

MONDO LADINO
QUADERNI

5

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA
IN UNA REALTÀ PLURILINGUE



ISTITUTO CULTURALE LADINO
VIGO DI FASSA

ETTORE
Heilmann

DIRETTORE
ram A. Plangg

AZIONE
tino Chiocchetti
da Ariatti Bardini
na Detomas
umenzio Ghetta

RETARIO
EDAZIONE
Chiocchetti

a cura dell'Istituto
trale Ladino Vigo di
(Trento)



Associata all'USPI
Unione Stampa
Periodica Italiana

372.60P

EDU

1

Supplemento a «Mondo Ladino»
Bollettino dell'Istituto Culturale Ladino
Anno VIII - 1984

SOMMARIO

Pag. 3 *Luigi Heilmann* - Presentazione

» 7 PARTE PRIMA

» 9 *Lorenzo Renzi* - Per la difesa e la promozione di una
piccola lingua

» 23 *Bruna de Marchi* - Problemi della ricerca socio-lingui-
stica

» 41 *Enrico Arcaini* - Il linguaggio come attività: una pro-
posta di analisi globale

» 67 PARTE SECONDA

» 69 *Graziella Tonfoni* - La competenza testuale

» 121 APPENDICE

» 123 Glottokit «Moena '81»

» 165 *Bruna De Marchi* - Commento ai dati del Glottokit
«Moena '81»

D-47839
K-1287740

MONDO LADINO

QUADERNI

5



K 1287740

D 47839

372.609 EDU 1

ICL

Sezione n. 1

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA
IN UNA REALTÀ PLURILINGUE

Corso di aggiornamento
per gli insegnanti del Circolo Didattico Statale di Moena

Vigo di Fassa, 1982 - 1983

ATTI



ISTITUTO CULTURALE LADINO

VIGO DI FASSA

- 1984 -



ISTITUTO CULTURALE LADINO

VIGO DI ASSI (TN)

PRESENTAZIONE

Il presente «Quaderno» della rivista Mondo Ladino, organo dell'Istituto Culturale Ladino (ICL, «Majon di Fašegn») di Vigo di Fassa (TN), quinto della serie, offre ai lettori interessati, e soprattutto agli insegnanti delle scuole elementari e medie della valle, i risultati di due incontri coordinati tenutisi nella sede dell'Istituto nel 1982 e nel 1983, nell'ambito di un Corso di aggiornamento per gli insegnanti del Circolo Didattico Statale di Moena.

Tra i compiti istituzionali dell'Istituto, sin dal suo sorgere, ha assunto un particolare rilievo la difesa e l'incremento della tipica cultura locale e della sua manifestazione intersoggettiva: l'espressione linguistica. La via maestra per attuare un programma di tal fatta è costituita dall'intervento nella scuola, come ci insegnano le esperienze — coronate da successo — delle più diverse parti del mondo. L'intervento nella scuola è infatti la premessa per ogni razionale e seria pianificazione linguistica (language planning), pianificazione che va programmata dai gruppi di punta delle zone in cui è necessaria o auspicabile, perseguita con il consenso del gruppo sociale nella sua interezza e attuata per gradi, attraverso oculate esperienze e attento approfondimento dei problemi che via via si presentano nella sperimentazione.

L'introduzione dell'insegnamento del ladino nella scuola elementare di Fassa ha segnato una prima tappa essenziale su questa strada e l'ICL ha inteso, sin dai suoi inizi e in accordo con la scuola stessa, valorizzare le possibilità offerte da questo mutamento dello status del fassano, rimandando a un secondo momento più complessi e

graduali interventi sul corpus dello stesso. È per questo motivo che, nella sede dell'Istituto, si sono organizzati e tenuti — a più riprese — incontri incentrati su problemi culturali e linguistici nella loro dimensione scientifica attuale, ma considerati soprattutto nei loro riflessi didattici essenziali per gli insegnanti.

Così il Corso di Aggiornamento sul tema «La didattica dell'ambiente nelle scuole ladine della Valle di Fassa», organizzato nei mesi di marzo - aprile 1977 d'intesa con la Scuola Media di Moena, ha inteso offrire un largo e articolato panorama dell'ambiente naturale e sociale, della storia, della lingua della valle (vd. «Quaderni» n. 1 1978, tre fascicoli: A. La scuola; l'uomo e il suo ambiente; B. La storia; C. La lingua). L'incontro dedicato al tema «Didattica linguistica e didattica del ladino» (9 - 11 maggio 1979) ha voluto soprattutto analizzare, accanto a problemi di organizzazione scolastica, gli sviluppi di una didattica interdisciplinare modernamente intesa (vd. «Quaderni» n. 2 [1980]).

Il successivo incontro incentrato sul tema «Aspetti della didattica del ladino: le interferenze linguistiche» (7 - 9 maggio 1980) è entrato direttamente nel vivo della problematica didattica del ladino presentando e valutando i risultati di esperienze fatte nelle classi, di materiali raccolti sugli elaborati dei ragazzi, sia in italiano sia in ladino, per passare infine a tracciare un quadro teorico e applicato delle interferenze ladino-italiano e tedesco-ladino (vd. «Quaderni» n. 3 [1980]). Questo incontro, particolarmente impegnato, ha posto in luce l'utilità di un coinvolgimento diretto degli insegnanti di ladino e di italiano attraverso la formazione di un gruppo di lavoro formato di insegnanti seriamente impegnati e disponibili, col compito di sperimentare proposte, raccogliere materiali, offrire suggerimenti per analisi e discussioni in incontri successivi.

Da tutto questo è nata l'impostazione del «Corso di Aggiornamento» — tuttora in atto — del quale si presentano qui i primi risultati.*

* È certamente significativo il fatto che in questo caso l'iniziativa sia partita dal Collegio dei Docenti del Circolo Didattico della Valle di Fassa, il quale nel gennaio 1982, su proposta di un gruppo di insegnanti locali, ebbe a richiedere uffi-

Il tema di fondo: «L'educazione linguistica in una realtà plurilingue» è stato assunto e affrontato come tema aperto, secondo una linea di sviluppo organico a lunga scadenza, nella collaborazione diretta tra insegnanti e relatori. In altre parole, gli interventi di questi ultimi, qualificatissimi, hanno inteso dare non solo e non tanto informazioni sulla situazione presente degli studi, cioè «aggiornare» secondo un modello assai frequente, ma scarsamente redditizio, bensì soprattutto «proporre» direttive di lavoro da sperimentare nella didattica della lingua materna e della lingua nazionale. Si è voluto stabilire un dialogo ininterrotto con gli insegnanti, affidando al gruppo di lavoro locale un programma di attività da svolgere autonomamente, da verificare in incontri periodici, con uno o più relatori, da presentare e discutere pubblicamente in incontri a più largo concorso di pubblico. Un programma dunque impegnativo e ambizioso che s'incentra sul problema del ladino e della educazione linguistica nella scuola elementare, ma è aperto agli sviluppi cui potrà portare l'auspicabile e desiderata estensione dell'insegnamento stesso alle classi della scuola media.

Non va dimenticato che l'educazione linguistica in un'area bilingue presenta problemi complessi, anche di ordine psicologico, che non vanno ignorati e che — d'altra parte — non possono essere affrontati solo nel quadro generale teorico della scienza ufficiale. Al di fuori di ogni accademismo, bisogna lavorare insieme, relatori e insegnanti, confrontandosi, discutendo, programmando senza pregiudizi, disponibili tutti a rivedere e rimeditare le proprie posizioni.

È quanto si è cercato di fare negli incontri del novembre 1982 e dello stesso mese del 1983. Le pagine che seguono sono la testimo-

cialmente al Provveditorato agli Studi di Trento l'attivazione e il finanziamento di corsi periodici d'aggiornamento sul tema dell'educazione linguistica destinati agli insegnanti in servizio nelle scuole di Fassa, motivando la richiesta con il riferimento alla particolare situazione linguistica della Valle, nonché alla presenza dell'insegnamento del ladino nei programmi scolastici.

Per l'organizzazione e la gestione del corso fu richiesta la collaborazione dell'Istituto Culturale Ladino.

nianza di quel lavoro che non è compiuto, che è volto agli sviluppi futuri dei quali vuol essere il fondamento e l'avvio.

Se quanto si è fatto e si fa potrà servire a suscitare, in sempre più larga misura, l'interesse e l'impegno degli insegnanti e dei fassani tutti, gli organizzatori del programma, i relatori, i collaboratori nella scuola, saranno ampiamente compensati della loro non lieve fatica.

Luigi Heilmann

PARTE PRIMA

Vigo di Fassa, 9 - 12 novembre 1982

LORENZO RENZI

PER LA DIFESA E LA PROMOZIONE DI UNA PICCOLA LINGUA (*)

«Le lingue del mondo sono disuguali non solo per la diversa massa dei loro locutori, ma per lo stadio raggiunto da ciascuna nell'espressione della cultura» (R. Breton, *Geografia delle lingue*, trad. it. Padova, Marsilio, 1978, p. 65).

Mi è stato chiesto di commentare alcuni concetti socio-linguistici importanti in una zona bilingue, come la vostra, e anche nelle zone che non sono bilingui; insomma concetti socio-linguistici che sono sempre di grande interesse per i problemi che la lingua solleva in pratica in tutti i tipi di comunità.

Nell'accogliere questa proposta, mi sono sentito spinto, più che a fare il solo lavoro pedagogico di chiarire questi termini, a provare anche a trasformarli in suggerimenti operativi.

Ecco quindi che la lezioncina di oggi, soprattutto nella seconda parte, entrerà già nel tema dei mezzi didattici per promuovere una piccola lingua o, come ha detto Heilmann molto bene, per «difendere e incrementare» una piccola lingua.

Immaginiamo per un momento che scompaiano queste montagne intorno a noi, avvolte di nebbia, e che ci troviamo improvvisamente

* Relazione tenuta il giorno 9 novembre 1982.

nel 1790 in Francia, nel periodo turbolento della Rivoluzione Francese.

Siamo accanto allo scrittoio di un prete rivoluzionario. Questo prete, questo parroco di campagna che diventerà vescovo del clero costituzionale si chiama Baptiste-Henri Grégoire. Un nome celebre al suo tempo, soprattutto per la questione religiosa durante la Rivoluzione Francese, e che è ritornato celebre oggi per un altro motivo: l'interesse attorno alla questione linguistica della Rivoluzione Francese, alla quale Grégoire aveva dato un contributo di primo piano¹.

Il nostro prete rivoluzionario sta compilando un celebre questionario, quello che sarà noto poi come il questionario di Grégoire sui dialetti in Francia.

Questo questionario consisteva in 43 domande inviate per posta a un centinaio di corrispondenti in tutta la Francia. Vi venivano rivolte delle domande sui dialetti locali, sulle loro caratteristiche, sullo stato del loro uso, sulle opere che fossero state scritte eventualmente in questi dialetti, sulla diffusione del francese letterario.

Grégoire voleva sapere se le prediche in chiesa venivano tenute in dialetto locale oppure in francese, e se negli ultimi anni, per quanto potesse andare la memoria d'uomo, la situazione era cambiata; se i dialetti si stavano francesizzando. Voleva sapere se i dialetti contenevano espressioni grossolane e se, a parere del suo corrispondente, le persone che parlavano il dialetto fossero più rozze e più immorali delle persone che parlavano il francese.

Grégoire ricevette nel giro di un paio d'anni parecchie decine di risposte, che qualche volta sono di poche pagine, alle volte sono addirittura dei piccoli trattati nei quali sono spesso inserite intere operette scritte nei dialetti locali. Questa corrispondenza di Grégoire con notabili del suo tempo, dal Nord estremo al Sud, dall'Oceano Atlantico alle Alpi e alla linea del Reno, costituisce oggi un documento interes-

¹ R. BALIBAR e D. LAPORTE, *Le français national*, Paris, Hachette, 1974; M. de CERTÉAU, D. JULIA, J. REVEL, *Une politique de la langue*, Paris, Gallimard, 1975; L. RENZI, *La politica linguistica della Rivoluzione francese*, Napoli, Li-guori, 1981.

sante dello stato linguistico della Francia alla fine del '700. Ma è anche e soprattutto una data importante per l'inizio dell'idea di politica linguistica.

Grégoire faceva sì infatti delle domande, ma sapeva già le risposte, o meglio desiderava avere delle risposte che erano: che il dialetto era sì molto usato soprattutto nella campagna ma meno nella città, che i dialetti si parlavano sempre di meno, che i dialetti venivano usati soprattutto dalle persone rozze e che le altre si erano decisamente orientate verso il francese. Desiderava quindi avere delle risposte che lo confortassero nella sua idea, che era questa: che la Rivoluzione doveva difendere sempre più il francese, e che questa difesa era a tutto vantaggio delle conoscenze scientifiche, dei sentimenti patriottici, dell'idea dell'unità nazionale. Per Grégoire gli stessi parlanti dei dialetti avrebbero dovuto rinunciare ai dialetti e i meridionali avrebbero dovuto abbandonare spontaneamente quella che era stata una volta la gloriosa lingua dei Trovatori, il Provenzale.

Nello stesso questionario ci sono sei domande che riguardano la documentazione di questi dialetti e precisamente: esistono delle grammatiche e dei dizionari? Esistono delle scritte pubbliche, delle lapidi, delle iscrizioni nei paesi e nelle città in questi dialetti? Ci sono dei proverbi? Questa era una richiesta di produrre tutto il tesoro dialettale e di metterglielo a disposizione. Da Giacobino delicato, da un lato Grégoire proponeva l'estensione del francese fino a far scomparire i dialetti, ma dall'altro ideava per primo la «museificazione» di questi ultimi.

Questo è il primo atto. Il secondo sopravviene quattro anni dopo, il 6 giugno 1794. Il nostro prete ha ricevuto le sue risposte, e molte risposte sono state: non è il caso di eliminare i dialetti; siamo d'accordo nel promuovere di più la conoscenza del francese, ma non vediamo perché questo dovrebbe comportare la distruzione dei dialetti. In questo senso si sono espressi in particolare i rappresentanti di quelle zone in cui veramente non si parla quello che si intende in genere con il termine «dialetto» (*patois*). Nella Francia del tempo, come nella Francia d'oggi o nell'Italia d'oggi, esistevano quelle che più tardi si chiameranno delle *minoranze*. E cioè precisamente: la minoranza

bretone a Nord-Ovest, la minoranza fiamminga a Nord, la minoranza tedesca nell'Alsazia e in una parte della Lorena a Est (Lorena tedesca), la minoranza italiana in Corsica e nella zona fra Monaco e Nizza al confine con la Liguria, la minoranza catalana al confine con la Catalogna, e infine, all'altro capo dei Pirenei, la minoranza basca. Così un rappresentante della zona fiamminga diceva: il nostro non può essere definito un dialetto, è una varietà che ha il suo uso scritto; i nostri bambini non imparano nelle scuole elementari il francese, che impareranno più tardi, ma imparano il fiammingo e il suo uso scritto. Il fiammingo ha una sua grammatica, è una lingua.

Quando nel 1794 si trova ad essere un esponente del partito dei Giacobini, cioè del partito estremo della Rivoluzione, Grégoire ha ricevuto queste lettere. Ma direi che ne tiene poco conto. Nel suo Rapporto alla *Convenzione Nazionale*, Grégoire sostiene che la centralizzazione linguistica e l'abbandono dei dialetti sono un obiettivo urgente per la Rivoluzione. Il 6 giugno 1794 questo progetto viene votato e diventa legge. Mancavano pochi giorni alla caduta del governo giacobino (e del Terrore), sotto il quale era stato discusso il Rapporto di Grégoire. È interessante che un argomento linguistico venisse discusso da parte di un governo «terroristico» (come si sarebbe detto allora, cioè un governo dittatoriale, autoritario) in una situazione così difficile, vicino alla caduta. Evidentemente il problema veniva ritenuto molto importante. I giacobini e Grégoire avevano toccato con la mano la realtà che un paese diviso in molte lingue, in molte tradizioni, era difficilmente governabile: difficilmente i sentimenti e gli interessi si incanalavano nella stessa linea. Ma c'era anche una ragione, diciamo più profonda e più democratica, alle radici dell'idea dell'abate Grégoire, idea che si potrebbe riassumere grosso modo così: che i cittadini saranno uguali sotto tutti gli aspetti quando saranno uguali anche dal punto di vista linguistico, cioè quando non ci saranno delle persone linguisticamente inferiori. Le persone linguisticamente inferiori sono i parlanti di dialetti senza prestigio, legati al mondo della gleba e della ruralità feudale, sono gli «alloglotti» che si sentono stranieri in patria.

Ma è possibile cambiare questa situazione, risultato di concrezioni di secoli e di una somma di moltissimi fattori? Nessuno prima di

Grégoire — e del partito violentemente volontaristico che lo sosteneva — l'aveva osato pensare.

Al suo tempo le idee dell'abate Grégoire erano un'utopia. Ma se noi cambiamo di nuovo scenario e gettiamo un'occhiata alla Francia cent'anni dopo, alla fine dell'Ottocento, dobbiamo dire che le idee di Grégoire si sono realizzate. È effettivamente successo che in Francia la grandissima parte delle popolazioni cittadine e rurali hanno abbandonato i dialetti e parlano unicamente francese. E tutti lo scrivono. L'uso delle lingue minoritarie si è enormemente ridotto. L'obiettivo di Grégoire è stato raggiunto. Ciò è stato possibile particolarmente attraverso la scuola e l'alfabetizzazione obbligatoria uguale e gratuita per tutti: qualcosa che si trova in tutti gli stati moderni, ma che è stato inventato al tempo della Rivoluzione Francese e attuato solo nell'Ottocento e nel nostro secolo.

Con questi fattori, altri, potentissimi, hanno collaborato: per esempio l'industrializzazione del paese, con i movimenti di masse da una parte all'altra del paese stesso. Ma anche la seconda parte del suo pensiero si era realizzata. Quando Grégoire scriveva, non esisteva propriamente una scienza del linguaggio che fosse in grado di museificare i dialetti, come lui aveva pensato, e non esisteva una scienza delle tradizioni popolari che fosse in grado di museificare quelli che si potrebbero chiamare il pensiero dialettale e il modo di vita dialettale locale: il folclore e l'etnografia, si dirà poi.

Nell'Ottocento sorgono e prendono sviluppo nelle Università e nelle Accademie la linguistica storica e il suo ramo, la dialettologia, che studia e organizza secondo schemi scientifici fissi, le varietà linguistiche. Durante l'Ottocento sono stati raccolti sia in forma di studi di grammatica storica, sia negli atlanti linguistici e in altre forme ancora, tutto il tesoro dei dialetti che andavano via via scomparendo. L'etnografia, lo studio del folclore, pure su basi scientifiche, hanno raccolto in pubblicazioni, e qualche volta in musei, sia il modo di pensare che le abitudini tradizionali prima che scomparissero del tutto. I dialetti sono stati in gran parte abbandonati, ma il loro ricordo è stato salvato nella museificazione.

Il movimento non è limitato alla Francia, ma ha seguito il costituirsi degli stati moderni in tutta Europa, oppure, dove già c'erano

degli stati unitari monarchici, la loro trasformazione in stati borghesi moderni. Dappertutto si notano le stesse tendenze verso l'unità linguistica, partendo da punti di vista di maggiore o minore differenziazione e raggiungendo risultati graduati. A volte si è ottenuta una grande uniformità, come in Francia; a volte una relativa uniformità c'era già all'inizio, ma è stata accentuata, come per esempio in Spagna; alle volte il traguardo è rimasto molto più lontano, ma il movimento c'è stato lo stesso, come in Italia, dove il cambiamento è particolarmente vivace oggi, come lo è stato in Francia circa cento anni fa. C'è una sfasatura temporale, ma il movimento è lo stesso. Questa tendenza è stata accompagnata dovunque dall'abbandono, ma anche dalla museificazione delle lingue e delle civiltà locali. Essa è il *pendant* dell'adesione da parte delle classi dirigenti, e in parte almeno anche delle classi subalterne, all'idea e alla lingua nazionale.

Questa opzione è poi un risvolto dell'opzione per la civiltà moderna, per l'introduzione della produzione industriale, che è collegata con lo stato borghese e i suoi meccanismi. Si tratta di un grande movimento storico, che ha avuto luogo in Europa, e anche in altri continenti, soprattutto in America.

Questo stesso movimento ha avuto anche dei risvolti di carattere un poco diverso, e che, probabilmente, avrebbero molto stupito l'abate Grégoire: altre lingue si sono candidate al ruolo di lingue nazionali. Per esempio in Europa, per citare solo un paio di casi, lo sloveno che era al rango di dialetto parlato, scarsamente scritto, è diventato lingua nazionale di una delle repubbliche della Jugoslavia. Il rumeno, che aveva trovato un'espressione scritta stabile solo agli inizi dell'Ottocento, è diventata la lingua di uno stato formatosi cronologicamente circa nello stesso periodo dell'Italia. La Norvegia, che scriveva il danese, ha formato una lingua letteraria sulla base dei dialetti locali.

Ci sono stati vari movimenti di questo genere, che interpretavano in modo nuovo la stessa esigenza di pensiero nazionale che era emerso durante la Rivoluzione Francese. Nasce una nuova lingua nazionale. Nell'ambito della Rivoluzione Francese invece, si era chiesto alle piccole lingue di rinunciare, di abdicare a favore della lingua già in uso.

Oggi non si scrivono più libri e non si spezzano più lance in favore

della conoscenza della lingua nazionale, nessuno insiste più a spiegare che solo attraverso la lingua nazionale si possono leggere dei libri importanti non solo di letteratura, ma anche di chimica, di fisica. La cosa è diventata del tutto ovvia, e il silenzio testimonia dell'avvenuta affermazione dell'idea, non di una sua crisi. È nata però anche una nuova spinta, e cioè in un certo senso rinasce quell'obiezione di quel curato fiammingo che, come ho ricordato, rispondendo a Grégoire diceva: quella che noi scriviamo e parliamo veramente non è un dialetto, è una lingua locale, che noi parliamo e desideriamo continuare a parlare, senza con questo voler mettere in discussione l'appartenenza alla Francia.

Questo genere di movimenti, movimento delle minoranze in favore della difesa e della promozione della propria lingua, è diventato molto vivace negli ultimi anni. Certo, esistono minoranze di tipo molto diverso, e anche le loro richieste possono essere di diversa natura e portata. In alcuni casi abbiamo a che fare con minoranze «forti», e questo avviene se il gruppo è numericamente molto consistente, o se la sua lingua è la stessa che è lingua nazionale di un altro stato. Se le due condizioni si sommano, allora la rivendicazione ha il massimo delle sue potenzialità.

Un esempio chiaro di questo caso è il tedesco dell'Alto Adige. Più difficile è la rivendicazione linguistica di gruppi più piccoli e senza un forte punto di riferimento esterno, e questo è anche il vostro caso. Il ladino è abbastanza diverso dall'italiano, ma non completamente diverso, perché è geneticamente apparentato, e perché i dialetti italiani settentrionali gli assomigliano anche più da vicino. La base numerica dei parlanti è molto ridotta. L'unico punto di riferimento esterno, l'uso ufficiale che si fa del reto-romanzo in Svizzera, non è di grande appoggio. Ecco una situazione in cui la promozione di una lingua locale è difficile, bisogna riconoscerlo.

Ai Ladini si aprono *due possibilità*. Sono quelle che ho già detto, e che ora riassumerò. *La prima* è confermare l'opzione nazionale che nel vostro caso è stata fatta piuttosto tardi e nemmeno in forma esplicita, come invece è avvenuto nella grandissima parte d'Italia. Parlo dell'opzione per la lingua nazionale che è parallela all'inserimento della vostra regione nelle strutture politico-amministrative del-

lo stato nazionale italiano. Portare a fondo, continuare linearmente questo processo, avrà come attività parallela il compito di museificare la vecchia lingua e la civiltà. Preciso che lo studio della lingua e della cultura locale (l'esistenza di questo Istituto, le opere di dialettologia, come quelle meritatamente famose di Heilmann e di Elwert, per la vostra valle, le ricerche di etnografia e folklore) non vanno necessariamente nella direzione della museificazione. Esse sono la condizione necessaria anche per un'opera di promozione linguistica. *L'altra possibilità* è quella di promuovere la lingua locale. La promozione della lingua locale deve essere fatta, come vedremo meglio in seguito, con un aumento degli usi della lingua locale rispetto a quelli attuali. La prima soluzione presenta indubbiamente dei vantaggi pratici. Il possesso di una lingua di grande circolazione è un vantaggio. Ma ai vantaggi non si sommano quei vantaggi morali, come li ha chiamati poco fa molto bene il prof. Heilmann, costituiti dalla fedeltà alle proprie origini, dalla valorizzazione della propria tradizione, di quei valori culturali propri che non devono essere dimenticati e respinti solo perché non coincidono con quelli della civiltà industriale.

La seconda soluzione, quella della promozione della lingua locale, presenta dei vantaggi e degli svantaggi. Il vantaggio morale consiste nel mantenimento di questi valori locali, di cui si è detto. E ci sono poi dei vantaggi pratici. O piuttosto potranno esserci in futuro, perché all'inizio questi vantaggi non saranno visibili. Penso all'alfabetizzazione e alla diffusione della cultura nella lingua locale. Dovrebbe essere più facile fare subito riferimento alla lingua materna. Ma, non nascondiamocelo, quelli di voi che sono impegnati nell'opera di insegnare il ladino sanno che questo compito è ancora più difficile di quello di insegnare l'italiano. Si è arrivati a questa situazione paradossale: che è più facile insegnare una lingua che ha il suo centro nella Firenze del '300 che non quella che ha il centro qui! Però in futuro, se riescono i passi intermedi, il vantaggio dovrebbe emergere. Voglio ricordare che ancora nel '700 gli abbecedari, per i bambini che imparavano a leggere, erano in tutta Italia in latino. Un bambino che a casa parlava verosimilmente piemontese, mantovano, vicentino, e che si pensava dovesse imparare soprattutto l'italiano, doveva cominciare a leggere in un abbecedario in latino! Il fatto che si sia passati agli

abbedecari in italiano è segno di un avvicinamento a una condizione naturale. Un'ulteriore tappa sarebbe di sfruttare per l'alfabetizzazione una varietà più locale ancora.

Ci sono anche degli svantaggi. Lo svantaggio fondamentale è che si tratta di fondare uno stato di bilinguismo e di diglossia permanente. Si tratta di stabilire infatti che per almeno un certo numero di anni o addirittura di secoli, esisteranno due lingue (*diglossia*), e che tutti le dovranno sapere tutte e due (*bilinguismo*). Questo è scomodo.

È più comodo avere una lingua sola, oppure una lingua alta e una lingua bassa, che conta poco e si può ignorare. Ma se tutte e due le lingue devono contare, si deve esser pronti ad avere due mercati librari, ad alfabetizzare i bambini in una lingua, ma dopo a dover fare il salto anche ad un'altra. Vuol dire anche rischiare di avere una parte della popolazione che è bilingue, cioè che ha tutte e due le lingue, e una parte che non riesce ad esserlo, sia perché non riesce a imparare la varietà nazionale, sia perché gli manca la varietà locale. La situazione che si verrebbe a creare non solo è complessa, ma in base all'esperienza è destinata a sfuggire difficilmente a un rapporto gerarchico, per cui se due lingue vengono a contatto, e convivono, una viene considerata normalmente superiore e l'altra inferiore, secondo una logica che non sembra avere eccezioni².

Tra le due possibilità di cui ho parlato, la museificazione o la promozione della lingua locale, si potrebbe intravedere una terza possibilità: il mantenimento dello status quo, e cioè la convivenza dell'italiano e della lingua locale. Quest'ultima è usata in certe situazioni, che sono quelle meno formali, ma anche quelle che succedono più spesso: situazioni familiari e di amicizia, rapporti di lavoro, ecc. L'altra è piuttosto la lingua scritta, e, per l'orale, la lingua delle occasioni formali. Questa soluzione non mi pare, purtroppo, una soluzione. Il mondo moderno si muove, e, se non si fa niente, si muove in favore dell'italiano e dell'eliminazione della lingua locale. Mantenere lo sta-

² U. WEINREICH, W. LABOV, M. I. HERZOG, *Fondamenti empirici per una teoria del cambiamento linguistico*, in *Nuove tendenze della linguistica storica*, a cura di W. P. Lehmann e Y. Malkiel, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1977.

tus quo è altrettanto difficile che per un rematore tenere ferma una barca contro corrente nel mezzo di un fiume. Per far questo egli deve remare contro corrente, cioè reagire al corso naturale delle cose.

* * *

Veniamo a parlare un po' più in dettaglio della seconda delle due soluzioni, la promozione linguistica, e accennare un po' agli strumenti che possono essere adoperati per questo. Immagino infatti che la gran parte di voi sia interessata a fare qualche cosa per difendere e incrementare l'uso della lingua locale.

Ecco che qui ci vengono utili alcuni concetti socio-linguistici generali. Farò riferimento all'opera di un socio-linguista tedesco di grande valore, Heinz Kloss, dedicata alle lingue grandi e piccole della famiglia germanica, quindi fuori dal nostro territorio, ma che contiene dei principi che mi sembrano interessanti per il nostro caso. Kloss si interessa del processo che può portare un *dialetto* a crescere fino ad acquistare tutti gli usi di una lingua (processo che egli chiama *Ausbau*, e che noi traduciamo con «promozione»)³.

Kloss concepisce giustamente lo «stato» di lingua come il risultato di un processo. Ogni lingua al principio non è che un dialetto. Ma può diventare una lingua. E dallo stato di lingua può ricadere in quello di dialetto se, per circostanze esterne, cede dei domini d'uso a vantaggio d'un'altra lingua. Ma come si acquisiscono nuovi domini d'uso? Di colpo non è possibile. Non ci si può illudere di promuovere una lingua senza passare in qualche modo per i gradini indicati da Kloss. Li riporto qui:

Tappe dello sviluppo d'una lingua in via di promozione:

«La posizione sociale di un idioma può essere rafforzata particolarmente per le 6 vie seguenti: 1. Accrescimento

³ Il rapporto tra *lingua* e *dialetto* è chiarito attraverso la storia dei due termini nell'interessante saggio di M. ALINEI, *Dialetto: un concetto rinascimentale fiorentino. Storia e analisi*, in «Quaderni di semantica», pp. 147-173.

dell'uso scritto e dei suoi domini di applicazione; 2. Accrescimento dei domini di applicazione orale: per esempio conferenze, prediche; 3. Diffusione attraverso la radio e la televisione; 4. Unificazione ortografica; 5. Unificazione della norma linguistica scritta ed eventualmente orale; 6. Attenzione alla lingua nelle associazioni (anche e soprattutto in quelle che non hanno fini linguistici) e nell'attività giovanile, particolarmente nella scuola».

Specificazione in dettaglio del punto 1, anche in rapporto con gli altri punti:

«*Grado preliminare (gergale)*. Umorismo semplice (scherzi, «lettere al direttore» umoristiche); poi: trascrizioni di canzoni popolari, canzoni di bambini, indovinelli, proverbi, ecc.

1° grado. Lirica. Poesia umoristica di tutti i generi, anche teatrale; racconti umoristici. Parti dialogate nella narrativa e in lavori radiofonici.

2° grado. Teatro; racconti seri in prosa (per intero, non solo nelle parti dialogate); racconti in versi; idillio; epica. Saggi giornalistici come inizio di una lingua specializzata.

3° grado. Costituzione di una lingua specializzata: libri di testo e limitate ricerche originali (saggi) nel dominio delle tradizioni locali. Giornali divulgativi. Inizio dell'uso epistolare. Emissioni radiofoniche divulgative. Grammatiche e dizionari scientifici.

4° grado. Testi didattici per tutti i domini scientifici (non solo per le tradizioni locali). Ricerca scientifica di grande respiro nelle tradizioni locali. Riviste scientifiche di impegno. Emissioni radiofoniche più impegnative.

5° grado. Ricerca originale di grande respiro nei diversi campi del sapere. Uso ufficiale nei comuni, nello stato

ecc. Impiego nell'attività economica. Giornali redatti interamente nella lingua locale.

N.B. Il raggiungimento dei gradini più alti dipende naturalmente anche dall'esistenza d'una ortografia unitaria e di una forma unitaria della lingua scritta».

(da: H. Kloss, *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen*, München, Pohl, 1952).

Sottopongo questo schema di Kloss alla vostra riflessione. Suggerirò solo che ogni minoranza può trovare in questo schema un mezzo di autovalutazione, per poter rispondere alla domanda: A che punto siamo? Può anche chiarire le idee sul «che fare» nel presente e nel futuro. Accenno anche che gli estremisti e gli arrabbiati delle minoranze trovano qui un invito alla ragione: il 5° grado non si raggiunge normalmente senza essere passati per gli altri, e anche se qualcuno lo regalasse sarebbe un regalo ben difficile da maneggiare! Chi studia, raccoglie, lavora, chi prova e riprova sa invece che il suo lavoro, comunque vadano le cose, non sarà inutile.

* * *

L'ultimo punto lo voglio dedicare, al problema della grafia, citato nel *nota bene* finale da Kloss. Il problema dell'ortografia ha diversi aspetti, alcuni tecnici, altri «ideologici». Gli aspetti tecnici sono molto importanti. Mi limiterò a menzionarne un principio teorico generale. Come insegnano le buone grafie che circolano per il mondo, (per esempio quella dell'italiano, che non è male nonostante abbia alcuni secoli, oppure quella del turco, del rumeno, dello sloveno che sono grafie recenti, che sono state fatte a tavolino molto bene) una grafia dev'essere semplice, e dev'essere semplice nel senso che non nota tutto quello che nota un fonetista, ma deve trascurare apposta le differenze fonetiche e anche le differenze fonematiche di scarso peso funzionale. In italiano si scrive «o» per la «o» aperta e la «o» chiusa, e «e» per la «e» aperta e la «e» chiusa. Già nel '500 c'era chi voleva rimediare. Gian Giorgio Trissino, uno dei protagonisti della Questione

della Lingua, aveva proposto di notare i due tipi di *e* di *o*. Invece è bene che sia così, perché è bene non notare quelle differenze che richiedono fatica per essere distinte consciamente. Viceversa è bene che si noti qualcosa di più di quello che nota il fonetista, per esempio per distinguere gli omofoni di grande uso, come fa l'italiano quando distingue «ha» diverso da «a» preposizione, «è» da «e» ecc.

Un secondo problema, ancora più grave, è quello di quale lingua scrivere. Bisogna scrivere — mettiamo, nel caso ladino — la lingua di ogni centro, o valle per valle, o bisogna provare aggregazioni ancora maggiori? È evidente che, siccome l'unione fa la forza, bisogna cercare di raccogliere in una forma sola la lingua del maggior numero possibile di varietà. Ma come è possibile fare questo? Una soluzione geniale di questo problema è quella offerta per il moderno occitanico (provenzale) da L. Alibert ⁴. Per imporre una lingua scritta comune non si cerca di cambiare prima i diversi usi orali: un compito che si presenta praticamente impossibile. Ma si può ideare una grafia che sia letta da ognuno secondo la fonetica locale. Così *baisar* sarà la grafia unica, che nelle diverse parti dell'Occitania sarà [baizà] [baia] [bairà] ecc. Una unificazione dell'orale potrà eventualmente seguire. Questa soluzione potrebbe sdrammatizzare la scelta di quale varietà scrivere, visto che nella lettura di questa ognuno ritornerà alla propria. È una soluzione al tempo stesso geniale, come dicevo, e ragionevole, che potrebbe evitare le *querelles* che sempre seguono le scelte ortografiche.

⁴ L. ALIBERT, *La réforme linguistique occitane et l'enseignement de la langue d'Oc* 1950; id., *L'application de la réforme linguistique occitane au gascon*, 1951; R. LAFONT, *L'ortografia occitana, Sos principis*, Montpelhièr, C.E.O., 1971. Vedi anche il mio *Scrivere il friulano*, in *La cultura friulana nella scuola dell'obbligo*, Udine, SFF, 1981.

BRUNA DE MARCHI

PROBLEMI DELLA RICERCA SOCIOLINGUISTICA

con particolare riguardo alla tecnica dell'indagine con questionario ()*

1. Premessa

Ringrazio l'Istituto Culturale Ladino di avermi invitata in questi bei luoghi e di avermi dato l'opportunità di incontrare gli insegnanti fassani. Presentare qui il mio lavoro costituisce una importante occasione di ripensamento critico e mi obbliga inoltre ad abbandonare il gergo ristretto dei sociologi per comunicare, spero in modo accessibile e costruttivo, con persone che hanno una preparazione ed un'esperienza professionale diversa dalla mia.

Ritengo un'ottima cosa uscire ogni tanto dalla propria parrocchia, perché da un confronto più allargato possono nascere utili domande, suggerimenti, indicazioni, critiche. Sono certa di ricevere oggi molti stimoli dall'uditorio e spero che anch'io saprò fornirne alcuni.

Il mio intervento sarà centrato principalmente sui problemi della ricerca sociolinguistica e in particolare sull'utilizzo della tecnica dell'indagine con questionario. Mi servirò, per essere più chiara, di alcuni esempi tratti principalmente dal mio lavoro di ricerca. Prima però, farò alcuni cenni sugli sviluppi della teoria e della ricerca sociolinguistica e cercherò di analizzare alcuni concetti e modelli più frequentemente utilizzati dagli studiosi nel campo.

* Relazione tenuta il giorno 10 novembre 1982.

2. Orientamenti della teoria e della ricerca sociolinguistica

La prospettiva linguistica tradizionale mira alla sistematica descrizione della lingua, considerata come un sistema astratto a sè stante, analizzabile e interpretabile in base a sue caratteristiche intrinseche. Già negli anni Venti però, e soprattutto da parte degli studiosi più attenti, comincia a farsi strada la consapevolezza del significato sociale del linguaggio e della complessità della lingua che, nell'analisi dello studioso, ma anche nell'esperienza concreta dei parlanti, non è un blocco monolitico, bensì un sistema che include diverse varietà.

Il termine sociolinguistica viene coniato solo nel 1952 da Currie e ci vorrà ancora una decina di anni prima che questo nuovo campo di ricerca interdisciplinare cominci a svilupparsi¹.

Oggi si può affermare che, a livello scientifico, esiste oramai un diffuso interesse a far incontrare i concetti e i metodi della linguistica da un lato e della sociologia dall'altro. Se i linguisti hanno da tempo riconosciuto la necessità di ricorrere a categorie extra-linguistiche per spiegare molti fenomeni relativi alla conservazione e al mutamento delle diverse varietà, all'interferenza ecc., gli scienziati sociali hanno dal canto loro compreso che la lingua è una componente rilevante, anzi fondamentale, dell'azione umana. Questa reciproca attenzione tuttavia non è ancora sfociata, nonostante interessanti proposte, nella formulazione di un modello largamente condiviso a livello teorico, né nell'approntamento e applicazione di metodologie comuni a livello empirico. Una vera interdisciplinarietà, una integrazione fra linguistica e sociologia appare a molti studiosi come lo scopo immediato da raggiungere, la condizione *sine qua non* del futuro sviluppo della disciplina. Ciò è vero in particolare per quanti hanno della sociolinguistica, e quindi delle problematiche da essa affrontate, una visione estesa, per quanti cioè non si limitano alla spiegazione, pur se in termini anche extralinguistici, di eventi ed atti linguistici, ma affrontano analisi più ampie e complesse relative al dove, quando, con chi, in relazione a quali argomenti, con quali scopi e conseguenze, diversi

¹ Cfr. Dittmar (1978), p. 192 e ss.

gruppi sociali usino diverse varietà; quale sia la fedeltà e l'identificazione linguistica di tali gruppi; di che tipo i loro atteggiamenti verso le diverse varietà; quali siano i rapporti di potere fra i diversi gruppi linguistici; se sia attuabile una pianificazione linguistica e così via.

Per tale visione estesa, Labov (1970) e Fishman (1976) suggeriscono il termine «sociologia del linguaggio» piuttosto che «sociolinguistica», ma le due dizioni non sono in contrapposizione e vengono spesso usate interscambiabilmente anche, mi pare, dallo stesso Fishman (1972).

Altri termini comuni, ma che spesso differiscono nell'uso di diversi autori sono: linguistica sociologica, linguistica socio-differenziale, etnografia del parlare, etnolinguistica, macro- e micro-sociolinguistica, macro- e micro-sociologia del linguaggio.

Gli sviluppi della ricerca contemporanea si basano tutti sulla consapevolezza che la lingua è un sistema, all'interno del quale coesistono diverse varietà strettamente collegate alla varietà delle situazioni sociali. Francescato (1974) suggerisce di visualizzare il «diasistema», cioè «la struttura complessiva del linguaggio», come un cubo le cui tre dimensioni sono: a) quella diacronica, o della variazione temporale; b) quella diatopica, o della variazione geografica, che individua i dialetti; c) quella diastratica, o della variazione socio-economica, che individua i socioletti. L'autore sottolinea la stretta interconnessione fra b) e c).

A proposito del termine dialetto, qui identificato come varietà geografica, sappiamo che esso assume, nel linguaggio comune, una connotazione di basso prestigio, di inferiorità rispetto alla «lingua». È stato ormai già ampiamente sottolineato che tale distinzione è improponibile in termini linguistici e non ha dunque valore scientifico². Le ragioni per cui certe varietà assurgono alla dignità di lingue, mentre altre rimangono confinate allo status di dialetti, non vanno ricercate

² Basti citare, fra i tanti eminenti studiosi che hanno insistito su questo fatto, Bloomfield (1927), Denison (1977), Francescato (1974), Heilmann (1977), Weinreich (1974) e molti altri.

nella struttura delle varietà stesse, bensì nella struttura sociale più ampia: è all'interno della comunità sociale dunque, che si determina e si decide la gerarchia standard-dialetto.

Poiché però nelle società i rapporti fra gruppi, ceti e classi sono asimmetrici e non paritari, sono in definitiva le élites al potere che, come afferma Braga (1972) impongono il proprio costume ai ceti subalterni. Non sono solo i sociologi, ma anche i linguisti a riconoscere che le fortune di una lingua non dipendono da un prestigio che si possa supporre invariabile e astratto, bensì dalle concrete fortune di coloro che tale lingua parlano, cioè, in ultima analisi, da rapporti di potere economici, politici e quindi ideologico-culturali (Fishman 1976).

L'imposizione di una certa varietà a seguito del predominio di certi gruppi viene realizzata e mantenuta attraverso varie istituzioni (in primis la scuola) e tramite l'applicazione di sanzioni positive e negative in seguito a valutazioni basate sulla competenza linguistica. Il potere politico e le istituzioni che da esso emanano, ma anche imprese privatistiche, gruppi diversi e larga parte dell'opinione pubblica, rifiutano dunque, più o meno consapevolmente, artefici o vittime del processo di omogeneizzazione linguistica, di riconoscere ciò che è invece chiaro agli studiosi: che una comunità monolingue, omogenea, autosufficiente non esiste e che allo stesso modo non esiste il parlante perfettamente monolingue³.

Ogni parlante ha un suo idioletto che muta a seconda della situazione comunicativa e le cui caratteristiche dipendono dalla sua competenza linguistica, ovvero dalla sua capacità di scegliere non soltanto termini e strutture grammaticali e sintattiche, ma anche codici, linguaggi, sottocodici, registri, livelli, in relazione all'interlocutore, all'argomento, al contesto e alla funzione della comunicazione. In pratica la sua abilità di dire la stessa cosa in modi diversi in base a considerazioni extra-linguistiche.

Nello sviluppo della competenza linguistica la scuola ha un ruolo centrale, tuttavia essa tende a privilegiare alcune abilità a scapito di

³ Cfr. la presentazione di A. Martinet a Weinreich (1974), p. XXXIX.

altre. Ad esempio viene favorito l'uso di un italiano letterario, molto formale, ci si concentra sulla lingua scritta a scapito di quella parlata, vengono completamente trascurati alcuni linguaggi, come ad esempio quello burocratico, indispensabile (ahimè!) per muoversi nella realtà sociale attuale.

I danni forse più grossi che la scuola spesso causa derivano però dalla scarsa attenzione prestata al fatto che la prima socializzazione del bambino, quella familiare, ha spesso luogo in una lingua diversa dall'italiano, sia essa un dialetto o una varietà alloglotta. È ancora largamente diffuso, anche se sempre più combattuto, l'erroneo presupposto che l'italiano, o almeno una varietà di italiano regionale, sia per gli allievi un patrimonio comune ormai acquisito. Il rifiuto di riconoscere che la lingua «nazionale» è, per una larga percentuale di ragazzi, non la prima, bensì la seconda e talvolta addirittura la terza lingua appresa, è una delle cause della inadeguatezza e quindi dell'inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale, di conseguenti ripetenze e abbandoni e di costi sociali derivati dalla perdita di potenzialità il cui espletamento non viene favorito.

Con tali osservazioni non si vuole certo suggerire una politica linguistica di chiusura, di non contatto che mantenga l'individuo ancorato ai modelli di partenza anziché espanderne le capacità espressive; al contrario si vuole affermare che la padronanza di uno o più idiomi, la capacità di scelta di varietà appropriate a seconda degli interlocutori e delle situazioni comunicative e, certamente non ultima, la capacità di comprensione di diversi linguaggi, si raggiungono a partire da, e non a prescindere da, il *background* socio-linguistico-culturale di ciascun individuo⁴.

Si trascura dunque spesso, ed è così anche nell'insegnamento delle lingue straniere, il fatto che un errore nella scelta del codice, del livello o del registro, può compromettere il successo della comunicazione assai più che un errore grammaticale o sintattico, causando perplessità o anche offesa all'interlocutore.

⁴ Cfr. GISCEL (1977).

3. Il modello di Fishman e un tentativo di applicazione

I modelli teorici oggi più diffusi in campo sociolinguistico si basano tutti sulla, e tendono a spiegare la, varietà linguistica. Il notissimo modello di Fishman, come è presentato in *The Sociology of Language* (1972b) e che è stato successivamente ripreso e utilizzato dallo stesso autore e da molti altri, si fonda sui concetti di diglossia e bilinguismo. Il primo è ripreso, con accezione più ampia, da Ferguson (1959)⁵ ed è usato in senso sociologico: si riferisce cioè a una società in cui vengono riconosciute per la comunicazione due varietà linguistiche distinte (siano esse lingue diverse o «varietà linguistiche funzionalmente differenziate di qualsivoglia specie»). Una lingua, definita High (H), è utilizzata in ambiti e funzioni più formali e «importanti» quali la sfera della religione, dell'educazione, della cultura ecc.; l'altra definita Low (L) è connessa alla vita quotidiana, alla sfera familiare e amicale. Il termine bilinguismo è utilizzato invece da Fishman in senso psicologico: si riferisce cioè alla conoscenza che il singolo parlante ha di due varietà.

Quattro sono le possibili combinazioni di bilinguismo e diglossia (++; +-; -+; --). La prima di queste, pur se con opportune correzioni, pare possa soddisfacentemente applicarsi a molte regioni italiane, laddove, accanto alla lingua «nazionale», sono presenti dialetti, lingue minori (Francescato 1976) e/o varietà alloglotte.

Al modello del bilinguismo + diglossia si è fatto riferimento in una ricerca che l'Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia (I.S.I.G.) ha svolto in Friuli-Venezia Giulia, su incarico e finanziamento dell'amministrazione regionale. Tuttavia la complessità della situazione rende tale schema parzialmente inadeguato, come si vedrà da quanto dirò in seguito.

L'area oggetto di tale ricerca mostra delle caratteristiche geografiche, storiche, politiche, amministrative, etniche e linguistiche del tut-

⁵ A sua volta Ferguson riprende il termine diglossia, di derivazione greca e che etimologicamente significa bilinguismo, dall'ellenista francese J. Psichari che l'aveva usato a proposito della dicotomia greco antico/greco moderno.

to peculiari, che cercherò di riassumere molto brevemente. Innanzitutto, l'unità regionale odierna è un fatto amministrativo e non culturale, derivante da successivi e complessi spostamenti dei confini sia nazionali che interni e quindi, in una certa misura, «artificiale», non fondata cioè su una continuità storica.

Per limitarmi alla storia recente, dirò che solo nel 1945 al Friuli fu riconosciuta una identità regionale diversa da quella del Veneto, tuttavia esso fu aggregato alla Venezia Giulia, cioè a quanto era rimasto degli ex territori italiani passati alla Jugoslavia⁶. Nel 1963 fu istituita la Regione Friuli-Venezia Giulia, la quinta in Italia con speciale statuto di autonomia, di cui Trieste, nel frattempo definitivamente tornata all'Italia, divenne il capoluogo.

Da un punto di vista linguistico, pare ancora corretto affermare che, a tutt'oggi, la popolazione della regione è prevalentemente friulana (anche se mancano non solo stime, ma anche criteri definitivi precisi) con una concentrazione nelle province di Udine, Pordenone e Gorizia. A Trieste invece sono scomparse, già dall'inizio del 1800, tutte le tracce del «tergestino», la varietà locale affine al friulano, sostituito dal «veneto», che si è successivamente espanso anche a parte della provincia di Gorizia⁷. Parlate venete, pur se con caratteristiche diverse, si incontrano anche nel Friuli occidentale, dove un'ampia porzione della provincia di Pordenone ha perso ormai ogni caratterizzazione friulana⁸. Processo analogo, anche se con origini e per pressioni diverse, si è verificato a Udine dove si è affermata, estendendosi successivamente ad aree limitrofe, una parlata «atipica» (come la definisce Francescato), una «varietà veneta di tipo neutro» che non ha «radici autoctone nell'ambito in cui viene parlata»⁹. Nella zo-

⁶ Francescato e Salimbeni, nel loro eccellente lavoro, (1976 : 251 e ss.) dimostrano come storicamente i legami fra Friuli, Trieste e la Venezia Giulia siano forti e continui, tuttavia rilevano che il distacco si è progressivamente allargato a partire dal secolo scorso.

⁷ Ibidem, pag. 253.

⁸ Tracce di friulano si trovano però ancora in territorio veneto.

⁹ Francescato/Salimbeni (1976 : 208).

na costiera si distinguono Marano e Grado, le cui parlate venete hanno origine autonoma.

Infine, il panorama linguistico regionale è completato da parlate alloglotte slovene e tedesche, le prime presenti e talvolta prevalenti in molti comuni lungo il confine orientale nelle tre province di Trieste, Gorizia e Udine, le seconde caratterizzanti le isole linguistiche di Sauris e Timau in Carnia e presenti anche, sebbene in proporzioni ormai ridotte, nella Valcanale, annessa all'Italia dopo la prima guerra mondiale. In quest'ultima zona coesistono, senza confini ben definiti, varietà friulane, tedesche e slovene.

Le notevoli sovrapposizioni fanno sì che, in alcune comunità, sia corretto parlare non di bilinguismo più diglossia, bensì di plurilinguismo più poliglossia. Ciò pare appropriato laddove si riscontri che esista fra i parlanti una conoscenza diffusa di tutte le varietà presenti e a ognuna di queste sia assegnato un ambito funzionale preciso. Sarebbe questo il caso, ad esempio, di una comunità di parlanti trilingui italiano-veneto-friulani, in cui l'italiano si ponesse come lingua H, il friulano come lingua L e il veneto in posizione intermedia¹⁰. Qualora friulano e veneto fossero invece interscambiabili, si ritornerebbe di fatto, come osserva Francescato, ad una situazione bilingue¹¹.

In altri casi invece, la compresenza nella stessa comunità residenziale di più varietà locali non implica plurilinguismo¹², bensì la coesistenza fianco a fianco di più gruppi bilingui, ad esempio uno italiano-friulano, l'altro italiano-sloveno. In questo caso si può scorgere una

¹⁰ Usiamo qui i termini bi- e plurilingue in un'accezione estesa, applicandoli cioè anche a parlanti di varietà molto vicine, come ad esempio il veneto e l'italiano e, al limite, a parlanti che controllano più codici, registri, ecc. nell'ambito di una medesima lingua. Una tale accezione estesa è parallela a quella riservata al termine diglossia.

¹¹ Sarebbe quest'ultima la situazione delle «zone marginali» mentre «un'effettiva situazione di trilinguismo» si riscontrerebbe nell'area centrale. Cfr. G. Francescato, (1976 : pp. 28-29).

¹² Perché si possa parlare di plurilinguismo, bisogna che le diverse varietà vengano usate per la comunicazione nell'ambito di uno stesso gruppo, pur con funzioni differenziate. Cfr. De Marchi (1981).

configurazione diglossica, tuttavia mentre la lingua H rimane sempre l'italiano, le lingue L sono due, friulano e sloveno, con le stesse funzioni, ma usate da gruppi diversi, entrambi bilingui, ma di un diverso bilinguismo.

Un ulteriore aspetto problematico connesso con il tentativo di applicare alla nostra realtà linguistica lo schema del «bilinguismo più diglossia», è stato messo in luce da Francescato in relazione al friulano, ma, *mutatis mutandis*, può essere identificato anche a proposito del tedesco e dello sloveno: l'esistenza cioè di una diglossia interna a tali lingue fra varietà locale e standard ¹³ «il che darebbe luogo a una specie di doppia diglossia complicata dal bilinguismo» ¹⁴.

In effetti esiste un'ampia varietà interna agli idiomi che abbiamo genericamente chiamato friulano, veneto, sloveno e tedesco, ma la nostra ricerca ha completamente trascurato questo aspetto, non facilmente rilevabile con la tecnica utilizzata, come risulterà chiaro da quanto si dirà più oltre.

4. Il processo di ricerca

4.1. Caratteristiche e problemi generali dell'indagine con questionario.

I cenni sopra esposti hanno lo scopo di sottolineare l'importanza di conoscere preliminarmente, attraverso la letteratura e l'esperienza diretta, la realtà su cui si dovrà operare. Si tratta ovviamente di una conoscenza di sfondo, che dovrà essere integrata appunto dai risultati della ricerca, ma che è indispensabile per definire le problematiche da indagare e il campo su cui operare. Solo in base a tale conoscenza è possibile formulare una serie di ipotesi, possibilmente integrate in un modello, e decidere quale disegno di ricerca meglio si presta alla loro verifica.

Voglio insistere, a costo di apparire corporativa e di dare l'impres-

¹³ A proposito del friulano, Francescato usa la dicotomia varietà locale - koiné.

¹⁴ G. Francescato, F. Salimbeni, (1977 : 251).

sione di parlare *pro domo mea*, sulla urgente necessità di mutare l'idea, tanto diffusa quanto scorretta, che la ricerca sociologica sia accessibile a tutti e il sociologo sia solo un tecnico. Mentre si riconoscono al medico, all'architetto, all'urbanista ecc., competenze ma anche responsabilità molto precise, tutti si sentono autorizzati a preparare questionari e a condurre ricerche sul campo. L'intervento del sociologo viene richiesto, nella migliore delle ipotesi, a posteriori, come consulenza meramente tecnica, quando non si sa cosa fare dei dati raccolti, come elaborarli, come leggerli, interpretarli. Sarebbe lungo e soprattutto poco interessante per l'uditorio, spiegare le ragioni di tale stato di cose (in cui i sociologi stessi non sono certo esenti da responsabilità), tuttavia voglio sottolineare che tanti risultati deludenti in rapporto all'entità delle energie e della buona volontà investite, sono da imputarsi proprio alla mancata consapevolezza che una ricerca è fatta di vari stadi, ordinati secondo un ordine logico, ciascuno dei quali presenta problemi e possibilità di soluzione alternative.

Molto spesso vengono semplicemente saltati una serie di passaggi essenziali, nella convinzione che la ricerca incominci con la stesura di un questionario, un questionario qualunque, ricopiato da altri, non rispondente alle finalità (che di solito sono molto vaghe) dell'indagine e soprattutto costruito senza tener conto delle esigenze della successiva elaborazione dei dati. La possibilità di andare oltre le distribuzioni di frequenza e le tabelle a doppia entrata è così preclusa a priori.

La prima cosa da dire è che l'indagine con questionario è solo una delle possibili tecniche di ricerca, che può rispondere ad alcuni bisogni, ma non ne può soddisfare altri, che offre alcuni vantaggi, ma è sottoposta ad alcuni limiti. Definiti perciò gli scopi che si intendono ottenere in termini di problematiche da affrontare e numero delle persone da raggiungere, si dovrà procedere a un esame comparato fra la *survey* da un lato e altre tecniche, quali l'intervista in profondità, l'osservazione partecipante, ecc., dall'altro.

Generalmente si ricorre alla *survey* quando l'indagine è rivolta a un numero rilevante di persone, si intendono ottenere dati generalizzabili da un campione all'universo e si pensa ad un'analisi quantitativa.

va dei dati con l'utilizzo del calcolatore. Naturalmente anche l'argomento è tutt'altro che irrilevante per la scelta della tecnica di rilevazione.

La *survey* viene effettuata chiedendo alle persone intervistate di fornire una serie di dati oggettivi (ad esempio sesso, età, scolarità, ecc.) ed una serie di dati soggettivi di tipo comportamentale, attitudinale e d'opinione. Dunque essa non coglie la «realtà»¹⁵, ma la percezione individuale della realtà e ciò appare più problematico con riguardo ai dati soggettivi, piuttosto che a quelli oggettivi, su cui permane una possibilità di verifica. Ovviamente le falsature più grossolane possono essere evitate con una serie di accorgimenti, quali l'utilizzo di domande chiare, non ambigue, contenenti una sola dimensione, idea o concetto; l'inserimento di domande di controllo atte a cogliere contraddizioni, reticenze, ecc.; l'attenta preparazione degli intervistatori al fine di ridurre al minimo le influenze esterne.

A questo proposito, è nota ai ricercatori la tendenza di molti intervistati a compiacere l'intervistatore, ad adeguarsi a quelle che ritengono le sue aspettative, a dare le risposte considerate giuste. Voglio dare un *caveat* a questo proposito proprio a quegli insegnanti che svolgono ricerche con i propri alunni. In questo caso il rischio è ovvio: il bambino o ragazzo, oltre a non essere spesso del tutto sicuro nelle proprie scelte e opinioni, tenderà quasi sicuramente a conformarsi a quelle che ritiene le aspettative dell'insegnante. Ecco perché succede spesso che, se un maestro si dimostra particolarmente interessato alla valorizzazione di una lingua locale, i suoi alunni, interrogati mediante questionario, accentueranno la loro competenza in tale lingua e la sua frequenza d'uso in ambito familiare e amicale. Tali processi sono spesso inconsapevoli e quindi difficilmente controllabili da parte del ricercatore che li deve però tenere ben presenti.

Nel caso di un'indagine sociolinguistica, la stessa selezione di uno

¹⁵ È ovvio che per ogni altra tecnica si potrebbero fare osservazioni molto simili, connesse al livello di realtà che è effettivamente possibile indagare. Non si vuole però entrare qui in una discussione tanto complessa.

o di un altro codice per l'intervista può portare a risultati differenti ¹⁶. Nella ricerca in Friuli-Venezia Giulia prima menzionata, si è deciso di utilizzare l'italiano per una serie di considerazioni sia teoriche che tecniche che economiche, ma, sebbene questo sia sembrato il minore di tutti i mali ¹⁷, la distorsione eventualmente introdotta non può essere controllata. Una verifica potrebbe essere tentata con una ripetizione dell'intervista agli stessi soggetti, utilizzando un diverso codice. Al di là di quello dei costi, già gravissimo, permarrebbero comunque sempre altri problemi, quali la difficoltà di ricreare identiche condizioni per l'intervista, di controllare gli effetti distorsivi della memoria, di misurare un eventuale effettivo cambiamento intervenuto, ecc.

Un altro problema importante quando si rilevano dati con un questionario è quello della validità dello strumento, ovvero della sua capacità di misurare il dato, l'evento, il concetto, la dimensione che si intende misurare. Il problema non si pone quando si misurano dati oggettivi (ad esempio l'età), diviene invece centrale quando l'evento non è direttamente e oggettivamente misurabile. Si tratta qui di problemi di concettualizzazione e di costruzione di indicatori, ovvero del passaggio da un livello teorico-astratto ad uno operativo-concreto.

¹⁶ I collaboratori del prof. Nelde, del Centre de Recherche sur le Plurilinguisme (CRP) di Bruxelles mi hanno raccontato un loro esperimento. In una strada di Bruxelles, hanno intervistato tutti i residenti dei numeri pari in francese e dei numeri dispari in fiammingo, ottenendo che quasi tutti i primi risultassero filo-francesi, e quasi tutti i secondi filo-fiamminghi per quanto attiene a comportamenti e atteggiamenti linguistici. Per quanto possano questi essere risultati limite, forse in larga parte inconsapevolmente determinati dagli stessi ricercatori, il problema deve essere tenuto in considerazione.

¹⁷ La scelta di un altro codice avrebbe comportato notevoli costi tecnici ed economici per la traduzione dei questionari, l'utilizzo e la preparazione di intervistatori e codificatori plurilingui. Un grosso problema teorico riguardava inoltre l'identificazione di un criterio omogeneo e valido per decidere in quale lingua l'intervista dovesse essere effettuata. L'uso dell'italiano è stato deciso per il suo status di lingua «nazionale», perciò diversa da tutte le altre e la conseguente, ragionevole ipotesi di una sua «neutralità». Si è supposto cioè che eventuali distorsioni nei vari sensi siano più omogeneamente distribuite e quindi si bilancino.

Definito chiaramente un evento, si deve operazionalizzarlo, si devono cioè trovare una serie di indicatori, formulare una serie di domande che consentano di misurarlo. Più i concetti sono astratti, più è problematica l'operazionalizzazione, nè sono ancora stati trovati metodi soddisfacenti per misurare la validità (Marradi, 1980 : 37).

Per trarre un esempio dal campo sociolinguistico, si può fare riferimento a quegli eventi che Fishman (1972b) definisce «comportamento verso la lingua» e in particolare i «comportamenti attitudinali-affettivi». Definita — ad esempio — la fedeltà linguistica nei termini di Weinreich (1974 : 45), come un «principio... in nome del quale la gente impegna se stessa e gli altri parlanti consciamente ed esplicitamente a resistere ad ogni mutamento sia nelle funzioni della loro lingua... sia nella struttura del vocabolario...», si tratta di trovare una serie di indicatori che permettano di misurarla, ovvero di distinguere i parlanti secondo un grado maggiore o minore di fedeltà linguistica. Si potranno ad esempio proporre una serie di domande sull'uso linguistico in diverse situazioni e ambiti, sull'impegno in attività utili alla difesa della lingua, sul desiderio di una sua tutela legislativa e così via. Certamente non avrebbe senso chiedere «Lei a quale lingua si sente più fedele?» oppure «Lei si sente molto, abbastanza, poco, per niente, fedele al ladino (friulano, sloveno, ecc.)?».

Un ulteriore limite intrinseco dell'indagine con questionario, che assume però particolare rilevanza nella ricerca sociolinguistica, è la sua inadeguatezza a cogliere quello che è l'aspetto centrale della comunicazione linguistica, cioè l'interazione. In questo caso, il vero fuoco di attenzione è infatti la diade o il gruppo, mentre l'unità di analisi dell'indagine è l'individuo. Ci si deve perciò accontentare delle risposte individuali a domande su relazioni diadiche in diverse situazioni sociali, tentando però di formulare le domande nel modo più chiaro e dettagliato possibile, in termini di «chi parla quale lingua a chi e quando» (Fishman 1971). È comunque difficile riprodurre, nelle domande di un questionario, tutte le componenti di una situazione comunicativa e tener conto delle variazioni connesse con lo status e il ruolo degli interlocutori, le condizioni temporali e spaziali dell'interazione, il suo significato emotivo, ecc.

4.2. La costruzione e la somministrazione del questionario; l'elaborazione dei dati.

Per quanto più da vicino riguarda il questionario, bisogna anzitutto distinguere fra diversi mezzi di somministrazione: a) postale, che è secondo noi assolutamente sconsigliabile; b) somministrazione in gruppo (ad esempio in classe) con istruzioni date oralmente e che richiede un notevole grado di chiarezza e semplicità dello strumento; c) somministrazione da parte di intervistatori opportunamente preparati che offre migliori garanzie e consente di formulare anche domande complesse.

Queste ultime possono essere aperte o chiuse. Con le prime, dette anche non strutturate, si lascia parlare liberamente l'intervistato, registrando fedelmente quanto dice; con le seconde, dette anche prestrutturate, si impone all'intervistato una scelta fra una serie già determinata di risposte. Le domande aperte si prestano all'analisi del contenuto, tecnica tutt'altro che semplice, che richiede notevole esperienza ed impiego di tempo e che presenta inoltre notevoli rischi di manipolazione. Qualora si voglia procedere invece a un'elaborazione meccanografica, le domande aperte debbono essere codificate al pari di quelle chiuse, ovvero tradotte in numeri, che vengono trasferiti su schede perforate, successivamente immesse in un calcolatore per essere elaborate secondo un programma prescelto.

L'elaborazione a mano diventa uno sforzo assurdo quando gli intervistati e/o i dati raccolti siano numerosi e quando non ci si voglia accontentare delle distribuzioni di frequenza e dell'analisi bivariata. Per il calcolo delle statistiche (tests di significatività e misure di associazione) e per l'analisi multivariata (analisi fattoriale, regressione multipla, *path analysis*, ecc.) il calcolatore è indispensabile.

Inoltre deve essere chiaro, già in fase di costruzione del questionario, quali tecniche di analisi si vogliono utilizzare. Infatti, per tecniche mediamente complesse, le variabili dovranno rispondere ad alcuni requisiti che ne consentano il trattamento statistico-matematico. I numeri assegnati nella codifica non dovranno essere cioè mere etichette, ma dovranno possedere alcune proprietà dei numeri reali.

Esistono notevoli motivi di insoddisfazione anche riguardo alle tec-

niche di analisi quantitativa, tuttavia gli errori più grossolani derivano di solito dal loro non corretto utilizzo, o dalla mancata elaborazione di un modello teorico che ne guidi l'applicazione.

Per fare un esempio facilmente comprensibile, mi riferirò all'analisi bivariata. Raccolti i dati, il ricercatore inesperto tende a incrociare «tutto con tutto» senza pensare prima quali incroci possano essere rilevanti, sprecando così carta e denaro e, nel caso che l'elaborazione sia manuale, anche notevoli risorse di tempo. Qualora si indaghino, ad esempio, le abitudini linguistiche familiari degli allievi di una classe, ha probabilmente poco senso supporre che esista una distinzione per sesso (si parla forse ladino ai maschi e italiano alle femmine o viceversa?), mentre ha molto più senso supporre che variazioni esistano in relazione all'età dei genitori, alla loro professione, alla loro provenienza, ecc. È dunque su questi ultimi incroci che si dovrebbe puntare.

I risultati dell'elaborazione saranno tanto più chiari e significativi quanto più corretta e meglio organizzata è la codifica. Ad esempio, nella codifica delle professioni, l'aggregare impiegati e operai farà perdere un numero notevole di informazioni rispetto al comportamento linguistico che si differenzia appunto di solito per classe sociale. Ancora, l'aggregazione di casalinghe, pensionati e disoccupati metterà insieme categorie molto disomogenee, causerà una sovrarappresentazione femminile e falserà probabilmente l'interpretazione dei risultati.

Una parola va anche detta su un problema centrale della *survey*: «a chi somministrare il questionario?», problema che precede quelli già discussi, ma che abbiamo lasciato per ultimo perché di natura prevalentemente, anche se non esclusivamente, tecnica. Il primo passo è la definizione dell'universo che interessa: tutti i residenti della Val di Fassa?, tutti gli alunni della scuola elementare di Moena?, tutti i parlanti ladino di Vigo di Fassa? Nei primi due esempi l'universo è noto, o facilmente ricavabile dalle liste anagrafiche e dai registri scolastici, nel terzo caso è ignoto e dunque le strategie da seguire saranno diverse. Si deve successivamente decidere se operare sull'intero universo o su un campione di esso. Si propenderà per la seconda strategia quando l'universo sia molto numeroso e quando siano di-

sponibili informazioni sufficienti per costruire un campione statisticamente rappresentativo. In questo caso i risultati ottenuti saranno generalizzabili all'universo con una probabilità ed un margine di errore noti. Ciò significa che neppure un campione statistico correttamente costruito elimina completamente il rischio dell'errore, tuttavia la sua probabilità può essere ridotta di molto e così la sua dimensione. Le tecniche di costruzione del campione sono abbastanza complesse e non è infrequente che il sociologo stesso chieda aiuto allo statistico.

Si deve qui accennare anche al fatto che molte considerazioni di carattere non tecnico entrano nel processo di ricerca: le esigenze del committente o promotore dell'indagine, considerazioni economiche, disponibilità di tempo, di risorse tecniche e umane e, infine, non raramente, considerazioni politiche. È buona norma per il ricercatore, ritengo, non «rimuovere» tali fatti, bensì considerarli attentamente e renderne conto nel suo rapporto di ricerca. Non solo i dati debbono essere presentati in forma leggibile, in modo da consentire anche ad altri commenti e interpretazioni, ma anche tutti i passaggi della ricerca, dal rapporto col committente alla definizione del problema e campo di indagine, alla raccolta e alla sintesi finale dei dati, debbono essere, secondo me, esplicitati.

5. *Conclusione.*

Ho voluto dare un taglio critico al mio intervento, sottolineando problemi e limiti della ricerca piuttosto che risultati e successi, per mettere in guardia quanti intendono avventurarvisi. Ciò non certamente allo scopo di limitare entusiasmi o scoraggiare buone intenzioni, bensì di creare una maggiore consapevolezza delle necessità di non agire da soli, ma di ricercare in chi le ha le competenze che non si possiedono, né si è tenuti a possedere. Se è vero che piccole indagini esplorative non richiedono grandi abilità, è però anche vero che una consapevolezza della complessità del lavoro di ricerca può aiutare a porsi i problemi e ad affrontarli in modo corretto e non superficiale, a non aggirare gli ostacoli, bensì a superarli, mediante l'acquisizione di nuovi strumenti teorici ed empirici.

Spero che il mio contributo non agisca da deterrente alla encomiabile e già ampiamente dimostrata volontà di conoscere e di agire degli insegnanti fassani, ma anzi serva da incoraggiamento verso sempre nuove esperienze didattiche e di ricerca.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOMFIELD, L. (1927), *Literate and Illiterate Speech*, in «American Speech», II, pp. 432-439.
- BOILEAU, A.M.-SUSSI, E. (1981), *Dominanza e minoranze*, Udine, Grillo.
- BRAGA, G. (1972), *Norme e comportamento linguistico, come dialettica fra aspettazione ed attuazione*, in «Sociologia», n. 1, pp. 7-37.
- DE MARCHI, B. (1981), *La condizione linguistica nel Friuli-Venezia Giulia*, in «Studi Goriziani», LI-LII.
- DE MARCHI, B. (1982), *A Sociology of Language Research in Friuli-Venetia Julia, a Multilingual Border Area*. In: DE MARCHI, B.-BOILEAU, A.M. (eds) (1982), *Boundaries and Minorities in Western Europe*, Milano, Angeli.
- DENISON, N. (1968), *Sauris: a Trilingual Community in Diatypic Perspective*. In «Man», 4,3.
- DENISON, N. (1977), *Language Death or Language Suicide?*, in «International Journal of the Sociology of Language», n. 12, pp. 13-22.
- DITTMAR, N. (1973), *Manuale di sociolinguistica*, Bari, Laterza.
- FERGUSON, C.A. (1959), *Diglossia*. In «Word», XV, 2.
- FISHMAN, J.A. (1972a), *The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When*. In: PRIDE, J.B.-HOLMES, J. (eds.), *Harmondsworth*, Penguin Books.
- FISHMAN, J.A. (1972b), *The Sociology of Language*, Rowley Mass.
- FISHMAN, J.A. (ed.) (1976), *Advances in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton, voll. I and II.
- FRANCESCATO, G. (1974), *Registro, codice, livello, dialetto...: un tentativo di chiarimento teorico e terminologico*, in AA.VV. *Italiano d'oggi, Lingua non letteraria e lingue speciali*, Lint, Trieste.

- FRANCESCATO, G. (1976), *Indagine sociolinguistica sul friulano come «lingua minore»*. Lingua e contesto, Manfredonia, Atlantica.
- FRANCESCATO, G. SALIMBENI, F. (1976), *Storia, lingua e società in Friuli*, Udine, Casamassima.
- GISCÉL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) (1977), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in: RENZI, L.-CORTELAZZO, M. (ed.) (1977), Bologna, Il Mulino. pp. 93-104.
- HEILMANN, L. (1974), *Per una dialettologia strutturale*. In: WEINREICH (1974).
- HEILMANN, L. (1977), *Aspetti della «ladinità» di Fassa* in «Mondo Ladino», Quaderni 1/C, La Lingua.
- LABOV, W. (1970), *The Study of Language in its social context*, in «Studium Generale», n. 23, pp. 30-87, ristampato in Fishman (1976), pp. 152-216.
- MARRADI, A. (1980), *Concetti e metodi per la ricerca sociale*. Firenze, Giuntina.
- MEGHNAGI, S. (cur.) (1982), *Lingua cultura educazione*. Editrice Sindacale Italiana, Roma.
- WEINREICH, U. (1974), *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino.

ENRICO ARCAINI

IL LINGUAGGIO COME ATTIVITÀ: UNA PROPOSTA DI ANALISI GLOBALE (*)

Da qualche anno a questa parte si parla di una radicale trasformazione dell'atteggiamento nei confronti dell'insegnamento delle lingue. La parola che sintetizza questa suggestione collettiva è «comunicazione». Può sembrare quindi che «prima» non fosse presente il problema della comunicazione e che la nuova formula penetri zone del tutto inesplorate. Non entreremo nella polemica. Tenteremo invece di fornire alcune riflessioni che portino a comprendere:

- 1) la genesi del nuovo orientamento;
- 2) il linguaggio come attività;
- 3) l'incidenza sul piano didattico.

1.1. La filosofia del linguaggio.

Il pensiero che sta alla base della proposta di rinnovamento di questi anni si fonda sul portato di un indirizzo che non privilegia più la linguistica com'era «tradizionalmente» intesa, cioè come una prevalente visione sintatticistica, ma si avvale (e la linguistica più seria non ha potuto non tenerne conto) dei contributi della filosofia del linguaggio, della sociolinguistica e della psicolinguistica.

Sul piano filosofico troviamo una proposta che modifica sostan-

* Relazione tenuta il giorno 11 novembre 1982.

zialmente l'angolazione speculativa di questa scienza spostando l'interesse verso lo studio dei rapporti tra linguaggio e azione. La lingua non è più soltanto uno strumento di verifica delle condizioni di verità di una predicazione: essa coincide con il fare. La frase «io ti aiuto a studiare» non è in sé né vera né falsa; è la rappresentazione di un evento che coincide con il fare. Si tratta di un enunciato *performativo*, in cui appunto dire è fare qualcosa. Se l'enunciato *performativo* non è né vero né falso, si parla delle condizioni di *riuscita* dell'atto stesso; l'esito positivo di un atto dipende da alcune condizioni quali la convenzionalità degli strumenti utilizzati, l'appropriatezza delle circostanze, l'intenzionalità dei partecipanti. Venendo meno una di queste condizioni, l'atto è da considerarsi nullo o non avvenuto. Ai nostri fini è importante sottolineare che:

- produrre una frase dotata di un senso e di un riferimento è un *atto locutorio* (senso e riferimento costituiscono il significato);
- se si avverte, si comanda, si informa, si intraprende, ecc. allora facciamo un *atto illocutorio*;
- gli atti che noi compiamo o provochiamo per il fatto di dire qualcosa come convincere, persuadere, indurre, sorprendere, ecc. sono *atti perlocutori* [Austin, J.L.: 1960, Searle, J.R.: 1975].

Nell'uso del linguaggio ci sono sempre questi tre sensi diversi. Appare evidente l'importanza di queste riflessioni. La struttura linguistica e il correlativo significato referenziale¹ sono dunque non già significazioni, ma strumenti di significazioni codificate e riflettenti atti comunicativi.

L'enunciato «Per favore può venire qui un momento?», che ha un significato locutorio legato all'articolazione linguistica, rivela due atti illocutori diversi a seconda che la frase sia proferita dal direttore (atto di ordine) o dalla segretaria (atto di richiesta).

¹ Il significato non è sempre e soltanto referenziale, poiché vi può essere un tipo di corrispondenza del significato senza un referente reale (v. «unicorno»).

1.2. *Il contributo della sociolinguistica.*

Due sono le angolazioni pertinenti possibili per lo studio del linguaggio se si restituiscono le proprietà formali alle funzioni che le giustificano:

- a) il punto di vista individuale. In questo senso la lingua è mezzo di comunicazione e mezzo per influenzare; la lingua è portatrice di contenuti e contenuto essa stessa; mezzo di espressione (amicizia, animosità); indicatrice di posizione sociale e di relazioni interpersonali;
- b) il punto di vista sociale, in base al quale la lingua determina *le situazioni, i soggetti, i fini, le aspirazioni* di una classe sociale.

Ogni gruppo ha la sua lingua più o meno specializzata. Ne deriva la necessità di utilizzare una lingua comprensibile (adeguata) quando si entra in relazione con persone di altri gruppi sociali.

L'oggetto della sociolinguistica consiste nell'occuparsi dei temi seguenti:

- *chi parla;*
- *quale varietà di lingua si parla;*
- *quando;*
- *a proposito di che;*
- *con quali interlocutori.*

1.3. *L'apporto della psicolinguistica.*

I concetti fondamentali intorno ai quali si svolge la riflessione attuale della psicolinguistica e che possiamo ritenere per la loro incidenza sull'orientamento della didattica delle lingue sono:

- la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento. Ne consegue che se ogni studente progredisce con ritmi che gli sono propri, occorrerà nella misura del possibile adeguare i materiali pedagogici e indirizzare l'atteggiamento dell'insegnante in relazione alla situazione reale;

— le lingue straniere si acquisiscono in maniera diversa a seconda delle caratteristiche personali;

— il concetto di errore viene visto in una angolazione diversa².

L'errore non è più considerato come oggetto di sanzione e quindi da colpire o evitare, ma come uno strumento importante per un'indagine sul linguaggio sia sul piano teorico che applicativo. Anzi si va delineando sempre più nettamente una tendenza a studiare quel particolare stadio di conoscenza della lingua seconda (e di relativa produzione) come serie di errori nei confronti della lingua di arrivo come oggetto-modello. L'argomento è interessante perché tenderebbe a mostrare che l'errore, lungi dall'essere un fatto puramente episodico, è in realtà un sistema linguistico intermedio (*interlingua*) con caratteristiche tali da prefigurare linee di sviluppo «coerenti» e suscettibili quindi di fornire materiali di riflessione al teorico e strumento di «correzioni» all'insegnante.

2.1. Il linguaggio come insieme di microsistemi complessi³.

Dall'insieme di queste argomentazioni, variamente accolte dalla metodologia dell'insegnamento linguistico, derivano alcune implicazioni sul piano didattico che non possono essere evitate:

1) la fondamentale e prioritaria esigenza di collocazione del «modello» linguistico (o del modellizzato per garantire comunque una inevitabile progressione) in situazione performativa;

² Su questi problemi si possono vedere: Corder S. P., Roulet E. (eds.), *Theoretical Models in Applied Linguistics*, AIMAV, Paris-Bruxelles, 1972; Selinker L., «Interlanguage», *IRAL*, X, 3, 1972.

³ Sul concetto di entropia e sulla nozione di «microsistemi interagenti in espansione» si veda rispettivamente: Arcaini E., «Tension discursive et analyse linguistique», in: *SILTA*, V, 3, 1976, pag. 326 ss.; e Arcaini E., «La traduzione come analisi di microsistemi», in: *Processi traduttivi: Teorie e applicazioni*. Atti del Seminario su «La Traduzione», Brescia, 19-20 novembre 1981, Brescia, La Scuola, 1982, pag. 126 ss.

- 2) la «lettura» come decifrazione dell'intenzione (o forza illocutoria) dell'atto comunicativo;
- 3) il testo linguistico come realtà contestualizzata e quindi «autentica» (con le limitazioni rilevate al punto 1); si apre così la problematica della lingua in situazione comunicativa e dei trattamenti relativi da operare;
- 4) correlativamente al punto 3), si pone il problema della lettura come decifrazione (v. punto 2);
- 5) le regole grammaticali linguistiche si completano con una grammatica dell'uso, in relazione agli eventi sociolinguisticamente determinati e psicolinguisticamente adeguati;
- 6) le regole di sviluppo linguistico nell'interazione sono legate al più generale problema del gioco secondo regole che suppongono adattamenti e adeguamenti a *logiche argomentative* che non sempre coincidono con le logiche razionali dello scambio argomentato.

Ne consegue quindi un approccio funzionale che si basa sulle *letture* possibili delle forme linguistiche *in contesto*. Sul piano teorico e su quello applicativo discende la necessità di mettere a punto una tipologia degli atti linguistici in relazione: a) all'adattabilità della lingua come strumento; b) agli stati psicologici dei partecipanti; c) allo scopo dell'atto illocutorio; d) allo *status* sociale del locutore; e) al contesto inteso transtestualmente; f) alle istituzioni ⁴.

Siamo dunque di fronte a due posizioni operative in distribuzione complementare e apparentemente in conflitto. Da una parte, precisiamo bene, sul piano pedagogico, un tipo di intervento che si fonda

⁴ Per una discussione circa le proposte «classiche» di Austin sugli atti linguistici (verditivi, esercitivi, commissivi, comportativi, espositivi) e Searle (rappresentativi, direttivi, commissivi, espressivi, dichiarativi), si veda l'ampio lavoro di Th. Ballmer, W. Brennenstuhl, *Speech Act Classification, A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs*, Berlin, Heidelberg, New York, Springer-Verlag, 1981; e anche: Th. Ebner, «Sprechakte und Sprachunterricht», in: *CILA*, 29, 1979.

sull'aspetto *descrittivo* della teoria linguistica; dall'altra invece la priorità è per il destinatario con i suoi bisogni che saranno definiti (troppo) analiticamente, e pertanto ad una competenza linguistica si sostituisce o si affianca una competenza comunicativa che fa emergere la lingua come strumento di vita (il quotidiano) piuttosto che il sistema linguistico in quanto tale. In questo caso il concetto di progressività cede a quello di complessità. Nella prima posizione c'è prevalentemente un indirizzo deduttivo, mentre nella seconda la conoscenza è induttiva e deriva da un'analisi della lingua in situazione. Posizioni dunque apparentemente inconciliabili.

In realtà, come abbiamo tentato di mostrare nelle rapide riflessioni sullo stato della ricerca e sulle tendenze di una linguistica del linguaggio in contesto, i due aspetti descrittivo e pragmatico si compenetrano e richiedono allo studioso una visione allo stesso tempo più ampia dell'indagine sulla lingua-sistema (il macrosistema) e una visione più duttile e fine degli eventi linguistici nelle loro funzioni sociosemantiche (il microsistema). La pedagogia delle lingue seconde, percorrendo anche (ed è la proposta che facciamo qui) quell'insieme di microsistemi di cui è costituita la lingua (e intendiamo insiem di microsistemi ai vari livelli: fonologico-fonetico, morfosintattico e lessico-semantico), sarà in grado di trovare soluzioni adeguate alle esigenze della comunicazione, pur restando (non può non farlo) fortemente ancorata alla descrizione scientifica fornita da quella linguistica che è rispettosa del linguaggio.

2.2. *Aspetto funzionale del linguaggio.*

In questa angolazione, su un piano più strettamente didattico si prospettano alcune conseguenze metodologiche importanti. La prima è che il linguaggio è concepito come un'attività ed assolve a precise funzioni (la *langue sert pour vivre* secondo la felice formulazione di Benveniste).

Troviamo dunque la necessità di percorrere le tappe seguenti.

La lingua come strumento di linguaggio assolve diverse funzioni. La funzione *comunicativa*, che sembra l'aspetto fondamentale della

lingua, è in realtà solo una delle funzioni possibili⁵. La *pratica discorsiva* o funzione interpersonale è qualcosa di più di una semplice comunicazione. È una presa d'atto dello scambio gerarchizzato e reciproco, non paritetico, che è in relazione con le convenzioni sociali e la posizione del locutore. Anche un segnale in apparenza asignificativo è un indizio importante e può esprimere un particolare tipo di pressione o di imposizione sull'interlocutore. Si pensi ad un silenzio calcolato del superiore (vietato ovviamente all'inferiore) o all'uso di pronomi linguisticamente pertinenti e interpretabili quindi in determinate situazioni e peculiari di determinate lingue. In francese, ad esempio, per:

1. Andiamo al cinema

avremo le due «traduzioni» seguenti:

1a. On va au cinéma

1b. Nous allons au cinéma

secondo il destinatario del messaggio e tenuto conto del contesto; il che pone, tra l'altro, un problema di comprensione della lingua nazionale in questo caso.

Su un altro piano, ma con lo stesso tipo di problema, una «medesima» funzione può essere assolta con strumenti linguistici diversi, avvertendo ovviamente che la totale equivalenza non si verifica. Così l'atto illocutorio dell'invito può avere diverse caratterizzazioni linguistiche:

2. Può venire a teatro stasera?

3. Dobbiamo andare a teatro insieme.

4. Deve venire a teatro.

⁵ Non è nostro intento qui discutere della ricca problematica su questo tema. Rimandiamo perciò ad alcuni autori: R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963; E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973; M.A.K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*, Arnold, London, 1973; J. Verschueren, «A la recherche d'une pragmatique unifiée», in: *Communications*, 1980.

espressioni che non sono traducibili senza porre alcuni problemi, per esempio in francese, per la cui soluzione occorrono conoscenze fini della collocazione contestuale del fatto linguistico:

2a. Pouvez-vous venir au théâtre ce soir?

3a. Il faut que nous allions au théâtre ensemble.

4a. Vous devez venir au théâtre.

e questo apre il vasto problema, che non è possibile affrontare qui, della significatività illocutoria delle forme morfologiche. Ne daremo un esempio limite in inglese. Prendiamo il caso di *must*. Il modale *must* sembra riflettere più un atto di ordine che una proposta o un invito. Il valore imperativo (nel senso letterale *must* è un deontico) assume un valore illocutorio specifico in relazione ad un contesto e per convenzione competentizzata. In:

5. We really must come and have dinner together

l'apparente rafforzativo *really* è un elemento modalizzante attenuativo tendente a correggere l'incursione del locutore nei confronti del destinatario. L'attenuazione è situazionale e pragmatica perché implica il coinvolgimento con il pronome *we* dei due locutori, riducendosi in questo modo la distanza che li separa.

Come si è precisato, l'articolazione è subordinata alla funzione illocutoria. Al di là del contenuto logico (proposizionale) dell'enunciato, importa conoscere il valore di enunciazione: il linguaggio in contesto. E questa conoscenza non è di natura individuale e legata all'esecuzione particolare (*performance*), ma è competentizzata e fa parte delle conoscenze interiorizzate del parlante che costituiscono il suo a priori, il potenziale discorsivo⁶. Vale la pena di soffermarsi brevemente su questo concetto, perché è in questa direzione che va la nostra proposta descrittiva e didattica.

La conoscenza dei meccanismi che regolano la produzione degli

⁶ Per la lettura intesa come interpretazione, si veda: E. Arcaini, «La lettura come processo linguistico-ermeneutico», in: *RILA*, XIII, 1981.

enunciati in una determinata lingua, poniamo la lingua materna, nel nostro caso l'italiano, si può desumere attraverso un procedimento empirico-induttivo dalle realizzazioni concrete emesse dai parlanti in situazioni determinate, in funzione di una intenzione comunicativa ed in relazione alla situazione spazio-temporale che giustifica le scelte appropriate sul piano strettamente linguistico. Le scelte in questione non sono casuali anche se affidate alla relativamente libera opzione del parlante, ma obbediscono a leggi che sono in armonia con il sistema linguistico (o lo dovrebbero essere) e soprattutto sono l'esito pratico di strategie interiorizzate sul piano della *competence* che l'utente possiede, sa utilizzare e sa riconoscere. Questa rete di regole del gioco è parte delle conoscenze interiorizzate non a livello inconscio o innato, ma (eventualmente) a livello «intuitivo» come potenziale noto a disposizione; forse non ancora a livello di coscienza chiara come per il linguista che formalizza le costanti e le regolarità in un insieme sistemico, sistematico e coerente. Queste regole e strategie sono regolarità a disposizione che vengono utilizzate sotto forma di strategie operative e mettono in luce le presupposizioni che governano l'uso effettivo della lingua.

Regole linguistiche e strategie operative collocate in un contesto che le giustifica si applicano non tanto al segmento linguistico come tale quanto al segmento inteso come un momento del più vasto contesto linguistico che ingloba nello scambio interazionale anche l'interlocutore. Vale a dire: il segmento linguistico acquista valore e significazione esclusivamente se posto in relazione con un insieme testuale determinato, il solo in grado di rivelare la rete complessa di relazioni nello scambio. Il che giustifica il documento autentico nelle proposte didattiche (o prodotto con le caratteristiche della autenticità). Ma ciò impone anche qualcosa di più. Nell'insegnamento — luogo privilegiato e unico della riflessione sistematizzatrice — acquista un'importanza fondamentale la scoperta di queste relazioni che formano l'a priori potenziale dell'utente. È dunque particolarmente significativo far ripercorrere attraverso procedure euristiche le tappe che portano dalla produzione (*performance*) ai processi di interiorizzazione delle regolarità (*competence*, si ribadisce non nel senso Chomsky). Queste constatazioni sono le sole in grado di render con-

to del meccanismo in atto in un microsistema determinato. Per illustrare questo concetto prenderemo un esempio e un problema semplici:

6. Gli studenti possono sbagliare.

Questa frase è apparentemente inambigua. C'è un modale /POTERE/ e una proposizione che si costruisce logicamente come: /Qualcuno/ /Sbagliare/. L'«esperienza» sembra essere decisiva. Uno studente non è onnisciente ed è quindi «logico» che sbaglia. Anzi se costruiamo una parafrasi «esplicativa» abbiamo il significato:

6a. È possibile che gli studenti sbagliano.

Appare «ovvio» che il senso è: *penso che* gli studenti possono sbagliare, con valore cioè *epistemico*. Il valore semantico del modalizzatore /POTERE/ inteso come /ESSERE POSSIBILE/ presuppone un operatore epistemico *penso che*, il quale dà la lettura interpretativa alla proposizione e la disambigua fornendole la significazione contestuale. La variabile indispensabile per chiarire il frammento linguistico è dunque la conoscenza della strategia pragmatica che interviene nell'insieme testuale in cui è inserita la proposizione stessa. Ma la frase 6. può avere una seconda lettura:

6b. È lecito per gli studenti sbagliare.

Per esempio in una visione pedagogica non punitiva che preconizziamo. La frase si chiarisce nel modo seguente, con un operatore che rifletta la possibilità-permesso-liceità (vale a dire: siamo di fronte al valore *deontico* del modalizzatore /POTERE/). Ora nessun parlante nativo si lascerebbe ingannare contestualmente dal valore di /POTERE/ o dalla parafrasi con /POSSIBILE/. Gli esempi seguenti:

7. Possono essere le sette.

8. I cancelli possono essere aperti (è l'ora dell'ingresso).

anche se teoricamente ambigui, data l'ambiguità semantica del modalizzatore normalmente sentito come «è possibile che...» (e non come «è lecito che...»), si disambiguano contestualmente proprio sulla base della *competenza semantica* del parlante che possiede le regole

della formazione del segmento e le strategie pragmatiche legate al *frammento in contesto*. Ora sono fondamentali qui i concetti di *modalizzatore epistemico* e di *modalizzatore deontico* per leggere correttamente (contestualmente). Proponiamo dunque questo percorso per costruire la indispensabile grammatica pragmatica su singoli microsistemi con la diretta riflessione degli studenti sul proprio sistema linguistico dove partono vincenti. Ma diciamo di più. Questa è la tappa ricognitiva prioritaria per operare correttamente in L₂. In effetti, nel nostro caso, non sempre le forme sono equivalenti nelle lingue a confronto (e prescindiamo qui, per brevità, dalle questioni lessicali relative all'intera proposizione). In francese, in cui /POUVOIR/ può coprire i due valori epistemico e deontico, la trasposizione è semplice:

9. Les élèves peuvent...

e qui già l'aspetto epistemico sembra far preferire:

9a. Les élèves peuvent se tromper

mentre quello deontico potrebbe privilegiare:

9b. Les élèves peuvent faire des fautes.

Ma nel caso di altre lingue in cui le equazioni /POTERE/ /EPISTEMICO/ e /POTERE/ /DEONTICO/ portino a lessicalizzazioni diversificate, la riflessione che abbiamo proposta per L₁ diviene indispensabile. Come accade, per esempio, in tedesco e in inglese:

10a. Die Studenten können irren.

10b. Die Studenten dürfen irren.

11a. Students can make mistakes.

12a. Students may make mistakes.

Da queste premesse di ordine generale e particolarmente giustificate nel settore specifico di un microsistema come quello di una modalità a doppia lettura (ma l'esame del problema della modalità nel suo insieme sarebbe ancora più significativo), riaffermiamo che la prensione della lingua attraverso il linguaggio e del linguaggio con la

conoscenza o coscienza chiara delle regole e delle strategie pragmatiche non può effettuarsi che sulla base di un insieme contestualizzato rispondente alle condizioni reali dell'uso. Ciò non significa pedissequa riproduzione di documenti. La scuola (e l'apprendimento) è selezione e organizzazione concettuale. Vuol dire quindi che un testo (o enunciato) si intende come un insieme di frammenti correlati aventi una forza determinata in una determinata situazione di enunciazione. Ed è questa lingua che va presentata e non un elenco di realizzazioni indiscriminatamente repertorate.

3.1. Prospettive e limiti per la didattica.

Nei limiti imposti dalle particolari condizioni dell'apprendimento, che devono essere oggetto di un discorso a parte, le acquisizioni delle diverse discipline del linguaggio devono mettere a fuoco un progetto unitario che sia una risposta coerente alle esigenze teoriche formulate sin qui, con la sola differenza della loro adeguatezza e adeguabilità alle singole situazioni.

Dal concetto essenziale della linguistica che vuole fondato il linguaggio in contesto deriva la necessità di inserire l'enunciato nel suo luogo enunciativo e sono quindi estremamente pertinenti le conoscenze relative alle circostanze dell'evento. Se un enunciato può essere decodificato di volta in volta come ordine o richiesta o invito, appare ovvio che le condizioni in cui si verifica l'evento sono pertinenti come pure le conoscenze relative alle convenzioni sociolinguistiche o socioculturali che condizionano l'effettuarsi di un atto determinato. E queste conoscenze sono prioritarie rispetto alla predicazione e vanno ricercate nelle caratteristiche culturologiche che provocano l'atto stesso.

In questo senso è evidente che la lingua si desume dal documento che riflette quelle realtà. Donde la legittimazione — ma insistiamo per opportuna *lettura* e *previo trattamento* — del documento informativo, del giornale, dei vari *carrefours* in cui si annida una comunicazione reale, anche se non sempre verbalizzata (annunci, comunicati stampa, pubblicità, stereotipi di vario genere) che consentono di co-

struire il tessuto connettivo del contesto. Ma oltre a queste forme cristallizzate perché frutto di convenzione semplificatrice, esiste una lingua della lingua che va oltre e lascia spazio alla libera disponibilità del linguaggio. Ed è qui che la ricerca del potenziale di cui si parlava assume tutto il suo valore dal momento che rivela regole e strategie per costruire una lingua in azione secondo moduli (relativamente) autonomi.

Le strategie pragmatiche, che sono anche il fondo comune competenzaale di un sistema linguistico ma hanno realizzazioni singole diversificate: relative alle situazioni e alle (libere) intenzioni comunicative del soggetto (chi apprende nel nostro caso), devono seguire un articolato procedimento di scoperta e di uso connesso alle esigenze comunicative generali (non in funzione di soluzioni *pratiche* immediate quali potrebbero essere richieste da una situazione che è sempre comunque di fruizione perché trattata didatticamente), perché la risposta didattica deve essere essenzialmente una risposta culturale. Donde la necessità di presentazione di macro o microsistemi in situazioni autentiche o verosimili (se già trattate) in rapporto alle reali capacità di comprensione e riutilizzazione nella finzione del gioco scolastico.

L'itinerario dunque che appare più convincente può essere così tracciato:

- scelta di strumenti reattivi adeguati alle esigenze funzionali secondo gli scopi della formazione scolastica;
- scelta di insiemi linguistici (relativamente) brevi, ma con una unità tematica e situazionale appropriata e tali da poter essere ricondotti facilmente e specificatamente alle circostanze dell'enunciazione che li generano;
- trattamento opportuno per la riutilizzazione.

Ciò significa:

- a) riconoscere gli atti illocutori presenti ed i moduli linguistici repertoriati;
- b) specificare i meccanismi di produzione ai diversi livelli (fonetico-intonativo-morfosintattico-sociostilistico);
- c) utilizzare segmenti linguistici in situazioni consimili ricreate attra-

verso tecniche didattiche che vanno dal gioco dei ruoli alla simulazione di situazioni;

- d) costruire *dossiers* di regole e strategie competenziali per consentire una produzione autonoma sulla base dei parametri rilevati;
- e) stabilire una progressione interna: ossia, assunto globalmente un insieme atto a definire gli atti illocutori, operare scelte linguistiche ai vari livelli e individuare quelle funzionali agli usi legate prima alle necessità scolastiche, diremo interne (l'acquisizione della lingua straniera), e poi in relazione ad esigenze esterne o «ideali». In questo senso è opportuno il collegamento con le altre discipline e con gli aspetti delle culture a confronto.

Tutto ciò significa intendere il concetto di attualità non solo come l'insieme constatabile dei fatti sincronici, ma riservare uno spazio anche ai fatti storici, in quanto l'attuale rappresenta l'attualizzato attraverso l'opera di ricognizione e di scoperta di cui si è più volte parlato⁸.

Testo — Il testo è un insieme di atti illocutori in situazione comunicativa o in interscambio, composto di unità linguistiche *sui generis* volte a realizzare le intenzioni di comunicare dei parlanti in luoghi e tempi determinati; il testo è un macrosegno.

Segno — Il segno è l'atto illocutorio in una specifica situazione comunicativa. È l'atto concreto come fenomeno ma anche conoscenza del fenomeno, in quanto cioè ricognizione delle regole e delle strategie pragmatiche, vale a dire delle regolarità che trascendono il segmento linguistico (l'enunciato) e tiene conto delle norme che lo giustificano in relazione all'impegno dei parlanti con le caratteristiche dell'intenzione illocutoria sia dell'emittente che del destinatario.

Struttura — La struttura è la realizzazione effettiva e strumentale dell'atto illocutorio inteso come segno, in relazione alla competenza discorsiva. È la linearizzazione delle possibilità competenziali. Si arti-

⁸ Questa impostazione teorica è stata oggetto di una relazione a un Convegno a Milano nel novembre 1982.

cola nel sistema semantico-sintattico e traduce la modalità dell'atto illocutorio attraverso l'articolazione linguistica utilizzata ai diversi livelli. La struttura è una proposizione o un insieme di proposizioni. La proposizione come tale è l'articolazione intorno ad un nucleo portante (verbo o altro) di relazioni semantiche (attanti o argomenti) con le connessioni richieste dal contesto, che ne realizzano la coesione e la coerenza.

Cultura — La cultura — nel senso più vasto — delinea il quadro storico e sociale, quindi le condizioni empiriche entro le quali si realizza l'atto illocutorio. Le condizioni culturali sono di carattere generale (storia dell'uomo) o specifiche (circostanze dell'enunciazione) e forniscono gli strumenti per una lettura contestuale riferita a convenzioni e istituzioni.

Personalità — È l'insieme delle condizioni psicosociologiche individuali (ma non solo) in cui l'atto si realizza.

Lo schema di pagina seguente presenta un modello di analisi delle condizioni di produzione dell'atto illocutorio in lingua nazionale e indica le tappe per una ricognizione delle condizioni di trasposizione nella lingua seconda.

Nella lingua seconda la scelta delle forme linguistiche deriva dalle risposte che si saranno date ad ognuno dei nodi rappresentati e non già e non solo dalla rispondenza ad una eventuale classificazione dei segmenti linguistici in singola corrispondenza. Prendiamo per illustrare questo concetto un caso limite: l'operazione di traduzione omologica⁷ della frase seguente:

12. Si *on* allait au cinéma?

Poniamoci il semplice problema di sapere come si «traduce» il francese *on* in italiano (proponiamo la traduzione in italiano per faci-

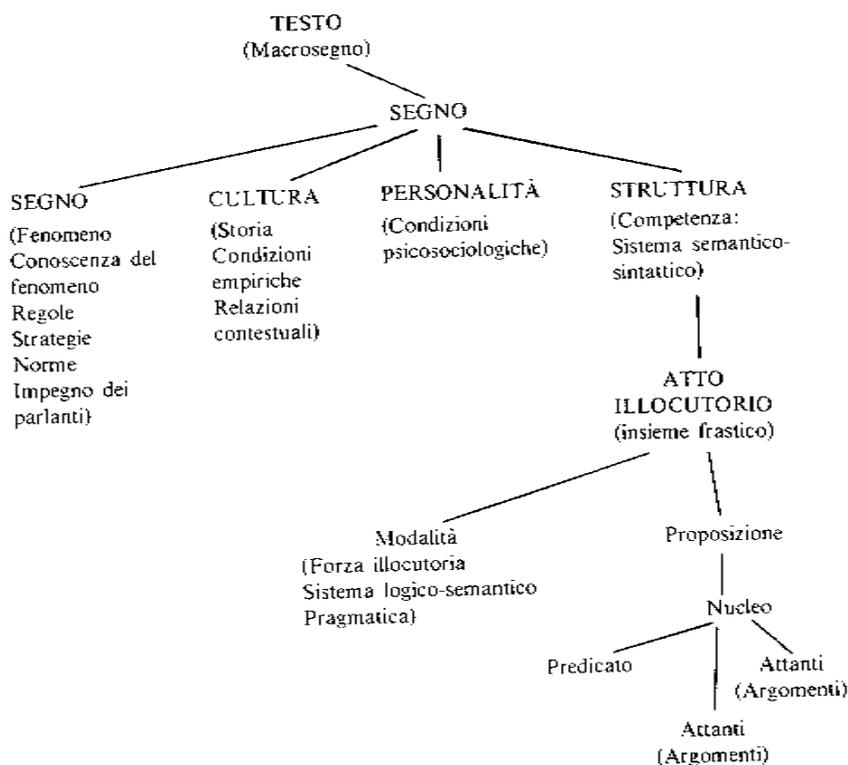
⁷ Per il concetto di omologia, si veda: E. Arcaini, «La traduzione come analisi di microsistemi», cit. pag. 115 ss.

litare le risposte al nativo che si legittima competenzialmente come informante).

Il problema potrebbe sembrare banale. C'è una forma italiana corrispondente: «si». Quindi l'operazione è presto eseguita:

12a. Se si andasse al cinema?

Ma in questo caso si terrebbe conto esclusivamente dell'aspetto morfologico, trascurando il fatto che la lingua è un sistema semiologico e ricadendo nell'errore della trasposizione grammaticale. La frase francese, è, con ogni evidenza, un atto di invito, il che pone proble-



mi globali le cui risposte condizionano la forma del frammento, vale a dire: appropriatezza dell'enunciato, moduli culturali, condizioni storico psico-sociologiche e via discorrendo. La risposta per l'italiano dipende dalle risposte, per ricostruzione dell'a priori, che si saranno date alla frase francese relativamente al pronome *on*. *On* è un sostituto pronominale che, coinvolgendo tutte le persone, lascia, teoricamente, molto spazio all'interpretazione. Ma il contesto restringe questo spazio. *Nous* implicherebbe, per esempio, un impegno responsabile maggiore per l'interlocutore, mentre *on* è adeguato ad una situazione più confidenziale. *On* può stabilire rapporti paritetici o da superiore a inferiore, fatto impossibile con *nous* che gerarchizza il rapporto. La stessa espansione possibile con *on* (*avec nos copains*, ad esempio), non sarebbe pertinente nell'uso di *nous*. Quindi anche se *on* sostituisce *nous* (solo plurale) in effetti manifesta una realtà contestuale ben diversa. L'uso di un pronome piuttosto di un altro rivela un diverso coinvolgimento dell'interlocutore e risponde a prassi consolidate che esistono nella competenza del parlante. Nessun parlante è *dupe* della situazione. Stando a questa breve osservazione esemplificativa, come si pone il problema della traduzione in italiano? Un vero raffronto con la lingua d'uso dovrebbe analizzare le risorse del dialetto o comunque della *lingua viva* e troveremo risposte regionali secondo la situazione enunciativa. Per esempio: 12a. potrebbe rispondere all'uso toscano, mentre per altre aree linguistiche avremmo forme diverse, probabilmente anche qualcuna che non «ricalca» la struttura del francese. Ma la risposta più indicata da dare per un italiano che è sostanzialmente in *koinè* per l'intesa generale, è la forma pronominale ellittica:

12b. Se andassimo al cinema?

Questa ricopre le due possibilità del francese senza che formalmente si possa fare la distinzione (che si dovrà fare con un'analisi del contesto allargato). C'è dunque in 12b. una scollatura interna al sistema italiano dovuta al bilinguismo che non è ancora biculturalismo, nei confronti della proposta francese di lettura più immediata con la previa conoscenza delle condizioni di produzione nel senso che abbiamo indicato.

3.2 Proposte di itinerari didattici

Come abbiamo già sottolineato, le metodologie sono strettamente collegate alla situazione e alle pratiche esigenze didattiche. Nel caso in cui abbiamo il ladino come L_1 e l'italiano come L_2 (o il contrario) è necessario costruire per L_2 un modello di immissione di moduli linguistici — nel senso di linguistico-culturali — in relazione alla presa di coscienza dei meccanismi linguistici e alle basi concettuali suscitate in L_1 . Si tratta di affrontare il problema dell'«interferenza» fra due sistemi linguistici, in modo da verificare le asimmetrie esistenti, ma tenendo presente la necessità di conservare alle due lingue la loro funzionalità vitale.

A questo scopo, se ci poniamo in una realtà scolastica concreta, tutto il materiale, la situazione quantitativa, vale a dire quanto viene immesso in una «lezione» dovrà fare riferimento alla concezione globalizzante della lingua che abbiamo esposto e che si incentra intorno agli atti illocutori. Fra questi ne possiamo considerare alcuni, quali per es. asserire, dichiarare, affermare, ringraziare, consigliare, avvertire, riconoscere e così via, che appaiono fondamentali man mano che si procede nell'esplorazione del mondo, nel riconoscimento di sé e della posizione interlocutoria rispetto agli altri. È infatti un problema di auto- e etero-identificazione/presentazione quello che incontra un bambino di I elementare nei primi giorni di scuola e su questo si potrà intervenire didatticamente, introducendo gli atti illocutori adeguati (dare o richiedere informazione) con i vari modi e sottoanalisi possibili. Evidentemente la durata dell'intervento coincide con il tempo necessario alla riflessione e non si esaurisce quindi nella «lezione» in senso generale e in quella di «italiano» in senso specifico, né si identifica con la tradizionale «unità didattica».

Il procedimento metodologico parte sempre da una impostazione teorica, da una filosofia del linguaggio, che consente all'insegnante di individuare *analiticamente* i problemi, rapportandoli agli atti illocutori corrispondenti. Poi subentra l'impatto sociolinguistico, imbricato nel fenomeno stesso. Per stabilire il grado di «appropriatezza» dell'atto linguistico è necessario tracciarne le coordinate spazio-temporali, che ci forniscono appunto la situazione comunicativa, cioè l'ambien-

te naturale (nel nostro caso il sistema scolastico o il sistema di vita nel quale il bambino è chiamato ad operare). Tutto questo comporta il riconoscimento di *convenzioni di scambio* che sono proprie dell'ambiente e del sistema linguistico preso in considerazione.

Questo discorso presenta una duplice valenza: una consiste nel riconoscimento del dato e dello *status quo*; l'altra lo supera, in quanto la scuola è e deve essere anche «proiezione di». Conseguentemente, a partire da questa prima «unità didattica» (riflesso appunto di una situazione determinata) potremo creare, a spirale aperta, una progressione successiva nella quale l'acquisizione culturale presupporrà una modificazione delle strutture iniziali.

Infine si perverrà alla risposta linguistica – l'atto illocutorio – che deve essere adeguata ai due aspetti citati: spazio-temporale e socio-linguistico. Dunque la scelta del materiale non può essere astratta, ma in funzione del contesto.

A questo punto, dopo aver repertoriato e presentato il materiale, si inserisce la parte metodologico-didattica. La nostra proposta operativa prevede le fasi seguenti:

1) *la sequenza di comunicazione* (una frase o un insieme di frasi che riflettono gli atti illocutori da esaminare);

2) *descrizione della sequenza di comunicazione*. Prendiamo in esame il processo di auto- e etero-identificazione in L_2 : dopo il primo momento di auto-identificazione e identificazione delle persone circostanti, gli atti susseguenti alla descrizione delle sequenze di comunicazione sono l'auto- e l'etero-presentazione: «io sono...», «chi sei?», «Chi sono?». Da questo risulta immediatamente che le sequenze di comunicazione sono funzione di atti illocutori – in questo caso si tratta dell'atto di richiesta o anche dell'atto di informazione – ai quali, per via della caratterizzazione sociolinguistica, probabilmente farà seguito l'atto del ringraziamento. Ci troviamo allora di fronte a un *processo di interazione*. Nell'interazione, oltre agli elementi rilevati, intervengono elementi intermedi, detti fàtici, che servono a verificare il canale della comunicazione. Molto spesso in questo processo la risposta non è speculare («come ti chiami?» «Io mi chiamo...»); contra-

riamente a quanto viene indicato in certi manuali, violando la norma sociolinguistica;

3) *intervento della linguistica e identificazione degli atti illocutori.* Precisiamo subito che questi non coincidono per forza con i segmenti linguistici: es. «Puoi aprire la finestra?». Si tratta di un rovesciamento rispetto ad alcune impostazioni metodologiche, in quanto il fatto linguistico non è visto in sé (esattezza della costruzione, logicità della produzione, ecc.), ma in relazione ad altri fattori. Il componente linguistico sarà analizzato sotto il profilo morfosintattico, lessicale e fonetico, ma in conformità alle premesse esposte; la scelta degli elementi linguistici sarà in funzione degli atti illocutori. Il lessico stesso non occuperà una posizione preponderante; sarà piuttosto la sequenza che risulta più adeguata alla situazione sociolinguistica.

Nell'esempio citato (la richiesta di informazione), potrebbe apparire proprio il termine lessicale che denomina tale richiesta «qual è il tuo nome?». Un'altra soluzione potrebbe essere: «come ti chiami?» oppure «da dove vieni?» o ancora «chi sei?», in cui non è il termine lessicale specifico ad indicare la funzione comunicativa. Quindi non dobbiamo fare una analisi morfosintattica, perché viene assunta la sequenza *in toto*. In francese, per esempio, dobbiamo reperire la sequenza corrispondente che non coincide lessicalmente con quella italiana. Infatti «quel est ton nom?» anche se semanticamente pertinente, non funzionerebbe sul piano sociolinguistico. Potremmo avere la forma «comment t'appelles-tu?», ma non a livello colloquiale, al quale invece si possono riferire: «Comment tu t'appelles?», «comment est-ce que tu t'appelles» o semplicemente «tu t'appelles?». La scelta tra queste varianti dovrà essere operata sui registri possibili nell'ambito di situazioni normali di interazione verbale.

Anche il problema fonetico è funzione di queste considerazioni. L'intonematica, la modulazione, è fondamentale nel confronto fra sistemi linguistici (v. il caso dell'interrogazione) e costituisce una scelta significativa all'interno della sequenza stessa. Nell'ambito della nostra proposta globalistica, il piano fonetico si integra con quello lessicale e morfosintattico, per cui non si potrà più parlare di difficoltà legate a singoli aspetti. Isolare gli elementi porta ad un'astrazione peri-

colosa, alla asignificatività dei termini, specialmente quelli polisemici. A proposito delle convenzioni di natura linguistica connesse a imposizioni di carattere sociale, è opportuno considerare gli stereotipi, le formule di cortesia, in quanto è importante che un bambino sappia discriminare una forma naturale da una forma di cortesia.

4) *fase metodologico-didattica*. Per didattica intendiamo la riflessione su un *corpus* di dati posto in situazioni mobili e dinamiche, a cui si propongono determinate soluzioni. Tenendo presente che si tratta di costruire un modello per L_2 , si possono inventare una serie di situazioni simulate o ricreate o ripetizioni a catena, oppure si può partire da una sequenza e mostrarne gli sviluppi per espansione. Nel caso che stiamo considerando, la fase linguistica ci ha posto di fronte a formulazioni convenzionali e allora si può mostrare che una forma stereotipica può contenere una base che diventa strumento dinamico. Infatti: «come ti chiami?» contiene una base «chiamare» da cui possiamo derivare «come si chiama?» che è anch'essa una formula stereotipica. Ma possiamo anche ottenere l'espansione «Lui mi chiama con il mio nome» e ancora «come si chiama questo?», in cui la valenza stereotipica non è più presente. L'introduzione di «questo», elemento lessicale al di fuori della stereotipia, modifica il semantismo di «chiamare» non più inteso nel senso di «evocare» o «avere un nome», ma di richiedere un'informazione per ostensione semantica. Probabilmente in altre lingue troveremo due verbi distinti. La progressione può dunque procedere attraverso modificazioni e slittamenti semantici, per chiedere l'età di qualcuno, un'informazione di tipo lessicale (assunzione del metalinguaggio) ecc.

Un altro tipo di espansione può essere realizzato con ampliamento del lessico che richiede altri elementi morfologici che sono nella situazione, per es. i determinanti. Quindi si affrontano i relativi atti illocutori: richiesta dell'ora, del «com'è»; a sua volta a «come» si legano altri atti illocutori: per es. la richiesta d'opinione. A questo punto le risposte comportano obbligatoriamente l'uso di aggettivi, avverbi e ritorna quindi il problema della base lessicale, dell'intonazione o aspetti specifici. Ecco un'ulteriore verifica di come nella nostra proposta l'elemento analitico e la visione globale coesistano.

Inoltre le situazioni comunicative da focalizzare devono essere programmate in un tempo determinato: alcuni mesi, un anno, in ricordo fra diversi anni e addirittura fra corsi di studio.

Per quanto concerne l'esame del materiale, ogni sequenza, ogni scheda va inserita in un insieme maggiore. Il lessico deve essere contestualizzato sia *in presenza* che *in assenza*, in quanto assume significato all'interno della sequenza e della frase, ma anche in relazione agli impliciti che vi sono connessi. Qualsiasi termine richiede infatti sia la conoscenza della definizione nell'uso (*in presenza*) sia in quella degli altri termini del campo lessicale: il senso del termine *in presenza* dipende dalla relazione che si instaura con tutti gli altri, *in assenza*. È il caso di «via» che assume un diverso significato a seconda che entri in serie (*in assenza*) con strada, viale, sentiero... («via» si oppone a «strada», «viale», «sentiero», «viottolo»...) o con percorso, procedura, metodo... («via» si oppone a «percorso», «procedura», «metodo»...). Solo la base semantica primitiva accomuna le due accezioni e la diversificazione è dovuta a fattori diversi, riconoscibili nello studio storico della lingua. Questa semplice osservazione, come vedremo, porta a conseguenze estremamente interessanti sul piano didattico e pertanto l'analisi morfologica interverrà solo in un momento successivo.

La lingua non è una tassonomia (una classificazione pura e semplice), in sé statica e chiusa, ma sarà una lista nella quale si pongono dei problemi. Sulla base di una considerazione specificamente scientifica, l'accostamento di elementi lessicali quali «lingua», «denti», «palato», «testa» avviene, di norma, nei ragazzi per pura affinità descrittiva, oggettuale e non linguistica. Ma la parola, al contrario, non sta al posto della realtà extralinguistica; la lingua non dà un nome alle cose, ma decide di denominare le cose con una certa visione delle stesse che non coincide per tutti i popoli: it. «fiume»; fr. *fleuve* e *rivière*; it. «fiore» ted. *Blüte* e *Blume*. Il problema teorico dunque non consiste nel cercare le corrispondenze delle cose che stanno al di là della parola, perché la lingua può denominare anche ciò che non esiste e che diventa reale ugualmente (es. «unicorno»).

Nella lingua si trovano tanti sistemi quante sono le rappresentazioni attraverso le quali si manifesta una certa significazione, in opposizione. Allora bisogna abituare i bambini a costruire degli insiemi.

Infatti in italiano il termine «lingua» sta ad indicare: l'organo carnoso posto nella cavità orale, il sistema linguistico, un particolare sistema di comunicazione; lo stesso vale per il francese *langue*; invece in tedesco abbiamo *Zunge* e *Sprache*. Infine, quando ai livelli scolastici superiori tratteremo dei sistemi saussuriano o chomskiano, introdurremo i termini specifici di *langue* e *parole*, di *competence* e *performance*, e così via.

È possibile e utile, quindi, abituare alla classificazione, ma questa implica necessariamente una ricerca di omogeneità. Nella sperimentazione condotta in una scuola elementare di Roma, abbiamo affrontato il problema della definizione linguistica procedendo appunto alla costruzione di sistemi [E. Arcaini: 1982 c.]. Prendendo, per esempio, il sistema relativo alla rete viaria della città, sulla base delle denominazioni proposte dai bambini, si è proceduto alla formulazione di frasi in cui inserire in modo pertinente gli elementi lessicali, evitando di fornire definizioni confezionate del tipo «la strada è...» in cui appare la struttura soggetto + predicato che riflette una precisa strutturazione ideologica. Dalle frasi si è passati poi alla verifica dell'adeguatezza pragmatica: «quando si usa «via», «strada»...?» e ancora «che cos'è per te una strada?», per arrivare infine a «come si definisce «strada»?». In questo modo i bambini per pervenire alla definizione lessicale dovranno reperire gli strumenti per distinguere le cose a sistemi di coppie, sulla base degli esempi, fino a formare dei campi lessicali. Non ci troviamo più di fronte a tassonomie di oggetti, ma queste classificazioni sono funzione di significazione di. Così il lessico che entra a comporre un insieme è anche punto di partenza per la costruzione di altri insiemi.

Un altro momento riguarda la comparazione tra due sistemi linguistici, nei quali è probabile che ci siano diversi sistemi di articolazione dovuti a motivazioni storiche, per cui i vuoti sono di natura culturale. Ancora una volta si attua il passaggio dalla elaborazione concettuale di un metodo globale all'esame diretto di quanto è stato elaborato, del lessico in questo caso, il quale riflette una certa realtà. La ricerca deve dunque essere organizzata in modo razionale ed è opportuno incentrare l'indagine lessicale su temi precisi. Il sistema viario o quello dei trasporti risulta estremamente interessante per verifi-

care le modificazioni storiche all'interno di una lingua e nel confronto fra più lingue.

Sempre restando nell'ambito lessicale, un problema da approfondire è quello della omofonia, della sinonimia e della polisemia. Il procedimento è lo stesso che abbiamo applicato finora: dalla parola alla sua collocazione nella frase formulata dal bambino stesso. Se prendiamo, per esempio, «rosso» l'identificazione prevalente sarà quella con il colore. Dovrà pertanto intervenire l'insegnante per sollecitare ulteriori contestualizzazioni: «fermati è rosso» (segnale di stop); «quello è un rosso» (indirizzo politico); «rosso di sera...» (tramonto); «un bicchiere di rosso» (vino). Evidentemente il problema della sinonimia ovvero della sostituibilità dei termini è interrelato con quello della polisemia. Dalla molteplicità degli esempi risulta la pluralità degli usi e dei significati: «rosso» non ha un valore di relazione causale formale, ma identifica vari aspetti i quali negli altri sistemi linguistici possono essere rappresentati in modo diverso.

Lo stesso si può realizzare con «giallo»: il «giallo dell'uovo» (tuorlo); «è un (uomo) giallo» (cinese); «un film/libro giallo» (poliziesco); «è giallo come un morto» (sta male); e così via. Sarà interessante verificare la progressione nelle classi, dalla prima in poi, e delineare le aree linguistiche che gli insiemi ricoprono nelle lingue poste a confronto.

Le proposte linguistiche e didattiche fin qui formulate consentono, attraverso un attento lavoro di analisi e di elaborazione testuale, di operare scelte scientificamente motivate sui due piani della funzione linguistica che abbiamo privilegiato:

- 1) la ricognizione e la produzione di atti illocutori adeguati;
- 2) la produzione linguistica appropriata anche nel senso dei problemi più minuti.

BIBLIOGRAFIA

- ARCAINI E. (1976), «Tension discursive et analyse linguistique», in: *SILTA*, V, 3.
- ARCAINI E. (1980), *Introduzione alla linguistica descrittiva. Il segno nella prospettiva del testo*, Brescia, La Scuola.
- ARCAINI E. (1982a), «Il problema della traduzione nell'ambito di una teoria azionale», in: *Lingua e Stile*, XVII, I.
- ARCAINI E. (1982b), «La traduzione come analisi di microsistemi», in: *Processi traduttivi: Teorie e applicazioni*. Atti del Seminario su «La traduzione», Brescia, 19-20 novembre 1981, Brescia, La Scuola.
- AUSTIN J.L. (1960), *How to do Things with Words*, Oxford (trad. it. *Quando dire è fare*, Torino, Marietti, 1974).
- BALLMER TH., BRENNENSTUHL W., (1981), *Speech Act Classification. A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs*, Berlin, Heidelberg, New York, Springer-Verlag.
- BENVENISTE E. (1969), «Sémiologie de la langue», in: *Semiotica*, I, II.
- BENVENISTE E. (1970), «L'appareil formel de l'énonciation», in: *Langages*, 17.
- GARDIN J.C. (1974), *Les analyses de discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GRICE H.P. (1967), «Logic and Conversation», in: Cole-Morgan, *Syntax and Semantics: Speech Acts*, III, New York, Academic Press, 1975; *Pragmatics*, IX, 1978.
- GUMPERZ J.J., HYMES D.H. (eds.), (1972), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, (trad. it. in: GIGLIOLI P.P. (ed.), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973).
- HABERMAS J. (1980), *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
- HALLIDAY M.A.K. (1973), *Exploration in the Functions of Language*, London, Arnold.
- HALLIDAY M.A.K. (1978), *Language as social Semiotic*, London, Arnold.
- HUNFELD H. (Hrsg.), (1977), *Neue Perspektiven der Fremdsprachen Didaktik*, Kronberg/Ts, Scriptor.
- HYMES D.H. (1971), *On Communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- PARRET H. (1976), «La pragmatique des modalités», in: *Langages*, 43.

- PARRET H. (1980), *Le langage en contexte. Etudes philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Amsterdam, John Benjamin, B.V.
- SEARLE J.R. (1975), «Indirect Speech Acts», in: Cole-Morgan (v.), (trad. it. SBISÀ M., *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1978).
- VERSCHUEREN J. (1980), «A la recherche d'une pragmatique unifiée», in: *Communications*, 2° trim.
- WUNDERLICH U. (1972), *Pragmatik und Sprachliches Handeln*, Frankfurt/M.

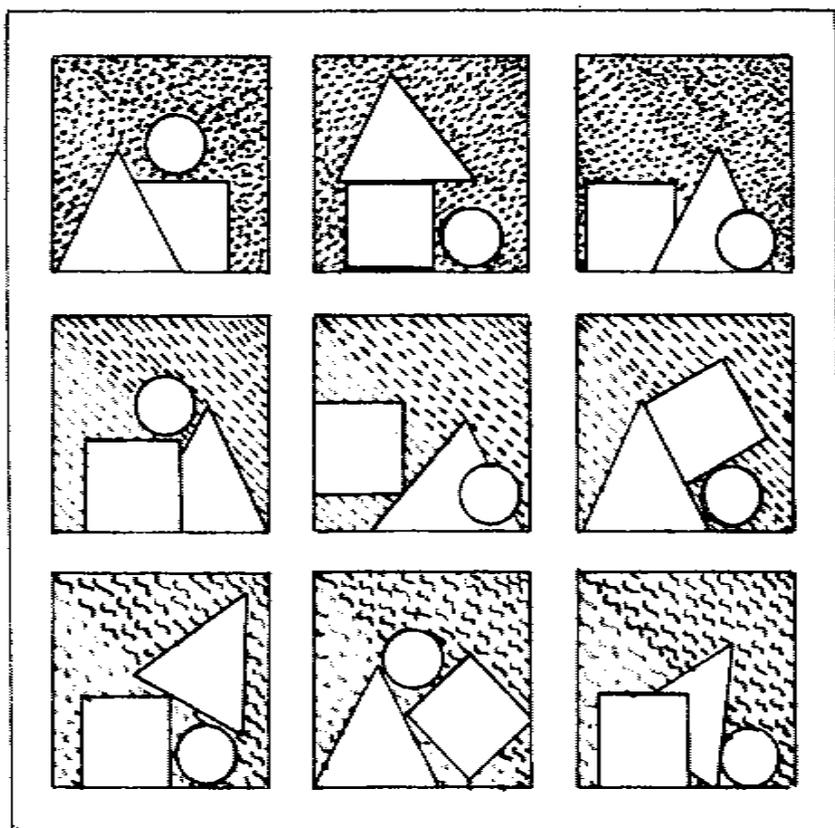
PARTE SECONDA

Vigo di Fassa, 30 nov. - 1 dic. 1983



GRAZIELLA TONFONI

LA COMPETENZA TESTUALE



disegno di copertina a cura di Giuliana Mengozzi.

GRAZIELLA TONFONI

LA COMPETENZA TESTUALE

Linee per un percorso di didattica testuale applicata all'insegnamento bilingue nella scuola elementare ().*

L'ipotesi testuale: per la costruzione di un percorso didattico.

Perché presentare inizialmente l'ipotesi testuale come traccia di un percorso didattico? Per rispondere a questa domanda, esaminiamo più da vicino il termine stesso e le sue implicazioni.

L'ipotesi testuale si basa sul concetto di competenza testuale: la competenza testuale è la facoltà che un parlante o ricevente hanno, di produrre o rispettivamente comprendere un ben preciso testo ovvero unità linguistica comunicativa.

Il concetto di competenza testuale non si oppone o nega affatto quello di competenza grammaticale del parlante o ricevente, ma piuttosto lo integra: la competenza grammaticale non è quindi altro che un particolare aspetto della competenza testuale, così come lo è anche la competenza lessicale.

La competenza testuale non è solo una competenza di carattere linguistico, ma si definisce essenzialmente in quanto competenza comunicativa, ovvero capacità dell'individuo a comunicare ovvero trasmettere informazioni all'interno di un contesto socio-storico geografico ben preciso, in modo efficace. La competenza comunicativa non è costituita da una serie omogenea e costante di parametri fissi e pre-stabiliti; esistono piuttosto diversi livelli di competenza, così come fasi evolutive e uno sviluppo interno del livello di competenza comunicativa che ciascun parlante può avere.

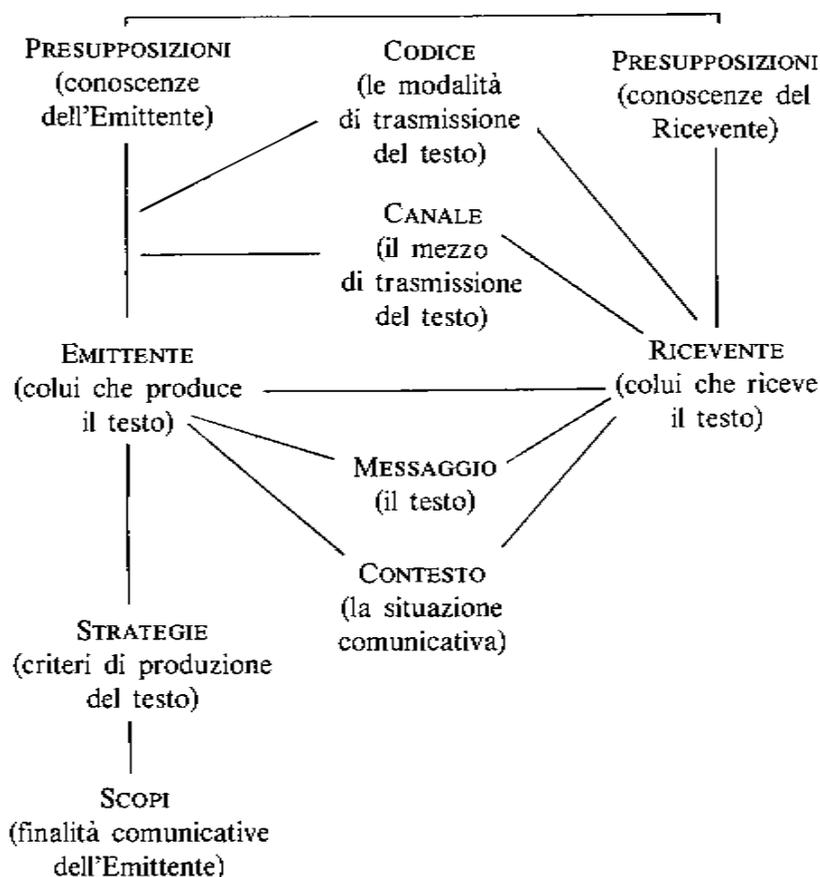
In altre parole, la competenza comunicativa può venire aumentando a seconda delle situazioni, delle esperienze e dei periodi di formazione.

* Relazione tenuta il giorno 30 novembre 1983.

Il terreno di verifica diretta della competenza comunicativa risiede proprio nella competenza testuale. La competenza testuale attesta la capacità di produzione e ricezione dell'unità linguistica comunicativa «testo».

Come si produce un testo? Consideriamo a tale proposito lo schema comunicativo integrato (v. Tonfoni 1983):

SCHEMA 1



Il testo linguistico risulta essere il prodotto di tutti quanti gli elementi presentati: la competenza testuale è quindi una competenza complessa, basata su una pluralità di fattori.

Una competenza grammaticale, che riguarda quindi esclusivamente il codice di trasmissione del testo, basandosi esclusivamente sul rispetto delle regole sintattiche, risulterebbe quindi del tutto insufficiente se non fosse supportata da tutta una più vasta serie di competenze riguardanti gli altri fattori della comunicazione.

Proprio per la complessità implicata dall'atto comunicativo, si rende necessaria una prospettiva visione procedurale della acquisizione progressiva della competenza: in parole semplici, il parlante non acquista una volta per tutte la sua competenza testuale, ma la affina progressivamente qualora sia esposta ad una opportuna serie di stimoli.

L'insegnamento linguistico riveste un ruolo di importanza fondamentale nell'acquisizione e affinamento di tale competenza. Proprio perché il «completamento» di tale itinerario è frutto di una serie di percorsi e tappe ben articolati e dilazionati nel tempo, è importante avviare una prassi didattica testuale fino dai primissimi anni della formazione linguistica scolastica.

Quello che muterà nel corso degli anni, non saranno quindi i criteri metodologici, ma i livelli di complessità di tale educazione.

Per dare continuità e coerenza a tale processo sarà quindi fondamentale progettare un metodo graduato e progressivo, volto allo sviluppo e affinamento delle capacità comunicative dello studente.

Un ruolo fondamentale nel delinearsi di questa progressiva formazione è rivestito dalla scuola elementare; è proprio nel corso del primo quinquennio che si pongono le basi fondamentali ai fini di una capacità organizzativa e logica del pensiero.

Limitarsi ad una educazione grammaticale preoccupata solo della codificazione di regole e di norme comportamentali a tali regole conformantisi, risulterebbe essere un atteggiamento riduttivo, e tale da bloccare e comprimere ogni stimolo creativo e attivo da parte dello studente.

Una ipotesi testuale nella didattica costituirà quindi un modello

ricco, complesso e flessibile in modo sufficiente da permettere usi e aggiustamenti a seconda delle situazioni concrete.

Un'ipotesi testuale complessa, proprio perché costituita da più elementi, fornirà parametri valutativi di varia natura, così come suggerimenti e metodologie omogenee e specifiche ad un tempo.

Gli obiettivi fondamentali di una «educazione testuale» saranno i seguenti:

- 1) educazione al pieno controllo su ogni situazione comunicativa, sia essa di produzione che di ricezione testuale;
- 2) educazione all'uso sempre più affinato della facoltà linguistica ai fini di una organizzazione concettuale articolata secondo schemi logici e attraverso processi deduttivi e inferenziali;
- 3) educazione all'auto-valutazione e modifica delle proprie realizzazioni testuali a seconda degli scopi individuati; riaggiustamento delle strategie in relazione a scopi, presupposizioni e contesto;
- 4) sviluppo della competenza di uso di più codici ai fini della produzione di un testo; capacità di verifica e valutazione dei risultati comunicativi conseguiti.

In particolare, trattando in questa traccia di percorso didattico il problema specifico della educazione linguistica bilingue, si procederà alla progettazione di un modello educativo complesso, volto essenzialmente alla evidenziazione dei due aspetti seguenti:

- I acquisizione di capacità organizzative del pensiero di complessità progressiva, e di facoltà selettive che presiedano rispettivamente ai processi di produzione testuale (temi, esercizi di composizione) e di ricezione testuale (lettura di testi e tecniche di riassunti);
- II acquisizione di competenze linguistiche bilingui fondate sulla conoscenza di regole grammaticali e sulla capacità pratica di applicazione delle medesime in conformità alle situazioni comunicative specifiche che volta per volta si verificano;

III acquisizione di una competenza contrastiva che renda possibile un uso corretto e consapevole dell'uno o dell'altro codice a seconda delle circostanze.

Una pratica didattica avente tale serie di finalità deve venire supportata da un modello teorico che sia fondato sulla base di ricerche psico-cognitive. In altre parole, una pratica didattica che non sia attenta alle tappe dello sviluppo dell'organizzazione mentale del bambino rischia di risultare poi totalmente inadeguata.

Una pratica didattica testuale distingue diversi livelli di complessità nei processi di produzione e ricezione testuale, e individua esercizi e pratiche specifiche relative a ciascuno di tali livelli.

Si consideri ora, nello specifico, il problema dell'organizzazione concettuale che presiede ad ogni processo di produzione linguistica. Il bambino, fin dalle prime fasi di apprendimento, deve imparare ad organizzare logico-cronologicamente le esperienze del suo vissuto quotidiano, le nuove informazioni e i dati della conoscenza con cui viene progressivamente a contatto.

La produzione di un testo rappresenta la concretizzazione di un preciso schema concettuale che il bambino opera: un'operazione di didattica corretta si inserirà quindi proprio in questo punto preciso, nell'avviamento e direzionamento di processi organizzativi.

Un concetto può venire rappresentato ed espresso in modi diversi: non esiste un rapporto di unicità fra il mondo degli elementi lessicali e quello dei concetti; ogni produzione di testi, così come ogni processo di lettura e comprensione di testi, implica l'attivazione di schemi che il bambino già possiede o che va a mano a mano acquisendo.

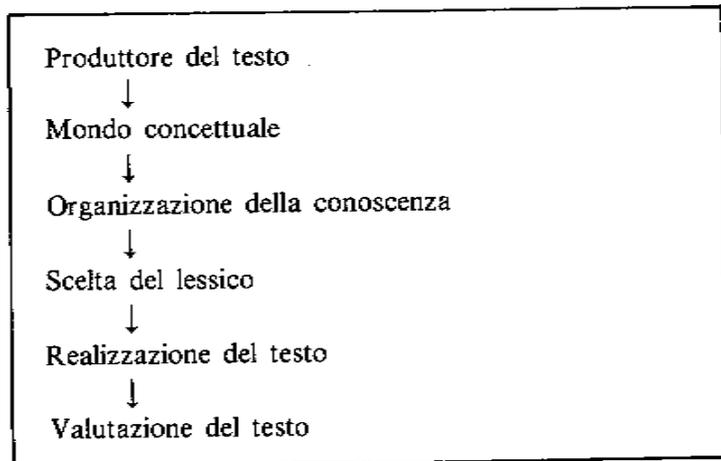
Solo l'attivazione di tali meccanismi e processi renderà possibile un comportamento linguistico e comunicativo consapevole.

Potremmo rappresentare il comportamento linguistico consapevole con il seguente schema (2):

SCHEMA 2

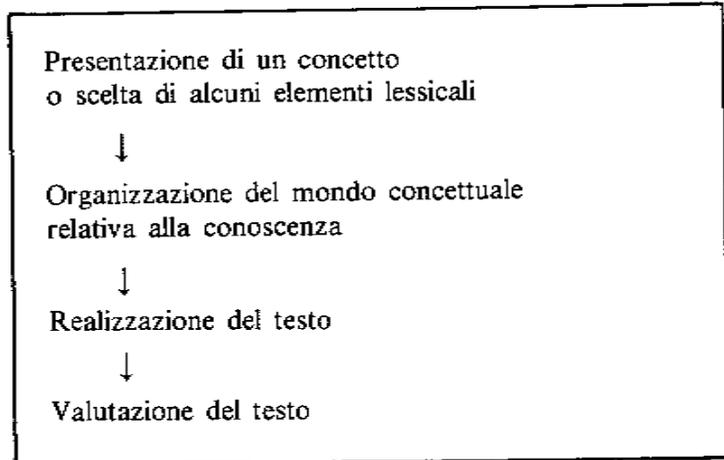
Produzione testuale autonoma

(1)

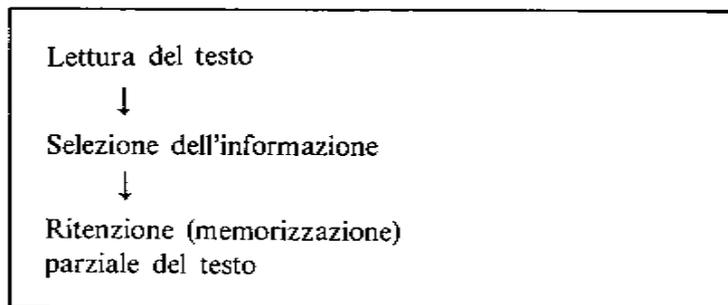


Produzione testuale guidata

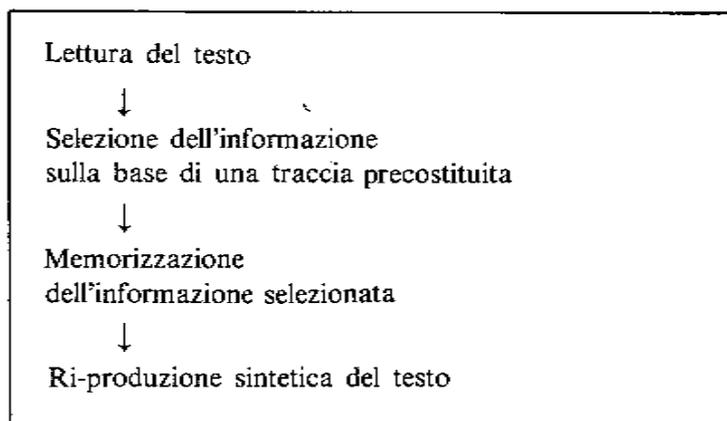
(2)



Ricezione testuale autonoma



Ricezione testuale guidata (4)



Nello schema 2 si sono rappresentati i due processi di produzione e ricezione del testo, a carattere autonomo o guidato.

Il quadro (1) rappresenta la situazione di produzione autonoma di un testo operata attraverso la scelta consapevole e l'organizzazione dell'informazione; il quadro (2) rappresenta la stessa situazione, guidata però dall'insegnante, che suggerisce una parziale organizzazione dell'informazione da dare, sotto forma di esercizi. Il quadro (3) rappresenta la situazione analoga della lettura di un testo, autonoma; cioè, ove lo studente venga lasciato libero di interpretare il testo e, quindi, di selezionare anche le informazioni portanti.

Il quadro (4) implica una pre-selezione operata dall'insegnante ai fini di dirigere l'attenzione dello studente verso aspetti o eventi ben precisi del testo.

Le quattro fasi identificate fanno tutte parte di un processo di formazione linguistica teso al progressivo affinamento delle tecniche di lettura e scrittura.

Risulta evidente come ognuna delle fasi di lavoro presentata implichi necessariamente la competenza testuale dell'insegnante, così come la capacità di verifica e controllo sulle realizzazioni degli studenti.

La fase di «valutazione del testo» risulta essere un momento tra i più significativi: non si tratta infatti di dare banali giudizi sulla correttezza o scorrettezza di un testo o di un esercizio di completamento, ma si tratta piuttosto di esaminare la produzione e comprensione di un testo rispetto alle innumerevoli variabili che lo costituiscono.

Si possono avere, a tale proposito, valutazioni complesse del tipo: testo sintatticamente coerente, ma non coerente rispetto al titolo e alle aspettative da detto titolo create.

Oppure: riassunto sintatticamente corretto, ma sbilanciato e parziale. Non adeguato rispetto ad una soddisfacente selezione dell'informazione. La valutazione di ogni lavoro prodotto in classe può poi essere resa collettiva e discussa coi ragazzi in modo tale da affinare la loro capacità di discutere, valutare ed eventualmente modificare i loro testi, così pure come, più globalmente, il loro atteggiamento comunicativo.

I settori di verifica più significativi in cui sondare le capacità logi-

co-organizzative e sintetico-analitiche oltre che comunicative, risultano i seguenti:

- (a) **Lettura di testi affiancata dalla operazione di ri-creazione testuale sintetica o riassunto e di verifica della comprensione sotto forma di risposte a domande ben precise.**
- (b) **Produzione testuale autonoma direzionata e controllata dall'insegnante sotto forma di suggerimenti concreti o schede di guida alla composizione.**
- (c) **Analisi della conversazione operata mediante registrazione, riascolto dei brani di dialogato e analisi contrastiva tra testo orale e testo scritto.**

In una ipotesi didattica testuale possiamo fornire ai punti (a), (b), (c) la seguente serie di parametri valutativi:

- (a₁) **Un processo di lettura testuale è adeguato qualora le risposte fornite dal lettore alla serie di domande presentate siano corrette, e qualora il processo di sintesi e di riassunzione del testo dimostri che esso ha individuato i concetti portanti del testo e li ha collegati in una successione logica e cronologica coerente.**
- (b₁) **Un processo di produzione testuale autonoma (composizione) e controllata dall'insegnante mediante il supporto di suggerimenti concreti (in particolare di un titolo che vuole indicare il centro di attenzione che il testo deve presentare nell'organizzazione dell'informazione) è adeguato qualora il testo prodotto sia rispondente a tali suggerimenti dati (processo detto di «direzionamento testuale»), così come ovviamente risulti rispettare regole sintattiche della realizzazione delle frasi.**
- (c₁) **Una interazione conversazionale è adeguata qualora lo scambio di informazioni tra i protagonisti della comunicazione avvenga senza difficoltà, fraintendimenti o blocchi.**

In particolare, riguardo al punto (b) deve essere ulteriormente specificato che ogni testo prodotto deve essere valutato per due aspetti specifici:

- (1) coerenza interna (scelte stilistiche e lessicali, rispetto regole sintattiche);
- (2) coerenza esterna (verifica della correttezza delle strategie adottate rispetto agli scopi prefissati).

Riguardo al punto (c) devono invece venire volta per volta esplicitate le variabili costitutive dell'atto comunicativo e, precisamente:

- (1) luoghi - situazioni dell'atto comunicativo;
- (2) ricevente/i dell'atto comunicativo;
- (3) scopo/i dell'atto comunicativo;
- (4) strategie dell'atto comunicativo.

Quale è dunque lo scopo finale che si intende raggiungere?

Scopo finale è il conseguimento, da parte dello studente, di una capacità di CONTROLLO su ognuna delle operazioni linguistiche-comunicative da esso quotidianamente svolte, siano esse di produzione o di ricezione testuale.

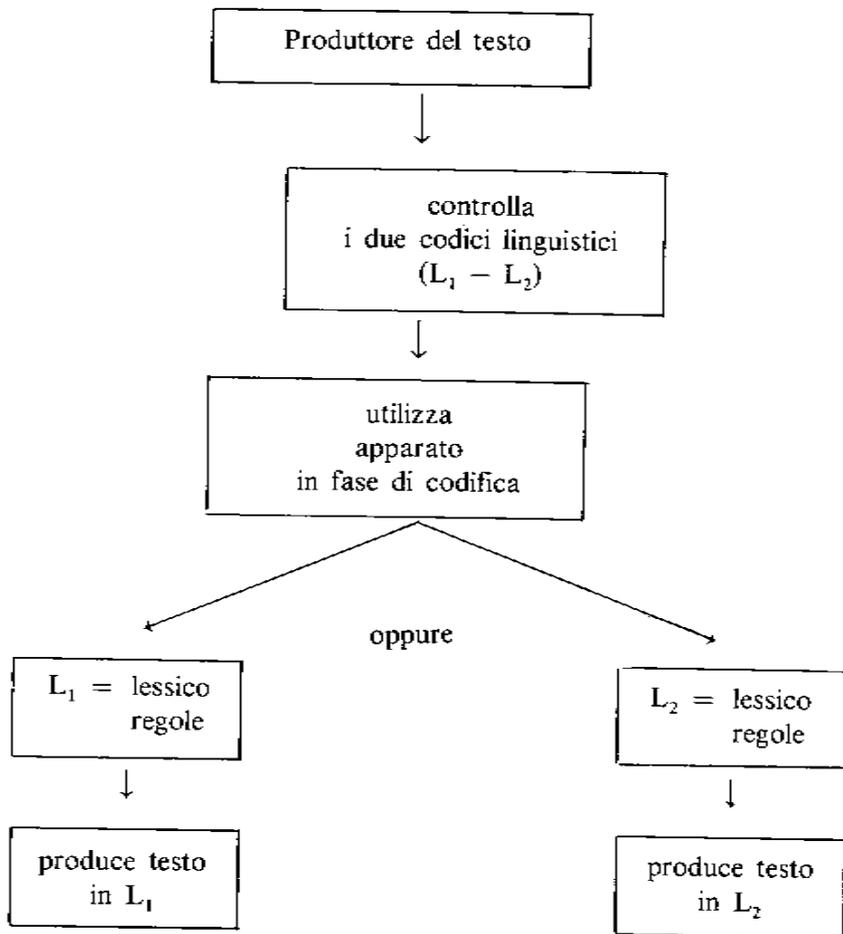
Il ruolo delle tecniche di supporto fornite dall'insegnante consiste, quindi, proprio nella esplicitazione e razionalizzazione di processi che devono diventare pratica quotidiana di auto-verifica da parte dello studente, reso progressivamente cosciente, competente e autonomo.

Si può definire tale processo come di accrescimento del protagonismo e della gestione della propria capacità di fornire e ricevere informazioni.

A tale modello di carattere generale relativo all'utilizzo di un codice linguistico si affiancherà un modello specifico riguardante l'uso del secondo codice linguistico (nel nostro caso il ladino), volto all'ottenimento, da parte dello studente bilingue, di un controllo su entrambi i codici, e di competenza di uso dell'uno o dell'altro, a seconda della situazione comunicativa volta per volta identificata.

Si può rappresentare tale processo nel seguente schema 3:

SCHEMA 3

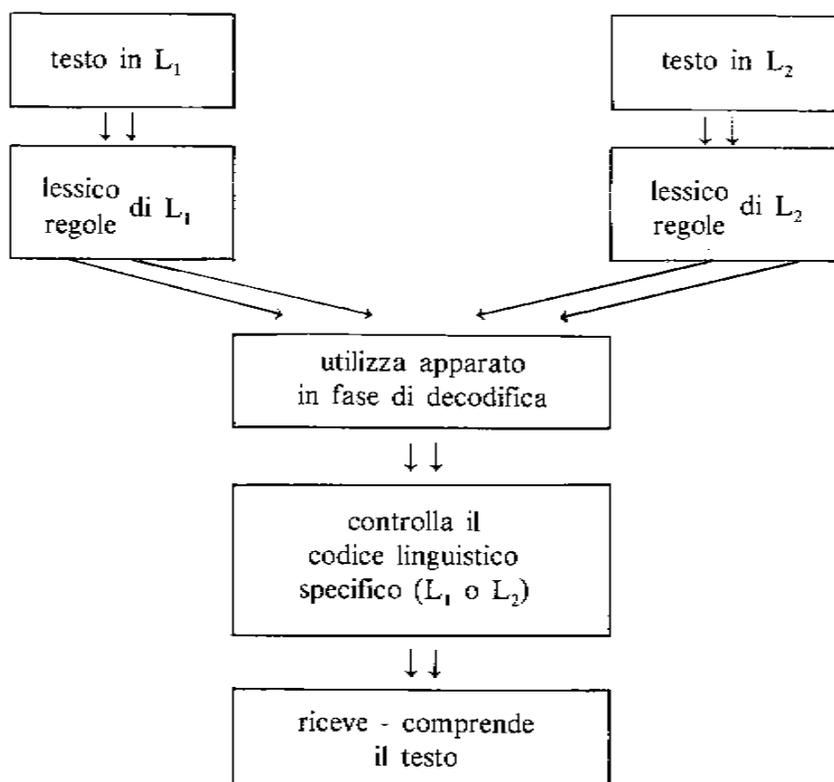


L₁ = lingua 1
L₂ = lingua 2

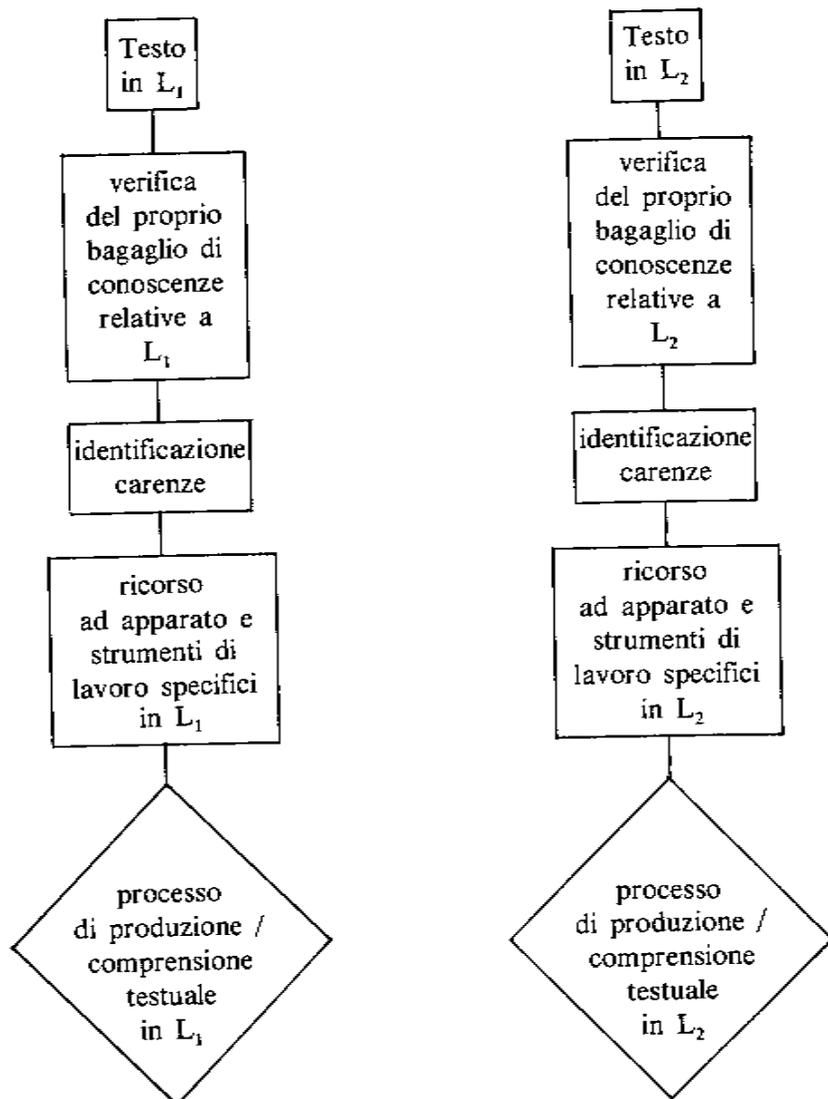
Lo schema 3 rappresenta il processo decisionale ed esecutivo che un produttore bilingue esegue per produrre un testo in una data lingua utilizzandone il lessico e le regole sintattiche relative. La competenza testuale bilingue nel processo di produzione si verifica proprio nella capacità di utilizzare consapevolmente e correttamente i relativi repertori senza cadere in interferenze o ambigue sovrapposizioni.

Si consideri ora, invece, il processo di comprensione testuale bilingue rappresentato nello schema 4:

SCHEMA 4



SCHEMA 6



Lo schema 5 rappresenta il controllo che un Produttore e Ricevente bilingue esercita sulla propria produzione e comprensione testuale rispettivamente in L_1 e L_2 ed inoltre, la capacità di controllo sulle diversità e le divergenze nel lessico, nelle regole sintattiche e nella stessa organizzazione concettuale che i due codici manifestano e che determinano due diverse realizzazioni testuali.

Altro scopo di una prassi didattica testuale bilingue sarà quindi il conseguimento del controllo contrastivo delle regole, dei repertori lessicali, così come delle organizzazioni concettuali relative a questi ultimi.

Un supporto specifico ai fini della valutazione della competenza contrastiva e dell'accrescimento della medesima sarà costituito dal ricorso ad un apparato di strumenti di lavoro, quali lessici o vocabolari, sia per L_1 che per L_2 .

In particolare, nel caso di $L_1 = \text{Italiano}$ ed $L_2 = \text{Ladino}$, potremo rappresentare la situazione di lavoro mediante lo schema 6:

Una prassi didattica testuale, fin dal primo ciclo scolare, dovrà tendere a familiarizzare il bambino all'uso dei sussidi e degli strumenti di lavoro che agevoleranno i processi di acquisizione e memorizzazione di sempre nuove conoscenze.

A tale proposito, risulterà fondamentale la operazione di educazione all'uso di consultazione creativa dei vocabolari e lessici. Tale operazione potrà venire agevolata attraverso le stimolazioni a mezzo di questionari o esercizi di completamento, così pure come dalla compilazione di lessici e vocabolari e piccoli repertori specialistici da utilizzare e far utilizzare da un singolo o dalla collettività della classe scolastica.

Si consideri un possibile esempio di questo processo che si definirà qui di «esplorazione». Uso questo termine perché la produzione di una scheda relativa al nuovo termine considerato rappresenta una delle tante tappe necessarie ad una «esplorazione» più vasta di un mondo lessicale sempre più ricco e complesso.

Si consideri a tale proposito lo schema 7 che rappresenta un modello di possibile «scheda esplorativa»:

SCHEMA 7

parola x

spiega cosa significa non lo so

la senti usare spesso? si no

da chi? _____

quando? _____

fai un esempio usando x _____

c'è un'altra parola
che potresti usare
al posto di x? si: _____

no _____

quale? _____

La scheda esplorativa (schema 7) rappresenta lo stimolo alla riflessione sul lessico, così come alla creazione di un repertorio ragionato cui lo studente può ricorrere riutilizzando informazioni da lui stesso o dai compagni organizzate.

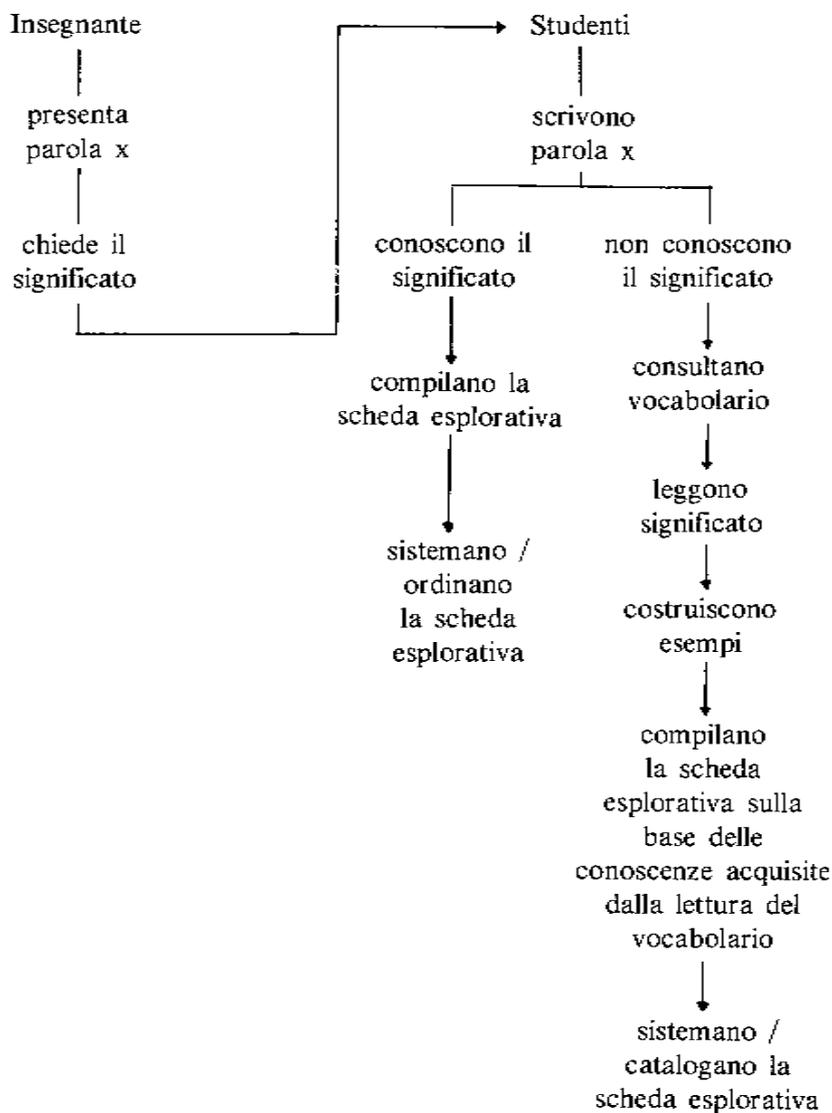
La scheda esplorativa può essere ovviamente utilizzata nell'ambito della prassi didattica relativa ad L_1 e ad L_2 ; una sistematica raccolta di schede esplorative in L_1 e in L_2 rispettivamente dà luogo alla formazione di un dizionario contrastivo prodotto dagli stessi ragazzi.

Le schede esplorative, proprio per la loro mobilità, possono essere raggruppate e organizzate in modi diversi: in ordine alfabetico, per aree semantiche, per contesti di uso.

Le schede esplorative costituiscono la base di un vocabolario dell'uso testuale; esse hanno carattere pragmatico perché traggono la propria struttura proprio dalla pratica comunicativa quotidiana.

Passiamo ora brevemente a considerare l'uso attivo della consultazione del vocabolario rappresentato dallo schema 8:

SCHEMA 8



Dalla scheda 8 appare chiaramente come, sia nel caso della compilazione autonoma della scheda esplorativa, sia nel caso della compilazione guidata e supportata dallo strumento «vocabolario», il risultato è pur sempre una scheda, ovvero la rappresentazione di una organizzazione concettuale filtrata e mediata dall'uso effettivo nella prassi comunicativa quotidiana del ragazzo.

Al ragazzo viene inoltre richiesta una ulteriore abilità di organizzazione dei concetti al momento della catalogazione della scheda nel repertorio.

Va inoltre precisato che le schede non sono unità statiche e fisse, ma elementi mobili e aperti, passibili di modifiche e aggiunte.

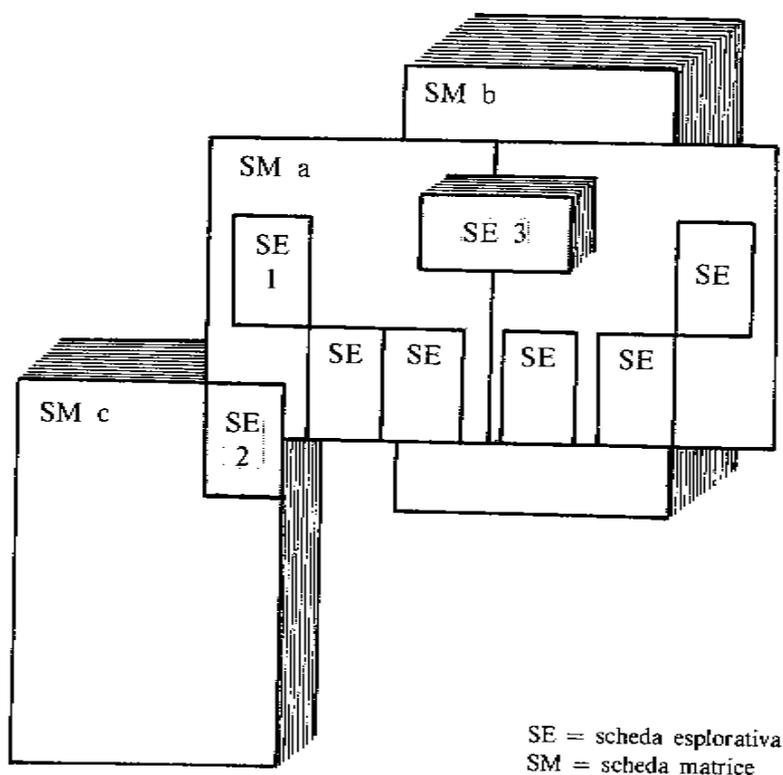
Si consideri inoltre, a questo punto, un ulteriore suggerimento nella prassi didattica, ovvero la presentazione della scheda-matrice.

La scheda-matrice organizza una serie di schede esplorative secondo un più vasto campo concettuale. Per fare un esempio, una serie di schede esplorative riguardanti le parole «candela», «auguri», «regalo», potrà essere organizzata in una scheda di raccolta (scheda matrice) che organizza un repertorio lessicale e concettuale più complesso: nello specifico si tratta della scheda-matrice del «compleanno».

È vero, però, che le organizzazioni di schede esplorative sono policombinabili e non esiste un unico rapporto fra scheda esplorativa e scheda matrice, ma piuttosto un rapporto plurimo di combinabilità. Per esempio, la scheda esplorativa relativa alla parola «candela» può essere ricondotta anche alla scheda-matrice «chiesa», come pure (anche se solo dopo aver aggiunto alla scheda esplorativa ulteriori informazioni sul secondo significato dello stesso termine) può essere ricondotta alla scheda-matrice «carrozzeria», assieme ad altre schede esplorative quali quelle relative a «batteria» e «tergicristallo».

Si può rappresentare tale combinabilità di schede, che rispecchia la combinabilità degli elementi concettuali nella nostra mente, nel seguente schema:

SCHEMA 9



Lo schema 9 rappresenta i possibili rapporti esistenti fra SM e SE e, precisamente:

$SE1/SMa =$ rapporto univoco

$SE2/SMa$ e $SE3/SMa =$ rapporto plurimo

SE2 ed SE3 appartengono a molte SM oltre a SMa.

Tale precisazione sottolinea ancora una volta l'importanza di ave-

re repertori di schede mobili, da combinare a seconda dei criteri volta per volta individuati.

Ogni SM con l'insieme delle relative SE costituisce una certa organizzazione di informazioni ovvero, meglio, la struttura degli elementi da organizzare logico-cronologicamente.

Un esempio pertinente di ordinamento in progressione di una serie di SE di alcuni verbi quali raccogliere, pigiare, fermentare, vendere, bere, imbottigliare, pagare, guadagnare, è il seguente:

- 1 raccogliere
- 2 pigiare
- 3 fermentare
- 4 imbottigliare
- 5 pagare
- 6 vendere
- 7 guadagnare
- 8 bere.

L'insieme generale ordinato delle SE potrà costituire materiale per l'elaborazione di un testo sulla vendemmia. Il «vendemmiare» può infatti essere considerato anche la SM relativa alla serie di operazioni espresse dai verbi rappresentati.

Un ulteriore esercizio che può essere somministrato ai ragazzi, è quello di far loro ricercare una SM, data una serie di SE logicamente-cronologicamente ordinate.

Le riflessioni teoriche presentate unitamente ai suggerimenti didattici rappresentano la base di una prassi didattica testuale.

Nei capitoli seguenti ci si occuperà nei dettagli dei fondamentali problemi che già sono stati segnalati rispettivamente sotto le definizioni di processo di produzione e comprensione del testo.

Deve essere comunque sottolineato, prima di procedere, che il lavoro e le ipotesi di percorsi didattici presentate si fondano, comunque, sulla tesi di partenza di trattazione del problema dell'educazione linguistica (e, più in particolare, bilingue) nell'ambito di un più vasto contesto psico-cognitivo e comunicazionale.

Testo e lessico.

Quale è il ruolo esercitato dal lessico all'interno di un modello di carattere testuale quale appunto quello qui presentato? La risposta è subito ben chiara: il lessico gioca un ruolo fondamentale all'interno del modello testuale; ne costituisce, ancora di più, la ragione di essere.

Del resto, tale interscambio e profonda connessione sono già emersi nella presentazione della pratica didattica basata sulle schede esplorative, così come sulle schede matrici.

Il singolo elemento lessicale o parola si definisce proprio in base al testo da cui è tratto, così come la comprensione di una parola da parte dello studente si verifica nella capacità di questi di ri-creare un testo per detta parola.

Ogni parola o verbo possiede un proprio «dominio lessicale», ovvero una serie di possibili combinati e derivati lessicali.

Per esempio si consideri il dominio lessicale del verbo «andare»:

(a) andare	(b) andata
andare da a	andamento
andare verso	andirivieni
andare con	andatura
andare attraverso	andazzo
andare per	* mandante
andare su	
andare giù	
andare fuori	
andare dentro	
* comandare	

L'elenco si può suddividere in due parti:

- (a) la prima parte riguarda i combinati lessicali ovvero l'insieme dell'elemento lessicale (o verbo, come in questo caso) con particelle (preposizioni, come in questo caso) che ne modificano e specificano il significato;
- (b) la seconda parte riguarda i derivati lessicali dell'elemento lessica-

le (o verbo, come in questo caso); tali nuovi elementi lessicali contengono la stessa radice dell'elemento lessicale (o verbo) di partenza; il loro significato è chiaramente riconducibile all'elemento di partenza.

In entrambi gli elenchi di (a) e (b) si sono qui inseriti, preceduti da asterisco, due elementi spuri, precisamente «comandare» e «mandante»; solo sulla base di una errata estrazione di radice sarebbe possibile fare apparire nello stesso dominio lessicale di «andare» il «comandare» e il «m-andante», che derivano piuttosto dai domini di «comandare» e «mandare» rispettivamente.

Talvolta si rende, peraltro, utile procedere a quest'ordine di considerazioni per avviare a quel tipo di conclusione in cui lo studente potrebbe incorrere.

Si consideri ora, nello specifico, la prassi didattica bilingue: l'esercizio relativo alla identificazione e analisi di un dominio lessicale può essere reso contrastivo. Si può, in altre parole, procedere a tale operazione in L_1 ed in L_2 partendo proprio da uno stesso elemento lessicale o verbo di origine.

Tale processo può essere rappresentato dallo schema 10:

Lo schema 10 rappresenta una scheda di lavoro contrastiva; dopo avere identificato un elemento lessicale o un verbo (A) in L_1 e in L_2 si procede alla ricerca dei combinati (o dei derivati) rispettivamente in L_1 e L_2 utilizzando, in tale ricerca, il supporto fornito dal vocabolario in L_1 e L_2 .

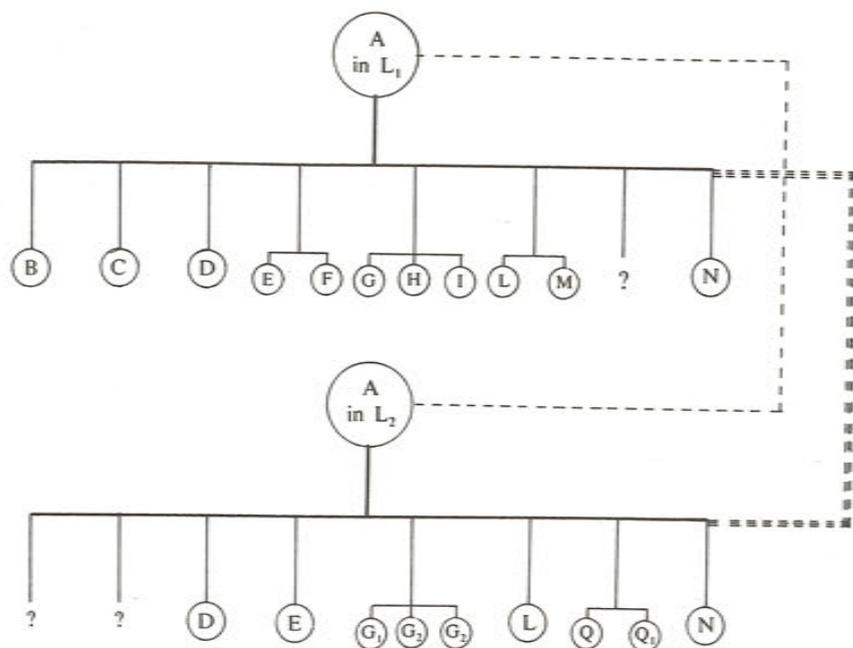
La serie degli elementi trovati verrà sistemata nel secondo livello della struttura ad albero dello schema, rappresentata, nello schema 10, dalla sequenza di spazi circolari caratterizzati da lettere alfabetiche. La struttura ad albero è mobile e viene riaggiustata a seconda delle necessità che si presentano volta per volta.

Si possono infatti presentare casi diversificati e, precisamente:

- (1) $L_1 \rightarrow A$
 (2) $L_1 \rightarrow B$
 (3) $L_1 \rightarrow C$

- $L_2 \rightarrow A_1$
 $L_2 \rightarrow B_1 - B_2 - B_3$
 $L_2 \rightarrow \emptyset$

ELEMENTI LESSICALI E DOMINII LESSICALI



Nel caso (1) ad un elemento (A) in L_1 corrisponde precisamente un corrispettivo elemento (A_1) in L_2 .

Tale caso di corrispondenza è indubbiamente il più semplice. In tale caso si dice che i codici L_1 ed L_2 sono ugualmente potenti nella rappresentazione del concetto espresso in A. E cioè: $L_1 = L_2$.

Nel caso (2) ad un elemento (B) in L_1 corrisponde una serie di sottospecificazioni ($B_1 - B_2 - B_3$) in L_2 . In tale caso si dice che L_2 è il codice più potente nella rappresentazione del concetto espresso da B. In tale caso si dice che il codice L_2 è più potente rispetto al codice L_1 . E cioè: $L_1 < L_2$.

Nel caso (3) ad un elemento (C) in L_1 non corrisponde alcun elemento corrispondente in L_2 . In tale caso, che può essere definito co-

me $L_1 > L_2$, si richiede il ricorso ad una serie di strategie di rimpiazzamento tese a ri-creare l'elemento mancante o, comunque, ad esprimere il concetto che rappresenta mediante il ricorso alla perifrasi. Quest'ultimo caso è rappresentato nello schema 10 dalla presenza di un punto interrogativo (?).

Una volta creata la scheda lessicale contrastiva è importante verificare la sua validità proprio sul piano testuale invitando lo studente a creare testi che contengano gli elementi lessicali ritrovati, sia in L_1 che in L_2 .

Schede lessico-testuali contrastive del tipo qui presentato costituiscono una base per la valutazione del potere di due codici diversi (L_1 ed L_2) a descrivere e rappresentare certi concetti.

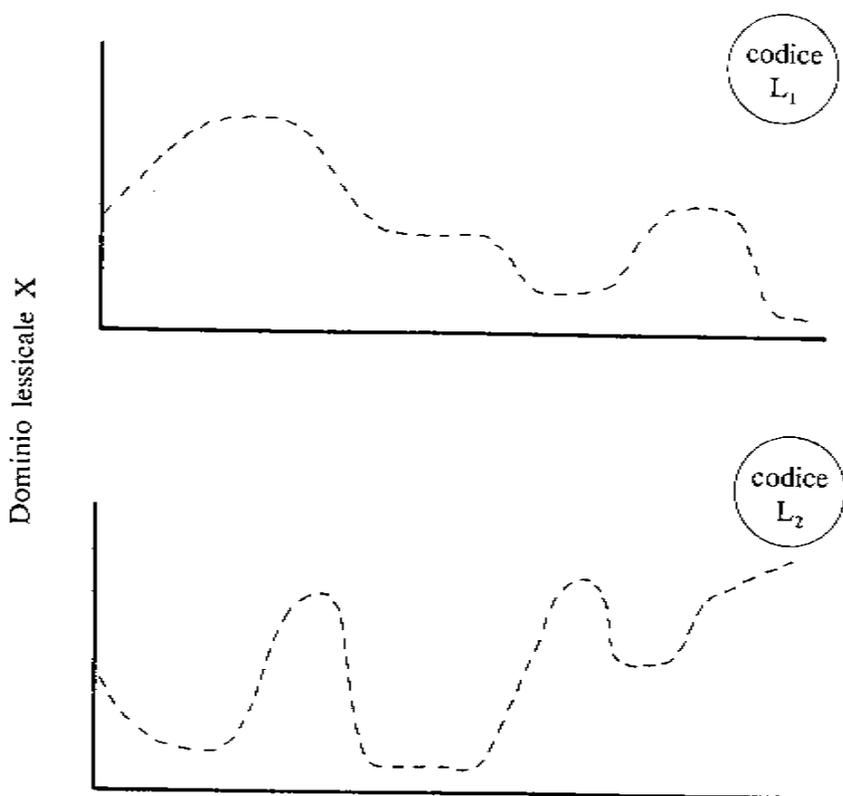
Per fare l'esempio della situazione bilingue Italiano (L_1) - Ladino (L_2) si può dire che, rispetto alle determinazioni spaziali e direzionali, L_2 è molto più potente e specifico nelle indicazioni valendosi di preposizioni aventi valenze significative ben precise rispetto ad L_1 che risulta, in questo caso, molto meno dettagliato.

È ovvio che tali valutazioni risultano essere relative a settori ben specifici: la ricchezza di un dominio lessicale in L_1 rispetto a L_2 dà la possibilità di riconoscere la relativa potenza dell'uno e dell'altro codice (L_1 ed L_2 rispettivamente) nel rappresentare concetti in modo più o meno dettagliato.

Una raccolta sistematica di dati, unitamente alla relativa analisi di potenza espressiva in L_1 ed L_2 riguardo a domini lessicali specifici, può dare origine a tabulati del tipo seguente, ove viene appunto «quantitativamente» rappresentato il livello di dettaglio raggiunto da L_1 ed L_2 rispettivamente in un dominio lessicale specifico, rappresentato convenzionalmente, nello schema 11, dalla lettera X.

Nel caso specifico rappresentato dallo schema 11, ci troviamo di fronte a due codici L_1 ed L_2 notevolmente disformi rispetto alla rappresentazione concettuale nel dominio lessicale proprio di X.

Una pratica didattica che visualizzi i risultati ottenuti risulterà più incisiva; il criterio di costruzione del grafico può essere poi fatto proprio dagli studenti che, singolarmente o collettivamente, possono ri-



petere tale esperienza con più elementi lessicali e diversi parametri valutativi.

La realizzazione di grafici dà inoltre, ben dichiaratamente, il senso della continuità e sistematicità nell'analisi dei dati così come nell'acquisizione progressiva di nuove conoscenze.

Può essere, in particolare, applicata alla sistemazione delle schede esplorative e delle schede-matrice già precedentemente suggerite.

La lettura del testo.

Aspetto di importanza fondamentale in un processo di educazione linguistica è, come si è già più volte affermato, la lettura del testo e, in particolare, l'acquisizione di tecniche di lettura che rendano possibile la comprensione globale del testo medesimo.

Che cosa si intende qui per comprensione globale del testo?

La comprensione globale implica tre preliminari fasi, precisamente le seguenti:

- (a) lettura e decodifica dei singoli elementi testuali;
- (b) riconoscimento delle sequenze testuali (o frasi);
- (c) riconoscimento dei nessi logici che collegano tali sequenze costituendo il testo.

La fase (a) è la più semplice fase della sillabazione-riconoscimento delle parole.

La fase (b) rappresenta un livello più complesso, detto di comprensione locale del testo.

La fase (c) rappresenta il livello più complesso della comprensione testuale, detto appunto di comprensione globale.

La fase (c) implica però le prelieve fasi (a) e (b). La fase (c) pone inoltre in evidenza la rilevanza dei connettori testuali (congiunzioni, preposizioni e avverbi) che si costituiscono come rivelatori dei nessi logici e cronologici che creano la struttura testuale.

La comprensione globale di un testo implica la capacità da parte del lettore di identificare la rete concettuale di un determinato testo e i nessi logico-causali che tale rete determinano.

Non basta infatti «capire vagamente di cosa si tratta»; un processo di lettura realmente riuscito implica una ridistribuzione di dati della conoscenza e una loro organizzazione guidata e resa legittima proprio dal testo stesso.

Al fine di giustificare pienamente la pratica didattica qui presentata si passerà preliminarmente all'ipotesi teorica originante elaborata da Tonfoni (1983) sulla base della teoria del frame di Minsky (1975).

Il concetto di «frame» nasce nell'ambito preciso della ricerca cognitiva relativa all'Intelligenza Artificiale, ovvero allo studio della ri-

produzione dei processi umani intelligenti mediante l'uso della programmazione, ovvero del computer.

Il «frame», in particolare, è un meccanismo atto a rappresentare dati della conoscenza in strutture organizzate e mobili.

Leggiamo a tale proposito la precisa definizione data da Minsky al concetto di «frame»:

«Un «frame» costituisce un modo di rappresentare una situazione stereotipa, come quando, per esempio, ci si trova in un ambiente di un certo tipo o si va ad una festa di un certo tipo. All'interno e strettamente collegati ad ogni frame ci sono vari tipi di informazione; alcuni su come usare il frame stesso, altri su che cosa ci si può aspettare che succeda in seguito (aspettative), altri su cosa fare se tali aspettative non vengono confermate ecc.».

Sulla base di tale concetto si è venuta sviluppando tutta una serie di studi e lavori in particolare presso l'Artificial Intelligence Laboratory del M.I.T., Cambridge, U.S.A.

Minsky stesso definisce la sua ipotesi teorica come la Frame-System Theory (Teoria del Sistema dei Frames), basata sull'organizzazione del reale in frames (ovvero strutture organizzate della conoscenza).

Innumerevoli sono le possibili applicazioni della teoria del «frame»; nello specifico si considererà l'applicazione di tale teoria attuata da Tonfoni (1983) allo specifico problema della lettura del testo.

Tale elaborazione è conosciuta col nome di «Frame-System Theory of Test» ovvero, «Teoria Testuale del Sistema dei Frames».

Secondo tale ipotesi ogni testo linguistico non è che una organizzazione di elementi che scatenano (trigger) aspettative e conoscenze nella mente del lettore; gli suscitano, cioè, certe rappresentazioni di concetti più o meno complesse.

È evidente che nel caso dei bambini delle elementari, qualora presentiamo la parola «mercato», è verosimile attendersi che il bambino associ a catena una serie di elementi immediati appartenenti al «frame-mercato», più o meno ricco a seconda dell'esperienza che il bambino ha.

È plausibile che il bambino reagisca rispondendo o creando una storia in cui appaiono elementi lessicali e verbi quali i seguenti:

bancarelle
venditori
comprare
spese
guadagnare
frutta
vestiti.

È assai meno plausibile che un bambino delle elementari reagisca associando un elemento quale:

commercio autorizzato ambulante

che implica indubbiamente riflessioni e considerazioni più adatte ad un soggetto più adulto.

In particolare, per quanto riguarda la lettura di un testo, numerosi frames vengono attivati.

Si consideri il seguente esempio:

— La casa di Maria —

Maria non si era fatta vedere per tutto il pomeriggio. Maria amava giocare con le bambole e si era nascosta sotto la tenda che il fratello Gianni teneva in giardino. Maria era rimasta lì per ore nella sua nuova casa.

Leggendo tale testo la nostra mente viene ripetutamente *colpita* da successivi stimoli provocati dalle parole che suscitano i relativi frames che noi abbiamo nella nostra mente. In particolare, consideriamo i concetti relativi al frame «casa»:

1 casa	4 muri	7 rifugio
2 finestre	5 tetto	8 luogo chiuso
3 porte	6 pareti	ecc. ...

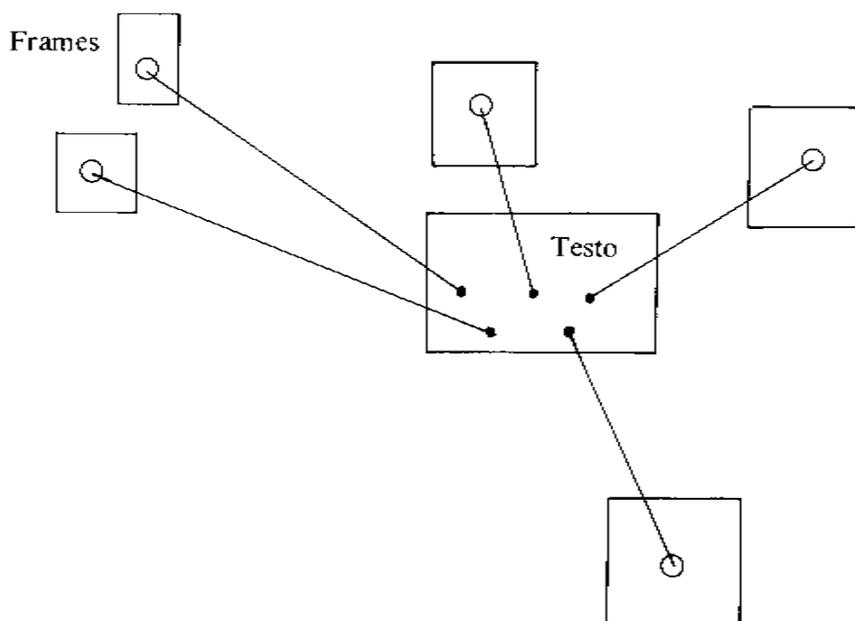
Qualora il bambino associasse alla parola «casa» solo i primi sei elementi della lista, non potrebbe affatto capire correttamente il testo ove la «casa» di Maria è una tenda, priva cioè di finestre e muri reali. Il bambino dovrà piuttosto associare gli ultimi due elementi, 7 e 8 rispettivamente, al concetto di «casa» per comprendere il testo.

Questa associazione implica una pre-selezione che si rende possibile solo alla conclusione della lettura del testo.

Da una serie di frames complessi si selezionano, cioè, quelle informazioni che risultano essere effettivamente utili e si scartano le altre.

Si può rappresentare graficamente la lettura del testo nello schema 12:

SCHEMA 12



Lo schema 12 rappresenta la stimolazione operata da un testo nel mondo delle conoscenze (frames) del lettore.

La comprensione avviene dopo un processo di stimolazione-selezione-organizzazione.

L'organizzazione dei concetti nella lettura è provocata dalla presenza dei connettori logico-temporali.

Ad una non adeguata pratica di connettori testuali corrisponde un accresciuto livello di difficoltà nella comprensione del testo.

Proprio per questo, la pratica didattica qui proposta si fonderà sui due seguenti elementi:

- 1) lessico come manifestazione di una organizzazione concettuale;
- 2) connettori testuali come manifestazione di una struttura logico-temporale del testo.

A tale proposito si presenterà quindi una serie di ipotesi didattiche tese al conseguimento di un livello ottimale di lettura globale fondata sull'attivazione e organizzazione corretta dei frames.

Il modello che ne segue risulta essere ugualmente applicabile a più lingue.

Vedremo poi in fase finale la possibilità di un utilizzo specifico contrastivo del modello.

Si consideri dunque la lettura di un testo avente un titolo.

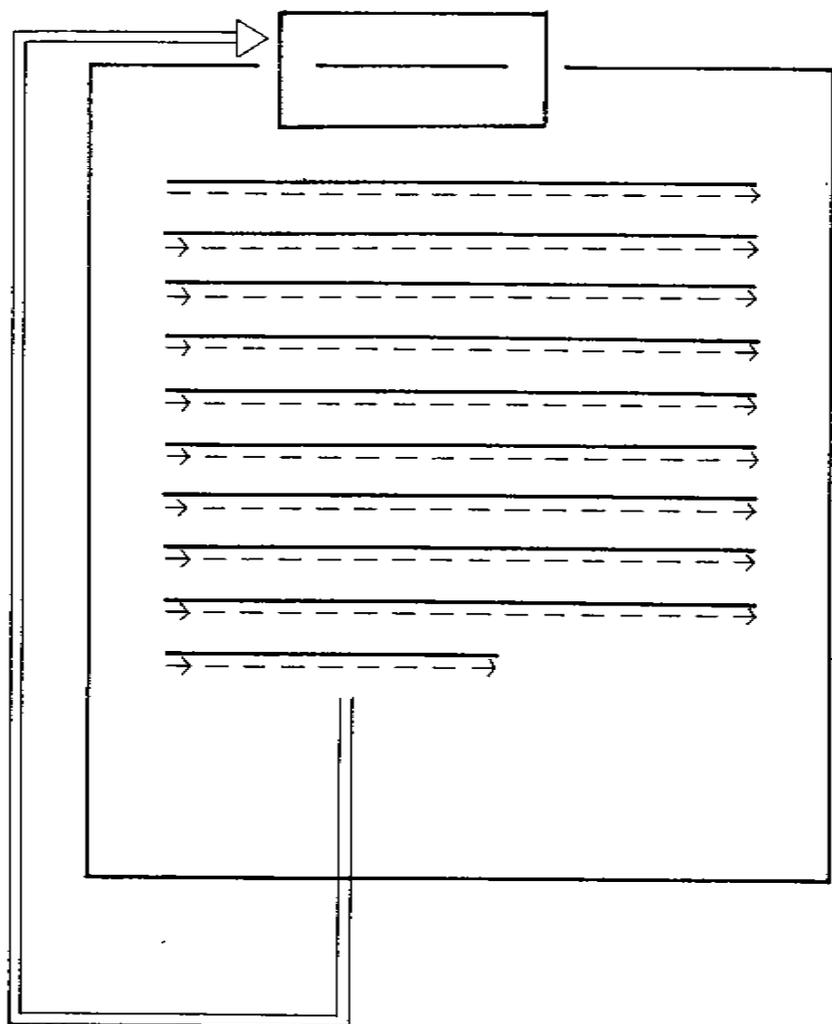
Va premesso immediatamente che l'importanza del titolo è fondamentale; il titolo crea le aspettative, suscita cioè uno o più frames, dirige l'attenzione.

Dopo una lettura completa del testo si deve passare all'identificazione delle parole-chiave (fase di ricerca).

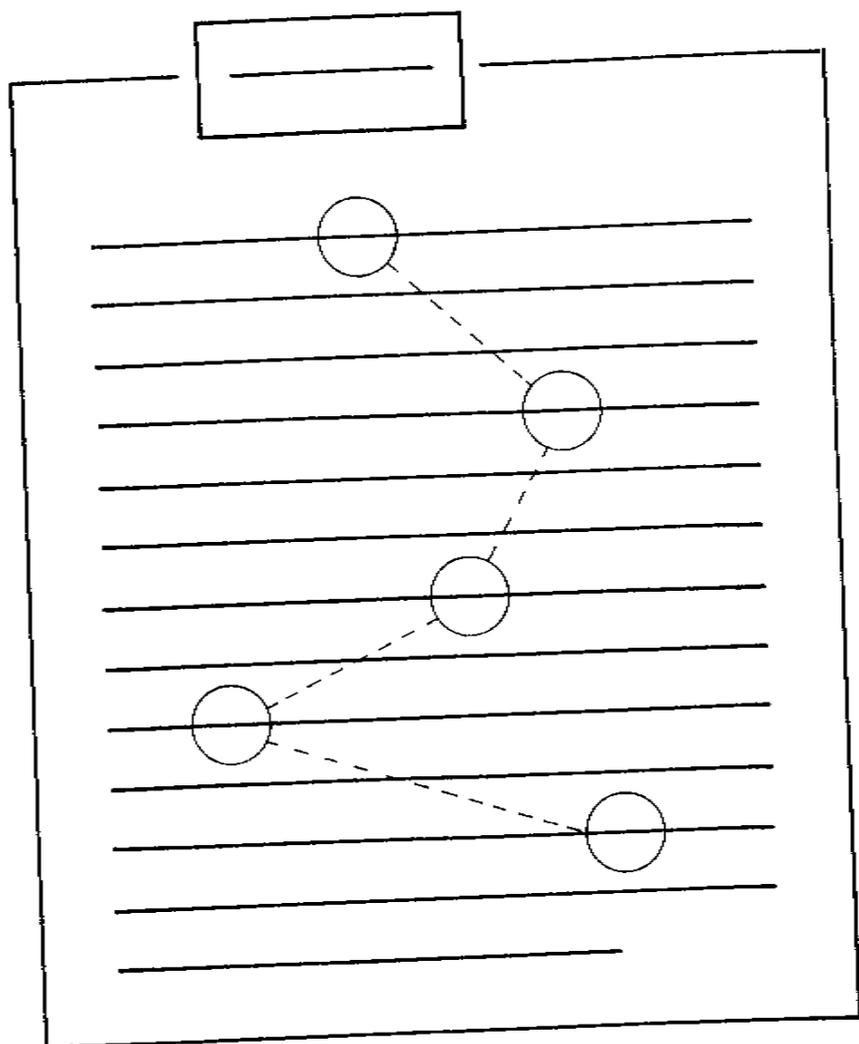
Avvenuta tale ricerca, realizzatasi mediante sottolineatura o evidenziazione di tali elementi, si cerchino i nessi logici o cronologici che strutturano il testo.

Tale processo può essere rappresentato nelle sue fasi rispettive dai tre schemi 13, 14 e 15.

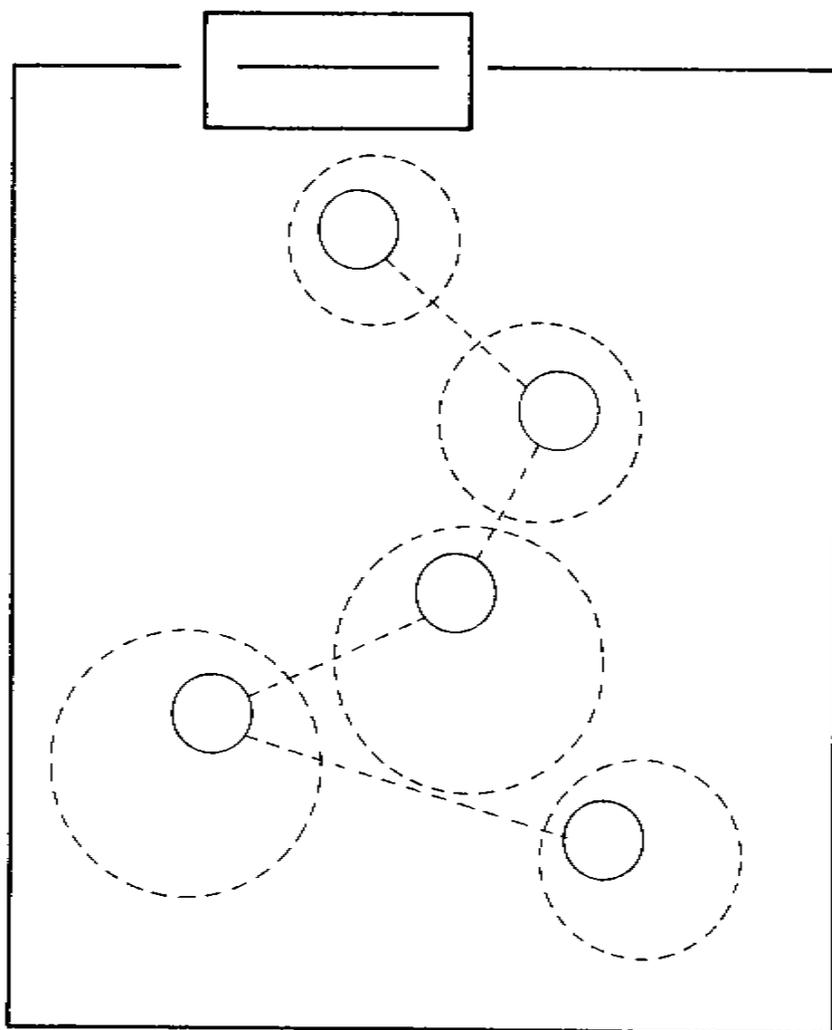
SCHEMA 13



- 1) lettura sequenziale;
- 2) rimando al titolo per selezionare e riconoscere gli elementi portanti del testo;



- 3) identificazione elementi importanti del testo;
- 4) collegamento e connessione logico-temporale di tali elementi;



5) ampliamento-aggiunta di eventuali dati riguardanti gli elementi portanti del testo.

Come si vede chiaramente dall'analisi dei tre schemi presentati, risulta evidente che la comprensione globale del testo si verifica proprio nella partecipazione attiva e creativa del lettore che diviene a sua volta produttore del testo, essendo in grado di operare su di esso modificandolo.

Soprattutto in riferimento al titolo, il lettore-produttore può decidere quali parti del testo possano essere eliminate e quali mantenute ai fini di conservare la coerenza del testo e addirittura di migliorarla.

Non sembri strano quindi che la maggior parte degli esercizi di lettura qui proposti comprendano tutti, anzi implichino, la risposta attiva e protagonista del lettore.

Un buon esercizio di lettura non può non occuparsi di verificare la comprensione del testo attraverso l'analisi operativa della coerenza.

A tale proposito si propone una serie di esercizi volti a testare l'avvenuta comprensione del testo attraverso «interruzioni» della coerenza testuale. Si considerino, a tale proposito, testi narrativi, costituiti cioè da una catena di eventi logico-cronologicamente collegati.

Si presenti un testo narrativo manipolato previamente dall'insegnante in modo che:

(a) il testo sia privo di conclusione

- presenti una serie di conclusioni, alcune delle quali plausibili, altre contraddittorie;
- presenti un'opzione libera da completare da parte dello studente;

(b) il testo sia privo di una sequenza intermedia

- presenti una serie di sequenze, alcune delle quali plausibili, altre inaccettabili;
- presenti un'opzione libera da completare da parte dello studente;

(c) il testo sia privo di inizio

- presenti una serie di possibili sequenze iniziali plausibili e implausibili;
- presenti una opzione libera da completare da parte dello studente;

(d) il testo sia privo di titolo

- presenti una serie di titoli plausibili e implausibili;

- presenti un'opzione libera da completare da parte dello studente;
- (e) il testo sia privo di connettori logici-temporali;
- presenti una serie di connettori fra cui scegliere;
- (f) il testo sia da ordinare logico-cronologicamente.

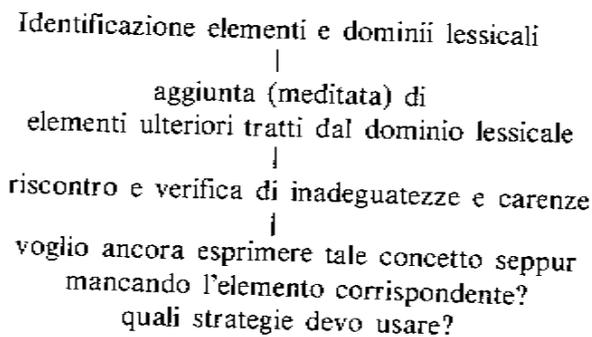
Tale serie di esercizi è in progressione di difficoltà e permette di sondare il livello di comprensione del testo raggiunto e, conseguentemente, il grado di qualità del processo di lettura.

In mancanza di una reale comprensione globale del testo, gli esercizi riusciranno infatti errati.

Riguardo poi alla elaborazione di un modello specifico contrastivo da utilizzare partendo da un testo narrativo in L_1 , espandendolo e ricreandolo in L_2 , si suggerisce il percorso didattico presentato nello schema 16, definito di «espansione di una favola» perché particolarmente adatto all'applicazione a testi di favole.

SCHEMA 16

ESPANSIONE DI UNA FAVOLA



La fase più propriamente contrastiva di tale processo identificato è quella rappresentata dalla verifica e dal confronto fra le diversità dei due codici e le carenze dell'uno o dell'altro a designare ed esprimere un dato concetto.

Dal riscontro di tali carenze si passa alla richiesta di un protagoni-

smo diretto, volto all'individuazione di strategie di sostituzione e riempimento dell'elemento mancante.

Tale prospettiva rientra, come già del resto chiarito, in una prassi didattica testuale di circolarità fra un processo di comprensione e un processo di produzione o ri-produzione del testo.

Il riassunto del testo.

Riprendiamo ora la serie di considerazioni relative alla comprensione globale del testo.

L'operazione della ri-produzione ridotta del testo o processo di riassunto risulta essere una delle tecniche di verifica più utili ed efficaci ai fini di sondare appunto il livello di comprensione verificatosi, unitamente alle abilità di ri-organizzazione dell'informazione manifestate dallo studente.

L'operazione di riassunto, quindi, lungi dall'essere una ripetizione banale di sequenze del testo «saccheggiate» in modo confuso dal testo originale, risulta invece consistere nella identificazione ed estrazione di uno schema logico dal testo base e nella ri-organizzazione coerente delle informazioni relative a tale schema di base.

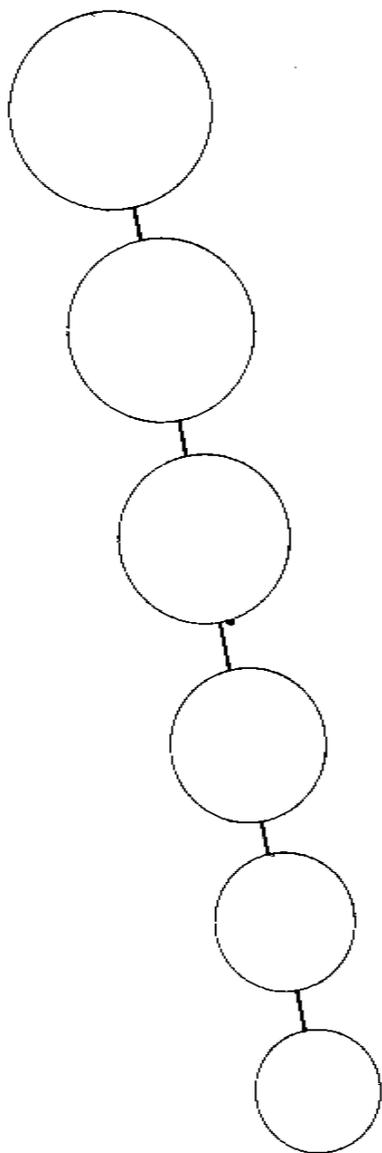
Il riassunto lascia spazio alle scelte individuali: accade cioè facilmente che il lettore focalizzi e sposti il centro della sua attenzione su certi eventi o protagonisti o aspetti piuttosto che su altri.

Piuttosto che ricorrere a giudizi dipolari quali giusto-errato o corretto-scorretto, si tratterà qui di parlare di «operazioni di ribilanciamento rispetto a realizzazioni testuali sbilanciate».

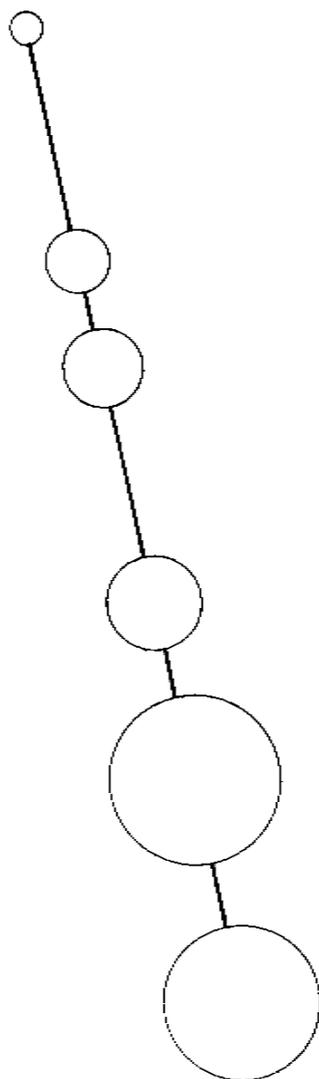
Un riassunto sbilanciato si definisce come un testo che sottolinea enfatizza alcuni aspetti a scapito di altri ugualmente importanti.

Dato, per esempio, un testo narrativo costituito da sei eventi logicamente e cronologicamente collegati, rappresentando ognuno di questi eventi con un cerchio di svariata grandezza a seconda della quantità di informazioni relativa ad ognuno di tali eventi, si possono avere le seguenti configurazioni testuali di riassunti rappresentate nello schema 17:

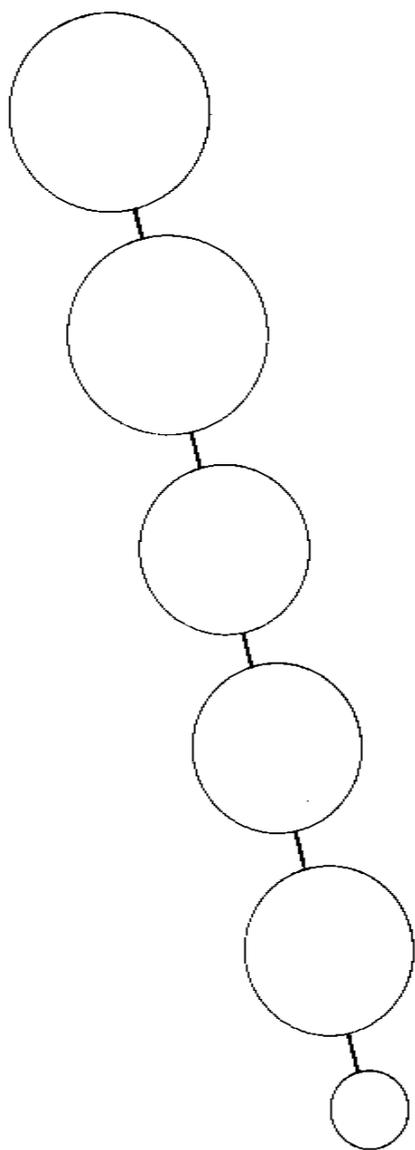
Testo-base



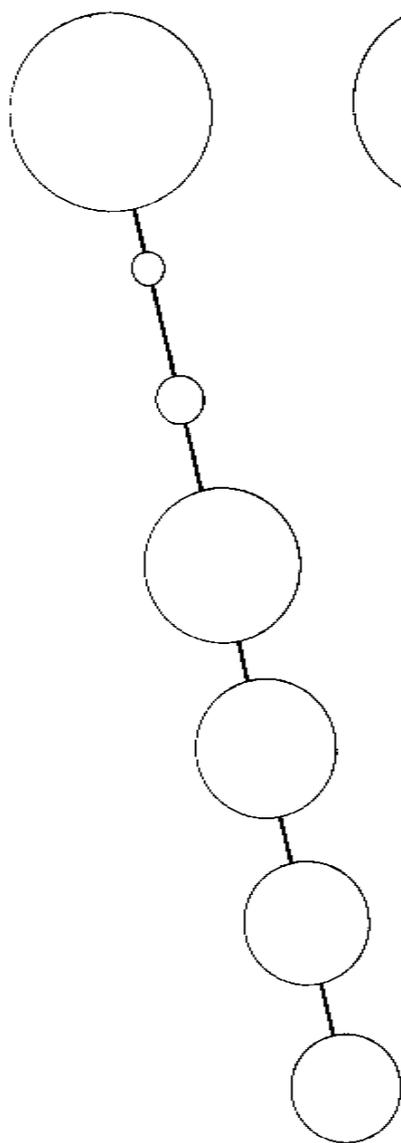
Riassunto 1



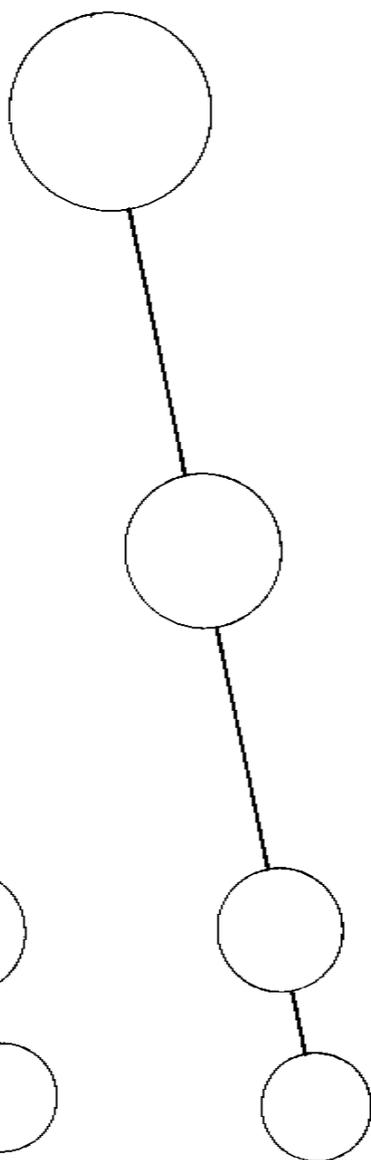
Riassunto 2



Riassunto 3



Riassunto 4



Come risulta chiaramente evidente dallo schema 17 ognuna delle realizzazioni testuali di riassunti rispecchia scelte ben precise e diversificate di selezione dell'informazione da riorganizzare il testo.

Una possibile operazione didattica da praticare all'interno della classe scolastica è proprio quella di confrontare i diversi riassunti e cercare collettivamente modi per ri-bilanciare quei testi che risultino o spropositatamente espansi o palesemente carenti rispetto ad alcune informazioni indispensabili ai fini di mantenimento della coerenza del testo.

Un'ulteriore operazione didattica volta alla valutazione dei livelli di comprensione del testo oltre che della capacità di organizzare concretamente le informazioni contenute nel testo originario, è costituita dalla cosiddetta riproduzione testuale analogica.

A tale scopo si prestano soprattutto i testi narrativi con una morale, le favole, nello specifico.

Presentata quindi una favola di base, si richiederà al lettore di individuare il significato contenuto (la morale) e, sempre basandosi su quella specifica morale, si inviterà il lettore-produttore testuale a ricreare una storia che, pur mantenendo la stessa morale, presenti protagonisti e situazioni diverse.

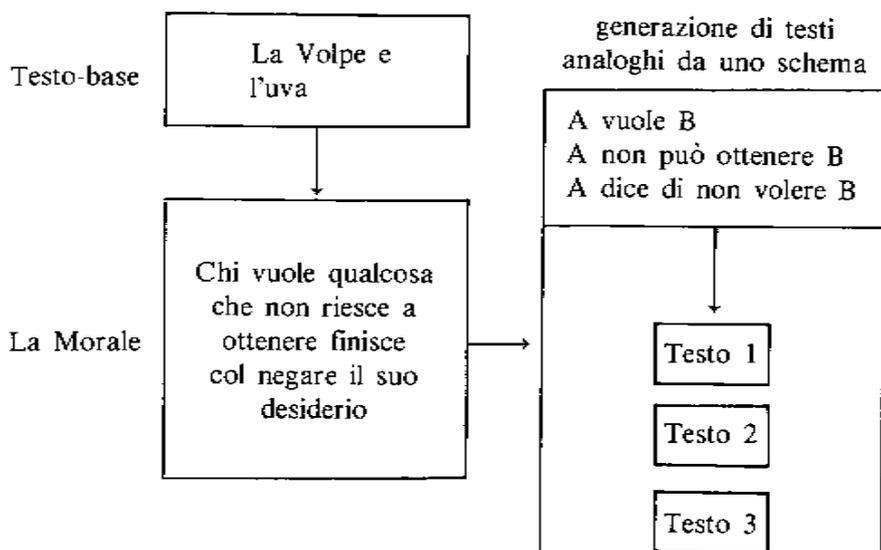
Si verificherà in tal modo anche la capacità di astrazione e riorganizzazione del singolo studente.

Si consideri, come breve esempio, la famosa favola di Esopo «La volpe e l'uva» e la relativa riproduzione di testi analoghi.

Tale ultimo processo di produzione testuale è possibile solo qualora il testo di base sia stato compreso nella sua struttura logica portante.

Una lettura tale da permettere una comprensione globale del testo è dunque il presupposto primo per ogni processo di riassunto e riproduzione testuale reale.

SCHEMA 18



La produzione guidata e autonoma del testo

Una ulteriore pratica didattica di fondamentale importanza nell'ambito di un processo di acquisizione graduata di una competenza comunicativa testuale è costituita dallo specifico lavoro di produzione di testi da parte degli studenti. La produzione testuale può essere guidata e autonoma. Per produzione guidata si intende qui definire quel tipo di attività di creazione di testi sotto lo stimolo e la guida, ovvero il direzionamento da parte dell'insegnante.

Per produzione autonoma si intende qui definire invece quel tipo di attività di creazione di testi effettuata sulla base di scelte e metodi decisi specificamente dal singolo studente.

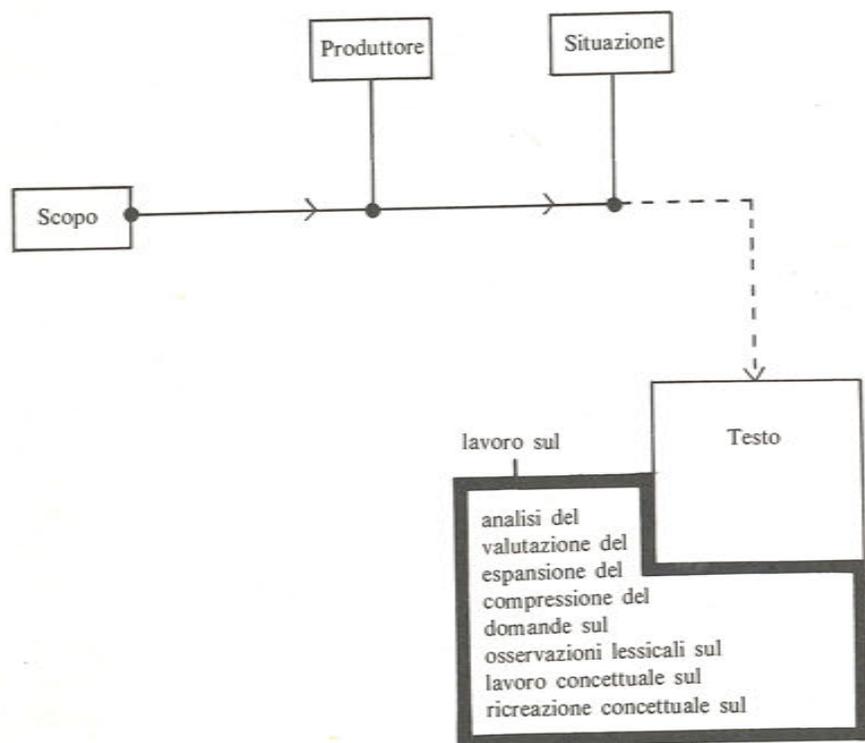
I due termini non hanno un rapporto di oppositività, ma piuttosto si pongono in una stessa prospettiva e quindi hanno fra loro un rapporto di continuità.

Una produzione autonoma presuppone un periodo di «allenamento» di produzione guidata e un periodo di produzione guidata ha come finalità ultima proprio la creazione e trasmissione allo studente di un modello elaborativo da utilizzare e ricreare autonomamente volta per volta nella sua diversificata attività di produzione testuale.

In altre parole, il singolo studente dovrà infine essere in grado di creare, valutare ed eventualmente modificare e migliorare il testo sulla base di parametri ben chiari e non di scelte arbitrarie e casuali.

Si consideri a tale proposito lo schema 19 che rappresenta una situazione di produzione testuale «competente»:

SCHEMA 19



Nello schema 19 il produttore testuale, in seguito alla identificazione dei rispettivi scopi comunicativi così come della situazione in cui tale produzione testuale avviene, procede all'atto di creazione del testo.

A questo punto l'insegnante dapprima (nel caso della produzione guidata), e lo studente poi (nel caso della produzione autonoma) possono procedere ad una fase di lavoro specifico su testo già prodotto ai fini di una «ottimalizzazione» del risultato.

Si consideri ora, nello specifico, la pratica della composizione (tema).

La pratica della composizione, all'interno di una prassi didattica testuale, deve essere rivalutata e recuperata in tutte le sue effettive potenzialità. Il tema deve divenire un momento significativo di pratica didattica: nel tema si può infatti verificare il livello di competenza testuale raggiunto dallo studente.

In particolare si considererà ora una metodologia di proposta del tema che rispecchi una prassi didattica progressiva di produzione guidata, dapprima, e autonoma, infine.

Quale è il maggiore ostacolo incontrato dallo studente nella realizzazione di un tema?

Fondamentalmente i problemi sono due:

- (a) selezione dell'informazione;
- (b) organizzazione dell'informazione.

Una pratica di produzione guidata deve tendere alla soluzione di tali due problemi preliminari attraverso strumenti che rendano espliciti gli scopi della produzione testuale così come la *situazione* in cui tale attività di produzione avviene (ricevente-contesto-presupposizioni).

Tale esplicitazione degli scopi e della situazione comunicativa rispettivamente si attua attraverso la presentazione di schede-guida alla produzione del testo (tema) del tipo presentato nello schema 20:

SCHEMA 20

Tema _____	titolo _____	[descrivi _____ commenta _____ racconta _____]	
	scopo _____		[per informare _____ per convincere _____]
	a chi _____		
	dai _____	[molta informazione _____ poca informazione _____]	

Nello schema 20 l'insegnante guida lo studente al controllo sulla propria produzione testuale esplicitando alcuni dati di riferimento.

L'insegnante può, cioè, proporre un tema del tipo:

«Descrivi il giorno di mercato in paese ad un tuo amico che abita lontano e non sa nulla del tuo paese. Digli tutte le cose che sai».

In questo caso l'insegnante avrebbe esplicitamente scelto i parametri seguenti:

descrivi X per informare Y che non sa Z dai molta informazione.

Il percorso del testo e la natura della realizzazione del medesimo vengono determinate in questo caso e organizzate dall'insegnante; lo studente dovrà conformarsi a tali scelte non passivamente, ma reagendo in modo creativo e positivo nell'individuare le strategie conformi a tali esigenze e impadronendosi anche dei criteri utilizzati dall'insegnante nella creazione della scheda-guida. Per fare un esempio, lo

studente che sia giunto ad un livello di competenza testuale esauriente sarà in grado, di fronte ad un titolo generico quale «La mia famiglia», di identificare e scegliere autonomamente la natura degli elementi che condizionano e determinano l'atto comunicativo.

L'educazione alla pre-ideazione di uno schema del tipo presentato facilita quindi la selezione dell'informazione, la individuazione degli elementi fondamentali su cui deve concentrarsi l'attenzione del produttore e la relativa organizzazione concettuale del testo.

Suggerimenti del tipo presentato nello schema 20 vanno inoltre indirizzati verso scelte ben precise; in particolare:

- | | |
|------------------------|--|
| descrivi-racconta | = cerca di attenerti ai fatti senza dire cosa ne pensi tu |
| commenta | = esprimi il tuo parere personale riguardo a quanto è avvenuto |
| per informare | = dare dei dati |
| per convincere | = trasmettere il tuo giudizio sui dati al fine dell'ottenimento di uno o più scopi |
| X | = chiarisci la natura del lettore del tuo testo |
| sa | = non devi essere troppo ripetitivo, cerca di dare solo dati importanti |
| non sa | = non tralasciare alcuna informazione |
| dai molta informazione | = crea un testo esteso |
| dai poca informazione | = scegli solo quanto pensi sia importante. |

Il modello per la composizione del tema fin qui presentato, non ha una natura specifica, per cui è applicabile a qualsiasi lingua; può cioè venire utilizzato per la produzione di testi in L_1 o in L_2 ; esso si costituisce come uno schema logico-comunicativo di carattere concettuale.

Vediamo ora nello specifico un modello lessico-testuale contrastivo per la produzione di temi in L_1 ed L_2 rispettivamente.

Tale strumento didattico risulta essere composto di più fasi: in particolare la fase della produzione del tema risulta seguire una previa fase di comprensione di un testo.

Si può dire che l'esercizio di composizione si innesta su un previo lavoro testuale di comprensione.

Consideriamo ora il modello complesso di comprensione/produzione testuale contrastiva presentato nello schema 21:

Consideriamo ora nello specifico, il modello presentato nello schema 21:

Lo stimolo iniziale è costituito da un testo concreto in L_1 o in L_2 ; su tale testo l'insegnante avrà previamente attuato una serie di operazioni quali:

- (a) sottolineatura di alcuni elementi lessicali;
- (b) eliminazione di uno o più elementi lessicali dal testo.

Il primo processo esecutivo relativo ad (a) richiesto allo studente sarà quello di identificare il dominio lessicale dell'elemento lessicale e di creare una serie di brevi testi relativi a tale dominio lessicale.

Il secondo processo esecutivo relativo a (b) richiesto allo studente sarà quello di rimpiazzare l'elemento lessicale mancante. Tale scelta sarà operata dallo studente sulla base della consultazione di repertori lessicali e vocabolari; tale scelta dovrà inoltre risultare adeguata rispetto al mantenimento della coerenza interna del testo; le tre fasi in cui tale ricerca si articola risultano rispettivamente le seguenti:

- (1) cerca elemento lessicale mancante;
- (2) scegli fra le opzioni possibili;
- (3) verifica la correttezza di tale scelta sulla base del testo specifico.

Come fase finale di tale operazione sul testo in L_1 o in L_2 si richiederà allo studente di ri-produrre il testo in L_1 o in L_2 rispettivamente in L_2 o in L_1 , cioè di ri-attuare le operazioni testuali già operate in precedenza utilizzando l'altro codice.

Avendo lo studente già precedentemente lavorato su domini lessicali attraverso il ricorso a vocabolari in L_1 o L_2 , egli sarà in grado di riutilizzare lo stesso processo con strumenti diversi in L_2 o L_1 rispettivamente.

Tale ultimo suggerimento di pratica didattica testuale, proprio per

la sua natura complessa, si vuole costituire come globalmente contrastivo; scopo finale di tale lavoro è infatti la considerazione contrastiva non solo dei singoli domini lessicali, ma di una realizzazione testuale interamente data.

Per fare un esempio, questo può essere il caso della ri-produzione di una poesia scritta in ladino in un testo in italiano che mantenga o, dove non sia possibile, ricrei la struttura concettuale portante.

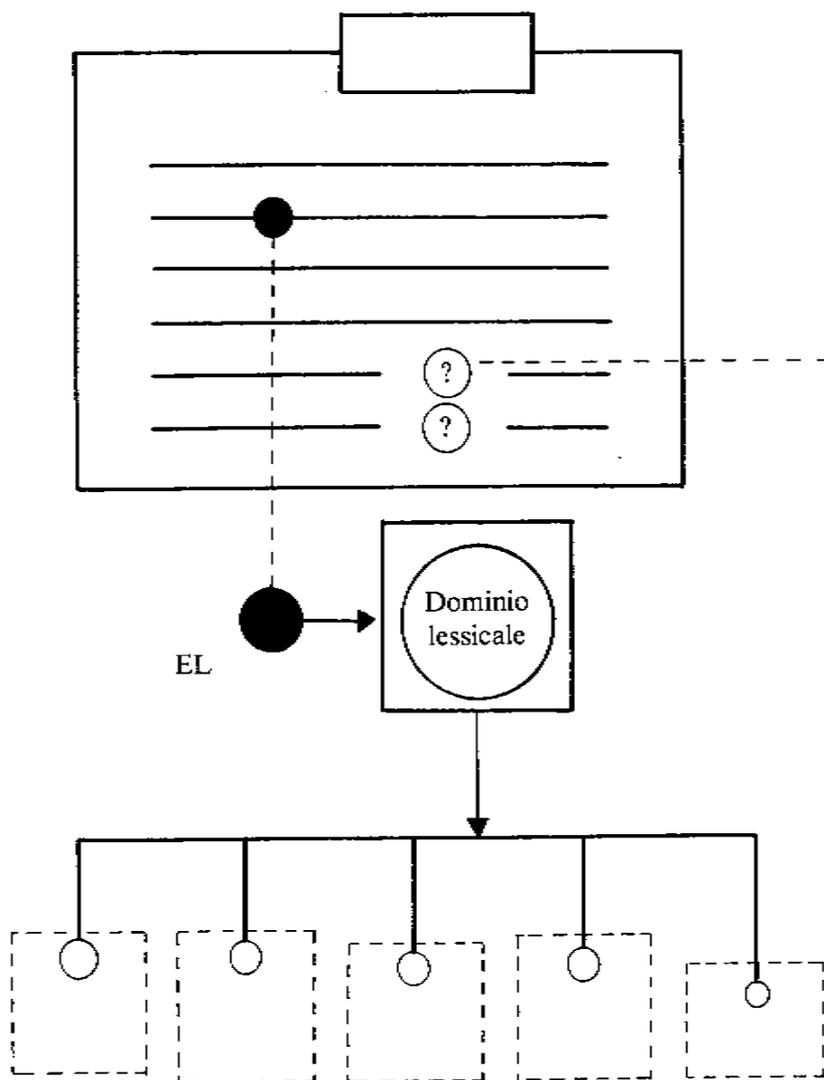
Per concludere, si vuole qui ribadire che la serie di stimoli, suggerimenti e proposte pratiche di didattica costituiscono solo una prima fase di avvio ad una formazione linguistica testuale e bilingue.

L'intento che ha guidato il presente lavoro è risultato essere quanto possibile globale e non riduttivistico.

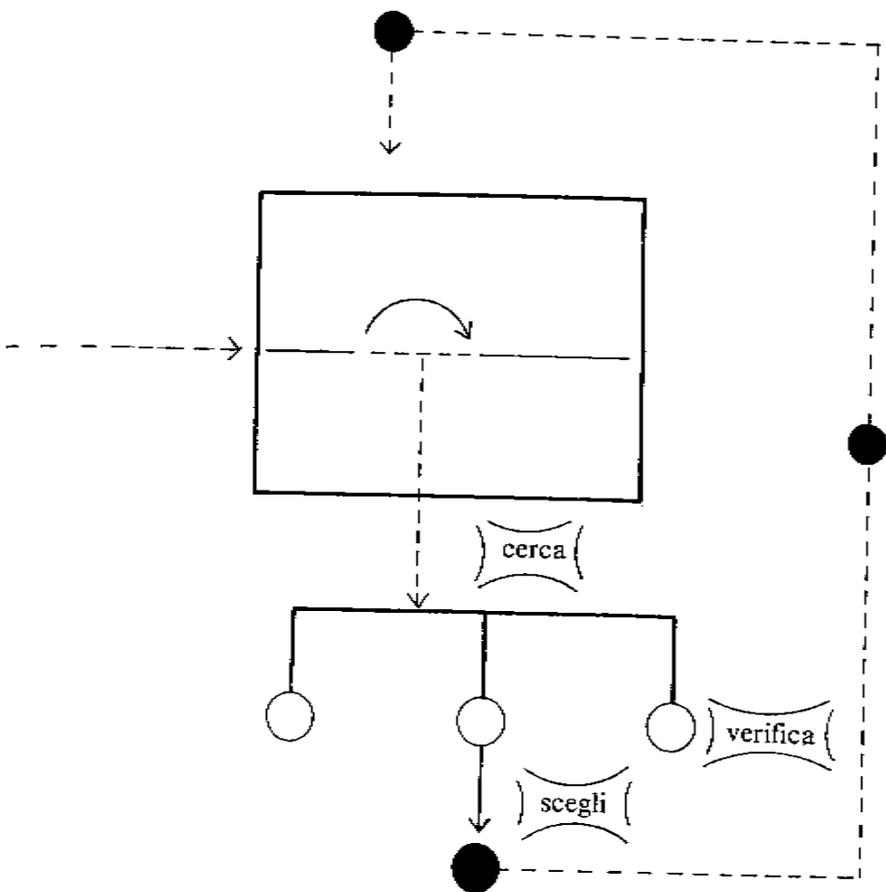
Opinione dell'autrice è che i problemi che una formazione bilingue comporta devono comunque venire innestati strettamente in una più vasta problematica di educazione alla gestione e al controllo di qualsiasi attività comunicativa linguistica da parte dello studente.

Questo è il motivo per cui si è fin dall'inizio presentato un modello complesso della comunicazione e, per conseguenza, l'unità complessa «testo», piuttosto che seguire una prospettiva che accentrasse il proprio interesse esclusivamente sulla produzione di frasi tesa alla verifica del rispetto di regole sintattiche senza occuparsi del più vasto insieme delle «regole comunicative».

Scopo ultimo di questo percorso didattico consiste quindi nell'accrescere progressivamente il potere di controllo e decisione dello studente riguardo alle modalità di uso del codice linguistico in relazione alle singole situazioni e, in particolare, di una competenza bilingue che trovi la propria realizzazione e riscontro nella pratica comunicativa quotidiana.



LAVORO SU ELEMENTI E DOMINI LESSICALI



BIBLIOGRAFIA

- GOODMAN, K.S. (curatore), 1968, *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*, Wayne State Univ. Press, Detroit.
- GOODMAN, K.S. - FLEMING, J.T. (curatori), 1969, *Psycholinguistics and the Teaching of Reading*, Newark.
- JAKOBSON, R., 1960, *Linguistics and Poetics* in T. SEBEOK, trad. it. *Linguistica e Poetica*, in «Saggi di Linguistica Generale», a cura di LUIGI HEILMANN, Feltrinelli, Milano, 1972.
- MASSARO, D.W. (curatore), 1975, *Understanding Language: An information processing analysis of speech perception, reading and psycholinguistics*, Academic Press, New York.
- MINSKY, M., 1975, *A Framework for Representing Knowledge*, in «The Psychology of Computer Vision», P.H. WINSTON (ed.), Mc Graw Hill, New York.
- SMITH, H.P. - DECHANT, E.V., 1961, *Psychology in teaching reading*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliff, New York.
- TONFONI, G., 1983, *L'Ipotesi didattica testuale*, Biblioteche Comunali, LEND, Modena.
- TONFONI, G., 1983, *A Frame-System Theory of Text*, AI Lab W.P., AI Lab, Cambridge, Mass., USA.
- TONFONI, G., 1983, *Conditions and Constraints on APA*, in stampa su «Lingua e Stile».
- TONFONI, G. - BRUCE, C., 1983, *A Guideline to Check Coherence in Expository Texts*, BBN Technical Report, Bolt Beranek and Newman, Cambridge, Mass., USA.
- TONFONI, G. - DOYLE, R., 1983, *Understanding Text through Summarization and Analogy*, AI Memo 716, AI Lab, M.I.T., Cambridge, Mass., USA.
- WIENER, M. - CROMER, W., 1967, *Reading and reading difficulty: a conceptual analysis*, in «Harvard ed. Rev.», vol. 37,4.

APPENDICE

«GLOTTOKIT MOENA '81»

In queste pagine presentiamo i dati di un'inchiesta condotta dagli insegnanti della Scuola Elementare «don Giovanni Jori» di Moena concernente il comportamento linguistico degli alunni della stessa scuola.

Come risulta dalle note introduttive la ricerca fu avviata autonomamente per iniziativa dei docenti nella primavera del 1981; i dati, successivamente elaborati e raccolti in grafici e tabelle, costituiscono un punto di riferimento essenziale per la formulazione del programma del Corso di Aggiornamento attivato nel Novembre 1982.

I problemi connessi con l'impianto teorico e metodologico di una ricerca sociolinguistica furono infatti oggetto di attenta analisi nella relazione della dott. Bruna De Marchi (pag. 23 del presente fascicolo). D'altro lato i risultati ottenuti, pur con tutte le riserve del caso, contengono indizi interessanti circa le tendenze in atto nelle giovani generazioni della Valle: essi costituiscono quindi un importante complemento ai materiali scaturiti dal corso, ed è per questo che vengono qui presentati al pubblico e agli insegnanti unitamente al commento redatto dalla dott. De Marchi.

È evidente che una più chiara visione della situazione sociolinguistica nella Valle di Fassa potrà derivare solo da una indagine sistematica condotta in tutte le scuole del Circolo. In questo senso si abbia l'avvertenza di considerare che Moena rappresenta un campione particolare all'interno di questo universo, non solo per il considerevole numero di immigrati e per il peso del movimento turistico, ma anche per la presenza di una comunità non ladinosfona rappresentata dagli abitanti di Forno e Medil.

L'individuazione delle tendenze relative all'uso dei diversi registri linguistici, infine, potrà costituire fondamentale punto di partenza per una programmazione corretta dell'educazione linguistica nella scuola.

La Redazione

QUESTIONARI ELABORATI E RACCOLTI DA:

biasi loretta
bonani flavia
brugnara carla
costa viviana
dantone raffaella
defrancesco silvia
depaoli alessandra
degiampietro sergio
mascotti rita
murari giuseppe
poggi luigina
santuari m.pia
sommavilla mariëna
taufer m.rosa
tonini ida
trentin annalisa
turrini chiara
zortea rosella

DATI ELABORATI DA:

bais pina rita
costa viviana
dantone raffaella
jellici m.giovanna
mascotti rita
poggi luigina

COORDINAMENTO:

degiampietro alessandro



GLOTTOKIT moena '81

A cura degli insegnanti della Scuola Elementare «don Giovanni Jori»
di Moena

Revisione e commento di Bruna De Marchi

NOTE DI PRESENTAZIONE

Le tabelle ed i grafici che compongono il presente fascicolo costituiscono il primo risultato di una ricerca promossa ed avviata nella primavera del 1981 dagli insegnanti in servizio presso la scuola elementare a tempo pieno di Moena nell'ambito delle attività di autoaggiornamento collegialmente deliberate in quell'anno scolastico.

I questionari vennero somministrati a tutti gli alunni frequentanti nel corso del mese di maggio '81 e vennero compilati in classe dopo che gli insegnanti ne avevano illustrato le finalità.

La ricerca mira a descrivere alcuni aspetti della situazione linguistica propria degli alunni frequentanti la surricordata scuola, mettendo a fuoco i fenomeni di diglossia e bilinguismo sociale e cercando di individuare le motivazioni di ordine antropologico e culturale che condizionano i comportamenti linguistici degli intervistati. Il tutto attraverso la quantificazione delle risposte raccolte, con i questionari appunto, sull'attendibilità delle quali sarà bene ricordare quanto affermano Trumper e Berruto nelle loro opere: «Le risposte degli intervistati non rappresentano il reale comportamento linguistico ma solo come un determinato gruppo di studenti giudica il proprio comportamento e come vorrebbe si realizzasse» (Trumper - 1975).

Tenendo, quindi, presenti i limiti ed i rischi insiti nelle autovalutazioni compiute da bambini di 7-11 anni di età, il materiale raccolto altro non può essere che uno dei segni indicatori, indizi per tentare l'individuazione di talune costanti nel comportamento linguistico in atto presso la gioventù moenese; in questo senso può costituire, anche, uno dei primi capitoli del dossier di documentazione relativo ad una determinata scuola — dati di conoscenza socio-ambientale (ambiente di riferimento del bambino: territorio e famiglia, storia personale del bambino) — strumento indispensabile per la stesura della programmazione didattica nelle singole classi.

Nell'ambito del corso di aggiornamento sull'«Educazione linguistica in una realtà plurilingue» in programma a S. Giovanni di Fassa dal 9 al 12 novembre '82 si cercherà di capire fin dove il lavoro sinora svolto risulta valido, quali conclusioni è già possibile trarre e

quali accorgimenti dovranno essere adottati per i futuri sviluppi della ricerca. Sia in ogni caso consentita la formulazione di un auspicio: l'effettuazione di analoghe ricerche presso altre sedi scolastiche della valle di Fassa nonché la ripetizione della stessa ad intervalli convenientemente ampi nel tempo consentirebbe la visualizzazione sincronica e diacronica di vari aspetti del comportamento linguistico di talune fasce della popolazione valligiana residente. Tanto, per farne motivo di riflessione tra i docenti, con i genitori nei vari organi collegiali e, perché no, con gli alunni per portarli a riappropriarsi della propria storia linguistico-culturale ed a diventare collaboratori della programmazione delle attività della scuola.

Un sentito ringraziamento, infine, ai colleghi della scuola di Moena che generosamente hanno collaborato a questa prima stesura della carta di identità linguistica ed a quanti vorranno ancora dare una mano per un opportuno e didatticamente proficuo completamento del lavoro intrapreso.

Moena, 7.11.'82

Degiampietro Alessandro

AVVERTENZE

- La sigla LAD/ITAL. sta a significare l'uso promiscuo del ladino e dell'italiano, con prevalenza della lingua ladina;
- la sigla ITAL./LAD. sta a significare l'uso promiscuo dell'italiano e del ladino, con prevalenza della lingua italiana;
- con ALTRA (lingua o dialetto) si è registrata prevalentemente la parlata degli alunni provenienti dalla frazione di Forno ove si parla una varietà del trentino-fiemmeso *; rarissimamente è stato riscontrato l'uso di altri dialetti o di lingue straniere.
- Si è concordato di inserire nella classe sociale *inferiore* le seguenti categorie:

- a) casalinghe
- b) pensionati
- c) invalidi
- d) disoccupati

nella classe sociale *media* sono stati inseriti:

- a) gli operai
- b) gli impiegati
- c) piccoli imprenditori, esercenti e commercianti con non più di un dipendente annuale o tre stagionali, compresi i familiari coadiuvanti

nella classe sociale *superiore* sono stati inseriti:

- a) i liberi professionisti e dirigenti (compresi i maestri di sci)
- b) imprenditori, esercenti e artigiani con più di un dipendente annuale o tre stagionali ivi compresi i familiari coadiuvanti.

- Per istruzione *inferiore* si intende la frequenza della scuola dell'obbligo;
- per istruzione *media* si intende il conseguimento del diploma di licenza media inferiore e/o la frequenza di scuole professionali;
- per istruzione *superiore* si intende il conseguimento del diploma di licenza media superiore e/o del diploma di laurea.

(*) Le frazioni di Forno e Medil contano attualmente 192 abitanti, pari a circa il 7,4% dell'intera popolazione residente nel Comune di Moena, che al censimento del 1981 risultava di 2583 unità.

BIBLIOGRAFIA

- T. DE MAURO - M. LODI, *Lingua e dialetti*, Ed. Riuniti - Roma, 1979.
- T. DE MAURO - S. GENESINI, *Una carta d'identità per l'educazione linguistica*, n. 1/80 di Riforma della Scuola - Ed. Riuniti Roma.
- S. BIANCONI, *Lingua matrigna*, Ed. Il Mulino - Bologna, 1980
- S. MEGHNAGI, *Lingua cultura educazione*, Ires CGIL - Roma, 1982.
- AAVV *L'educazione linguistica*, Cleup - Padova, 1977
- U. WEINREICH, *Lingue in contatto*, Ed. Boringhieri - Torino, 1974.
- J. TRUMPER, *Questionario per l'uso dell'italiano nella scuola calabra*, n. 1/1975 di «Lingua e Contesto».

I° CICLO

TAB. 1. *Distribuzione percentuale degli alunni secondo il sesso*

	cl. prima	cl. seconda	totale	
Maschi	25	21	45	64%
Femmine	16	8	24	36%
Totale	41	29	70	100%

TAB. 2. *Distribuzione percentuale degli alunni secondo l'abitazione*

	cl. prima	cl. seconda	totale	
- Centro	33	21	54	77%
- Periferia (frazioni)	8	8	16	23%
Totale	41	29	70	100%

TAB. 3. *Distribuzione percentuale degli alunni secondo l'età*

	cl. prima	cl. seconda	totale	
- 7 anni	40	—	40	57%
- 8 anni	1	28	29	41%
- 9 anni	—	1	1	2%
Totale	41	29	70	100%

TAB. 4. *Distribuzione percentuale dei genitori degli alunni secondo l'età, l'origine e la professione.*

	Madre		Padre	
ETÀ				
fino a 35 anni inclusi	20	43%	15	22%
da 36 a 50	36	51%	43	63%
oltre i 50	4	6%	10	15%
totale	70	100%	68	100%
ORIGINE				
ladina	40	57%	49	72%
regionale	14	20%	6	9%
altro	16	23%	13	19%
totale	70	100%	68	100%
PROFESSIONE				
bassa	43	62%	—	—
media	22	31%	59	87%
alta	5	7%	9	13%
totale	70	100%	68	100%

TAB. 5. «Parli ladino?»

	cl. prima	cl. seconda	totale	
Parlo ladino	23	23	46	66%
Non lo parlo, ma lo capisco	12	5	17	24%
Non lo parlo e non lo capisco	6	1	7	10%
Totale	41	29	70	100%

TAB. 6. «Dove l'hai imparato?»

	cl. prima	cl. seconda	totale	
In famiglia	21	20	41	89%
Alla scuola materna	—	—	—	—
A scuola	2	3	5	11%
Totale	23	23	46	100%

TAB. 7. *Lingua parlata dagli alunni del I° Ciclo nell'ambiente familiare*

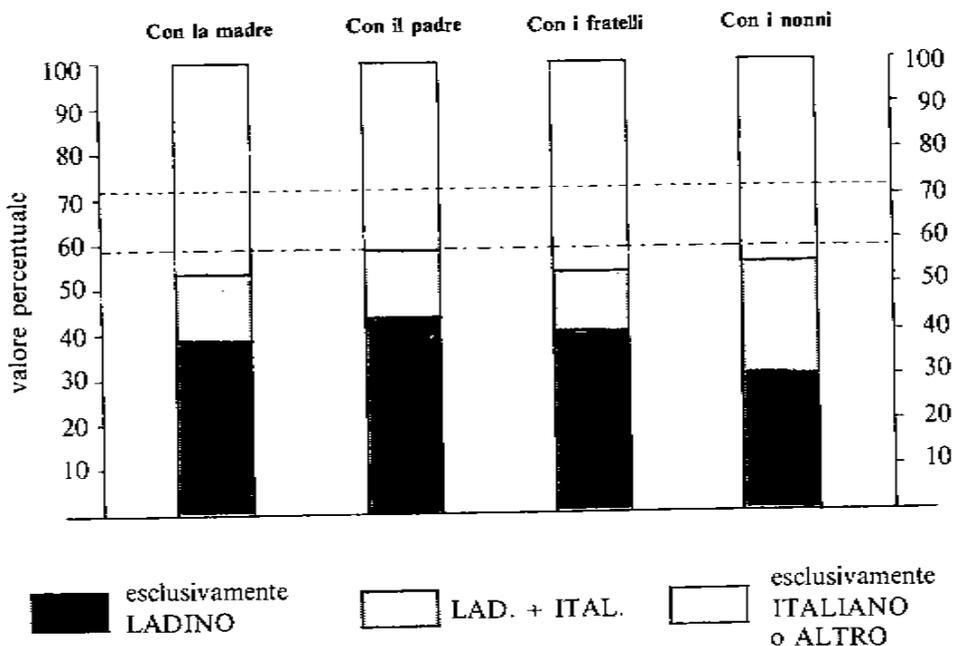
	I genitori tra loro	Con la madre	Con il padre	Con i fratelli	Con i nonni
LADINO	45 64%	27 39%	29 43%	26 40%	19 30%
LAD./ITAL.	— —	6 9%	7 10%	5 8%	11 18%
ITAL./LAD.	— —	4 5%	3 4%	4 6%	5 8%
ITALIANO	18 26%	29 42%	25 37%	26 40%	24 38%
ALTRO	7 10%	4 5%	4 6%	4 6%	4 6%
Totale	70 100%	70 100%	68 100%	65 100%	63 100%

TAB. 8. *Lingua parlata dagli alunni del I° ciclo nell'ambiente extrafamiliare*

	Con la maestra di ladino	Con i compagni di classe	Con gli amici	Con le commesse e le bariste
LADINO	43 62%	7 10%	19 28%	9 13%
LAD./ITAL.	17 24%	19 28%	17 24%	13 19%
ITAL./LAD.	— —	10 14%	7 10%	3 4%
ITALIANO	8 11%	31 44%	24 34%	41 58%
ALTRO	— —	3 4%	3 4%	4 6%
Totale	70 100%	70 100%	70 100%	70 100%

GRAFICO 1.

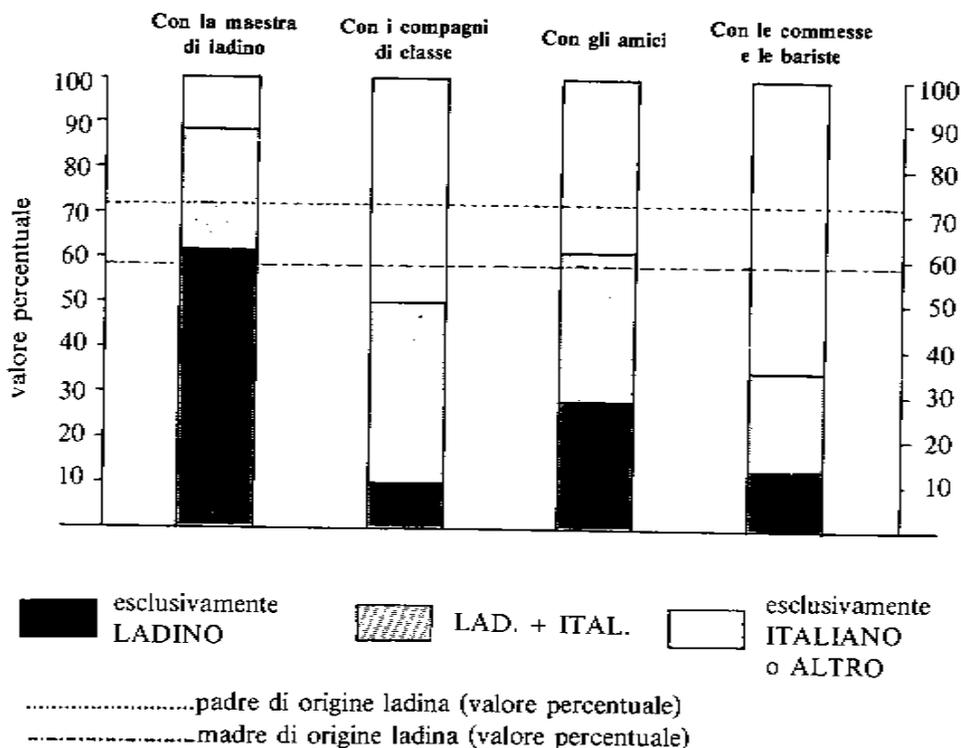
Lingua parlata dagli alunni del 1° ciclo nell'ambiente familiare



.....padre di origine ladina (valore percentuale)
 - - - - -madre di origine ladina (valore percentuale)

GRAFICO 2.

Lingua parlata dagli alunni del 1° ciclo nell'ambiente extrafamiliare



II° CICLO

TAB. 9. *Distribuzione percentuale degli alunni secondo il sesso*

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
Maschi	24	22	24	70	55%
Femmine	21	20	16	57	45%
Totale	45	42	40	127	100%

TAB. 10. *Distribuzione percentuale degli alunni secondo l'abitazione*

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
- Centro	35	27	31	93	73%
- Periferia (frazioni)	10	15	9	34	27%
Totale	45	42	40	127	100%

TAB. 11. *Distribuzione percentuale degli alunni secondo l'età*

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
- 9 anni	44	—	—	44	35%
- 10 anni	1	42	—	43	34%
- 11 anni	—	—	40	40	31%
Totale	45	42	40	127	100%

TAB. 12. *Distribuzione percentuale dei genitori degli alunni del I° Ciclo secondo l'età, l'origine e la professione.*

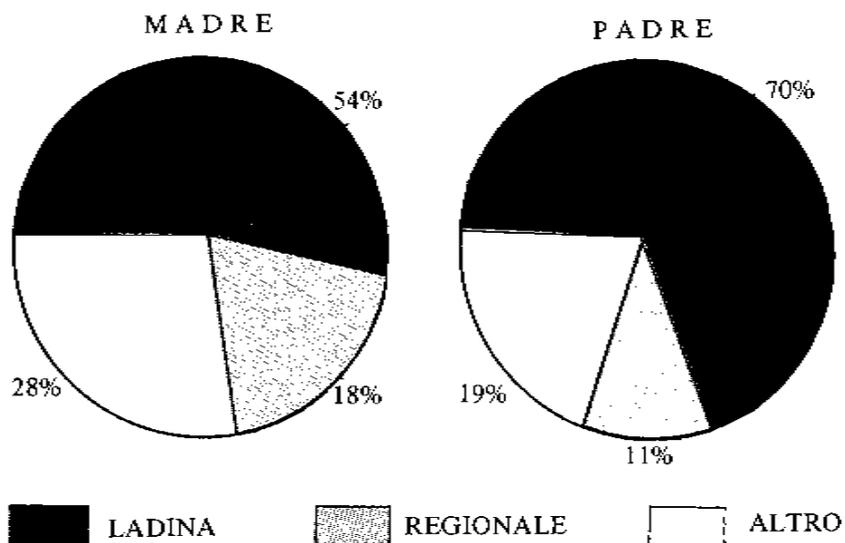
ETÀ	Madre		Padre	
fino a 35 anni inclusi	47	38%	16	13%
da 36 a 50 anni	77	61%	101	82%
oltre i 50 anni	2	1%	7	5%
totale	126	100%	124	100%

ORIGINE	Madre		Padre	
ladina	68	54%	87	70%
regionale	23	18%	14	11%
altro	35	28%	23	19%
totale	126	100%	124	100%

PROFESSIONE	Madre		Padre	
bassa	82	65%	—	—
media	31	25%	108	87%
alta	13	10%	16	13%
totale	126	100%	124	100%

GRAFICO 3.

Origine dei genitori degli alunni del II° ciclo (valore percentuale)



TAB. 13. «Parli ladino?»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
SI	17	17	16	50	71%
NO	7	5	8	20	29%
Totale	24	22	24	70	100%
FEMMINE					
SI	15	15	11	41	72%
NO	6	5	5	16	28%
Totale	21	20	16	57	100%

TAB. 14. «Se non parli il ladino, lo capisci?»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
SI	4	5	8	17	85%
NO	3	—	—	3	15%
Totale	7	5	8	20	100%
FEMMINE					
SI	4	5	5	14	88%
NO	2	—	—	2	12%
Totale	6	5	5	16	100%

TAB. 13/14 bis. «Parli ladino?»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
Parlo ladino	32	32	27	91	72%
Non lo parlo, ma lo capisco	8	10	13	31	24%
Non lo parlo e non lo capisco	5	—	—	5	4%
Totale	45	42	40	127	100%

TAB. 15. «Dove l'hai imparato?»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
— in famiglia	13	14	14	41	82%
— alla scuola materna	—	—	—	—	—
— alla scuola element.	4	3	2	9	18%
totale	17	17	16	50	100%
FEMMINE					
— in famiglia	13	12	11	36	88%
— alla scuola materna	—	—	—	—	—
— alla scuola element.	2	3	—	5	12%
totale	15	15	11	41	100%

TAB. 16. «Con la tua mamma parli in:»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
– Ladino	8	7	11	26	38%
– Lad./Ital.	5	3	1	9	13%
– Ital./Lad.	4	4	2	10	14%
– Italiano	7	4	9	20	29%
– Altro	–	4	–	4	6%
Totale	24	22	23	69	100%
FEMMINE					
– Ladino	6	8	8	22	39%
– Lad./Ital.	2	–	1	3	5%
– Ital./Lad.	6	5	2	23	14%
– Italiano	7	4	5	16	28%
– Altro	–	3	–	3	5%
Totale	21	20	16	57	100%

TAB. 17. «Con il tuo papà parli in:»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
– Ladino	9	9	11	29	43%
– Lad./Ital.	3	3	1	7	10%
– Ital./Lad.	3	1	3	7	10%
– Italiano	7	6	8	21	31%
– Altro	–	3	1	4	6%
Totale	22	22	24	68	100%
FEMMINE					
– Ladino	9	11	7	27	48%
– Lad./Ital.	–	–	1	1	2%
– Ital./Lad.	6	2	2	10	18%
– Italiano	6	4	5	15	27%
– Altro	–	2	1	3	5%
Totale	21	19	16	56	100%

TAB. 18. «Con i tuoi fratelli e sorelle parli in:»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
— Ladino	7	6	10	23	34%
— Lad./Ital.	1	4	2	7	11%
— Ital./Lad.	2	2	2	6	9%
— Italiano	10	8	9	27	40%
— Altro	1	2	1	4	6%
Totale	21	22	24	67	100%
FEMMINE					
— Ladino	6	7	6	19	37%
— Lad./Ital.	2	1	2	5	10%
— Ital./Lad.	2	—	3	5	10%
— Italiano	8	6	5	19	37%
— Altro	—	3	—	3	6%
Totale	18	17	16	51	100%

TAB. 19. «Con i tuoi nonni parli in:»

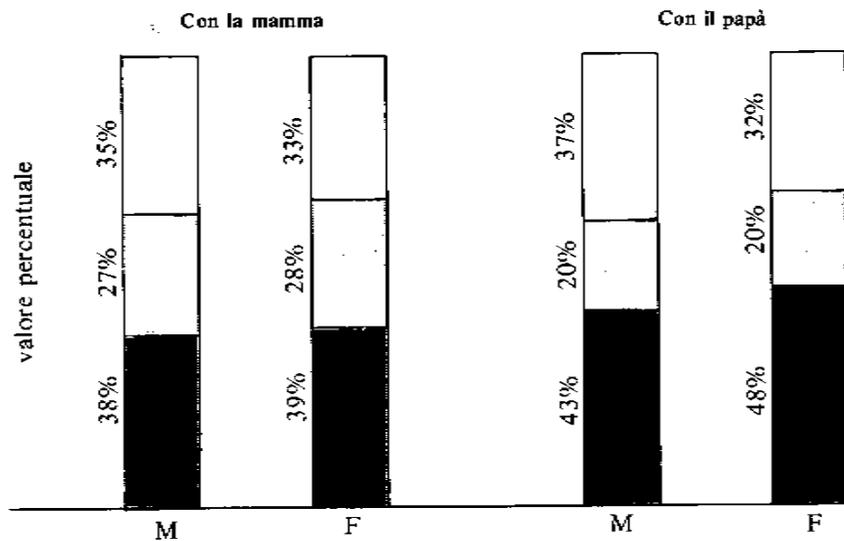
	cl. terza	cl. .quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
– Ladino	7	11	9	27	41%
– Lad./Ital.	2	4	1	7	11%
– Ital./Lad.	3	–	2	5	7%
– Italiano	9	3	8	20	30%
– Altro	1	4	2	7	11%
Totale	22	22	22	66	100%
FEMMINE					
– Ladino	8	8	10	26	48%
– Lad./Ital.	1	1	3	5	9%
– Ital./Lad.	1	2	–	3	5%
– Italiano	7	5	2	14	26%
– Altro	1	4	1	6	11%
Totale	18	20	16	54	100%

TAB. 16-19bis *Lingua parlata dagli alunni del II° Ciclo nell'ambiente familiare*

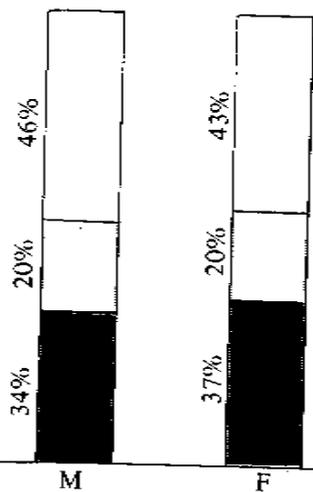
	Con la madre		Con il padre		Con i fratelli		Con i nonni	
LADINO	48	38%	56	45%	42	36%	53	44%
LAD./ITAL.	12	9%	8	6%	12	10%	12	10%
ITAL./LAD.	23	18%	17	14%	11	9%	8	7%
ITALIANO	36	29%	36	29%	46	39%	34	28%
ALTRO	7	6%	7	6%	7	6%	13	11%
totale	126	100%	124	100%	118	100%	120	100%

GRAFICO 4.

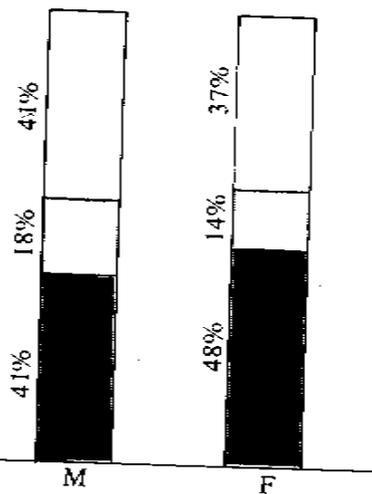
Lingua parlata dagli alunni del I^o ciclo nell'ambiente familiare.



Con i fratelli



Con i nonni



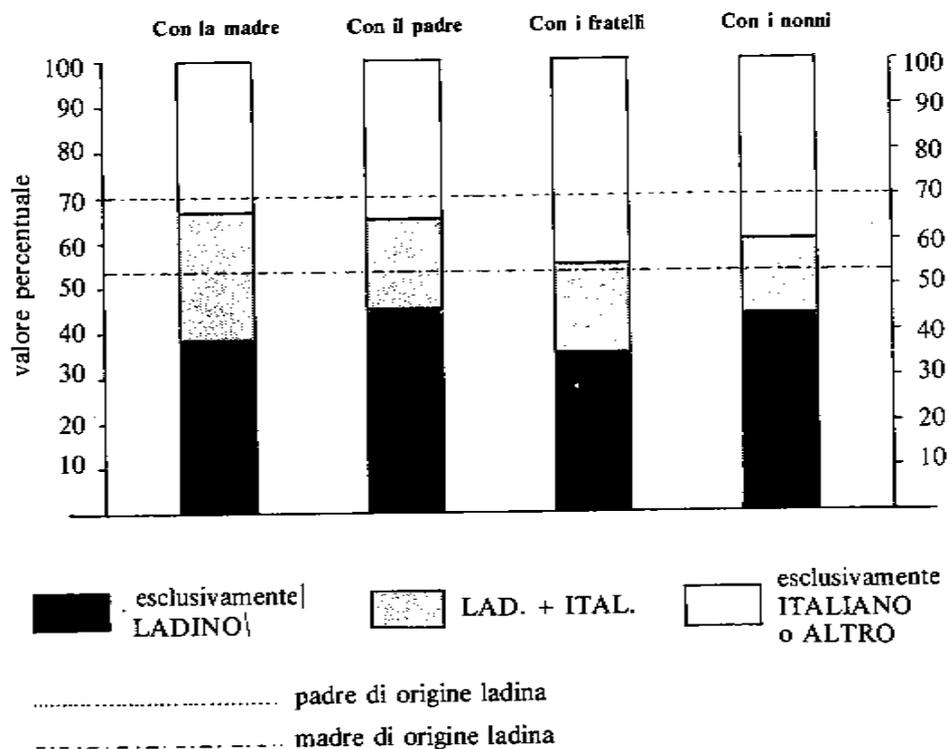
■ esclusivamente LADINO

□ LAD. + ITAL.

□ esclusivamente ITALIANO o ALTRO

GRAFICO 5.

Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo nell'ambiente familiare.



TAB. 20. «Con la maestra di ladino parli in:»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
— Ladino	16	15	14	45	64%
— Lad./Ital.	6	5	10	21	30%
— Italiano	2	2	—	4	6%
totale	24	22	24	70	100%
FEMMINE					
— Ladino	11	11	8	30	53%
— Lad./Ital.	8	8	8	24	42%
— Italiano	2	1	—	3	5%
totale	21	20	16	57	100%

TAB. 21. «Con i compagni di classe parli in:»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
– Ladino	3	2	2	7	10%
– Lad./Ital.	4	7	11	22	32%
– Ital./Lad.	7	3	1	11	16%
– Italiano	10	9	10	29	41%
– Altro	–	1	–	1	1%
Totale	24	22	24	70	100%
FEMMINE					
– Ladino	–	1	–	1	2%
– Lad./Ital.	1	7	1	9	16%
– Ital./Lad.	4	–	9	13	23%
– Italiano	16	12	6	34	59%
– Altro	–	–	–	–	–
Totale	21	20	16	57	100%

TAB. 22. «Con gli amici e le amiche parli in:»

	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
– Ladino	6	2	7	15	22%
– Lad./Ital.	3	8	3	14	20%
– Ital./Lad.	4	3	10	17	24%
– Italiano	10	9	4	23	32%
– Altro	1	–	–	1	2%
Totale	24	22	24	70	100%
FEMMINE					
– Ladino	–	2	2	4	8%
– Lad./Ital.	–	6	–	6	10%
– Ital./Lad.	6	2	5	13	23%
– Italiano	15	7	9	31	54%
– Altro	–	3	–	3	5%
Totale	21	20	16	57	100%

TAB. 23. «Con le commesse, nei negozi e nei bar, parli in:»

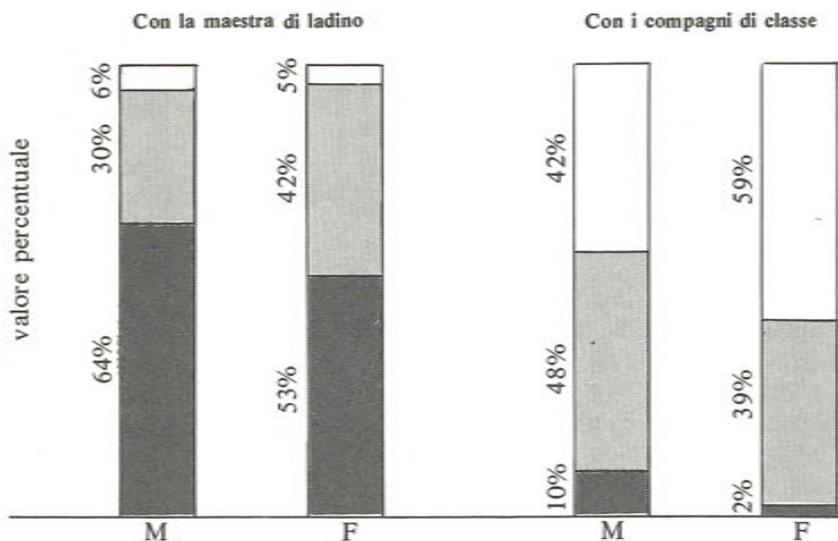
	cl. terza	cl. quarta	cl. quinta	totale	
MASCHI					
– Ladino	5	6	4	15	21%
– Lad./Ital.	1	2	4	7	10%
– Ital./Lad.	4	3	5	12	18%
– Italiano	14	11	11	36	51%
– Altro	–	–	–	–	–
Totale	24	22	24	70	100%
FEMMINE					
– Ladino	1	2	1	4	7%
– Lad./Ital.	–	8	2	10	17%
– Ital./Lad.	5	3	4	12	21%
– Italiano	15	6	9	30	53%
– Altro	–	1	–	1	2%
Totale	21	20	16	57	100%

TAB. 20/23bis. *Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo nell'ambiente extrafamiliare*

	Con la maestra di ladino		Con i compagni di classe		Con gli amici		Con le commesse e le bariste	
LADINO	75	59%	8	6%	19	15%	19	15%
LAD./ITAL.	45	35%	31	24%	20	16%	17	13%
ITAL./LAD.	—	—	24	19%	30	23%	24	19%
ITALIANO	7	6%	63	50%	54	43%	66	52%
ALTRO	—	—	1	1%	4	3%	1	1%
Totale	127	100%	127	100%	127	100%	127	100%

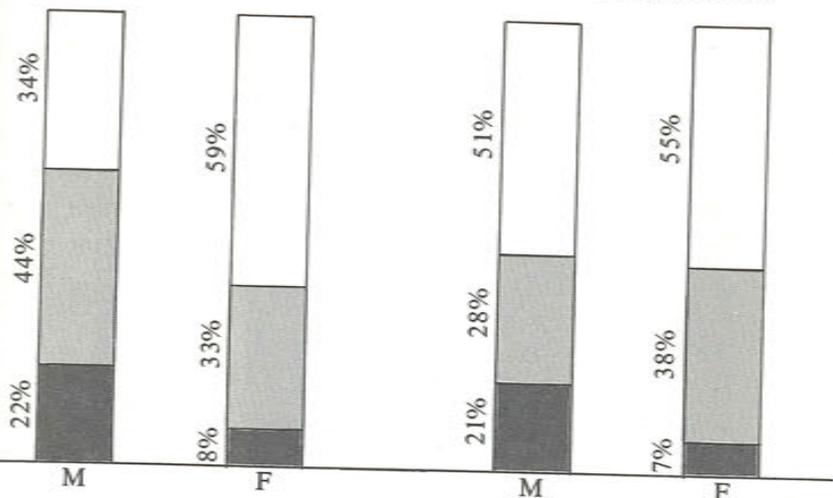
GRAFICO 6.

Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo nell'ambiente extrafamiliare



Con gli amici

Con la commessa e la barista



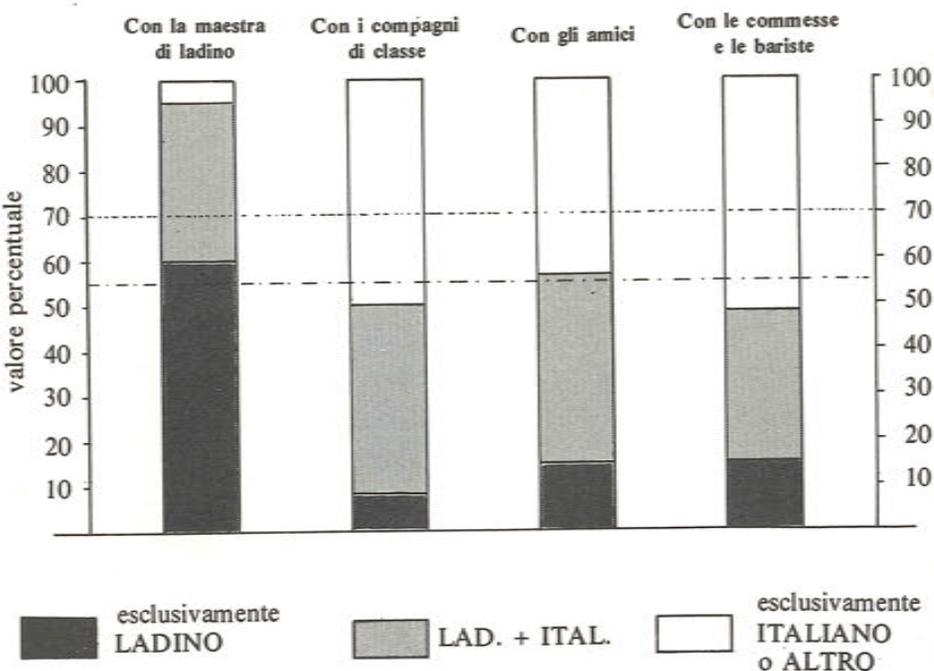
esclusivamente
LADINO

LAD. +
ITAL.

esclusivamente
ITALIANO
o ALTRO

GRAFICO 7.

Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo nell'ambiente extrafamiliare



.....padre di origine ladina
madre di origine ladina

GRAFICO 8.

Lingua parlata dagli alunni con la rispettiva madre

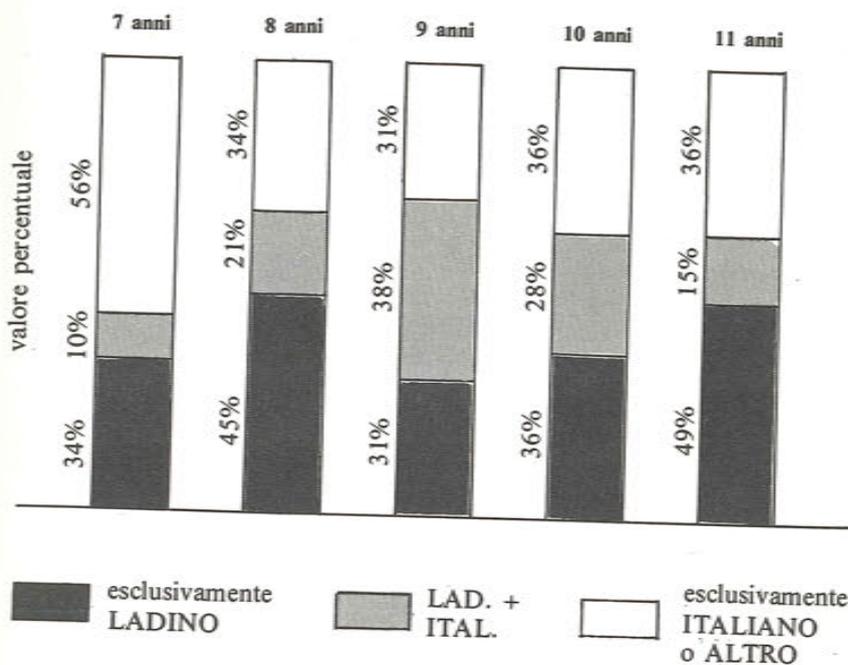
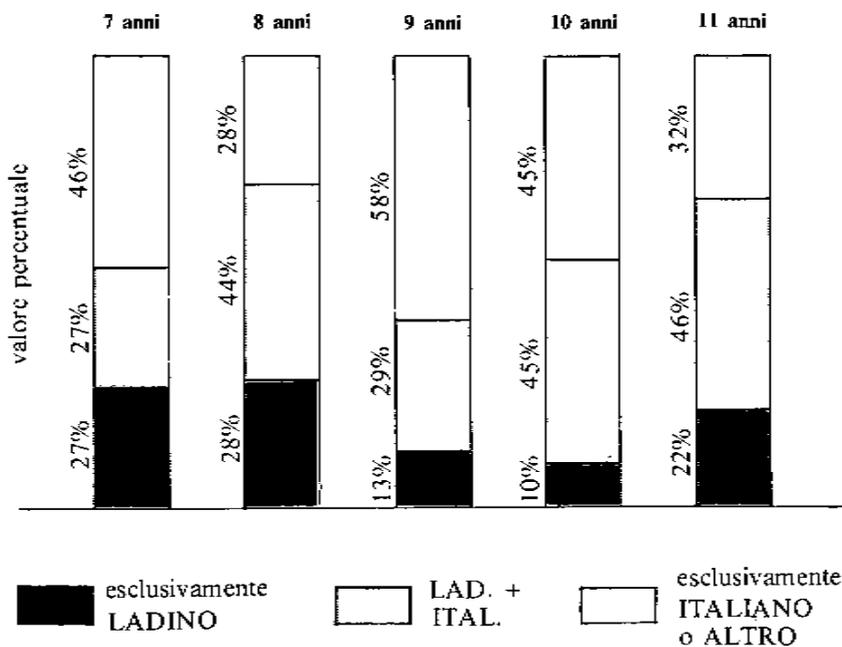


GRAFICO 9.

Lingua parlata dagli alunni con gli amici



TAB. 24. *Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo con i genitori entrambi ladini*

	Con la madre		Con il padre	
Ladino	27	63%	32	75%
Lad./ital.	7	16%	4	9%
Ital./lad.	5	12%	4	9%
Italiano	3	7%	2	5%
Altro	1	2%	1	2%
totale	43	100%	43	100%

TAB. 25. *Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo con madre ladina e padre non ladino*

	Con la madre		Con il padre	
Ladino	4	15%	2	8%
Lad./ital.	3	12%	2	8%
Ital./lad.	7	27%	1	4%
Italiano	11	42%	18	76%
Altro	1	4%	1	4%
totale	26	100%	24	100%

TAB. 26. *Lingua parlata dagli alunni del I^o ciclo con madre non ladina e padre ladino*

	Con la madre		Con il padre	
	Ladino	16	36%	21
Lad./ital.	2	5%	1	2%
Ital./lad.	8	18%	8	18%
Italiano	15	34%	11	25%
Altro	3	7%	3	7%
totale	44	100%	44	100%

TAB. 27. *Lingua parlata dagli alunni del I^o ciclo con entrambi i genitori non ladini*

	Con la madre		Con il padre	
	Ladino	1	8%	—
Lad./ital.	—	—	1	8%
Ital./lad.	1	8%	2	15%
Italiano	8	61%	7	34%
Altro	3	23%	3	23%
totale	13	100%	13	100%

GRAFICO 10.

Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo con i genitori entrambi di origine ladina

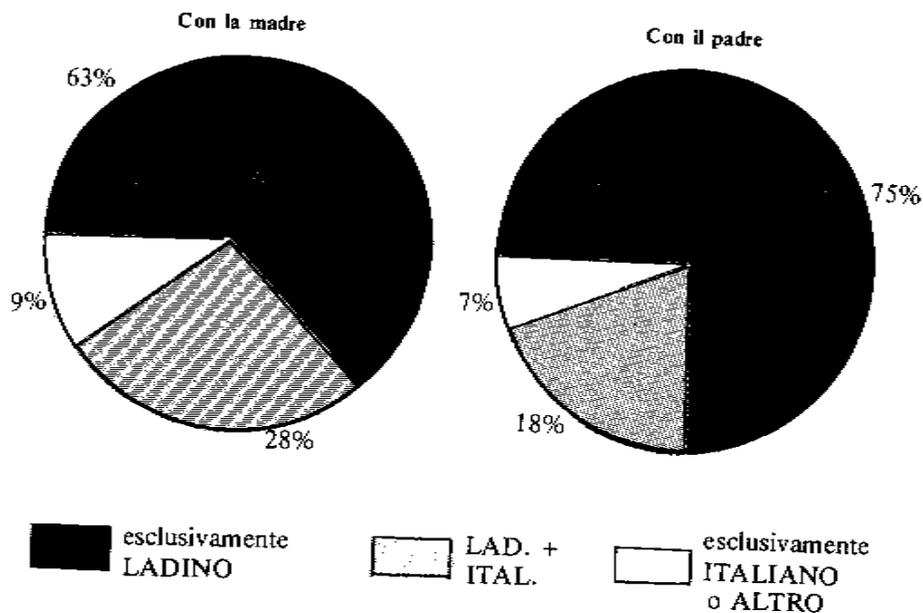
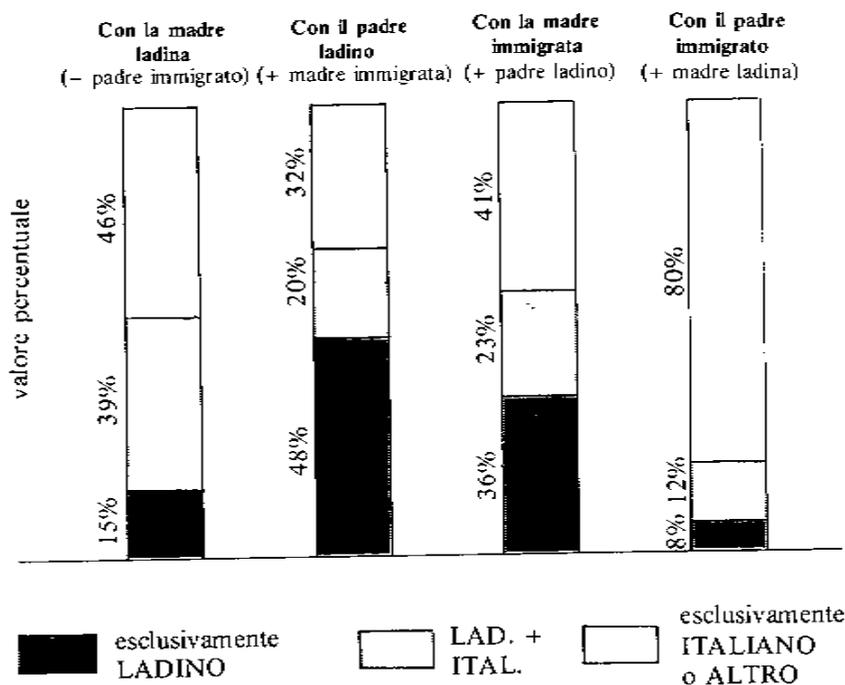


GRAFICO 11.

Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo con i genitori di origine eterogenea (ladina + regionale o altro)



TAB. 28. *Lingua parlata dagli alunni del 1° ciclo con la madre in relazione al suo grado di istruzione*

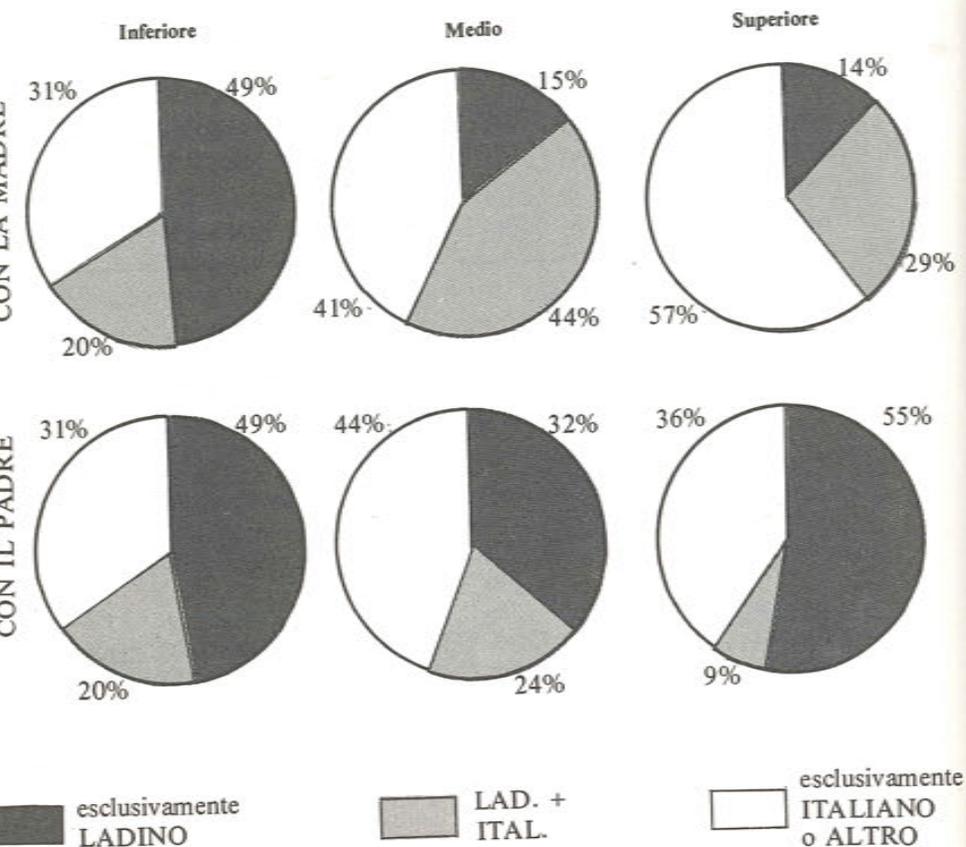
Lingua parlata \ Liv. di istruzione	inferiore		medio		superiore		totale
— Ladino	42	49%	5	15%	1	14%	48 38%
— Lad./ital.	9	11%	3	9%	—	—	12 10%
— Ital./lad.	8	9%	12	35%	2	29%	22 17%
— Italiano	20	24%	12	35%	4	57%	36 29%
— Altro	6	7%	2	6%	—	—	8 6%
totale	85	100%	34	100%	7	100%	126 100%

TAB. 29. *Lingua parlata dagli alunni del 2° ciclo con il padre in relazione al suo grado di istruzione*

Lingua parlata \ Liv. di istruzione	inferiore		medio		superiore		totale
— Ladino	37	49%	12	32%	6	55%	55 44%
— Lad./ital.	4	5%	4	11%	—	—	8 7%
— Ital./lad.	11	15%	5	13%	1	9%	17 13%
— Italiano	17	23%	15	39%	4	36%	36 29%
— Altro	5	8%	2	3%	—	—	6 7%
totale	75	100%	38	100%	11	100%	124 100%

GRAFICO 12.

Lingua parlata dagli alunni del II° ciclo con i rispettivi genitori suddivisi in base al grado di istruzione



TAB. 30. *Lingua usata in famiglia in relazione alla condizione professionale dei genitori*

30/I. *Categoria inferiore*

(bassa + bassa e bassa + media)

	Con la madre		Con il padre	
Ladino	35	44%	39	49%
Lad./ital.	6	7%	4	5%
Ital./lad.	11	14%	8	10%
Italiano	20	25%	22	27%
Altro	8	10%	7	9%
totale	80	100%	80	100%

30/II. *Categoria media*

(media + media)

	Con la madre		Con il padre	
Ladino	11	39%	13	47%
Lad./ital.	2	7%	2	7%
Ital./lad.	6	22%	4	14%
Italiano	9	32%	9	32%
Altro	—	—	—	—
totale	28	100%	28	100%

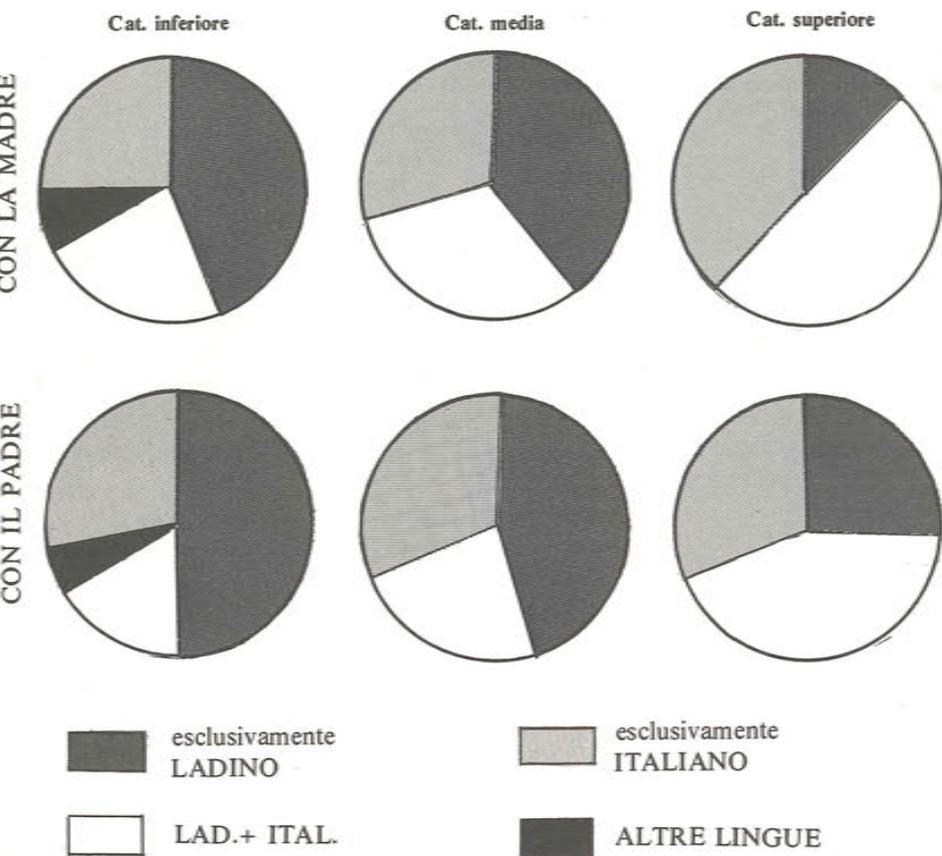
30/III. *Categoria alta*

(media + alta e alta + alta)

	Con la madre		Con il padre	
Ladino	2	11%	4	25%
Lad./ital.	3	17%	2	12%
Ital./lad.	6	33%	4	25%
Italiano	7	39%	9	32%
Altro	—	—	—	—
totale	18	100%	16	100%

GRAFICO 13.

Lingua usata in famiglia in relazione alla condizione professionale dei genitori



BRUNA DE MARCHI

COMMENTO AI DATI DEL GLOTTOKIT - MOENA 1981

Premessa

Nel glottokit, i dati raccolti tramite questionario vengono presentati sotto forma di distribuzioni di frequenza, di tabelle a doppia entrata e di grafici, separatamente per gli alunni del I° e del II° ciclo della scuola elementare, che sono rispettivamente 70 e 127.

Nel commento dei dati che seguirà, si manterrà la stessa suddivisione proponendo però, quando ci parrà opportuno, alcuni confronti.

Primo ciclo

Le prime tre tabelle danno una descrizione dell'universo intervistato in termini di sesso, provenienza ed età. Si nota una netta prevalenza dei maschi sulle femmine e dei residenti a Moena rispetto ai residenti nelle frazioni, mentre con riguardo all'età la distribuzione è quella attesa per i frequentanti la prima e seconda classe elementare, con scarti irrisori.

La tabella 4 è in realtà composta di ben sei diverse distribuzioni di frequenza, che individuano l'età, le origini e l'estrazione sociale dei genitori degli allievi. La variabile età non ha in sé un grosso significato, ma può essere utilizzata qualora si voglia analizzare il comportamento sociolinguistico in senso diacronico.

Non viene detto come sia stata definita, e quindi misurata, la va-

riabile «origine»: se, ad esempio, in base al luogo di nascita, alla «madre lingua» o piuttosto a un indicatore soggettivo come l'autoidentificazione o altro ancora. I criteri definitivi acquistano importanza in particolare quando questa variabile viene messa in relazione con altre per «spiegare» diversi comportamenti linguistici.

Dalla tabella appare che sono più i padri che non le madri di origine ladina, e poiché è la moglie che, più frequentemente, si trasferisce presso la residenza del marito, ciò lascia supporre che la relativa variabile sia definita in termini geografici (luogo di nascita). Pure se con distribuzioni di frequenza diverse, sia le madri che i padri sono in prevalenza ladini, mentre la provenienza extraregionale riguarda circa un quarto delle prime e un quinto dei secondi. Una tabella a doppia entrata (origine della madre per origine del padre) potrebbe fornire maggiore informazione, consentendo in particolare di rilevare la dinamica dei matrimoni misti.

Relativamente alla variabile «professione» dobbiamo rilevare che i criteri di aggregazione prescelti (specificati nelle avvertenze del glottokit) si rivelano quanto mai insoddisfacenti, soprattutto se la professione vuol essere utilizzata, come è qui il caso, quale indicatore di classe sociale. Da un punto di vista teorico infatti, le aggregazioni non identificano affatto classi socialmente e culturalmente omogenee; da un punto di vista pratico, esse danno origine e distribuzioni di frequenza quanto mai squilibrate, dunque pressoché inutilizzabili in qualunque analisi ulteriore, anche nei semplici incroci. Si noti, ad illustrazione di quanto stiamo dicendo, che la prima casella — bassa — relativa alla professione del padre, è vuota (e infatti questa voce comprende in pratica solo le casalinghe, al 100% donne), mentre la seconda casella — media — include ben l'87% dell'universo.

Benché una soddisfacente definizione e misurazione della classe sociale sia un problema quanto mai complesso e dibattuto nella teoria e nella ricerca sociologica, e benché manchino ancora soluzioni del tutto soddisfacenti, tale variabile rimane di centrale importanza nella ricerca sociolinguistica (e non solo in questa) e non può dunque essere trascurata.

Le tabelle e i grafici che seguono illustrano dati relativi a comportamenti linguistici. Dalla tabella 5 risulta che la quasi totalità dei

bambini (90%) conosce il ladino, benché per il 24% del totale tale conoscenza sia soltanto passiva¹. Appare ancora la famiglia il luogo preferenziale per una socializzazione linguistica ladina, tuttavia, in alcuni casi (l'11%), l'apprendimento si è verificato a scuola (tab. 6).

La tabella 7 (composta di 5 distribuzioni di frequenza) sintetizza i dati relativi all'uso linguistico nell'ambiente familiare degli alunni². Si nota innanzitutto l'emergere, con i bambini, di un uso promiscuo di ladino e italiano (con la prevalenza dell'uno o dell'altro codice), uso che non è invece presente nel rapporto fra genitori. Si nota inoltre, dal confronto fra le distribuzioni, l'uso dell'italiano con i bambini anche da parte di genitori che comunicano fra loro in ladino, fenomeno che potrebbe essere meglio visualizzato, e quindi analizzato, mediante il ricorso a due tabelle a doppia entrata: «lingua parlata dai genitori fra loro» per «lingua parlata dal bambino con la madre»; e «lingua parlata dai genitori fra loro» per «lingua parlata dal bambino con il padre». Anche dalle frequenze, si vede comunque che la perdita d'uso del ladino è piuttosto accentuata, pur se non corrisponde a una equivalente crescita nell'uso dell'italiano ma è attenuata dall'emergere di un 14% di uso promiscuo. L'uso con i fratelli ricalca, abbastanza da vicino, quello con i genitori.

Ci pare inattesa, invece, la distribuzione relativa all'interazione linguistica con i nonni, in quanto ci si aspetterebbe forse, nelle generazioni più anziane, una più forte tendenza a perpetuare il codice locale, sia per tradizione, sia per, in alcuni casi, una mancata padronanza

¹ Nella tab. 5 sono stati accorpati, per ragioni di maggior chiarezza, i dati che nel Glottokit Moena '81 erano originariamente presentati separatamente in due distinte tabelle che rispondevano alle domande:

— «Parli ladino?»

— «Se non parli ladino, lo capisci?»

Cfr. più avanti le tabelle 13 e 14 per i dati relativi agli alunni del II° ciclo.

² Nella prima colonna della tab. 7 compaiono qui i dati relativi alla parlata in uso tra i genitori, che originariamente erano presentati in una tabella a parte, distinti per classe, dove peraltro si davano solamente le voci:

— ladino

— italiano

— altro

dell'italiano. Si deve osservare tuttavia che il dato è spurio, in quanto non vengono controllate, rispetto ai nonni, nè la variabile «origine» nè la variabile «esistenza dell'interazione». Da ciò consegue anche che, in questo caso, non si sa se le voci ladino/italiano e italiano/ladino siano da riferirsi a un uso promiscuo con le stesse persone, o piuttosto a un uso differenziato con persone diverse (ad es. italiano con i nonni materni, ladino con quelli paterni).

La tabella successiva (tab. 8) riassume i dati relativi ad alcune interazioni in ambiente extra-familiare e, se confrontata con la precedente, mostra che il ladino è un codice riservato prevalentemente, anche se non esclusivamente, alle relazioni espressive, intime, affettive, tipiche del contesto familiare. Non appena si esce da tale contesto, per esempio a scuola, anche nel rapporto informale e cameratesco con i compagni, si nota un notevole incremento dell'uso dell'italiano (44%). Se tali rapporti si svolgono però in ambito extrascolastico (colonna 3, «con gli amici») tale incremento è meno accentuato (34%).

Può stupire che l'11% dei bambini dica di parlare italiano con la maestra di ladino, ma probabilmente si tratta di casi che hanno avuto il primo impatto con tale lingua a scuola. Un incrocio con le frequenze delle tabelle 5 e 6 consentirebbe di verificare tale ipotesi.

Nei rapporti di tipo strumentale, qui esemplificati da quelli con bariste e commesse (perché solo al femminile?) l'italiano è decisamente prevalente (58%), ma percentuali abbastanza elevate sono raggiunte anche dall'uso promiscuo (23%).

I grafici che seguono, 1 e 2, visualizzano in forma di istogrammi i dati delle tabelle 7 e 8.

Secondo ciclo

Il mantenere distinti i dati relativi al I° e al II° ciclo, si giustifica se esistono ragioni teoricamente fondate per ipotizzare un diverso andamento dei comportamenti osservati. In effetti, i dati individuano delle differenze, ma ci pare che da un punto di vista grafico, sarebbe allora stato meglio presentare i dati relativi ad ogni variabile osservata nei due cicli nella stessa tabella o in tabelle contigue, così da facilitare,

anche visivamente, un confronto immediato. Allo stesso scopo, si sarebbero anche dovuti mantenere gli stessi criteri (salvo possibili aggiunte e integrazioni) per la presentazione dei dati e non, ad esempio, distinguere quelli relativi ai maschi e alle femmine nel secondo ciclo, ma non nel primo. In questa sede, non avendo seguito la fase di impostazione, anche teorica, della ricerca e non conoscendo da vicino la realtà locale, ci limiteremo ad illustrare e commentare i dati, segnalando quelli che a noi paiono più interessanti (anche da un punto di vista comparativo), senza tuttavia suggerire delle spiegazioni, se non in forma di possibili spunti interpretativi suscettibili di verifica e approfondimento.

Relativamente alla composizione del secondo universo, diremo che, rispetto al precedente, è più equamente distribuito fra maschi e femmine (tab. 8), ha pressochè la stessa composizione riguardo all'abitazione (tab. 10) e, in base all'età, ha la distribuzione che ci si aspetta nelle tre ultime classi della scuola elementare (tab. 11).

Aumenta un po', com'era logico aspettarsi, la presenza di genitori nella fascia d'età 36-50 anni (tab. 12). Con riguardo all'origine e alla professione, valgono esattamente le stesse considerazioni già esposte a proposito del I ciclo e neppure le rispettive gravitazioni delle frequenze si discostano significativamente dai valori di quello.

Le tab. 13 - 15, sono analoghe alle 5 - 6 relative al primo ciclo, ma presentano i dati in forma disaggregata per maschi e femmine. Una tale presentazione, oltre a non consentire, come già detto, un confronto col 1° ciclo, si giustifica solo se si ha ragione di ipotizzare che il sesso del bambino determini o influenzi la scelta del codice da utilizzarsi con lui e, conseguentemente, le sue abilità e abitudini linguistiche. Ancora una volta, una non profonda conoscenza della realtà locale non ci consente di dire se una tale ipotesi abbia o no un fondamento, tuttavia la sostanziale identità delle distribuzioni di frequenza relative ai maschi e alle femmine nelle tab. 13 - 19 ci consente di affermare (si badi bene, in base ai dati in nostro possesso) che essa non è attendibile. D'altra parte, per affermare con certezza che la variabile sesso influenza la scelta del codice da parte dei genitori, bisogne-

rebbe che fossero controllate altre possibili variabili intervenienti come, ad esempio, la composizione del nucleo familiare, l'origine dei genitori, la loro estrazione sociale, ecc.

Riteniamo che le diversità riscontrate nelle due distribuzioni di frequenza, seppur minime, siano appunto dovute all'influenza di variabili di questo tipo, ma è ovvio che solo un'analisi più sofisticata dei dati consentirebbe di verificare la correttezza di tale osservazione.

Sulla base di quanto sopra esposto, abbiamo pensato di aggiungere una serie di tabelle, identificate nella numerazione dalla dicitura «bis», in cui sono presentati, in forma aggregata, i dati relativi ai maschi e alle femmine, dati sui quali baseremo il commento e che rendono inoltre possibile un confronto con il I° ciclo.

Si nota subito che nel II° ciclo (tab. 13 - 14 bis) la conoscenza del ladino è leggermente più diffusa che nel I° (72% vs 66%) il che può far pensare a una perdita progressiva con il passare degli anni. Sarebbe tuttavia interessante verificare, a sostegno di tale ipotesi, se anche all'interno dello stesso nucleo familiare si usi un codice diverso con figli di diverse età.

Manca, per il II° ciclo, il dato relativo al codice usato dai genitori fra loro, mentre l'analisi dell'uso linguistico di questi con i figli conferma la tendenza precedentemente delineata, ovvero un incremento nell'uso dell'italiano con il decrescere dell'età dei bambini. Infatti tale codice è usato nel 29% dei casi sia con la madre che con il padre e nel 28% con i nonni (tab. 16 - 19 bis) mentre i rispettivi valori nel primo ciclo sono del 42%, 37% e 38% (cfr. tab. 7). Accanto a ciò, si deve notare però che la percentuale di genitori parlanti ladino con i figli è sostanzialmente identica nel I° e nel II° ciclo, mentre è l'uso promiscuo italiano/ ladino che tende ad attenuarsi con i più giovani, per cedere all'uso del solo italiano. Andamento diverso ha la distribuzione relativa all'interazione con i nonni (tab. 16 - 19 bis e 7) dove si osserva un calo netto del ladino di ben 14 punti percentuali nel passaggio dal II° (44%) al I° ciclo (30%), ma si devono ricordare le osservazioni precedentemente esposte a questo proposito (cfr. pag. 167-168).

Nell'ambiente extra-familiare, si nota una tendenza inversa a quella fin qui descritta, ovvero sono gli alunni del II° ciclo a parlare più frequentemente italiano e meno frequentemente ladino con i compa-

gni di scuola e gli amici (tab. 20 - 23 bis e 8) il che può far pensare che gli agenti della socializzazione secondaria, *in primis* la scuola, esercitino una pressione, più o meno diretta, verso un'omogeneizzazione linguistica italiana, anche laddove la socializzazione linguistica primaria, quella familiare, sia stata ladina.

Sussiste, benché meno accentuato che nel I° ciclo, l'uso del solo italiano con la maestra di ladino, mentre è molto frequente (35%) l'uso promiscuo. Con commesse e bariste, i modelli linguistici non si discostano molto da quelli relativi al I° ciclo. Nel II° ciclo appare più accentuato l'uso promiscuo, meno quello del solo italiano, ma riteniamo che tali dati non siano interpretabili senza tener presenti alcune variabili intervenienti.

Un'altra serie di tabelle relative al II° ciclo (tab. 24 - 27) si basa su incroci fra due variabili, anche se, anziché utilizzare delle tabelle a doppia entrata, si è preferito frantumare l'universo dei ragazzi in quattro sotto-universi, secondo l'origine dei genitori, e presentare i dati relativi all'uso linguistico in ciascun sub-universo sotto forma di distribuzioni di frequenza. Benché sostanzialmente nulla cambi, tale visualizzazione rende più difficoltoso il confronto fra casi con diverse combinazioni delle due variabili «origine dei genitori» e «lingua parlata»: i dati, infatti, anziché concentrati in un'unica tabella, sono dispersi e vanno «cercati» in quattro diverse distribuzioni di frequenza. (Per inciso, si noti che la variabile «origine dei genitori», a sua volta deriva da una combinazione di due variabili, «origine del padre» per «origine della madre» e dunque siamo nel campo dell'analisi trivariata, benché dalle tabelle emergono sempre e solo distribuzioni di frequenza).

I grafici 4 - 7 visualizzano i dati fin qui commentati relativi all'uso in ambiente familiare ed extra-familiare per gli alunni del secondo ciclo, mentre l'8 e il 9 illustrano il comportamento linguistico con la madre e con gli amici per gli alunni di tutto il ciclo, distinguendoli secondo l'età e consentendo così un confronto immediato.

Si deve far rilevare che i quattro sub-universi (genitori entrambi ladini; madre ladina e padre non ladino; madre non ladina e padre ladino; genitori entrambi non ladini) risultano di consistenza abbastanza diversa e comunque di proporzioni piuttosto ridotte (rispettivamente

43; 26 o 24; 44; e addirittura 13 casi). Ciò è un ulteriore ostacolo ad un'analisi comparativa. Infatti, se l'utilizzo delle percentuali «annulla» la diversa numerosità degli universi rapportando tutti i dati a 100, un totale di casi troppo basso lo rende sconsigliabile e limita l'attendibilità delle analisi basate su di esso. Per fare un esempio, nell'universo «genitori entrambi non ladini» (tab. 27), composto di 13 casi, il 54% significherà 7 individui, l'8% un individuo; in ogni caso molto pochi, mentre le stesse percentuali riferite all'universo «madre non ladina e padre ladino», composto di 55 casi, corrisponderanno rispettivamente a 24 e 4 individui, ancora molto pochi, ma forse sufficienti per delineare alcune tendenze.

Per tutte le ragioni suesposte, ci limiteremo a sottolineare brevemente, e senza tentativi di comparazione, i dati che a noi paiono più significativi. Innanzitutto l'appartenenza di entrambi i genitori al gruppo ladino (tab. 24) non è da sola garanzia di una socializzazione linguistica ladina per i figli. C'è inoltre da rilevare che il ladino tende a essere trasmesso con maggiore frequenza dai padri, mentre le madri, pur non ricorrendo all'italiano *tout court*, «cedono» con più facilità ad un uso promiscuo. Una tabella a doppia entrata, «uso linguistico con la madre» per «uso linguistico con il padre», consentirebbe qui, come negli altri tre sotto-universi, una descrizione più accurata dei modelli linguistici emergenti. Delle due separate distribuzioni di frequenza, possiamo solo arguire che all'interno del nucleo familiare esiste talvolta un diverso comportamento linguistico del padre e della madre con i bambini, ma non sappiamo con che modalità.

Nei matrimoni misti con madre ladina (tab. 25), questa raramente mantiene il proprio codice linguistico con i figli (15%), mentre ricorre abbastanza frequentemente a un uso promiscuo (39%). L'italiano è comunque in questi casi prioritario (42%). Il padre non ladino usa generalmente l'italiano (76%), ma, in una minoranza di casi, adotta anche il codice locale, da solo (8%), o insieme all'italiano (12%). Si ricordi comunque quanto precedentemente detto sulla bassa numerosità di questo sotto universo.

Nei matrimoni misti a polarità invertita (tab. 26), frequentemente il padre ladino sembra «imporre» il proprio codice linguistico alla

moglie non ladina, da solo (36%) o insieme all'italiano (23%); ma nel 32% dei casi è invece lui ad abbandonare il codice locale.

Quanto ai nuclei con entrambi i genitori non ladini (tab. 27), non ci sentiamo di fare alcun commento, data la bassa numerosità del relativo sub-universo. Ci pare però che andrebbero studiati da vicino quei casi in cui appare l'uso del ladino (2 con la madre, 1 con il padre). La spiegazione potrebbe collegarsi alla definizione della variabile «origine» dei genitori, argomento già affrontato a pag. 165-166. Il chiarimento di tale definizione servirebbe comunque al commento di tutte quattro le tabelle 24 - 27.

I grafici 10 e 11 visualizzano i dati esposti rispettivamente nelle tabelle 24, e 25-26.

Le tabelle 28 e 29 presentano l'incrocio fra le variabili «istruzione» e «lingua parlata», relative al padre e alla madre e sono di fatto presentate nella forma di tabelle a doppia entrata. Confrontando le due tabelle, colpisce immediatamente la diversità degli andamenti relativi ai due genitori. Da parte delle madri, man mano che aumenta il livello di istruzione, si nota un abbandono progressivo del ladino, sostituito dall'italiano o tutt'al più da un uso promiscuo in cui questo è comunque prevalente. Per i padri, si osserva invece una flessione del ladino nel passaggio del livello inferiore a quello medio (49% vs. 32%) quindi una sua netta ripresa al livello di istruzione superiore che segna il valore massimo del 55%. Fenomeno analogo si è riscontrato in una ricerca in Friuli-Venezia Giulia (cfr. il saggio di B. De Marchi in questo quaderno) e, in base alla conoscenza della situazione locale, se ne è data un'interpretazione in termini di status e prestigio sociale. In questo caso, ci limitiamo a sottolineare il dato, lasciandone la «spiegazione» a quanti meglio conoscono le realtà fassane.

Non ci sentiamo di commentare le ultime tabelle che mettono in relazione uso linguistico e condizione professionale dei genitori, per le perplessità già espresse relativamente ai criteri di aggregazione prescelti per tale variabile (cfr. pag. 166), perplessità che si vengono ulteriormente acuite dal tentativo di aggregare ulteriormente, nelle tabelle 30/I - 30/III la condizione professionale del padre e della madre per creare un indice di estrazione sociale.

Conclusione

Complessivamente, possiamo dire che, dall'esperienza del Glottokit '81, si potrebbero ricavare notevoli e preziosi suggerimenti per la ripetizione di un'indagine analoga, che tenesse però ben presente, già nella preparazione dello strumento di rilevazione, quali fenomeni si vogliono indagare più da vicino e soprattutto quali relazioni si vogliono ipotizzare fra diverse variabili. Se, ad esempio, si volesse verificare l'esistenza di dinamiche differenziali fra maschi e femmine, si dovrebbe predisporre la possibilità di controllare altre variabili intervenienti; se si volesse dare spazio all'analisi delle scelte linguistiche nei matrimoni misti, si dovrebbe definire con chiarezza come questi vadano individuati, e così via. I dati raccolti nell'81 potrebbero comunque servire, almeno in parte, per un'analisi comparativa in prospettiva diacronica.

