere delle soluzioni grafiche complicate, che magari non sono praticabili.

C'è dunque una grafia che usa i segni diacritici dello sloveno, la *«stresiza»*, la famosa «pipa». Bene, sulle macchine da scrivere nostre non c'è un segno del genere; è un grosso problema questo, se vogliamo che il friulano diventi una lingua diffusa. Obiezione: ma si possono far venire dalla Slovenia le macchine da scrivere. Vorrei contare quanti le farebbero venire dalla Slovenia. Questo è l'atteggiamento di chi vede la lingua come qualcosa che pochi usano scrivere, e tutti gli altri si limitano a leggere.

A questo punto entriamo nel merito degli esempi concreti, e così mi avvio alla conclusione. Io vi porto solo l'esempio di una scuola media, in cui attraverso diversi esperimenti si è riusciti ad ottenere nel doposcuola 3 ore settimanali di cultura e lingua friulana.

Come si è proceduto? Si è cercato di approfittare di questa concessione per condurre gli esperimenti che si rivelavano necessari, perché finora la questione didattica era stata affrontata solo in astratto. Bisognava provare nella pratica. Si doveva provare, prima di tutto, in quanto tempo e in che grado i ragazzi sono in grado di assimilare una grafia nuova, di usare una lingua scritta che è diversa da quella italiana in cui sono stati alfabetizzati. Secondo problema: in che misura i ragazzi riescono ad usare la propria lingua nazionale, il friulano, senza interferenze con l'italiano o almeno con le minori interferenze possibili? E non solo: in che misura essi riescono a usare il friulano in una maniera completa anche dal punto di vista dei registri linguistici?

Sul problema della grafia abbiamo proceduto in questo modo: abbiamo usato tre sistemi, e per ognuno di questi sistemi abbiamo stabilito dei criteri di rilevazione. Nella prima fase si presenta la regola e si fanno gli esercizi singoli e si ottengono certi risultati. Poi si procede per *dettatura, traduzione*, e *composizione libera*. È ovvio: abbiamo constatato, come del resto potete immaginare anche voi, che sotto dettatura i ragazzi commettono un certo numero di errori e riescono a raggiungere la correttezza in un tempo più breve, con la traduzione sono meno vincolati che non sotto dettatura (dove conta anche l'espressione orale del professore) e fanno un numero

maggiore di errori; e nella composizione libera ne fanno ancora un numero maggiore. Però abbiamo sperimentato che nel giro di un anno l'esperimento si può concludere all'80% con risultati positivi; questo ci è servito anche per correggere eventuali scelte grafiche, che prima ritenevamo buone e che poi si sono rivelate meno buone.

Abbiamo fatto una scelta grafica che tenesse conto di questi principi: 1) che la grafia deve essere pratica, 2) che deve essere didatticamente buona, 3) che deve tener conto delle caratteristiche del friulano, 4) che dev'essere la grafia di una lingua standard.

Per esempio: noi abbiamo usato il criterio paradigmatico o logico-etimologico, non strettamente fonetico. Per fare un esempio, in friulano «verde» si dice /vert/ per il maschile e /verde/ per il femminile; ebbene, i ragazzi nella nostra scelta grafica devono scrivere VERD con la D anche se pronunciano /T/. Perché questo: perché noi siamo convinti che la scrittura è qualcosa di ideografico; il ragazzo impara a leggere, oppure impara a scrivere, perchè *vede* la parola. Infatti le moderne teorie del metodo globale, applicate nelle scuole elementari, ci dicono che si parte non dalle lettere ma dalle parole. Ai ragazzi si presenta la parola, che a un certo momento diventa una immagine visiva; altrimenti sarebbe impossibile scrivere così di corsa o leggere così di corsa. E siccome le parole conservano il loro corpo interno, per esempio *verde, verdute, verdone, verdate,* ecc. ove prevale la D, ecco allora che noi abbiamo scelto di mantenere la caratteristica paradigmatica. Sembrerebbe una cosa difficile, e invece i ragazzi l'hanno assunta benissimo. Naturalmente l'assumerebbero molto più facilmente i ragazzi delle elementari che sono «vergini» dal punto di vista della alfabetizzazione, che non i ragazzi delle medie, che essendo ormai alfabetizzati dall'italiano, casomai vengono più attratti da una soluzione «fonetica». Ed è molto importante riconoscere che questa soluzione è quella che riesce a mettere d'accordo le diverse varianti geografiche del friulano, perché è qualcosa di standard, di etimologico; pertanto diversi friulani riuscirebbero a identificarsi con questa forma linguistica scritta, anche se essa non coincide con nessuna variante locale.

Abbiamo ottenuto dei buoni risultati. Per fare le rilevazoni abbiamo preso cinque compiti, cinque dettature con determinate regole, e

poi delle traduzioni dall'italiano al friulano con le stesse regole, abbiamo fatto i paralleli attraverso delle tabulazioni per ogni ragazzo, tracciando delle curve che rappresentano il grado di assimilazione della regola.

Vediamo il problema del lessico. Le nostre lingue sono carenti sul piano lessicale, d'accordo; però l'insidia maggiore, il disfacimento maggiore per una lingua viene quando essa comincia a perdere quelle parole del sistema linguistico che hanno un ruolo strutturale: per esempio congiunzioni, avverbi, ecc. Quando parlando in friulano uso la parola *«nonostant»* per dire *«nonostante»* ho messo in grave pericolo la mia lingua, perché *«nonostant»* non esiste in friulano, è un italianismo. È molto meno pericoloso per la salute della lingua, per esempio dire *«schiume»* (le «schiume» della TV), mentre in friulano si dovrebbe dire *«sbrume»*, che non dire *«nonostant»*, che in friulano si dovrebbe dire *«cundut»*, perché *«schiume»* ha un valore lessicale isolato, non è struttura, e quindi può essere recuperato; ma quando io metto in crisi le strutture che sono l'impalcatura della lingua (congiunzioni, preposizioni, e via dicendo) allora l'ho veramente compromessa la mia lingua. Pertanto il primo obiettivo nostro è stato quello di correggere le interferenze dell'italiano là dove minacciavano le strutture della lingua. E anche qua abbiamo usato degli artifici particolari. Per esempio abbiamo fatto fare delle composizioni con questo sistema: si presentava un argomento di storia, di geografia, magari un documento storico, dove naturalmente c'erano diversi neologismi, e poi si facevano delle domande in cui si usavano le parole che erano più in crisi, e pretendevamo che i ragazzi non solo facessero uno sforzo di interpretazione del documento, ma rispondessero riprendendo le parole della domanda, obbligandoli quindi a usare i funzionali in crisi. E anche qua, dopo un certo periodo, abbiamo fatto dei compiti liberi, temi non guidati, e gli stessi ragazzi, quando veniva fuori un funzionale che percepivano troppo vicino all'italiano, se non era uno di quelli già presentati da noi, venivano a chiedere: «ma questo, è proprio giusto?», e allora li si correggeva. Cioè abbiamo creato una coscienza linguistica proprio col metodo contrastivo, una coscienza della diversità linguistica.

Poi, a coronamento di tutto l'esperimento (che, per inciso, è stato condotto in collaborazione con gli altri insegnanti, perché le tre ore del doposcuola sarebbero state del tutto insufficienti altrimenti), abbiamo ritenuto che fosse importante che i ragazzi acquistassero una coscienza «culturale» della propria lingua.

A un certo momento il ragazzo avrebbe dovuto domandarsi perché di questa lingua e del suo insegnamento. Abbiamo mostrato il rapporto che c'è fra una lingua e la comunità che la usa, il rapporto che ci dovrebbe essere fra la lingua di un popolo, la cultura e le istituzioni, e così via.

Ma abbiamo anche fatto qualcosa perché ci si rendesse conto in che condizioni si trova attualmente la lingua friulana, una indagine sociolinguistica su tutto il territorio nazionale friulano. Abbiamo mandato a 50 scuole del Friuli un questionario socio-linguistico: dovevano rispondervi ragazzi di una prima, di una seconda, di una terza media, su domande del tipo «che lingua parli con tuo padre?», «che lingua parli con tua madre?», «coi nonni?», «coi fratelli?», «coi compagni?». E poi «dove sei nato?», «che mestiere fa tuo padre?», e via dicendo. Sono arrivate queste risposte e i ragazzi le hanno elaborate. Sono venuti fuori dati e percentuali molto interessanti. E man mano che i ragazzi elaboravano i dati, si arrabbiavano quando veniva fuori che in determinate zone i parlanti friulani erano, non so, solo il 17 o 18%. Ecco dunque spuntare la coscienza della propria lingua, l'esigenza di recuperare un qualcosa che veniva minacciato. Nello stesso tempo abbiamo anche presentato la produzione editoriale, e abbiamo detto: «ecco, questo è quanto si è prodotto in un anno intero, il 1978, in friulano. Fate il paragone fra la produzione in italiano e quella in friulano». Naturalmente questi confronti hanno portato i ragazzi a trarre certe conclusioni. Alcuni ragazzi hanno continuato a dire: «Bè, in fondo, io preferisco l'italiano, perchè è una lingua che mi permette determinati vantaggi, anche se il friulano è bello». Altri, quasi tutti, invece hanno detto: «no, questa è la nostra lingua e deve rimanere tale».

Ecco, io vi ho detto qualcosa. Il discorso potrebbe essere ancora più lungo, però preferisco lasciar spazio al dibattito, perché carne nel fuoco ne è stata messa abbastanza.

Fašegn

Per tegnir adiment
ušanzes e tradizions

perché che l'arpejon
de neš veies
reste šaldi te man
de neš fies

**Didà ence vos
a meter su el**

Mujeo Ladin de Faša

Dai ladins da zacan - per i ladins de doman

Istitut Cultural Ladin
«Majon di Fašegn»
Vich de Faša - tl. 64267

LUIGI HEILMANN
Presidente della Commissione Culturale

IL RAPPORTO LADINO - ITALIANO: LINGUA «PRIMA» E LINGUA «SECONDA»

Un saluto molto cordiale ed un caloroso ringraziamento agli amici della Val Gardena e del Friuli dott. Moroder e dott. Ceschia che hanno accettato di partecipare ai nostri lavori e di portarci i risultati delle loro esperienze didattiche. Oggi dobbiamo concludere questo ciclo di incontri che ha evidenziato, innanzitutto, un aspetto negativo: il tempo a disposizione per affrontare i molti e complessi problemi che sono emersi dagli interventi dei singoli relatori; problemi di fondo d'ordine teorico, psicologico, politico; problemi d'ordine pragmatico, organizzativo.

Io ritengo quindi assolutamente necessario che l'Istituto, in tempi ravvicinati, riprenda l'iniziativa con una articolazione che faccia tesoro dei risultati di questo primo incontro e li traduca più incisivamente nella dimensione realizzativa di un meditato programma didattico e culturale.

Ma non si devono ignorare o sottovalutare i risultati positivi. In primo luogo la presa di coscienza di un problema che non può, e non deve, continuare ad essere relegato nell'ambito ristretto di gruppi minoritari. In secondo luogo la fondazione scientifica della didattica del ladino quale è emersa dall'introduzione psicologica, pedagogica e sociologica della prima giornata e dall'analisi condotta nella seconda giornata sui principi, i modi e i tempi dell'educazione linguistica in generale.

La problematica dell'educazione linguistica si riduce, in sostanza, a determinare e correlare due ordini o strutture: la struttura profonda dei processi logici interpretativi della realtà e la struttura manife-

sta e specifica della lingua che li comunica. Non si tratta, quindi, di due temi separati e diversi, ma di due aspetti complementari dello stesso tema.

Dato tutto questo sorgono spontanee due domande: la prima domanda, che interessa tutti, ma in particolare alcuni insegnanti, è «perché insegnare il ladino?»; la seconda domanda, più specifica e tecnica, è «come insegnare il ladino?». È chiaro che tutto quanto è stato detto della educazione linguistica è valido, qualunque sia la «lingua oggetto» su cui si conducono analisi e sperimentazione (italiano, tedesco, francese ecc.). Così non cambia il discorso per quanto attiene alla didattica del ladino in rapporto ai principi teorici fondamentali, alle connessioni psicologiche, alle procedure logico-matematiche, alle proposte metodologiche essenziali concernenti lo studio dei rapporti relazionali tra una certa forma di espressione (la lingua) e una certa cultura. Ciò che invece costituisce un problema particolare è il rapporto tra due lingue: una lingua «prima», la lingua *«dea oma»,* nei primi anni, e la lingua «seconda»; la lingua nazionale, la lingua di prestigio, della scuola, del diritto, del commercio; veicolo necessario perché la minoranza possa adeguatamente inserirsi nel quadro di una più ampia comunità.

In quanto si è detto in questa sede, e qui sopra si è sintetizzata, è — mi sembra — implicita la risposta alla seconda domanda formulata più sopra: «come insegnare il ladino?». Il ladino si insegna come qualsiasi altra lingua «prima», portando a livello di coscienza gli automatismi del parlante secondo le metodologie di una didattica interdisciplinare.

La prima domanda: «perché insegnare il ladino?» non ha, invece, trovata ancora una esplicita risposta. Durante questo incontro a qualcuno dei relatori è sfuggita l'espressione «rapporto lingua-dialetto; rappresenta essa la situazione ladina? Nell'ambito della scuola e della vita quotidiana ci troviamo, quasi sempre, di fronte ad una situazione di contatto linguistico, tra la lingua nazionale e un dialetto della penisola; tra la lingua nazionale e una lingua «prima» minoritaria. Anche se nel primo caso si parla di «diglossia» e nel secondo di «bilinguismo», questo fenomeno linguistico che si traduce in interferenze, è unitario.

Ma è anche chiaro che il rapporto tra la lingua nazionale (e nel caso nostro l'italiano) e un dialetto, per es. della pianura padana è diverso dal rapporto che si istituisce tra la lingua egemone dello Stato e la lingua minoritaria portatrice di un altro tipo di cultura, di un'altra tradizione. Questa è espressione di una etnia e pertanto risente meno del logoramento continuo e inevitabile, della forma che chiamiamo convenzionalmente «dialetto» rispetto alla forma che chiamiamo convenzionalmente «lingua». Esse sono due forme linguistiche di pari dignità linguistica, ma di diversa dignità culturale e sociale. Perché la situazione è differente? Un dialetto (a es. della pianura) è immerso più direttamente nella circolazione comunitaria, anche se i mezzi di comunicazione di massa penetrano ormai dovunque. Al contrario la resistenza all'appiattimento uniforme, è ben maggiore là dove una «lingua seconda» è strumento di una tradizione cosciente, di una cultura vissuta consapevolmente come espressione di una comunità differenziata. Comunità differenziata non vuol dire qualche cosa di diverso, di lontano dello Stato, di opposto alla comunità più larga, ma significa individualità, individualità di storia, di costumi, di modi di vita, di pregi e pure di difetti.

Ecco il «perché» del ladino nelle scuole. Il ladino nelle scuole non significa, come qualcuno ha potuto pensare, un ritorno romantico a tradizioni più o meno vive; non è nemmeno l'opporsi, in una lotta impossibile, ad un'altra cultura, la cultura nazionale o internazionale. Significa «custodia», non «ritorno»; custodia di sé stessi; la richiesta del rispetto della propria individualità. Come la piccola comunità rispetta la grande comunità, così la grande comunità deve rispettare la piccola comunità.

Sappiamo che l'introduzione del ladino nelle scuole di Fassa ha avuto una storia non sempre facili, percorsa a piccoli passi e non ancora conclusa. Nella scuola elementare si attua da qualche anno l'insegnamento di un'ora di ladino in settimana. D'altra parte una legge recente sancisce l'uso del ladino nella scuola materna. Fermiamoci su questo disposto che consente di precisare ulteriormente la risposta alla nostra domanda. Se l'*uso* familiare, immediato, istintivo del ladino (che per altro non è di tutte le famiglie) risponde ad

un processo naturale, lo *studio* del ladino in una comunità così particolare come quella scolastica (dalla scuola materna alla scuola elementare ed oltre) assume un altro significato. Non vuol dire soltanto: «teniamo in vita questo strumento, usiamolo»; vuole esprimere qualcosa di più complesso; vuol dire: «rendiamoci conto di questo strumento, impariamo non solo ad *usarlo* (è chiaro che il bambino che parla in casa il ladino, lo sa benissimo e non ha bisogno di impararlo praticamente), ma a *capirlo* nella sua struttura, nella sua ragion d'essere, nella sua intima e irripetibile singolarità. Tutto il discorso fatto ieri e l'altro ieri mirava proprio a questo. È chiaro che le problematiche possono essere diverse. L'uso del ladino nella scuola materna ha il compito di avviare la conoscenza di questo strumento sfruttando i primi stimoli all'osservazione linguistica, rifacendosi, come dicevano ieri e l'altro ieri i relatori, a quei processi psicologici, logici, matematici ecc. che il bambino non è in grado di analizzare, ma dei quali può recepire molti aspetti.

Ieri il prof. Speranza ha esemplificato il passaggio dal lavoro sull'oggetto al lavoro sull'immagine e infine sul simbolo. Questa attività, essenziale per lo sviluppo delle facoltà logiche e linguistiche deve avere come base strumentale il ladino. Pertanto l'uso del ladino nella scuola materna deve essere potenziato, altrimenti si corre il gravissimo rischio che, passando da una scuola materna fatta quasi esclusivamente in italiano alla scuola elementare dove si introduce un'avara ora di ladino si creano delle sfasature: quest'insegnamento di ladino viene necessariamente fatto in subordine all'italiano. In altre parole non viene più fatto come «lingua prima», bensì come «lingua seconda». Il riferimento è sempre fatto ad una norma dell'italiano che si suppone acquisita, ad un uso che si suppone familiare, per ritornare al ladino; si percorre quindi la strada inversa.

È dal ladino che si deve partire, anche nella prima fase scolare, perché per partire dal ladino nella seconda fase bisogna che il ladino sia non solo familiare, ma già agganciato ai primi stimoli del conoscere razionale. A mio avviso i primi tempi della scuola elementare dovrebbero essere ancora «essenzialmente» in ladino, su base ladina bisognerebbe continuare quelle operazioni che si possono solo delineare nella prima fase. A rigore si dovrebbero invertire le par-

ti: assegnare all'italiano un «numero di ore» di insegnamento e in queste ore condurre il confronto fra l'una forma linguistica e l'altra, su quella base di analisi linguistica che oggi chiamiamo «grammatica contrastiva».

A questo livello si possono affrontare tutti quei problemi, che naturalmente in una considerazione teorica generale sono restati un poco nascosti, come — ad es. — i rapporti di interferenza, inevitabili tra due strumenti linguistici a contatto. L'esperienza didattica ci documenta queste interferenze, nell'italiano che i bambini delle elementari (e talora anche i maestri) parlano o scrivono; si sa benissimo che anche il ladino è sempre più mescolato di italiano perché in questo caso l'interferenza non avviene in un rapporto di parità, ma gerarchico. Quindi se il ladino interferisce nelle strutture dell'italiano determinando «l'errore», nell'operazione contraria noi otteniamo non un ladino imbastardito, ma un ladino morente sotto il peso della lingua egemone. Quanti sono gli elementi di cultura, quanti i termini lessicali che dobbiamo adoperare e necessariamente prendere a prestito? Quante sono le strutture sintattiche che si impongono anche soltanto attraverso i caroselli della televisione?

Se l'interferenza è reciproca, la forza di quest'interferenza è ben diversa. Infatti una cosa è la creazione di questo tipo di italiano più o meno imbastardito, e tutt'altra cosa è l'influsso che l'italiano esercita sulla lingua debole: la logora a poco a poco. Senza la resistenza della scuola e della famiglia, senza la coscienza che l'uso della forma linguistica locale non è uno snobismo conservatore il ladino è destinato a sparire in pochi decenni e l'etnia che lo rappresenta a uscire dalla storia

Si tratta quindi, nella didattica del ladino, di accogliere e applicare i procedimenti che la ricerca scientifica sul fatto linguistico ci suggerisce, ma senza dimenticare che bisogna accoglierli e applicarli in una dimensione psicologica e in un ambiente particolare. Facciamo un esempio che può sembrare banale: se si ascoltano i moenesi, si nota che una larga parte delle generazioni giovani ha abbandonato la forma genuina del pronome di prima persona, sostituendo il tipo ladino fassano *giö* con il tipo trentino *mi*. Sembra cosa da poco, ma non è vero; è un mutamento che incide su tutta la struttu-

ra del paradigma pronominale, trasformandolo. Non è una semplice sostituzione di parole. In fondo che i moenesi dicano «calzina» e i Fassani «cianc», mantenendo la forma originaria mentre i primi l'hanno abbandonata assumendo l'altra forma dai trentini per le vicende storiche che li collegano con la sezione meridionale della valle dell'Avisio, ha poca importanza; ma una trasformazione del tipo citato sopra, o di altri che intervengono ad es. nella flessione verbale, trasforma effettivamente la lingua, che si organizza in una nuova struttura.

Concludendo: 1) io spero che questo discorso possa essere ripreso in forma più distesa, più direttamente esemplificata, più dialogica in un momento successivo.

2) I discorsi che abbiamo fatto hanno lo scopo e la funzione di porre le basi scientifiche, serie, durature del «come» si deve procedere nel lavoro.

3) Quanto si è detto deve essere applicato ad una situazione particolare: la coesistenza di due forme linguistiche in posizione gerarchica diversa; una situazione di bilinguismo che dà origine a interferenze, le quali hanno un significato diverso e vanno presentate agli scolari in modo che la «buona conoscenza» e la «buona analisi» del ladino sia una «buona preparazione» per l'acquisizione corretta della lingua nazionale.

Questi sono i compiti che si prospettano agli insegnanti e perché questi compiti siano rettamente affrontati, ripeto, è necessario che l'uso del ladino, uso spontaneo ma nello stesso tempo guidato, deve essere integrale nella scuola materna, essere prevalente nella scuola elementare almeno durante il primo anno. Poi si potranno anche invertire i rapporti di tempo, ma allora si avrà a disposizione tutto un lavoro già compiuto che permetterà di procedere rapidamente.

È chiaro che per fare tutto questo ci vogliono tante cose: ci vogliono insegnanti che sappiano il ladino, ci vogliono strumenti per studiarlo, ci vogliono grammatiche, ci vogliono libri di lettura, ecc. Tutto questo non si ottiene da un giorno all'altro; ci vuole molta pazienza, molto impegno, molta costanza. Abbiamo già fatto tanto lavoro, bisogna farne ancora dell'altro ed occorre la collaborazione di tutti.

"Majon di Fascegn" VIGO DI FASSA (TN) - ISTITUTO CULTURALE LADINO - 455P

Direzione e redazione: Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica ed Applicata
Via Dante, 15 - 40125 Bologna - Tel. 051/341444/341869.

I collaboratori sono pregati di inviare alla Redazione i loro contributi in stesura dattiloscritta, conservandone una copia.

Agli Autori è affidata la correzione delle prime bozze di stampa.

Ai Collaboratori saranno inviati gratuitamente 20 estratti. Potranno essere forniti altri estratti a pagamento.

Le pubblicazioni per recensione o per scambio debbono essere recapitate esclusivamente alla Redazione.

Amministrazione: Istituto Culturale Ladino - 38039 Vigo di Fassa (Trento) - tel. 0462/64267

Prezzo per fascicolo: L. 1.500.

Abbonamento annuo: L. 5.000 (L. 6.000 per l'estero)

Prezzo per fascicolo arretrato: L. 2.000.

Versamento sul c.c.p. 14/8836 intestato a: Istituto Culturale Ladino - Vigo di Fassa (Trento).

CoLibrì
COVER SYSTEM ®
Made in Italy
06-08 MIN
8 032919 990075
www.colibrisystem.com

Direttore responsabile: prof. Luigi Heilmann

Registrazione presso il Tribunale di Trento n° 239 in data 30 maggio 1977.

Finito di stampare nel febbraio 1980 presso la Litotipografia Alcione - Trento.