

# MONDO LADINO

## QUADERNI

3

ASPETTI DELLA DIDATTICA DEL LADINO:  
LE INTERFERENZE LINGUISTICHE



ISTITUTO CULTURALE LADINO  
VIGO DI FASSA

DIRETTORE  
*Luigi Heilmann*

CONDIRETTORE  
*Guntram A. Plangg*

REDAZIONE  
*Valentino Chiocchetti*  
*Jolanda Ariatti Bardini*

SEGRETARIO  
DI REDAZIONE  
*Fabio Chiocchetti*

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

45P. 107  
conv  
1  
Supplemento a «Mondo ladino»  
Bollettino dell'Istituto Culturale Ladino Anno IV 1980

### SOMMARIO

- Pag. 3 PRIMA GIORNATA: 7 maggio 1980  
Problemi dell'educazione linguistica nelle scuole di Fassa: comunicazioni ed esperienze.
- » 5 *Luigi Heilmann* - Introduzione ai lavori
- » 7 *Loredana Ghetta, Margherita Ganz, Paola Dellagiacoma* - Ladino e cultura ladina nelle scuole dell'infanzia di Fassa.
- » 11 *Anna Depaul* - Ladino e cultura ladina nelle scuole provinciali dell'infanzia in Fassa.
- » 15 *Maria Dantone Florian* - L'insegnamento del ladino nelle scuole elementari di Fassa
- » 19 *Fabio Chiocchetti* - Primi risultati di un'indagine tipologica sulle interferenze ladino - italiano. Val di Fassa, anno scolastico 1979/80.
- » 35 *Giorgio Giustelli* - Aspetti e problematiche dell'educazione linguistica: l'italiano e il ladino nella Scuola Elementare della Valle di Fassa.
- » 41 *Sergio Spini* - Il progetto didattico - sperimentale per l'uso del ladino nelle scuole equiparate dell'infanzia della Val di Fassa.
- » 53 INTERVENTI:  
*Simone Chiocchetti*  
*Francesco Vittur*
- » 63 SECONDA GIORNATA: 8 maggio 1980  
Le interferenze linguistiche: italiano - ladino
- » 65 *Luigi Heilmann* - La didattica del ladino nel quadro delle interferenze ladino-italiano
- » 87 TERZA GIORNATA: 9 maggio 1980  
Le interferenze linguistiche: tedesco-ladino
- » 89 *Guntram A. Plangg* - Le interferenze linguistiche: tedesco - ladino.

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

D-452P02

K-12878-18



K 1287818  
D 452902  
459.9 CONV 1

ICL  
Sezione n. 1

# MONDO LADINO

## QUADERNI

3

ASPETTI DELLA DIDATTICA DEL LADINO:  
LE INTERFERENZE LINGUISTICHE

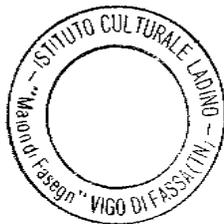
Convegno pedagogico  
Vigo di Fassa 7-9 maggio 1980

RELAZIONI

*a cura di L. HEILMANN e F. CHIOCCHETTI*



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



*Prima giornata:  
7 maggio 1980*

**PROBLEMI DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA  
NELLE SCUOLE DI FASSA:  
COMUNICAZIONI ED ESPERIENZE**



*LUIGI HEILMANN*

## INTRODUZIONE AI LAVORI

Consentitemi di aprire i lavori di queste due giornate portandovi il saluto del Presidente dell'ICL dott. Lorenzi, che non è potuto essere presente perché impegnato all'estero.

Come avete visto dal programma, e come avete intuito dai titoli che costituiscono i temi di queste giornate, l'incontro di quest'anno è la prosecuzione di quello tenutosi l'anno scorso. L'anno passato abbiamo svolto un discorso teorico molto generale, cioè il discorso dell'educazione linguistica in sé, dei principi che sono validi per qualsiasi tipo di educazione linguistica, sia della lingua materna che di una «lingua seconda».

Quest'anno invece vogliamo affrontare più direttamente e più da vicino i temi che concernono la didattica del ladino e il rapporto di bilinguismo reale che esiste nella valle tra ladino e italiano. I lavori di quest'oggi, coordinati dal prof. Spini, concernono esperienze e problemi di carattere didattico, di politica scolastica, di organizzazione dell'educazione linguistica in genere. I temi di domani e dopodomani, invece, concernono la vera e propria situazione di bilinguismo, cioè i rapporti di contatto e quindi di interferenza e azione reciproca che si svolgono tra il ladino (inteso come lingua materna) e la lingua seconda, cioè l'italiano, ovvero un'altra lingua seconda, nel nostro caso il tedesco.

Domani cercherò di chiarire alcuni principi generali dell'interferenza linguistica per applicarli poi al rapporto ladino - italiano; venerdì il prof. Plangg, dell'Università di Innsbruck, parlerà dei rapporti che intercorrono fra il tedesco e il ladino.



LOREDANA GHETTA MARGHERITA GANZ  
PAOLA DELLAGIACOMA

## LADINO E CULTURA LADINA NELLE SCUOLE EQUIPARATE DELL'INFANZIA DI FASSA

Come educatrici delle Scuole Equiparate dell'infanzia di Moena, S. Giovanni e Campitello, prima di affrontare il problema riguardante la valorizzazione della lingua e della cultura ladina, abbiamo svolto nelle nostre scuole un'indagine per vedere in quale misura tale lingua e cultura siano vissute. Ne sono emersi dei dati statistici significativi riguardanti il codice linguistico usato in prevalenza nell'ambiente familiare degli alunni delle Scuole Equiparate. Tali dati si riferiscono all'anno scolastico 1979/80, e ad una popolazione scolastica di 271 bambini dai tre ai sei anni<sup>(1)</sup>.

L'alta percentuale di bambini provenienti da un ambiente linguistico prevalentemente italiano è dovuta in larga misura, in tutte e tre le scuole, al fatto che almeno uno dei genitori proviene da fuori valle; non di rado, tuttavia, si tratta di scelte particolari dei genitori

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

<sup>(1)</sup> Per un confronto con i dati provenienti dalle scuole provinciali dell'infanzia (Soraga, Pera, Canazei) cfr. le tabelle a pag. 12.

che, pur essendo entrambi fassani, preferiscono usare con i figli l'italiano anziché la parlata locale. Per contro, gli alunni che provengono da ambiente linguistico ladino in genere comprendono abbastanza bene anche l'italiano.

Per quanto riguarda i dati relativi ad altri codici, bisogna osservare che nel caso di Moena si tratta in prevalenza di alunni provenienti dalla frazione di Forno, dove si parla un dialetto fiemmazzo-trentino. C'è poi da fare un rilievo particolare per la scuola di Vigo di Fassa dove, in alcuni casi, abbiamo bambini nella cui famiglia è usato esclusivamente il *tedesco*, e che dunque sono arrivati alla scuola esprimendosi soltanto in questa lingua. Il fatto, tuttavia, non ha creato particolari difficoltà, in quanto questi bambini sono stati bene accettati sia dai compagni sia dall'educatrice, che si è sforzata di capirli e di comunicare con loro.

Abbiamo inoltre notato che, all'entrata nella scuola dell'infanzia, i bambini che fino a quel momento usavano un solo codice linguistico (italiano o ladino) a contatto con educatrici e compagni apprendono con facilità un secondo codice. È dunque importante che l'educatrice sappia capire entrambi i codici, per aiutare il bambino a superare le difficoltà di carattere affettivo e di inserimento nel nuovo ambiente, e contemporaneamente favorire l'apprendimento di un secondo codice linguistico.

Ci sembra interessante riportare il caso di un bambino di Roma che, venendosi a trovare nella scuola con bambini che usavano un codice linguistico a lui sconosciuto, il ladino, ben presto si è accorto che, se voleva socializzare con i compagni in maniera più completa, doveva entrare in possesso del loro modo di parlare. Ed ecco che egli chiedeva in continuazione all'educatrice il nome ladino di questo o quell'oggetto, oppure come andavano dette in ladino certe frasi.

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

Dal momento che la parlata ladina nasce da un vissuto del bambino si è riscontrata l'importanza di valorizzarla anche nell'ambito della scuola dell'infanzia. Per valorizzazione non si deve certo intendere un mero nozionismo, bensì un approfondimento delle esperienze che il bambino fa nell'ambiente in cui vive.

Osservando il comportamento dei bambini durante i vari momenti della giornata, si è rilevato che essi adottano codici diversi a seconda del tipo di attività che vengono svolte. Nei giochi imitativi, nelle attività guidate, nel gioco drammatico, i bambini usano preferibilmente *l'italiano*. Questo, a nostro avviso, è in parte dovuto ai modelli comportamentali portati nella nostra valle dal turismo, modelli che il bambino adotta soprattutto nel gioco imitativo. Durante le attività guidate i bambini in genere parlano l'italiano perché è il codice più usato nella scuola.

Durante le attività spontanee e di vita pratica, invece, *il ladino* è largamente usato dai bambini, perché corrisponde a una situazione di maggior spontaneità. L'atteggiamento dell'educatrice può influire molto sul modo di parlare del bambino; perciò è importante accettare la sua spontaneità.

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

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

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



*ANNA DEPAUL*

## LADINO E CULTURA LADINA NELLE SCUOLE PROVINCIALI DELL'INFANZIA DI FASSA

Insegno presso una scuola provinciale dell'infanzia. Faccio presente che il problema ladino è stato posto anche nelle nostre scuole. Nella scuola dell'infanzia di Pera, dove io insegno, la maggioranza dei bambini è ladina, e perciò abbiamo preso in considerazione l'argomento.

Anche noi abbiamo verificato che il codice usato dai bambini quando parlano fra di loro è sempre il ladino; con le maestre invece, i grandi si esprimono in italiano, mentre i più piccoli usano il ladino. Nella drammatizzazione, anche se spontanea, cioè senza la partecipazione delle maestre, usano tutti di preferenza la lingua italiana.

Noi abbiamo fatto le seguenti esperienze: abbiamo registrato vecchie leggende e storie, canti e musica eseguiti da persone anziane del paese, e in particolare dai nonni dei bambini. A scuola, durante l'audizione, abbiamo notato che i bambini non riuscivano a seguire le vicende del racconto, perché tanti vocaboli usati dai nonni sono ormai scomparsi. Maggior piacere, invece, dimostravano per il canto e la musica ladina, che affiora sempre spontaneamente durante il lavoro manuale e in altri momenti sereni della giornata: è sufficiente che un bambino intoni e subito viene seguito dal «coro».

Altra esperienza: la conoscenza del nostro paese. Abbiamo fatto la mappa del paese, con vari punti di riferimento, le strade, i crocicchi, le chiese. I bambini poi, hanno disposto ciascuno la propria casetta, collocandola nella giusta posizione. Questa attività ha suscitato una ricchezza di espressione verbale ladina che si produceva

mentre i bambini controllavano e discutevano tra loro («la tua casa è più giù», «la mia è più vicina a quella di Alfonso», «quella di Udo è la più grande», «la tua sta sopra la curva», «quella di Franco ha anche il *tobià*», «quella di Andrea è l'ultima sulla strada di Soial», ecc.).

Anche noi, come le colleghe delle altre scuole, abbiamo raccontato le leggende delle Dolomiti, illustrandole con cartelloni di paesaggi e figure disegnati dai bambini. Le drammatizzazioni in applicazione hanno avuto un largo seguito, con gioiosa spontaneità e partecipazione totale, forse perché sono racconti nuovi per loro, e inoltre perché hanno riferimenti a luoghi conosciuti, che poi abbiamo osservato insieme sia direttamente (ove era possibile) sia con fotografie portate dai bambini stessi. In complesso abbiamo giudicato molto positivamente queste esperienze.

### Nota della Redazione

Completiamo il quadro statistico riguardante il codice linguistico usato in prevalenza nelle famiglie degli alunni della scuola dell'infanzia con i dati relativi alle scuole di Soraga, Pera e Canazei, raccolti a cura della maestra Patrizia Riz con la collaborazione del personale insegnante delle scuole provinciali dell'infanzia.

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

\* Il dato si riferisce a due casi di bilinguismo tedesco - ladino e olandese - ladino.

## QUADRO RIASSUNTIVO:

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

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

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

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

Alla luce di queste pur sommarie osservazioni, si può concludere che la capacità di recupero del ladino nella fase della socializzazione secondaria (rispetto alle stesse scelte delle famiglie) si dimostra ancora consistente, e conferma le grandi possibilità di un intervento educativo finalizzato allo sviluppo di un consapevole ed equilibrato bilinguismo fin dalla scuola dell'infanzia.

(F.C.)



*MARIA DANTONE FLORIAN*

## L'INSEGNAMENTO DEL LADINO NELLE SCUOLE ELEMENTARI DI FASSA

Come le colleghe della scuola dell'infanzia, anche noi insegnanti di ladino nelle elementari ci siamo riunite per presentare, in questa occasione, un bilancio dell'attività svolta negli scorsi anni e per valutare i risultati ottenuti con l'insegnamento della cultura ladina.

L'introduzione del ladino nelle scuole elementari di Fassa ha incontrato, come molti sanno, notevoli resistenze ed opposizioni sia fra i genitori sia fra gli insegnanti; ora questa situazione sembra largamente superata. Non stiamo qui a chiederci se ciò sia dovuto al fatto che gli alunni abbiano effettivamente tratto dei vantaggi dall'insegnamento del ladino, oppure al fatto che l'azione di convincimento a mantenere viva la parlata ladina abbia finalmente fatto presa: sta di fatto che mentre all'inizio gli alunni che entravano a scuola sapevano che oltre quel portone si doveva parlare solo ed esclusivamente in italiano, ora essi sanno con certezza che vi si può usare sia la lingua ufficiale sia la parlata materna, senza per questo sentirsi nè colpevoli nè inferiori.

Quanto al grado di fruizione del ladino nella popolazione scolastica, pur in assenza di statistiche precise, possiamo affermare che gli alunni frequentanti le scuole elementari di Fassa che non usino per nulla il ladino sono ben pochi: per lo più si tratta di famiglie provenienti da altre zone, recentemente stabilitesi in valle. Questo fenomeno si concentra nell'alta valle di Fassa (comune di Canazei) e a Moena, mentre altrove è scarsamente rilevante.

Più diffusi ovunque sono i casi di bambini che conoscono il ladino, ma non lo parlano, poiché nelle loro famiglie tale idioma è rele-

gato ai rapporti tra gli adulti, i quali per contro si rivolgono a loro in italiano.

Ciò nonostante, il fatto di trovar inserito il ladino nelle attività scolastiche fa sì che, anche in questi casi, gli alunni si rendano conto che non si tratta di una parlata da abbandonare o, peggio ancora, da disprezzare. Se talvolta l'alunno non perfettamente ladino-parlante trova difficoltà nell'uso corrente della parlata, in poco tempo supera tale situazione, se adeguatamente guidato e stimolato. Qualora permanga una sorta di atteggiamento di rifiuto, la causa è evidentemente da ricercarsi in altra sede, soprattutto nei condizionamenti della famiglia.

Dopo anni di esperienza si può con certezza affermare che anche gli scolari che in un primo momento sembravano restii all'uso del ladino (e questo semmai si riscontra a livello del primo ciclo), qualora riescano a comprendere la struttura di questa nuova parlata, abbandonano ogni resistenza e alla fine della scuola elementare riescono a usare con una certa facilità entrambi gli idiomi. Ciò significa che nel periodo scolare il ladino è in grado di recuperare una certa ampiezza d'uso, imponendosi di nuovo come principale veicolo di socializzazione fra i ragazzi, ed evidentemente a ciò contribuisce, in modo considerevole, anche l'insegnamento del ladino nella scuola.

D'altra parte il bambino che vive in Val di Fassa, trovandosi ogni giorno a contatto con nuove esperienze e situazioni, si interessa anche allo studio dell'ambiente in cui vive ed esperimenta; di conseguenza, sente anche il bisogno del supporto della lingua materna per veicolare determinati contenuti culturali.

L'uso del ladino a livello scritto non incontra eccessive difficoltà: gli alunni, alla fine del secondo ciclo, riescono a scrivere con una certa disinvoltura, pur mantenendo incertezze ortografiche che peraltro si riscontrano anche nell'uso della lingua ufficiale.

Analizzando più da vicino la capacità linguistica del ladino presso la popolazione scolastica, possiamo dire che si riscontrano delle differenziazioni per zone, dovute a interferenze più pronunciate da parte dell'italiano a Canazei e Moena, paesi in cui si registra un movimento immigratorio più alto che non altrove. Il linguaggio degli

alunni, in queste zone, ne risente sensibilmente sia a livello lessicale che morfo-sintattico: si usano con estrema facilità termini italiani con desinenze ladine, e frasi italiane con struttura ladina.

È qui che si potrebbe individuare un comune campo di lavoro sia per l'insegnante di classe che per l'insegnante di ladino, per dar vita ad un programma di stretta collaborazione finalizzato a far conseguire allo scolaro una competenza linguistica più sicura nell'uso di entrambe le lingue. Ma lo stesso discorso potrebbe vantaggiosamente essere instaurato anche con l'insegnante di tedesco, date le interferenze non trascurabili che interessano certe parti della struttura delle due lingue.

In ogni caso, l'insegnante dovrebbe operare con metodi contrastivi per far comprendere all'alunno gli elementi caratteristici delle lingue in esame, quegli elementi che insieme costituiscono la «struttura» della lingua e che danno alla stessa la sua originalità e autonomia. La scuola dovrebbe portare l'alunno a sviluppare conseguentemente l'uso corretto di ciascun linguaggio, eliminando progressivamente i fenomeni di interferenza, non tanto quelli che riguardano il lessico, quanto quelli che interessano la morfologia e la sintassi: queste infatti sono le interferenze che vanno maggiormente a scapito della lingua più debole.

Alla domanda «a che cosa serve il ladino?» noi potremmo così rispondere che esso serve direttamente all'acquisizione delle altre lingue, in primo luogo all'apprendimento corretto della seconda lingua (che nelle scuole di Fassa è l'italiano), quindi all'apprendimento della terza lingua, e così via.

Pertanto ogni educatore, sia esso genitore o insegnante, dovrebbe riconoscere e sfruttare questa conoscenza derivante dalla situazione di potenziale bilinguismo presente nella Val di Fassa. Purtroppo non possiamo dire che finora il livello di collaborazione sia stato all'altezza dei compiti. Chi persiste nel rifiutare l'insegnamento del ladino ha però il grave torto di sottovalutare totalmente il ruolo di un'educazione linguistica integrata che muova dalla considerazione della «lingua materna»: per qualcuno l'insegnamento del ladino è ancora il segno di un sentimentale rimpianto del passato.



*FABIO CHIOCCHETTI*

**PRIMI RISULTATI DI UN'INDAGINE TIPOLOGICA  
SULLE INTERFERENZE LADINO-ITALIANO**

Val di Fassa, anno scolastico 1979/80.

Permettetemi ora di presentarvi alcuni risultati di una iniziativa condotta, nell'ambito della programmazione didattica per l'insegnamento del ladino, in collaborazione tra l'Istituto e le insegnanti incaricate, con l'intento di fondare metodologicamente la prospettiva di un'educazione linguistica interdisciplinare.

Si è cominciato con la raccolta di materiali linguistici per lo studio delle interferenze tra italiano e ladino, effettuata sugli elaborati degli alunni delle scuole elementari di Fassa, cercando di coinvolgere nell'operazione — attraverso la Direzione Didattica — anche gli insegnanti di classe.

Le finalità che con questo ci proponevamo riguardavano tre ordini di problemi:

1) raccogliere materiali di corredo per esercizi di carattere linguistico da utilizzare per la compilazione del libro di testo per il II Ciclo, che è attualmente in fase di progettazione;

2) dare inizio a lavori preparatori in vista della stesura di una futura e auspicabile grammatica ladino-fassana;

3) instaurare quel momento di collaborazione interdisciplinare tra gli insegnanti di varie discipline linguistiche (italiano, tedesco, ladino) all'interno di una proposta di programmazione collettiva.

Quindi, nelle nostre intenzioni, non si trattava di uno studio sul contesto socio - culturale, o sulle motivazioni socio - psicologiche dell'interferenza, ma piuttosto — nella fase iniziale — di un'analisi formale tesa ad evidenziare quali fossero le strutture delle due lin-

gue che in genere dimostravano propensione ad intersecarsi o comunque ad entrare in contatto.

Perciò non ci siamo preoccupati di ancorare la ricerca ad un rilevamento statistico sistematico, ma soltanto di organizzare progressivamente il materiale che si andava raccogliendo secondo «tipi generali».

Per ora il materiale è scarso, ed il suo grado di elaborazione ancora ampiamente provvisorio. Però riteniamo ugualmente utile presentare in questa sede alcune esemplificazioni, per dar modo agli insegnanti di comprendere meglio quale sia il significato della nostra iniziativa, e di ottenere qualche suggerimento e qualche aiuto in più.

Ci siamo limitati in verità ad un aspetto particolare della questione: l'influenza *del ladino sull'italiano*. In altre parole abbiamo preso in esame quelle espressioni italiane, provenienti dal repertorio scritto e orale degli alunni, in cui si potesse individuare la presenza di una matrice morfo-sintattica estranea, riferibile, nella fattispecie, al ladino. Questa scelta è stata dettata dal fatto che ci è sembrato più opportuno, in questa sede, affrontare una problematica che dovrebbe interessare indistintamente tutti i maestri (e non solo chi insegna ladino); una problematica che è quotidianamente presente nelle difficoltà dell'insegnamento dell'italiano, per quanto attinente al discorso generale dell'educazione linguistica. Per contro l'aspetto simmetrico (l'influenza *dell'italiano sul ladino*) rappresenta un problema più specifico, non meno complesso e certamente altrettanto rilevante dal punto di vista culturale. Si tratta di un problema che investe l'intera realtà della valle, manifestandosi non tanto in interferenze linguistiche occasionali, quanto piuttosto in un vero e proprio processo di destrutturazione della parlata ladina, che ha radici sociali profonde e richiede risposte complessive proprio sul terreno sociale ed istituzionale, cui il Movimento Ladino è chiamato. Ma, a tal proposito, è evidente che anche dalla scuola ci si attende un intervento coerente e consapevole, nell'interesse della collettività fasana.

Per ritornare al nostro argomento, osserviamo che la nostra iniziativa intende semplicemente riprendere uno spunto operativo fornito nell'ormai lontano 1967 dal maestro Simonin Maza, in occa-

sione della settimana di studio per insegnanti tenutasi a Moena nel settembre di quell'anno per iniziativa dell'Union di Ladins, il quale presentò all'attenzione dei colleghi una serie di espressioni italiane degli alunni palesemente modellate su strutture formali e idiomatiche tipiche della parlata locale<sup>(1)</sup>.

Noi abbiamo preferito tralasciare per ora le interferenze di carattere lessicale, che sono quelle più numerose ma anche quelle che presentano minori difficoltà e interpretative e operative in senso didattico, in quanto comportano solamente uno sforzo guidato per un arricchimento parallelo del lessico italiano e ladino, da perseguirsi con metodi contrastivi. Invece, privilegiando la dimensione morfosintattica del linguaggio, abbiamo potuto evidenziare una serie di opposizioni tra forme del ladino e forme dell'italiano che generano casi ricorrenti di interferenza linguistica.

### 1. La posizione del pronome personale all'interno della frase costruita con verbo coniugato e infinito.

Il ladino in questo caso prevede, rispetto all'italiano, una diversa successione degli elementi:

*Ladino:* SOGG. - VERBO - PRON. - INFINITO

*Italiano:* SOGG. - VERBO - INFINITO - PRON.

Interferenza-tipo:

«Le bambine vanno a si confessare»

*La bezes les va a se confesèr*

Le bambine vanno a confessarsi

<sup>(1)</sup> Cfr. *Noša Jent - Boletín del Grop Ladin da Moena*, IV An, numero speciale, sett. 1967.

Altri esempi:

- «Ho un grembiule nero per non *mi* sporcare» (cl. III - Moena)  
«... l'ho messo qua sotto per non *me lo* bagnare» (cl. II - Moena)  
«È stata la mamma a *me lo* dire» (cl. II - Campitello)  
«Va a *ti* lavare le mani» (»)  
«... a *li* dare alla mamma» (»)  
«... *se ne* stare a casa» (»)  
«Posso andare a *mi* prendere il fazzoletto?» (cl. V - Pozza)  
«La mamma è venuta a *mi* svegliare» (»)

Osservazioni:

Il materiale raccolto e l'esperienza diretta mostrano che questo tipo di interferenza agisce soprattutto in presenza dei pronomi di I e II persona singolare e plurale, in presenza del pronome riflessivo, e della combinazione di più pronomi. Inoltre si tratta di un fenomeno largamente ricorrente su tutta l'area della valle e in ogni fascia d'età. Se ne deduce quindi che la struttura ladina mantiene notevolmente la sua forza normativa, tanto da interferire quasi regolarmente sull'espressione italiana dei bambini. (Viceversa, è piuttosto raro presso i ladinofoni sentire espressioni del tipo: «*vae a confesèrme*»).

Diverso è invece il comportamento linguistico in analoghe frasi ove compaia, da solo, il pronome di III persona singolare o plurale al caso diretto: qui la struttura ladina appare decisamente più debole rispetto all'azione della corrispondente formula italiana. Prendiamo ad esempio la frase del tipo «è stata la mamma a *dirlo*»: è ormai frequentissimo sentire, non solo fra i bambini ma anche fra gli adulti, l'esatta traduzione «*l é stat mia mare a dirlo*», anziché l'espressione corretta e originaria «*l é stat mia mare a l dir*».

Analogamente non è raro registrare espressioni come «*va a tòrta, a portèrles, a conprèrli*», al posto di «*a la tòr, a les portèr, a i conprèr*», e così via.

Si intuisce allora quale potrebbe essere in simili casi la funzione educativa di un intervento interdisciplinare che, avvalendosi di gio-

chi linguistici e di esercizi contrastivi, facesse progressivamente vedere la normatività delle due differenti strutture in tutta la serie di combinazioni pronominali, con il duplice obiettivo di introdurre nel bagaglio linguistico del bambino la forma italiana corretta, e di «ripristinare» per così dire la coerenza della forma ladina ove essa appare indebolita.

## 2. La coniugazione riflessiva del verbo

Nella formazione dei tempi composti della coniugazione riflessiva il ladino si differenzia dall'italiano per l'uso dell'ausiliare *aer* (avere). Conseguentemente esso mantiene invariato il participio, mentre in italiano l'uso dell'ausiliare *essere* impone anche di concordare il participio con il soggetto.

coniug. riflessiva	Ladino:	ausiliare AER + part. <b>invariato</b>
	Italiano:	ausiliare ESSERE + part. <b>coniugato</b>

Interferenza-tipo:

« <b>Si hanno sbagliato</b> »	<i>I se à sbalià</i> Si sono sbagliati
« <b>Essa si aveva dimenticato</b> »	<i>La se aea desmentià</i> Essa si era dimenticata

Altri esempi:

«*Si hanno chiusi di dentro*»

(cl. II - Campitello)

«*Si abbiamo spaventati*»

(»)

- «I caprioli se lo *aveva* mangiato» (cl. V - Campitello)  
 «... mi *ho* sognato...» (»)
   
«Questa gita mi *ha* *piaciuto* molto» (»)
   
«... si *hanno* *preso* il costume da bagno» (»)
   
«La sera, dopo *aversi* riscaldato la polenta...» (»)

Osservazioni:

Esaminando gli esempi sopra riportati, si possono utilmente individuare interferenze secondarie di carattere morfologico collegate alla principale:

a.	« <b>Si</b> abbiamo spaventati»	se aon sperdù ci siamo spaventati
----	---------------------------------	--------------------------------------

L'origine di questa ricorrente sostituzione del pronome di I persona plurale con quello di III persona dipende dal fatto che in fasano, a differenza dell'italiano, le due forme coincidono perfettamente:

noetres	se	aon sperdù	— noi	ci	siamo spaventati
ič	se	à sperdù	— essi	si	sono spaventati

b.	«I caprioli se lo <i>aveva</i> mangiato»	i se laea magnà se l'erano mangiato
----	--	--

Qui l'uso della III persona singolare del verbo al posto della III plurale deriva evidentemente dal fatto che in ladino (come pure in altri dialetti alto-italiani) fra le due forme non vi è differenza alcuna:

*L capriol l se* l aea *magnà* — il capriolo se l'era mangiato  
*I caprioi i se* l aea *magnà* — i caprioli se l'erano mangiato

### 3. L'uso del congiuntivo e del condizionale

Come è noto, il ladino non conosce il modo condizionale, che viene regolarmente sostituito dal congiuntivo romano. Questo fatto crea negli scolari Fassani una complicazione ulteriore rispetto all'uso già di per sé problematico di questi due modi verbali.

Purtroppo non ci è stato possibile analizzare a fondo questo problema, in quanto lo scarso materiale a nostra disposizione non consentiva livelli di generalizzazione sufficientemente attendibile. In prima approssimazione sembrano qui operanti due tipi di interferenza:

a. *Interferenza diretta*, che si realizza in conseguenza dell'uso ladino (nonché latino) del congiuntivo indipendente in senso di eventualità, potenzialità, ecc., oppure nell'uso del congiuntivo trapassato esprime il futuro nel passato. Qui il bambino, anziché usare in italiano il modo condizionale, mantiene alla maniera ladina il congiuntivo, realizzando interferenze del tipo:

«Fosse ora  
di andare a casa»

*fose ora de jir a ciasa*

sarebbe ora di andare a casa

Disse che il prossimo giorno  
tutto il paese  
dovesse andare in chiesa

*l aesa cognù jir te gejia*

avrebbe dovuto andare in chiesa

- b. *Interferenza indiretta*, che si riscontra soprattutto nella costruzione del periodo ipotetico, dove l'uso del condizionale italiano appare spesso generalizzata indistintamente sia per la protasi che per l'apodosi. Ciò che interferisce del ladino, non è qui l'uso del modo in sè, ma il fatto che il ladino preveda lo *stesso modo* (il congiuntivo) in entrambe le parti del periodo. Esempio:

«Mio fratello decise che domani, se ci sarebbe stato il sole saremmo andati in montagna»

*se fosa stat soreie  
fosana jič sa mont*

se ci fosse stato il sole  
saremmo andati in montagna

Indubbiamente la complessità della questione richiederebbe una più estesa raccolta di dati, che consenta di studiare analiticamente il fenomeno nei diversi contesti sintattici in cui i due modi sono rispettivamente usati.

#### 4. Costruzioni perifrastiche di azione continuata e imminente

- a. La costruzione italiana col gerundio che esprime la continuità dell'azione, viene solitamente resa in ladino mediante l'espressione «*eser (aló) che*» seguita dal verbo coniugato.

azione continuata

Ladino:

*ESER CHE + FORMA VERB.*

Italiano:

STARE + GERUNDIO

Interferenza-tipo:

«Il ruscello era che dormiva»

*el rif l era che l dormìa*

il ruscello stava dormendo

(cl. III - Moena)

- b. Analogamente si riscontra in ladino l'uso del verbo «*eser*» anche nel caso in cui l'italiano esprime imminenza dell'azione mediante la perifrasi «stare per» seguita dall'infinito.

<b>azione imminente</b>	<i>Ladino:</i>	<b>ESER PER + INFINITO</b>
	<i>Italiano:</i>	<b>STARE PER + INFINITO</b>

Interferenza-tipo:

<b>«I soldati erano per combattere»</b>	<i>i sudé i era per combater</i>
	i soldati stavano per combattere

(cl. II - Campitello)

### 5. L'articolo determinativo davanti all'aggettivo di possesso

L'omissione dell'articolo in presenza dell'aggettivo possessivo rappresenta una caratteristica della grammatica ladina, che avvicina le nostre parlate a molte lingue neo-latine e non, discostandole dall'italiano.

<i>Ladino:</i>	<b>0 + AGG. POSS. + nome</b>
<i>Italiano:</i>	<b>ART. + AGG. POSS. + nome</b>

Questa struttura è certamente in fase di regresso nella parlata comune di Fassa, a causa dell'influenza sia dei dialetti trentini che della lingua ufficiale, mentre invece sembra resistere piuttosto bene in Badia e Gardena dove trova un esatto corrispondente nel tedesco.

Oggi da noi si sentono di frequente (e purtroppo altrettanto di frequente si scrivono) espressioni come «*la noša jent*», «*la noša val*», e così via, mentre la forma corretta usata dai vecchi sarebbe «*noša jent*», «*noša val*», senza l'articolo determinativo.

Tuttavia, alla luce del materiale esaminato, essa sembra mantenere anche da noi un certo ambito di validità normativa, che riaffiora — per così dire — come interferenza in alcuni casi particolari:

«Andò da sua amica»	<p><i>l é jit da sò amiga</i> andò dalla sua amica</p>
«L'ha fotografato a sua casa»	<p><i>el l à tòut-ju a sò ciasa</i> l'ha fotografato nella sua casa (a casa sua)</p>

## 7. Le preposizioni nella costruzione dei complementi indiretti

Numerosissimi sono i casi in cui non vi è coincidenza tra italiano e ladino nella scelta delle preposizioni che introducono i complementi indiretti.

Evidentemente qui occorrerebbe uno studio sistematico sull'intero ambito della sintassi dei casi, per poter giungere ad elaborazioni più generali ed attendibili. Ci limiteremo pertanto ad esporre alcuni casi di interferenze rilevati dai materiali a nostra disposizione.

«Eravamo dietro degli alberi»	<p><i>de dò dai alberes</i> dietro gli alberi</p>
-------------------------------	---

(cl. III - Moena)

«Io torno a casa *dalle* quattro»

*vegne a ciasa da la cater*  
torno a casa alle quattro

(id.)

«Ci presentammo *di* 80 concorrenti»

*se aon prejentà*  
*de 80 concorenč*  
ci siamo presentati  
in 80 conc.

(cl. V - Campitello)

«Siamo andati dentro a Canazei»

*sion jič ta Cianacei*  
siamo andati a Canazei

(id.)

#### Osservazioni:

Nelle parlate ladine il campo delle preposizioni presenta un'ampiezza e una funzione strategica del tutto particolari. Tipico, ad esempio, è l'uso delle preposizioni composte (nel caso sopra citato: *ta* = «*ite* + *a*», lett.: «dentro a») che dà luogo — soprattutto nelle espressioni di movimento — ad una ricca gamma di combinazioni e di categorie semantiche che non hanno esatto riscontro nella lingua italiana.

In modo analogo anche le locuzioni avverbiali di luogo, ugualmente composte ed articolate, danno origine ad interferenze:

«Si hanno chiusi *di dentro*»

*i se à serà da ite*  
si sono chiusi dentro

(cl. II - Campitello)

«... se gli sto *da vicino*»

*se ge stae da vejìn*

se gli sto vicino

(id.)

## 8. Proposizioni relative

Com'è noto il ladino non conosce pronomi relativi per i casi obliqui; in taluni casi però si supplisce con le congiunzioni *olache* (dove) e *canche* (quando), nonché con una estensione funzionale di «*che*» anche al di fuori dei casi diretti.

Le interferenze sull'italiano derivanti da queste fatto sono frequenti e comuni a molte aree dialettali:

«Ho letto un libro  
dove c'era pieno di leggende»

*olache l era pien de conties*

in cui c'erano molte leggende

«È stato l'anno  
quando sono nato io»

*l an canche son našù gé*

l'anno in cui sono nato io

Osservazioni:

Anche l'uso regolare delle forme italiane «quanto» e «dove» si presta a interferenze morfologiche determinate dalla presenza del «*che*» pleonastico nelle congiunzioni ladine *can/che*, *ola/che*, ecc. Si tratta di un fenomeno diffusissimo in area alto-italiana. Es.:

«Non so quando *che* l'ho visto»

*no se canche l é vedù*

non so quando l'ho visto

Inoltre, un certo numero di proposizioni, soprattutto le interrogative e in genere le subordinate, presentano in ladino una struttura morfo-sintattica che si distingue notevolmente da quella italiana per la presenza di pronomi o congiunzioni del tutto originali. Sarebbe oltremodo interessante giungere ad una classificazione completa di queste tipologie; per ora dobbiamo limitarci ai casi riscontrati nel materiale raccolto:

«Tante zampe che ha la mosca?»	<i>tanta ciates che l à la moša?</i> quante zampe ha la mosca?
--------------------------------	---

«Io qualche volta che vedevo dei miei compagni...»	<i>ge, vèlch òuta          che vedee mi amiš...</i> io, quando talvolta vedevo i miei compagni...
--	---

## 9. I verbi composti

Un rilievo del tutto particolare, all'interno di questo discorso, potrebbe assumere lo studio di verbi composti ladini.

La grande possibilità combinatoria della struttura costituita da VERBO + PARTICELLA AVVERBIALE, del tipo *jir-su* (salire), *grignar-fora* (deridere), ecc., costituisce per le parlate ladine un fattore semanticamente produttivo, che compensa almeno in parte l'esiguità del suo lessico. Le ricorrenti e scontate interferenze che da ciò derivano, testimoniano esse stesse della reale valenza che questa struttura formale assume, fuori dal campo strettamente lessicale, all'interno della dimensione sintattica del ladino. Es.:

«Vado su nell'albero»	<i>*vae-su nte l alber          vae-su su l alber</i> salgo sull'albero
-----------------------	--

Per render conto dell'anomalo raddoppiamento di preposizione che compare nella frase citata, conviene analizzare il modello su cui questa è stata calcata<sup>(2)</sup>. Qui si può facilmente rilevare la diversa funzione logico - sintattica delle due particelle apparentemente identiche: mentre la seconda funge effettivamente da preposizione, la prima è *parte integrante della forma verbale*. Ciò si deduce anche osservando l'intonazione della frase, all'interno della quale la prima particella rappresenta una «sillaba forte», che riceve addirittura l'accentuazione spettante solitamente al verbo stesso:

$\frac{\text{ / }}{\text{vae}} \quad | \quad \vee \quad \frac{\text{ / }}{\text{a ciasa}}$

$\vee \quad \frac{\text{ / }}{\text{vae-su}} \quad | \quad \vee \quad \frac{\text{ / }}{\text{su l alber}}$

Per sottolineare questo fatto, abbiamo qui preferito utilizzare il trattino per unire la particella avverbiale alla rispettiva parte coniugata del verbo, seguendo una prassi in uso nella grafia del ladino friulano.

## 10. Conclusioni

Queste note non hanno evidentemente alcuna pretesa di completezza, ma le riteniamo sufficienti a dimostrare agli insegnanti l'importanza di un'educazione linguistica interdisciplinare che si ponga innanzitutto di comprendere *l'origine* dei cosiddetti «errori» alla luce della parlata materna dell'alunno. Dopodiché, «correggere» non dovrebbe più consistere soltanto nel sostituire la forma italiana

<sup>(2)</sup> Ipotizziamo come matrice dell'interferenza un'espressione \**vae-su nte l alber*, che potrebbe rappresentare una variante individuale del più corrente «*vae-su su l alber*». A quest'ultima forma si farà comunque riferimento nel corso dell'analisi.

corretta a quella sbagliata, ma anche nel mostrare all'alunno la differenza funzionale tra forme linguistiche appartenenti a sistemi linguistici differenti.

Come già si è detto, una metodologia adeguata a tale scopo dovrà necessariamente rifarsi ad una elementare grammatica contrastiva, e ad una sintassi contrastiva, che dovrà trovare riscontro in opportuni esercizi in forma di giochi linguistici e ricerche guidate, dovutamente commisurati allo sviluppo delle capacità intellettive degli alunni e collegati all'insieme dei programmi scolastici.

In questa prospettiva l'Istituto Culturale ladino, in collaborazione con le insegnanti di ladino, si propone di continuare la raccolta e l'ordinamento sistematico del materiale linguistico tratto dall'esperienza didattica, che — seguendo le linee qui indicate — dovrà consentire sia un maggior approfondimento teorico del problema, sia un rapido approntamento di esercizi da introdurre sperimentalmente nell'attività scolastica.

Ma è chiaro che per ottenere risultati soddisfacenti occorre l'impegno e la collaborazione degli insegnanti e della Direzione Didattica, affinché questo approccio interdisciplinare all'educazione linguistica possa, entro breve tempo, divenire un elemento qualificante in grado di caratterizzare la scuola di Fassa ladina, nonché divenire patrimonio collettivo di esperienza e conoscenza di tutto il corpo insegnante chiamato ad operarvi.



GIORGIO GIUSTELLI

ASPETTI E PROBLEMATICHE DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA: L'ITALIANO E IL LADINO NELLA SCUOLA ELEMENTARE DELLA VAL DI FASSA

In una delle appendici del testo *Lingua e dialetti*<sup>(1)</sup>, recante come titolo «10 tesi per l'educazione linguistica democratica», viene citata, a mò di chiusura del discorso, una frase di Antonio Gramsci: «Ogni volta che affiora in un modo o nell'altro la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa nazionale»<sup>(2)</sup>.

Popolare, nazionale; ancora una volta torna questo pericolosissimo concetto di popolo inteso come un tutto indifferenziato, nel quale i confini socio-politici, anche e soprattutto, nel nostro caso, di natura linguistica, si perdono, si annullano; un popolo inteso come classe unica, come «massa».

Nel concetto di popolo c'è qualcosa di statico; recuperare questo concetto significa recuperarne anche il sostanziale immobilismo. Lo stesso immobilismo che, come nota acutamente Adriano Ceschia<sup>(3)</sup>, ha portato De Mauro a sostenere la posizione «statocentri-

---

(1) T. De Mauro, Mario Lodi: *Lingua e dialetti*; Ed. Riuniti. Paideia 74; Roma, 1979; pag. 117.

(2) Ved. Nota 1.

(3) A. Ceschia, «Aspetti e problemi della didattica del friulano»; in: *Mondo Ladino Quaderni*, 2; Istituto Culturale Ladino, Vigo di Fassa, 1980; pp. 75-91.

ca», secondo la quale «non esiste il problema delle identità nazionali: tutti sono dialetti, l'unica lingua è l'italiano, la lingua veicolare, la lingua di cultura. Quindi il problema unico e pressante è di mettersi in rapporto con l'italiano»<sup>(4)</sup>.

Ed è stata questa, a mio avviso, la posizione metodologico - didattica dominante riguardo all'educazione linguistica in Val di Fassa. Tale posizione ha avuto, tra gli altri, il torto di calpestare sistematicamente i concetti di «Lingua» e di «Nazione» tanto chiaramente esposti da Sergio Salvi e da Adriano Ceschia<sup>(5)</sup> e relativi - dico i concetti di lingua e di nazione - nel nostro caso alla problematica della didattica linguistica e più specificatamente della didattica del Ladino.

Questa - forse troppo lunga - digressione di carattere socio - linguistico si rendeva necessaria per cercar di sgombrare il campo dai rischi nei quali incorre più o meno sistematicamente una comunicazione di pure e semplici esperienze di carattere didattico - operativo, che non sveli correttamente e possibilmente in anticipo i sovrascopi o, se si vuole, le «strutture profonde» che la veicolano ed alle quali si uniforma.

E veniamo dunque, seppure per sommi capi, ad un tentativo di valutazione critica della mia esperienza personale: non credo sia stata molto originale la mia situazione di «italianofono» - usante per esser più precisi una variante dialettale aretino - fiorentina - trapiantato per esigenze di lavoro in terra ladina.

Forte delle convinzioni maturate su testi, sul valore scientifico dei quali è difficile nutrire dubbi (valga per tutti un classico, il Tagliavini<sup>(6)</sup>), secondo i quali il ladino era a tutti gli effetti da considerarsi come lingua romanza ed avendo verificato, come suol dirsi, «sul campo» che era usato come lingua «prima», ne conseguiva im-

---

<sup>(4)</sup> A. Ceschia: *Op. cit.*

<sup>(5)</sup> S. Salvi: *Le lingue tagliate*; Ed. Rizzoli, Milano, 1975.

S. Salvi: *Le nazioni proibite*; Ed. Vallecchi, 1973.

A. Ceschia: *Op. cit.*

<sup>(6)</sup> C. Tagliavini: *Le origini delle lingue neolatine*. Bologna 1952.

mediatamente che per gli alunni della Val di Fassa l'italiano era lingua «seconda».

Per cui, a livello operativo, approntai tutta una serie di esercitazioni che, fondandosi sui principi della grammatica contrastiva, evidenziassero l'uso di certe strutture — cito per tutte i modi dei verbi, il raddoppiamento delle consonanti, certe disgrafie derivanti dalla sonorizzazione della s — nelle quali in maniera più appariscente si notavano le interferenze linguistiche sull'italiano, e da parte del ladino e del dialetto trentino; — mi riferisco, ovviamente, alla zona di Moena. È possibile, su questa base, costruire una seriazione di sequenza linguistiche per completare le quali si invitano gli alunni a scegliere quelle sintatticamente o morfologicamente corrette tra diverse proposte nelle quali si notano varie interferenze di carattere dialettale, plurilinguistico o alloglotto. Molto utile, ai fini dell'economicità del discorso e per chiarire quanto sto affermando, mi è stata la comunicazione tenuta dal dott. Fabio Chiocchetti<sup>(7)</sup> relativa alle interferenze linguistiche italiano - ladino, che mi consente di evitare ulteriori esemplificazioni.

Per inserire l'educazione linguistica in un processo di reale funzionalità comunicativa, furono privilegiati, in una classe 5<sup>a</sup>, due argomenti monografici, che servirono da temi strutturanti di tutto il lavoro: a) l'analisi delle informazioni, anche radio-televisive, ma soprattutto giornalistiche (per il maggiore riscontro con la materialità del testo), riguardanti il caso Moro; b) l'analisi strutturale di una poesia, *Oltre il ponte* di Italo Calvino, nella quale il concetto di Resistenza viene confrontato dialetticamente con la realtà storica che ha preceduto e che ha seguito questo momento contingente della realtà socio-politica italiana.

Questi due argomenti, evidentemente, si prestano ad un tipo di analisi con connotazioni semiologiche che evidenzia certi processi comunicativi che utilizzano strutture sub-verbali o comunque extra

---

(7) Fabio Chiocchetti: «Primi risultati di un'indagine tipologica sulle interferenze linguistiche in ladino - italiano. Val di Fassa, anno scolastico 1979/80». In *Mondo ladino Quaderni 3*; Istituto Culturale ladino, Vigo di Fassa.

testuali. Tali processi, i cosiddetti sovrascopi, obbligano il fruitore del messaggio ad un tipo di decodificazione logico-formale che va ben oltre la cosiddetta analisi grammaticale di carattere descrittivo, tanto inutile quanto ancora in voga in troppe scuole!

Quanto al ladino, in collaborazione con l'insegnante preposta a tale attività, i temi della nostra ricerca riguardavano una indagine sul patrimonio culturale inteso non in maniera folkloristica ma come intero sistema di vita.

Non solo, dunque, la cultura delle favole dolomitiche, le canzoni popolari e tutte quelle forme d'arte che sono sempre state opposte e subordinate alla cultura «ufficiale», «di stato» e nemmeno l'espressione di quei pochi intellettuali che si staccano dalla classe di origine, ma l'insieme dei costumi, delle abitudini. La coesione, la fedeltà, la lealtà verso la propria gente differenziano questa cultura da quella borghese, competitiva anche al suo interno.

Parallelamente a tutto ciò, o forse in corrispondenza di questo, fiorì quasi in maniera spontanea una serie di testi con chiare valenze di carattere poetico, prodotti dagli alunni, ed aventi come argomento Moena ed il retroterra etnico poetico ambientale<sup>(8)</sup>.

Ciò nonostante, rimase alla fine la consapevolezza impotente che il ladino aveva comunque esercitato un ruolo abbastanza marginale: non soggetto e protagonista dell'educazione linguistica, dunque, quanto piuttosto, a ben guardare, oggetto poetico del godimento estetico della classe proprietaria (anche e soprattutto, nel nostro caso) delle forme espressive, che sono poi i metalinguaggi attraverso i quali si esercita il potere.

Che fare, dunque? Un primo contributo di carattere metodologico - operativo fu offerto da L. Heilmann nella relazione conclusiva

---

(8) Ved. Giorgio Giustelli: «Oš da la scola»; in: *Nōša Jent - Boletin del Gròp Ladin da Moena*; Stanperia Gròp Ladin da Moena - Sorèga - (TN); Numer 2 - Oril 1978, pp. 24-26;

G. Giustelli: *Op. cit.*; Numer 3 - Otòber 78 - pp. 20-22.

G. Giustelli: *Op. cit.*; Numer 4-5 - Jugn 80 - pp. 18-20.

al convegno dell'anno scorso<sup>(9)</sup>; altri sono sicuro che verranno da questo stesso convegno; del plurilinguismo e delle problematiche pedagogiche ad esso connesse ci si comincia ad occupare anche a livello di studi universitari<sup>(10)</sup>.

Ma è necessario soprattutto l'impegno politico degli organi che istituzionalmente rappresentano la Val di Fassa affinché il ladino, se si vuole che costituisca realmente la principale forma espressiva di questa zona, entri a pieno diritto (e non a mezzo servizio come avviene attualmente con l'ora settimanale di cultura ladina!) in *tutta* la scuola dell'obbligo (Scuola Materna, Elementare e Media, dunque) come attività curricolare. Ciò presuppone l'impiego di personale qualificato la cui formazione professionale e il cui reclutamento non potranno certamente avvenire in modo semplicistico né in tempi brevi. È un lavoro paziente e faticoso; un impegno, comunque, dal quale non si può derogare. Perché da minoranza linguistica a forma espressiva minoritaria, debole, e come tale destinata progressivamente a scomparire, il passo è fin troppo breve!

---

<sup>(9)</sup> L. Heilmann: «Il rapporto ladino-italiano: lingua «prima» e lingua «seconda»; in: *Mondo Ladino Quaderni*, 2; Istituto Culturale Ladino, Vigo di Fassa, 1980; pp. 91-96.

<sup>(10)</sup> Ved. AA.VV.: *Plurilinguismo e scuola* - Atti (non pubblicati) del I Convegno di Chiusi della Verna (AR), organizzato dall'Istituto di Lingue della Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Siena; 20-21-22 Settembre 1979.



*SERGIO SPINI*

IL PROGETTO DIDATTICO-SPERIMENTALE  
PER L'USO DEL LADINO NELLE SCUOLE EQUIPARATE  
DELL'INFANZIA DELLA VAL DI FASSA

La mia relazione attiene direttamente ai problemi dell'educazione linguistica nelle scuole fassane, al pari delle comunicazioni di esperienze concrete svolte or ora da educatrici d'infanzia e da maestri elementari della Valle.

Il progetto didattico-sperimentale, di cui mi è stata affidata la direzione operativa e — in questa sede — l'illustrazione analitica, si riconduce sia alla legge provinciale del Trentino sulle scuole dell'infanzia, sia all'attività dell'Istituto Culturale Ladino.

*Perché il progetto didattico-sperimentale?*

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

La corretta interpretazione di tale articolo mi pare debba ricercarsi, sul piano giuridico come sotto il profilo pedagogico, nell'art. 3 della stessa legge: «La scuola dell'infanzia si propone come finalità il pieno sviluppo della personalità del bambino e la sua socializzazione attraverso la sua educazione integrale e opera nel rispetto del primario dovere e diritto dei genitori di istruire ed educare i figli. La scuola dell'infanzia, offrendo una effettiva eguaglianza di opportunità educative, tende a superare i condizionamenti sociali, cultura-

li ed ambientali per assicurare ad ognuno una concreta realizzazione del diritto allo studio. La scuola dell'infanzia promuove in particolare l'acquisizione di un comune livello culturale di base che superi concretamente ogni tipo di discriminazione anche come armonica preparazione alla frequenza della scuola elementare?

In quali modi i due articoli della legge si debbono con efficacia e armonia realizzare? Come, in altri termini, il ladino nelle scuole dell'infanzia può contribuire al pieno sviluppo e alla socializzazione del bambino, al superamento di ogni condizionamento e discriminazione, alla preparazione alla frequenza della scuola elementare?

Una prima autorevole risposta a questi interrogativi è venuta dalla Commissione Culturale dell'Istituto Culturale Ladino nella seduta del 5 gennaio 1979, dedicata in larga misura proprio ai problemi dell'educazione linguistica nelle scuole della Val di Fassa. Dai vari interventi è emersa la necessità che in tali scuole la programmazione tenga conto del ladino e dei diversi stadi evolutivi del linguaggio verbale, che vi si realizzi pertanto un'educazione linguistica consapevole ed efficace, mediante autentiche sperimentazioni e l'uso sistematico di appropriati sussidi didattici. In questa prospettiva si collocano gli incontri svoltisi a Vigo di Fassa dal 9 all'11 maggio 1979 sul tema «Didattica linguistica e didattica del ladino», dei quali si sono pubblicati gli «Atti nel n. 2 dei «Quaderni» di «Mondo Ladino».

La Federazione Provinciale Scuole Materne di Trento, della quale fanno parte anche le scuole equiparate dell'infanzia di Campitello, Moena e Vigo di Fassa, si è impegnata a offrire un diretto e qualificato contributo alla soluzione dei problemi puntualizzati negli incontri sopra ricordati.

A tale scopo nell'autunno scorso io fui invitato a redigere una bozza di progetto didattico - sperimentale, che il 17 dicembre u.s. fu discussa a Trento dal dr. Gino Dalle Fratte, Direttore dei Servizi Pedagogici della Federazione, dalla dr. Mirella Salvadori, Coordinatrice pedagogica federale del Circolo interessato, dal dr. Fabio Chiocchetti, Segretario dell'Istituto Culturale Ladino e, ovviamente, dall'autore della bozza stessa.

Durante il dibattito si ravvisò l'opportunità di organizzare as-

semblee dei genitori degli alunni delle tre scuole dell'infanzia interessate al progetto, sia per una doverosa informazione, sia — soprattutto — per un coinvolgimento delle famiglie nell'integrale educazione di tutti i bambini.

Il progetto didattico - sperimentale, la cui redazione definitiva è opera del dr. Dalle Fratte, è ora entrato nella fase della graduale attuazione, secondo tempi e modalità che mi accingo ad illustrare.

### *Alcuni chiarimenti concettuali*

Può essere utile a questo punto fornire preliminarmente qualche delucidazione sull'essenza e sulla finalità di un progetto didattico - sperimentale.

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

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

Nel nostro caso l'ipotesi si può formulare in questi termini: un uso ampio (non esclusivo!) del ladino nelle scuole materne facilita il conseguimento dei loro scopi istituzionali e migliora l'educazione linguistica del bambino?

La raccolta e la valutazione dei dati della situazione iniziale sono contenute in parte nelle comunicazioni già fatte dalle educatrici che mi hanno preceduto, in parte saranno tra breve da me analizzate, così come lo saranno la scelta e l'uso dei fattori variabili.

Essendo soltanto tre le scuole dell'infanzia interessate al progetto, non si è ritenuto opportuno costituire dei gruppi di confronto. Se, come speriamo, esso darà positivi risultati, la Federazione Provinciale Scuole Materne attuerà analoghe sperimentazioni in altre zone del Trentino, e ciò consentirà interessanti e utili comparazioni.

Franco Bertoldi, affrontando sul n. 13 della rivista «Scuola materna» (10-4-80) il tema della sperimentazione, così scrive: «... qualora una «équipe» educativa, nella scuola materna, decida di porsi sul piano dell'esperimento, essa deve elaborare un programma ad un certo punto del quale sia inserita una ipotesi, siano previsti specifici interventi su variabili predefinite, sia dato spazio a verifiche dalle quali dipenderà il successivo sviluppo del programma... In realtà, nell'indagine pedagogica e didattica, le tecniche programmatiche e sperimentali sono ancora allo stato, per così dire, iniziale, onde concludo volentieri con un suggerimento: chi affronta l'impegno di un disegno sperimentale in un quadro programmatico — se vuole operare seriamente — deve appoggiarsi ad uno specialista, per non cadere nei numerosi errori sperimentali che l'esperienza ha largamente individuato». (pag. 845).

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

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

Pure su questo punto vale la pena di sentire il parere di un pedagogista impegnato nella problematica dell'educazione infantile: «La

pretesa di risolvere tutto da sé non è soltanto una tentazione, è soprattutto un errore che mortifica la creatività della persona e riduce le possibilità di successo... L'eventuale impegno nella ricerca sperimentale deve poter avere l'assistenza degli esperti, il consenso delle colleghe, la disponibilità di tutte le componenti dell'"universo educativo". Occorre combattere il deplorable costume che induce a promuovere sperimentazioni - pirata all'insaputa dei titolari del diritto - dovere di educare il bambino». («Scuola Materna» - n. 13 - 10/4/1980 - Nicola Paparella - pag. 849).

### *La struttura del progetto*

Obiettivo primario e specifico della nostra sperimentazione didattica è la verifica del valore educativo del bilinguismo ladino - italiano (e dei relativi metodi e sussidi) in riferimento ai fini istituzionali della scuola materna: socializzazione dell'alunno mediante la sua educazione integrale, superamento dei vari tipi di condizionamento e di discriminazione attraverso l'effettiva uguaglianza di opportunità formative, armonica preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo.

Tre sono i momenti essenziali del progetto: l'accurata e assidua ricerca degli elementi della tradizione, della cultura, della lingua, dell'ambiente fassani; la valutazione pedagogica dei suddetti elementi e la loro elaborazione al fine di assumerli come strumenti didattici permanenti; organica programmazione educativa, coerente attuazione e verifica oggettiva di essa mediante adeguate tecniche di controllo.

Gli «Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali» del 1969, ai quali fundamentalmente si riferiscono le scuole dell'infanzia trentine, affermano esplicitamente la «centralità» della parola nella vita dell'alunno: «l'educazione linguistica, nella scuola materna, ha un posto preminente, dato che il linguaggio verbale pervade e sorregge tutte le attività del bambino».

Anche per tale motivo il nostro progetto si propone di rendere nel 1980-81 davvero «preminente» l'educazione linguistica nelle

scuole equiparate dell'infanzia fassane, mediante la fruizione sempre più ampia e funzionale della cultura locale e del ladino. Per il 1981-82 si prevede un ulteriore progresso, da conseguirsi attraverso l'uso sistematico dei «fattori ambientali», assunti come efficaci «variabili» della sperimentazione didattica, sulla base dei risultati del prossimo anno scolastico.

### *Il coinvolgimento dei genitori*

Nell'aprile del 1980 si sono svolte quattro assemblee di genitori (una a Campitello, due a Vigo, una a Moena), durante le quali a circa il 40% delle famiglie direttamente interessate io ho avuto il piacere di presentare a grandi linee gli scopi, i contenuti, le modalità di realizzazione del progetto. Ci siamo rivolti nella fase iniziale alle madri e ai padri degli alunni non soltanto perché la tradizione trentina e le leggi provinciali sono molto sensibili al «primario dovere e diritto dei genitori di istruire ed educare i figli», ma anche perché siamo convinti che il linguaggio verbale è di straordinaria rilevanza pure tra le pareti domestiche, cosicché abbiamo ritenuto opportuno sollecitare con valide motivazioni i genitori a usare largamente coi loro bambini la lingua «prima» e a sostenerli congiuntamente nella graduale acquisizione di un secondo codice linguistico.

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

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

a) Qualcuno ha rilevato che i genitori stanno e parlano troppo poco coi figlioletti, anche perché l'attività alberghiera spesso limita gravemente l'intimità domestica e i rapporti interpersonali dei membri della famiglia; altri hanno invece replicato che le scarse stimola-

zioni linguistiche della casa sono sufficientemente compensate da quelle della scuola e della strada.

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

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

b) Per quanto attiene alla scuola dell'infanzia, nessun genitore ha richiesto che vi si parli esclusivamente il ladino, mentre una madre ha sostenuto l'opportunità che vi si usi soltanto l'italiano.

Quando si è ipotizzato che gli alunni completamente inesperti della lingua nazionale vengano inseriti solo nelle sezioni affidate a insegnanti fassane, i genitori hanno respinto l'ipotesi, giudicandola... discriminante.

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

c) In alcuni, rari interventi, sono state espresse delle riserve sul ladino attuale da parte di persone nate in Val di Fassa. Qualcuno ha rilevato che esso in epoca recente si è sensibilmente adulterato e

comunque è povero di termini atti a designare realtà spirituali o ad esprimere concetti astratti (ad esempio, «immolare»), e pertanto sembra lecito dubitare della opportunità di considerarlo fattore essenziale o parte integrante di una programmazione scolastica.

Come si può notare, le situazioni familiari e le condizioni dei genitori non s'accordano sempre col progetto didattico - sperimentale, ma ovviamente è stato utile rilevarlo come componente primaria della «situazione di partenza» e come «variabile» efficace del progetto stesso. Un confronto tra le famiglie e gli operatori scolastici al termine del prossimo biennio verosimilmente sarebbe valido, sia per una verifica più puntuale, sia per una più stretta collaborazione tra le due agenzie educative.

### *Gli incontri con le insegnanti*

Nel recente mese di aprile le coordinatrici pedagogiche (dr. Salvadori e dr. Stoppini) ed io ci siamo incontrati con le insegnanti a più riprese: nelle singole scuole, per un approccio «sul campo» alle molteplici questioni connesse al progetto; in una riunione di rappresentanti di Campitello, Vigo e Moena, per una prima e solidale «messa a fuoco» di tali questioni; in una assemblea plenaria svoltasi a Moena, sotto la guida del dr. Dalle Fratte e sulla base di una mia relazione introduttiva.

Segnalo brevemente alcuni problemi e determinate realtà che si sono evidenziate nella serie degli incontri.

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

Scartata l'ipotesi da me inizialmente formulata di iscrivere i bimbi che fossero eventualmente del tutto ignari della lingua nazionale nelle sezioni affidate alle insegnanti fassane, ci si è domandati se le educatrici «allogene» si debbano impegnare al più presto a comprendere la parlata locale, se esitano — e quali siano — le modalità

più efficaci per tale apprendimento, se sia opportuno o dannoso che esse si sforzino di parlare agli alunni un ladino inevitabilmente adulterato.

Nel corso dell'assemblea plenaria si è pure voluto accertare se il problema del bilinguismo nelle scuole dell'infanzia fassane sia di tale rilevanza pedagogica e culturale da postulare un apposito progetto didattico - sperimentale. Ci si è dunque chiesti: vale proprio la pena di elaborarlo e di impegnarvisi seriamente, se la Valle ha fatto da tempo una «scelta turistica», se quasi tutti i bambini fin dall'inizio comprendono almeno discretamente l'italiano, se nei casi di particolari difficoltà nella comunicazione linguistica non mancano gli alunni capaci e disposti a fungere da «interpreti», se — comunque — gradualmente tutti i bambini riescono poi a decodificare la lingua nazionale e, in non pochi casi, a parlarla con disinvoltura e correttezza sufficienti?

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

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

2) Le realtà constatate a Campitello, Vigo e Moena per quanto attiene al progetto sono state oggetto della comunicazione svolta dalle educatrici che mi hanno preceduto.

Mi limito pertanto a segnalare questi fatti: vi sono genitori e nonni disposti a narrare leggende o fiabe in ladino all'interno delle scuole dell'infanzia; a volte gli alunni recitano filastrocche in fassa-

no puro e poi le ripetono parzialmente «tradotte» (ad esempio, «porta» e «topo» al posto di «uss» e di «soricia»), per consentire a tutti i coetanei di comprenderle e gustarle; le insegnanti native della Valle sono pienamente disponibili a offrire una collaborazione qualificata nel reperimento degli elementi culturali ladini e nella loro fruizione pedagogica.

### *Prospettive per l'immediato futuro*

Non ci proponiamo di promuovere una «rivoluzione didattica», sia perché apprezziamo sinceramente quanto già fanno le nostre educatrici, sia perché siamo convinti che le serie innovazioni metodologiche richiedono tempo, riflessione, costanza nell'impegno. Desideriamo invece conferire maggiore consapevolezza ed efficacia agli strumenti educativi già in uso, vogliamo reperire e sperimentare nuovi contenuti e mezzi didattici, nell'ambito di un progetto accuratamente ponderato e «democraticamente pilotato».

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

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

Poiché da un punto di vista strettamente pedagogico occorre guidare tutti gli alunni della scuola dell'infanzia all'uso di codici lingui-

stici «elaborati», educandone la capacità di fare discorsi di relativa compiutezza e proprietà, nel 1980-81 ci proponiamo di rendere davvero familiare e preminente per ciascun bambino il linguaggio verbale, anche mediante la piena valorizzazione del ladino.

A tale scopo tra circa un mese nelle tre scuole di Campitello, Moena e Vigo si formulerà collegialmente un'organica e analitica programmazione da realizzare nell'anno scolastico venturo e da perfezionare nel 1981-82. Essa avrà a un tempo i caratteri della concretezza e della scientificità, per evitare gli opposti errori dell'astrattismo e dell'empirismo. Perciò durante l'estate prossima si svolgerà un breve ma intenso corso di aggiornamento per le insegnanti interessate sull'educazione linguistica, in prospettiva psico-pedagogica.

Come è agevole rilevare, è nostro intendimento fruire sempre più e meglio della cultura e della lingua ladina per educare «tutta» la personalità di «tutti» i piccoli alunni della Val di Fassa.



## INTERVENTI



## SIMONE CHIOCCHETTI

A nome dell'Unione d'i Ladins de Faša, di cui sono vice-presidente, vorrei qui presentare una breve comunicazione che dovrebbe interessare tutti gli insegnanti ladini, ma specialmente quelli della Scuola Materna. Si tratta in sostanza di una lettera indirizzata al Presidente dell'Istituto Culturale Ladino, dottor Guido Lorenzi, che ha per oggetto la *Graduatoria Provinciale per gli Incarichi nelle Scuole dell'Infanzia della val di Fassa*.

«A nome dell'Union d'i Ladins e per espresso incarico del presidente Danilo Dezulian, desidero richiamare l'attenzione del presidente di questo Istituto Culturale Ladino, dell'intero Consiglio d'Amministrazione, delle autorità provinciali e scolastiche qui presenti e degli insegnanti, sulle disposizioni della «Graduatoria Provinciale Incarichi» per le scuole materne recentemente emanate dalla Presidenza della Giunta Provinciale.

Per quanto riguarda la valle di Fassa la circolare, riprendendo la norma dell'art. 21 della Legge Provinciale 21.3.77 n. A13 recita «... i posti eventualmente disponibili per incarichi o supplenze in scuole site nei Comuni ladini della Valle di Fassa, sono assegnati con precedenza assoluta al personale che ne faccia richiesta e che documenti la provenienza da uno dei suddetti Comuni e la conoscenza della lingua ladina».

Dunque unica condizione: essere insegnanti di lingua ladina e di provenienza dai Comuni di Fassa.

A nostro avviso la «precedenza assoluta» non può avere altra interpretazione. E questo perché lo spirito della legge tende a tutelare fino dalla scuola materna la minoranza ladina nella sua espressione linguistica e culturale. Come si può infatti pensare che la tutela del-

la parlata e della cultura ladina possa efficacemente essere tutelata da insegnanti che non conoscono la lingua ladina?

Senonché, il successivo capoverso della circolare provinciale aggiunge «L'assegnazione con precedenza assoluta nelle scuole di cui al precedente capoverso è disposta a favore degli aspiranti aventi diritto, purché gli stessi siano inclusi in posizione di graduatoria utile ai fini del conferimento degli incarichi annuali».

Che cosa intende precisare questo capoverso?

Per evitare spiacevoli interpretazioni e malintesi, come purtroppo è già avvenuto nello scorso novembre in occasioni della nomina di due insegnanti della scuola materna, l'Union d'i Ladins prega il presidente di questo Istituto culturale ladino di voler prendere contatto con l'assessore provinciale P.I. e con le autorità politiche competenti perché vogliano chiarire il senso dell'ultimo capoverso dell'art. 4 sopra richiamato e che, a nostro avviso, si presta a una interpretazione fortemente limitativa dell'art. 21 della Legge Provinciale 21.3.77 che sostanzialmente vanifica lo spirito della Legge stessa tendete alla tutela della minoranza linguistica della ladina Valle di Fassa.

Con preghiera di voler corrispondere alla presente richiesta con motivazione scritta indirizzata all'Union d'i ladins - Sezion de Faša. Ringraziando.

Vigo di Fassa, 7 maggio 1980.

## FRANCESCO VITTUR

Intendente per le scuole ladine  
della Provincia Autonoma di Bolzano

Sono stato pregato da alcuni amici e colleghi di esporvi molto brevemente come da noi, in val Badia e val Gardena, è stato risolto il problema dell'insegnamento del ladino.

Loro sanno che in provincia di Bolzano il problema delle scuole nelle valli ladine è stato impostato in modo diverso da quanto non sia avvenuto per altre valli ladine, e cioè Fassa, Livinallongo e Ampezzo. All'interno di questa esperienza noi abbiamo cercato di dare una soluzione concreta, conforme alla legge, anche al problema linguistico nelle scuole materne.

Il ruolo del ladino nelle scuole materne da noi è stato interpretato in modo diverso da quanto ho sentito esser stato interpretato, più o meno a partire dalla stessa legislazione, in provincia di Trento. Qui la L.P. n. 13, all'art. 21, dice che nelle scuole dell'infanzia *viene usata la lingua ladina*. Punto. Poi l'articolo 3 dice che lo scopo fondamentale della scuola per l'infanzia è quello di avviare gradualmente l'alunno verso una socializzazione sempre più completa, verso un inserimento graduale in preparazione alla scuola elementare. Lo stesso discorso, più o meno, viene fatto dal testo della Legge Provinciale sulla scuola materna in provincia di Bolzano. Solo che questo «uso della lingua» viene recepito come un punto di partenza, e cioè usando la lingua ladina si deve arrivare alla socializzazione dell'alunno, usando la lingua materna dell'alunno si devono compiere quelle esperienze che sono necessarie a che il fanciullo riesca poi a integrarsi ed arrivare preparato al primo approccio con l'istituzione scuola.

Pertanto noi nella scuola *materna* adottiamo la lingua *materna* dell'alunno.

Da questa lingua materna, dal ladino, gradualmente e limitatamente agli ultimi anni, si passa ad un avviamento verso la lingua 2, che poi in prima elementare diviene — assieme al ladino — lingua di insegnamento, e che dalla seconda elementare in poi diviene lingua di insegnamento in misura *paritetica* con l'altra lingua, con la Lingua 3.

Quindi, dalla seconda elementare in poi la scuola è «trilingue», in modo paritetico fra italiano e tedesco, con l'insegnamento del ladino come materia d'insegnamento.

Una considerazione che possiamo trarre dall'esperienza di questi ultimi trent'anni (abbiamo questo tipo di scuola dal '48) è la seguente: la lingua materna, la lingua 1, sia pure essa una lingua minore come il ladino, è pur sempre la lingua in cui il fanciullo fa le sue prime esperienze vitali; è la lingua il fanciullo vive, cresce e si sviluppa. E in questo senso, vorrei dire, la lingua materna non è soltanto un codice di comunicazione, ma è qualcosa di molto più profondo: è qualcosa di «esistenziale» per il fanciullo. Di tutte le altre lingue che imparerà più tardi (Lingua 2, 3, 4, ecc.) alcune potranno essere essenziali, altre utili, ma una sola lingua (quella materna) è quella «esistenziale», quella in cui il fanciullo vive i più importanti anni della sua vita, quella che gli serve per dare espressione alla sua propria esistenza.

Nelle valli di Badia e Gardena, accanto alla lingua ladina, abbiamo due altre lingue: l'italiano e il tedesco. Anche queste sono lingue importanti, anzi direi certamente essenziali per gli abitanti di queste valli, ed ognuno di essi deve apprenderle. Eppure esse sono lingue «essenziali» ma non «esistenziali»: esse aggiungono qualche cosa di importante, di essenziale alla personalità dell'individuo, ma non possono sostituire la lingua prima, poiché lingua 1 non vuole dire soltanto la prima di una serie di lingue, ma vuol dire la lingua fondamentale nella formazione globale della personalità.

E allora il nostro problema principale è questo: quando deve avvenire l'impatto con la Lingua 2?

È opinione generalmente accettata, anche se non da tutti, che la

lingua materna si stabilizza verso i 4/5 anni, e non prima. Perciò ci siamo detti: incominciare già dal primo anno della scuola materna, quando il fanciullo ha appena tre anni, a confrontarlo con un codice linguistico diverso dalla parlata materna potrebbe essere non dico solo dannoso in senso linguistico, ma dannoso in senso psicologico per la formazione della personalità.

Dopo l'età di 4/5 anni è probabile che anche l'approccio con altre lingue non solo non sia dannoso, ma anche utile, perché quanto prima ha inizio lo scambio di una lingua «formata» (quella materna) con altre lingue, tanto più facile ne risulta l'apprendimento.

Verso i cinque anni, pur sempre mantenendo la scuola materna essenzialmente ladina, da noi si cerca di portare in queste scuole qualche elemento anche etero-lingue, qualche elemento dell'italiano o del tedesco, tuttavia sempre soltanto in forma di canzoncine, poesie, giochi, ecc.

Che naturalmente un sistema scolastico basato su una tale concezione debba avere insegnanti ladini è chiaro, poiché se tutto l'insegnamento avviene in ladino ovviamente gli insegnanti dovranno essere ladini, come in effetti avviene.

Questa è l'esperienza che noi abbiamo fatto in Badia e Gardena, in modo particolare nella val Badia, perché in Gardena c'è una situazione anche più complessa di quella che avete qui in Fassa, e lì non sempre è possibile applicare con metodicità questo sistema.

Per ciò che riguarda la scuola elementare, vorrei dire che anche qui il ladino come lingua materna è una realtà che assolutamente non va trascurata; non soltanto perché ciò potrebbe comportare una perdita culturale soggettiva da discendente, ma anche proprio per i contenuti culturali e spirituali che questa realtà così profonda può dare all'alunno, per aiutarlo anche a realizzare la sua identità di uomo.

Nelle scuole elementari l'insegnamento avviene poi in modo paritetico: metà delle ore di insegnamento sono svolte in lingua italiana, metà in lingua tedesca. In più abbiamo l'ora di ladino e la religione che viene fatta in ladino, (in val Badia).

Ad eccezione della religione, dunque, tutte le lezioni sia in italia-

no, sia in tedesco, sia in ladino, sono impartite dallo stesso insegnante; si tratta di una soluzione tipica, unica in provincia di Bolzano, dove peraltro nelle scuole tedesche l'insegnamento dell'italiano viene svolto da insegnanti di madrelingua italiana, e nelle scuole italiane l'insegnamento del tedesco è affidato a insegnanti di madrelingua tedesca.

Nella scuola media dell'obbligo il sistema paritetico continua: e anche qui noi cerchiamo di dare alla lingua materna dell'alunno il giusto peso, nel senso che dal prossimo anno avremo due ore di ladino alla settimana per classe (finora ne avevamo una soltanto). Qui tuttavia l'insegnamento paritetico in italiano e tedesco viene suddiviso per cattedre: le materie afferenti alla cattedra matematica e scienze, geografia, lingua tedesca, sono svolte in tedesco; quelle afferenti a italiano e storia, ecc., sono svolte in lingua italiana.

Giacché qui si parla di didattica del ladino, mi pare di poter ribadire che la lingua materna, che nel nostro caso è il ladino, lingua minore ma sempre lingua, è una realtà che comunque va valorizzata nel modo più metodico ed approfondito possibile. Improvvvisazioni nel campo del ladino sono molto pericolose: ci vorrebbero persone dotate di grande cultura, anche di grande passione, ma soprattutto dotate di una formazione linguistica non comune.

Ora noi conosciamo le scuole che preparano gli insegnanti; abbiamo gli Istituti Magistrali, nei quali si fa molto indubbiamente (sono le scuole più «cariche» di nozioni, in cui si debbono svolgere — in soli quattro anni — programmi molto vasti). Ma certo non si tratta di scuole che siano in grado di preparare insegnanti sul piano specifico rispetto a un'esigenza che noi abbiamo nelle nostre valli. Bisognerebbe aggiungere un quinto anno. Il problema che abbiamo poi in provincia di Bolzano è questo: dove mandiamo i nostri futuri insegnanti? Li mandiamo negli Istituti Magistrali tedeschi? Imparano bene il tedesco, abbastanza bene l'italiano, ma non imparano affatto il ladino. Li mandiamo negli Istituti Magistrali italiani? Non imparano il tedesco, o lo imparano in modo insufficiente per poterlo insegnare. Dovete pensare che i nostri insegnanti dovranno essere perfettamente trilingui, dovendo insegnare in tre lingue.

E allora abbiamo adottato questo sistema: negli Istituti Magistra-

li di Brunico e Bressanone, dove convergono per la maggior parte gli alunni della val Badia e della val Gardena, istituiremo — a partire dal prossimo anno — dei corsi di ladino a livello sperimentale, corsi extracurricolari che però faranno parte del curriculum di studio per i futuri insegnanti *ladini*. Una cosa del genere probabilmente dovrete studiare anche qui per la valle di Fassa, perché noi non possiamo pretendere che degli insegnanti ai quali noi non abbiamo dato una certa preparazione siano in grado poi di insegnare in un settore così impegnativo. Chiediamo loro troppo.

Il problema poi delle scuole superiori nelle valli ladine è lo stesso che nel resto d'Italia, quindi è un problema tutto aperto.

Stiamo attendendo la famosa riforma della scuola secondaria superiore da diversi anni, vorrei dire da decenni; attualmente comunque anche in queste scuole l'insegnamento si svolge pariteticamente in lingua italiana e tedesca, impartito da docenti italiani, tedeschi e ladini.

#### *GIANDOMENICO MAGALOTTI*

Vorrei sapere dal dott. Vittur se, per quanto riguarda le valli ladine della provincia di Bolzano, sono stati fatti degli studi statistici comparativi sul proseguimento degli studi da parte degli studenti ladini, per vedere se e come la loro condizione di «trilingui» li colloca sullo stesso piano degli altri studenti, oppure se rappresenta un vantaggio o un danno.

#### *FRANCESCO VITTUR*

Studi statistici sul problema da lei accennato ce ne sono. Innanzitutto vorrei dire che il tipo di scuola che i ladini hanno è l'unico tipo di «scuola aperta» in provincia di Bolzano; nel senso che dalla scuola ladina (diciamo dalla 5<sup>a</sup> elementare, dalla 3<sup>a</sup> media, e dopo

l'esame di maturità) un alunno può iscriversi indifferentemente o a una scuola italiana, o a una scuola tedesca. Quindi la scuola ladina è veramente una «scuola aperta», il che non si può dire, nella stessa misura ad esempio, della scuola tedesca e di quella italiana.

Ora la domanda era questa: come reagisce un alunno trilingue quando va in una scuola monolingue come quella italiana o tedesca? Certo, il passaggio da una scuola plurilingue a una scuola a struttura monolingue è indubbiamente difficile: e questo anche per ragioni pratiche. Per esempio, nelle scuole medie ladine le materie scientifiche vengono fatte in tedesco, le materie culturali in italiano: perciò quando un alunno passa a una scuola superiore, mettiamo tedesca, si trova carente della terminologia tedesca relativa alle materie umanistiche (e viceversa).

Perciò l'impatto è sempre un po' difficoltoso, almeno per i primi mesi, forse per il primo anno di scuola. Ma al secondo anno l'alunno sarà alla pari dei compagni, con il vantaggio che conosce meglio la seconda lingua (e poi ne parla una «terza», il ladino).

Certo, il primo approccio è difficile, ma questo lo notiamo anche nel passaggio a scuole della stessa lingua del grado superiore: c'è sempre la tendenza a scaricare sulla scuola di grado inferiore la colpa di eventuali carenze dell'anno, imputabili al fatto che il passaggio (specialmente dalla scuola dell'obbligo alle superiori) è sempre un po' traumatico.

L'alunno ladino, in ogni caso, ha in questi passaggi maggior facoltà di scelta, e riesce sempre a superare eventuali difficoltà in tempo relativamente breve.

Abbiamo poi un altro termine di paragone, costituito dall'esame di bilinguismo che, come sapete, in provincia di Bolzano è necessario superare per accedere a un posto nel pubblico impiego. Su circa 26.000 candidati, si è rilevato che la media dei promossi di madrelingua tedesca è del 62% circa; fra il gruppo etnico italiano si registra una media di promossi del 35% circa, mentre i ladini superano l'esame al 73% circa. Quindi vedete che si tratta di una percentuale discretamente alta, non ottimale, ma in ogni caso indicativa dei risultati che dà il sistema scolastico attualmente in vigore nelle valli ladine.

*Seconda giornata:  
8 maggio 1980*

**LE INTERFERENZE LINGUISTICHE:  
ITALIANO - LADINO**



LUIGI HEILMANN

LA DIDATTICA DEL LADINO  
NEL QUADRO DELLE INTERFERENZE LADINO-  
ITALIANO\*

1. Il concetto di interferenza linguistica

Quando parliamo di «interferenze linguistiche» dobbiamo operare innanzitutto una distinzione tra «diglossia» e «bilinguismo».

Il termine «diglossia» (dal greco *diglossos* «parlante due lingue») designa una situazione linguistica relativamente stabile nella quale vengono usati, in funzione complementare, dialetti primari («varietà inferiore») e una forma linguistica sovrapposta, rigorosamente codificata («varietà superiore»). La prima varietà viene usata come lingua della conversazione in contesti informali, in gruppi familiari, tra amici e colleghi; la seconda è invece assunta come mezzo nella comunicazione scritta e in contesti di discorso formale.

Il termine «bilinguismo» designa invece la capacità di individui o gruppi sociali di intendersi (a livelli diversi di perfezione) in due (o più) lingue («varietà superiore»).

È chiaro che tanto nel primo quanto nel secondo caso le implicazioni sociali, psicologiche, culturali sono molteplici e compresenti, ma è fuori dubbio che nello studio della diglossia è preminente l'in-

---

(\*) Per la grafia delle forme ladine si osservi che *k*, *gh* indicano le velari sorda e sonora; *č*, *ǰ*, *gn* le palatali occlusive (sorda e sonora) e la nasale; *š*, *ž* le sibilanti dentali sorda e sonora; *ts*, *dz* le affricate sorda e sonora; *é*, *ô* le vocali chiuse; *ê*, *ò* le corrispondenti aperte; a la [a] finale atona tendente ad [ò]. L'accento tonico è segnato su ogni parola.

teresse sociologico; nell'indagine sul bilinguismo l'attenzione si focalizza sui fattori psicologici e culturali. Ed è anche evidente che da questa differenza è condizionata la didattica della lingua nazionale nel primo caso, delle lingue straniere nel secondo.

Nonostante la possibilità — e l'opportunità — delle distinzioni ricordate sopra, da un punto di vista strettamente linguistico, i problemi che emergono da una situazione di diglossia o di bilinguismo rientrano nella stessa cornice del «contatto tra lingue» e delle «interferenze» che — nel singolo o nella comunità — si manifestano nel reciproco influsso tra i sistemi a contatto o tra elementi di questi sistemi. È noto infatti che l'opposizione tra «lingua» e «dialetto» non esprime un concetto linguistico, ma una valutazione gerarchica sociale e culturale. Credo quindi che, almeno inizialmente ed operativamente, sia opportuno considerare tutta la problematica delle interferenze linguistiche nel quadro unitario del «contatto linguistico».

Al proposito va, in primo luogo, osservato che una teoria coerente ed esauriente del contatto linguistico ancora non esiste anche se U. Weinreich (1953) ha posto solide basi per la sua formulazione. La linguistica, nei suoi svolgimenti metodologici, ha considerato il problema in modi differenti. Ieri si occupava della natura e della possibilità delle cosiddette lingue miste, dei riflessi linguistici dei sostrati, del rapporto lingua-carattere dei popoli; oggi ha spostato il suo interesse sull'acquisizione di una conoscenza esauriente delle interferenze e sulla loro interpretazione sistematica strutturale. Ciò spiega come mentre altri indirizzi di studio si sono tradotti in branche specialistiche della nostra disciplina quali la psicolinguistica o la sociolinguistica, ciò non sia avvenuto per lo studio dei contatti linguistici. In realtà i problemi ad essi relativi si collocano al punto di intersezione di interessi diversi storico-evolutivi per la linguistica, come conflitti di culture per la sociologia, come fonte di influssi sui processi mentali per la psicologia, come dati indicativi per l'organizzazione didattica e l'istruzione per la pedagogia.

Ma va anche osservato che nell'ambito della ricerca e della interpretazione sono implicate tutte le premesse del costituirsi del contatto tra forme linguistiche: da quelle culturali a quelle politiche, economiche, militari, religiose, di classe sociale, ecc.

Non dobbiamo, d'altra parte, dimenticare che nell'indagine assumono significato preminente gli aspetti diacronici evolutivi del contatto linguistico, non nel senso della linguistica genetica ricostruttiva, ma in quanto si considerano rapporti costituitisi secondariamente, aspetti tuttavia che rivelano a pieno il loro significato immanentemente linguistico solo nelle linee di una interpretazione sincronica strutturale. Da quanto è stato detto dovrebbe emergere la complessità e varietà della problematica delle interferenze linguistiche e, insieme, la possibilità di approcci diversi nel loro studio.

Ciò spiega anche le divergenze — più o meno sensibili — che osserviamo nelle definizioni, via via più larghe e comprensive, che del fenomeno del contatto linguistico sono state proposte:

J. Marouzeau (1951) identificava il contatto nella situazione «di un soggetto o di una popolazione che si serve correntemente di due lingue senza attitudine spiccata per l'una o per l'altra»; secondo L. Bloomfield (1933:56) esso si identifica «nel parlare due lingue come coloro che le posseggono quali lingue materne»; più puntualmente E. Haugen (1953:7) l'individua nella «attitudine a produrre nell'altra lingua enunciati ben formati, portatori di significati»; in una dimensione più larga, che viene a inglobare diglossia e bilinguismo, A.R. Diebold (1961:111) iscrive nella definizione la conoscenza passiva della lingua scritta e «ogni contatto con modelli nella lingua materna». Infine, secondo U. Weinreich (1953:1), che al problema ha dedicato uno studio fondamentale, si ha sempre contatto linguistico (e quindi possibilità di interferenza) ogni volta che due lingue sono usate alternativamente dalla stessa persona.

Dobbiamo riconoscere che tutte queste definizioni — ed altre analoghe — sono insufficienti in quanto condizionate preminentemente dalla considerazione del bilinguismo, più o meno completo, in senso stretto. In realtà i rapporti di contatto e interferenze si gradano in modalità molto differenziate. Infatti contatti si istituiscono anche nel caso di una conoscenza molto modesta di una seconda lingua, o nel caso di una assidua lettura di testi speciali o di uso del dizionario. Dall'altra parte non bisogna trascurare o sottovalutare il caso di lingue molto affini che consentono la reciproca comprensione senza cambiare registro linguistico. Infine — come si è già detto

— quelle forme linguistiche che chiamiamo correntemente «dialetti» possono costituire un esempio particolare e molto interessante di contatto e interferenze soprattutto in quei casi in cui si verifica, tra «lingua» e «dialetto», una differenza netta di organizzazione strutturale.

Si aggiunga che quando adoperiamo l'espressione «interferenza linguistica» dobbiamo anche porci la domanda se i limiti della nostra considerazione si restringono al sistema o si dilatano a comprendere anche il discorso. Questo interesserà più direttamente l'analisi sociolinguistica, quello più intimamente la linguistica senza aggettivi. Ma è anche certo che ogni elemento innovativo rispetto al sistema ha la sua prima radice nel fatto individuale che è il discorso.

Se teniamo conto di tutti questi elementi l'interferenza assume un ambito più ampio di quello che comunemente le si ascrive sul piano del bilinguismo e investe una larga e complessa problematica, essenziale per la comprensione del fatto linguistico nei suoi aspetti evolutivi e strutturali. Al centro di tale problematica si colloca lo studio del «prestito» in quanto risultato di un processo di interferenza che si afferma nella lingua di un gruppo di parlanti e come «integrazione» di un elemento straniero nella sua forma originaria inalterata, o come «adattamento» alle strutture della lingua ricevente. È in questa dimensione che va considerato anche il problema del «sostrato» e della «sostituzione di lingua» che rappresenta il caso limite della interferenza.

I fattori che assumono un ruolo nella interferenza possono essere extralinguistici e linguistici; di essi i primi costituiscono la necessaria premessa ai secondi e concernono i modi dello stabilirsi del contatto tra forme linguistiche differenti: contatto a livello del parlato, dello scritto o di ambedue, contatto culturale o pratico, connesso a situazioni politiche, amministrative o d'altra natura. L'azione differenziatrice dei fattori extralinguistici singolarmente presi non è stata ancora studiata a fondo, salvo qualche tentativo condotto a livello sociolinguistico. In genere ci si è limitati empiricamente a registrare le situazioni nelle quali si verifica l'interferenza tenendo anche conto del fatto che raramente agisce da solo un fattore unico ad esclu-

sione di tutti gli altri, sia esso politico - amministrativo, militare, economico, culturale, religioso. Se tutto questo introduce parecchie difficoltà nell'analisi, altre sono connesse col fatto che i contatti linguistici non si collocano puntualmente nel tempo, ma si estendono in esso sicché l'azione dei singoli fattori può diminuire o sparire o cambiare direzione o essere sostituita da quella di altri fattori; senza contare che elemento di complicazione può anche essere il fattore psicologico che si traduce nell'eventuale attaccamento ad una lingua materna che è venuta perdendo prestigio e importanza.

Le modalità dell'interferenza sono collegate al tipo strutturale delle forme linguistiche a contatto nel senso che la forma ricevente deve offrire delle possibilità di inserzione rispetto alla lingua modello, ma l'esperienza dimostra che poche sono le incompatibilità strutturali che si oppongono assolutamente all'interferenza.

L'interferenza linguistica si presenta dunque come un fenomeno complesso che si incentra sul processo e sulle modalità del «prestito». Questo è stato largamente studiato già nella linguistica storica e la ben nota teoria ascoliana dei «sostrati», con gli adeguamenti successivi concernenti i superstrati e gli adstrati, costituisce una tappa fondamentale in questi studi. La più recente linguistica di origine strutturale ha introdotto la considerazione, assai rilevante, della diversa importanza dei fenomeni a seconda che essi concernono il sistema, la *langue* (interferenze «emiche»), oppure non riguardino le unità di esso (interferenze «etiche»). L'inventario delle interferenze e la loro descrizione si fonderà sulle unità etiche; l'interpretazione linguistica dei rapporti tra sistema modello e sistema ricevente, sulle unità emiche. Infatti, di norma, il parlante della lingua ricevente assume le unità emiche della lingua modello non come tali, ma secondo la loro realizzazione fonica identificandole con realizzazioni della propria lingua o accettandole senza adattamenti quando si tratta di elementi molto estranei al suo sistema. Il che può, alla fine, determinare o la costituzione di una nuova unità nel sistema o la subordinazione automatica del nuovo elemento ad una unità emica. È chiaro che tutto questo processo non concerne tanto il rapporto tra le lingue a contatto, quanto piuttosto le possibilità interne del sistema ricevente.

I processi di interferenza implicano tutti i livelli linguistici in una concatenazione di rapporti che si riflettono dall'uno all'altro incessantemente. Solo l'opportunità espositiva giustifica una considerazione separata di ciascuno di essi, soprattutto al fine di chiarirne le modalità e la metodologia dell'analisi.

Il livello nel quale l'interferenza — nelle forme dell'accatto e del calco — si manifesta più produttiva è quello lessicale. Esso assume un ruolo centrale in tutti i processi di interferenza per il peso statistico degli elementi implicati e perché sul piano del discorso, pragmaticamente inteso, l'analisi degli elementi costitutivi della parola è del tutto occasionale e secondaria; essa opera infatti sul piano del significato e assai meno su quello del significante.

L'interferenza lessicale può risolversi in una integrazione totale della forma della  $L_1$  nella  $L_2$ , ovvero in un adattamento più o meno approssimativo, o infine in un inserimento puro e semplice determinato da esigenze del linguaggio tecnico o da snobismi della moda («vieni da me a prendere un *drink*»).

Le motivazioni dell'accatto lessicale sono di varia natura. L'ampliarsi e il trasformarsi dell'ambito lessicale in un gruppo sociale determina l'esigenza di nuove parole. Le migrazioni preistoriche indoeuropee verso l'area mediterranea determinarono, ad esempio, l'acquisizione di nuovi strati lessicali concernenti la fauna, la flora e pure le istituzioni dei popoli delle sedi acquisite; i viaggi di esplorazione e le conquiste coloniali introdussero — per via diretta o indiretta — nelle lingue d'Europa nomi di piante e di animali esotici; le lingue delle potenze coloniali fornirono alle lingue indigene il lessico di una cultura più progredita e — a loro volta — si adattarono al nuovo ambiente sino ai casi limite del pidgin english e delle lingue creole; infine oggi assistiamo al costituirsi di un lessico scientifico europeo comune su base prevalentemente anglosassone.

Si è già accennato al processo di accatto favorito dalla moda o dallo snobismo di particolari gruppi sociali e va ricordato che non sempre è possibile distinguere o separare questa motivazione da altri aspetti socio-culturali. Ciò vale particolarmente per quanto concerne esigenze stilistiche ed espressive e un esempio attuale è fornito quotidianamente dall'immissione di dialettismi nella lingua scrit-

ta. D'altra parte è intuitivo che l'azione dei fattori extralinguistici nel processo si risolve in un intreccio di influssi che spesso è inestricabile e investe processi evolutivi e condizionamenti culturali molto sottili. Il fenomeno assume così contorni più decisi e più chiaramente definibili dove si può studiare in atto e soprattutto dove esiste una dipendenza culturale tra  $L_1$  e  $L_2$ .

Un ambito particolarmente studiato in questa dimensione e che fornisce ricco materiale di osservazione e di indagine è rappresentato dai rapporti di interferenza tra l'inglese d'America o d'Australia ( $L_1$ ) e le lingue o dialetti degli immigrati ( $L_2$ ). Il meccanismo degli accatti per parole — semplici o composte — per trasferimento con integrazione o adattamento formale o semantico qui risulta particolarmente chiaro ed esplicito.

Valgano, al proposito, alcuni esempi del rapporto di interferenza inglese - italiano. Mentre in italo - americano termini come *bisinesse* (business), *giobba* (job), *siriollo* (city hall), *sanemagogna* (son of a gun) rappresentano trasferimenti con semplice adattamento formale ad abitudini articolatorie italiane meridionali, altri casi rivelano procedimenti più complessi. Così *canabuldogga*, affine al tipo formativo italo-arabo *Mongibello*; *pizzapaia* (da am. *pizza pie* «quella focaccia che è la pizza») con uno scambio direzionale tra  $L_1$  e  $L_2$ ; *fattoria* «officina» (factory) e *libreria* «biblioteca» (library) con giustapposizione formale e adattamento semantico.

Ricco materiale esemplificativo è fornito anche dagli sviluppi dell'italiano presso gli emigrati in Australia provenienti per lo più da zone povere del Veneto, del Friuli e del Meridione e trapiantati in epoca recente, e in forti gruppi, nei centri di Sidney e Melbourne. Quasi tutti questi immigrati, al loro arrivo, ignorano l'inglese e vivendo in forti gruppi omogenei continuano a usare la lingua originaria tra loro. Ma il contatto quotidiano con gli anglofoni, e soprattutto per l'azione esercitata dalla scuola sui bambini, acquisiscono in misura sempre crescente elementi inglesi formati e pronunciati al modo italiano.

Anche in questa area troviamo il passaggio semantico di *fattoria* a «fabbrica» perché, in genere, il primo lavoro per la maggioranza degli italiani, è in una *factory* («fabbrica»). Se poi dovranno andare

in campagna a visitare degli amici, andranno in una *farma* (*farm* «fattoria»). Tuttavia il termine *fabbrica* non viene accantonato, bensì adattato semanticamente sull'inglese *fabric* «stoffa, tela».

Un processo analogo si osserva in *moneta* che non si usa mai nel senso di «spicciolo» (per questo ricorrono *spicciolo* o *quattrino*), ma sempre col significato di «danaro» nell'accezione collettiva dell'inglese *money*. Il passaggio è certamente favorito dalla relativa vicinanza fonetica di *money* e *moneta* e dal significato generico più o meno simile. Casi analoghi, ciascuno dei quali ha le sue caratteristiche particolari di adattamento, sono *scioppe* «bottega» (*shop*); *marketta* «mercato» (*market*); *bosso* «padrone» (*boss*); *carro* «automobile» (*car*); *tichetta* «biglietto ferroviario» (*ticket*).

Il collega prof. Bryan Warren di Swinburne mi ha fornito al riguardo alcuni dati interessanti. In un quartiere della periferia di Melbourne l'insegna di un negozio di alimentari e così concepita: *Groseria italiana* (*grocery* «drogheria, negozio di alimentari») la cui derivazione per via orale è indicata dal passaggio da *c* ad *s* sorda. Lo stesso caso si verifica nel cartello *Epples* (*apples*) di un fruttivendolo.

Un esempio caratteristico di interferenza è stato registrato dal prof. Comin della Flinders University, Adelaide: nel paese di Griffith, qualche anno fa, un contadino di origine veneta tornando a casa e non vedendo il figlio chiese alla moglie dove fosse. La moglie rispose: «el *boio* el xe andato nel *buscio*» con due termini di accatto *boy* «ragazzo» e *bush* nel senso tipico australiano di «campagna».

Un caso estremo — e forse scherzoso — è quello registrato qualche anno fa da un settimanale italiano stampato in Australia che documenta (o satireggia) l'uso di parole inglesi nel contesto di un discorso italiano: «ho *ringato* (*ring*) e ho *pusciato* (*push*) alla *dora* (*door*) dello *stritto* (*street*), ma tu lavoravi con la *macchina del grasso* (*grass*) e non mi hai potuto sentire» (I rang and pushed the front door, but you were working with the motor mower and you could not hear me).

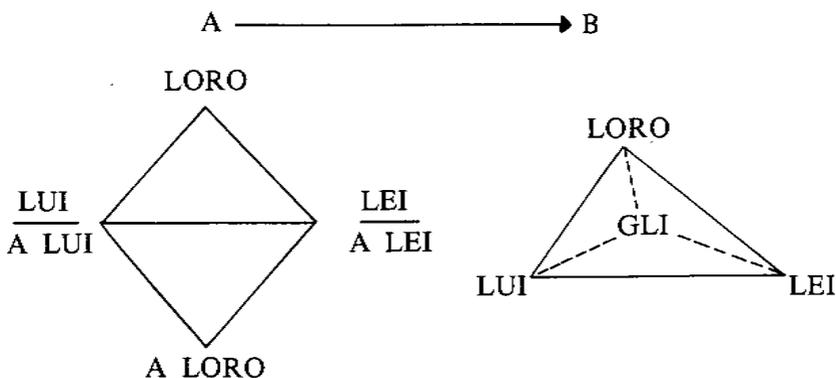
Vale anche la pena di ricordare l'uso assai ampio di interiezioni, esclamazioni, intercalari inglesi (*well, you know, okay?*) nel discorso italiano soprattutto da parte di ragazzi nati in Australia da geni-

tori italiani. Essi vivono con anglofoni nella scuola e in casa parlano un ibrido di italiano, dialetto dei genitori e inglese.

Gli esempi si potrebbero moltiplicare ed estendere ad altri tipi di contatto linguistico, ma è piuttosto il caso di osservare che in tutte queste interferenze si rimane sempre al livello etico. Esso infatti è il piano normale in cui agiscono gli scambi e gli influssi lessicali. Molto più raramente accade che il prestito determini una autentica ristrutturazione del lessico investendo il livello emico. Un esempio illustre di quest'ultimo caso è rappresentato dal lessico inglese nella sua missione macroscopica e tipica di elementi anglosassoni e francesi.

L'interferenza morfo-sintattica si riscontra con una frequenza molto minore. Essa infatti implica, di norma, la coscienza emica e il rapporto tra elementi legati verso elementi liberi, in altre parole, una più sottile analisi del dato linguistico da parte del parlante. Si può dire che, in genere, mentre l'interferenza lessicale opera a livello popolare e parlato, l'interferenza morfo-sintattica agisce prevalentemente a livello colto e scritto. Essa può introdurre varianti nella  $L_2$ , varianti che lasciano intatto il sistema, ovvero lo modificano con uno spostamento di rapporto interno tra le unità.

Sono queste le interferenze che assumono maggior interesse sul piano evolutivo e che caratterizzano più specificamente la storia di una lingua. Un esempio interessante e facilmente constatabile è l'evoluzione del sistema pronominale italiano determinata dall'estendersi di *gli* onnivale ( «a lui, a lei, a loro»). Questo uso dialettale infatti determina nel sistema-norma della lingua scritta una riduzione delle opposizioni distintive di genere e numero la cui identificazione si sposta dal piano morfologico esplicito a quello sintattico contestuale:



L'interferenza a livello fonologico va pure considerata sui due piani etico ed emico. Il primo caso concerne il determinarsi di varianti individuali o sociali facilmente identificabili come caratteristiche di pronuncia (realizzazione). Così la pronuncia velare della rotata (francese) che in certi casi può anche risalire a una difettosa impostazione dell'articolazione negli anni di acquisizione del linguaggio, in certi gruppi sociali è provocata dalla interferenza francese ( $L_1$ ) - italiano ( $L_2$ ) in individui che usufruiscono nella infanzia di una educazione bilingue. Analogamente il tedesco o l'anglosassone che parlano italiano introducono pronunce caratteristiche della lingua originaria: il tedesco pronuncia le consonanti italiane sonore come assordite; l'anglosassone realizza le dentali come alveodentali e così via.

In casi di questo genere l'interferenza è limitata e reversibile; essa infatti è avvertita dalla comunità dei parlanti la  $L_2$  come anomalia che non intacca (o non intacca ancora) il sistema. Diversa è la situazione quando l'interferenza agisce sul sistema di una lingua modificandolo; in tal caso essa si presenta come causa importante di evoluzione linguistica attraverso i processi di fonologizzazione delle varianti o di defonologizzazioni e refonologizzazione delle opposizioni.

In questo gioco complesso e, in genere, esteso nel tempo assumono una importanza notevole, nel favorire uno sviluppo a preferenza di un altro, le cosiddette «caselle vuote» che costituiscono i punti deboli (non simmetrici) di un paradigma fonologico. Per fare un esempio il paradigma consonantico italiano fondato su

1) cinque classi di localizzazione (labiali, dentali, affricate, palatali, velari) e

2) cinque correlazioni (sonorità, occlusione, nasalità, geminazione, liquidità),

presenta molti punti liberi disponibili per processi di completamento e riordinamento del sistema:

v	—	z	—	—
f	—	s	š	—
p	t	ts	č	k
b	d	dz	ğ	gh
m	n	—	gn	—

A fatti evolutivi di questo tipo risalgono sviluppi quali la dittongazione romanza ( $\ddot{o} \rightarrow uo$ ,  $\ddot{e} \rightarrow ie$ ), il passaggio di *u* latino a *ü* in area celtica, il formarsi di vari tipi di italiano regionale con la soppressione delle opposizioni di apertura vocalica ( $\ddot{e} \sim \acute{e}$ ,  $\ddot{o} \sim \acute{o}$ ), di sonorità nelle sibilanti intervocaliche ( $s \sim z$ ), di geminazione ecc.

Va rilevato — riprendendo quanto detto sopra — che l'interferenza, anche se analizzabile a livelli diversi, costituisce un fenomeno unitario. Il fenomeno che si attua su di un livello, di norma, ha riflessi anche su gli altri a meno che non si risolva nel sorgere di una semplice variante. Ciò condiziona i metodi dell'indagine nelle sue varie fasi.

Il primo momento della ricerca si identifica con una descrizione etica dettagliata di foni, morfi, realizzazioni sintattiche e lessicali nella  $L_1$  e  $L_2$ , prescindendo dalla identificazione delle strutture. Una descrizione di questo tipo non identifica immediatamente delle interferenze, ma può rivelare punti potenziali di interferenze. Per dimostrare effettive interferenze si deve passare ad un secondo momento in cui deve essere indagata la situazione di contatto nella sua totalità. Il che significa considerare unitariamente, nel loro rapporto, fattori linguistici ed extralinguistici. Ciò è più facile quando si opera su lingue vive o su dialetti e si lavora sul campo; è più complesso e incerto quando si hanno a disposizione solo documenti scritti. In ogni caso, tuttavia, si conclude in una descrizione e classificazione dei fatti.

Ma una autentica, piena ed esauriente valutazione del fenomeno si avrà soltanto sottoponendo i dati così acquisiti ad una analisi immanente che sia fondata sulla considerazione delle strutture a contatto, viste non solo nella loro dimensione paradigmatica, ma in tutto il quadro del contesto situazionale. È chiaro che l'esame interpretativo così impostato non può fondarsi su di un metodo formalistico che non tiene conto di due fatti essenziali:

1) il processo iniziale di interferenza opera sempre su varianti e concerne, quindi, innanzi tutto la *parole* e non la *langue* (il *discorso* non la *lingua*);

2) i fattori extralinguistici esplicano nell'affermarsi del fenomeno un ruolo essenziale.

È dunque, solo uno strutturalismo sostanzialista, che nel rapporto «espressione» - «contenuto» pone sullo stesso piano «forma» e «sostanza», il metodo che consente uno studio integrale del fenomeno non solo in sé, ma anche in rapporto al fondamentale problema della evoluzione linguistica e della didattica delle lingue. In particolare, per quanto concerne quest'ultimo punto, richiamo solo il problema dell'«errore» visto nelle tre dimensioni del *sistema* della *norma* e dell'*uso* e inserito nel quadro sociolinguistico della situazione e dei sistemi a contatto e a confronto.

## 2. *Le interferenze ladino-italiano e la loro incidenza nella didattica*

Dopo quanto è stato detto all'inizio sul significato e sulla portata dei due termini «diglossia» e «bilinguismo», esaminati nel quadro unitario del «contatto linguistico», sarebbe ozioso discutere qui se l'interferenza ladino - italiano si definisce come un fatto di diglossia o un fatto di bilinguismo. Si tratta sempre, e comunque, in modi e tempi diversi, del rapporto tra una forma linguistica egemone e una subalterna, rapporto che, a sua volta, si articola in forme complesse variamente condizionate.

È invece necessario tener presenti alcuni fatti determinanti. Il primo fatto che impone a questo discorso un taglio particolare è la sua finalità: l'analisi della interferenza assume, in questa sede, la propria importanza ai fini dei problemi di didattica linguistica e, in particolare, della didattica linguistica nella valle di Fassa; minore importanza essa assume invece sul piano della ricerca linguistica pura in sede storica e descrittiva. Il secondo fatto è che il grado della interferenza ladino - italiano è diverso a seconda dei luoghi e dei tempi. Infatti la configurazione geografica delle valli ladine già di per sé predetermina e privilegia rapporti con aree linguistiche dif-

ferenti. Ragioni storiche, religiose, economiche e culturali aprono il Livinallongo e Fassa all'area linguistica italiana; Gardena e Badia con Marebbe all'area linguistica tedesca. Nelle prime il rapporto è stato sempre diretto sia sul piano degli scambi interdialektali con le finitime valli venete e trentine, sia sul piano della lingua egemone di cultura attraverso la scuola integralmente italiana. Nelle seconde il contatto intervallivo non era, e non è, diretto e, d'altra parte, le vicende politiche — e scolastiche — che segnarono, tra la seconda metà del XIX e il primo decennio del XX secolo, le malintese polemiche, le lotte e i dissidi per l'autonomia trentina (Chiocchetti, 1979) ebbero come conseguenza la frantumazione dell'unità ladina dolomitica con l'assegnazione di Gardena e Badia - Marebbe al «Tirolo austriaco» e l'inglobamento di Fassa nel «Tirolo italiano» con effetti, evidentemente diversi, di intedescaimento nel primo caso, di italianizzazione nel secondo. Il terzo fatto d'ordine socio-linguistico che incide sul problema — anche indipendentemente dalla politica culturale e scolastica dello stato italiano dopo il 1918 — è l'incremento economico turistico delle valli dolomitiche con l'istituirsi di rapporti e contatti extravallivi intensi e costanti, con lo sviluppo di una dimensione tecnica e culturale moderna portatrice di interferenze ad una sola direzione: dalla lingua egemone alla lingua subalterna, cioè dal tedesco al ladino, dall'italiano al ladino. La conseguenza ultima di tutto questo si traduce nei vari gradi di trilinguismo (ladino, italiano, tedesco) in Gardena e Badia, di bilinguismo (ladino, italiano) in Fassa.

Se si tiene presente quanto è stato detto, è chiaro che l'interferenza linguistica in area ladina va considerata, in primo luogo, nel quadro di un processo di erosione che le lingue egemoni esercitano sulle lingue subalterne. Da ciò consegue che la didattica del ladino, intesa come acquisizione di una consapevolezza o coscienza o competenza linguistica, non può essere concepita soltanto come mezzo per un migliore apprendimento della lingua seconda (nel caso di Fassa, l'italiano) — cosa che è universalmente valida e non specifica — ma deve mirare anche — e soprattutto — alla tutela dell'integrità del debole (il ladino) nei confronti del forte (l'italiano). Non certo per un male inteso senso di purismo antistorico, ma per l'eserci-

zio consapevole, dignitoso e corretto di un bilinguismo i cui termini non sono — per forza di cose — in un rapporto di parità.

Ho già detto più sopra che il livello nel quale l'interferenza agisce con maggior peso, frequenza e intensità è quello lessicale sia che si tratti di un inserimento diretto della forma che si assume per esigenze di linguaggio tecnico o di moda, sia che si operi un adattamento — più o meno adeguato — alle esigenze fonetiche della lingua ricevente, sia — infine — che si giunga a una integrazione totale che, quanto più radicale e antica, tanto meno rivela al parlante la sua remota origine forestiera, ma che talora può anche portare alla eliminazione passiva — e non sempre necessaria — di forme indigene preesistenti.

Va da sé, dunque, che l'influsso lessicale italiano — di livello dialettale o di livello colto — nel fassano assume dimensioni, caratteri, estensione diversi. Oggi, io credo, nessun fassano — che non sia linguista di professione — avverte, al di là della varietà locale, come voci trentine: *ègher* «acido», *krúšã* «crusca», *mèlà* «lama», *pólši* «tempie», *perzúm* «caglio», *žmíltsa* «milza» ecc. Solo il confronto con altre varietà dolomitiche e con l'area altoitaliana più prossima ci consente oggi di identificare l'area originaria di queste voci e le forme indigene che esse hanno sostituito o alle quali si sono affiancate. Allo stesso modo la coscienza linguistica del parlante fassano non avverte il venetismo, penetrato attraverso l'agordino, in *faghèr* «faggio» (di contro al trentino di Fiemme e Cembra *fóu*), *bróntses* «braci» (di contro a trentino *bràza*), *mažíã* «mucchio di sassi» (di contro al tipo originario conservato a Moena *mózena*), *pèrà* «cote» (di contro al trentino *préda* di Fiemme).

In tutti questi casi l'accatto, antico e pienamente integrato, è frutto di interferenza tra due forme linguistiche prossime, per sede e struttura, e del tutto paritetiche sul piano socio-culturale. Questi fatti rientrano nella norma dell'interferenza tra lingue a contatto e sfuggono all'attenzione del parlante. Solo quando essi determinano delle differenziazioni tra le aree marginali di confine e quelle interne meno esposte il parlante può identificare l'origine e il tipo forestieri di una parola. Valga per tutti l'esempio del moenese — fortemente

compenetrato di elementi trentini — *kaltsína* «calce» (voce trentina) di contro al fassano *čauč*.

Diverso è il caso degli accatti per via dotta che le esigenze della vita moderna, a larga partecipazione di massa, rendono sempre più frequenti. Essi sono — in genere — recenti o relativamente recenti e accolti inalterati (*provínča, podestà, komúne, kapokomúne, vóto, krèdo, avarítsia, órlo a ġórno* ecc.) o presentano minimi adattamenti alle esigenze fonetiche locali (*votatsións, ġúditse, šenténtsa, ognisènt, derító, maěšter, inkiòšter, làpš, konfesionèl* ecc.). Il loro numero si accresce ogni giorno ed in larga misura ciò è inevitabile. Essi non sono giustificati, e pertanto maggiormente contribuiscono all'erosione della parlata locale, quando sostituiscono, senza necessità, forme indigene di significato identico. Un esempio abbastanza istruttivo è costituito dal nome della tubercolosi. La presenza nel gardenese e nel fodomo del termine *mèl sèk* e di *mesèk* nel badioto e marebbano fa supporre che il fassano *etižía* abbia sostituito un più antico *\*mèl sèk* con la parallela introduzione dell'aggettivo *étik* cui oggi va sostituendosi *tížiko*. Alla stessa stregua va considerato l'esempio, sopra citato, di moenese *kaltsína* per *čauč*. Così mi è accaduto più volte di sentir usare disinvoltamente *tsío* e *tsía* per *bàrba* e *àmeda*, *primavéra* per *aišúda* e di non ottenere risposta quando chiedevo il significato di *čilór*. In questi casi non — ripeto — per fissazione puristica ma per una equilibrata, legittima difesa del patrimonio linguistico indigeno, l'inutile neologismo va rifiutato. È questo un compito che gli insegnanti di ladino non debbono dimenticare, soprattutto nel promuovere e guidare l'uso scritto della lingua materna.

Ho già detto sopra che i processi di interferenza implicano e coinvolgono i vari livelli delle lingue a contatto, dal lessicale al fonologico, in una interrelazione continua. L'introduzione di elementi lessicali estranei in una compagine linguistica non si risolve sempre, e soltanto, in una aggiunta o sostituzione di parole. Essa può determinare modificazioni nella struttura fonologica e/o morfosintattica della lingua ricevente. Nel fassano questo fenomeno è evidente nel caso della flessione nominale.

Se, su un piano strettamente sincronico, assumiamo come tipica

e originaria la struttura flessiva dell'alto fassano più conservativo, vediamo che oggi essa è schematizzabile come segue:

1) i sostantivi singolari femminili in *-a* (*â*) formano il plurale in *-es*; tipo *urèiâ*, *urèies*;

2) i sostantivi maschili che al singolare escono in *-s*, *-ts*, *-t*, *-l*, molti che escono in *-k* e alcuni che escono in *-nt*, *-n* formano il plurale con la palatizzazione (per azione di *-i*, caduto, dell'antica declinazione latina) della consonante finale; alcuni esempi: *gròs*, *gròš*; *nàuts*, *nàuč*; *mušàt*, *mušàč*; *múl*, *múi*; *sólk*, *sólc*; *mónt*, *mónč*; *žormàn*, *žormègn*;

3) i sostantivi femminili in consonante e i maschili che non rientrano nelle serie precedenti formano il plurale in *-s*, *-es*; esempi: *lère*, *lères*; *bólp*, *bólpes*; *čàn*, *čàns*; *komedón*, *komedóns*; *gnòk*, *gnòkes*; *piumàč*, *piumàces*; *kòrf*, *kòrves* ecc.;

4) un gruppo ristretto di sostantivi presenta un plurale misto in *-eš* (con palatizzazione della sibilante): *pé*, *piěš*; o il plurale uguale al singolare: *pěš*, *kapuš*.

Una considerazione anche superficiale di questa situazione consente di rilevare la preminenza statistica del tipo di plurale in sibilante, cioè di quella forma che è caratteristica propria delle parlate ladine di contro all'italiano. Orbene, il confronto dell'alto fassano con il basso fassano dimostra chiaramente che proprio questo tipo di plurale è in regressione evidente nella parte inferiore della valle. Qui il plurale sigmatico è completamente sparito nel primo tipo dei nomi in *-â*; negli altri casi è in via di riduzione, soprattutto a Moena, e con varie soluzioni di adeguamento interno. Valgono come esempi i plurali: a.f. *sažons* ~ b.f. *le sažon*, a.f. *pèrtes* ~ b.f. *le pàrt*, a.f. *fàučes* ~ b.f. *le fàuč* ecc. Il fenomeno è importante e significativo dell'incidenza dell'influsso italiano. In questo caso, infatti, è la struttura morfologica della lingua che, nel contatto linguistico, vien modificandosi.

Se, infatti, l'accatto lessicale in sé incide sui rapporti statistici interni del vocabolario, l'interferenza che si determina (talora come conseguenza del fatto lessicale stesso) al livello morfosintattico e fonologico interviene sulla struttura propria di una lingua. In altra sede (Heilmann, 1955 : 119-133; 184-199) ho preso in esame i fatti

storici e linguistici che evidenziano i modi e i tempi di interferenze fonologiche che dall'area italiana si estendono al Fassano — o a parte di esso — trasformandone l'originario carattere ladino centrale.

Come è noto il Fassano si distingue dalle altre parlate dolomitiche nel trattamento dei nessi latini di consonante occlusiva seguita da *l* (*pl, bl, fl, cl, gl*). Questi, conservati nelle valli finitime, subiscono in Fassa — in epoca recente (XIX sec.) — la palatizzazione di tipo italiano della liquida (*l*). Questa è oggi ben salda lungo tutto il corso dell'Avisio e viene così a incunearsi nell'area conservativa di Gardena, Livinallongo, Badia e Marebbe che ci richiamano, oltre che al ladino occidentale, al solandro, all'Anaunia, al Friuli.

L'adeguamento al tipo alto italiano è integrale per tutti i nessi sopra citati tranne che per *cl* che arriva a *ki* (come nel toscano), ma non a *č* come nei dialetti settentrionali che hanno direttamente esercitato la spinta evolutiva che ha agito sul Fassano. Questo fatto trova la sua spiegazione nel confronto areale con le zone ladine prossime:

gard. <i>cl</i> - > <i>tla-</i> ( <i>ca-</i> > <i>ča-</i> )	bad. <i>cl</i> - > <i>tla-</i> ( <i>ca-</i> > <i>ča-</i> )	fod. <i>cl</i> - > <i>kla-</i> ( <i>ca-</i> > <i>ča-</i> )
--	---	---

fass. <i>cl</i> - > <i>kia-</i> ( <i>ca-</i> > <i>ča</i> )
---

tr. *cl* - > *ča-*  
(*ca-* > *ka-*)

ven. *cl* - > *ča-*  
(*ca-* > *ka-*).

È chiaro che lo sviluppo dolomitico di *ca-* latino a *ča-* coincide col limite di *cl* - > *kia-* che corre immediatamente a sud di Moena. In altre parole, la distinzione tra le due serie latine di *cl* - e *ca* che nelle altre parlate ladine centrali è assicurata dalla conservazione del nesso e in quelle venete e trentine dalla conservazione della velara iniziale, sarebbe invece venuta meno nell'area Fassana col passaggio di *kia-* a *ča-*. L'esistenza di coppie oppostive semanticamente come *kiâr* «chiaro» ~ *čâr* «carro», *kiâra* «albume» ~ *čâra* «cara», *kiâu* «chiave» ~ *čâu* «testa», *kiâuč* «chiodi» ~ *čâuč* «calce» ecc. è stata ragione sufficiente per arginare l'ulteriore evoluzione di *ki-* (< *cl*-)

sia quando segua *a*, sia nei casi, assai meno frequenti, in cui segua altra vocale.

Gli sviluppi dovuti a interferenze fonologiche si osservano con particolare frequenza dove corre un confine linguistico e il contatto è quindi stretto e continuo. Un esempio significativo per quanto concerne il sistema delle sibilanti è costituito dalla interferenza tra fassano e trentino che si risolve nella caratterizzazione della parlata di Moena situata sulla linea di incontro delle due varietà.

Se nelle tre aree: fassana, moenese, fiamazza, consideriamo i sistemi parziali della serie delle sibilanti, otteniamo il quadro seguente:

I. (fassano)	II. (moenese)	III. (fiamazzo)
$\left. \begin{array}{c} s \sim z \\ \hline \check{s} \sim \check{z} \end{array} \right  \sim ts \sim [ \quad ]$	$\begin{array}{c c} s & z \\ \hline ts & dz \end{array}$	$\begin{array}{c c} \check{s} & \check{z} \\ \hline ts & dz \end{array}$

I primi due sistemi stanno tra loro in uno stretto rapporto storico nel senso che il secondo muove dal primo, attraverso una redistribuzione che colma una casella vuota, sotto la spinta di fattori storici extralinguistici che determinano la reazione del sistema:

<p style="margin: 0;">I.</p> $\left. \begin{array}{c} s \sim z \\ \hline \check{s} \sim \check{z} \end{array} \right  \sim ts$	<p style="margin: 0;">II.</p> $\begin{array}{c c} s & z \\ \hline ts & dz \end{array}$
--	--

Il secondo sistema e il terzo presentano tra loro quella che viene comunemente detta una «differenza fonetica assoluta», ma nessuna differenza di struttura nei tipi di opposizione, in quanto non implicano due serie oppositive di sibilanti entro ciascun sistema, sicché le

rispettive realizzazioni di un sistema possono essere ammesse, e lo sono in realtà, come varianti facoltative dell'altro.

Se redigiamo una carta dialettologica che rappresenti i limiti geografici delle «realizzazioni fonetiche» e non dei «fonemi», dividiamo la zona in tre aree: fassana, moenese, fiamazza. Ma se noi consideriamo il funzionamento del sistema, ci accorgiamo che queste tre aree «fonetiche» si riducono a due sole aree «fonematiche» consentendoci di definire esattamente la posizione del moenese e di interpretare l'evoluzione nel passaggio dal sistema I al sistema II con piena intelligenza del fatto linguistico nei suoi rapporti coi fattori extralinguistici. Questo passaggio è, senza dubbio, posteriore al sec. XIII, appartiene, cioè, a quel periodo nel quale si stabilisce una più stretta aggregazione di Moena all'area di Fiemme. Il sistema originario fassano (I) offriva, con la mancanza della sonora parallela a *ts* (*casella vuota*) e la relativa scarsa frequenza di quest'ultimo fonema, una possibilità evolutiva, attuata nell'assetto moenese (II), espressione di un nuovo e più stabile equilibrio raggiunto attraverso un processo che, iniziatosi probabilmente col passaggio  $z \rightarrow dz$ , viene svuotando del suo valore distintivo l'opposizione originaria: spirante dentale ~ spirante palatale, e fa scadere quest'ultimo tratto fonetico ad elemento accessorio (*facoltativo*).

La spinta esterna che pone in movimento tutto il processo è da ricercarsi nell'incrociarsi di azioni e reazioni che si attuano tra moenese e fiamazzo per vicende storiche, economiche e politiche. Moena infatti venne a trovarsi sulla linea che divideva l'area dell'isoglossa di *s* latino conservato da quella di  $s \rightarrow \check{s}$ . La resistenza all'innovazione di  $\check{s}$ , premente dal sud, determinò per reazione, quello sviluppo che può considerarsi un rafforzamento della sibilante, cioè il passaggio all'affricata, reso più facile dalle condizioni strutturali illustrate sopra e che trova altrove convincenti paralleli. In altre parole, il processo evolutivo che sposta effettivamente il limite fonematico da valle a monte di Moena, può essere inteso, in ultima analisi, come una ipercharacterizzazione fonetica del moenese di fronte al fiamazzo.

Da queste osservazioni emergono alcune considerazioni importanti:

1) l'interferenza linguistica che agisce sul sistema trasforma la struttura di una lingua;

2) essa agisce su quei punti del sistema stesso dove non si incontrano resistenze dovute a necessità distintive nella comunicazione;

3) tali interferenze possono rivelare resistenze del sistema ricevente nei confronti del sistema esterno.

Finora abbiamo considerato casi in cui il rapporto di interferenza (lessicale, morfologico, fonologico) è sempre nella direzione italiano - ladino. Ma non va dimenticato che — nell'uso dei parlanti — esiste anche il processo inverso. Questo assume un'importanza notevole sul piano didattico tanto della lingua materna quanto della lingua nazionale. È proprio a questo livello che la continua, vigile e consapevole collaborazione tra gli insegnanti di ladino e gli altri non deve venire mai meno.

Il ladino, quando passa all'italiano, è naturalmente portato, parlando e scrivendo, — a seconda del suo livello di controllo attivo e passivo di quest'ultimo — a introdurre le proprie abitudini linguistiche. Prime fra tutte le abitudini fonetiche: eliminazione delle geminate, palatizzazione delle sibilanti, confusione tra vocali aperte e chiuse, intonazione della frase (cadenza del discorso); sarà portato inconsciamente a concordare l'aggettivo femminile singolare col sostantivo plurale seguente o il sostantivo femminile singolare precedente col plurale seguente dell'aggettivo tipo: *la bêlà fêmenes / la kastàgnà mâtes*; molto facilmente opererà confusioni nell'uso dei modi verbali, soprattutto per quanto concerne il condizionale, sul modello indigeno *ke bònà pràtà ke fosà* «che buon arrosto che fosse!»; italianizzerà, forse, parole ladine quando non conosce, o non ricorda la corrispondente forma italiana.

Il processo di interferenza si verifica, anche in questo caso, in modi del tutto analoghi a quelli considerati sopra. La differenza consiste nel fatto che gli effetti sono diversi perché essi sono transitori e individuali e non lasciano traccia nella lingua egemone. Non si tratta infatti di scambi tra due forze paritetiche quali possono essere per es. l'italiano e il francese — per i quali si può parlare di italianismi nel francese e di francesismi nell'italiano — ma piuttosto del ve-

rificarsi di quei fenomeni che, scolasticamente, si dicono «errori». Ecco perché essi hanno importanza sul piano didattico.

Gli insegnanti — e non solo quelli di ladino — non devono dimenticare il reale bilinguismo della valle e quindi la necessità di un continuo, attento confronto tra le due forme linguistiche; essi devono ricordare che l'insegnamento linguistico è unitario, non a compartimenti stagni; che il loro compito non è quello di offrire dei modelli da imitare, di segnalare degli «errori» da correggere, ma piuttosto di individuarne e chiarirne la genesi attraverso un continuo confronto tra i due strumenti espressivi nelle loro analogie e nelle loro differenze. Solo così si può sollecitare la «coscienza linguistica» del parlante e condurla a quella «competenza» che si traduce nella difesa della lingua materna e nella buona acquisizione della lingua nazionale.

Il compito non è facile e richiede un grande impegno da parte di tutti: allievi, insegnanti, famiglie. Mi sia consentito di dire che a questo livello si è fatto troppo poco, che la necessaria collaborazione non è ancora in atto, che manca ancora una adeguata programmazione e organizzazione didattica che dalla scuola materna arrivi fino alla scuola media. Penso che questo debba essere uno dei compiti dell'ICL e il tema di un futuro incontro.

## BIBLIOGRAFIA

Mentre per una presa di contatto con gli indirizzi generali più recenti delle teorie linguistiche si rimanda a:

L. Heilmann, E. Rigotti, *La linguistica: aspetti e problemi*, Il Mulino, Bologna, 1976 (con ricca bibliografia generale e specifica)

si raccomanda la lettura di:

- 1) U. Weinreich, *Lingue a contatto*, Boringhieri, Torino, 1975;
- 2) W.F. Mackey, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976.

In queste due opere è indicata tutta la bibliografia specifica sul tema che merita di essere presa in considerazione. La seconda opera va segnalata anche per il suo rilievo sul piano sociolinguistico e glottodidattico.

Fondamentale per lo studio del fassano è W.Th. Elwert, *Die Mundart des Fassa-Tals*, Steiner Verlag, Wiesbaden, 1973<sup>2</sup> (ristampa, con quattro appendici).

Nel corso dell'esposizione sono state citate in forma abbreviata le seguenti opere:

- L. Bloomfield, 1933. *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York, (trad. it., Il Saggiatore, Milano, 1974).
- F. Chiocchetti, 1979. «Ntorn via la «Question de Faša» ai primes del '900» in *Mondo Ladino III* (1979) 1-2, pp. 131 sgg.
- A.R. Diebold, 1961. «Incipient Bilingualism» in *Language* 37.
- E. Haugen, 1953, *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior*, vol. I, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- L. Heilmann, 1955. *La parlata di Moena nei suoi rapporti con Fiemme e con Fassa. Saggio fonetico e fonemico*, Zanichelli, Bologna.
- J. Marouzeau, 1951. *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris (III edz. 1969).
- U. Weinreich, 1953. *Languages in Contact*, Mouton, The Hague (II edz. 1970; trad. it. citata sopra).

*Terza giornata:*

*9 maggio 1980*

LE INTERFERENZE LINGUISTICHE:  
TEDESCO - LADINO



GUNTRAM A. PLANGG

## LE INTERFERENZE LINGUISTICHE: TEDESCO-LADINO

Una volta tanto non vogliamo definire il ladino secondo i criteri ormai ben noti<sup>(1)</sup>, per cui vi accenniamo soltanto brevemente:

— fedeltà conservatrice alla consonante finale, in particolare alla -s e, nel fassano, volentieri anche alla -k (*oreies, crepes, lizech; peš, duč, fort, bolp*)<sup>(2)</sup>, e mantenimento della l postconsonantica, che in Val di Fassa si presenta per lo più sotto forma di j, come in *bianch, fjór; clines, plòta* ecc.<sup>(3)</sup>; d'altro lato però:

rinnovamento progressivo del lat. CA-, GA- (palatalizzato come

---

(1) Cfr. *Gherdëina zacan y ncuei*, liber per la scoles mesanes de Gherdëina, metù adum da Amalia Anderlan - Obletter, Urtijëi 1977, 105 segg. (L. Crafonara); per il vocalismo, sulla scia di L. Heilmann, vedasi in particolare R. L. Politzer, *Beitrag zur Phonologie der Nonsberger Mundart*, Innsbruck 1967, 31 seg.

(2) A questo proposito daremo soprattutto degli esempi provenienti dal libro per le scuole *Mia parlèda - mia parlada* (= MP), metù ensema da M. Dantone Florian e D. Zanoner Pastore, Vigo, Istituto Culturale ladino (1978), opera meritevole e nota a tutti gli insegnanti in Val di Fassa. Le tre varianti di un testo seguono l'ordine *Cazët* (Alta Vallata), *Brach* (da Mazzin in giù) e Moenese, quando ciò sia necessario: *doi oreies - doi ureie - doi urelge* (lat. DUO AURICULA > \**duas oriclas*) MP 16; *la crepes* MP 103; *lizech* MP 75 < tirolese *schlutzig* (J. Kramer, *Etymologisches Wörterbuch des Gader-talischen* s.v. *lüse*, Colonia 1971-74); *peš* MP 99. *duč, beč* MP 45, *fort* MP 68, *bolp* MP 114. Le grafie si adattano a MP, seconda edizione (1979).

(3) Cfr. *bianch* MP 40, *set flores* MP 16; *clines* < CRINIS, *plòta* < tir. Plätte, M. Mazzel: *Dizionario ladino fassano - italiano*, Vigo, Istituto Culturale Ladino 1976.

in *čiap*, *čéf*, *vačia*; *gial*, *giat*)<sup>(4)</sup> e in vocali allungate (*néigher*, *dèit*, *miéč*; *nès*, *löch*)<sup>(5)</sup>.

Se, come punto di partenza, prendiamo un'autodefinizione risalente alla coscienza di sé<sup>(6)</sup> — che non è mai da sottovalutarsi — di un gruppo o di una comunità linguistica, allora la nostra attenzione è richiamata ovviamente dalle zone dei confini linguistici. Sia a sud sia ad est la vita quotidiana mette i Fassani, i Fodomì e gli Ampez-zani in contatto molto stretto con il veneto ed il trentino, per cui, per esempio, nella grafia si può constatare un vero atteggiamento di difesa del loro parlare, nel senso che alcuni sostengono appunto le grafie in *-k*<sup>(7)</sup>. Parallelamente troviamo però indizi di un irrigidimento dei confini (*Grenzversteifung*) e in Val Gardena e nel Marebano. Infatti vi si può notare una tendenza neolatinnizzante<sup>(8)</sup> nella

---

(4) Cfr. *i ciampes* MP 82, 105; *el ciau* MP 122, come in G. Dell'Antonio: *Vocabolario ladino moenese - italiano*, Trento 1975, *čéf* (Mazzel); *caz. la vacies*, *el gial*, *el giat*, *la gialines*, *brach: le vacie*, *le gialine* MP 92 seg.

(5) Quali esempi abbiamo: *le(s) trei*, *doudeš* *moen. dodeš* (MP 79); *neif* *moen. nef*, *outes - ute - oite* (MP 76); *Pesca*, *brach e moen. Pasca*, *eves* *moen. öves* per «Pasqua, uova» (MP 72) ecc.

(6) Poiché la comunicazione sembra essere la prima funzione del linguaggio, quest'ultimo assume un'importanza senza pari fra gli elementi costitutivi di comunità umane. Facilità di comprensione e di espressione, dovuta a determinate affinità, a esperienze e condizioni di vita simili, potranno avvicinare i conviventi di una regione, rafforzandone i legami antichi: «Coscionza ladina mostra sōa identitè alalergia; chi co ne sont nia cōsta, vir tal turgher» (*Usc di Ladins* 1-6-1979, 24, Mareo).

Cfr. particolarmente L. Heilmann in: *Mondo Ladino, Quaderni*, 1/C, Vigo, 1977, 39 seg.

(7) *Ampezzo*: «Da canke i škie ie štade inventade, s'à sempre fato gares e garettes...; Ci ke no podea si su, i se vardaa ra gares par television... kel šil'é štà un campion de ki vere!», *Usc di Ladins* 1-4-1980, 1 seg.; una simile grafia di difesa si nota per *Fassa*: «grafia vōl dir en komplèss de segnes da skriver sula karta, E. del Gabana (1964).

(8) Cfr. *Calènder de Gherdëina* 1947, 4 seg.: *castl*, *copa*, *scola*, *mancul*, *cheder*, *chil* («Bei dem anerkannt romanischen Charakter des Ladinischen ist von Lösungen wie *K* abzuraten», cioè la si intende come soluzione tedesca. Così anche C. Tammers (Mareo) nella sua traduzione dell'*Instruizung d'agricul-*

grafia in *-c* ed anche in traduzioni o adattamenti recenti di nomi (*Novacella - Naistift, Monaco-Minca*) ed in parole straniere sostituite (*bopn, bol*). Le parti superiori delle valli rivelano di essere nuclei ben consolidati (Badiotto e Cazét), mettendo in evidenza anche sviluppi propri, dotati di una certa forza di irradiazione, sia nell'evoluzione fonetica, sia in altri ambiti (bad.  $\ddot{e} > a$ , fass.  $-g > -k$ )<sup>(9)</sup>.

Se però vogliamo analizzare gli influssi che provengono o che provenivano dall'adstrato, cioè dal vicino alloglotto, allora è meglio incominciare con le aree periferiche. Il ragionamento così impostato passerà dal suono alla frase, dalla fonematica al lessico, alla sintassi e forse perfino alla stilistica. Per quanto possibile vorremmo poi anche distinguere — secondo il grado dell'integrazione — più fasi di adattamento, nonché secondo i modi ed i motivi del prestito, ammesso che si possano distinguere in casi favorevoli.

Purtroppo i processi e le evoluzioni di una lingua sono quasi sempre afferrabili soltanto nei loro risultati, in «istantanee» che poi si cerca di collegare con le ricostruzioni. Così secondo le frasi di G. Wenker (indagine del 1943) del *DSA*<sup>(10)</sup> a Sorafurcia/Geiselsberg noi abbiamo addirittura una dozzina di forme dove manca la *h*-iniziale tedesca: *sie 'ot gsogg, do 'arunte, du 'osch, wer 'ot; wen 'ota die noie Gschichte dozöhl* ecc.; il che è anche confermato da

---

tura di J. Samek, Porsenù 1895: «Da li chastes lignes val les regoles... desco por todesche...».

Accanto a *Svizra, Furlania, Cianton (Bel sarëin, Liber per la scoles de Gherdëina IV-V, Urtijëi 1979, 28)* si usa pure *Sbaiz, Friaul, Canton(e)*. Raramente usato sembra essere *scudo* (blasone), ma *eleziun* (ampezz. *ra elezios*) si fa sempre più raro accanto a bad. *lita*, fod. *votazion*, gard. *vela* (*Usc di Ladins 1980*).

- (9) Cfr. Samek - Tammer: *chasta bacatta*, però: *co fesch*, ecc.; il testo si orienta verso il badiotto anche se vi restano ancora elementi marebbani (inversione, lessico, fonetica). Per il bad. *öle, cone, üre, save* ecc., in brach *éle, cónek, urek, savek*, ma cazet *élek, cónek, urek, savek*, cfr. W. Th. Elwert, *Die Mundart des Fassa-Tals*, Heidelberg 1943 (<sup>2</sup> 1972) § 71, 392: «analogische Übertragung, «Ausgang»... erfreut sich einer grossen Beliebtheit».
- (10) *Deutscher Sprachatlas*, a cura di F. Wrede, B. Martin e W. Mitzka, Marburg/Lahn 1926 segg.; materiale non pubblicato.

E. Kühebacher, autore del TSA (Atlante Linguistico Tirolese)<sup>(11)</sup>, per i comuni di lingua tedesca confinanti direttamente con la Val Badia ladina. Dato che però Onies / Onach ci dà già tutte le forme suddette con la *h*-, presente pure nella lingua corrente tedesca del Tirolo, mentre invece nelle aree romanze vicine la *h* manca come fonema, si può pensare ad interferenze, ad influssi di abitudini in fatto di articolazione.

Al contrario i Marebbani non hanno nessuna difficoltà quando devono pronunciare il tedesco con la ben nota *h*- iniziale. Ne sono un indizio alcune varianti di parole marebbane (in enfasi)<sup>(12)</sup>, come *hè(i)* per *è* 'sì', *hót* (esclamazione usata per i cavalli, affinché vada-no a destra), mutazioni come *heler* 'monetina, denaro spicciolo', *huder* 'tacchino' ecc., che però non valgono nel badiotto. Dei prestiti così chiari sono tuttavia assai rari. Più spesso si tratta piuttosto di stilistica fonetica, quando abbiamo per esempio il caso di assunzione di varianti come *R* (cosiddetta moscia) anziché *r*; Rina infatti è l'unico comune della Val Badia a generalizzare la *R* uvulare (articolazione localizzata nella parte posteriore del velo palatino). La Val Gardena è nota per una *R* uvulare molto dura che spesso viene trascritta con *x*. Entrambi i territori sono situati lungo il confine linguistico tedesco (il che invece non si può dire di Penia; mar. *i sciòra*, bad. *i rauscia*, fass. *i rascia*)<sup>(13)</sup>. Da tempo questa *R* uvulare predomina nel Sudtirolo.

Nelle vallate dolomitiche la diglossia o addirittura la triglossia

<sup>(11)</sup> *Tiroler Sprachatlas*, hg. v. K. K. Klein und L. E. Schmitt, bearbeitet von E. Kühebacher, Marburg - Innsbruck 1965-1971, dà numerose interferenze, p.e. vol. III, carta 11: *meirti* < *mertesc* + *Ertag* «martedì» vale tra Laion - Nova Levante e lungo l'alto Inn e la Rosanna. Cfr. mar. *dé dedô lõnesc* < tir. *Aftermontag*.

<sup>(12)</sup> Cfr. A. Pizzinini - G. Plangg, *Parores ladines*, Vokabulare badiot-tudësk, Innsbruck 1966, parole con *h*.

<sup>(13)</sup> Per Penia ed Alba cfr. Elwert, *Fassa-Tal*, § 10, che spiega la pretesa pronuncia come un influsso proveniente dalla Val Gardena, meno reale che assunto, come l'accenna *rascèr* (M. Mazzel), puntando sul suono anormale, inusitato...

non ha come conseguenza soltanto differenti frequenze di fonemi, sia relative sia assolute, bensì anche nuovi valori di posizione: la *b* al posto — e in posizioni — della *v* si trova abbastanza sovente pure nei dialetti bavaresi meridionali e non solo nel ladino, dove però subentra conseguentemente (per una spirante bilabiale, confronta *Zbaiz*, bad. *sbebl*, mar. *sbindl(né)*, *sblink* ecc.).

Pare che in Val di Fassa la *l* postconsonantica oggi giorno si presenti soltanto in parole adottate di recente<sup>(14)</sup>, almeno dopo la *k*. Si può dunque pensare che i gruppi di *consonante + l*, conservatisi meglio nel nord, siano sostenuti da gruppi consonantici simili nel tedesco, più esattamente in parole e prestiti dal tedesco (fod. *plonghené*, *ziglé*, *plèster*, *blef*, *gobler* ecc.)<sup>(15)</sup>. Lungo il confine linguistico verso il sud evidentemente si eliminarono, in un processo analogo, proprio quelle distribuzioni che non sono solite nel sud: trent. «Alora el parla *ciaro*. Me mare la gaveva 'n nom: Jobstraibizer Notburga» (Franzele dei Mocheni<sup>(16)</sup>). In bad. si avrebbe invece: «Sëgn baiede *tlér*. Mia uma â inom...».

Nella flessione l'influsso dell'italiano fu di più vasta portata di quello del tedesco, che già dal punto di vista prettamente tipologico è più lontano. Il ladino però sembra anche mantenere meglio la sua peculiarità proprio nella flessione dei verbi, il che indusse già Th. Gartner a darle più peso che non all'evoluzione fonetica od anche al lessico. Facciamo notare l'imperfetto, mancante nel tedesco meri-

---

(14) Questo tratto conservatore si è mantenuto meglio là dove è sorretto dall'adstrato. M. Mazzel dà equivalenti per *Klee*, *klettern*, *-er*, *Klemp(n)er*, *Glaspapier*, dial. *Klattern*, *Kletzen*, *Kluppe*; Dell'Antonio aggiunge *clànpera* (Klammer). Cazet *clines*, *clip*, bad. *tlines*, *tlip* sono relitti. Cfr. L. Heilmann, *La parlata di Moena*, Bologna 1955, 119 segg.

(15) Vedasi, in particolare per il Livinallongo, H. Kuen, *Die deutschen Lehnwörter in der ladinischen Mundart von Buchenstein (Fodom, Livinallongo) und ihre chronologische Schichtung*, in: *Stimmen der Romania* (= Fs. für W. Th. Elwert, Wiesbaden 1980, 681-696).

(16) L. Groff, *Il dialetto trentino*, Trento 1955, 171; per la tipica trasformazione del nome vedasi K. Finsterwalder, *Tiroler Namenkunde*, Innsbruck 1978, 343: «1566 Jobst Straitbisser, Florutz», dal ted. *Streitwies*.

dionale (a parte *war* 'era'), poi la messa in risalto: *baie baiel gonot* ecc., ma anche la seconda persona del plurale (per esempio: *voi voléde* verso bad. *orëis / orede*)<sup>(17)</sup> ed infine i cosiddetti pronomi pleonastici, che però sarebbero da paragonarsi in modo molto più esatto ed approfondito riguardo ad inversione, accento e messa in rilievo, nonché posizione facoltativa<sup>(18)</sup>.

Nella flessione nominale, o meglio nella formazione del plurale, si sono costituite delle nuove classi, come è generalmente successo nell'Italia settentrionale; esse si basano sul genere e sulla desinenza del singolare, in primo luogo riconoscibili grazie al determinante (*el/i, la/le*, sovente anche preverbale, *sà lengà la e suta*), poi per via della desinenza *-s, -i, consonante palatale* o zero a seconda della base. L'alta Val di Fassa e la Val Gardena presentano una neutralizzazione parziale (*duta la crepes, la nigola scures*<sup>(19)</sup> ecc.), che aiuta a spiegare anche altri fatti in comune ed inoltre prestiti indiretti passati nel lessico attraverso la Val Gardena (*zipoler*). Non si dovrebbe poi dimenticare che nel bavarese meridionale parlato vi sono dei costrutti simili (*'kraxen (de) isch / sein schwar*), dove però il verbo è d'ausilio nel differenziare.

Le interferenze più chiaramente riconoscibili sono senz'altro quelle lessicali, in modo particolare quando la lingua d'origine (L<sub>1</sub>) presenta forti differenze in confronto a quella che mutua e quando l'inserzione nella L<sub>2</sub> si è effettuata piuttosto recentemente. Se A.

(17) Cfr. W. Th. Elwert, *Fassa-Tal*, § 283 e ultimamente W. Mair, *Eine typologische Untersuchung zur dolomitenladinischen Verbalflexion*, in: *Mondo Ladino* 2 (1978) 2-4, 101-156.

(18) Cfr. G.A. Piangg, saggi relativi nella Festschrift per H. Vernay, Tubinga 1979, e per G.B. Pellegrini.

(19) MP 40: *la stries, la vivenes*, però: *i salvans*; *duta la crepes*, però: *duč i strions, duč i colores*; *color chier, crepes sperdudes*. E così anche: *duč chi bie monz, na bela tousa*, però: *i miores dotores, en gran vent freit e taent e de burta nigola scures* (MP 106 segg.). Cfr. gard. *da duta la pertes, n valguna auces salveres, la tlasses*, però: *duč i sculeies, i pitli mutons* ecc. (Bel sarëin 131, 79, 125).

Lardschneider<sup>(20)</sup> dimostra che nel gardenese più del 20% delle parole (sostantivi!) sono di origine tedesca, questo è forse valido per singoli campi e dal punto di vista diacronico, ma tale percentuale nell'insieme non viene raggiunta neppure nel Marebbano; nel Livinallongo sono meno di 300 parole, in Val di Fassa — secondo Elwert — soltanto 200 voci. La maggior parte di questi vocaboli è stata integrata in modo tale che solo un esperto inn materia è in grado di riconoscerne l'origine straniera: *candola, stambeck, jufa, biot, spizoler* (MP 98, 102, 116; 102, 103)<sup>(21)</sup>. Un po' più chiara risulta la provenienza di alcune denominazioni di professioni che prima non potevano essere comuni in zone di insediamento agricolo: *tisler, pech, sotler* (MP 2, 69), *iagher* accanto a *ciaciador* (MP 115, 111) *cromer* (MP 122). L'Elwert vi aggiunge pure *sloser, pinter, spangler, šofer, gušer* e *jendarm* con *kèlera* (§ 479, § 483) contro *moléta, parolot* (gard. *tlòmper*)<sup>(22)</sup>. Sarebbe utilissimo sapere fino a che punto queste denominazioni sono sentite come «straniere» da un parlante privo di pregiudizi, per esempio da un alunno; soprattutto nei confronti di antichi nomi indigeni come *murador, bacan, mone (k)* oppure di nomi più recenti, provenienti dall'italiano: *ponpieres, albergatores, ambulanzes, capicomunes, coscriè, bandierèi o dotor, Padre, contadin*<sup>(23)</sup>.

(20) A. Lardschneider-Ciampac, *Wörterbuch der Grödner Mundart*, Innsbruck 1933, XIX: vi si suppone il 22,5% in base ad un conteggio di sostantivi maschili (2.600 voci su complessivamente 7. 243). Il rango particolare del sostantivo (oltre al fattore GENUS) non permette calcoli comprendenti anche i verbi (con una frequenza molto più alta).

(21) Prestiti di uso comune del contadino ladino ci sono dati da E. Schneider, *Einige Entlehnungen aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen ins Zentralladinische*, in: *Studien zur Namenkunde und Sprachgeographie* (= Festschrift für K. Finsterwalder), Innsbruck 1971, 135-142, dove si insiste sulla parte assai antica ed il grado d'integrazione. Poche sono le parole isolate che non s'incorporano o che non sono produttrici.

(22) Provengono dal ted. (bav.): *Tischler, Beck* (Bäcker), *Sattler, Jäger, Kramer, Schlosser, (Fass)binde, Spengler, Schaffer, Kutscher, Gendarm, Kell(n)erin*.

(23) Da *Ouś de Faša II/6* (1974) 162 seg.: *Neves*. Altrove i pompieri sono chiamati *fairbèr* (ted. Feuerwehr) oppure *stüdafük* (A. Pizzinini).

Per quanto riguarda i verbi essi si possono distinguere più facilmente, e senza occuparsi in modo particolare della relativa cronologia, in vocaboli antichi come *paiser* «spiare (gatto)», *ciugnèr* «masticare» o *spizèr* «aguzzare» (M. Mazzel) notiamo una classe verbale centrale (I, *ciantèr*) e diversa da quella di *pechenèr* «beccare le uova» (MP 60, 103) o *šinternèr* «tormentare» (Ia, *petener*: Elwert § 283) che saranno derivati tardivamente da infinitivi (ted. *pecken*, *schinden*). Nel caso di *sprizèr* e di *sluzèr* (MP 104, 36), mi pare che oltre alla mancanza di *-n* siano presenti sia caratteristiche onomatopoeiche, sia caratteristiche fonetiche (*ts*, *sl*) che favoriscono una motivazione ed un collegamento con il resto del lessico.

Mentre proprio nel campo dei sostantivi alcune parole meno integrate sono riconoscibili anche in base ad un adattamento più lento, — così per esempio *cugola* (siesene), *smauz*, *sgnech*, *sporer*, *clampere* (famei de fer), *itena*, *stroz* (strada), *prosach* (MP 9, 10, 12, 76, 90, 115, 105, 109), — nel campo dei verbi, invece, moltissimi *costrutti* sono veramente integrati, usati sovente e da lungo tempo, cosicché rimangono incerti o controversi dal punto di vista della loro derivazione. Con i verbi separabili abbiamo uno schema sintattico, ancor sempre produttivo, di facile adozione e tanto caratteristico di un tipo di costrutto del tedesco meridionale parlato che si è adattato molto bene al neolatino<sup>(24)</sup> e che viene usato non solo per arricchire il lessico, ma anche per ragioni esplicative: il fass. «la bambona... la vegnia *paeda fora*» (vedasi *domaner*, *didar*, *vegnir f.* MP 31, 109, 111, 109) corrisponde al tedesco «sie wurde ausbezahlt» (in realtà sarebbe: *\*bezahlt aus*; connotazione «venne pagata senza resto, fino all'ultimo centesimo»). Anche nel fass. *serar via* (MP 120) e nel fass. da duta la *sfenetes podea ite el vent* (MP 26) abbiamo il tedesco «einsperren, weg-» ovvero «bei allen Ritzen konnte der Wind herein» («rinchiudere» ovvero «il vento poteva en-

<sup>(24)</sup> Cfr. K. Heller, *Zentralladinische Verba im romanischdeutschen Spannungsfeld*, in: *Der Schlern* 50 (1976) 406-416 e recentemente K. Heller, *Richtungsbezeichnungen im Ladinischen des Gadertales*, in: *Ladinia* 3 (1979) 95-100.

trare attraverso tutte le fessure»). Ovviamente si potrebbero aggiungere tanti altri esempi, ma non cambierebbero la costatazione contrastiva che in presenza di un participio o di un infinito la lingua neolatina pospone la particella verbale (mentre in tedesco si ha l'*anteponizione*), e che nelle forme semplici invece essa mantiene la posizione immediatamente postverbale (*finale* in tedesco). Si consideri anche il fass. «i eies no *tegnia fora* chela lum forta e biencia», «die Augen *hielten* das grelle und weisse Licht nicht *aus*» (MP 40 seg.; «gli occhi non *sopportavano* / non potevano *sopportare* la luce forte e bianca»). La progressività dell'azione non è soltanto difficile da circoscrivere così densamente più a sud, visto che frasi simili le troviamo perfino nella parlata della Toscana, ma questo tipo di costruito è anche molto più vicino alla lingua parlata che usa un vocabolario più ristretto e ricorrente, volendo informare in modo intenso e semplice, ossia in modo sintetico. Nel bavarese meridionale i verbi separabili sembrano esprimere anzitutto l'aspetto verbale (*perfettivo, terminativo, intensivo*, ecc.), poiché il sistema del TEM-PUS è ridotto, mancandovi appunto l'imperfetto. E che cosa implicano questi verbi in ladino?

In alcune locuzioni il tedesco influisce solo indirettamente, come ci fanno supporre dei calchi; vi includerei anche una parte dei verbi con particella (non con avverbio). Accanto a *podèr ite*, dunque, pure *tegnir fora*, *cetèr via* «intimidire», *tegnir per mez* «resistere, tener duro», *far fora* «scorticare (albero) / accordarsi», *grignar fora* «deridere, canzonare» (MP 40, 93, 106, 100, 116). Sono più generiche e note espressioni come: fass. *dantangern* (*vorgestern*, MP 66); *mesa les dieš*, *trei chert a les trei* (MP 79; esse trovano l'equivalente esatto nel tedesco regionale - si confronti *ora* «Stunde» e «Uhr(zeit)»).

Anche nel lessico abbiamo delle somiglianze tra il dialetto bavarese e quello fassano, ossia modi di esprimersi che non sono molto lontani dal costruito sintattico, per esempio:

accanto ad *aldidanché anchecondi*, *ancōndi* «oggiorno» bad.

*al dé da incō* «heutzutage» (MP 87, 123); *peir da la lum* «lampadina elettrica, lampada», un calco evidente di «Glühbirne» (MP 9) che

vale anche in Val Gardena; lad. *ciüf dal tonn* traduce il ted. *Tonderpuschn*, cf. TSA III carta 20.

L'influsso tedesco si presenta inoltre nella struttura semantica di parole ladine come *inprum*, *doman*, *desche* e soprattutto *po*; basta pensare alle duplici corrispondenze: «*zuerst - erst*, *kaum*» (dapprima - prima, quasi), «*früh - morgen*» (presto - domani), «*wie - so wie*» (come - allora), «*dann - denn*» (poi - veramente, proprio). Oltre a queste forme si rileva tutta una serie di casi - limite, per esempio *far vila*, *jir a spas / spazir*, *jir su per do Pordoi*, *no paa la spèisa* (MP 51, 60, 99, 100).

Si è inoltre rivelata molto problematica la creazione di un lessico adeguato alle moderne conquiste tecniche e sociali, tanto è vero che perfino le grandi lingue letterarie (scritte) sovente si mutuano tra di loro questi termini:

*Staubsauger - aspirapolvere - aspirateur*  
*sopras. tschetscha-pourla*, engad. *aspiratur*  
*Reissverschluss - chiusura lampo - fermeture éclair - Zipp*  
*sopras. siaranetga*, engad. *serradüra da trar*<sup>(25)</sup>.

Si pensi solo a tutta la terminologia degli impianti di risalita (*funivia*, *funicolare*, *seggiovia*, *sciovia*, *cabinovia*, ecc.), che nella regione delle Dolomiti costituisce senz'altro un problema linguistico di grande attualità e la cui soluzione dovrebbe essere unitaria ed accettabile per tutti gli abitanti locali (*lift*, *sentadoura*...).

Naturalmente sussiste la possibilità di studiare la storia comparata della cultura in base ad un lessico tecnico specifico, però bisogna stare attenti, perché si presentano non pochi tranelli ed insidie<sup>(26)</sup>.

---

(25) Cfr. A. Decurtins, *Zur Problematik der Neuschöpfungen im Rätoromanischen Graubündens*, in: *Rätoromanisches Colloquium Mainz*, hg. v. W. Th. Elwert, Innsbruck 1976, 11-30.

(26) Danno parecchio materiale interessante due tesi di laurea: E. Crazzolara, *Elementi germanici nel badiotto*, Milano 1962; H. Novak, *Die deutschen Lehnwörter im Ladinischen des Gadertales*, Vienna 1963. Qualche elemento rimarrà discutibile.

Se si legge che *messë(i) < müssen* (dovere) è la prova di una pressione millenaria dal nord, allora bisogna chiedersi perché sul confine meridionale del ladino una parola straniera — nella stessa funzione —, ma questa volta una di Trento, non abbia parimenti questo valore: *cogne eser giust, no?*

Alcune inserzioni pubblicitarie sull'*Usc di Ladins* o su qualche calendario sono piuttosto indice di particolari relazioni e rapporti, sia tradizionali ed ereditari, sia recenti, (*öre da scialdé - gasöre - nafta*), che non sono sempre di tipo analogo a quelli culturali. Una drogheria di Brunico, per esempio, raccomanda in ladino:

*Parfümeria - Cosmética - Cüra dl müs*  
*Erbes de medejina y por cujiné*  
*Curusc y lacs - Articuli sanitàrs*  
*Čialzes elastiches pur avènes*  
*Baby-chico - Medierwaren*

È ovvio che anche un italiano potrà comprendere facilmente questo ladino «funzionale»<sup>(27)</sup>.

In un'epoca che sovente propone già solo per l'attrezzatura «adeguata» della cucina fino a dieci macchine diverse (per il caffè, per affettare il pane, per lavare la biancheria e le stoviglie, per grigliare, per frullare, per friggere, per tostare, per stirare ecc. / *macchina del caffè, affettatrice* (per pane), *lavabiancheria, lavastoviglie, griglia elettrica, frullatore, tostapane, stiratrice* ecc.) non si può badare molto al purismo. Purtroppo i metodi di lavoro e gli utensili tradizionali, presentati tanto bene da G. Sebesta a S. Michele, vengono trascurati sempre di più, e quindi anche le loro denominazioni: *bad. bate la falc, oje l fëgn, morin da vënt; fass. lurer de fàure* (illustrato a Moena), ecc. sono ormai una realtà da museo, anche nella lingua. In cambio abbiamo nuove parole, neologismi e spesso anche imprestiti, per cui ci si presentano pure delle nuove fonazioni e pronunce.

---

<sup>(27)</sup> In: *Usc di Ladins* 1-7-1979; l'ultima riga allude probabilmente ai prodotti della ditta italiana CHICCO, specializzata in articoli per bimbi, e — con un prestito inalterato dal tedesco — alla corsetteria.

Non bisogna dimenticare che sono inoltre in gioco sia valori di connotazione sia significati secondari, per esempio atteggiamenti affettivi ed inconsci, umani e sociali dei parlanti. Se accanto a gad. *àicia, fa* ~ «tenerezza» si sente un prestito trentino *basc*, mar. *baje* «bacio», ma Fass. *bós, bosèr*<sup>(28)</sup> (e così Fodom, Val Gardena ed anche trentino), allora questo non lo si può più spiegare esclusivamente tramite l'invadente cultura cittadina, bensì anche tramite il contributo di un tabù linguistico come modifica di tante altre espressioni di questo campo semantico in zone rurali. In tal modo però siamo giunti al limite della norma, cioè appunto nel campo innovatorio dell'affettività.

Il nostro linguaggio comunicativo è impensabile senza il contatto con altri modi di esprimersi, e questo contatto lascia ovviamente delle tracce. Non è la complessità, l'eterogeneità di una lingua che deciderà dei suoi valori, della sua espressività e quindi anche della sua vitalità ed efficacia, per non parlare della sua applicabilità, come è dimostrato molto bene dall'inglese. Gli elementi decisivi sembrano essere piuttosto la fiducia nel patrimonio linguistico acquisito, la forza integrativa ed il coraggio di procedere ad innovazioni, a tentativi nell'ambito dell'uso quotidiano. Soltanto la volontà dei parlanti farà vivere una lingua, mentre una pratica continua e consapevole le darà ragione di essere e forza vitale.

<sup>(28)</sup> In: *Nōša jent* 1976/1, 25: «al prum bós», tir. *pussn, Pussl*, cfr. J. Schatz - K. Finsterwalder, *Wörterbuch der Tiroler Mundarten I*, Innsbruck 1955-56, 122. Per simili ragioni il lad. *piet* nelle Valli di Marebbe, Badia e Gardena è stato sostituito da *prust, dansö* ecc., vedasi H. Kuen, *Beobachtungen an einem kranken Wort* (1935), in: *Romanistische Aufsätze*, Nürnberg 1970, 20-48.

NB.: Ringrazio la dott.ssa I. S. Wolf - Boggio del gentile aiuto curando il testo italiano.



*Direzione  
e redazione:*

Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica ed Appli-  
cata  
Via Dante, 15 - 40125 Bologna - Tel.  
051/341444/341869.

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

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

Ai Collaboratori saranno inviati gratuitamente 20  
estratti. Potranno essere forniti altri estratti a paga-  
mento.

Le pubblicazioni per recensione o per scambio deb-  
bono essere recapitate esclusivamente alla Redazione.

*Amministrazione:*

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

Prezzo per fascicolo: L. 1.500.

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

Prezzo per fascicolo arretrato: L. 2.000.

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



**Made in Italy**

**Direttore responsabile: prof. Luigi Heilmann**

06-08 MIN

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

Finito di stampare nell'ottobre 1980 presso la Litotipografia Alcione - Trento



[www.colibrisystem.com](http://www.colibrisystem.com)