

MONDO LADINO

QUADERNI

4

SERGIO SPINI

IL BILINGUISMO ITALIANO-LADINO
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un'esperienza nelle Scuole Equiparate dell'Infanzia
della Valle di Fassa



ISTITUTO CULTURALE LADINO
VIGO DI FASSA

a
elcione

L. 3.000

MONDO LADINO

QUADERNI

4

SERGIO SPINI

IL BILINGUISMO ITALIANO-LADINO
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un'esperienza nelle Scuole Equiparate dell'Infanzia
della Valle di Fassa



ISTITUTO CULTURALE LADINO
VIGO DI FASSA

DIRETTORE
Luigi Heilmann

CONDIRETTORE
Guntram A. Plangg

REDAZIONE
Valentino Chiocchetti
Jolanda Ariatti Bardini
Luciana Detomas
p. Frumenzo Ghetta

SEGRETARIO
DI REDAZIONE
Fabio Chiocchetti

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



Associata all'USPI
Unione Stampa
Periodica Italiana

Supplemento a «Mondo Ladino»
Bollettino dell'Istituto Culturale Ladino
Anno VII - 1983

SOMMARIO

Pag. 3 **I - Italiano e ladino nelle scuole equiparate dell'infanzia in Val di Fassa**

Le iniziative dell'Istituto Culturale Ladino - L'accordo tra la Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento e l'Istituto Culturale Ladino - Fasi e momenti dell'esperienza nell'anno 1979-80

» 27 **II - Perché un bilinguismo programmato ed equilibrato?**

Le motivazioni - La centralità della parola nella vita e nell'educazione del bambino - Un bilinguismo programmato ed equilibrato

» 45 **III - Le fasi dell'esperienza negli anni scolastici 1980-81 e 1981-82**

Il progetto didattico-sperimentale - Incontri di aggiornamento pedagogico-didattico - Tre itinerari per il bilinguismo programmato - Alcuni perfezionamenti organizzativi e metodologici - Il materiale linguistico relativo alla cultura ladina - Verso la conclusione del progetto triennale - L'educazione linguistica programmata nel 1981-82 - La conclusione del triennio

» 87 **IV - Un bilancio provvisorio e le prospettive future**

Le relazioni scritte e le valutazioni delle educatrici per il primo biennio - Notizie e riflessioni delle insegnanti per il 1981-82 - Le visite alle scuole del febbraio e del maggio 1982 - Quale bilancio? - Prospettive per il futuro

Pubblicazione trimestrale.

Pubblicità inferiore al 70%.

Spedizione in abbonamento postale, gruppo IV

372 609

D 452936

SPI

K 1287783

1

MONDO LADINO

QUADERNI



K 1287783

D 452936

372.609 SPI 1

4

SERGIO SPINI

ICL

Sezione n. 1

IL BILINGUISMO ITALIANO-LADINO
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Un'esperienza nelle Scuole Equiparate dell'Infanzia
della Valle di Fassa

a cura della

FEDERAZIONE PROVINCIALE SCUOLE MATERNE

Trento



Istituto Culturale Ladino

«Majon di Fašegn»

Vigo di Fassa/Vich

- 1983 -

Questo quarto «Quaderno» della rivista Mondo Ladino ospita la relazione dell'indagine conoscitiva condotta da una équipe diretta dal prof. Sergio Spini in accordo con la Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento.

L'importanza pedagogica che assume il problema della formazione linguistica, già dai primi anni dell'infanzia, rende opportuno portare a conoscenza del pubblico e dei docenti di ogni livello, i risultati di questa indagine perché ne vengano criticamente ed operativamente valutati il metodo, i risultati, le proposte.

Luigi Heilmann

INTRODUZIONE

Questo libro, risultato di tre anni di ricerca nell'ambito del bilinguismo Fassano, ha una precisa intenzione e ad essa si adegua, presentando un corpo di riflessioni sul modo con cui è stata affrontata l'educazione linguistica nelle scuole equiparate dell'infanzia della Federazione provinciale delle Scuole materne di Trento operanti in valle di Fassa.

L'autore ha avuto cura di presentare, in forma estremamente piana ma costantemente documentata, l'insieme delle esperienze sviluppate dal gruppo di lavoro da lui guidato e dalle insegnanti in esse impegnate, cogliendo via via l'occasione per indicazioni a volta a volta critiche e operative, di cui largamente potranno giovare coloro che agiscono in ambiente bilingue.

Per bene comprendere la generale impostazione data dallo Spini, gioverà forse richiamare la nozione di formazione linguistica nel più ampio quadro della socializzazione, intesa come quel processo mediante il quale il bambino apprende un insieme di comportamenti (tra cui quello verbale) approvati dal gruppo sociale.

Ora è chiaro che considerare la lingua come un semplice comportamento sarebbe riduttivo; ma anche assumerla, in sede pedagogica, come mero formalismo sarebbe educativamente poco significativo, come bene emerge dalla costante preoccupazione di queste pagine di correlare il lavoro di formazione linguistica con quello della formazione generale del bambino.

Ciò ha comportato un inquadramento del problema della educazione linguistica in un'area di attenzione che parte dalla persona come soggetto in evoluzione e giunge ad analizzare i processi di crescita all'interno di tutte le condizioni in cui tale crescita evolve.

Una prima immediata conseguenza di ciò sta nel fatto che la lingua viene qui considerata come un potente fattore di modellamento, il quale contribuisce alla formazione di quella che Linton ha chiamato *personalità di base*, che riguarda la struttura comune (attitudini, tendenze, valori, sentimenti) della personalità dei membri di un gruppo sociale.

Immediatamente si giustifica tale riferimento quando si prenda in considerazione l'argomento qui affrontato dallo Spini, cioè l'educazione bilingue in val di Fassa poiché — anche richiamando i ben noti principi che regolano la vita dei gruppi sociali — si comprende molto bene quale importanza rivesta, nella socializzazione dei membri del gruppo fassano, un bilinguismo equilibrato, inteso come controllo di due lingue in funzione delle necessità espressive e relazionali del bambino fassano.

Ciò è spiegabile indipendentemente dagli ordinamenti di legge che regolano il sistema scolastico in questo particolare ambiente, giacché si comprende come il gruppo ladino (qui visto come etnia) difenda la sua 'personalità di base' e quindi uno degli elementi che concorrono a definirla, cioè la lingua ladina.

Se dal problema così presentato, che riguarda la psicologia sociale e l'antropologia culturale, passiamo al versante pedagogico, il discorso si corrobora in termini di psicolinguistica e di glottodidattica, le cui indicazioni, anche se non sistematicamente trattate dall'autore, sono tuttavia utilizzate nell'organizzare l'apporto scolastico alla socializzazione dei bambini.

Ciò sta a significare che lo Spini ha sempre tenuto in considerazione da un lato le constatazioni dell'antropologia culturale in ordine all'ambiente in cui il bambino fassano cresce; mentre i suggerimenti pedagogici e didattici sono controllati da una attenta percezione dei principi didattici dell'insegnamento linguistico.

In effetti, al momento in cui il bambino entra nella scuola dell'infanzia, la sua competenza linguistica si è parzialmente sviluppata, avendo già il soggetto superato (in uno sviluppo normale) le fasi dei giochi vocali dell'ecolalia e della lallazione, venendo ad assumere il suo comportamento verbale le prime strutture e soprattutto avviandosi le prime forme di utilizzo della lingua in funzione simbolica e molto gradatamente anche logica.

Ciò non significa naturalmente che il bambino abbia coscienza dei complessi meccanismi che regolano la lingua. Egli acquisisce tale coscienza in modo molto graduale, secondo una scansione che la psicolinguistica e la sociolinguistica hanno ormai adeguatamente analizzato e che trova puntuale riscontro nelle esperienze illustrate dallo Spini.

In particolare — dato un certo ambiente culturale-linguistico — si hanno processi ben individuabili di formazione della personalità e di assunzione del linguaggio di cui le esperienze illustrate nel testo tengono ineludibilmente conto.

In tale prospettiva appare molto chiara la connessione fra la cultura materiale di un gruppo e la formazione linguistica del bambino, nel processo di

inculturazione¹. Anche se oggi non è agevole, almeno alle piccole dimensioni territoriali, individuare un gruppo linguistico strettamente omogeneo, in cui si possa parlare di lingua anziché di dialetto, tuttavia il caso di Fassa e in generale l'ambiente ladino presentano alcune connotazioni che spiegano l'atteggiamento di quelle popolazioni verso la preservazione prima e la valorizzazione poi del loro patrimonio linguistico.

Ciò che interessa qui, per la verità, è soprattutto la costruzione del patrimonio semantico rispetto ai significati. Il bambino, posto di fronte all'ostensione degli oggetti e dei comportamenti tipici della cultura ladina, assimila 'naturalmente' i corrispondenti significati; ma contemporaneamente acquista anche la morfologia della parlata, via via impadronendosi delle strutture del ladino.

Ora la scuola, proprio per l'intenzionalità con cui può organizzare le esperienze educative, è una occasione insuperata per la corretta assimilazione sia del vocabolario che della sintassi; ed è proprio con attenzione a questo aspetto che il libro dello Spini deve essere letto.

Per altro, sempre come appare dal testo in introduzione, oggi la situazione linguistica di Fassa non è più come quella del tempo in cui il ladino si è formato. Allora la struttura sociale era singolarmente omogenea e per qualche verso anche relativamente isolata, cosicché il contesto ladino risultava particolarmente compatto.

Oggi, a causa del movimento migratorio, delle trasformazioni economiche e dei contatti turistici, quella compattezza è scomparsa. I bambini non hanno più esperienza generale e diretta degli elementi della cultura materiale fassana e occorre insegnarglieli; mentre alcuni di essi, immigrati da altre culture, sono costretti, per così dire, ad acculturarsi alla dimensione ladina, al fine di rendere possibile la socializzazione degli uni verso gli altri e viceversa.

Ciò ha definito un primo aspetto del problema che lo Spini si è trovato ad affrontare, riguardante la garanzia della relazione (verbale) fra bambini ladini e bambini non ladini e viceversa. Mentre un secondo aspetto attiene all'educazione che potremmo chiamare 'grammaticale', propriamente riferibile tanto alla morfologia quanto alla sintassi vera e propria.

¹ Contrapponiamo l'inculturazione all'acculturazione, quella essendo il processo di assunzione di modelli di comportamento approvati dal gruppo sociale quando il soggetto non ha ancora un suo modello; mentre questa è l'analogo processo, ma in presenza di modelli già dal soggetto acquisiti.

È già stato autorevolmente affermato che la padronanza sintattica di una lingua dipende soprattutto dalla maturazione mentale del bambino. Indipendentemente dalle controversie intorno alla competenza linguistica il pedagogista osserva che i bambini, quale che sia la lingua entro la quale avviene la loro inculturazione, cioè senza riguardo alla lingua materna, procedono mediante importanti appoggi, il primo dei quali è l'adulto e il secondo il gruppo dei pari.

Per l'ambiente a cui è riferito questo lavoro il problema comincia già nell'ambito familiare. Si osserva in concreto che, se in prevalenza il bambino di famiglia ladina assume inevitabilmente il vocabolario e la grammatica del gruppo familiare, tuttavia non sempre la famiglia accetta questo 'inevitabilmente'. Seguendo una tendenza già osservata in ambienti dialettali, i genitori tendono a sostituire — più o meno competentemente — la parlata locale con la lingua ufficiale del gruppo dominante, nel nostro caso l'italiano, realizzando, anziché una situazione di bilinguismo, una vera e propria condizione di diglossia, cioè determinando nel fanciullo l'abitudine a considerare il ladino come forma ristretta alle relazioni correnti e l'italiano come modalità elaborata ai fini del controllo sulle relazioni importanti. In sostanza, se c'è qualcosa di 'importante' da dire si usa l'italiano.

L'osservazione empirica (ma anche ricerche scientificamente condotte) mostra come il bambino, giunto in età più avanzata (generalmente intorno ai dieci anni), si impadronisce comunque della parlata locale (dialettale o ladina), anche se egli è formato alla lingua ufficiale e ciò in quanto il fanciullo, a cui i genitori hanno sempre parlato in italiano, trova più corrispondente ai suoi bisogni di relazione fra i pari l'uso della lingua locale (o del dialetto), cosicché di fatto — se non interviene la scuola — non apprende correttamente né l'una né l'altra forma linguistica.

Non sappiamo fino a che punto ciò avvenga in Fassa; ma analoghe esperienze, per esempio in Alto Adige, costituiscono un interessante quesito a cui esplicitamente il lavoro dello Spini e dei suoi collaboratori dà una risposta.

In realtà nella Valle di Fassa, dove l'ambiente è ormai largamente com misto e la situazione linguistica dei singoli gruppi familiari indigeni ed anche dei gruppi di insediamento nuovo è molto differenziata, il processo sopra indicato appare molto incerto. Il bambino che parla ladino ha bisogno, allora, per rafforzare la propria padronanza, di essere aiutato e addirittura difeso, cosa che la scuola materna può fare nel modo indicato dallo Spini.

Se poi abbiamo attenzione alla situazione linguistica dei bambini che non appartengono al gruppo ladino, si rileva che essi, a parte la questione

se l'ambiente familiare usa o non usa la lingua formale (per esempio, parlando il dialetto della zona non ladina di provenienza), si trovano immersi in un'ecologia ladina, perturbata quanto si vuole, ma sicuramente ancora dominante.

Per essi il ladino è, effettivamente, una lingua straniera, onde il suo apprendimento come risposta ad una esigenza assunta costitutivamente alla socializzazione, pone tutti i problemi che sono imposti dal bilinguismo precoce, per assumere una terminologia felicemente diffusa da Renzo Titone.

Se dovessimo diffonderci su questi ed altri connessi temi usciremmo dalla portata e dall'intenzione di questa premessa. Non è infatti necessario, alla comprensione del lavoro che qui si presenta un ulteriore approfondimento, poiché è ormai acquisito alla pedagogia che la formazione linguistica, soprattutto nella sua forma meno semplice quale è il bilinguismo, non può essere considerata indipendente dalla complessiva maturazione intellettuale e emotiva, cioè a dire di personalità, del bambino.

Siffatta impostazione include il problema affrontato e trattato dallo Spini nell'ambito delle interazioni che governano la crescita, con riferimento a tutti gli aspetti educativi, entro i quali va giudicata la «soglia linguistica» a cui il bambino è giunto o può giungere.

Appare infatti evidente che la pratica linguistica sviluppata da un bambino nasconde una molteplicità di esperienze la cui equilibrata assunzione è decisiva. Anche senza ricorrere alle distinzioni della dottrina², possiamo intuire che alcune funzioni del linguaggio sono legate in modo particolarmente stretto alla cultura del gruppo; mentre altre sono sotto il prevalente controllo dei mezzi del soggetto parlante.

È allora possibile fissare almeno alcune prospettive di alto interesse didattico (ma anche educativo) alle quali il testo dello Spini obbedisce, pur mantenendo il discorso ad una voluta dimensione esemplificativa e di illustrazione.

1) Nella costruzione del bilinguismo equilibrato certamente lo 'stato iniziale' è dato dall'impronta linguistica creata dalla famiglia. Questo ci riporta alle questioni sopra accennate intorno alle scelte dei gruppi familiari circa il repertorio e il codice usato per 'allevare' il bambino.

² Ci riferiamo qui in particolare alle ben note distinzioni dello Jakobson che elenca le seguenti funzioni: referenziale, espressiva, conativa, metalinguistica, poetica e fatica.

Dal testo risulta che l'esperienza linguistica familiare, come già si è detto, può essere estremamente diversa da nucleo a nucleo, verificandosi anche situazioni nelle quali il bambino si può avviare al contemporaneo apprendimento del ladino e dell'italiano (bilinguismo coordinato). Ciò può accadere quando uno dei genitori parla ladino e l'altro usa una diversa parlata. Rispetto alla situazione sociale locale si tratta di una premessa ideale per un pieno controllo (linguistico) delle relazioni che più avanti il bambino dovrà sviluppare.

2) Lo sviluppo linguistico, indipendentemente dalla lingua materna, si correla strettamente sia al livello delle esperienze ambientali sia al livello delle strutture mentali del bambino, come già abbiamo ricordato. Questa doppia relazione, aggiungiamo, consente in sede di educazione di mettere in moto una interazione che parte dalla organizzazione di tali esperienze, come riccamente è evidenziato nel testo, e va alla funzione di verbalizzazione e viceversa.

È molto importante, a questo proposito, ottenere la partecipazione 'finalizzata' della famiglia, cosa che non sembra avvenire senza difficoltà, nonostante la 'programmazione' sviluppata nelle esperienze riferite dallo Spini.

3) Nei confronti dell'età in trattamento, le successive fasi dello sviluppo linguistico — soprattutto nel passaggio dal «monologo collettivo» al dialogo — coincidono con lo sviluppo sociale e chiaramente il gioco assume una importanza di base, come bene è messo in evidenza dal volume.

Nella faticosa conquista del «decentramento» (a cui si connettono importanti conquiste come il dominio dell'uso dei pronomi, lo sviluppo dei tempi del verbo, ecc.) il gioco realizza condizioni dinamiche che non possono essere trascurate.

Superata ormai la fase del gioco motorio (pur persistendo ulteriormente nel corredo ludico) il bambino transita, attraverso la funzione di simbolizzazione, al competente uso del rapporto significante-significato, avviandosi ad una prima elaborazione delle più elementari relazioni sintattiche.

Siamo, a questo punto (età 4-6 anni), di fronte alla necessità di condurre l'alunno alla maturazione delle complesse funzioni relazionali della lingua poiché 'parlare agli altri' e 'ascoltare gli altri' implica stabilire con essi una relazione che, in condizioni di sufficiente controllo, vale in tutti e due i sensi.

Anzi, avendo mente alle elaborazioni della glottodidattica, sino dall'età infantile le due posizioni espresse dal 'saper capire' e dal 'saper parlare' debbono venir valutate proprio come premessa allo sviluppo del dialogo. Al

lettore attento non sfuggerà con quanta sensibilità didattica questo aspetto è stato curato dallo Spini.

4) Esiste anche, con riferimento soprattutto al dialogo in generale, ma anche in rapporto alla funzione di relazione in esso implicata, il problema della giusta intonazione, attraverso la quale la relazione stessa si qualifica, offrendo al bambino la padronanza di quell'espressività che arricchisce oltremodo la forza comunicativa.

I cenni sopra offerti non vogliono né possono esaurire un ambito per la trattazione del quale sarebbe necessario un intero volume. Essi tendono solamente a consentire la lettura di questo contributo dello Spini in una prospettiva corrispondente alle intenzioni dell'autore, volte a documentare sia il bisogno da cui la ricerca e l'esperienza riferite sono sorte sia il modo con cui sono state condotte e sono qui illustrate.

Il lavoro dello Spini, infatti, e delle insegnanti che con lui hanno collaborato, si inquadra innanzi tutto nei programmi della Federazione provinciale delle Scuole materne, secondo il modello della 'ricerca-azione' in cui l'operatore scolastico, accertata una situazione (nel nostro caso il bilinguismo della Valle di Fassa), elabora una ipotesi di lavoro tendente a porre le condizioni per la soluzione del problema rilevato, efficacemente espresso, nel nostro caso, come 'bilinguismo programmato ed equilibrato'.

In questo enunciato prende significato del tutto regolativo l'indicazione riferita alla programmazione. In effetti l'azione si è esplicata con un programma studiato dalle educatrici sotto la guida del prof. Spini, applicando i principi dell'educazione dell'infanzia in generale e dell'educazione linguistica in particolare.

Trattandosi di una risposta programmata, la distribuzione delle attività in intervento attraverso i tre anni dall'esperienza ha dovuto poggiare tanto sull'azione diretta delle educatrici quanto sul ricorso a sussidi che sono stati appositamente studiati dal gruppo in esperienza.

Il lettore non deve aspettarsi, dal testo qui introdotto, una analisi propriamente linguistica e glottodidattica del problema, dallo Spini affrontato altrove ³.

Ciò che l'autore ha inteso dare, accanto al resoconto ragionato delle esperienze, è una rassegna dei problemi che via via sono sorti e dei modi con cui sono stati risolti.

³ Cfr. S. Spini, *L'educazione linguistica del bambino*, Ed. La Scuola. Brescia. 1982.

Vale la pena di segnalare che, per quanto riguarda l'atteggiamento del gruppo sociale indirettamente investito, i risultati debbono considerarsi più acquisibili che acquisiti, per il differente atteggiamento dei genitori verso l'iniziativa; per quanto invece si riferisce ai bambini, la verifica offre indicazioni più che positive, non fosse altro che per l'impegno mostrato dalle insegnanti nell'operare secondo un programma finalizzato a dotare gli alunni di un 'bilinguismo equilibrato', da intendersi come quella condizione in cui, pur ciascuno conservando la propria lingua, ognuno è in grado di comunicare correttamente con l'altro, indipendentemente dall'appartenenza a questa o quella etnia.

Se confrontiamo queste esperienze, impostate su un attento controllo didattico, con le molte altre che si vengono compiendo altrove, dobbiamo immediatamente rilevare che esse si caratterizzano per diversi peculiari aspetti, fra cui preminentemente la struttura linguistica dell'ambiente.

Non si tratta propriamente di avviare gli alunni alle prime acquisizioni di una lingua aliena estranea all'ambiente stesso; si tratta invece di introdurre una programmazione educativa e didattica idonea o che può diventare idonea per quelle zone d'Italia dove esistono comunità bilingui, nelle quali cioè le esperienze di apprendimento della lingua aliena non sono limitate alla sola attività della scuola, ma trovano appoggio nella stessa realtà ambientale.

Ciò sta a significare che il bambino è molto presto messo a contatto con una lingua diversa dalla materna, la quale lingua regge le comunicazioni sociali a cui l'alunno va incontro. In questo caso è abbastanza naturale che la scuola, facendosi interprete della realtà comunitaria, né utilizzi le dimensioni linguistiche per sviluppare una didattica specifica al cui profilo questo lavoro del prof. Spini è dedicato.

Ciò spiega anche la stessa articolazione del lavoro il quale, partendo da un riferimento alla situazione locale, anche con riguardo alle vigenti disposizioni, fa richiamo opportuno alle esigenze che tale situazione presenta in ordine all'educazione linguistica dei bambini di Fassa e quindi illustra la metodologia seguita per coordinare le tecniche di insegnamento e i risultati via via conseguiti.

Su tali risultati un primo giudizio appare, come già s'è detto, sicuramente positivo; ovviamente, come la correttezza scientifica esige, le acquisizioni raggiunte vanno verificate e le procedure perfezionate. Siamo di fronte, insomma, ad un lavoro che costituisce il punto di partenza per ulteriori ricerche e ulteriori esperienze, per le quali il testo dello Spini costituisce una preziosa base di partenza.

I.

ITALIANO E LADINO NELLE SCUOLE EQUIPARATE DELL'INFANZIA IN VAL DI FASSA

Le iniziative dell'Istituto Culturale Ladino

Il 9 maggio 1979, salutando i partecipanti al Convegno pedagogico organizzato a Vigo di Fassa sul tema «Didattica linguistica e didattica del ladino», il Dr. Guido Lorenzi, nella sua veste di Presidente dell'Istituto Culturale Ladino, così affermava: «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 interessata a questa iniziativa ed a questo disegno di inserimento nella cultura viva di un popolo avente singolari caratteristiche come quello ladino... L'Istituto Culturale Ladino vuole inserirsi nella Scuola, vuole servire alla Scuola, vuol fare alla Scuola proposte positive, perciò si inserisce nel presente e, per la funzione propria che la Scuola ha, nel futuro»¹.

¹ Mondo Ladino - Quaderni, 2 - *Didattica linguistica e didattica del ladino* - Istituto Culturale Ladino - Vigo di Fassa 1979 pp. 7-8.

Il Convegno, riservato ai docenti della scuola materna, elementare e media della Val di Fassa, era stato deciso qualche mese prima dalla Commissione Culturale dell'Istituto Culturale Ladino. Il Presidente della Commissione, il linguista Prof. Luigi Heilmann, nella seduta del 9 gennaio 1979 aveva sottolineato la necessità di intervenire urgentemente nelle scuole materne della Valle, in cui — nonostante la normativa vigente — un'efficace introduzione del ladino incontrava allora notevoli difficoltà, anche per la carenza di orientamenti e sussidi didattici adeguati allo scopo.

La Commissione culturale, rilevando la primaria importanza dell'età infantile per l'educazione linguistica e l'esigenza di adeguare la metodologia dell'insegnamento ai diversi gradienti di sviluppo, aveva deliberato di finalizzare il Convegno all'impostazione psicopedagogica e a quella linguistica del problema, affinché si potessero fornire agli insegnanti sia elementi di fondazione teorica, sia spunti di pratica didattica.

Nei tre giorni del Convegno furono svolte parecchie relazioni, concernenti alcuni temi fondamentali: linguaggio e comunicazione, le basi della glottodidattica, lingua prima e lingua seconda.

Per brevità, ci limitiamo a ricordare i nomi dei relatori e i titoli delle lezioni svolte: Sergio Spini, «L'educazione linguistica nella scuola - Le funzioni del linguaggio verbale»; Fabrizio Frasnèdi, «Il processo comunicativo»; Maria Luisa Altieri Biagi, «La didattica della lingua»; Edgar Moroder, «Aspetti e problemi della didattica del friulano»; Luigi Heilmann, «Il rapporto ladino-italiano: lingua 'prima' e lingua 'seconda'».

Come l'ultimo dei relatori chiari al termine dei lavori del Convegno, l'uso del ladino nelle scuole non significa un ritorno romantico a tradizioni più o meno vive, né un opporsi alla cultura nazionale o internazionale, ma significa «custodire se stessi», richiedere alla grande comunità che rispetti la piccola comunità, difendere una lingua in quanto strumento di una cultura vissuta coscientemente come espressione di una comunità differenziata. La fruizione del ladino nella scuola materna ha il compito di avviare la conoscenza di questo strumento sfruttando i primi stimoli all'osservazione linguistica. Nel-

la didattica del ladino occorre accogliere e applicare i procedimenti che la ricerca sul fatto linguistico ci suggerisce, ma adottandoli a una dimensione psicologica e ad un ambiente particolare.

Ecco due passi particolarmente significativi della relazione conclusiva del Prof. Heilmann: «Io ritengo... assolutamente necessario che l'Istituto Culturale Ladino, in tempi ravvicinati, riprenda l'iniziativa con un'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... 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»².

L'accordo tra la Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento e l'Istituto Culturale Ladino

In Val di Fassa, oltre alle scuole dell'infanzia provinciali di Canazei, Pera e Soraga, vi sono le scuole materne equiparate di Campitello, Moena e Vigo. L'invito alla collaborazione rivolto dal Prof. Heilmann fu subito accolto dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne del Trentino, la quale chiese al Prof. Sergio Spini, relatore al Convegno di Vigo del maggio 1979, di elaborare una bozza di progetto didattico-sperimentale sull'uso del ladino nelle scuole equiparate dell'infanzia fassane. Tale bozza sarebbe poi stata sottoposta al vaglio e all'approvazione degli organi competenti dell'Istituto Culturale Ladino, anche per ottenerne il necessario finanziamento.

Il Prof. Spini accettò ben volentieri la richiesta, poiché era ed è sempre più convinto che esiste una piena convergenza di motivazioni pedagogiche, di finalità culturali e di norme giuridiche a favore dell'uso di due codici linguistici, il ladino e l'italiano, nelle scuole materne della Val di Fassa.

La bozza del progetto esaminava il problema da tre angolature:

² *Op. cit.* p. 91 e p. 96.

giuridica, psicopedagogica, operativa. Eccone, sostanzialmente, il contenuto.

L'art. 21 della legge provinciale 21 marzo 1977 n. 13 così si esprime: «Nelle scuole dell'infanzia dei Comuni di cui alla legge provinciale 29 luglio 1976, n. 19, a tutela dei costumi e delle tradizioni ladine e nel rispetto delle forme espressive degli alunni appartenenti ad altro gruppo linguistico, è usata la lingua ladina».

Ciò si può correttamente interpretare alla luce dell'art. 3 della stessa legge provinciale n. 13, nel quale si asserisce che la scuola dell'infanzia è impegnata a socializzare pienamente il bambino, a superare i condizionamenti culturali e ambientali e ogni tipo di discriminazione, ad assicurare concretamente la realizzazione del diritto allo studio, a preparare con efficacia alla frequenza della scuola dell'obbligo.

La maggioranza degli alunni delle scuole materne fassane parlano abitualmente il ladino in casa, ma una parte non trascurabile di essi usano come lingua «prima» l'italiano, oppure un dialetto del Trentino o di altre regioni; quindi le scuole materne della Valle non possono adottare il ladino come unico codice linguistico, ma occorre impostarne l'organizzazione e la metodologia in modo da realizzarvi un bilinguismo programmato ed equilibrato. La norma giuridica si deve dunque applicare secondo modalità pedagogicamente corrette.

L'opera educativa della scuola dell'infanzia è valida se è «su misura» del bambino in senso integrale, cioè se si adegua tanto al suo stato attuale (l'alunno come è), quanto al suo futuro prossimo (ciò che egli vuole e deve diventare, i problemi che affronterà frequentando la scuola elementare).

Il bambino ascolta e parla — di norma — la lingua locale, sia con gli adulti sia con i coetanei, cosicché il suo pensiero si chiarisce, si organizza e si comunica principalmente con la mediazione di essa; la sua fragilità emotiva e il suo bisogno di sicurezza affettiva postulano un rapporto di continuità tra l'esperienza familiare e ambientale e la vita scolastica; la lingua «materna» non è soltanto un sistema di segni fonici, ma esprime i costumi e i valori tipici dell'ambiente: pertanto l'uso abituale del ladino nella scuola dell'infanzia fassana, specie quando l'alunno è molto piccolo o la frequenta da poco tempo, risponde a incontrovertibili principi psicopedagogici.

D'altro canto, l'esperienza quotidiana consente al bambino, come è suo profondo desiderio, di allargare continuamente i suoi orizzonti culturali e sociali, compresa la dimensione linguistica. La televisione, la radio, i dischi, le persone di varia età e di diversa provenienza che incontra a scuola o nel paese (si pensi alle stagioni turistiche!), lo pongono a contatto con un codice linguistico (l'italiano) che arricchisce il patrimonio delle sue conoscenze, che sviluppa le sue capacità di espressione e di comunicazione, che lo prepara gradualmente a frequentare con interesse e profitto la scuola primaria, nella quale due abilità fondamentali (leggere e scrivere) concernono direttamente l'italiano e i molteplici apprendimenti sono in larga misura veicolati dalla lingua nazionale.

Tutto questo induce a dubitare fortemente della fondatezza della tesi secondo cui nelle scuole fassane dell'infanzia si dovrebbe usare esclusivamente il ladino. È ormai accertato che le carenze linguistiche compromettono seriamente il profitto scolastico e riducono di molto la possibilità di partecipazione degli adulti alla vita comunitaria; la necessità è il dovere di attuare un decondizionamento precoce per tutti gli alunni dai 3 ai 6 anni sarebbero disattesi nel caso che nella scuola dell'infanzia l'uso del ladino fosse esclusivo, anziché in rapporto equilibrato con la fruizione dell'italiano.

Se l'uso del ladino non deve rimanere una semplice prescrizione giuridica o restare marginale, occorre che le insegnanti «indigene» arricchiscano il proprio lessico e migliorino la pronuncia linguistica conversando con gli anziani del luogo, mentre le educatrici «allogene» debbono al più presto porsi nella condizione di comprendere i bambini ladnofoni e di esprimersi nella loro lingua almeno per quanto attiene ai principali contenuti della comunicazione interpersonale propri della scuola materna. La conoscenza approfondita del folclore locale (canti, fiabe, filastrocche e detti popolari) e la sua utilizzazione didattica costituiscono un fattore non secondario della valorizzazione scolastica della parlata locale.

Per gli alunni ladnofoni bisogna che l'insegnante descriva e commenti anche in lingua nazionale gli oggetti e le situazioni di vita di cui sono spettatori o attori, così come necessita che li solleciti a tradurre essi pure in italiano le esperienze di cui sono protagonisti o testimoni.

Canti, fiabe raccontate o lette dalle educatrici, dialoghi e conversazioni coi coetanei sono pure mezzi efficaci per il progressivo apprendimento della lingua nazionale.

Procedimenti didattici analoghi devono adottare le insegnanti native della valle per avviare gradualmente gli altri alunni a comprendere prima, e a parlare poi, la lingua ladina.

In considerazione della novità e della difficoltà del progetto didattico-sperimentale, la bozza prevedeva una serie di incontri con le insegnanti direttamente interessate, per l'individuazione dei problemi pratici relativi al duplice apprendimento linguistico, per la scelta dei metodi e dei mezzi ritenuti più efficaci, per un fecondo scambio di proposte, per la determinazione dei momenti di verifica successiva dei risultati. Si segnalava pure l'utilità della presenza di uno o più esperti in tutte e tre le scuole in giorni da concordare tempestivamente, per seguire dal vivo le fasi della «sperimentazione», per offrire concreti aiuti e suggerimenti alle insegnanti, per aggiornare «sul campo» i contenuti e le modalità della programmazione.

Nel dicembre del 1979 vi fu a Trento un incontro per discutere la bozza. Vi parteciparono il Dr. Fabio Chiochetti, Segretario dell'Istituto Culturale Ladino; il Dr. Gino Dalle Fratte, Direttore dei Servizi Pedagogici della Federazione Provinciale delle Scuole Materne; la Dr. Mirella Salvadori, Coordinatrice del Circolo della Val di Fiemme e della Val di Fassa; il Prof. Sergio Spini, Direttore del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna e redattore del documento in esame.

La bozza del progetto fu giudicata una valida base di partenza e offrì lo spunto per una puntuale analisi della situazione linguistica della Val di Fassa e dell'atteggiamento delle famiglie di fronte all'uso scolastico del ladino.

Essendovi genitori — anche indigeni — contrari a tale uso, o comunque timorosi e incerti, si convenne sull'opportunità che la Federazione organizzasse preventivamente assemblee di madri e padri finalizzate a tre scopi: illustrare le premesse e le giustificazioni psicopedagogiche del progetto, chiedere la collaborazione delle famiglie, offrire precise garanzie di attenzione procedurale e di gradualità operativa.

Il Dr. Dalle Fratte si assunse il compito della stesura definitiva del «progetto didattico-sperimentale per l'uso del ladino nelle scuole equiparate dell'infanzia della Val di Fassa». Nel documento, da lui elaborato e successivamente approvato dall'Istituto Culturale Ladino, erano in densa sintesi indicati gli obiettivi e gli aspetti essenziali della «programmazione scientificamente controllata», le fasi metodologiche, i procedimenti didattici, i moduli operativi possibili, i tempi di attuazione.

Lo scopo del progetto era la verifica delle valenze educativo-didattiche del bilinguismo italiano-ladino nelle scuole dell'infanzia; i momenti e i contenuti dell'esperienza triennale erano fondamentalmente questi: la raccolta degli elementi tipici della cultura ladina (fiabe, leggende, filastrocche, detti popolari, canti, costumi tradizionali), la valutazione pedagogica di essi, l'elaborazione di piani collegiali di attività intersezionale e sezionale per la piena fruizione dei due codici linguistici, la realizzazione di appositi sussidi didattici, il controllo e il giudizio critico dei risultati conseguiti, l'eventuale integrazione della parte degli «Orientamenti» ministeriali concernente l'educazione linguistica.

Fasi e momenti dell'esperienza nell'anno 1979-80

Nella prima metà del mese di aprile del 1980, cioè in netto ritardo sui tempi previsti dai promotori del progetto, si svolsero quattro assemblee di genitori (una a Campitello, due a Vigo, una a Moena), durante le quali a circa il 40% delle famiglie direttamente interessate il Prof. Spini presentò a grandi linee gli scopi, i contenuti e le modalità di realizzazione del progetto.

Ci si rivolse nella fase iniziale alle madri e ai padri degli alunni non soltanto perché la tradizione trentina e le leggi provinciali sono molto sensibili al «primario dovere e diritto dei genitori di istruire ed educare i figli», ma anche perché, essendo il linguaggio verbale di straordinaria rilevanza pure tra le pareti domestiche, era opportuno sollecitare con valide motivazioni i genitori a usare largamente coi loro bambini la lingua «prima» e a sostenerli congiuntamente nella graduale acquisizione di un secondo codice linguistico.

In ciascuna delle quattro assemblee l'illustrazione del progetto fu seguita da un dibattito ampio, schietto, sereno, costruttivo, anche perché ci si era preoccupati di evidenziare che il fine principale del progetto era una più incisiva educazione linguistica di tutti i bambini, nel quadro della loro formazione integrale.

Per una maggiore chiarezza espositiva, si possono distinguere le constatazioni e i problemi emersi nei dibattiti in tre gruppi: l'uso della parola in casa, l'educazione linguistica a scuola, i giudizi espressi sul ladino attuale.

1. Secondo alcuni, i genitori stanno e parlano troppo poco coi figliolotti, anche perché l'attività alberghiera spesso limita gravemente l'intimità domestica e i rapporti interpersonali dei membri della famiglia; secondo altri, invece, le scarse stimolazioni linguistiche della casa sono sufficientemente compensate da quelle della scuola e della strada.

Alcune coppie parlano abitualmente coi figli in lingua italiana (a volte scorretta, per ammissione dei genitori stessi!), perché temono che l'uso del ladino pregiudichi il futuro profitto scolastico e in particolare l'apprendimento della lettura e della scrittura; altre coppie usano l'italiano col bambino perché la madre, naturale «maestra di lingua» (il padre per molte ore è fuori casa...), non è nata nella Val di Fassa e quindi non sarebbe in grado di insegnare correttamente il ladino.

Parrecchi genitori, e di riflesso i loro figli, optano per una netta divisione dei ruoli: secondo loro, alla famiglia spetta insegnare l'uso della lingua fassana, mentre alla scuola dell'infanzia e ai successivi gradi dell'istruzione pubblica incombe il compito di educare «con» e «alla» lingua nazionale. Non mancano pertanto le madri o i nonni che insegnano al bambino filastrocche e canti ladini, che raccontano loro leggende attinte dalle tradizioni locali o che forniscono loro «cassette» in cui sono registrati tali elementi della cultura fassana.

2. Per quanto attiene alla scuola dell'infanzia, nessuno dei genitori presenti alle assemblee richiese che vi si parli esclusivamente il ladino, mentre una madre sostenne l'opportunità che vi si usi soltanto l'italiano.

Quando si ipotizzò che gli alunni completamente inesperti della lingua nazionale vengano inseriti solo nelle sezioni affidate a insegnanti Fassane, i genitori respinsero l'ipotesi giudicandola discriminante.

Una madre e una maestra sostennero che, se un bambino fino a 6 anni ha parlato esclusivamente il ladino, non incontra poi particolari difficoltà nell'apprendere a leggere e a scrivere in italiano; altri invece rilevarono che l'apprendimento della lingua nazionale nella scuola materna è assai utile, e anzi diventa indispensabile quando gli alunni, passando in prima elementare, vi trovano maestri che vengono da regioni lontane, ignorano ovviamente il ladino e usano una pronuncia poco familiare agli «indigeni».

3. Alcuni dei presenti, pur essendo nativi della Valle, avanzarono delle riserve sul ladino attuale, rilevandone la recente adulterazione e la povertà dei termini atti a designare realtà spirituali o ad esprimere concetti astratti, e quindi dubitando dell'opportunità di inserirlo come fattore principale in una programmazione scolastica.

Come si può notare, le situazioni familiari e le convinzioni dei genitori non s'accordavano (e non s'accordano) sempre col progetto didattico-sperimentale, ma logicamente fu utile rilevare questo fatto come componente primaria della «situazione di partenza» e come «variabile» significativa del progetto stesso.

Le visite alle tre scuole durante la presenza degli alunni e una serie di incontri con le loro educatrici fecero emergere seri problemi operativi e didattici, perciò indussero a porsi qualche preliminare quesito.

Ci si chiese se i coetanei e il modulo organizzativo dei «gruppi mobili intersezionali» bastino a compensare, e a far superare in tempi ragionevolmente brevi, le difficoltà iniziali della comunicazione linguistica (e quindi della vita comunitaria) tipiche degli alunni che praticamente ignorano l'italiano o il ladino.

Scartata l'ipotesi di iscrivere i bimbi che fossero eventualmente del tutto ignari della lingua nazionale nelle sezioni affidate alle insegnanti Fassane, ci si domandò se le educatrici «allogene» si dovessero impegnare al più presto a comprendere la parlata locale, se esistesse-

ro — e quali fossero — le modalità più efficaci per tale apprendimento, se fosse opportuno o dannoso che esse si sforzassero di parlare agli alunni un ladino inevitabilmente adulterato.

Nel corso dell'assemblea plenaria delle insegnanti si volle pure accertare se il problema del bilinguismo nelle scuole dell'infanzia facesse sia di tale rilevanza pedagogica e culturale da postulare un apposito progetto.

Ci si chiese dunque: vale proprio la pena di elaborarlo e di impegnarvisi seriamente, se la Valle ha fatto da tempo una «scelta turistica», se quasi tutti i bambini fin dall'inizio comprendono almeno discretamente l'italiano, se nei casi di particolare difficoltà nella comunicazione linguistica non mancano gli alunni capaci e disposti a fungere da «interpreti», se — comunque — gradualmente tutti i bambini riescono poi a decodificare la lingua nazionale e, in non pochi casi, a parlarla con disinvoltura e correttezza sufficienti?

L'ampio e animato dibattito offrì una risposta a tali quesiti e consentì di concludere che il bilinguismo è una realtà di cui si deve tenere largamente conto in una scuola materna che consideri preminente l'educazione linguistica per meglio conseguire i propri fini. In altri termini, si confermò che fin dal suo primo ingresso nell'istituzione scolastica il bambino ha il bisogno e il diritto di ricevere il massimo possibile delle stimolazioni verbali, affinché venga messo in grado sia di comprendere e di parlare sempre meglio la lingua che per lui individualmente è «prima», sia di capire e di usare gradualmente anche la lingua «seconda».

Il bilinguismo è una ricchezza culturale che non solo si deve conservare e valorizzare nell'ambiente locale, ma che si deve assumere — secondo modalità didattiche pertinenti — pure come fattore prezioso di educazione nella scuola dell'infanzia, per un uso ampio e armonizzato di due codici linguistici.

Successivamente, cioè il 7 e l'8 maggio 1980, si svolse a Vigo di Fassa un breve Convegno organizzato dall'Istituto Culturale Ladino sul tema «Aspetti della didattica del ladino: le interferenze linguistiche». Alle due sedute parteciparono educatrici di scuola materna, maestri elementari, docenti di scuola media e altre persone interessate al bilinguismo scolastico.

Le insegnanti Loredana Ghetta, Margherita Ganz e Paola Dellagiacomina presentarono la comunicazione «Ladino e cultura ladina nelle scuole equiparate dell'infanzia di Fassa», nella quale emersero i dati statistici significativi riguardanti il codice linguistico usato in prevalenza nell'ambito familiare degli alunni delle scuole equiparate dell'infanzia. La tabella che riportiamo si riferisce all'anno scolastico 1979-80 e ad una popolazione scolastica di 271 bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni.

Scuola dell'infanzia di:	Alunni provenienti da famiglie che usano codice				
	ITALIANO	LADINO	ENTRAMBI	ALTRI	tot.
MOENA	37 (31,9%)	68 (58,6%)	7 (6%)	4 (3,5%)	116
S. GIOVANNI	14 (10,8%)	94 (72,9%)	17 (13,2%)	4 (3,1%)	129
CAMPITELLO	9 (34,6%)	13 (50%)	2 (7,7%)	2 (7,7%)	26

L'alta percentuale di bambini provenienti da un ambiente linguistico prevalentemente italiano — spiegavano le tre educatrici — è dovuta in larga misura, in tutte e tre le scuole, al fatto che almeno uno dei genitori proviene da fuori Valle; non di rado, tuttavia, si tratta di scelte personali dei genitori che, pur essendo entrambi fassani, preferiscono usare con i figli l'italiano anziché la parlata locale. Per contro gli alunni che provengono da ambiente linguistico ladino in genere comprendono abbastanza bene anche l'italiano.

I bambini che, fino al momento dell'iscrizione alla scuola materna, hanno usato un solo codice linguistico (ladino o italiano), a contatto con le educatrici e i compagni imparano agevolmente una seconda lingua. Ad esempio, un alunno nativo di Roma, quando si inserì in una delle tre scuole equiparate, subito si accorse della necessità di imparare il ladino per socializzarsi compiutamente, quindi volle che l'insegnante lo aiutasse con assiduità ad apprenderlo al più presto.

«Dal momento che la parlata ladina nasce da un vissuto del bambino — citiamo testualmente dalla comunicazione delle tre insegnanti



— si è riscontrata l'importanza di valorizzarla anche nell'ambito della scuola dell'infanzia... Osservando il comportamento dei bambini durante i vari momenti della giornata, si è rilevato che essi adottano codici diversi a seconda del tipo di attività che vengono svolte.

Nei giochi imitativi, nelle attività guidate, nel gioco drammatico, i bambini usano preferibilmente l'italiano. Questo, a nostro avviso, è in parte dovuto ai modelli comportamentali portati nella nostra valle dal turismo, modelli che il bambino adotta soprattutto nel gioco imitativo. Durante le attività guidate i bambini in genere parlano l'italiano perché è il codice più usato nella scuola. Durante le attività spontanee e di vita pratica, invece, il ladino è largamente usato dai bambini, perché corrisponde a una situazione di maggior spontaneità. L'atteggiamento dell'educatrice può influire molto sul modo di parlare del bambino; perciò è importante accettare la sua spontaneità.

Finora nelle nostre scuole sono state fatte alcune esperienze sia a livello di attività occasionale, sia a livello di attività guidate, in cui si è cercato di utilizzare gli elementi culturali locali, destinati anche ad ampliare l'uso del ladino. Abbiamo trovato molto positive le esperienze di carattere occasionale, in quanto più vicine e sentite dal bambino (filastrocche, canti, incontri con la gente del luogo, ecc.).

Le attività guidate, pur presentando molti aspetti positivi, hanno creato nei mesi scorsi qualche difficoltà inerente soprattutto al loro inserimento nella programmazione, alla raccolta del materiale e alla sua selezione, nonché al lavoro di adattamento del materiale stesso alla capacità di fruizione dei bambini.

Come indirizzo pedagogico per il futuro, ci proponiamo di valorizzare ulteriormente le attività socio-ambientali portando il bambino a contatto con la realtà locale. Le esperienze che saranno svolte nelle varie scuole verranno raccolte e utilizzate per ulteriori attività didattiche»³.

Spunti interessanti si colgono pure nella successiva comunicazione

³ Mondo Ladino Quaderni 3, *Aspetti della didattica del ladino: le interferenze linguistiche*, Istituto Culturale Ladino - Vigo di Fassa 1980, p. 9.

dell'insegnante Anna Depaul, della scuola provinciale dell'infanzia di Pera.

«Anche noi — ella affermava — abbiamo verificato che il codice usato dai bambini quando parlano fra di loro è sempre il ladino; con le maestre invece i grandi si esprimono in italiano, mentre i più piccoli usano il ladino. Nella drammatizzazione, anche se spontanea, cioè senza la partecipazione delle maestre, usano tutti di preferenza la lingua italiana. Noi abbiamo fatto le seguenti esperienze: abbiamo registrato vecchie leggende e storie, canti e musica eseguiti da persone anziane del paese, e in particolare dai nonni e dai bambini. A scuola, durante l'audizione, abbiamo notato che i bambini non riuscivano a seguire le vicende del racconto, perché tanti vocaboli usati dai nonni sono ormai scomparsi. Maggior piacere, invece, dimostravano per il canto e la musica ladina, che affiora sempre spontaneamente durante il lavoro manuale e in altri momenti sereni della giornata: è sufficiente che un bambino intoni e subito viene seguito dal 'coro'»⁴.

Il quadro statistico concernente le scuole equiparate si può completare coi dati opportunamente raccolti dalla maestra Patrizia Riz con la collaborazione delle educatrici delle tre scuole materne provinciali della Val di Fassa.

Scuole dell'infanzia di:	Alunni provenienti da famiglie parlanti codice				
	ITALIANO	LADINO	ENTRAMBI	ALTRI	tot.
SORAGA	10 (25%)	21 (52,5%)	9 (22,5%)	—	40
PERA	7 (16,3%)	32 (74,5%)	2 (4,6%)	2 (4,6%)	43
CANAZEI	8 (12,1%)	41 (62,2%)	17 (25,7%)	—	66

⁴ *Op. cit.* p. 11.

Questo è dunque il quadro riassuntivo, concernente tutti gli alunni iscritti alle scuole dell'infanzia della Valle nell'anno scolastico 1979-80:

Scuole dell'infanzia di:	Alunni provenienti da famiglie parlanti codice				tot.
	ITALIANO	LADINO	ENTRAMBI	ALTRI	
FASSA	85 (20,2%)	269 (64%)	54 (12,9%)	12 (2,9%)	420

Il Dr. Fabio Chiocchetti così commentava i dati statistici e le comunicazioni delle educatrici:

«Nelle scuole provinciali dell'infanzia si registra dunque un dato analogo a quello emergente dalle scuole equiparate, a testimonianza di una maggior tenuta del ladino nei paesi del centro Fassa, rispetto all'alta valle e a Moena.

Dal quadro riassuntivo, tuttavia, si può dedurre che praticamente il 77% dei bambini giunge alla scuola dell'infanzia con un retroterra linguistico comprendente la fruizione attiva e passiva del ladino; questo dato non rappresenta beninteso una percentuale «etnica», in quanto si riscontra diffusamente il caso di genitori (uno o entrambi) che pur essendo fassani usano con i figli l'italiano, talvolta per ragioni pratiche (ed è il caso dei matrimoni «misti»), talvolta anche con precisi intenti di promozione sociale.

Secondo la testimonianza concorde delle insegnanti, molto spesso gli alunni che giungono alla scuola disponendo del solo codice linguistico italiano apprendono rapidamente ad usare il ladino nei rapporti con i compagni, per la maggior parte ladinofoni, a conferma di un potenziale «bilinguismo» caratterizzante la popolazione scolastica qui considerata. Permanente tuttavia, a detta delle stesse insegnanti, una radicata situazione di «diglossia» all'interno della vita scolastica, che avalla la tendenza a differenziare l'uso dell'uno e dell'altro codice a seconda delle situazioni e degli ambiti d'attività.

Alla luce di queste pur sommarie osservazioni, si può concludere che la capacità di recupero del ladino nella fase della socializzazione

secondaria (rispetto alle stesse scelte delle famiglie) si dimostra ancora consistente, e conferma le grandi possibilità di un intervento educativo finalizzato allo sviluppo di un consapevole ed equilibrato bilinguismo fin dalla scuola dell'infanzia»⁵.

Le assemblee dei genitori, le visite alle scuole materne fatte durante l'orario di funzionamento, gli incontri con le educatrici, il Convegno organizzato nel maggio del 1980 dall'Istituto Culturale Ladino (relazioni, comunicazioni, dibattiti), avevano offerto ai responsabili del «progetto» la possibilità di conoscere con sufficiente esattezza la situazione di partenza, nelle sue luci e nelle sue ombre, i problemi da risolvere, le risorse disponibili, gli ostacoli da superare.

Non si trattava di provocare una «rivoluzione didattica», ma di conferire maggiore consapevolezza ed efficacia agli strumenti metodologici già usati dalle insegnanti, di reperire e sperimentare nuovi contenuti e mezzi didattici, nell'ambito di un progetto accuratamente ponderato e «democraticamente pilotato».

Occorreva aver presenti con chiarezza ed evitare con scrupolo due gravi possibili errori: sottovalutare il fatto che la scuola materna è il luogo per eccellenza dell'educazione linguistica, essendo i suoi alunni nella fase più feconda della maturazione verbale; minimizzare le difficoltà pedagogiche insite nel bilinguismo, considerato e nella dimensione individuale e sotto il profilo socioculturale.

Anche per la Val di Fassa valevano e valgono le considerazioni e le affermazioni contenute negli «Orientamenti» del 1969: in molti casi la parlata locale «è l'unico linguaggio del bambino e il suo uso va dunque rispettato perché egli ne trae un senso di stabilità e sicurezza essenziale per uno sviluppo equilibrato»; se vi sono alunni che abitualmente usano lingue diverse, è «essenziale da parte dell'educatrice promuovere al massimo la comunicazione verbale fra loro,... per stabilire, nonostante le differenze del parlare, la massima integrazione affettiva e sociale».

Dunque, da un punto di vista strettamente pedagogico, si voleva rendere davvero familiare e preminente per ciascun bambino il lin-

⁵ *Op. cit.* p. 13.

guaggio verbale anche mediante la piena valorizzazione del ladino, ci si proponeva di guidare tutti i piccoli alunni all'uso di codici linguistici «elaborati», cioè alla capacità di intendere e di costruire discorsi di relativa compiutezza e proprietà.

A conseguire questi obiettivi furono finalizzati i successivi momenti dell'esperienza triennale: le visite periodiche dei responsabili del progetto alle scuole, i corsi estivi di aggiornamento sull'educazione linguistica e sul bilinguismo, la raccolta e la classificazione del materiale relativo alla cultura ladina, il confronto di prospettive e la collaborazione tra la Federazione Provinciale delle Scuole Materne e l'Istituto Culturale Ladino, la programmazione annuale delle attività didattiche, l'intensificazione e la progressiva qualificazione dello specifico impegno professionale delle educatrici, la verifica via via più puntuale e sistematica dei risultati ottenuti.

Di tutti questi «momenti» si parlerà distesamente in un apposito capitolo.

II.

PERCHÉ UN BILINGUISMO PROGRAMMATO ED EQUILIBRATO?

Le motivazioni

La programmazione didattica dell'uso dell'italiano e del ladino nelle scuole materne della Val di Fassa, come si è visto, scaturisce da ragioni culturali, giuridiche e pedagogiche.

Per quanto attiene alle prime, giova ripetere le parole dette nel maggio del 1979 dal Dr. Guido Lorenzi, Presidente dell'Istituto Culturale Ladino: «... se vogliamo fare non soltanto difesa di una cultura, ...dobbiamo fare delle proposte positive per l'oggi, per il presente... Riteniamo allora che una cultura si difenda, si valorizzi e si faccia vivere proprio nella sua espressione fondamentale che è la lingua... L'Istituto Culturale Ladino vuole inserirsi nella Scuola, vuole servire alla Scuola, vuole fare proposte positive, perciò si inserisce nel presente e, per la funzione propria che la Scuola ha, nel futuro».

E giova ancor più riportare ampi passi dalla relazione del Prof. Luigi Heilmann già segnalata nel precedente capitolo: «... il rapporto tra la lingua nazionale (e nel nostro caso è 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 situa-

zione è differente? Un dialetto (ad 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 dallo Stato, 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... 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 di «capirlo» nella sua struttura, nella sua ragion d'essere, nella sua intima e irripetibile singolarità...

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... a quei processi psicologici, logici, matematici ecc. che il bambino non è in grado di analizzare, ma dai quali può recepire molti aspetti»¹.

Per chiarire le ragioni giuridiche, è opportuno citare ora più ampiamente la legge della Provincia autonoma di Trento n. 13 del 21 marzo 1977 sulle scuole materne provinciali e su quelle equiparate.

Essa all'art. 21 così prescrive: «Nelle scuole dell'infanzia di cui alla legge provinciale 29 luglio 1976, n. 19, a tutela dei costumi e delle tradizioni ladine e nel rispetto delle forme espressive degli alunni appartenenti ad altro gruppo linguistico, è usata la lingua ladina».

¹ Mondo Ladino Quaderni 2. *Didattica linguistica e didattica del ladino*, Istituto Culturale Ladino, Vigo di Fassa 1979, pp. 93-94.

Già si è rilevato come la corretta interpretazione di questo articolo si possa cercare, tanto sotto il profilo giuridico quanto in una prospettiva pedagogica, nell'art. 3 della stessa legge: «La scuola dell'infanzia si propone come finalità il pieno sviluppo della personalità del bambino e la sua socializzazione attraverso la sua educazione integrale e opera nel rispetto del primario dovere e diritto dei genitori di istruire ed educare i figli. La scuola dell'infanzia, offrendo una effettiva eguaglianza di opportunità educative, tende a superare i condizionamenti sociali, culturali ed ambientali per assicurare ad ognuno una concreta realizzazione del diritto allo studio. La scuola dell'infanzia promuove in particolare l'acquisizione di un comune livello culturale di base che superi concretamente ogni tipo di discriminazione anche come armonica preparazione alla frequenza della scuola elementare».

La programmazione di un «bilinguismo equilibrato» trova appunto la sua giustificazione pedagogica nella ricerca dei metodi e dei sussidi didattici da utilizzare affinché i due codici linguistici contribuiscano al pieno sviluppo e alla socializzazione di tutti gli alunni, al superamento di ogni condizionamento negativo e di qualsiasi discriminazione, a un'efficace preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo.

La Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento non poteva non essere attenta al problema dell'educazione bilingue nelle scuole equiparate dell'infanzia della Val di Fassa, sia per la sua costante e qualificata attività nel settore dell'aggiornamento professionale delle sue educatrici, sia per l'attuazione degli impegni pubblicamente assunti durante il Convegno interregionale da essa organizzato a Trento dal 22 al 24 giugno del 1979 sul tema «Il bambino nella famiglia, nella scuola e nella società degli anni '80».

Le circa 400 pagine del volume contenente gli Atti di quel Convegno sono ricche di spunti validi anche per il «progetto» di cui ci stiamo occupando. Per economia di spazio ci limitiamo a poche, significative citazioni.

Nel discorso introduttivo, così si esprimeva il Presidente della Federazione, Lino Vettori: «Intendiamo ...guardare senza veli o apprensioni alla fatica compiuta per capirne senso e valenze, e sotto l'impulso della fiducia che andiamo riscuotendo vogliamo stabilire obiettivi

più avanzati per garantire una qualità di servizio scolastico più affinato e moderno. È un altro passo deciso sulla via dell'aggiornamento che vede coinvolti in modo irreversibile insegnanti e organi partecipativi.

Su tale via rimangono punti di riferimento fondamentali: l'alleanza stabile e permanente con le famiglie; il legame vitale con il mondo della cultura e della ricerca; il confronto con responsabili e operatori della scuola e del territorio; la fedeltà ad un costume di democrazia partecipativa»².

Il Convegno — chiariva ulteriormente il Dr. Gino Dalle Fratte — «aspira in sostanza a determinare concretamente le nuove frontiere dell'educazione e della scuola dell'infanzia in una storia e in una realtà ben delimitate, ma non di meno vitalmente partecipi di una cultura a confini aperti. Senza dimenticare poi che in fondo si tratta di realizzare, con gli elementi delle scienze umane, la formula del 'mondo adulto per il mondo bambino' scevra da ogni equivoco scientismo come da ogni mito romantico e utopistico. È il modo della FISM di Trento di concorrere alla reale affermazione dei diritti del bambino che chiede da sempre di essere considerato non solo per quello che è, ma soprattutto per quello che integralmente deve poter essere»³.

«Progetti e piani specifici, di pertinenza degli enti gestori e della Federazione, relativi alla programmazione educativa, all'organizzazione degli spazi, all'affinamento delle tecniche didattiche, logico-matematiche, ludiche, espressive ed educative in genere si pongono come risposta alle crescenti attese dei gruppi familiari...

La qualità dell'esperienza offerta al bambino all'interno della famiglia e nel gruppo di inculturazione costituisce un dato vincolante per la proposta educativa. Nella dialettica fra operatrici e operatori della scuola d'infanzia e i dati familiari e sociali è possibile orientare consapevolmente tanto l'atteggiamento delle famiglie quanto l'opinione pubblica»⁴.

² AA.VV. *Il bambino nella famiglia, nella scuola e nella società degli anni '80*, Federaz. Prov. Scuole Materne di Trento, Trento 1979, pp. 9-10.

³ *Op. cit.* pp. 21-22.

⁴ Franco Bertoldi, *op. cit.* pp. 84-85.

«La famiglia ha coscienza di aver bisogno dell'intervento specifico della scuola per un'integrale e armonica maturazione della personalità infantile. La scuola, a sua volta, è consapevole che i propri progetti educativi debbono confrontarsi con il cammino già percorso dal bambino in famiglia.

Nasce e si consolida, quindi, la certezza che il rapporto scuola-famiglia è positivo e fecondo soltanto se capace di arricchire entrambe, perciò l'una e l'altra rifiutano la scelta della contrapposizione o dell'alternativa, al contrario si collocano in un atteggiamento di interrogazione, di ricerca, ambedue contemporaneamente impegnate, in opportuna sintonia, ad individuare specifiche risposte ad altrettante specifiche richieste del bambino»⁵.

Se l'Istituto Culturale Ladino era ed è giustamente mosso dal desiderio e dall'impegno di salvaguardare e di arricchire un prezioso patrimonio di tradizioni anche mediante l'uso del ladino nei vari gradi di scuola, la Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento era ed è — altrettanto giustamente — mossa dal proposito «pedagogico» di promuovere un'azione educativa più efficace per tutti i piccoli alunni fassani mediante l'uso programmato ed equilibrato di due codici linguistici.

La centralità della parola nella vita e nell'educazione del bambino

Le quattro assemblee dei genitori dell'aprile 1980 (come le altre previste e attuate al termine del progetto triennale), la particolare attenzione rivolta dall'Istituto Culturale Ladino al valore e ai problemi dell'educazione linguistica, gli artt. 21 e 3 della legge provinciale più volte ricordati, la collaborazione tempestivamente offerta dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne trovano una esauriente spiegazione e una piena giustificazione se si analizza con cura il ruolo determinante esercitato dalla parola nell'esperienza del bambino.

Nel 1981, celebrandosi l'Anno internazionale dell'handicappato, si

⁵ Mario Cattaneo, *op. cit.* p. 181.

è rivolta — giustamente — una particolare attenzione alle persone affette da minorazioni gravi ed evidenti: i mongoloidi, i cerebrolesi, gli spastici, i ciechi, i sordi e via dicendo. Forse, invece, non si è preso in sufficiente considerazione il problema di coloro che, pur non essendo portatori di gravi handicaps fisici o psichici, sono fortemente ostacolati, nello sviluppo personale e nella partecipazione alla vita comunitaria, dallo svantaggio culturale.

Si tratta di un fenomeno meno appariscente delle minorazioni sopra ricordate, ma assai diffuso, e quindi di una rilevanza sociale incontestabile. Lo svantaggio culturale è certamente in funzione del livello socio-economico della famiglia e dell'ambiente di vita extradomestico, ma dipende anche in larga misura dalla qualità e dalla quantità dell'uso della parola da parte dei singoli soggetti e dei gruppi, come bene hanno rilevato i socio-linguisti.

C. Bereiter e S. Engelmann, ad esempio, nel libro «Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale», segnalano che in molte famiglie la lingua si usa normalmente per controllare il comportamento e far funzionare in modo regolare la vita domestica, anziché per spiegare, descrivere, ipotizzare, paragonare, dedurre. I ritardi e le carenze linguistiche che ne derivano (povertà lessicale, immaturità morfologico-sintattica) frenano e limitano la maturazione dell'intelligenza, gli apprendimenti culturali, il processo di socializzazione, cosicché finiscono per costituire l'«handicaps centrale» di molti alunni e la causa prima degli insuccessi scolastici.

Ciò che la sociolinguistica pone in risalto, trova riscontro nella filosofia e nella psico-pedagogia. Secondo E. Cassirer, l'uomo si dovrebbe definire «animal symbolicum», poiché il pensiero simbolico e il comportamento simbolico sono gli aspetti più caratteristici della persona e tutto il progresso della cultura si è basato su di essi. Negli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali», cioè in un documento ufficiale che per legge vale anche per le scuole dell'infanzia della Provincia autonoma di Trento, si afferma: «l'educazione linguistica ...ha un posto preminente, dato che il linguaggio verbale pervade e sorregge tutte le attività del bambino».

Con la parola l'uomo può rivelare compiutamente la propria realtà agli altri e a se stesso; si integra efficacemente nella vita socia-

le, in uno scambio reciproco di esperienze, di idee, di propositi: programma e controlla la sua attività quotidiana: conferisce ordine e consapevolezza al suo patrimonio percettivo e concettuale; rievoca con chiarezza il passato e prevede lucidamente l'avvenire; conserva la memoria delle tradizioni dei vari popoli e realizza un fecondo confronto tra le molteplici culture.

L'uso della parola è parte integrante della vita umana quanto il nutrirsi, il respirare, il camminare, il pensare, talché non sembra ragionevole immaginare una preistoria in cui sarebbe mancato il linguaggio verbale. I limiti di esso corrispondono, in un certo senso, ai limiti dell'uomo in quanto tale, così come le carenze e le distorsioni dell'educazione linguistica costituiscono un gravissimo impedimento alla maturazione integrale.

La fondamentale importanza della parola nell'educazione meglio si comprende analizzandone le principali funzioni.

Con essa la persona manifesta i suoi bisogni, esteriorizza i suoi stati emotivi ed affettivi, esprime i suoi desideri e propositi, espone le sue esperienze e condizioni. Mediante il linguaggio verbale diventano percettibili non solo le sfere della coscienza e del subconscio ma in qualche modo e misura si rende conoscibile anche l'inconscio, come si può constatare nelle sedute psicanalitiche (J. Lacan: *«La psicanalisi non ha che un medium: la parola del paziente»*).

Grazie alla sua funzione espressiva, la parola è uno strumento diagnostico di prim'ordine, in quanto l'individuo rivela se stesso sia col contenuto dei suoi discorsi sia con il suo stile, col tono della voce, con le pause, coi «lapsus», con le insistenti ripetizioni, a volte con la balbuzie. Inoltre la lingua spontanea consente di sfogare le tensioni affettive, è una valvola di sicurezza, è un'efficace medicina, e in quanto tale è assimilabile alla ludoterapia.

Molti autori contemporanei, come R. Jakobson, insistono sulla funzione che il linguaggio verbale svolge nell'ambito della comunicazione. Esso infatti serve per orientare e modificare il comportamento degli altri, per dare e chiedere informazioni, per confrontare e arricchire le esperienze individuali con quelle altrui, per programmare le attività di gruppo, per commentarne gli sviluppi e valutarne i risultati.

La parola è un efficacissimo fattore di socializzazione e, viceversa,

la vita comunitaria è insostituibile strumento della maturazione linguistica. Ascoltando e parlando, il bambino supera a poco a poco l'egocentrismo, con maggiore facilità e rapidità passa dal gioco solitario a quello di gruppo, dalla fase del monologo sale al livello del dialogo e della conversazione.

La parola sostiene e irrobustisce il pensiero, mentre, reciprocamente, ne viene arricchita e perfezionata. Essa è utile a descrivere persone, oggetti, situazioni circostanti; serve per evocare realtà lontane nel tempo e nello spazio, per esporre le previsioni circa gli accadimenti futuri; giova a chiarire i termini dei problemi teorici e pratici, per ipotizzarne e sceglierne le soluzioni, per verificare la validità delle decisioni adottate; è lo strumento specifico per concettualizzare e definire, per giudicare e ragionare, per trasmettere e ricevere i prodotti più alti del pensiero; è il mezzo insostituibile per «discorrere sul discorso», cioè per acquisire piena consapevolezza delle strutture, del divenire, del valore, dei limiti e delle funzioni della parola stessa.

Il bambino, in quanto «animale simbolico», possiede nativamente la capacità verbale, ma questa non si attualizza che in un contesto sociale determinato. Solo un ambiente ricco di appropriate stimolazioni consente al piccolo di diventare un essere parlante, di acquisire la «lingua». Questa, a sua volta, lo socializza, gli permette di «dire la sua», di «avere voce in capitolo», quindi di partecipare attivamente alla vita comunitaria con l'uso della «parola».

Sembra assodato che l'apprendimento linguistico dipende, a cominciare dalla nascita, dai condizionamenti socio-culturali, più che dal patrimonio genetico; esso è il risultato di un esercizio influenzato dall'ambiente assai più di quanto comunemente si creda. I contenuti, le modalità, la frequenza dei dialoghi e delle conversazioni a cui il bambino assiste o partecipa dipendono in larga misura dalle relazioni intrafamiliari e dalla situazione socio-culturale.

Tradizionalmente le madri si sono occupate dei problemi alimentari e igienici dei piccoli figli, in tempi recenti si è capita l'importanza degli spazi e dei materiali destinati al gioco infantile, ma rimane assai carente la consapevolezza dell'importanza basilare della parola nei primi anni di vita, come purtroppo si può constatare in molte famiglie e scuole materne, nelle quali il bambino trascorre più ore al gior-

no «incollato» al televisore, oppure intento silenziosamente in giochi solitari e nell'espressione grafico pittorica.

Le occupazioni assorbenti e l'impreparazione psicopedagogica di entrambi i genitori, la rapida riduzione o la scomparsa del «gruppo fraterno», la tendenza della famiglia a chiudersi in se stessa, le sezioni troppo numerose di certe scuole materne, la tentazione di privilegiare aspetti più... suggestivi dell'attività educativa (dall'insiemistica alla psicomotricità), fanno sì che numerosissimi bambini siano dei «deprivati linguistici».

L'età infantile è determinante non soltanto per ciò che attiene alla salute fisica, alla sfera affettiva, all'attività percettiva e motoria, ma anche nel settore linguistico. In questo particolare ambito la maturazione avviene con molta intensità ed efficacia dai 2 ai 7 anni, mentre il recupero, se è tardivo, presenta gravi difficoltà e offre scarsi frutti.

Se un bambino entra presto e in modo continuativo in un rapporto linguistico attivo con gli adulti (genitori, nonni, altri parenti), la sua maturazione verbale è praticamente sicura e viene spesso accelerata; se egli è in prevalente relazione coi coetanei, lo sviluppo è piuttosto lento, a causa del comune egocentrismo; i gemelli non solo raggiungono con maggiore fatica l'autonomia, ma — a parità di altre condizioni — presentano una maturazione linguistica carente, in quanto comunicano tra di loro di preferenza con linguaggi non verbali.

Oltre le dinamiche familiari, incide il livello socio-culturale, specialmente per quanto attiene alla produzione linguistica e alle strutture sintattiche. Da ricerche appositamente condotte anche in Italia risulta che i bambini di «basso ceto» impiegano più tempo e fatica a raccontare le storie figurate loro sottoposte, usano pochissimo le proposizioni subordinate, mentre non manifestano differenza significativa nella lunghezza delle frasi semplici rispetto ai coetanei di «ceto elevato».

Se, come si è appena ricordato, l'età ottimale per l'apprendimento linguistico è da collocarsi fra i 2 e i 7 anni, la scuola materna è dunque chiamata a svolgere — tra l'altro — un ruolo insostituibile di condizionamento linguistico, sia agendo direttamente sugli alunni, sia sensibilizzando e coinvolgendo i genitori. Se essa viene meno a questo impegno, le differenze interindividuali riscontrabili a 3 anni di età

si accentuano via via, anziché ridursi, ponendo poi molti alunni in gravi difficoltà quanto in I^a elementare dovranno imparare a «leggere, scrivere e far di conto».

Un bambino che nei primi anni di vita abbia imparato a capire e ad usare sempre meglio parole, frasi e brevi discorsi, che abbia avuto la possibilità e la gioia di vivere con adulti disposti a raccontargli o a leggergli fiabe e leggende, quando entra nella scuola primaria non fa che sviluppare con vivo interesse e con nuove modalità un codice elaborato già saldamente posseduto. Viceversa, un bambino inserito in famiglie e in scuole materne carenti sotto il profilo linguistico, incapaci di gratificarlo e di stimolarlo mediante ricche esperienze di «lingua parlata», è condannata a «scontrarsi» con la lettura e la scrittura, col libro e il quaderno, con l'insegnante e i compagni della nuova più impegnativa scuola.

L'educazione linguistica in famiglia e nella scuola materna

Il primo codice verbale che ciascuna persona acquisisce viene detto comunemente «lingua materna» proprio perché le condizioni necessarie a tale conquista si creano sin dalla nascita nell'ambito di quelle che J. Bowlby definisce, nel titolo di un celebre libro, «cure materne». Nell'intimità della casa il bimbo piccolissimo compie le prime esperienze fonatorie del pianto, del grido, dell'appello, del balbettio; percepisce in maniera sempre meno confusa le parole, i suoni non verbali, i rumori; a poco a poco intuisce l'esistenza di un nesso preciso fra determinate sequenze foniche e certe situazioni dell'ambiente in cui è immerso.

La madre è la prima maestra di lingua, in ordine di tempo e di importanza; tuttavia non le compete il monopolio dell'educazione linguistica. A lei debbono al più presto affiancarsi in questa fecondissima funzione il padre, i nonni, i fratelli, altri parenti, gli amici di famiglia, ma sempre in un rapporto fortemente personalizzato. Infatti l'apprendimento del linguaggio è tipicamente individuale, presuppone il dialogo e una stretta consonanza psicologica.

Non si insegna a parlare ad un bambino sperso in un gruppo; avvicinarlo, cercare il suo sguardo, provocare la sua parola sono condi-

zioni necessarie. Tre regole fondamentali valgono in questo settore: 1^a parlare personalmente al piccolo, guardandolo e tenendo conto della sua comprensione, usando espressioni semplici, chiare, corrispondenti alla sua concreta esperienza; 2^a lasciarlo parlare, cioè ascoltarlo, cercare di capirlo, non interromperlo, valorizzare le sue informazioni; 3^a farlo parlare, cioè provocare i suoi racconti, fargli domande, aiutarlo nei suoi tentennamenti, rallegrarsi dei suoi progressi.

Nell'atmosfera tranquilla della casa il neonato assai per tempo ascolta e sempre meglio discrimina la voce e le parole della mamma e degli altri familiari, la musica degli apparecchi radiofonici e dei dischi, lo squillo del telefono, il cigolio degli usci, il rumore dei passi e delle stoviglie, il verso di qualche animale domestico. La relativa calma dell'ambiente permette percezioni uditive nette e distinte, mentre il commento verbale ai diversi fenomeni sonori («Si apre la porta, è il babbo che torna!») aiuta il bambino a separare mentalmente i singoli fatti nel «continuum» dell'esperienza e a scoprire i nessi fra determinate sequenze foniche e certi oggetti o eventi.

Ascoltando la verbalizzazione fatta dai familiari delle concrete esperienze di cui è spettatore o attore, il bambino viene stimolato a scoprire definitivamente il nesso parola-realtà, a distinguere le varie sequenze foniche e i diversi oggetti, a percepire analiticamente le parti e gli aspetti del suo corpo, del suo abbigliamento, degli arredi domestici.

Anche il bambino tenta di verbalizzare la propria o altrui attività e di descrivere determinate situazioni, usando inizialmente frasi «ridotte». È allora opportuno che i parenti ripetano con naturalezza e cordialità la frase, ma completandola, mediante un processo di «espansione». Ciò costituisce un efficace mezzo per favorire il passaggio dal linguaggio olofrastico («parole-frasi») alle parole giustapposte e alle proposizioni complete, per correggere la sintassi infantile. Sovente il modello offerto non ottiene effetti immediati, ma a lungo andare induce sicuramente il bambino a modificare e a migliorare la propria lingua.

La maturazione linguistica del bambino risente della condizione socio-economica, ma dipende soprattutto dal clima affettivo, dalla varietà e intensità delle esperienze di vita delle singole famiglie. Un fi-

glio di contadini che parlano soltanto il dialetto, ma che immergono con amore e costanza la loro piccola creatura nel duplice «bagno» dell'esperienza fortemente vissuta e della lingua parlata, può essere dal punto di vista verbale più dotato e maturo di un coetaneo figlio di laureati il quale venga lasciato per ore e ore solo davanti a una grande quantità di giocattoli o al televisore perennemente acceso.

Ma è soprattutto nella scuola materna che l'educazione linguistica «occupa un posto preminente». E ciò per molteplici motivi: per l'ampia opportunità che essa offre agli alunni di fare il duplice «bagno» dell'esperienza intensamente vissuta e della lingua parlata, per la centralità della parola nella vita umana, per la fecondità dell'apprendimento verbale nella seconda infanzia, per l'efficacia del decondizionamento linguistico quando è tempestivo.

Occorre pertanto che l'insegnante scopra e valuti al più presto in ciascun alunno i limiti linguistici riconducibili alle capacità individuali, alla situazione familiare, ai condizionamenti ambientali; e ancor più necessita che per ogni bambino «svantaggiato» in questo settore si programmi subito e si attui con sistematica gradualità un recupero specifico, anche se ciò richiede tempo e sforzi non indifferenti.

Vi sono alunni per i quali il linguaggio verbale dell'insegnante è simile a un idioma straniero, cosicché assai poco la ascoltano e ancor meno tentano di parlare; vi sono poi i casi ancor più preoccupanti dei bambini i quali, non rendendosi conto di non capire e di non riuscire a farsi intendere, non si sforzano di superare tale situazione di incomunicabilità verbale. Non mancano, fortunatamente, gli alunni per i quali l'uso della parola costituisce il più bel gioco, e quindi sono bramosi di dialogare, di arricchire il lessico, di applicare praticamente le regole morfologiche, di costruire frasi e discorsi via via più ampi e complessi.

La forte diversità accertabile nelle situazioni linguistiche di partenza complica inevitabilmente l'impegno dell'educatrice, ma non si può non tenerne conto nella programmazione didattica, se si vuole che le differenze iniziali non si accentuino nel corso degli anni successivi e se si tiene presente che alla scuola materna compete anche un compito di preparazione alla frequenza della scuola primaria. Com'è intuitivo, un bambino di 6 anni non può imparare davvero a leggere e a

scrivere se prima non è riuscito a fruire pienamente della «lingua parlata», comprendendola con esattezza e usandola con proprietà e disinvolture.

Se la famiglia anche nell'ambito linguistico è di fondamentale importanza, occorre che la scuola materna si ponga con essa in un rapporto di continuità.

In casa, di norma, si sta bene insieme, si respira un'atmosfera di fiducia e di confidenza, l'espressione e la comunicazione verbale sono più facili e gratificanti che altrove; per analogia, bisogna che la scuola materna costituisca per ogni bambino un ambiente sereno, in cui è bello giocare e lavorare in coppia o in gruppo, in cui è possibile instaurare dialoghi e conversazioni interessanti sia con gli adulti sia coi coetanei.

In famiglia si usa abitualmente la parola in rapporto alle azioni quotidiane, alle situazioni e alle cose domestiche, ai problemi concreti: cioè evitando i discorsi astratti. Analogamente, è bene che nella scuola materna l'alunno ascolti e parli soprattutto in riferimento ai giochi individuali o collettivi, alle attività costruttive e di vita pratica, ai fatti di cui è spettatore, secondo il criterio dell'immediatezza e dell'occasionalità.

In casa, di solito, si usa col bambino il codice verbale (parlata locale o lingua nazionale) che egli meglio conosce, si apprezzano affettuosamente i suoi grezzi e buffi modi di espressione, ci si adegua al livello dei suoi interessi personali e del suo sviluppo linguistico. È dunque opportuno che nella scuola materna, specialmente nei primi tempi di frequenza, si accetti cordialmente e si valorizzi davvero il codice verbale dei singoli alunni (anche se locale!); ed è altrettanto opportuno impegnarsi coi più immaturi tra essi in un'opera di tempestivo e assiduo decondizionamento.

È proprio in questo impegno che emerge una delle differenze intercorrenti tra la famiglia e la scuola materna. Questa, se è all'altezza del proprio ruolo, consente a tutti i bambini di compiere esperienze più varie e numerose di quelle domestiche, pone accanto ad essi figure adulte che uniscono alla comprensione umana una solida cultura e una specifica competenza professionale, crea uno stimolante contesto di vita associata, offre molteplici ed efficaci sussidi per la matura-

zione linguistica, aiuta i più immaturi a ...capire di non capire e li stimola — anche mediante «microfrustrazioni» — a farsi comprendere, si propone come obiettivo primario di condurre ogni alunno all'uso della lingua parlata «esplicita» e coinvolge le stesse famiglie nel proseguimento di tale traguardo.

Com'è naturale, può accadere che si privilegi inavvertitamente l'espressione e la comunicazione dei bambini disinvolti, verbalmente più capaci e maturi, extravertiti e simpatici, mentre non ci si preoccupa abbastanza di coloro che sono taciturni, impacciati, in possesso di un codice ristretto. Allora questi ultimi tendono a chiudersi in se stessi, si autoemarginano o vengono isolati, si sentono inferiori, diventano ansiosi e aggressivi.

Per essi è assolutamente necessario che si attui un rapporto verbale bipolare, un dialogo semplice e cordiale su argomenti vivi e personali, uno scambio affettuoso, atto a far superare gradualmente i primi stadi della comunicazione (mimica, gesto, monosillabo, linguaggio olofrastico, parole giustapposte), sino a far conseguire la capacità di costruire brevi discorsetti per descrivere una situazione concreta o per rievocare esperienze quotidiane.

Anche riducendo il numero medio di alunni per sezione e allargando la disponibilità umana dell'insegnante, il tempo che ella può dedicare ai dialoghi con ciascun bambino rimane inevitabilmente assai limitato; è tuttavia possibile ovviare parzialmente a questo grave limite affidando nei modi e momenti più opportuni il piccolo linguisticamente immaturo ad un compagno che sia in grado di aiutarlo in questo settore dell'apprendimento. Anche sulla base di numerose esperienze direttamente conosciute, possiamo affermare che non è difficile trovare alunni (specialmente bambine di 5-6 anni) atti a svolgere con gioia ed efficacia il compito di ...maestri di lingua.

Un serio ostacolo allo sviluppo linguistico del bambino viene frapposto dall'egocentrismo, a causa del quale il piccolo parla senza preoccuparsi di farsi capire, e ascolta senza controllare se ha veramente compreso il discorso altrui. Tale limite è certamente grave, ma non è insuperabile, neanche sotto il profilo linguistico.

Infatti, se la scuola materna promuove e favorisce in tutti i modi possibili i giochi di gruppo e le attività di vita pratica collettive, il

bambino impara ad ascoltare realmente l'insegnante o i compagni e a controllare se ha capito, così come impara a poco a poco ad interloquire a proposito, ad aspettare il suo turno, a parlare con chiarezza, proprietà e completezza. L'itinerario dalla lingua egocentrica a quella socializzata non è breve e tanto meno facile, ma è percorribile da tutti gli alunni, anche se con risultati inevitabilmente diversi.

Un bilinguismo programmato ed equilibrato

Alcuni psicolinguisti e non pochi genitori sostengono l'opportunità di insegnare già nella scuola materna una lingua straniera, sia perché il bambino — a loro parere — è già atto ad apprendere, sia per l'utilità della conoscenza di più lingue nazionali. Proprio in conseguenza di tali convinzioni non mancano, soprattutto nei grandi centri urbani, le scuole in cui si promuove questo apprendimento sin dall'infanzia; tuttavia non mancano neppure coloro che si chiedono, preoccupati, se tale forma di bilinguismo precoce non sia una forma di adultismo caratteristica del nostro tempo e una «fuga in avanti» imposta alla scuola materna.

Si pensa al turismo e al commercio internazionale, ma si dimenticano i valori culturali e le tradizioni degli ambienti locali; si enfatizza il ruolo delle lingue straniere nel processo educativo, trascurando tuttavia l'importanza della lingua «prima» nella vita familiare e scolastica del bambino.

Per molti neo-alunni della scuola materna la parlata locale praticamente costituisce l'unico codice linguistico di cui essi dispongono per esprimersi con spontaneità e sufficiente chiarezza, per comunicare validamente coi propri simili, per sostenere il pensiero nella sua multiforme attività di osservazione, analisi, riflessione, sintesi, rievocazione e previsione.

Se nell'ambito letterario e in quello tecnico il ladino presenta evidenti limiti, esso ha invece una tipica e a volte insuperabile efficacia espressiva; mentre la lingua nazionale consente di porsi in rapporto anche con chi è lontano, esso è uno strumento insostituibile nella trama delle relazioni interpersonali proprie della famiglia e dell'ambiente.

Ma la parlata locale è necessaria anche per la maturazione intellettuale della maggioranza dei bambini. Infatti ogni persona pensa «nella» e «con la» lingua che meglio conosce. I termini della lingua materna, per così dire, sono «confitti nella realtà», quasi si identificano con essa; la lingua «prima» viene percepita anteriormente allo sviluppo della capacità di ragionamento, e non scompare neanche quando si è imparato a pensare in un'altra lingua.

Accoglierla e valorizzarla nella scuola dell'infanzia significa garantire meglio la continuità psicopedagogica tra l'esperienza familiare del bambino e quella scolastica, è un modo fondamentale per aprire davvero la scuola alla vita dell'ambiente.

Anche per altre importanti ragioni le parlate locali meritano viva attenzione e schietto apprezzamento. Esse, come facilmente si intuisce, non sono soltanto sistemi più o meno ricchi e complessi di segni verbali, ma costituiscono la manifestazione genuina di culture particolari e di tradizionali locali; con esse è più facile conservare e rafforzare l'identità culturale delle diverse «etnie», così come viene da esse agevolata la varietà e ricchezza dei «registri» verbali a disposizione delle persone.

Le parlate locali hanno avuto origine e si sono conservate non soltanto per la difficoltà e la scarsità delle comunicazioni, per il diffuso analfabetismo del passato, per la mancanza dei «mass-media», ma anche per l'originalità dei costumi e della spiritualità dei differenti gruppi umani. Conservarle e apprezzarle praticamente, è un mezzo valido tanto per frenare il processo di massificazione tipico della nostra epoca, quanto per offrire preziosi apporti alla cultura e alla lingua nazionale.

È pertanto perfettamente comprensibile la tutela giuridica delle lingue non nazionali sancita dalla nostra Carta costituzionale: «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione... di lingua» (art. 3); «la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche» (art. 6). Ed è altrettanto logico che nelle Regioni a statuto speciale si siano emanate leggi a difesa delle parlate locali, a cominciare dalla scuola materna, come si evince, ad esempio, dalla legge n. 13 del 1977 della Provincia autonoma di Trento.

La vitalità di una lingua non dipende tanto dalla ricchezza del suo lessico, dalla robustezza delle sue strutture sintattiche, dal livello artistico della sua letteratura, quanto piuttosto da altri fattori: politici, economici, giuridici, culturali, scolastici. Ecco, a tale proposito, il parere del linguista austriaco Prof. Guntram A. Plangg, membro della Commissione Culturale dell'Istituto Culturale Ladino.

«Non è la complessità, l'eterogeneità di una lingua che deciderà dei suoi valori, della sua espressività e quindi della sua vitalità ed efficacia, per non parlare della sua applicabilità, come è dimostrato molto bene dall'inglese. Gli elementi decisivi sembrano piuttosto la fiducia nel patrimonio linguistico acquisito, la forza integrativa ed il coraggio di procedere ad innovazioni, a tentativi nell'ambito dell'uso quotidiano. Soltanto la volontà dei parlanti farà vivere una lingua, mentre una pratica continua e consapevole le darà ragione di essere e forza vitale»⁶.

Se è ingiusto e dannoso eliminare la parlata locale dalla vita degli adulti, ancor più ingiusto e dannoso è sottovalutarla o addirittura combatterla nell'arco del processo educativo, specialmente durante l'infanzia.

Ben sappiamo che è largamente diffusa fra i genitori, le educatrici e gli stessi bambini la convinzione che la parlata locale sia da usare in casa, nei giochi spontanei, nella comunicazione coi compagni di scuola, mentre con l'insegnante e nelle attività guidate la lingua «veicolare» dovrebbe essere l'italiano. Non vogliamo negare che tale convinzione abbia qualche fondamento, ma rileviamo che essa costituisce un serio ostacolo a quel sicuro apprendimento di un secondo codice linguistico che pure è possibile e fecondo negli anni della scuola materna.

In pratica, in una prima fase si deve consentire al singolo bambino l'uso della propria lingua nativa, ma successivamente occorre stimolarlo e aiutarlo a commentare le varie attività in quella che per lui, individualmente, è la lingua non materna, affinché ciascun alunno sap-

⁶ Mondo Ladino Quaderni, 3 *Aspetti della didattica del ladino: le interferenze linguistiche*, Istituto Culturale Ladino, Vigo di Fassa 1980, p. 100.

pia usare con sicurezza o almeno discretamente entrambi i codici, in qualunque momento o esperienza.

Poiché non mancano alunni fortemente immaturi sotto il profilo verbale, oppure inclini al mutismo, occorre anzitutto che l'insegnante attui per ciascuno di essi un decondizionamento precoce, dialogando con lui nella «sua» lingua materna e impegnando in tale essenziale recupero anche altri bambini (simpatici, extravertiti, esperti in «quel» codice linguistico, disponibili a fungere da «tutori»).

Con gli alunni già sicuri nell'uso della lingua prima è bene che le insegnanti adoperino con tatto e costanza anche la lingua seconda, così come è opportuno formare gruppetti «bilingui» (cioè costituiti di alunni di lingua madre locale e italiana), affinché ognuno sia addestrato a capire e poi ad usare la lingua seconda.

A chi obietta che la parlata locale rende più difficile l'apprendimento della lingua nazionale, si può replicare che gli ostacoli reali a tale acquisizione sono da ricercare nelle carenze di stimoli e negli errori metodologici della famiglia e della scuola materna, assai più che nella lingua dell'ambiente.

Gli idiomi locali non sono pedagogicamente e socialmente inferiori alla lingua nazionale. Poiché ogni codice verbale ha in sé una essenziale ed ineliminabile inadeguatezza, l'integrazione dei diversi linguaggi consente una più genuina espressione e una più salda comunicazione. Inoltre il piccolo alunno della Val di Fassa, confrontando il ladino con l'italiano, meglio supera il «realismo verbale», cioè comprende più facilmente che la parola è un simbolo, non una qualità connaturale delle cose.

III

LE FASI DELL'ESPERIENZA NEGLI ANNI SCOLASTICI 1980-81 E 1981-82

Il progetto didattico-sperimentale

L'esperienza di bilinguismo voluta congiuntamente dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento e dall'Istituto Culturale Ladino si è configurata fin dall'inizio come un «progetto didattico-sperimentale», da realizzarsi nell'arco di un triennio, secondo precise scansioni e modalità, chiaramente definite nel documento elaborato dal Dr. Gino Dalle Fratte e affidate alla direzione del Prof. Sergio Spini per la sua coerente attuazione.

Un insieme più o meno casuale e disorganico di esperienze scolastiche non può costituire una sperimentazione didattica. Questa è, propriamente, una serie sistematica di «esperimenti», vale a dire di «esperienze provocate» allo scopo di far emergere delle «costanti» o «leggi» nell'azione e nella personalità degli alunni e dei docenti, cosicché sia possibile migliorare in misura e con modalità significative i processi di apprendimento e di insegnamento.

Un progetto didattico-sperimentale di norma si articola in questi momenti: formulazione di un'ipotesi di lavoro, rilevazione ordinata e interpretazione corretta dei dati relativi alla situazione iniziale, scelta e uso di «fattori variabili», costituzione di adeguati gruppi di confronto (per una verifica più sicura), esame e valutazione dei risultati, applicazione ad altri ambienti o settori dei miglioramenti «oggettivi» riscontrati.

Come rilevava Franco Bertoldi in un articolo pubblicato da una rivista professionale proprio nel momento in cui aveva inizio l'attua-

zione del nostro progetto, «qualora una 'équipe' educativa, nella scuola materna, decida di porsi sul piano dell'esperimento, essa deve elaborare un programma ad un certo punto del quale sia inserita una ipotesi, siano previsti specifici interventi su variabili predefinite, sia dato spazio a verifiche dalle quali dipenderà il successivo sviluppo del programma...

In realtà, nell'indagine pedagogica e didattica, le tecniche programmatiche e sperimentali sono ancora allo stato, per così dire, iniziale, onde concludo volentieri con un suggerimento: chi affronta l'impegno di un disegno sperimentale in un quadro programmatico — se vuole operare seriamente — deve appoggiarsi ad uno specialista, per non cadere nei numerosi errori sperimentali che l'esperienza ha largamente individuato»¹.

I responsabili del progetto ben sapevano che molti di tali errori sono imputabili alla mania della novità per la novità, alle facili improvvisazioni, allo scarso senso di responsabilità. Purtroppo non tutte le «innovazioni» scolastiche sono veramente «educative»: lo sono, o lo possono presumibilmente diventare, quando si tratta di mutamenti ben meditati, cioè decisi in ambiti e per obiettivi specifici, attuati con competenza, nella ragionevole ipotesi che essi giovino al reale miglioramento della scuola.

Gli alunni non sono «cavie», ma soggetti del diritto a un'integrale educazione; una seria innovazione scolastica è difficile, quindi implica al tempo stesso cautela e coraggio; non è lecito considerare gli insegnanti e i genitori semplici esecutori o spettatori della sperimentazione didattica, ma occorre coinvolgerli nel progresso qualitativo della scuola. Pertanto ogni progetto didattico-sperimentale, anche se affidato alla elaborazione e alla guida di esperti, richiede un impegno collegiale in ogni sua fase.

Nello stesso numero della rivista sopra citata Nicola Paparella così scriveva: «La pretesa di risolvere tutto da sé non è soltanto una tentazione, è soprattutto un errore che mortifica la creatività della persona e riduce le possibilità di successo... L'eventuale impegno nel-

¹ F. Bertoldi, in «Scuola Materna» n. 13, 10 aprile 1980, p. 845.

la ricerca sperimentale deve poter avere l'assistenza degli esperti, il consenso delle colleghe, la disponibilità di tutte le componenti dell'«universo educativo». Occorre combattere il deplorabile costume che induce a promuovere sperimentazioni-pirata all'insaputa dei titolari del diritto-dovere di educare il bambino». (p. 849)

Nel nostro «progetto» l'ipotesi di lavoro si poteva formulare in questi termini: l'uso programmato ed equilibrato di due codici linguistici, il ladino e l'italiano, può facilitare nelle scuole materne della Val di Fassa il conseguimento dei loro scopi istituzionali e, più specificamente, è in grado di migliorare significativamente l'educazione linguistica di tutti gli alunni.

Come già si è ricordato, la raccolta dei «dati di partenza» fu iniziata nelle quattro assemblee dei genitori svoltesi nell'aprile del 1980 e fu continuata sia dalle educatrici direttamente interessate, sia dai responsabili della conduzione del progetto didattico-sperimentale. Tale dati sono sinteticamente esposti a pag. 21 e a pag. 23 di questo volume.

I «fattori variabili» essenziali erano ovviamente l'atteggiamento e la competenza professionale delle insegnanti delle tre scuole nell'ambito e di fronte al problema del bilinguismo, la collaborazione delle famiglie, l'assistenza offerta dagli «esperti», l'uso via via più ampio e appropriato di entrambi i codici linguistici da parte degli alunni, la fruizione sistematica del materiale attinente alla cultura ladina offerto dall'Istituto Culturale Ladino o reperito direttamente dalle scuole, la creazione e l'utilizzazione di appositi sussidi didattici.

Essendo soltanto tre le scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto, non si ritenne opportuno costituire dei «gruppi di controllo».

Incontri di aggiornamento pedagogico-didattico

Nel primo capitolo abbiamo già descritto le prime fasi dell'esperienza triennale, fino al Convegno degli insegnanti dei vari gradi di scuola svoltosi a Vigo nel maggio del 1980 per iniziativa dell'Istituto Culturale Ladino. Ne ricordiamo ora le fasi successive.

Il 2 giugno 1980 a Trento vi fu un incontro fra la Federazione

Provinciale delle Scuole Materne, rappresentata dal Dr. Gino Dalle Fratte, dal Prof. Sergio Spini, dalla coordinatrice supplente Dr. Lucia Stoppini e l'Istituto Culturale Ladino, di cui era portavoce il Segretario Dr. Fabio Chiocchetti.

Il confronto tra le varie posizioni fu animato e costruttivo. Da una parte si segnalò il pericolo che nelle scuole dell'infanzia della Val di Fassa le educatrici allogene e l'italiano venissero «emarginati», dall'altra parte si propose che la parlata locale venisse inserita nella programmazione didattica annuale esplicitamente, «dalla porta», anziché limitarne l'uso alle filastrocche e alle fiabe.

Si concluse concordemente che il bilinguismo della Valle (fatto culturale) sarebbe potuto diventare correttamente bilinguismo scolastico (fattore educativo), purché si adottassero metodi di insegnamento-apprendimento individualizzati, cioè attenti alle differenze linguistiche esistenti tra le educatrici e tra gli stessi alunni. L'alternanza delle attività intersezionali e sezionali, la scelta di contenuti più efficaci, la stretta correlazione tra lo sviluppo verbale, il processo di socializzazione e la maturazione intellettuale avrebbero consentito di conseguire meglio gli obiettivi del «progetto».

Nei giorni seguenti questi criteri pedagogici e metodologici furono esposti e dibattuti in Val di Fassa alla presenza delle insegnanti, prima riunite in assemblea plenaria, poi suddivise in due gruppi, allo scopo di conferire all'esperienza da poco iniziata caratteri di rigore, coerenza, duttilità e concretezza.

Emerse negli incontri la necessità di reperire, di classificare e di utilizzare al più presto il materiale attinente alla cultura ladina (fiabe, leggende, filastrocche, motti, canti, oggetti di lavoro, fotografie, diapositive, calendari), chiedendo la collaborazione dell'Istituto Culturale Ladino e delle famiglie, attingendo alle pubblicazioni periodiche ladine («Noša Jent», «La Veiš»), fruendo della tradizione orale («contie» narrate a viva voce dagli anziani e opportunamente registrate).

Si evidenziò pure l'esigenza di riconoscere piena dignità di lingua alla parlata locale, servendosene in ogni settore dell'attività scolastica, evitando di separare nettamente i ruoli didattici dell'italiano e del ladino, inserendo in larga misura nella programmazione educativa la cultura della Valle (feste religiose tradizionali, folclore, attività arti-

gianali e agricole, turismo estivo e invernale, trasformazioni della natura).

E ciò al triplice scopo di valorizzare appieno la parola nelle sue principali funzioni (espressione, comunicazione e inculturamento), di guidare efficacemente ogni alunno all'uso di entrambi i codici verbali, di fruire delle valenze formative della cultura ladina.

Per attuare in modo sistematico l'aggiornamento delle insegnanti nell'ambito dell'educazione linguistica furono organizzati due brevi corsi nel mese di luglio del 1980 e del 1981, dei quali il secondo costituì una ripresa e un approfondimento di temi svolti nell'anno precedente.

Questi furono gli argomenti trattati nel primo corso: linguaggi non verbali e parola nella vita individuale e sociale; pensiero e linguaggio verbale; lo sviluppo della parola nella seconda infanzia; le funzioni del linguaggio verbale; le condizioni dell'educazione linguistica nella scuola materna; dal linguaggio egocentrico al linguaggio socializzato mediante il dialogo e la conversazione; immagini visive, racconti e letture dell'insegnante nell'educazione linguistica; folclore e letteratura infantile nell'educazione linguistica.

Ogni «lezione teorica» fu seguita da un dibattito, in cui vennero segnalate le difficoltà poste dall'educazione linguistica di determinati alunni e insieme si cercarono i modi di intervento più adatti a superarle, oppure si evidenziarono le linee metodologiche generali da seguire.

Alla conclusione del corso si convenne unanimemente circa l'opportunità di promuovere esperienze «forti» a scuola o durante le uscite per fornire un contenuto stimolante alla comunicazione verbale, di curare assiduamente il dialogo tra insegnante e alunno o fra coetanei, di educare nei grandicelli la capacità di partecipare a vere e proprie conversazioni, di costituire in ogni sezione con l'aiuto dei bambini e dei genitori una «bibliotechina delle immagini» adeguatamente classificate, di integrare l'uso delle filmine con la fruizione dell'episcopo, di raccontare o di leggere agli alunni con espressione fiabe o pagine oculatamente scelte.

Nel luglio del 1981 il corso di approfondimento pedagogico-didattico ebbe per oggetto i seguenti temi: la maturazione linguistica

nella prima e nella seconda infanzia; il monologo, il dialogo e la conversazione nella scuola materna; l'utilizzazione delle immagini visive nell'educazione linguistica del bambino; le filastrocche, i canti e le poesie nell'esperienza infantile; il contributo del racconto e della lettura dell'insegnante alla maturazione linguistica dell'alunno.

Tanto le lezioni quanto i dibattiti relativi offrirono la possibilità di verificare criticamente il lavoro didattico dell'anno scolastico in corso e di impostare a grandi linee la programmazione per il 1981-82, cioè per l'anno conclusivo dell'esperienza triennale.

Tre itinerari per il bilinguismo programmato

Gli incontri dei mesi di aprile e giugno del 1980, il Convegno del maggio e il corso di aggiornamento del luglio dello stesso anno, le successive intese con l'Istituto Culturale Ladino consentirono di dare al sintetico progetto elaborato del Dr. Dalle Fratte adeguati contenuti e precisi indirizzi operativi, contenuti e indirizzi organicamente descritti dal Prof. Spini in un documento programmatico relativo alla seconda fase (anno 1980-81) che ora riproduciamo nelle sue linee essenziali.

Tale documento intendeva essere un comune quadro di riferimento di obiettivi, di tappe metodologiche, di procedimenti didattici; esso teneva conto sia dei risultati acquisiti dalla pedagogia in ordine all'educazione linguistica sia della situazione culturale della Val di Fassa, ma non escludeva affatto l'opportunità di adeguare la programmazione comune alle singole persone (alunni, insegnanti) e ai diversi gruppi (sezioni, scuole).

Ci si proponeva di perseguire una completa educazione linguistica di tutti gli alunni, intesa come perfezionamento dell'uso della lingua «prima» e graduale apprendimento della lingua «seconda», cosicché, al bilinguismo che connota in larga misura la Valle ed è giuridicamente difeso e valorizzato dalla legge provinciale, corrispondesse sempre più il bilinguismo di una scuola dell'infanzia aperta alla realtà sociale e soprattutto conforme alle esigenze del bambino.

Per garantire un rapporto equilibrato tra i due codici verbali, sia

sul piano della «comunicazione privata» tra individui (insegnante-alunno, bambino-coetaneo), sia sul piano della «comunicazione collettiva» (educatrice-sezione, alunno-gruppo), venivano programmati momenti di attività comunitaria in cui il ladino venisse adottato come lingua veicolare, indipendentemente dal tipo di attività (gioco collettivo, drammatizzazione, racconto, conversazione a tema, preghiera).

Non si trattava di perseguire l'uso di due codici linguistici con metodi e mezzi artificiosi, avulsi dal contesto concreto della consueta vita della scuola materna, bensì di promuovere congiuntamente l'educazione linguistica, lo sviluppo intellettuale, la socializzazione, l'uso via via più ampio e sicuro dei linguaggi non verbali.

In altri termini, si volevano percorrere tre itinerari, distinti ma complementari: promuovere al massimo l'interazione fra parola, pensiero e attività comunitaria all'interno di ciascuna scuola; realizzare tale interazione anche nell'esplorazione guidata dell'ambiente; fuire in larga misura delle filastrocche, delle poesie, dei canti, dei racconti appartenenti alla tradizione ladina o alla letteratura infantile universale.

Due erano gli obiettivi del primo itinerario: condurre ogni alunno alla piena fruizione di quella che per lui, singolarmente, era la lingua «prima», cioè a capirla esattamente e a parlarla con sicurezza; guidarlo a utilizzare a poco a poco anche un secondo codice linguistico, prima comprendendolo, poi usandolo attivamente.

Poiché i bambini, come si è rilevato nel precedente capitolo, maturano verbalmente se sono «immersi nel duplice bagno della vita intensamente vissuta e della lingua parlata», si suggeriva di stimolare gli alunni a uscire dall'isolamento e dal mutismo, ad agire in coppia o in gruppo nei giochi e nelle attività costruttive e di vita pratica, ad ascoltare e a parlare.

Secondo le indagini svolte nella primavera del 1980 e già da noi ricordate, i bambini usavano la lingua «prima» (cioè il ladino, per due terzi di essi) nei giochi spontanei e nelle attività di vita pratica, mentre preferivano l'italiano nei giochi guidati e nelle drammatizzazioni. Ci si proponeva pertanto di assecondare in un primo momento tali libere scelte, ma di incoraggiare successivamente ciascun alunno a commentare le varie attività in quella che per lui — individualmente

— era la lingua non materna, affinché si sapessero usare con disinvoltura (o almeno discretamente) entrambi i codici, in qualunque momento o esperienza.

Poiché vi sono nette differenze di sviluppo linguistico legate all'età, nel documento si richiama il valore didattico dei «gruppi mobili intersezionali», vale a dire l'utilità di dividere in certi momenti della giornata gli alunni in piccoli, medi, grandicelli, impegnando poi questi gruppi «omogenei» in attività linguistiche adatte ai diversi gradienti di maturazione (monologhi, filastrocche, canti brevi, dialoghi, fiabe, letture dell'insegnante, conversazioni, racconti e canti più lunghi).

Considerata la «pigrizia linguistica», vale a dire la tendenza ad usare soltanto il codice «primo», ci si prefiggeva anche di costituire gruppetti formati da alunni di lingua madre italiana e ladina, affinché ognuno si addestrasse a capire e poi a usare la lingua «seconda».

Il secondo itinerario, concernente l'interazione fra la parola, il pensiero e l'attività comunitaria nell'esplorazione dell'ambiente, veniva proposto in conseguenza della necessità di superare i limiti connaturati a qualunque scuola, dal momento che in essa la «vita» intensamente vissuta è circoscritta alle aule, ai corridoi, ai cortili.

Occorreva pertanto che la stimolazione scambievolmente del linguaggio verbale, dell'intelligenza e della vita di gruppo si programmasse e si realizzasse anche nel contatto diretto e guidato con la realtà sociale, economica, fisica del paese. Infatti un bambino ricco di esperienze e di idee più facilmente parla e con maggiore interesse ascolta; viceversa, i discorsi uditi o pronunciati sollecitano all'osservazione analitica e alla riflessione approfondita, consentono un utile scambio di esperienze e un fecondo confronto di punti di vista.

Anche in questo più vasto ambito gli obiettivi da perseguire erano il perfezionamento del «primo» codice verbale e la progressiva acquisizione della «seconda» lingua: obiettivi conseguibili senza particolare difficoltà, essendo più immediato il rapporto degli alunni coi più significativi aspetti della realtà locale ed essendo più ricca la gamma dei mezzi e degli stimoli.

Si trattava di programmare «uscite» per conoscere meglio il mondo umano e fisico circostante, variando le mete a seconda del mutare delle stagioni e delle condizioni meteorologiche: le vetrine e l'interno

dei negozi, i laboratori degli artigiani, le case, i fienili e le stalle, la chiesa, le strade e le piazze, i prati in fiore, i boschi che si ridestano a nuova vita, i torrenti e i ruscelli, la scuola di polizia (per Moena), il Museo Ladino di Vigo (limitatamente al materiale che fosse interessante per i bambini).

Ovviamente era previsto anche il commento verbale delle «esperienze ambientali di prima mano»: quello spontaneo degli alunni, fatto nella lingua preferita e con le sottolineature a ciascuno più congeniali; quello dei bambini più immaturi o taciturni, a ciò stimolati e guidati dall'insegnante; quello delle educatrici, più preciso e completo; quello degli adulti incontrati durante le esplorazioni, considerata l'efficacia pedagogica della spiegazione della propria attività fatta dal negoziante, dall'artigiano, dal contadino, dalla massaia.

Erano pure programmate le conversazioni che precedono o seguono le uscite collettive, l'utilizzazione sistematica delle immagini (illustrazioni dei calendari o dei libri di testo dei fratelli maggiori, cartoline, pieghevoli turistici, diapositive, disegni fatti dall'insegnante o dagli alunni), l'attività plastica, al fine di rievocare, chiarire e commentare coi diversi linguaggi le esperienze dirette.

A tale proposito si evidenziava l'utilità di creare in ogni scuola un piccolo patrimonio di illustrazioni, da incrementare continuamente anche col contributo delle famiglie e dell'Istituto Culturale Ladino e da classificare per categorie: ad esempio, i giocattoli, le suppellettili domestiche, gli animali, gli attrezzi da lavoro, gli alberi, i fiori, le attività economiche.

Una semplice 'iconoteca', facilmente accessibile agli alunni e via più ricca, è infatti un gratificante strumento di educazione al bilinguismo, di sviluppo intellettuale, di comunicazione sociale, poiché i bambini amano sfogliare e commentare insieme gli albi, i libri e i periodici illustrati, così come si divertono a scambiarsi le figurine.

Come sussidio integrativo veniva offerta la proiezione di tre brevi documentari relativi a Campitello, Moena e Vigo, realizzati con la videocassetta dal nuovo coordinatore Dr. Giuseppe Pesenti. Essendo il ritmo delle loro sequenze abbastanza lento, essi si sarebbero potuti utilizzare come spunto introduttivo alle varie esplorazioni o come

mezzo per rievocarle, come strumento valido a dare concretezza alle conversazioni vive, fatte in ladino oppure in italiano.

Il terzo itinerario consisteva nell'educazione linguistica realizzata — tanto in ladino quanto in italiano — mediante le filastrocche, i canti, le poesie, i racconti e le letture dell'insegnante. Questo itinerario aveva giustificazioni culturali e, ancor più, pedagogiche.

Gli adulti, specialmente le madri e le nonne, parlano al bambino anche se è piccolissimo: nei «dialoghi», con le nenie e le filastrocche, col canto. Egli non comprende ancora il significato del linguaggio verbale, tuttavia lo gusta visibilmente, sia perchè è un segno dell'affetto e delle premure dei familiari, sia perchè costituisce per lui una musica (ritmo, assonanze, sfumature, pause, melodie, rime). Soltanto più tardi il piccolo riesce a comprendere il senso delle parole e delle frasi, cioè realizza l'incontro con la «parola-pensiero».

Anche nella seconda infanzia, e oltre, rimangono il gusto schietto e la ricerca assidua della «parola-musica» (filastrocche, ninne-nanne, scioglilingua, poesie, canti): assecondarli è dunque un mezzo per far amare e apprendere all'alunno anche la «parola-pensiero» (nei vari codici), per assicurare davvero all'educazione linguistica un posto preminente, senza autoritarismi e senza forzature.

Nelle «esperienze di prima mano», attuate all'interno o all'esterno della scuola, si sviluppa il «pensiero-azione»; mediante l'uso delle illustrazioni e l'attività plastica viene stimolato il «pensiero-iconico»; col racconto di fiabe e leggende e con la lettura di pagine accuratamente scelte si aiuta il bambino a salire al livello del «pensiero-simbolico», si educa l'intelligenza rappresentativa.

In questa ottica, gli obiettivi del terzo itinerario erano molteplici: far sperimentare e gustare il ritmo, le assonanze, la melodia, le rime; mettere a disposizione del bambino la parola come mezzo per rievocare e prevedere situazioni ed eventi, per fantasticare, per allargare gli orizzonti mentali; educare la capacità di pensare anche ciò che non è attualmente percepibile, essendo lontano nello spazio e/o nel tempo; far scoprire la bellezza e l'importanza del libro («scrigno» in cui sono raccolti fiabe e racconti suggestivi); destare o acuire il desiderio di apprendere la tecnica della lettura a tempo debito, cioè in prima elementare.

Logicamente, occorre integrare il materiale già disponibile, valendosi del contributo dell'Istituto Culturale Ladino, chiedendo l'aiuto dei gestori delle scuole e delle famiglie, attingendo alle pubblicazioni e ai periodici relativi alla cultura ladina, servendosi adeguatamente della letteratura infantile; e bisognava poi classificare il materiale raccolto, riunendo, ad esempio, le filastrocche ladine attinenti alle vicende meteorologiche (sole, pioggia, tempo bello o brutto) e quelle usate durante i giochi per la «conta», le «patofie» locali e le fiabe della letteratura mondiale, i canti ladini e quelli in lingua italiana.

Affinchè il materiale linguistico ladino offerto agli alunni fosse più gradito e quindi più efficace, si segnalava l'opportunità di fare un uso parco dei registratori e di impegnare invece le insegnanti native della Valle e altri adulti fassani a recitare nella scuola le filastrocche, ad eseguire i canti locali, a narrare o a leggere con la massima espressione possibile le «contie».

Essendo per lo più la letteratura popolare creata dagli adulti per un pubblico di adulti, si ricordava il dovere di scegliere i racconti e le letture con criteri educativi, cioè dopo essersi chiesti: sono adatti alla psicologia del bambino? sono adeguati al livello di maturazione delle singole sezioni? non turbano la sensibilità infantile? giovano all'educazione linguistica, intellettuale e affettiva?

Nel documento si suggerivano, infine, alcuni procedimenti didattici: alternare a opportuna distanza di tempo le filastrocche, le poesie, i canti, le fiabe dell'uno e dell'altro codice linguistico; invitare e guidare gli alunni a riassumere la narrazione udita oppure a continuare il racconto di proposito interrotto; sollecitare i bambini a drammatizzare le vicende ascoltate, a tradurle nel linguaggio grafico-pittorico o plastico; proiettare su uno schermo grande, servendosi dell'episcopio, le illustrazioni o i disegni relativi alle trame e ai personaggi dei racconti e delle letture.

Alcuni perfezionamenti organizzativi e metodologici

Il documento elaborato dal Prof. Spini per la seconda fase dell'esperienza triennale offrì al Segretario dell'Istituto Culturale Ladino Dr. Chiochetti lo spunto per una serie di importanti osservazioni e

proposte scritte, basate essenzialmente sulla distinzione tra bilinguismo e diglossia. Eccone i passi principali.

«Il dato di partenza, da cui deriva l'esigenza stessa di tale progetto didattico-sperimentale, è rappresentato dalla struttura essenzialmente 'monolingue' che storicamente ha caratterizzato la scuola dell'infanzia in Val di Fassa, modificata solo marginalmente da esperienze spontanee ed occasionali che recuperano l'uso della parlata locale: in altri termini, a differenza di quanto accade nelle scuole materne delle valli di Gardena e Badia, l'alunno all'età di tre anni, quale che sia l'ambiente linguistico di provenienza, viene immerso in una realtà che istituzionalmente prevede e prescrive l'italiano come codice principale dell'agire comunicativo.

Le osservazioni delle educatrici testimoniano che, indipendentemente dall'ambiente linguistico di provenienza, i bambini della scuola dell'infanzia in virtù dei contatti reciproci dimostrano interesse e capacità nell'assimilare spontaneamente il secondo codice linguistico (sia esso l'italiano o il ladino) che li porta a socializzare più facilmente coi compagni 'alloglotti'. È chiaro che nell'esperienza del bambino vi sono stimoli maggiori a che il ladino-parlante apprenda l'italiano che non viceversa.

Questa situazione può essere contrassegnata con il termine di bilinguismo potenziale, nel senso che l'individuo 'può' comunicare indifferentemente nell'uno e nell'altro codice. Essa rappresenta il terreno fertilissimo su cui si potrebbe innestare un'azione educativa tesa a sviluppare in modo consapevole questa propensione all'uso di più lingue che, a detta di molti studiosi, si manifesta nei bambini a partire dall'età di 4-5 anni.

D'altra parte si sa che una tale situazione, per una serie intricata di elementi sociali e istituzionali (non solo scolastici!) può evolversi in direzioni divergenti, orientando l'individuo o verso un 'effettivo bilinguismo' (l'uso equivalente e intercambiabile di entrambi i codici), oppure verso la 'diglossia' (l'uso differenziato dei due codici in rapporto al 'livello sociale' della comunicazione). Non occorre precisare che nel nostro caso, a differenza di altre situazioni, l'evoluzione porta a una diffusa e radicata diglossia che si estende a gran parte del tessuto sociale, ma che si manifesta già nella scuola dell'infanzia.

Se allora l'obiettivo dell'educazione linguistica consiste effettivamente in un 'bilinguismo programmato', bisogna innanzitutto tener conto del fatto che già all'inizio della scolarizzazione i due codici linguistici si dispongono tra loro in ordine gerarchico.

Il problema dell'educazione linguistica in Val di Fassa, in altre parole, non può essere ricondotto alla formula generale $L_1 \longrightarrow L_2$, in cui L_1 può essere tanto l'italiano che il ladino, poichè l'italiano e il ladino non stanno affatto sullo stesso piano. Occorrono piuttosto metodologie specifiche che tengano conto della lingua più debole. Nel caso delle cosiddette 'lingue minoritarie', infatti, il primo ostacolo allo sviluppo di un bilinguismo equilibrato consiste appunto nel senso di inferiorità che si manifesta nel comportamento come diglossia: l'educazione linguistica nel nostro caso non può consistere meramente nell'acquisizione di una seconda lingua accanto alla parlata materna (quale che sia), ma piuttosto nella ricerca di un 'rapporto equilibrato' tra le due lingue come indispensabile premessa per uno sviluppo davvero autonomo e paritetico di entrambe. Infatti, solo la coscienza (attivata magari solo a livello di intuizione psicologica) di disporre di due strumenti distinti ed equivalenti porta il fruitore ad un uso linguistico corretto, liberando progressivamente l'espressione dalle inevitabili interferenze che si producono tra lingue a contatto.

Da questo punto di vista sembra addirittura dannoso un uso contemporaneo o alternativo di entrambe le lingue nello stesso contesto didattico: sul piano linguistico ciò favorirebbe probabilmente il fenomeno dell'interferenza, mentre sul piano psicologico e socio-linguistico risulterebbe comunque predominante il codice «più forte», anche se esso risultasse fruito in percentuale minoritaria come «lingua materna».

Non bisogna poi dimenticare che una buona parte di alunni classificati «italofoni» (20%) provengono da famiglie fassane in cui nell'educazione dei figli l'abbandono del ladino per l'italiano è ritenuto elemento di promozione sociale: i risultati ottenuti sul piano linguistico, come a tutti è dato di constatare, consistono in un forte depauperamento espressivo condizionato dall'acquisizione di un linguaggio «innaturale» largamente modellato su schemi propri della parlata locale.

È giusta, naturalmente, la preoccupazione espressa nel documento

del Prof. Spini di non inibire artificiosamente l'espressione spontanea dei bambini, e quindi di accettare senz'altro la 'lingua materna' dell'alunno. Tuttavia, nel dare attuazione a questo principio, bisogna tener conto del duplice livello su cui viene ad instaurarsi la comunicazione nella vita scolastica: 1° il piano della comunicazione privata tra individui (insegnante-alunno; alunno-alunno); 2° il piano della comunicazione collettiva, o di gruppo (insegnante-scolaresca; alunno-gruppo).

Sul primo piano, corrispondente alle situazioni informali e di vita pratica, l'insegnante dovrebbe effettivamente adeguarsi al linguaggio spontaneamente usato dall'alunno; è chiaro che nelle situazioni ottimali tutti gli operatori dovrebbero poter rispondere nella stessa lingua dell'interlocutore.

Il secondo piano, corrispondente alla cosiddetta lezione o comunque alle attività guidate, si contraddistingue per il fatto che il carisma dell'insegnante diventa l'elemento strutturante della comunicazione all'interno del gruppo: qui la scelta di un codice come 'lingua strumentale o veicolare' diventa per gli alunni un modello vincolante di comportamento linguistico. Ed è proprio qui che l'educatore può orientare le sue scelte verso una precisa finalità didattica; bisogna dunque vedere se le scelte metodologiche risultano effettivamente adeguate al fine del 'bilinguismo programmato...'

Ad esempio: commentare delle immagini in entrambe le lingue o presentare una fiaba alternativamente nell'uno e nell'altro codice «affinché ogni uditor possa comprenderne in accettabile misura il contenuto», probabilmente finisce soltanto per favorire quella «pigrizia linguistica» che, secondo lo stesso Prof. Spini, induce il bambino a servirsi soltanto della parlata materna. Prescindendo dal già citato rischio delle interferenze, risulterà dal confronto sempre rafforzato il codice più prestigioso, e così in nome del principio della libertà dell'individuo a usare la propria lingua si va ad avallare il condizionamento sociale che porta alla diglossia.

La scuola così rinunciarebbe alla sua peculiare funzione educativa, limitandosi a fornire semplicemente la cassa di risonanza alla tendenza che nella società contemporanea condanna inevitabilmente le lingue minoritarie alla regressione.

Alternativamente, sembrerebbe più utile ritagliare nell'ambito della attività guidate in programma (in proporzione commisurata con le necessarie gradualità di intervento, con le reali possibilità operative, con la disponibilità di personale bilingue) degli spazi di comunicazione collettiva in cui il ladino viene adottato come lingua veicolare, in alternativa all'italiano e indipendentemente dal contenuto del discorso (sia esso un gioco collettivo, una drammatizzazione, una conversazione a tema, un racconto, una preghiera). È chiaro che ciò consentirebbe ugualmente al singolo di intervenire liberamente nel discorso usando l'altro codice: l'educatrice, in tal caso, non dovrebbe certo reprimerne l'uso, ma — rispondendo pur sempre nel codice scelto come 'ufficiale' — attiverebbe semplicemente la conversazione limitandosi eventualmente a curare la forma emendando pacatamente le interferenze.

È altrettanto ovvio che in quest'azione educativa non si escluderebbe affatto il ricorso occasionale all'altro codice nel caso di difficoltà di comprensione, così come attualmente usando l'italiano come lingua veicolare non si esclude il ricorso al ladino per spiegare una parola non da tutti conosciuta. Tuttavia, all'interno dell'ambito didattico a ciò destinato, il ladino (e reciprocamente l'italiano) dovrebbe costituire lo strumento di comunicazione per tutto il gruppo. In entrambi i casi, l'educatrice dovrebbe sempre aver cura di usare una forma linguistica corretta, priva di interferenze, da proporre come modello; per quanto riguarda il ladino, essa dovrebbe potersi avvalere di testi linguisticamente controllati quale sussidio alla sua attività didattica.

Nonostante le numerose difficoltà che inevitabilmente incontra la sperimentazione in questo campo, si può comprendere come le possibilità di ottenere risultati positivi in direzione di un 'bilinguismo programmato' siano nella scuola dell'infanzia assai consistenti; e questo sia perchè i livelli semantici adeguati ai bambini dai tre ai cinque anni sono senza dubbio alla portata di entrambe le lingue, sia perchè l'ampiezza dei contesti comunicativi formalizzati è ancora limitata, sia infine perchè la stessa natura della scuola 'materna' prevede largamente un ruolo specifico per la lingua 'materna'.

Gli «Orientamenti» a questo proposito si esprimono in modo illu-

minante: «... è da sottolineare che, come nelle zone con popolazione bilingue è necessario che l'educatore conosca oltre all'italiano, *la lingua dei gruppi etnici ai quali appartengono i bambini*, così, dovunque si parli dialetto è opportuno che l'educatore si orienti in esso, almeno fino a potersi intendere con i bambini...».

Il riferimento alla «lingua dei gruppi etnici» non è privo di significato: il discorso non è diretto verticalmente a considerare la parlata materna di un singolo individuo, ma si estende in orizzontale a definire l'identità linguistica di un'intera comunità, di un gruppo etnico. La «fonte normativa» per la tutela delle lingue minoritarie (prima ancora delle leggi) è rappresentata sì dal rispetto per la dignità dell'individuo, ma soprattutto dal diritto alla sopravvivenza delle minoranze linguistiche, di cui le giovani generazioni rappresentano il futuro»².

Le osservazioni e le proposte del Dr. Chiocchetti, attinenti all'esigenza di evitare — per quanto possibile — la diglossia e di realizzare un bilinguismo equilibrato, furono discusse dai responsabili del progetto, prima con lo stesso Segretario dell'Istituto Culturale Ladino, poi in una serie di incontri con tutte le educatrici direttamente interessate.

Durante tali incontri furono affrontati anche due problemi organizzativo-didattici distinti, ma coordinati: come realizzare un'educazione linguistica adeguata ai diversi gradienti di sviluppo; come evitare, o quanto meno ridurre, il fenomeno della diglossia all'interno delle tre scuole.

Esse erano, e sono tuttora, strutturate in sezioni miste, cioè in gruppi stabili affidati alla responsabilità preminente di un'educatrice e composti di alunni di 3-4-5 anni. Questo modulo organizzativo, assai diffuso in Italia, offre molteplici vantaggi, soprattutto nell'ambito dell'affettività e della socializzazione, ma implica pure notevoli ostacoli all'educazione linguistica ed intellettuale, se la sezione rimane chiusa in se stessa.

Infatti i bambini più piccoli e quelli linguisticamente immaturi ten-

² F. Chiocchetti, *Bilinguismo e diglossia. Osservazioni e proposte per l'uso del ladino nelle scuole dell'infanzia della Val di Fassa*, Istituto Culturale Ladino, Vigo di Fassa, datt. 1980.

dono al mutismo, oppure preferiscono il monologo al dialogo, e sono comunque incapaci di partecipare veramente ad una conversazione; sono in grado di riconoscere e di denominare le immagini più familiari, di seguire con interesse una filmina breve, ma non sono ancora atti a fare un ampio commento verbale alle figure, a comprendere le filmine più impegnative, a gustare i racconti lunghi oppure le letture fatte dall'insegnante. La sezione mista corre dunque il rischio grave di offrire agli alunni stimoli linguistici troppo difficili (per i piccoli) o — viceversa — insufficienti (per i grandicelli).

Concorde fu pertanto la decisione di costituire «gruppi intersezionali» secondo il criterio del livello di età e di affidarli nelle ore intermedie del mattino in modo continuativo alla stessa o alle stesse insegnanti, per realizzare i tre itinerari sopra descritti in modo più efficace (perchè più aderente all'effettivo grado di maturazione linguistica), per facilitare un'educazione individualizzata, per meglio garantire il dialogo e la serenità affettiva.

E pure unanime fu la decisione di formare gruppi meno numerosi per i piccoli, allo scopo di rendere più tempestivo e fruttuoso il condizionamento verbale degli immaturi, dei timidi, dei «pigri linguistici» degli eventuali disadattati.

Per attuare un rapporto sempre più equilibrato fra i due codici, ci si impegnò a utilizzare con assiduità e costanza, come feconde occasioni per dialogare e conversare in ladino, sia i momenti informali (ingresso, operazioni connesse al pranzo, giochi all'aperto, uscita), sia l'esplorazione guidata dell'ambiente umano e fisico.

Ma più significativa fu la deliberazione di usare il ladino come lingua veicolare durante le attività di sezione del pomeriggio, per almeno tre ore alla settimana, mediante preventivi e precisi accordi organizzativi tra le insegnanti «indigene» e quelle «allogene».

Nel corso di questi incontri, dopo aver fatto analiticamente un bilancio consuntivo provvisorio della raccolta, della selezione e dell'utilizzazione del materiale attinente alla cultura ladina, si convenne sulla necessità di incrementarlo in tempi brevi e di usarlo più intensamente, di programmare per gli alunni grandicelli visite adeguatamente preparate al Museo dell'Istituto Culturale Ladino e ad altri luoghi caratteristici della Val di Fassa. E ciò allo scopo precipuo di rendere

più equilibrata la fruizione dell'italiano e del ladino tanto all'interno quanto all'esterno delle scuole.

Il materiale linguistico relativo alla cultura ladina

Nel corso del triennio il reperimento, la scelta e lo scambio reciproco di materiale linguistico ladino a fini didattici si andarono intensificando.

Le insegnanti native della Valle furono incoraggiate a inventare testi ladini (dialoghi, poesie, leggende) e a «ridurre» per un uso scolastico pedagogicamente corretto qualche «patofia» o «contia», con l'assicurazione che i testi sarebbero stati rivisti da esperti di lingua ladina o di letteratura infantile, prima di essere divulgati e/o pubblicati.

La sperimentata valenza educativa del materiale raccolto o prodotto e il gradimento schietto dei piccoli alunni inducono ad auspicarne la pubblicazione in un apposito volume, da utilizzare principalmente nelle scuole materne della Val di Fassa, ma da proporre pure alle famiglie, come sussidio per l'insegnamento domestico della parlata locale e come strumento di cultura.

In attesa di tale pubblicazione, giova riprodurre in questo libro qualche saggio dell'abbondante materiale, sia nel codice ladino, sia nella versione italiana.

a) Tra le *filastrocche* ne abbiamo scelto alcune che attengono alle vicende meteorologiche e una che veniva insegnata dalle nonne nelle lunghe giornate invernali per intrattenere i nipotini.

El piöf, el piöf, el piöf
la gialina la fa' öf
i giatolign i ciga
la giata la se marida
i cègn i va a noza
le sorice le va 'n carozza³.

³ MOENA. «*Sui bechez de la stadia*», ricerca condotta dalla classe II A della Scuola Media «don G. Jori» nel maggio 1976.

Piove, piove, piove / la gallina fa l'uomo / i gattini gridano / la gatta si marita / i cani vanno a nozza / i topi vanno in carrozza.

Canche 'l tona dant de piever
 sta pur cet e no te mever.
 Canche 'l tona dò pievet
 tòlete le art e tira dret ⁴.

⁴ VIGO. Cfr. anche Ottavio Doliana, *Proverbies, dič e paragogn fašegn*, in «Mondo Ladino» 3/4 1980; pp. 197-223.

Quando tuona prima di piovere/ stai pur fermo e non ti muovere/. Quando tuona dopo aver piovuto/ prendi gli attrezzi e vattene in fretta.

Canche 'l pief e e 'l daš soreie
 le strie le se lava le ureie
 'l diaol 'l pesta 'l craut
 e le strie le sauta su par aut.
 Canche 'l pief e 'l daš soreie
 le strie le se lava le ureie
 le se lava 'l mus
 e 'l diaol sauta su par uš.
 Canche 'l pief e 'l daš soreie
 le strie le se lava le ureie
 'l diaol sauta su par uš
 e 'l se magna duč i capuš ⁵.

⁵ VIGO. Le prime due strofe rappresentano proverbi fassani registrati nella raccolta di Ottavio Doliana sopra citata. L'ultima invece è una variazione creata dagli stessi bambini della scuola di Vigo nel corso dell'attività scolastica.

Quando piove e c'è il sole/ le streghe si lavano le orecchie/ il diavolo affetta i cavoli/ e le streghe saltano su in soffitta./

Quando piove e c'è il sole/ le streghe si lavano le orecchie/ si lavano la faccia/ e il diavolo salta sulla porta.

Quando piove e c'è il sole/ le streghe si lavano le orecchie/ il diavolo salta sulla porta/ e si mangia tutti i cavoli.

Duchenč me diš che 'l temp l'é fresch,
 vèrda 'l ciapel che à chel todesch!
 Duchench me diš che 'l temp l'é mat,
 vèrda 'l ciapel che à 'l šior curat!
 Duchench me diš che 'l temp l'é bon
 vèrda 'l ciapel che à noš Simon! ⁶

⁶ CAMPITELLO. Cfr. G. Venturi, *Ladinia. Canzoni fassane*, in «Annuario della S.A.T.» 1881-82, pp. 43-75.

Tutti mi dicono che il tempo è fresco / guarda il cappello che porta quel tedesco! / Tutti mi dicono che il tempo è matto / guarda il cappello che porta il signor curato! / Tutti mi dicono che il tempo è bello / guarda il cappello che porta il nostro Simone!

Òpele, òpele, Cavalier
 duta la popes te 'n carnier,
 el carnier l'é desmentia
 duta la popes forin prà,
 forin prà l'é na slavina
 duta la popes sa Molina,
 sa Molina no ge sà bel
 duta la popes te fornèl,
 te fornèl les se bruja
 duta la popes te na buja,
 te na buja les sin diš
 duta la popes sun paradìs ⁷.

⁷ CAMPITELLO. Fonte popolare. Racc. 1981.

(NM. Si recitava facendo saltellare il bambino sulle ginocchia o a cavalcioni su una gamba)

Oplà, oplà, Cavaliere / tutte le bambine in un sacco / il sacco l'ho dimenticato / tutte le bambine là fuori nel prato / nel prato c'è una slavina / tutte le bambine a Molina / a Molina non si trovano bene / tutte le bambine nella stufa / nella stufa si bruciano / tutte le bambine in una buca / in una buca litigano / tutte le bambine in paradiso.

b) Tra i *canti* ne riproduciamo due di contenuto religioso e uno che esalta le bellezze delle Dolomiti.

Ave Maria

Un bel agnolin cajù l'è vegnù
Per dèr a Maria la lum del ciel.
Ave, ave, ave Maria.

Maria l'è la mère del picìol Gejù
Maria l'è la mère de duč chiò jù.
Ave, ave, ave Maria⁸.

⁸ CAMPITELLO. Traduzione di un canto in italiano realizzata presso la Scuola di Campitello nel 1980.

Un angelo bello è sceso quaggiù / per dare a Maria la luce del ciel. / Ave, ave, ave Maria. / Maria è la mamma del bimbo Gesù / Maria è la mamma di tutti quaggiù. / Ave, ave, ave Maria.

Cianzon da Nadal

Te cianal de legn
sora pöch pöch fegn,
l'è chigiò che 'l vegn
de perdon en gran pegn,
te cianal de legn
sora pöch pöch fegn.

El mušat no se möf,
nince 'l bò per el sciaudar,
la Madona e Sèn Giujef
i staś a l'adorar.

Na cianzon sul vent
ja ruar se sent:
angi a cent a cent,
che i ge diš a la jent...
Tant el gran content...
Sta cianzon sul vent!

Da la nef sul candor
l'é vegnù en bel lujor:
i lo vé inant i pastor,
i cor dal Redentor.

Tu es ampò našù
picol noš Gejù.

No te'n jir mai più,
stà chigiò, stà cajù,
picol nòs Gejù,
no te'n jir mai più.⁹

⁹ MOENA. Cfr. Luigi Canori, «Canzoni dei Monti Pallidi», Moena 1948.

Nella mangiatoia di legno / sopra un po' di fieno / sta arrivando / un grande pigno di perdono, / nella mangiatoia di legno / sopra un po' di fieno. / L'asinello non si muove, / e nemmeno il bue, per riscaldarlo. / La Madonna e San Giuseppe / stanno ad adorarlo. / Una canzone sulle ali del vento / già si sente arrivare: / angeli cento a cento, / che annunciano alla gente... / una così gran felicità... / questa canzone sulle ali del vento! / Sul candore della neve / è sceso un luccichio: / lo vedono prima i pastori, / e corrono dal Redentore. / Sei finalmente nato, / nostro piccolo Gesù. / Non andartene mai più, / stai qui, rimani quaggiù, / nostro piccolo Gesù, / non andartene mai più.

Crepe spavide

L'è 'n bel color, color d'Enrösadira
che ne tenta a jir su ste montagne.
Lasù se se bina i fior che più ne tira
e pò se varda ben che no i se bagne.
I rives ne conta storie de fate,
de re, de amores e bèle tosate;
sun som che sion no se veš nince 'n anima,
nešugn che brontola ne che diš mal.
Noi joventù se'n jon pian pian bel bel
su per rogues e per bosč;
olache grigna l'infinito ciel
se ciapon i miores posč.
Laša e laša che 'l beghe el mondo pere cos
e che 'l se'n destrighe 'nstes,
valo ben? Noi autres jon a cime
più che podon da spes endò da nōf.
Valo ben? ¹⁰

¹⁰ MOENA. Cfr. Luigi Canori, «Canzoni dei Monti Pallidi», Moena 1948.

È un bel colore, colore rosso infuocato / che ci tenta a salire sulle montagne. / Lassù raccogliamo i fiori che più ci attirano / e poi stiamo ben attenti che non si bagnino. /

I ruscelli ci raccontano storie di fate, / di re, di amori e belle fanciulle. / Arrivati lassù non si vede più nessuno, / nessuno che brontoli o parli male. / Noi gioventù si va piano piano e bel bello / per colli e boschi. / Là, ove sorride il cielo infinito / troviamo per noi i posti più belli. / Lascia pure che litighi il mondo, poveretto, / e che se la sbrighi da solo, / va bene? Noi ce ne andiamo a scalare le montagne / più spesso che possiamo, e poi ancora. / Va bene?

c) Fra le *poesie* ne presentiamo tre: una natalizia, una sulla neve e una creata dalle nostre educatrici per la «festa del papà».

A Maitin

Jon a Maitin.
El ciel l'é dut na steila.
L'é našù 'l Bamin.
'Mpea sù la ciandeila.

Sona le ciampane,
la jent se met 'n viač.
Ten ciaut le grose lane,
la neif la faš crič crač.

Dormi, Fantolin,
l'utar l'é dut na lum.
L'incens 'l faš profum.
E cianta 'n angiolin.

Gloria colasù
e paš chiò su la tera.
Caro Bamin Gejù,
tegni dalonč la vèra ¹¹.

¹¹ VIGO. Cfr. Chimpl da Tamion, «*Rime fassane*», s.d., p. 49.
Andiamo alla Messa di mezzanotte. / Il cielo è pieno di stelle. / È nato il Bambino. / Accendi una candela. / Suonano le campane, / la gente si mette in cammino. / Le grosse vesti di lana tengono caldo, / la neve scricchiola sotto i piedi. / Dormi, piccolino. / L'altare è illuminato. / L'incenso è profumato. / E un angioletto sta cantando. / Gloria lassù, / e pace qui sulla terra. / Caro Bambino Gesù, / tieni lontana la guerra.

El fiòca

Sentà su'n barcon
te ciasa da föch,
col nas 'ncolà
sul viere 'ngiacià,
el picol Tonin
el varda da 'n pez
i fioches che se nina,
se 'ncroja, se tocia,
se poja bié chieč
sui prè e sui cuerč.

'N te mez a chel bianch,
a chel net de la nef,
el jia a se 'npensar
còme che chi fioches
su'n aut tel ciel
i faš a se far.

¹² MOENA. Adattamento dal ladino «Fodom», Agenda Ladino 1979.

Seduto sul davanzale / in cucina, / col naso incollato / al vetro gelato, / il piccolo Tonino / sta guardando da un po' / i fiocchi che si dondolano, / si incrociano, si toccano, / si posano silenziosi / sui prati e sui tetti. / Fra tutto quel bianco, / quel pulito della neve, / andava pensando / come quei fiocchi / lassù nel cielo / riescano a formarsi.

A mie père

Mie père el doènta
da nef un bez
canche 'l se met a jièr con me,
con mie balon e mie strošet,
el l'è content e ge amò de più.

Te augùre ogne ben,
mie bon e gran père,
percheche canche ti es con me
te lašes da pèrt dut chel
che te fěš cruzièr, che spère che ence el temp
el laše de jir šì coran ¹³.

¹³ CAMPITELLO. Poesia ideata dalle educatrici in occasione della Festa del papà.
*Mio padre ritorna/ di nuovo bambino/ quando incomincia a giocare con
me,/ con il mio pallone e la mia slitta,/ lui è contento, ed io ancor di più/ Ti
auguro ogni bene,/ mio grande e buon genitore,/ perché quando sei con
me/ lasci da parte tutto quello che/ ti preoccupa,/ e spero che anche il tem-
po/ smetta di correre così in fretta.*

d) Presentiamo infine, tra le «*contie*», «La leggenda di Re Laurino» e «La storia delle rocce pallide», adatte ai bambini grandicelli, sia per la commistione di fantasia e di realtà che le caratterizza, sia per il loro diretto riferimento all'ambiente naturale della Valle.

Re Laurin

Re Laurin stajea sora sù Ciampedie. Na dì da doman 'l se à dešedà ben bonora e 'l se n' à adat che soa spoša, la Reina Enrošadira, no la era più.

El peisa olache la pel eser jita, 'l leva, 'l la cer da pardut, 'l domana e la jent e 'l viaja fora dute le crepe de Ciampedie e de Gardecia, zenca la troar. Zacan l' à scontrà i Salvegn. che ge à dit subito de 'l voler didar. Cošita i Salvegn é jič, chi su par Larsech, chi su par chi spič de Vaolet, chi su le Coronele, e valgugn sun Roda de Vael.

Chiš à troà la bèla Reina sentada jù sun en sas, duta 'mpašionada, e i ge à subito dit che 'l Re l'era zis cruzià parché la era se'n jita cošita de colp.

Enrošadira à responet: «Son vegnuda casù parcheche stanot m'è 'nsomeà 'n bel fior bianch, e no voi vegnir jù fin canche no l'aré troà. Didame voetres Salvegn, che cognošede cheste crepe!»

Bolintiera i Salvegn s' à metù a la didar, e 'ndana una l' é coret a ge dir al Re olache l'era Enrošadira e parcheche la era se'n jita. Dapodò l' à tirà 'n šigol par chiamar i autres Salvegn par jir a cerir chel fior bianch.

Cošita n'era 'n muie de chiš Salvegn, sparpagné dapardut.

Zacan i à vedù 'n gran ucel che sgolaa sora sù sò ciaf: l'era l'agua. I ge à domanà se la saea zeche de chest fior bianch che Enrošadira se aea 'nsomeà, e l'agua valenta ge à 'nsegnà 'l post olache se'l podea troar.

I Salvegn se à subito rampinà sù par jir a binar chiš fiores, e duč contenč i ge n' à portà 'n bel maz a la Reina.

Enrošadira m' à recognošù de colp i fiores de l'insòmech, e tel vardar chele ponte longe e bience l' à dit: «Somea steile: ge metaron inom steile da mont!»

Duč ensema, Salvegn e Reina, i é vegnui jù dai crepes par meter

en consaputa Re Laurin de sò gran content, e la Reina ge à donà a sò om i fiores bienč. Ence el à cognù dir: «Bie! Somea steile!»

Cošita da 'n chela di 'l fior bianch vedù te l'insòmech da Enrošadira e troà dai Salvegn à inom «Steila da Mont».

I Salvegn, contenč de aer didà Enrošadira, i à fat 'n gran fech, ola- che i à balà duta not ensema col Re e co la Reina ¹⁴.

Re Laurino abitava sopra Ciampedie. Una mattina si svegliò di buon'ora e si accorse che la sua sposa, la Regina Enrošadira, non c'era più.

Si chiese dove potesse essere andata; si alzò, la cercò ovunque, chiese informazioni alla gente, camminò per tutte le montagne di Ciampedie e di Gardeccia, ma non riuscì a trovarla. Nel suo cammino incontrò i nanetti, i quali offrirono il loro aiuto per la ricerca. Così si sparpagliarono: chi per i dirupi, chi alle torri del Vaiolet, chi alle Coronelle, chi alla Roda di Vael.

Questi ultimi trovarono la bella Regina seduta su di un masso, tutta triste, e le comunicarono l'ansia del Re per la sua improvvisa partenza.

Enrošadira rispose: «Sono venuta quassù perché questa notte ho sognato un bel fiore bianco, e non scenderò finché non l'avrò trovato. Aiutatemi voi, nanetti, che conoscete queste rocce».

Ben volentieri essi l'aiutarono. Nel frattempo uno di loro corse ad annunciare al Re dove si trovava Enrošadira e il motivo per cui era lontana, poi diede un segnale per invitare gli altri nanetti alla ricerca del fiore bianco.

In questo modo se ne riunirono molti, e si sparsero ovunque.

Ad un certo momento videro volare sopra le loro teste un grosso uccello; era l'aquila. Chiesero anche a lei informazioni sul fiore bianco sognato dalla Regina Enrošadira e l'aquila indicò il posto dove si trovava. I nanetti, felici, si aiutarono l'un l'altro ad arrampicarsi per raccogliere quei fiori e tutti contenti ne raccolsero un bel mazzo per la Regina. Enrošadira riconobbe i fiori del sogno, osservò i petali lunghi e appuntiti ed esclamò: «Sembrano stelle: li chiameremo «Stelle alpine».

Tutti insieme, nanetti e Regina, scesero dalle rocce per partecipare a Re Laurino la loro gioia, e la Regina regalò allo sposo i fiori. Anche lui esclamò: «Oh, belli! sembrano stelle!» Così da quel giorno il fiore bianco sognato da Enrošadira e trovato dai nanetti si chiama «Stella Alpina».

I nanetti, per la gioia di aver aiutato la Regina, accesero poi un gran fuoco, e lì vicino ballarono tutta la notte con il Re e la Regina.

¹⁴ VIGO. Testo della tradizione popolare adattato per la scuola dell'infanzia.

La contia de le crepe spavide

Na oita te noša val stajea el fiöl de 'n re. L'era valent e piajegol, ma 'l vardava semper burt percheche l'aese volù jir su la luna. Ge piajea soa lum da aršent più che dut chel che l'aea su la tera: ma nešugn te sò ream ge dajea fë e per chest no l'aea paš.

Na di l'é ruà sun som na crepa auta auta, tant che la cima la era sconeta te na gran nigola, olache el se à embatù te doi velges: l'era jent de la luna e, se sà ben, el fiöl del re ge à subit preà de poder jir con ič. Bon: i é montè su la nigola e can ne no i é ruè su la luna.

Aló che l'é stat, el se à troà de mez en travers davant dal ciastel olache stajea el re de la luna e sò bèla fiöla.

El tos l'é subit jit int, el se à fat cagnošer e 'l ge à contà soa storia. El re el l'à envià a star te sò ciastel.

Content, chel valent joven l'é stat en pez su la luna apede la bela fiöla del re, fin can che 'l se n'è ascort che chela lum šì forta e biencia la scomenzava a ge brujar i ölges.

Endana su la tera el re, sò pare, e duta la jent del ream, i era beleche desperè e valgugn lo dajea ja per mort. Na bela di, enveze, l'é vegnù de retorn ensema co la fiöla del re de la luna.

I doi spoš i se volea en gran ben e i era contenč de star su la tera. De prim colp a la toša ge saea cošita bié i colores de i prè, dei bosč e dei lèghes da mont, ma pian pian à scomenzà a ge vegnir entorn en gran encrešujem de sò paes bianch e lujent, tant che da valch ora no la podea più soportar chi monč de crepa negra che ge stremia el cör.

Bele prest la toša la se à malà, e per no morir l'à cognù se'n jir de retorn su la luna.

Enfati la era cošita: la jent de la tera no podea viver al lonch su la luna, senza restar endorbida da chela lum biancia, e la jent de la luna no podea star su la tera, senza cogner morir da la pašion. El pere joven no 'l saea più che far, fin canche na di l'à scontrà el re d'i Salvegn, che 'l ge à dit: «Sè ben giö cheche se à da far. Toa femena poderà endodanöf vegnir a star su la tera senza dan».

En chela not i Salvegn i à tacà man a laorar: da na crepa a l'autra i se à metù a filar la lum che vegnia jù da la luna, e con chiš fii lujenč i à regolà sù duč i monč entorn via, che da 'nlaoita i à ciapà na növa paruda.

Per via de sò color luster e bianchič, che recorda el lujor de la luna, le Dolomiti à abù l'inom de «Crepe Spavide»¹⁵.

La leggenda dei monti pallidi

Un tempo nella nostra valle abitava il figlio di un re.

Era buono e gentile, ma sempre triste perché avrebbe voluto andare sulla luna. Egli amava la sua luce d'argento più di tutto ciò che aveva sulla terra; però nessuno nel suo regno gli dava ascolto, e per questo non aveva pace.

Un giorno arrivò alla sommità di una roccia così alta che la cima era nascosta da una grande nuvola. Là incontrò due vecchi. Avendo saputo che erano abitanti della luna, il figlio del re li pregò di condurlo con loro. Saliti sulla nuvola, in poco tempo giunsero sulla luna.

Arrivato là il principe si trovò, senza sapere come, davanti al castello dove abitavano il re della luna e la sua bella figliola. Il ragazzo subito entrò, si presentò e raccontò la sua storia. Il re lo invitò a fermarsi nel suo castello.

Felice, il bravo giovane rimase per un po' di tempo sulla luna accanto alla bella figlia del re, ma poi si accorse che quella luce così forte e bianca cominciava a fargli bruciare gli occhi.

Nel frattempo sulla terra il re, suo padre, e tutta la popolazione del reame erano molto in ansia, e qualcuno lo credeva ormai morto. Un bel giorno, invece, il giovane ritornò insieme con la figlia del re della luna, divenuta sua sposa.

I due si amavano molto ed erano felici di vivere sulla terra. Dapprima alla giovane piacevano molto i colori dei prati, dei boschi e dei laghi di montagna, ma piano piano cominciò a ricordare con profonda nostalgia il suo paese bianco e lucente, tanto che non riusciva più a sopportare quelle montagne di roccia scura che la spaventavano. Ben presto la giovane si ammalò e, per non morire, dovette ritornare sulla luna.

Infatti la gente della terra non poteva vivere a lungo sulla luna senza rimanere abbagliata da quella luce bianca, e la gente della luna non poteva stare sulla terra senza morire per la nostalgia e il dispiacere.

Il povero principe non sapeva più che cosa fare, fino a quando un giorno incontrò il re dei nani, che gli disse: «So io che cosa si deve fare. La tua sposa potrà ritornare ad abitare sulla terra senza pericolo».

Quella notte i nanetti lavorarono senza sosta: da una roccia all'altra si misero a filare la luce che scendeva dalla luna, e con quei fili lucenti ornarono le montagne circostanti, che da allora ebbero un altro aspetto.

Proprio per questo colore luminoso e chiaro, che ricorda la luce della luna, le Dolomiti hanno avuto il nome di «Monti Pallidi».

¹⁵ MOENA. Cfr. «Mia Parlèda / Mia Parlada», Istituto Culturale Ladino, Vigo di Fassa 1979, pp. 41 - 43.

Verso la conclusione del progetto triennale

Nell'ultima settimana del luglio 1981 la nuova coordinatrice supplente Dr. Loredana Michellini e il Prof. Spini si incontrarono con le educatrici in tre distinte riunioni, per tracciare insieme un puntuale bilancio critico dell'anno scolastico 1980-81, per esaminare casi di alunni «difficili» sotto il profilo linguistico, per porre le basi dell'attività della fase conclusiva dell'esperienza triennale.

Venne riconosciuta la validità dei tre itinerari didattici seguiti nel 1980-81, ma si sottolineò l'opportunità di realizzarli tenendo sempre conto dei differenti livelli di maturazione dei singoli alunni; si riconobbe la piena fondatezza del modulo organizzativo dei «gruppi intersezionali» adottato al mattino nella seconda metà dell'anno scolastico; si segnalò l'esigenza di conferire forma ludica alle attività pomeridiane svolte con l'uso veicolare del ladino, per renderle più gratificanti e produttive.

Le tre riunioni separate costituivano un momento importante di verifica dell'ipotesi posta a fondamento del progetto del «bilinguismo programmato ed equilibrato», ma il controllo accurato e sistematico dei risultati si sarebbe dovuto effettuare soprattutto nell'anno scolastico 1981-82. Perciò le educatrici furono invitate a prendere appunti scritti relativi alle difficoltà incontrate e ai successi conseguiti, a registrare dialoghi, conversazioni, canti e fiabe, cioè a preparare il materiale necessario alla stesura di ampie e documentate relazioni (personali e di gruppo-docente) sull'attività triennale.

Per rendere più completa la verifica dei risultati, si indicarono questi settori e argomenti di rilevazione dei dati:

1) Quali e quanti alunni hanno usato e usano, spontaneamente o su esplicito invito, il ladino a scuola?

2) Quali e quanti alunni hanno praticamente declinato l'invito? E per quale motivo (tipo di lingua prima - età - famiglia - livello di intelligenza o di socializzazione)?

3) In quali occasioni o circostanze (momenti informali, «lezioni-

ne», esplorazioni del paese, manifestazioni folcloristiche) si sono educati gli alunni all'uso del ladino? Quali materiali sono stati particolarmente utili a questo specifico scopo?

4) C'è stato un rapporto equilibrato tra i due codici linguistici, sia nella comunicazione «privata», sia nella comunicazione «collettiva»? Quali ostacoli si sono frapposti all'equilibrio del rapporto? E come si è cercato di superarli?

5) In quali momenti della giornata e in quali tipi di comunicazione collettiva (conversazioni, spiegazioni, racconti, letture dell'insegnante) si è usato il ladino come lingua veicolare?

6) Quali risultati si sono conseguiti per l'educazione linguistica e, in particolare, per la valorizzazione del ladino, svolgendo l'attività di intersezione? Quali difficoltà ha comportato questo modulo organizzativo?

7) Quali vantaggi sono derivati dall'uso abituale dei due codici all'educazione linguistica, intellettuale e sociale?

8) Come il progetto sperimentale è stato inserito nella programmazione educativa generale?

9) Quali atteggiamenti hanno assunto le famiglie di fronte al progetto? La popolazione si è attivamente interessata di esso? E perchè?

Nell'autunno del 1981 la Dr. Michellini e il Prof. Spini si recarono in ciascuna delle tre scuole, per aiutare le educatrici ad elaborare la programmazione di un bilinguismo equilibrato che fosse su misura dell'ambiente locale, dei vari gradienti di sviluppo (3-4-5 anni), dei singoli alunni.

L'educazione linguistica programmata nel 1981-82

Alle insegnanti era stato precedentemente distribuito un testo-base, redatto dal Prof. Spini, sulla programmazione linguistica. Ne riportiamo ora ampi stralci.

«Secondo molti esperti, l'età ottimale per l'apprendimento linguistico va dai 2 ai 7 anni, quindi la scuola materna accoglie alunni che si trovano al centro di questa fecondissima fase evolutiva. Per molteplici cause (basso livello culturale, incompetenza psicopedagogica, conflitti interni e lavoro extradomestico dei genitori), molti bambini posseggono un codice linguistico ristretto, perciò la scuola materna deve attuare nei loro confronti una tempestiva e sistematica opera di decondizionamento in questo settore, utilizzando al massimo la specifica competenza professionale delle educatrici, la vita comunitaria, i giochi e le attività costruttive, gli appositi sussidi didattici e le innumerevoli occasioni offerte da ogni giornata scolastica.

Di solito i genitori non programmano l'azione educativa, ma agiscono per intuito, in modo empirico e a volte incoerente, cosicché lo sviluppo infantile presenta carenze e unilateralità. Anche per questo motivo occorre che la scuola materna elabori e attui progetti educativi che siano al tempo stesso scientificamente fondati, in quanto conformi ai risultati acquisiti dalla pedagogia e dalla psicologia, e «su misura» degli alunni, in quanto adeguati all'ambiente locale, ai bisogni e alle capacità effettive dei singoli bambini...

Com'è evidente, ogni attività di educazione si deve programmare non soltanto in rapporto alle capacità attuali del soggetto, ma anche tenendo conto delle prospettive dello sviluppo. Se le proposte fatte al singolo alunno sono troppo impegnative, egli le rifiuta o le ignora; se sono troppo facili o comuni, egli non sente il bisogno di modificare e di migliorare i propri schemi di comportamento. È pertanto necessario predisporre «al giusto momento» quelle opportunità educative che posseggano un «optimum di incongruità», vale a dire che siano poco al di là dei traguardi già raggiunti dall'individuo.

Poiché ogni bambino è influenzato dall'ambiente locale pure sotto il profilo linguistico, è bene che l'insegnante si impegni a conoscerlo sempre meglio, anche con l'aiuto delle colleghe e di altre persone spe-

cificamente esperte. Come è logico, per l'educazione linguistica non è irrilevante il fatto che la scuola sia ubicata in città o in campagna, nel centro urbano o alla periferia, così come non sono fattori trascurabili il livello medio dell'istruzione, il tipo prevalente dei mestieri esercitati, l'immigrazione o l'emigrazione, l'età media delle persone che risiedono abitualmente in una località (vi sono, ad esempio, paesi del Sud dove i bambini convivono perennemente con vecchi che parlano soltanto il dialetto)...

L'analisi della situazione iniziale più importante è tuttavia quella che concerne i singoli alunni. Senza di essa il decondizionamento linguistico ha scarsa efficacia, è intempestivo o addirittura non si realizza affatto; senza di essa la programmazione non può non essere generica e velleitaria.

Dopo le prime settimane di ogni anno scolastico l'insegnante dovrebbe essere in grado di rispondere, per ogni alunno, a queste o analoghe domande: parla almeno qualche volta? la sua pronuncia è difettosa? parla con calma o con ansia? balbetta? con chi dialoga di preferenza? in quali situazioni o momenti parla di solito? usa la parlata locale o l'italiano? il suo lessico è povero o sufficientemente ricco? parla con apprezzabile proprietà e chiarezza delle persone care, degli animali preferiti, dei suoi giochi? a quale livello è nella formazione delle frasi (linguaggio olofrastico, parole giustapposte, frasi complete)? adopera solo le parole semanticamente «piene» o anche quelle «vuote»? in quale misura incidono sul gradiente della sua maturazione linguistica l'anno e il mese di nascita, la composizione e il livello socio-culturale della sua famiglia, i rapporti interpersonali di cui fa esperienza in casa?

Per una raccolta sistematica dei dati è indubbiamente utile, anche se richiede tempo e fatica, predisporre e compilare una scheda di rilevazione linguistica per ogni alunno, specialmente se questi entra per la prima volta nella scuola materna. Essa offre, tra gli altri, due vantaggi: consente una «valutazione iniziale» sufficientemente oggettiva e completa dello sviluppo verbale di tutti i bambini; riduce il pericolo che si trascurino quegli alunni che «non danno nell'occhio», in quanto non sono né iperdotati né subnormali sotto il profilo linguistico.

La scheda di cui si offre qui un esempio consiste in una serie di do-

mande alle quali — di norma — si deve rispondere «sì» oppure «no». Questo semplifica e abbrevia la compilazione della scheda, ma presenta innegabili limiti, in quanto per certi quesiti la situazione reale di un bambino può richiedere una risposta «sfumata» («abbastanza», «poco», «discretamente», «spesso», «qualche volta»), o addirittura una spiegazione, sia pure sintetica. È pertanto opportuno che ogni scheda, anche se strutturata in modo da implicare risposte «telegrafiche» («sì», «no», «sempre», «mai»), venga usata in maniera «aperta», utilizzando gli spazi vuoti appositamente lasciati per una descrizione meno schematica dei livelli già conseguiti dall'alunno.

Ecco dunque un tipo di scheda per la valutazione iniziale:

a) Ascolta con interesse le parole dell'insegnante o quelle dei coetanei? Comprende le frasi intere o solo una parte di esse? Parla spesso e volentieri? A chi si rivolge di preferenza con la parola? È affetto da mutismo?

b) La sua pronuncia è corretta? È bleso? Quali suoni non sa pronunciare? Parla con ritmo regolare? Balbetta? Il suo udito è normale? Conosce qualche filastrocca? Ama cantare o, quanto meno, ascoltare i canti altrui? Presenta malformazioni all'apparato fonatorio? Soffre di disturbi emotivi o affettivi?

c) Sa denominare le persone a lui familiari e gli oggetti più comuni? Impara facilmente i nomi dei compagni e delle cose per lui nuove? I nomi che usa designano per lui soltanto una persona o un oggetto? oppure alcune persone o cose? o, invece, classi di persone o di oggetti? Il suo lessico è relativamente ricco? Adopera soltanto parole semanticamente piene (nomi, verbi, aggettivi), o anche gli articoli e le preposizioni? Sceglie i termini con proprietà? Conosce e usa esattamente gli avverbi di luogo più comuni (sopra, sotto, dentro, fuori)? Conosce e usa correttamente i più elementari avverbi di tempo (adesso, prima, dopo)?

d) Rispetta le concordanze fra nome e aggettivo, fra nome e verbo? Usa correttamente gli articoli? Sceglie esattamente i tempi dei verbi? Quali ipercorrettismi sono più frequenti nel suo linguaggio verbale?

e) A quale livello è giunto nella formazione delle frasi: linguaggio olofrastico? parole giustapposte? proposizioni complete di soggetto, predicato, complemento? Costruisce soltanto frasi coordinate? Comincia a usare anche le proposizioni subordinate?

f) È ancora alla fase del monologo? O è al livello dei monologhi paralleli e collettivi? Oppure riesce a compiere le prime esperienze di dialogo, avendo superato almeno in parte l'egocentrismo verbale?

g) Osserva attentamente le illustrazioni? Riesce a discriminare e a denominare esattamente almeno quelle più comuni? Comincia a commentarle?

h) Nella sua famiglia vi è un codice verbale elaborato? Vi si parla prevalentemente la parlata locale o l'italiano? La madre lavora fuori casa? Almeno un genitore è diplomato o laureato? Vi è il gruppo fraterno? Vi sono i nonni o gli zii?

Raccolti i dati concernenti la situazione iniziale di ciascun alunno, occorre fare la scelta degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi.

I fini dell'educazione sono traguardi «a lungo termine», quindi vi è il pericolo di considerarli teorici, utopistici, irraggiungibili. Pur tenendo sempre presenti i fini (ad esempio, la formazione integrale ed armonica del bambino, il pieno sviluppo delle sue capacità linguistiche attraverso l'apprendimento di due codici verbali, la parlata locale e l'italiano), è dunque opportuno individuare obiettivi a breve o a medio termine, vale a dire delle mete raggiungibili nell'arco di pochi mesi o di un anno, con l'uso delle risorse effettivamente disponibili...

Per un alunno linguisticamente immaturo si potrebbero perseguire questi obiettivi a breve termine (o «intermedi»): saper ascoltare con sufficiente attenzione le parole dell'insegnante o di un compagno preferito, interessarsi ai discorsi altrui, cercare di capire esattamente la comunicazione «bipolare»; esprimersi volentieri usando anche linguaggi non-verbali, monologare e — poi — dialogare, nella propria lingua «prima» (idioma dell'ambiente o lingua nazionale), sia pure, inizialmente, con semplici monosillabi e parole-frasi.

Obiettivi a medio termine (o annuali) potrebbero essere i seguenti: saper ascoltare con attenzione i discorsi di tutte le insegnanti e di tut-

ti i coetanei presenti nella scuola, seguire con interesse una conversazione, gustare un raccontino o una breve lettura dell'adulto, comprendere una semplice spiegazione; preferire la parola al gesto, commentare verbalmente le azioni proprie o altrui e i disegni, superare progressivamente l'egocentrismo nei dialoghi e nelle conversazioni, riferire con relativa precisione e chiarezza su qualche esperienza familiare, commentare con sufficiente obiettività un'illustrazione attinente a realtà ben conosciute, padroneggiare quella che individualmente è la lingua prima, sforzarsi di usare anche un secondo codice linguistico...

Un'apposita scheda individuale, come è utile per una più puntuale e completa conoscenza della situazione iniziale, così può servire per una verifica attenta e oggettiva della situazione finale. Quella poc'anzi proposta a mo' d'esempio potrebbe essere usata soprattutto per una valutazione iniziale, mentre per la verifica dei risultati conseguiti da un alunno di 6 anni circa sarebbe preferibile una scheda diversa, in cui naturalmente si indichino i vari aspetti della «competenza» linguistica propria di chi sta per frequentare la scuola elementare. Ecco dunque come potrebbe essere questa seconda scheda.

a) Segue abitualmente con interesse i discorsi altrui? Comprende interamente le frasi udite? Chiede spiegazioni quando ritiene di non aver capito una parola o una proposizione? Parla volentieri? Con chi dialoga di preferenza? Si sforza di parlare con chiarezza e precisione per farsi comprendere?

b) Conosce il nome di tutti i compagni e degli oggetti presenti nella scuola? I nomi che usa designano per lui classi di persone o di cose? Il suo vocabolario è sufficientemente ricco per poter prevedere un buon profitto linguistico in prima elementare? Usa le parole con proprietà? Adopera anche i termini semanticamente vuoti? La conoscenza e l'uso degli avverbi di luogo sono adeguati all'età anagrafica? Adopera correttamente gli avverbi di tempo più comuni?

c) Rispetta abitualmente le concordanze tra nomi, aggettivi, articoli, preposizioni? Sceglie correttamente i tempi dei verbi? Ha superato la fase degli ipercorrettismi?

d) Sa formulare frasi complete? Riesce a costruire anche le proposizioni subordinate (relative, temporali, finali)? Sa usare anche qualche «frase a incastro»? È in grado di descrivere con sufficiente completezza una persona, un animale, un oggetto familiare? Sa rievocare discretamente un fatto che lo abbia interessato?

e) Sa dialogare veramente? Riesce a partecipare a brevi conversazioni? Sa comprendere e gustare i racconti? Riesce a seguire con interesse una lettura adatta alla sua età e alla sua esperienza? È in grado di ripetere o di riassumere ciò che ha ascoltato? Sa completare una storiella? Riesce anche ad inventare qualche raccontino dalla trama coerente?

f) È in grado di distinguere e di denominare esattamente tutte le immagini degli albi e dei libri illustrati che abitualmente gli vengono offerti a casa e a scuola? Commenta volentieri e in modo appropriato le figure? Riferisce ciò che ha visto alla TV? Dimostra di aver capito le trame degli spettacoli televisivi?

È appena il caso di precisare che, per gli alunni i quali stiano terminando il primo o il secondo anno di scuola materna e/o abbiano appena quattro o cinque anni di età, la scheda di verifica finale dovrà essere più semplice e riferirsi ad abilità linguistiche di livello inferiore. Questa precisazione vale, analogamente, anche per gli alunni i quali siano, per cause native o ambientali, nettamente in ritardo rispetto ai coetanei nell'ambito verbale».

La conclusione del triennio

Verso la fine di novembre del 1981 l'Istituto Culturale Ladino, nelle persone del Presidente Dr. Guido Lorenzi e del Segretario Dr. Fabio Chiocchetti, si incontrò con la Federazione Provinciale delle Scuole Materne, rappresentata dal Dr. Gino Dalle Fratte, dal Prof. Sergio Spini e dalla Dr. Loredana Michellini. In quella occasione vennero confrontati i punti di vista e i propositi dei due Enti, fu evidenziata l'esigenza di una collaborazione più stretta e continuativa, si indicarono alcune date per successivi incontri.

Nello stesso periodo di tempo, fu predisposta, in collaborazio-

Cognome e nome Scuola dell'infanzia di
 Età (anni e mesi) Insegnante di sezione
 Periodo di frequenza Insegnante di intersez.
 Tipo di frequenza regolare ☐ poco regolare ☐ sporadica ☐
 Lingua materna

- 1) Quanto parla? ☐ molto ☐ abbastanza ☐ poco
 2) Com'è la sua pronuncia? ☐ perfetta ☐ quasi normale ☐ difettosa
 3) Parla con calma? ☐ sì ☐ non sempre ☐ mai
 4) Balbetta? ☐ mai ☐ talvolta ☐ spesso
 5) Con chi dialoga di preferenza
 Adulti ☐ sezione ☐ intersezione ☐ altri
 bambini ☐ coetanei ☐ maggiori ☐ minori
 6) Usa la lingua ☐ vicende ☐ fiabe e ☐ giochi
 sopra citata ☐ familiari ☐ racconti
 7) Il suo lessico è ☐ assai povero ☐ discreto ☐ ricco
 8) Di che cosa ☐ persone care ☐ animali preferiti
 parla più volentieri ☐ giochi personali ☐ disegni personali
☐ altro
 9) Come formula di ☐ parola-frase ☐ parole giustapposte
 solito le frasi ☐ frasi complete
 10) Riesce a compiere le prime
 esperienze di dialogo? ☐ sì ☐ no
 11) Livello socio-culturale
 della famiglia ☐ basso ☐ medio ☐ alto
 12) Composizione nucleo familiare:
 fratelli ☐ sì ☐ n. ☐ no
 zii ☐ sì ☐ no
 nonni ☐ sì ☐ no
 altri ☐ sì ☐ no

ne con il prof. Giorgio Chiari, esperto di metodologia della ricerca, una scheda di rilevazione linguistica individuale, da compilare subito dopo le vacanze natalizie e, poi, alla fine dell'anno scolastico (31 luglio per Campitello e Moena, 31 agosto per Vigo), affinché si potesse avere una misura più precisa dei risultati conseguiti nel corso dell'anno.

La scheda constava di due facciate perfettamente uguali: una relativa alla lingua «prima» di ogni alunno, l'altra concernente la lingua «seconda» dello stesso bambino. Ecco la copia di una facciata di tale scheda. Nell'altra facciata la voce «lingua materna» diventava, ovviamente, «lingua seconda».

Nei primi giorni di febbraio del 1982 il Prof. Spini visitò ciascuna delle tre scuole, trattenendosi a lungo coi bambini, e guidò un'assemblea generale delle educatrici, per raccogliere dalla loro viva voce la segnalazione delle eventuali difficoltà e dei successi conseguiti, le proposte di miglioramenti metodologici, i suggerimenti organizzativi.

Nel mese di aprile il prof. Spini e la Coordinatrice Dr. Michellini si incontrarono col Dr. Chiocchetti, per un doveroso scambio di informazioni e un opportuno confronto di idee e di proposte.

Il Segretario dell'Istituto Culturale Ladino suggerì l'opportunità di integrare la scheda di rilevazione prevalentemente «pedagogica», elaborata in collaborazione con il prof. G. Chiari, con un'altra scheda che permettesse di «fotografare» con precisione l'ambiente linguistico di provenienza di ciascun bambino. A tale scopo sottopose un modello elaborato dalla prof. Silvana Schiavi Fachin dell'Università di Udine ed utilizzato dalla stessa nell'ambito di un'esperienza di educazione plurilingue in una scuola per l'infanzia del Friuli condotta con la collaborazione scientifica dell'Istituto di Pedagogia e Didattica delle Lingue Moderne della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Udine ¹⁶.

¹⁶ I risultati di tale esperienza furono presentati dalla stessa prof. Schiavi Fachin al *Seminario sull'educazione plurilingue in Italia*, tenutosi a Frascati il 12-14 ottobre 1981 per iniziativa del «Centro Europeo dell'Educazione» e del Ministero della Pubblica Istruzione, ora in AAVV, *L'educazione plurilingue in Italia*, (a cura di Francesca Di Iorio), «I Quaderni di Villa Falconieri», n. 2 Frascati 1983, pp. 171-177.

SCHEDA DI RILEVAZIONE LINGUISTICA «SOCIO-CULTURALE»

(compilata fra il 13 e il 20 maggio 1982)

Cognome e nome del bambino
 Età Luogo di nascita
 Abitazione abituale
 Scuola materna frequentata

	Italiano	Ladino	Altre lingue
1) Qual è stata la lingua prima che la madre ha usato col bambino?	☐	☐	—
2) E il padre?	☐	☐	—
3) I genitori tra loro parlano	☐	☐	—
4) I genitori coi parenti parlano	☐	☐	—
5) I genitori con gli amici parlano	☐	☐	—
6) I genitori con gli estranei parlano	☐	☐	—
7) Il bambino ora in casa parla abitualmente	☐	☐	—
a) con la madre	☐	☐	—
b) col padre	☐	☐	—
b) coi nonni	☐	☐	—
d) coi fratelli/sorelle	☐	☐	—
e) coi parenti	☐	☐	—
f) con gli estranei	☐	☐	—
8) Coi compagni di gioco il bambino parla	☐	☐	—
a) nell'ambiente familiare	☐	☐	—
b) nella scuola materna	☐	☐	—
9) Il bambino conosce giochi in	☐	☐	—
10) Il bambino conosce canzoni favole in	☐	☐	—
Data.....			

Tale scheda fu distribuita sollecitamente alle famiglie degli alunni delle tre scuole.

Le schede furono compilate da un'alta percentuale di genitori, il che pone in evidenza la sensibilità delle famiglie e la diligenza delle educatrici.

Nell'ultima decade di maggio furono nuovamente visitate le tre scuole dell'infanzia, si tennero incontri con le insegnanti di ciascuna di esse, si organizzarono assemblee serali dei genitori dei piccoli alunni sul tema «Il bilinguismo nella vita del bambino», con una partecipazione purtroppo inferiore al previsto. Tanto delle visite alle scuole del febbraio, quanto degli incontri e delle assemblee del maggio, si parlerà ampiamente nel successivo capitolo, dedicato al bilancio dell'esperienza triennale.

IV.

BILANCIO PROVVISORIO E LE PROSPETTIVE FUTURE

Il giudizio sull'esperienza triennale e sull'opportunità di proseguirla negli anni venturi compete anzitutto alle insegnanti direttamente interessate.

Le relazioni scritte e la valutazioni delle educatrici per il primo biennio

Già nel primo capitolo sono stati esposti alcuni dati contenuti nelle comunicazioni svolte dalle insegnanti al Convegno organizzato dall'Istituto Culturale Ladino nel maggio del 1980. Ora riteniamo opportuno pubblicare ampi stralci delle relazioni scritte, personali o di gruppo, redatte dalle educatrici delle scuole equiparate dell'infanzia della Val di Fassa nell'arco del triennio.

Volendo seguire l'ordine cronologico, cominciamo ovviamente da quella presentata unitariamente nel 1980 da Paola Dallagiacoma, Margherita Ganz e Loredana Ghetta, a nome di tutte le colleghe delle tre scuole. Qui ci limitiamo a riprodurre i passi significativi che non sono stati citati nel primo capitolo.

«Abbiamo notato che, all'entrata alla scuola dell'infanzia, i bambini che fino a quel momento usavano un solo codice linguistico (italiano o ladino), a contatto con educatrici e compagni apprendono con facilità un secondo codice.

È dunque importante che l'educatrice sappia capire entrambi i codici, per aiutare il bambino a superare le difficoltà di carattere affettivo e di inserimento nel nuovo ambiente, e contemporaneamente favorire l'apprendimento di un secondo codice linguistico...

Sono significativi gli esempi di quei bambini che, per definire un oggetto, usano solo il termine ladino, rifiutando il corrispondente termine italiano perché non lo comprendono. È chiaro che, in questo caso, l'educatrice deve accettare le espressioni del bambino portandolo gradualmente, attraverso adeguate esperienze, a far uso dei nuovi termini nell'ambito di un diverso sistema linguistico.

Dal momento che la parlata ladina nasce da un vissuto del bambino, si è riscontrata l'importanza di valorizzarla anche nell'ambito della scuola dell'infanzia».

Al termine dell'anno scolastico 1980-81 fu redatta da ciascuna scuola una relazione, a cui si aggiunsero, per un'interessante integrazione, altre testimonianze scritte.

«La nostra esperienza nel campo del ladino — asserivano le educatrici di Campitello Paola Dellagiacoma e Maria Rosa Brugnara — possiamo dire che è stata positiva, perché per i bambini non era una cosa nuova, in quanto già nell'anno scolastico 1978-79 si era instaurato un certo dialogo in ladino che aveva portato i bambini alla conoscenza dell'ambiente agricolo tradizionale con la ricerca di antichi attrezzi, alcuni dei quali ora in disuso. La nostra raccolta, concretizzata nei lavori degli alunni, era stata esposta alla popolazione, intervenuta molto numerosa perché sensibilizzata dall'impegno dei piccoli che con gioia avevano spiegato i vari disegni e le attività svolte.

Nell'anno 1979-80, oltre alle consuete attività (racconti, poesie, canti, ecc.), abbiamo invitato in occasione del carnevale un gruppo di giovani con le maschere tradizionali, ricordate con nostalgia solo dai nonni. Tutto questo non è stato casuale, ma il frutto del lavoro di parecchie settimane, alla ricerca delle immagini e notizie su come i nostri nonni vivevano il carnevale.

La presentazione del «*Bufon, Marascons, Laché e Paiazo*» è stata fatta da un esperto, che ha instaurato un simpatico e vivace dialogo coi bambini in lingua ladina. Queste maschere hanno poi continuato la loro vita anche all'esterno della scuola, e per una volta tanto i bambini si sono sentiti partecipi dell'entusiasmo dei grandi, in quanto avevano avuto l'onore di conoscerle per primi.

Nel corso di quest'anno scolastico ci siamo proposte di raccogliere, classificare e presentare i vari tipi di case; da questo è nata la cu-

riosità da parte di qualche bambino di sapere come si potessero costruire le case senza i mattoni. Questo ci ha spinto ad accompagnare gli alunni nella vicina frazione di Pian, dove si possono osservare case molto vecchie costruite con grossi sassi.

Dall'ambiente esterno siamo passati a visitare l'interno, dove la nonna di Mirko ci ha presentato, usando il codice ladino a lei più usuale, i vari ambienti della casa: la *stua*, con le pareti e il pavimento di legno: la grande *muša con banch da fornol*, dove una volta ed anche adesso si passa la maggior parte della giornata, specialmente durante il lungo inverno; la *cèsa da fech* (cucina), un ambiente piccolo arredato con poche suppellettili; qualche *fana* (pentola) attaccata alle pareti, *en sporèrt* (stufa a legna in maiolica), *en picol desch* (piccolo tavolo) con due sedie, su una delle quali c'è *na candola de ega* (secchio d'acqua, in sostituzione dell'acqua corrente).

I bambini, incuriositi per la grande sporgenza all'esterno della casa, hanno chiesto a nonna Marietta che cosa fosse e lei, con la cantilena tipica dei ladini, ha spiegato che una volta non c'era il panettiere e ogni famiglia si prendeva il pane che poi lei, che possedeva il forno, cuoceva, ripagata con *un cestòn de legna*.

Il ladino, alternato all'italiano, lo usiamo per tutte le attività, dall'educazione intellettuale a quella religiosa e alla vita pratica.

Un'esperienza ce l'ha proposta un alunno che, dopo aver recitato una preghiera in italiano, ha cercato di tradurla in ladino e, soddisfatto per il risultato raggiunto, ha coinvolto compagni ed educatrici a seguirlo nel suo «gioco». Allora i bambini si sono accorti con amarezza che certi termini tradotti dall'uno all'altro codice perdono di significato.

Il nostro lavoro di ricerca di testi adatti per i bambini è stato poco fruttuoso, perciò ci siamo impegnate a prepararne noi. Soprattutto quello preparato in occasione della festa dei genitori ha entusiasmato i bambini, in quanto siamo riuscite a presentare i vari momenti della giornata in versi. Anche i genitori sono rimasti coinvolti dall'entusiasmo dei propri figli aiutandoci nel nostro lavoro di ricerca e di preparazione.

Noi pensiamo che gli alunni che hanno fatto parte dei «minischuhplatter» in occasione della festa dei genitori non dimenticheran-

no tanto facilmente quell'esperienza vissuta con entusiasmo ed allegria. Tutti noi abbiamo capito l'importanza di ricercare e tramandare certe tradizioni, quindi proseguiremo su questa linea anche nei prossimi anni, sicure di avere un appoggio dalle famiglie e dall'intera popolazione».

«La nostra scuola — scrivevano le insegnanti di Vigo — è sempre stata aperta a più linguaggi verbali, perché è frequentata da bambini che parlano l'italiano o il tedesco o il ladino.

Quest'ultimo codice linguistico è stato usato durante le ore scolastiche, anche in forma occasionale; infatti, se i bambini si rivolgevano alle educatrici in ladino, veniva spontaneo rispondere allo stesso modo, da parte delle educatrici ladine. Il personale inserviente è di Vigo e Pozza e ordinariamente nei suoi contatti con i bambini parla il ladino; quindi anche questo è di valido aiuto per favorire la lingua ladina.

I momenti in cui in passato usavamo più facilmente la lingua ladina erano: all'entrata e all'uscita dalla scuola, ai servizi e a pranzo. Prevalentemente erano i bambini piccoli che si rivolgevano all'educatrice in ladino, perché stavano compiendo azioni che richiamaavano l'ambiente familiare, in cui era usato il codice linguistico ladino.

Le educatrici non ladine a volte si trovano di fronte a parole o frasi di cui non conoscevano o non intuivano il significato, perciò chiedevano spiegazione ai bambini stessi o ai più grandi. In questo modo si faceva educazione linguistica, in quanto i bambini avevano modo di rilevare che la stessa cosa può essere denominata con due termini diversi.

Da parte delle educatrici di lingua ladina non ci sono state difficoltà nell'aumentare il tempo dedicato alle conversazioni, ai racconti e ai canti con l'uso di questo codice linguistico. Si è iniziata la raccolta del materiale (filastrocche, leggende, «contie», fotografie ecc.), e nello stesso tempo si è cercato di usarlo e sperimentarlo all'interno della scuola.

Si sono invitate anche delle persone che parlassero in ladino ai bambini, raccontando e dialogando con loro in un clima sereno, in cui era spontaneo l'arricchimento e l'interesse per questa lingua. Invece in un incontro avvenuto al di fuori della scuola alcuni genitori

hanno iniziato a parlare in ladino ai bambini, ma poi hanno proseguito in italiano, anche se invitati esplicitamente a usare il primo codice linguistico, perché abituati a pensare che in tempo di scuola si debba parlare solo l'italiano.

I bambini all'interno della scuola sono spontanei nell'uso dei due codici, sia con le educatrici sia coi genitori, mentre in ambienti extrascolastici e con persone estranee all'inizio sono un po' perplessi e quasi imbarazzati a rispondere in ladino. A conferma di ciò vi è un'esperienza fatta alcune settimane fa.

Tre educatrici con un gruppo di bambini grandi, che conoscono e parlano bene il ladino, si sono recate a far visita ad un negozio-laboratorio di artigianato locale. Lo scultore presentava la sua bottega e i vari lavori, interessando gli alunni anche con delle domande, ma essi, pur partecipando con meraviglia ed entusiasmo, non sono riusciti a parlare in ladino; alcuni addirittura si sono scusati dicendo di non conoscerlo, e una bambina, ad una domanda posta in fassano, ha risposto in italiano.

Infatti i bambini finora hanno risentito e risentono della mentalità familiare: cioè che a scuola si parla l'italiano. Quindi, se è il piccolo che si esprime spontaneamente in ladino, non c'è nessun problema; invece, quando è l'educatrice che invita l'alunno a parlare in ladino, se il bambino è sicuro e spigliato, non ha difficoltà a farlo, mentre, se è un po' timido e insicuro, non risponde. Questo perché l'alunno non pone i due codici linguistici sullo stesso piano, a causa della concezione avvertita finora in famiglia e a scuola riguardo alle due lingue.

Non ci sono solo educatrici ladine, ma anche alcune di altro codice linguistico; queste però, essendo da tempo a contatto coi bambini di questa scuola, ora sono in grado di capirli quando parlano in fassano. Non possono fare lunghi discorsi con loro in ladino, tuttavia usano le frasi più ordinarie e che riguardano la vita della scuola e del bambino. Hanno imparato anche le poesie, i canti e le filastrocche che si sono insegnate ai bambini in ladino.

Pure gli alunni venuti da fuori, dopo un certo periodo di frequenza della scuola, comprendono bene il secondo codice verbale e cominciano anche a parlarlo. Abbiamo l'esempio di una bambina tedesca che, entrando nella scuola dell'infanzia, non conosceva l'italiano;

ora, alla fine del terzo anno, parla bene l'italiano, capisce il ladino e comincia anche a parlarlo.

In questi ultimi tempi si sono avuti contatti personali con alcuni genitori e si è presentata loro la nostra programmazione sperimentale riguardante il ladino, invitandoli poi a dare il loro contributo. Alcune mamme sono state disponibili e si sono presentate per la giornata che abbiamo trascorso all'aperto, a Ciampié. Infatti durante quella giornata si sono intrattenute coi bambini, dialogando familiarmente con loro in ladino, e una nonna ha raccontato delle fiabe che abbiamo anche registrato.

Finora questa sperimentazione è stata positiva e ci auguriamo che possa proseguire con un maggior appoggio e collaborazione da parte dei genitori, per una buona crescita e maturazione dei bambini».

Le insegnanti di Moena riferirono sul modulo organizzato dell'intersezione e sull'uso sperimentale del ladino. Ecco alcuni passi relativi al primo argomento.

«Ogni giorno dalle ore 10 alle 11.15 gli alunni si recavano dalla loro educatrice per un'attività determinata. Naturalmente i bambini, divisi per età e seguiti per la stessa attività, riuscivano ad applicarsi con vivo interesse e grande profitto, mentre l'insegnante era soddisfatta vedendo tutti gli alunni occupati.

Per noi è stato di fondamentale importanza il fatto di rimanere con lo stesso gruppo «omogeneo» di bambini per circa tre mesi. Così ogni insegnante ha potuto conoscere individualmente gli alunni e di conseguenza soddisfare le esigenze di ognuno di loro. Anche per i piccoli ciò è stato importante, in quanto hanno allargato la loro cerchia di conoscenze e hanno avuto modo di socializzare coi compagni di altre sezioni.

Positiva è stata dunque la divisione dei bambini per livello di età, perché l'educatrice durante l'intersezione poteva meglio soddisfare le esigenze del gruppo. Anche dal punto di vista linguistico l'intersezione è stata positiva: essendo il gruppo degli alunni abbastanza ristretto e soprattutto della stessa età, si è avuta l'opportunità di seguire e stimolare al dialogo e alla conversazione i bambini più timidi e taciurni».

La breve relazione sul bilinguismo fu redatta dalle educatrici non Fassane. Eccone il testo completo.

«Le nostre impressioni sulla sperimentazione della lingua ladina sono positive. Infatti abbiamo potuto constatare come i bambini parlino con naturalezza sia in ladino sia in italiano.

È chiaro che quelli tra di loro, che normalmente a casa parlano in ladino, anche a scuola si esprimono con quel codice, il contrario si verifica per i bambini che abitualmente parlano in italiano. C'è tuttavia una differenza: gli alunni di lingua ladina parlano abbastanza spontaneamente anche la lingua italiana, invece quelli abituati a parlare a casa solo in italiano fanno più fatica ad assimilare ed usare il codice ladino.

In particolare per questi bambini, ed anche per noi educatrici non ladine, sono sembrate molto utili la programmazione e l'attuazione di un'ora al giorno in cui si usi esclusivamente il ladino.

Ci sembra che questo sforzo da parte nostra abbia come conseguenza positiva, per tutti gli alunni, l'uso sempre più spontaneo e frequente della parlata locale e la comprensione della stessa da parte dei bambini di lingua italiana. Si favorisce così un armonico e unitario sviluppo di tutta la personalità del bambino, essendo molto importante il linguaggio verbale ai fini di questo».

Di notevole interesse ci sembrano anche le testimonianze scritte di due educatrici Fassane della scuola di Moena: Giovanna Patrich e Margherita Ganz.

«Superate le prime difficoltà — asseriva la prima — devo dire che i bambini che conoscono il ladino quando parlano con me usano questo codice linguistico. Ho iniziato a parlare il ladino coi bambini durante il gioco, sedendomi accanto a qualche gruppo di loro e giocando insieme, ad esempio a tombola; oppure, servendomi di immagini raffiguranti oggetti noti agli alunni, li ho invitati a inventare delle storie in ladino.

Ho proiettato anche delle filmine e alcune diapositive commentandole in ladino, in quanto ritengo importante che l'alunno prenda coscienza che il ladino non è una lingua di serie B, bensì una lingua pari in dignità all'italiano, e quindi può essere usata in tutte le attività che si svolgono nella scuola e non solo nel gioco.

Devo dire che tutti hanno accettato con gioia questa novità, anzi c'è un alunno, Andrea, che spesso mi ripete che il nonno (membro del «Grop Ladin», un'associazione che difende e valorizza la nostra tradizione), gli dice che a scuola bisogna parlare il ladino e che è opportuno insegnarlo a chi non lo conosce.

Ho cercato di stimolare i bambini ad esprimersi in ladino anche prendendo spunto dall'osservazione durante le passeggiate o dalle precipitazioni atmosferiche, oppure raccontando o insegnando loro filastrocche e detti dei nostri nonni.

Finora non abbiamo ottenuto grandi risultati, però devo dire che gli alunni ora usano il ladino più frequentemente di qualche tempo fa.

Ad esempio, un pomeriggio sono venuti i pompieri nel cortile della scuola per spiegarci che cosa fanno in caso di incendio, perché usano un cinturone alla vita, come si montano le scale nel caso di incendio o di salvataggio di qualche persona.

Durante l'esercitazione il capo dei pompieri ha usato il ladino; la sua spiegazione è stata molto vivace, perciò i bambini sono rimasti entusiasti, al punto che uno di loro ha cominciato a battere le mani e ha detto ad alta voce: «Bravi a tutti i pompieri!». Gli alunni hanno riprodotto graficamente quello che hanno visto, commentando il tutto, fra di loro, in ladino; alcuni hanno anche detto che da grandi faranno il pompiere.

Qualche tempo fa invece è venuta a scuola la nonna di un bambino e ci ha narrato, in ladino, le storie che racconta ai suoi nipoti. Gli alunni hanno ascoltato molto attentamente e hanno applaudito calorosamente. Abbiamo registrato le storie, in modo che essi le possano riascoltare quando lo desiderano. Questa nonna ci ha anche letto alcune poesie da lei composte in diverse occasioni e ci ha promesso che ne avrebbe scritta qualcuna anche per noi.

Devo confermare che in questo ultimo periodo i bambini usano più facilmente il codice linguistico ladino in qualsiasi tipo di attività e ho notato che specialmente i grandi sono molto interessati a raccontare storie in ladino, a registrarle e a riascoltarle.

«In un primo momento — confessava Margherita Ganz — è stato relativamente difficile per me esprimermi coi bambini in ladino, dal momento che né io né loro eravamo abituati a farlo normalmente.

Ho iniziato quindi con delle semplici conversazioni.

Mi sedevo spesso accanto a un gruppo di bambini e conversavo con loro in ladino. Dapprima solo pochi mi rispondevano in questo codice; qualcuno, pur amando sentirmi parlare così, mi rispondeva in italiano.

Mauro, di quattro anni e mezzo, un giorno che mi ero rivolta a lui in ladino mi disse: 'Ricordati che io a scuola voglio parlare da taliano (in italiano)'. Da questa frase mi è parso di capire che il bambino, pur parlando ladino in casa, lo considera come un codice di serie B. Sta a me, quindi, decondizionarlo parlandogli spesso in ladino.

Marco, di sei anni, ha invece accettato con gioia questa novità; è stato il primo infatti ad esprimersi con l'educatrice e i compagni nella parlata locale. Questo penso sia dovuto al fatto che tale codice è valorizzato anche in famiglia; il suo babbo infatti fa parte del 'Grop Ladin'.

Giovanna, di sei anni, pur conoscendo benissimo il ladino, a scuola non lo parla mai. Quando le ho chiesto il motivo, mi ha risposto che non è ancora abituata.

Durante le passeggiate nei boschi mi è sembrato opportuno presentare agli alunni il canto ladino «*L'é en bel color*», che i bambini hanno gradito moltissimo, tanto che l'abbiamo imparato per cantarlo insieme agli anziani di Moena nel giorno della loro festa. Anche la tradizionale conta «*Pinza Pinzona*» è piaciuta agli alunni, specialmente a quelli della sezione dove svolgo la mia attività per due giorni alla settimana.

Un pomeriggio, mentre imperversava un violento temporale, ho recitato una filastrocca sulla pioggia. Fabrizio, di cinque anni, ne ha recitato un'altra imparata a casa e l'ha insegnata anche ai compagni.

Pure le tombole sono un valido sussidio a questo scopo, soprattutto la tombola delle azioni. Un pomeriggio, mentre vi giocavamo, Emily — di sei anni — mi chiese di «leggere» le figure in italiano, perché il ladino non lo comprendeva bene. Io le proposi di tradurre i termini dal ladino in italiano. Da ciò è scaturito un vivo interesse anche da parte degli altri bambini: alcuni «leggevano» le figure in ladino, altri in italiano.

Dopo aver visitato un pollaio, registrato i rumori che ne uscivano,

fotografato e conversato in ladino su questo argomento, ho presentato agli alunni la canzone ladina «*Le gialine*», che ha destato subito il loro interesse. Sempre a proposito di questo argomento, un giorno ho usato una filmina. Prima di presentarla ho chiesto ai bambini se preferivano ascoltarne il commento in italiano o in ladino: 5 su 14 hanno risposto che preferivano la lingua nazionale.

Malgrado non si siano finora realizzati risultati molto vistosi, credo di poter dire che qualche progresso si sta facendo e che l'uso del ladino a scuola va gradualmente migliorando».

Notizie e riflessioni delle insegnanti per il 1981-82

Ancor più interessanti sono i dati e le considerazioni delle educatrici per quanto attiene all'anno conclusivo del progetto didattico-sperimentale.

«All'inizio della sperimentazione — ammettevano le insegnanti di Campitello Maria Rosa Brugnara e Fiorenza Vian — temevamo che il ladino prendesse la supremazia sull'italiano, invece questa paura si è mostrata del tutto infondata, perché le due lingue viaggiano parallelamente, cioè non vi è alcuno scontro fra loro.

In un primo tempo gli alunni, specialmente se medi e grandi, non parlavano con noi il ladino, perché lo sentivano come una cosa poco spontanea, essendo sempre stati abituati a parlare esclusivamente l'italiano a scuola. Al contrario, i bambini che entravano per la prima volta nella scuola gradivano molto sentir parlare la propria lingua. Questo ci ha avvantaggiato, perché essi erano nei nostri confronti meno diffidenti e quindi presto divenivano fiduciosi.

Mentre all'inizio l'uso del ladino era limitato ai dialoghi in occasione di passeggiate o durante i giochi spontanei, ora si è notevolmente ampliato, anche perché questa lingua è parte integrante di tradizioni culturali di cui la popolazione locale è giustamente gelosa.

Fra l'altro, assieme alla coordinatrice ci siamo messe in contatto con la maestra di ladino della scuola elementare per avere uno scambio di materiale (cantilene, giochi, filmine in ladino) e per favorire l'avvicinamento tra le due scuole, finora rimaste lontane. Con questo

collegamento ci impegnamo sia a stabilire un rapporto di conoscenza e di amicizia tra i bambini, sia a scambiarsi in continuità giochi, filmine e cantilene in ladino».

Essendo a Vigo e a Moena assai più elevato il numero degli alunni e delle educatrici, logicamente più ricca è la documentazione di queste due scuole.

Per Vigo, cominciamo dalle testimonianze offerte dalle insegnanti di lingua madre ladina.

«Nella scuola —rilevava Loredana Ghetta — c'è molta libertà nell'uso della lingua, sia ladina che italiana. In generale quando parlo al gruppo mi rivolgo loro in italiano, mentre quando dialogo con un alunno singolo uso la sua lingua prima.

Per molti bambini essa è il ladino. Solo tre tuttavia conoscono e usano bene i termini di una volta. Questi tre per molto tempo hanno parlato soltanto il ladino a scuola; ora la bambina di sei anni parla bene anche l'italiano, mentre gli altri due, medi, cominciano ora a usarlo con relativa sicurezza.

In questi mesi ho raccontato delle storie in ladino che sono state seguite con molto interesse dai bambini; l'unica difficoltà incontrata era questa: essi non comprendevano qualche termine disusato, che perciò io ho spiegato. Questo *contie* sono state illustrate con disegni a 'collage', poi uniti a libro seguendo la sequenza della storia.

Gli alunni grandicelli e un medio più maturo dei coetani hanno saputo ripeterle guardando i disegni e le hanno commentate sia in ladino sia in italiano per i compagni che non erano presenti la prima volta.

In un secondo momento noi insegnanti con un gruppo di bambini grandi e medi siamo andate nella sede dell'Istituto Culturale Ladino per visitare la *stua*. Abbiamo osservato e commentato in ladino ogni particolare dell'arredamento facendo il confronto fra i termini ladini e quelli italiani.

Poi gli alunni si sono seduti, per ascoltare una storia ladina: «La principessa di neve». Tornati a scuola, essi hanno fatto il disegno di ciò che avevano visto.

Una bambina (grande), che a casa ha la 'stua' strutturata nello stesso modo di quella osservata al museo, ha riprodotto bene ogni

particolare e lo ha commentato coi termini ladini usati un tempo. Ciascun alunno ha poi presentato quanto aveva raffigurato nel disegno, così io ho avuto modo di completare o precisare la parole tanto in ladino quanto in italiano.

In sezione ho due alunni di Porto d'Ascoli che frequentano solo da qualche mese. Seguono quanto viene raccontato in ladino, però non fanno domande per chiedere spiegazioni. Sono io che a volte li interrogo e traduco quanto è stato detto».

«Il ladino — notava Lorian Zanet — viene usato sia occasionalmente sia in momenti precisi, in sezione ed in intersezione. Le due lingue vengono parlare con molta libertà. Le esperienze fatte nei mesi scorsi sono molteplici.

Con l'aiuto degli stessi bambini e con la raccolta di materiale ho allestito in un angolo la 'stua', riprodotta secondo il modello antico. La visita al museo dell'Istituto Ladino ha contribuito a rendere più completa la costruzione, in quanto vi abbiamo osservato una vecchia *stua*.

Abbiamo fatto un'altra esperienza inventando alcune *contie*, ripetendole parecchie volte, «traducendole» in due raccolte di immagini a 'collage'. Ancora adesso molto spesso gli alunni richiedono quelle storie, il che significa che hanno vissuto molto positivamente i vari racconti.

Nell'intersezione del mattino, con me che sono di lingua ladina, essi parlano più volentieri il ladino. Nonostante ciò, anche l'italiano è parlato con una pronuncia quasi perfetta dalla maggior parte dei bambini. All'inizio del pranzo abbiamo recitato il 'Padre nostro' in ladino. Nelle ore pomeridiane diverse storie sono state raccontate in ladino, destando un vivo interesse negli alunni, così come si è verificato quando sono state proposte e imparate brevi poesie e semplici canti».

«Premetto — afferma Maria Grazia Pellegrin — che le mie osservazioni e riflessioni sulla sperimentazione sono carenti, essendo io da poco tempo in questa scuola e non avendo perciò partecipato alle fasi precedenti.

Le mie impressioni nei primi giorni di scuola furono molto positive. I bambini erano aperti, curiosi: si esprimevano molto liberamente

sia in italiano che in ladino. Ero soprattutto colpita dalla loro sicurezza nel chiedere, nel rispondere, nel dialogare.

Soprattutto i bambini di 3 anni si esprimono in ladino, anche per tale fatto ritengo positivo l'uso di questa lingua, che risolve molti problemi di inserimento, particolarmente per i nuovi arrivati.

Ho trovato invece delle difficoltà nei momenti in cui il ladino viene usato come lingua veicolare. Ho l'impressione che gli alunni non seguano le *patofie* e le *contie* come ascoltavano le favole e i racconti narrati in italiano. Mi pare che il non capire certi vocabili interrompa il piacere dell'ascolto. Forse per questo motivo alcuni bambini grandicelli traducono i racconti ladini e li narrano in italiano.

Non mi sono mai accorta però del contrario. Da un po' di tempo comunque mi è sembrato che l'italiano prevalga, e di molto, sul ladino.

Bella è stata l'esperienza della costruzione della *stua*. Nella preparazione dell'angolo tutta l'attività è stata svolta parlando in ladino. Mi sembrava importante che nella scuola ci fosse un 'centro' materiale che richiamasse gli alunni alla vita reale dei ladini. Questo non poteva essere che la *stua*, centro della vita domestica del passato. I bambini stessi, ora, hanno l'abitudine di andare in quell'angolo a raccontarsi le loro esperienze o a narrare le *contie* sentite dai nonni, usando sempre il ladino.

Ho notato che i bambini amano di più i racconti ladini originali che quelli italiani da noi tradotti in ladino. Per esempio, la fiaba di Cappuccetto Rosso, che gli alunni hanno ascoltato dalla mamma o dai nonni in versione italiana, viene quasi rifiutata se a scuola la si presenta nella parlata locale, mentre è molto apprezzata la leggenda dei 'Monti pallidi' nel testo ladino.

Passiamo ora alle relazioni delle insegnanti «allogene» di Vigo, la cui testimonianza non è meno significativa.

«Come le altre educatrici — scriveva Suor Armida Menin — ho cercato di studiare più a fondo usi, costumi, tradizioni, cultura del posto, introducendo così un discorso che ha entusiasmato i bambini, ma più di loro i genitori, alcuni dei quali confessano: «Noi non sapevamo queste cose! Non conosciamo la nostra valle».

Durante questi anni sono venuta a contatto con bambini che par-

lavano e parlano il ladino, l'italiano, il tedesco (in qualche caso). Con tutti mi sono sforzata di comprenderli e di rispondere nella loro lingua, perché ogni bambino potesse crescere nel rispetto del suo ritmo personale».

«I bambini — affermava Suor Gabriella Giacomuzzi — parlano molto e senza difficoltà all'interno della scuola la loro lingua prima (ladino o italiano). Anche se non sono fassana, conosco bene il ladino; quindi gli alunni usano con me liberamente qualunque codice linguistico.

Nella mia sezione c'è un bambino che frequenta il secondo anno di scuola e si esprime sempre in ladino, sia coi compagni che con gli adulti, anche se essi gli si rivolgono in italiano. Un alunno di sei anni, il cui papà è fassano, parla invece sempre in italiano, sia a casa sia a scuola. Un altro alunno pure di sei anni ha il papà fassano, ma a casa sua parla sempre la lingua scelta dai genitori, cioè l'italiano, mentre con le sue cugine si esprime in ladino e a scuola usa con facilità entrambi i codici.

Questi esempi, secondo me, denotano che fra i bambini c'è chi è più o meno portato a imparare una lingua, quando gli si offre la possibilità di apprenderla.

Durante l'attività di intersezione del mattino, tra i medi che seguo, ho notato che due bambini, quando sono occupati in qualche lavoro o gioco, dialogano con piacere in ladino. Da ciò si vede che qualcuno lo gusta e lo parla di più. Nella scuola gli alunni sono liberi di parlare col codice linguistico che desiderano. Da parte mia cerco di stimolarli secondo il loro bisogno e faccio notare, quando se ne presenta l'opportunità, le somiglianze e le differenze tra i termini ladini e quelli italiani».

«È il terzo anno che mi trovo in questa scuola — precisava Suor Milena Meneghel —. All'inizio ho fatto fatica a comprendere la lingua ladina, ma l'amore ai bambini mi ha fatto superare ogni difficoltà. Ora non riesco ancora a parlare il ladino, però lo capisco. Gli alunni sono molto aperti al dialogo e parlano bene l'italiano e il ladino, specie con le persone che conoscono.

Il momento del pranzo è favorevole alla libera e familiare conversazione. I bambini si scambiano le loro esperienze e raccontano

quanto hanno visto in TV, i giochi fatti e le novità della propria famiglia. Tutto questo i ladinofoni lo fanno in ladino e con molto interesse, e gli altri rispondono in italiano con molta semplicità.

I bambini di 3 anni quando vengono a scuola si esprimono solo in ladino; lascio che si esprimano liberamente così e io rispondo loro in italiano, perché non so parlare bene il fassano. Per questo mio modo di parlare diverso essi non si sentono bloccati, perché avvertono il legame affettivo che dà loro sicurezza e sanno che io li capisco e vado incontro ai loro bisogni. Comunque offro loro la possibilità di frequentare di più i compagni di lingua ladina, in modo che possano avere anche una comunicazione nella loro lingua materna».

«È dal due novembre — dichiarava Edda Nardin — che faccio parte della comunità insegnante della scuola equiparata dell'infanzia di Vigo di Fassa. Vengo dalla Valle di Cembra dove abito tuttora e dove ho insegnato per due anni. In Valle di Cembra il problema del bilinguismo non esisteva e quindi, come educatrice, ho attuato delle esperienze di tipo diverso. Per questo non mi sento in grado di formulare delle opinioni precise, ma solo delle impressioni sull'uso del bilinguismo italiano — ladino nell'ambito della nostra scuola.

Il dialetto cembrano, mia madre lingua, non ha nessuna somiglianza con la lingua ladina e perciò non riesco a parlarla, anzi la pronuncia di molte parole mi appare alquanto difficile. Per fortuna riesco a comprenderla abbastanza bene e così posso capire le richieste e i discorsi dei bambini.

Molti alunni, anche se figli di Fassani, parlano quasi esclusivamente l'italiano; molti altri parlano italiano e ladino contemporaneamente; pochissimi conoscono e usano esclusivamente il ladino. Questa lingua, però, come mi hanno detto le educatrici ladine, non è pura come alle origini, ma storpiata, italianizzata, molto probabilmente a causa del turismo.

In questo periodo, nei momenti di intersezione, ho lavorato col gruppo dei bambini di cinque anni, fra i quali la maggioranza usa indifferentemente l'una o l'altra lingua. Sono alunni che hanno già raggiunto un buon livello di abilità linguistica e che dialogano volentieri.

Logicamente il sapere che io con loro mi esprimo esclusivamente in italiano li condiziona ad usare lo stesso idioma. Spesso capita che,

mentre si lavora o si gioca, qualche bambino si rivolga ai compagni in ladino. In questo caso io non interferisco, non li correggo mai, per non bloccarli.

Sono invece molto rare le occasioni in cui essi mi chiedono delle spiegazioni, dei chiarimenti, in lingua ladina. Ciò avviene quando sono particolarmente attenti, magari durante un racconto che li emoziona.

Naturalmente, i bambini più piccoli usano il ladino più dei loro compagni grandi, anche con me. Ciò si verifica specialmente al momento dei pasti, nei servizi, nel prepararsi per tornare a casa, nel formulare delle richieste, oppure nell'esprimere sensazioni fisiche.

In questi mesi varie sono state le iniziative della scuola per giungere alla conquista del bilinguismo. In particolare le educatrici ladine hanno presentato ai bambini dei racconti in lingua ladina che hanno suscitato tanto interesse. Infatti è stata grande la collaborazione degli alunni nel realizzare degli album che illustravano i vari racconti e le figure caratteristiche, come le maschere fassane.

Bello e suggestivo è l'angolo della 'stua' realizzato dall'educatrice Maria Grazia con la collaborazione dei bambini. È veramente l'angolo ideale per raccontare, giocare, far conoscere agli alunni gli usi, i costumi, le leggende e le tradizioni che risalgono alle origini di questo popolo e che sembra vengano dimenticati nelle famiglie.

Pur non conoscendo lingua e tradizioni ladine, cerco di avvicinarmi ad esse, per avvicinarmi così di più al bambino e al suo ambiente, come il mio essere educatrice mi suggerisce.

Non essendo in grado di aiutarli nell'apprendimento della vera lingua ladina, mi prodigo nell'aiutare questi alunni nell'apprendimento della lingua italiana. Cerco di arricchire il loro linguaggio, ma soprattutto voglio aiutarli a crescere compiutamente ed armonicamente».

Annotazioni interessanti si trovano anche nella lettera circolare inviata ai genitori delle educatrici di Vigo nella tarda primavera.

«Nel primo incontro all'inizio dell'anno vi è stato presentato il funzionamento della scuola, cioè come viene svolta l'attività di sezione e di intersezione. Era stata annunciata la divisione dei bambini per età e la loro rotazione con le varie maestre.

Prima di scambiarsi i bambini però si sono fatti 15 giorni di attività di sezione, in modo da far godere ancora al bambino il suo ambiente e il suo gruppo e prepararlo al cambio della maestra. Si è sospesa ancora l'intersezione 10 giorni prima e 11 giorni dopo Pasqua per aver modo di prepararli a questa festa e per rifletterci sopra dopo.

La scuola impostata in questo modo ha richiesto un rodaggio sia da parte delle educatrici che da parte dei bambini. Si è fatto fatica all'inizio, ma ora, dopo sei mesi, si è visto che anche i piccoli vi si sono abituati e, quando è tempo di andare, vanno senza difficoltà. Però non bisogna mai dire 'i bambini piccoli, medi, grandi', ma 'quelli di 3-4-5 anni' oppure 'i bambini della maestra...'. Può darsi che a volte a qualcuno capiti un periodo di crisi o di gelosia, e allora ci si comporta secondo il bisogno.

Oltre a questa esperienza scolastica, si è continuata quest'anno la sperimentazione del ladino. Abbiamo cercato di recuperare storie, tradizioni e usi ladini. Abbiamo avuto il vostro contributo nella preparazione al Natale, perché una nonna è venuta a raccontare, una mamma ha scritto quanto sapeva, alcune di loro hanno portato quanto si usava una volta per l'albero di Natale e noi siamo state contente di tutto e di tutte.

Poi si è cercato di continuare a parlare sia l'italiano che il ladino nella scuola e di inventare e raccontare storie. Perché rimangano più impresse, si sono poi illustrate con varie tecniche: disegni, pitture, collage, tombola, domino, foto, diapositive ecc. I bambini hanno seguito con interesse».

Anche per la scuola materna di Moena cominciamo dalle relazioni delle insegnanti fassane.

Ecco quanto scriveva Fernanda Felicetti: «È da circa tre anni che stiamo realizzando l'introduzione del ladino nelle scuole materne della Val di Fassa. Secondo il mio punto di vista ciò è positivo, in quanto fa sì che il bambino possa esprimersi in modo naturale, spontaneo, nella lingua che conosce meglio e che gli è più familiare, favorendo così un inserimento più sereno e costruttivo nella scuola.

L'importante è far capire all'alunno che è possibile usare entrambi i codici, in quanto hanno la stessa importanza e validità, ai fini del suo sviluppo linguistico e sociale. Gli alunni, come ho spesso notato,

sanno con chi possono esprimersi in ladino e con chi in italiano, senza crearsi nessun problema».

«Come insegnante di madre lingua ladina, — asseriva Margherita Ganz — ho cercato di valorizzare al massimo questo codice linguistico, il che si è dimostrato indispensabile soprattutto nei confronti dei bambini che alla loro prima entrata nella nostra scuola parlano con disinvoltura solo la lingua locale.

Ad esempio, Giuseppe e Luca, di tre anni, all'ingresso nella scuola materna si esprimevano unicamente in ladino. In un primo tempo ho creduto opportuno comunicare con loro soltanto in questo codice, per poi passare gradatamente, mediante giochi ed esperienze concrete, all'uso dell'italiano. Questa scelta si è dimostrata positiva, in quanto gli alunni, sentendosi accettati, si sono felicemente inseriti nel nuovo ambiente e stanno passando a poco a poco all'uso di un secondo codice.

Silvia, di 5 anni, proveniente da un ambiente familiare nel quale si parla in italiano, a contatto con alcuni compagni che parlano ladino ha provato il desiderio di esprimersi anche lei in questo codice. Perciò, ogni volta che non sapeva il significato di qualche parola locale, spontaneamente me lo chiedeva; oppure, conoscendo il nome di certi oggetti solo in italiano, mi chiedeva come si chiamassero in moenese. Tuttavia ci sono degli alunni che, pur conoscendo il ladino, preferiscono usare la lingua nazionale, non solo a scuola, ma anche a casa; ciò a mio parere è dovuto al fatto che nella scuola la lingua veicolare per eccellenza rimane l'italiano. D'altra parte non nascondo che io stessa, come educatrice, incontro delle difficoltà passando da un codice all'altro nella comunicazione collettiva.

I momenti opportuni per parlare in ladino sono i più svariati: all'entrata o all'uscita dei bambini da scuola, durante e dopo il pranzo, durante le proiezioni di filmine, nelle conversazioni spontanee.

In occasione del Natale abbiamo cercato di valorizzare le nostre tradizioni insegnando ai grandicelli un canto natalizio ladino e studiandone il significato. In occasione del carnevale abbiamo presentato, sempre ai più grandicelli, la storia di Pinocchio in ladino. Anche ora che abbiamo scelto come argomento da trattare la primavera,

cerchiamo di inserirvi il discorso ladino mediante piccoli racconti, canzoncine e filastrocche.

Anche se i bambini hanno sempre dimostrato un notevole interesse nell'imparare canti, giochi e filastrocche in ladino, non posso dire che ci sia stato un rapporto equilibrato fra i due codici. Ho notato infatti che nella comunicazione collettiva predomina l'italiano e che spesso anche fra di loro gli alunni si esprimono in questo codice.

Innegabili sono comunque i vantaggi derivati dall'uso di un secondo codice linguistico: prima di tutto un più intenso sviluppo della socievolezza e un vivo senso di apertura nei confronti della scuola. Il bambino che è pienamente libero di esprimersi nel codice che conosce di più e si sente accettato per quello che è, viene stimolato ad aprirsi ai compagni e all'educatrice, espone con più facilità la sua esperienza, arricchendone il gruppo. In secondo luogo, gli alunni comprendono che i nomi delle cose non sono proprietà essenziali di esse, ma 'etichette' usate per distinguere le diverse realtà.

Nei 'momenti occasionali' l'inserimento del ladino non ha implicato grosse difficoltà, in quanto in essi si partiva da un interesse immediato dell'alunno. Per i 'momenti organizzati' non si può dire altrettanto, soprattutto per quel che riguarda la cosiddetta ora di ladino. I bambini infatti si staccano con difficoltà al pomeriggio dalle loro attività ludiche! A questo inconveniente abbiamo cercato di rimediare organizzando giochi e attività per gruppi ristretti».

«Anche quest'anno — riferiva Giovanna Potrich — nella nostra scuola è stato dato spazio alla lingua ladina, non solo in attività occasionali, ma anche in quelle programmate.

Si può confermare ciò che è stato detto in precedenza: se il bambino di tre anni proveniente da una famiglia in cui si parla esclusivamente il ladino trova all'entrata nella scuola materna delle persone che capiscono o addirittura usano il suo stesso codice linguistico, egli si sente pienamente accettato e riesce ad inserirsi meglio nell'ambiente scolastico. A questo proposito posso fare qualche esempio.

Sandra all'ingresso nella scuola materna parlava esclusivamente il ladino; perciò dialogando con lei usavo anch'io questo codice, mentre con gli altri alunni parlavo in italiano. Dopo qualche mese Sandra ha cominciato spontaneamente a usare qualche parola italiana. Ora

parla ancora ladino, ma vedo che sta gradualmente passando all'italiano.

Valentina ed Ester sono entrambe di quattro anni: la prima proviene da una famiglia in cui si parla esclusivamente italiano, la seconda vive in un ambiente nel quale si parla un dialetto fiemmeso. A contatto coi compagni che parlano il ladino, hanno iniziato entrambe ad esprimersi in questo codice linguistico; se qualche volta si sono trovate in difficoltà, non si sono di certo scoraggiate, ma si sono rivolte all'educatrice per chiedere il nome ladino di questa o quella cosa.

Luca, di quattro anni, anche se a casa parla esclusivamente ladino, ora che conosce anche l'italiano, a scuola si esprime prevalentemente in questo codice, forse perché nella scuola la lingua veicolare rimane l'italiano.

Per quanto mi riguarda personalmente, confesso che nella conversazione di gruppo, a meno che non sia una conversazione programmata in ladino, mi risulta più difficile inserire spontaneamente il ladino, mentre dialogando singolarmente coi bambini uso di preferenza questa lingua (ad esempio, all'entrata o all'uscita dalla scuola oppure durante il pranzo).

A Natale, per la festa coi genitori, abbiamo insegnato ai grandi un canto ladino che è stato imparato senza difficoltà sia dagli alunni ladino-foni sia dagli altri. A carnevale abbiamo raccontato, sempre ai grandicelli, la storia di Pinocchio in ladino. Anche questa esperienza è stata vissuta con entusiasmo da tutti i bambini.

Ho notato che anche gli alunni che a casa parlano esclusivamente ladino, a scuola, durante i giochi, una volta appreso l'italiano, si esprimono in prevalenza in questo codice. Posso dire che, se nelle attività occasionali non ho incontrato grandi difficoltà nel proporre il ladino, per quanto riguarda 'l'ora di ladino' è stato invece diverso.

Quando mi trovo di fronte al gruppo di bambini e propongo di fare un gioco, una tombola o qualche conversazione su temi magari trattati alcuni giorni prima in italiano, pur esprimendomi in ladino e invitando anche loro a fare altrettanto, anche gli alunni ladino-foni preferiscono usare l'italiano. Questo può derivare dal fatto che taluni genitori considerano ancora l'uso della lingua ladina come un fatto folkloristico destinato ai soli rapporti familiari, mentre per le altre re-

lazioni sociali e per una presunta facilità di inserimento del bambino nel 'mondo dei grandi' sembra più appropriato l'uso della lingua italiana.

Di ciò si è avuta conferma in un recente incontro genitori-educatrici avvenuto in occasione della distribuzione dei questionari 'per il ladino'. Nonostante che da parte nostra si sia rammentata l'importanza che assume l'apprendimento di un secondo codice linguistico nello sviluppo intellettuale, affettivo e sociale del bambino, si è notata una sorta di 'ostilità' dei genitori nei confronti 'dell'ora di ladino', mentre l'uso del ladino è visto positivamente nel dialogo all'interno della scuola sia con le educatrici che tra i bambini.

In conclusione, come educatrice posso dire che l'inserimento del ladino nella scuola è un fatto positivo, soprattutto in quanto permette al bambino di ampliare le sue conoscenze linguistiche e stimola la sua creatività nella ricerca e nella scoperta di tradizioni e di un ambiente linguistico a lui sconosciuti.

Sentiamo ora le esperienze e i pareri delle insegnanti non fassane della scuola materna di Moena.

«Vivo in un paese ladino che purtroppo per anni ha trascurato la lingua e la cultura ladina — dichiarava esplicitamente Suor Elia Nardelli —. Poiché ci si è accorti di aver sbagliato, si è corsi ai ripari.

Essendo il periodo della scuola materna molto adatto all'apprendimento, abbiamo cercato noi maestre di far conoscere il ladino. In un paese in continua espansione come Moena, dove i genitori ladini sono relativamente pochi, le difficoltà sono notevoli.

Secondo i genitori fassani, è importante per il bambino conoscere la lingua e la cultura ladina, e il bambino è perfettamente in grado di apprendere sia la parlata locale che l'italiano. Dall'altra parte ci sono i genitori non ladini, i quali preferirebbero che nella scuola materna si parlasse solo l'italiano.

Non c'è dubbio che entrambe le parti hanno ragione, poiché non si può imparare una cosa che non è sentita né amata. Noi maestre non abbiamo la pretesa di insegnare il ladino, ma vorremmo che ogni alunno si sentisse a proprio agio e fosse capito, esprimendosi sia in ladino che in italiano. È infatti importante che la maestra conosca la

parlata locale, soprattutto per quei bambini che parlano esclusivamente tale lingua.

Ci sono genitori i quali temono che, usando il ladino coi figlioletti, questi in seguito non imparino bene l'italiano. Tale paura è assolutamente infondata. È invece provato che, se i genitori parlano un cattivo italiano, il bambino non imparerà mai bene questa lingua, mentre, se i genitori parlano solo il ladino, l'alunno certamente imparerà a scuola un buon italiano.

Io sono soddisfatta per l'esperienza in atto, che è valida didatticamente e vantaggiosa per il bambino, e farò del mio meglio per portarla avanti».

Suor Ida Residori scriveva: «Sulla base dei dati raccolti ritengo che, fin dal momento in cui i bambini si incontrano col nuovo ambiente della scuola materna, sia positivo valorizzare l'uso della parlata locale, per favorire e garantire una certa continuità tra l'esperienza familiare e quella scolastica. Quando gli alunni conoscono solo la lingua materna, se possono esprimersi spontaneamente con essa si inseriscono meglio nella scuola, instaurano un rapporto sereno con l'educatrice, socializzano coi compagni, acquistano fiducia e sicurezza.

In caso contrario, il bambino, non potendo esprimersi con l'unico codice che possiede, facilmente diventa taciturno, si isola, perde la sua spontaneità.

L'uso dei due codici nella nostra scuola si è attuato mediante filmine, diapositive, conversazioni, giochi, canzoncine, visite ad ambienti tipicamente ladini. Ho notato l'interesse e la gioia degli alunni nell'apprendere il significato delle parole nelle due diverse lingue.

Ritengo necessario far capire ai genitori che nella scuola materna l'uno e l'altro codice hanno lo stesso valore educativo, perché stimolano il bambino ad esprimersi e ad arricchire il suo patrimonio linguistico».

Suor Maria Morandini svolse una breve e succosa relazione sull'attività di intersezione.

«Noi educatrici, quest'anno, per ottenere una corretta e proficua educazione linguistica, abbiamo attuato l'intersezione dividendo i bambini per età.

Le sezioni attualmente sono formate da alunni misti per età, da tre

a sei anni. Mentre questo può essere un fatto positivo per certi aspetti, come la complementarità e l'aiuto reciproco, agli effetti dell'educazione linguistica può diventare negativo. Le ragioni sono facilmente intuibili: i piccoli di tre anni non hanno la capacità di dialogo e di attenzione dei bambini di sei anni; da qui la necessità di dividere gli alunni per età, onde consentire all'insegnante di adattare le attività alla capacità del gruppo.

Analogo è il discorso per quanto riguarda l'esperimento che da due anni stiamo attuando per l'inserimento del ladino nella scuola materna.

I bambini, divisi in gruppi omogenei, si recano, due volte la settimana, in un'aula già predisposta con una educatrice di lingua ladina per attività diverse (racconti, filastrocche, filmine ecc.) da svolgere con questo codice. Ho notato come i bambini vadano volentieri per questa attività e come ritornino orgogliosi di mostrare disegni, di raccontare filastrocche o di seguire canzoncine in lingua ladina.

Anche chi a casa non usa questo codice accetta volentieri di partecipare. È il caso di Gilberto e Valentina, figli di genitori romani, che tentano di pronunciare qualche parola nel secondo codice e quando ci riescono vanno a comunicarlo all'insegnante, dicendo: «Sai, maestra, che ho parlato in ladino?». Gilberto, quando sente l'educatrice non ladina pronunciare una parola in questo codice, si complimenta con lei dicendo: «Brava, ti ho sentita parlare in ladino!»,»

Le visite alle scuole del febbraio e del maggio 1982

Se le visite del Prof. Spini alle scuole nel primo biennio dell'esperienza servivano principalmente a conoscere in concreto le possibilità e i limiti del bilinguismo e a suggerire alle insegnanti le opportune indicazioni metodologiche, nell'anno conclusivo furono essenzialmente finalizzate a constatare «sul campo» i risultati — positivi o negativi — del progetto sperimentale, sia nell'ambito generale dell'educazione linguistica, sia nel settore specifico del bilinguismo equilibrato.

Per quanto attiene al primo ambito, si può asserire che in tutte le sezioni il clima era abitualmente sereno e l'operosità quasi sempre in-

tensa, quindi vi erano condizioni generali propizie all'ascolto e alla produzione verbale degli alunni, anche nei confronti delle persone estranee.

Si è avuta una piena conferma della possibilità e dell'efficacia formativa della verbalizzazione costante — da parte delle insegnanti e degli stessi bambini — delle varie esperienze tipiche della scuola materna: operazioni relative all'ingresso, al pranzo, all'uscita; giochi individuali o di gruppo, spontanei o guidati; attività costruttive e di vita pratica; espressione grafico-pittorico-plastica; uso delle illustrazioni e proiezione di filmine; esplorazione collettiva e guidata dell'ambiente.

Solo in qualche raro caso gli stimoli alla fruizione «passiva» e «attiva» della parola erano inadeguati per qualità e quantità, soprattutto nei confronti degli alunni bisognosi di un tempestivo e sistematico condizionamento linguistico.

Anche le conversazioni allargate a un'intera sezione «mista» costituivano un fatto parzialmente negativo, perché vi partecipavano attivamente soltanto gli alunni più maturi e disinvolti, cioè i meno bisognosi di stimolazioni verbali. Quando invece i gruppi erano poco numerosi e omogenei per gradiente di sviluppo, la conversazione coinvolgeva tutti i membri, quindi era gratificante e produttiva per ciascuno, induceva i singoli anche a parlare, non soltanto ad ascoltare.

Ad esempio, un giorno durante l'attività di intersezione del mattino in una delle tre scuole i piccolini toglievano da uno scatolone del vecchio materiale da utilizzare per il prossimo carnevale, sotto la guida dell'insegnante che li sollecitava a osservare analiticamente gli oggetti e a commentare verbalmente ciò che facevano o vedevano; gli alunni medi frattanto guardavano con vivo interesse la proiezione di una filmina di Biancaneve e ascoltavano con frutto l'efficace verbalizzazione delle varie sequenze fatta da un'altra educatrice; i grandi — infine — partecipavano al disegno-modello di una grande maschera, avanzando proposte o commentando l'attività del gruppetto, sempre sotto la «regia» della maestra a cui erano affidati.

Una positiva prassi riscontrata in tutte e tre le scuole consiste nell'abituale integrazione delle «esperienze di prima mano», dell'uso delle immagini visive precedenti o seguenti a tali concrete esperienze, del

commento verbale all'attività di osservazione e di riflessione, della drammatizzazione.

Per quanto concerne il bilinguismo programmato ed equilibrato, si può tranquillamente asserire che le «luci» superano le «ombre», cioè che il bilancio dell'esperienza triennale è risultato positivo anche nel contatto diretto con la realtà scolastica, non soltanto nelle relazioni scritte delle insegnanti.

Anzitutto gli alunni e gli adulti (educatrici e genitori), salvo rarissime eccezioni, non considerano più il ladino come un «corpo estraneo» alla scuola o, peggio, come un ostacolo alla maturazione linguistica, ma lo apprezzano come un codice verbale da usare con piena naturalezza e da valorizzare come fattore educativo.

Secondariamente, la parlata locale ora nelle tre scuole non è limitata ai canti e alle filastrocche, ma viene capita e gustata dagli alunni anche quando l'insegnante la usa nei racconti, nei commenti alle filmine, nelle conversazioni relative ai fatti e agli aspetti più significativi dell'ambiente umano e fisico.

In terzo luogo, aumenta a poco a poco il numero degli alunni che a scuola usano attivamente il ladino nei giochi, nelle drammatizzazioni, nell'esposizione di storie ben conosciute. Ora, mediamente parlando, i ladinofoni sono più socializzati degli altri bambini.

Da ultimo, il bilinguismo programmato ha indotto quasi tutte le insegnanti ad attingere più largamente alla cultura ladina, ad intensificare i rapporti con la realtà locale, a migliorare la metodologia dell'educazione linguistica.

Ciononostante, l'equilibrio tra i due codici verbali non è ancora stato raggiunto, nè è prevedibile che si possa attuare facilmente e in tempi brevi. Ad esempio, dopo che l'insegnante, a volte con autentica maestria, ha raccontato una storia o commentato una filmina usando la parlata locale, gli alunni preferiscono riassumere in italiano ciò che hanno udito o visto, anche se sono ladinofoni.

Questo fenomeno, ripetutamente riscontrato in tutte e tre le scuole, è facilmente spiegabile. Per molti alunni il ladino non è la «lingua madre», cosicchè essi sentono ancora come artificioso l'uso scolastico di esso, anche perché a volte sono condizionati negativamente dai genitori; come lingua veicolare tutte le insegnanti usano più la lingua

nazionale che la parlata locale; non si riesce tuttora a sradicare completamente la convinzione secondo cui a scuola si parla l'italiano, mentre il ladino si può usare soltanto fuori di essa; nonostante la piena disponibilità tanto delle educatrici Fassane quanto di quelle «allogene», il bilinguismo trova un limite oggettivo nel fatto che non tutte le insegnanti conoscono bene il ladino; gli inevitabili trasferimenti del personale docente hanno in parte compromesso la continuità di attuazione del progetto triennale.

Quale bilancio?

Sia nelle relazioni delle educatrici precedentemente citate, sia nella sintetica illustrazione delle visite fatte alle tre scuole nel febbraio e nel maggio del 1982, è contenuto anche un bilancio dell'esperienza triennale, più o meno esplicito, più o meno positivo, più o meno caratterizzato dalla soggettività delle valutazioni.

Poiché fin dall'inizio il progetto del bilinguismo programmato prevedeva l'impegno di verificare i risultati, non possiamo concludere la descrizione analitica senza affrontare chiaramente il problema del bilancio del triennio.

Sappiamo bene che nell'ambito dell'educazione i bilanci sono «sui generis» e i numeri sono poco significativi, perché i progressi o le stasi dello spirito non sono esattamente quantificabili e i risultati duraturi dell'impegno professionale dei docenti emergono soltanto nei tempi lunghi; e tuttavia riteniamo possibile puntualizzare quelli che a nostro avviso sono le variazioni avvenute (o non verificatesi) all'interno e all'esterno delle tre scuole e correlate — più o meno direttamente — al nostro progetto didattico-sperimentale. Le relazioni orali o scritte delle educatrici e quanto abbiamo potuto osservare personalmente nell'arco del triennio offrono a tale scopo sufficienti spunti.

Anzitutto vogliamo sottolineare alcuni risultati generali, che sono almeno in parte il frutto dell'impegno profuso per l'educazione linguistica degli alunni e, in particolare, per l'attuazione di un bilinguismo non velleitario.

Unanimente le insegnanti hanno riconosciuto che l'uso abituale

del ladino ha facilitato l'inserimento scolastico dei più piccoli, ha contribuito in rilevante misura alla sicurezza affettiva e alla costruttività dei rapporti interpersonali, ha valorizzato il vissuto di tutti gli alunni (anche dei non ladinofoni!), ha stimolato l'esplorazione dell'ambiente nei suoi aspetti più significativi, ha intensificato la collaborazione delle famiglie (madri, nonni) e dell'intera popolazione (pompiere, esperti di folclore, artigiani e via dicendo).

Gli appositi corsi estivi di aggiornamento, i periodici incontri collegiali, la programmazione dell'attività didattica su precisi obiettivi e il modulo organizzativo dell'intersezione hanno acuito nel corpo docente la consapevolezza della centralità educativa della parola e hanno consentito un notevole progresso metodologico. Eloquente, a tale proposito, ci sembra la testimonianza di un'insegnante arrivata a Vigo verso la fine dell'esperienza triennale, Maria Grazia Pellegrin: «Le mie impressioni nei primi giorni di scuola furono molto positive. I bambini erano aperti, curiosi: si esprimevano molto liberamente sia in italiano sia in ladino. Ero soprattutto colpita dalla loro sicurezza nel chiedere, nel rispondere, nel dialogare».

La raccolta, la classificazione e l'uso funzionale del materiale attinente alla cultura ladina hanno aiutato le insegnanti e gli stessi genitori a riscoprire un prezioso patrimonio spirituale ignorato o quanto meno sottovalutato. Anche su questo punto vale la pena di rileggere brevi passi delle relazioni di due insegnanti non fassane: «Con le altre educatrici ho cercato di studiare più a fondo usi, costumi, tradizioni, cultura del posto, introducendo così un discorso che ha entusiasmato i bambini, ma più di loro i genitori, alcuni dei quali confessavano: 'Noi non sapevamo queste cose. Non conosciamo la nostra valle'» (Suor Armida Menin). «Vivo in un paese ladino che purtroppo per anni ha trascurato la lingua e la cultura ladina. Poiché ci si è accorti di aver sbagliato, si è corso ai ripari. Essendo il periodo della scuola materna molto adatto all'apprendimento, abbiamo cercato noi maestre di far conoscere il ladino» (Suor Elia Nardelli).

L'uso non meramente marginale ed episodico, ma programmatico ed abituale del ladino ha implicato all'inizio comprensibili resistenze psicologiche nelle insegnanti e negli alunni più grandicelli, mentre è apparso subito logico e gratificante ai più piccoli. Questi ultimi sem-

brano dirci, nella loro istintiva e inconsapevole saggezza, che artificio deplorabile non è l'uso sistematico della parlata locale della scuola materna, ma la sua esclusione o la sua marginalità.

Come emerge chiaramente dalle relazioni scritte e come abbiamo noi stessi direttamente constatato, alla fine del triennio nelle scuole di Campitello, Moena e Vigo la fruizione del ladino era sentita dalla quasi totalità degli alunni come normale e il bilinguismo era considerato come una capacità o una conquista gratificante.

Pure su questo aspetto dell'esperienza compiuta giova riferire nuovamente qualche notizia contenuta nelle relazioni delle insegnanti. «Il ladino, alternato all'italiano, lo usiamo per tutte le attività, dall'educazione intellettuale a quella religiosa e alla vita pratica. L'esperienza ce l'ha proposta un alunno che, dopo aver recitato una preghiera in italiano, ha cercato di tradurla in ladino e, soddisfatto per il risultato raggiunto, ha coinvolto compagni ed educatrice a seguirlo nel suo 'gioco'. Allora i bambini si sono accorti con amarezza che certi termini tradotti dall'uno all'altro codice perdono di significato». (Campitello 1980-81).

«Anche chi a casa non usa questo codice (il ladino) accetta volentieri di partecipare (all'ora di ladino). È il caso di Gilberto e Valentina, figli di genitori romani, che tentano di pronunciare qualche parola nel secondo codice e quando ci riescono vanno a comunicarlo all'insegnante, dicendo: 'Sai maestra, che ho parlato in ladino?'. Gilberto, quando sente l'educatrice non ladina pronunciare una parola in questo codice, si complimenta con lei, dicendo: 'Brava, ti ho sentita parlare in ladino!'.» (Suor Maria).

Come dunque, si può rilevare, spesso sono gli stessi alunni, indigeni o allogegni, a desiderare e/o a sollecitare l'uso di entrambi i codici linguistici, ad apprezzarne il valore, a coglierne le differenze.

Il ladino abitualmente usato in molte famiglie risulta impoverito e adulterato rispetto a quello tradizionale, cosicché i bambini hanno un lessico limitato e improprio, come è confermato dal fatto che alcuni vocaboli delle «contie» non sono da essi compresi. La fruizione sistematica della cultura ladina nella scuola materna perciò ha consentito e consente di arricchire e di perfezionare il vocabolario degli alunni, ponendo così le basi su cui i docenti delle scuole successive costrui-

ranno una chiara coscienza e un uso sicuro della lingua locale.

Se le educatrici Fassane, abituate da lungo tempo a considerare l'italiano come la lingua praticamente esclusiva della scuola materna, confessano con esemplare onestà professionale d'aver provato e di sentire tuttora un certo disagio nell'uso veicolare del ladino, nella stragrande maggioranza dei piccoli alunni, ovviamente non condizionati da precedenti prassi didattiche, si constata invece una piena disinvoltura e una grande duttilità nel passaggio da un codice all'altro, nella scelta funzionale dell'una o dell'altra lingua.

Secondo la testimonianza, già riferita, dell'insegnante Fernanda Felicetti, l'introduzione del ladino nelle scuole materne della Val di Fassa è positiva, «in quanto fa sì che il bambino possa esprimersi in modo naturale, spontaneo, nella lingua che conosce meglio e che gli è familiare, favorendo così un inserimento più sereno e costruttivo nella scuola. L'importante è far capire all'alunno che è possibile usare entrambi i codici, in quanto hanno la stessa importanza e validità, ai fini del suo sviluppo linguistico e sociale. Gli alunni, come ho spesso notato, sanno con chi possono esprimersi in ladino e con chi in italiano, senza crearsi nessun problema».

* * *

Certamente il bilancio del triennio 1979-82 presenta anche aspetti chiaramente negativi, che pongono altri problemi a coloro i quali hanno promosso e/o realizzato il progetto sperimentale.

Già abbiamo sottolineato che le stesse educatrici Fassane, anche le più convinte della fecondità e della possibilità del bilinguismo programmato, ammettono di incontrare tuttora reali difficoltà personali.

Rileggiamo, a conferma di ciò, qualche riga di due relazioni: «Per quanto mi riguarda personalmente, confesso che nella conversazione di gruppo, a meno che non sia una conversazione programmata in ladino, mi risulta più difficile inserire spontaneamente il ladino» (G. Potrich); «D'altra parte non nascondo che io stessa, come educatrice, incontro delle difficoltà passando da un codice all'altro nella comunicazione collettiva» (M. Ganz).

Anche tra i genitori, compresa una certa parte di nativi della Valle, permangono dubbi, perplessità, resistenze, che logicamente condizio-

nano in modo negativo i figli e, in qualche misura, il gruppo docente.

«Ci sono genitori — rilevava Suor E. Nardelli — i quali temono che, usando il ladino coi figlioletti, questi in seguito non parlino bene l'italiano». Secondo l'asserzione di G. Potrich, «taluni considerano ancora l'uso della lingua ladina come un fatto folkloristico destinato ai soli rapporti familiari, mentre per le altre relazioni sociali e per una presunta facilità di inserimento del bambino nel 'mondo di grandi' sembra più appropriato l'uso della lingua italiana. Di ciò si è avuta conferma in un recente incontro genitori-educatrici avvenuto in occasione della distribuzione dei questionari 'per il ladino'. Nonostante che da parte nostra si sia rammentata l'importanza che assume l'apprendimento di un secondo codice linguistico nello sviluppo intellettuale, affettivo e sociale del bambino, si è notata una sorta di ostilità nei confronti dell'«ora di ladino»...».

Gli ostacoli alla realizzazione di un reale bilinguismo scolastico non si verificano soltanto negli adulti, ma si riscontrano pure tra i bambini, come è inevitabile. Ripetiamo, a tale proposito, due esempi: il primo segnalato da M. Ganz, il secondo dal gruppo docente di Vigo.

«Mauro, di quattro anni e mezzo, un giorno che mi ero rivolta a lui in ladino mi disse: «ricordati che io a scuola voglio parlare da taliano» (in italiano). Da questa frase mi è parso di capire che il bambino, pur parlando ladino in casa, lo considera come un codice di serie B».

«Tre educatrici con un gruppo di bambini grandi, che conoscono e parlano bene il ladino, si sono recate a far visita ad un negozio-laboratorio di artigianato locale. Lo scultore presentava la sua bottega e i vari lavori, interessando gli alunni anche con delle domande, ma essi, pur partecipando con meraviglia ed entusiasmo, non sono riusciti a parlare in ladino, mentre una bambina ad una domanda posta in fasano ha risposto in italiano».

La preferenza di un certo numero di alunni per la lingua nazionale deriva certamente dalla «pressione psicologica» degli adulti, ma forse è facilitata dal fatto che l'uso abituale di essa appare al bambino come il frutto di una impegnativa e gratificante conquista, come il segno evidente di una nuova capacità acquisita, come la prova diretta di un più alto livello di maturazione raggiunto.

L'ora pomeridiana di ladino, opportunamente programmata per eliminare o quanto meno ridurre lo squilibrio tra i due codici, si può considerare il momento della vita scolastica in cui le difficoltà oggettive e le resistenze soggettive più chiaramente emergono.

Riascoltiamo su questo fatto ancora una volta la testimonianza di M. Ganz: «Posso dire che, se nelle attività occasionali non ho incontrato grandi difficoltà nel proporre il ladino, per quanto riguarda l'ora di ladino è stato invece diverso. Quando mi trovo di fronte al gruppo di bambini e propongo di fare un gioco, una tombola o qualche conversazione su temi magari trattati alcuni giorni prima in italiano, pur esprimendomi in ladino e invitando anche loro a fare altrettanto, anche gli alunni ladino-foni preferiscono usare l'italiano».

E tuttavia anche l'ora di ladino, nonostante le difficoltà didattiche e organizzative che implica, dà in parecchi casi risultati che aprono l'animo alla speranza per la continuazione del «progetto». Lo afferma implicitamente un'insegnante non fassana. Suor Maria Morandini: «Ho notato come i bambini vadano volentieri per questa attività e come ritornino orgogliosi di mostrare disegni, di raccontare filastrocche o di eseguire canzoncine in lingua ladina».

Se la speranza circa la fattibilità del bilinguismo scolastico in tempi ragionevolmente brevi è giustificata e doverosa, non è tuttavia lecito ignorare o dimenticare che esso non è ancora equilibrato, come invece lo è nelle Valli ladine limitrofe. Anche su questo fenomeno richiamiamo l'esperienza e le convinzioni di due insegnanti.

«Ho l'impressione che gli alunni non seguano le 'patofie' e le 'contie' come ascoltano le favole e i racconti narrati in italiano. Mi pare che il non capire certi vocaboli interrompa il piacere dell'ascolto. Forse per questo motivo alcuni bambini grandicelli traducono i racconti ladini e li narrano in italiano. Non mi sono mai accorta però del contrario. Da un po' di tempo comunque mi è sembrato che l'italiano prevalga, e di molto, sul ladino». (M.G. Pellegrin).

Come conferma M. Ganz, «ci sono degli alunni che, pur conoscendo il ladino, preferiscono usare la lingua nazionale, non solo a scuola, ma anche a casa; ciò a mio parere è dovuto al fatto che nella scuola la lingua veicolare per eccellenza rimane l'italiano».

Prospettive per il futuro

Come è logico, l'esperienza del bilinguismo avrebbe avuto significato e valore limitati se i promotori avessero voluto circoscriverla rigidamente nell'arco di un triennio. Si trattava invece di un progetto didattico-sperimentale finalizzato a saggiare la possibilità e l'efficacia educativa dell'uso scolastico di due codici verbali, per estenderlo nella Val di Fassa al di là dei limiti di tempo prefissati (1979-82) e per trarne eventuali ammaestramenti per altre zone della provincia di Trento e dell'intera Italia.

Riteniamo che la descrizione e il bilancio dell'esperienza contenuti in questo libro documentino chiaramente che un bilinguismo programmato ed equilibrato nelle scuole dell'infanzia fassane è pedagogicamente fecondo ed è realizzabile sotto il profilo organizzativo e metodologico, anche se implica non lievi difficoltà e incontra innegabili resistenze negli adulti (e, di riflesso, negli alunni).

Tuttavia, affinché l'esperienza triennale continui e si perfezioni in Val di Fassa, occorre che l'impegno e la collaborazione dell'Istituto Culturale Ladino e della Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento non vengano meno, ma anzi si rafforzino.

Si tratta di sensibilizzare coi mezzi e nei modi più opportuni le famiglie, di coordinare e sostenere sistematicamente l'attività professionale specifica di tutte le educatrici direttamente interessate, di incrementare la raccolta e la produzione del materiale e dei sussidi necessari, migliorandone al tempo stesso l'utilizzazione didattica.

Come nei Convegni di docenti organizzati dall'Istituto Culturale Ladino e da noi segnalati vi era stato un utile confronto con le esperienze e i problemi di altre zone di lingua ladina (Val Gardena, Val Badia, Friuli), così sarebbe opportuno proseguire in modo più continuativo e intenso tale confronto, pur tenendo ben presenti le peculiari condizioni della Val di Fassa.

Poiché vi sono in Italia altre regioni in cui la difesa o la valorizzazione della cultura e della lingua locale si basano anche su strumenti giuridici (ad esempio, la Val d'Aosta), o è comunque vivamente sentito il problema del bilinguismo (Sardegna, zone occitane del Piemonte e via dicendo), non meno opportuno sarebbe instaurare rapporti si-

stematici di informazione e di collaborazione con gli amministratori pubblici, con gli esponenti della cultura, con le autorità scolastiche di quelle regioni.

Come abbiamo evidenziato in un precedente capitolo, gli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» illustrano l'importanza psicopedagogica degli idiomi locali nella vita infantile. Il «progetto» attuato in Val di Fassa, a nostro avviso, può dunque costituire uno stimolante punto di riferimento per tutti coloro (insegnanti e dirigenti scolastici) che vogliano seriamente attuare quanto il documento ministeriale suggerisce o prescrive.

Se questo vale per tutte le province del nostro Paese, a maggior ragione si può affermare per le scuole equiparate dell'infanzia del Trentino facenti capo alla Federazione Provinciale, perché esse sono nella condizione di poter migliorare in tempi brevi l'educazione linguistica di tutti gli alunni anche mediante la fruizione sistematica della parlata locale.



Direzione:

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.

*Redazione e
amministrazione:*

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

Prezzo per numero: L. 3.000

Abbonamento annuo: L. 12.000 (L. 15.000 per l'estero)



Direttore responsabile: prof. Luigi Heilmann

Registrazione presso il Tribunale di Trento n° 239 in data 30 maggio 1977.
Finito di stampare nel febbraio 1984 presso la Litotipografia Alcione - Trento.

8 032919 990075

www.colibrisystem.com