LA DIVERSITA' LINGUISTICA E CULTURALE: QUALE RUOLO PER LA SCUOLA?

INSTITUT CULTURAL LADIN
VICH - VIGO DI FASSA

372.60P
DIV
1

COMITATO
DI DIREZIONE
Luigi Heilmann
Guntram A. Plangg
Fabio Chiocchetti

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

SEGRETARIO
DI REDAZIONE
Fabio Chiocchetti

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

Associata all'USPI
Unione Stampa
Periodica Italiana

Supplemento a "Mondo Ladino"
Bollettino dell'Istituto Culturale Ladino
Anno XI - 1987

SOMMARIO

Pag 3 Presentazione (*Mario G. Dutto*)

» 7 *Bruna de Marchi*, La comunicazione come fatto sociale: aspetti semantici e pragmatici.

» 27 *Daniela Zorzi Calò*, Ascoltare e parlare nella scuola elementare.

» 43 *Silvana Schiavi Fachin*, Lingue e culture minoritarie nella scuola italiana: primi ipotesi d'intervento.

» 65 *Mario G. Dutto*, Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue.

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

MONDO LADINO
QUADERNI
6

LA DIVERSITA' LINGUISTICA E CULTURALE: QUALE RUOLO PER LA SCUOLA?

Formazione in servizio sui Nuovi Programmi
Circolo Didattico Statale di Moena
Anno Scolastico 1986-87

a cura di Mario G. Dutto

0 00012 87703 4

K 1287703
D 270907
372.609 DIV 1

ICL
Sezione n. 1

ISTITUT CULTURAL LADIN
VICH/VIGO DI FASSA
- 1987 -

Alla memoria di
Alessandro Degiampietro, insegnante.

ISTITUTO CULTURALE LADINO - "Majon di Fasegn" VIGO DI FASSA (TN) -

PRESENTAZIONE

I Nuovi Programmi della Scuola Elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), dopo un primo momento in cui sono stati oggetto di un consenso quasi generalizzato e spesso entusiastico tra gli esperti di scuola e di educazione, si vanno gradualmente presentando in tutta la loro portata innovativa mentre contemporaneamente affiorano le difficoltà e gli ostacoli che si frappongono ad una loro traduzione operativa. Parallelamente l'intervento formativo, concepito come chiave di volta del processo innovativo della scuola elementare (C.M. n. 322 del 31 ottobre 1987) ha fatto crescere la consapevolezza del peso della risorsa umana in un progetto di cambiamento, moltiplicando le formule ed i modelli di azione, sollevando però, allo stesso tempo, perplessità e obiezioni.

In realtà sia le indicazioni dei Nuovi Programmi sia i piani di formazione in servizio dimostrano di avere rilevanza là dove il terreno è fertile e, quindi, i nuovi scenari di mutamento possono alimentare, orientare e dare collocazione organica a realtà già in movimento.

Nonostante alcune contingenze che potrebbero costituire fonte di resistenza e di freno, quali la collocazione periferica, la forte mobilità del personale docente, la lontananza dalle sedi istituzionali della ricerca e dell'insegnamento superiore, c'è nelle scuole elementari della Val di Fassa una tradizione di sensibilità professionale, di tensione ideale e di sforzo innovativo che ha reso proficuo l'avvio del piano di formazione in servizio dei docenti in relazione alle innovazioni introdotte dai Nuovi Programmi.

Nel corso dell'anno scolastico 1986-87 l'attività di formazione si è concentrata sull'area linguistica nella quale due direzioni di lavoro sono apparse con carattere di priorità: a) la ricerca di momenti di unità tra componenti diverse del curriculum, e l'insegnamento della lingua italiana, della lingua e cultura ladina e della lingua tedesca; b) inclusione del problema dell'educazione linguistica in una visione più ampia e contestuale.

I contributi che vengono ospitati in questo Quaderno della rivista "Mondo Ladino", organo dell'Istituto Culturale Ladino, (I.C.L. "Majon di Fashegn") di Vigo di Fassa (TN), sono le relazioni tenute nei giorni 3-4 marzo 1986 ed alcuni materiali di riflessione che si riferiscono a tale iniziativa di formazione in servizio. [1]

Nel primo (La comunicazione come fatto sociale: aspetti semantici e pragmatici) la dott. Bruna de Marchi dell'Istituto di Sociologia Internazionale con sede a Gorizia, esplora il tema della comunicazione al fine di fornire una piattaforma concettuale unificante per le diverse aree dell'educazione linguistica nella programmazione didattica.

La Prof.ssa Daniela Zorzi Calò del Centro Interfacoltà di Linguistica teorica ed applicata dell'Università di Bologna, si sofferma nel secondo contributo su un settore per anni dimenticato sviluppando alcune indicazioni operative in linea con l'approccio comunicativo oggi prevalente nell'insegnamento linguistico. Nel terzo contributo la Prof. Silvana Schiavi Fachin, docente di didattica delle lingue presso l'Università di Udine, pone il problema della lingua nel contesto della tutela e della promozione delle lingue delle minoranze esaminando anche alcuni modelli operativi di attuazione di nuove ipotesi di intervento.

Il dott. Mario G. Dutto, Direttore Didattico presso il Circolo Didattico Statale di Moena, propone, nel quarto contributo, una riflessione sulle implicazioni di un contesto linguisticamente e culturalmente differenziato per la scuola nel suo insieme.

Il presente Quaderno si propone quindi come strumento di lavoro per docenti ed operatori della scuola in una fase in cui sono in corso cambiamenti di ampio respiro nella scuola di base; allo stesso tempo ha, sia consentito affermarlo, un valore di testimonianza che è difficile non cogliere. La scuola, riteniamo, non è una nave alla deriva, conserva in sè le potenzialità per tradurre incessantemente le sollecitazioni che le provengono in progetto educativo.

Lo sforzo in atto ormai nelle scuole elementari della Val di Fassa da quasi 20 anni nel campo di un'educazione plurilingue è l'espressione di questa disponibilità di fondo e si regge sulla convergenza di interesse tra realtà diverse. La realizzazione infatti dell'iniziativa di for-

[1] Nel quadro del piano annuale di formazione in servizio ha inoltre preso l'avvio un'indagine sociolinguistica sull'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare del Circolo. Sono attualmente in fase di elaborazione i dati raccolti.

mazione in servizio di cui si è detto, come la predisposizione del materiale presentato in questo Quaderno devono essere, infatti, ricondotte alla competenza professionale, oltre che alla disponibilità personale, degli esperti coinvolti, al livello ed alla qualità della professionalità dei docenti che vi hanno preso parte ed all'intelligente e stimolante assistenza e consulenza fornita dall'Istituto Culturale Ladino ed, in particolare, del dott. Fabio Chiocchetti con il quale l'iniziativa è stata pensata e realizzata.

La cooperazione che si è attuata è un esempio di quell'azione concertata, che in Val di Fassa costituisce ormai una tradizione testimoniata in innumerevoli occasioni e che oggi più che mai è condizione per il governo della complessità dei processi attraverso cui l'azione educativa trova realizzazione.

Moena, 27 novembre 1987

Mario G. Dutto
Direttore Didattico

BRUNA DE MARCHI

LA COMUNICAZIONE COME FATTO SOCIALE: ASPETTI SEMANTICI E PRAGMATICI

1. *Premessa*

Essere di nuovo qui oggi, significa per me ripetere l'esperienza gradita di un incontro con gli insegnanti della Val di Fassa già avuta nel 1980 – allora su invito del maestro Alessandro Degiampietro – e avere la conferma che qualche seme è stato allora gettato ed è stato poi fatto crescere fra queste montagne.

Si trattava allora di una consulenza su un lavoro già iniziato da un gruppo di insegnanti – con molta serietà e con molto impegno – a cui volentieri ho offerto un contributo. Oggi l'impegno è più ampio: si tratta di impostare un lavoro di ricerca sociolinguistica sugli alunni delle scuole elementari di tutta la Valle, lavorando a stretto contatto con il gruppo di insegnanti che di tale ricerca sarà responsabile, ma anche (sebbene in modo meno diretto) con tutti gli insegnanti del circolo, la cui collaborazione sarà indispensabile e preziosa per il successo dell'impresa, e che fin da ora ringrazio.

Il modo di lavorare a cui ci accingiamo oggi è, credo, molto più produttivo, perché consente di mettere insieme e di confrontare competenze ed esperienze diverse, e di procedere per stadi, risolvendo i problemi man mano che si presentano, attraverso l'esplorazione comune delle diverse strategie possibili e quindi la scelta di quella/e che appare/appaiono migliore/i. Il cosiddetto esperto, non arriva a portare il suo illuminato parere su progetti di altri, nè arriva con il *suo* personale progetto. L'"esperto" entra nel progetto, lo costruisce, lo crea, lo realizza, lo rivisita criticamente *insieme* con gli altri soggetti.

Questo modo di lavorare è però, all'inizio almeno, più faticoso, perché non consente di dare nulla per scontato, comporta la necessità di

farsi sempre capire e di capire gli altri, di comunicare, di socializzare (senza banalizzarle) le proprie competenze. E tutto ciò evitando la fastidiosa e fasulla demagogia secondo cui tutti sanno già fare tutto. Tutti - questo sì - possono *imparare* a fare tutto, se decidono che lo vogliono e che ne vale la pena. Questo sano presupposto (contro l'insano presupposto "tutti sanno già fare tutto") può essere il motto di un progetto di ricerca come il nostro e, più in generale, di ogni lavoro comune fra docenti e "esperti" esterni alla scuola.

Così va inteso, credo, l'aggiornamento, che io preferisco chiamare formazione professionale, e connotarla con l'attributo "permanente" o meglio ancora "continuativa". Il termine aggiornamento trasmette, secondo me, un significato di occasionalità e di intervento esterno. Il termine, e il concetto, di formazione professionale mi paiono molto più ampi e più corretti: ci si forma costantemente e ci si forma non nei tre giorni di un corso bensì nel lavoro, nella vita, nel rapporto con gli alunni, con i loro genitori, con i colleghi, con gli altri in generale; quando si trasformano in azione, in atteggiamenti, in comportamenti, gli stimoli forniti nelle giornate di formazione e rivisitati attraverso proprie elaborazioni critiche.

In un'ottica di questo tipo, si sfuma anche la distinzione fra ricerca e attività didattica. L'attività didattica è di per sè ricerca, almeno fintantoché il docente abbia un atteggiamento, una mentalità da ricercatore. A mio modo di vedere, questi si traducono in una grande apertura mentale, desiderio e *disponibilità* a conoscere, che significa, badate bene, disponibilità a rimettersi costantemente in discussione, ad abbandonare le proprie certezze. Sembra un paradosso perché chi studia, indaga, analizza, dovrebbe capire sempre più cose, ma l'esperienza di ricerca è un'esperienza di costante smantellamento di certezze, di presa di coscienza della propria ignoranza, dell'inadeguatezza dei propri strumenti e dell'insufficenza delle proprie conoscenze. Chi fa ricerca si rende conto sempre di più che la conoscenza è estremamente relativa, che ci sono diverse angolature da cui i problemi si possono affrontare, che ci sono diversi modi di interpretare gli stessi fenomeni.

Tutto ciò si traduce in un'esperienza frustrante solo nel caso in cui si sia schiavi del pregiudizio secondo cui si può scegliere, e vivere, solo nella certezza. In realtà, e non solo nell'attività di ricerca, noi prendiamo costantemente decisioni in condizioni di incertezza, valutando, più o meno consciamente, opportunità, vantaggi, costi, rischi, probabilità, ecc. Abituarsi alla "relatività", tanto per utilizzare un con-

cetto della fisica, non significa paralizzarsi, non fare più niente; significa riconoscere una condizione che di fatto è la nostra, abituarci a smantellare e ricostruire le nostre certezze sulla base di nuove esperienze e adeguandole ai contesti.

In altre parole, ciò significa essere più flessibili, avere la possibilità di vedere le cose da più angolature, avere la possibilità, se lo riteniamo appropriato, di modificare i nostri atteggiamenti, le nostre procedure, perfino le nostre convinzioni. Essere flessibili significa in fondo essere curiosi, curiosi di nuove e diverse informazioni, prospettive, metodologie. E, come diceva Aristotele, "la curiosità è la figlia dell'ignoranza e la madre della sapienza" (cit. in Monod 1970).

Ho voluto fare questa premessa, perché io vedo il mio incontro con voi oggi come un'occasione per darvi alcuni stimoli, alcuni suggerimenti. Non sono certo qui come depositario nè della conoscenza sociologica, nè di ricette infallibili. Non sono qui per dirvi "domani andate in classe, fate così, e tutto andrà per il meglio" e vi invito inoltre a diffidare di chi vi parlasse in tal modo. Io interpreto questo incontro come un'occasione per instillarvi qualche dubbio, poiché credo tantissimo nell'efficacia del dubbio.

2. *La socializzazione come esperienza comunicativa.*

Tutto quanto dirò da qui in avanti si fonda sul presupposto che la comunicazione è un'attività sociale fondamentale, e anzi, in termini ancora più forti, che ogni attività umana è una forma di comunicazione. L'uomo è un animale conunicativo, è un animale sociale e simbolico: noi comunichiamo sempre, non possiamo fare a meno di comunicare (Braga 1977; Eco 1980). Piuttosto che fornirvi una definizione di comunicazione, vi darò una serie di esempi, che possono apparire banali, ma chiariranno, spero, ciò che intendo dire.

Pensate ad una situazione abbastanza comune, di due persone in treno, di cui una cerca di attaccare discorso e l'altra non ne vuole sapere. Per comunicare *che non vuole comunicare* questa seconda persona è costretta a comunicare. Per fare capire all'altra persona che non ha intenzione di iniziare una comunicazione, dovrà necessariamente dare dei segnali comunicativi.

Molto probabilmente, tali segnali non saranno verbalmente espliciti, non saranno cioè del tipo "Non ho nessuna voglia di parlare con

lei!", ma saranno ugualmente comprensibili, se le due persone hanno una cultura (in senso antropologico) comune o almeno simile. Ad esempio, la seconda persona potrà aprire un libro, o ostentare interesse per il paesaggio, o (fare finta di) dormire. Questi sono tutti segnali comunicativi che l'altra persona è in grado di leggere. Può eventualmente decidere di ignorarli, ma dopo averli riconosciuti, o fingendo di non riconoscerli. Ovviamente la soglia individuale di comprensione dei segnali varia notevolmente e, inoltre, fra membri di culture diverse, la condivisione di stessi segnali può essere limitatissima.

Dagli esempi forniti sopra dovrebbe risultare chiaro che il linguaggio verbale non è il solo strumento di comunicazione, benché la sua rilevanza sia fondamentale, e benché sia esso quello che ha consentito l'elaborazione del pensiero astratto. Per inciso, dirò che i rapporti fra linguaggio e pensiero sono stati e sono oggetto di una ricerca affascinante e al tempo stesso difficilissima, e che esistono diverse ipotesi e teorie, nessuna delle quali può dirsi del tutto soddisfacente. Fra gli altri ne hanno scritto, Chomsky (1981), Piaget (1973), Sapir (1969), Whorf (1970), Vygotskji (1967), per citare solo alcuni dei nomi più famosi e limitatarsi alle sole scienze sociali. Nel campo della biologia, farò soltanto un nome certamente noto a voi tutti, quello di Rita Levi Montalcini.

Oltre che verbalmente, noi comunichiamo anche attraverso gesti, posture del corpo, collocazioni spaziali, segnali vocali non verbali, come pause o colpi di tosse, ecc. Ancora, comunichiamo attraverso disegni, immagini, attraverso forme diverse di espressione artistica, e così via. In sintesi possiamo dire che comunichiamo attraverso dei codici, linguistici e non, che organizzano la nostra comunicazione e che sono, in misura maggiore o minore, condivisi da altri. Scopriremo più oltre che spesso le incomprensioni sono dovute non a un fondamentale disaccordo, bensì alla mancata condivisione di certi codici. Pensate a come è facile, per insufficente padronanza di una lingua straniera, usare un'espressione inadeguata e offendere così l'interlocutore. Benché il fenomeno sia meno evidente, la stessa cosa avviene con parlanti la nostra stessa lingua.

Comunicazione verbale e non verbale non sono solo alternative, possono essere, e di solito sono, complementari. In diverse fasi della vita e in diversi contesti, l'una o l'altra può assumere un'importanza maggiore. Se pensate a un bambino appena nato, vi renderete conto che la sua socializzazione avviene attraverso la comunicazione; co-

municazione che nelle prime fasi del suo sviluppo è essenzialmente non verbale, fatta di gesti, di contatti, di voci, in cui il bambino riconosce l'intonazione, il ritmo, la tonalità, ecc., non certo il senso delle parole articolate.

Il bambino, quando nasce, è un essere assolutamente non autosufficiente, che dovrà essere socializzato al fine di diventare membro di una certa società e giungere a condividere le norme, i valori, i simboli di una certa cultura. Arriverà a ciò grazie alle caratteristiche neurofisiologiche del suo cervello, ma anche grazie all'interazione con i suoi simili. Come dimostra ancora una volta il recente e clamoroso caso del bambino etiope ritrovato a tre anni solo nella jungla africana, lo sviluppo delle capacità più propriamente umane, *in primis* il linguaggio, non si compie senza la socializzazione da parte dei propri simili. Interventi troppo ritardati paiono destinati al fallimento, o comunque a risultati parziali e molto dilazionati nel tempo, non importa quali competenze e quale impegno vi vengano profusi (nel caso del bambino africano quelle di eminenti scienziati svizzeri).

La socializzazione (e dunque la comunicazione) che renderà il bambino pienamente umano inizia nei primi giorni di vita e, secondo i risultati di ricerche recenti, addirittura prima, durante la gestazione, quando il feto sembra avere già una qualche percezione e capacità di riconoscimento della voce della madre e dell'ambiente che lo circonda. Più tardi nel processo di sviluppo, il bambino comincerà a comprendere e successivamente a dominare il linguaggio, mentre tutti i suoi strumenti comunicativi si arricchiranno, si affineranno e si specializzeranno.

3. *Contenuto e relazione nella comunicazione*

Quello che m'interessa ora rendere chiaro è che nella comunicazione ci sono due aspetti, distinti ma strettamente connessi: uno riguarda il contenuto, cioè quello che noi diciamo, un altro riguarda la relazione (Watzlawick et al. 1971). In altre parole, quando noi comunichiamo con gli altri, non soltanto espriamiamo le nostre idee sul mondo e sulla vita, raccontiamo delle esperienze, diamo informazioni su come far funzionare una lavatrice, ecc, ecc. Oltre a ciò, quando comunichiamo, noi definiamo la nostra relazione con i nostri interlocutori. Noi ci poniamo in rapporto con gli altri e nel comunicare, nell'espri-

merci, a seconda di come comunichiamo, ci esprimiamo, noi definiamo una nostra e una loro identità.

Ho già detto quanto la comunicazione sia importante per il bambino: non lo è di meno per l'adulto. E' un'attività fondamentale, non è possibile prescinderne. Buone relazioni significano buona comunicazione, cattive relazioni cattiva comunicazione. Si tende a credere che le ragioni di una buona o cattiva comunicazione, e dunque di una buona o cattiva relazione, siano alquanto misteriose, insondabili, forse casuali. In realtà, ogni comunicazione ha una sua struttura, ed é sorprendente a quali scoperte ed anche a quali risultati pratici si arrivi analizzando la struttura della comunicazione (Bandler e Grinder 1981; Dilts et al. 1982). Certamente, moltissimo lavoro resta da fare in questo campo, per precisare le ipotesi teoriche e affinare le tecniche di analisi e di intervento, ma le prospettive appaiono estremamente promettenti.

Voglio insistere sull'aspetto di relazione della comunicazione, perché è lì che dobbiamo indagare se vogliamo capire che cosa funziona o non funziona nei nostri rapporti con gli altri. Va da sè che per l'insegnante essere un buon comunicatore è essenziale: per quanto ampie e profonde siano le sue conoscenze, esse gli serviranno a poco (almeno ai fini della sua professione) se non sarà in grado di comunicarle.

In perfetta buona coscienza un insegnante si interrogherà sugli aspetti di contenuto della sua comunicazione in classe e non capirà le ragioni del suo eventuale insuccesso. "Perché – si chiederà – questo bambino non capisce questa spiegazione? Eppure l'ho ripetuta più volte, l'ho riformulata, l'ho semplificata. Perché non capisce?" Una tale domanda non è sbagliata, ma è incompleta e deve essere affiancata da altre domande, sulla relazione. "Il bambino capisce (io so esprimere) le mie intenzioni comunicative? Il bambino sente (io so fargli sentire) che può imparare da me? Io sento che posso insegnare al bambino? Io accetto il bambino? Mi so far accettare da lui?" E così via.

Porsi queste domande comporta la capacità di uscire dalla situazione comunicativa e di osservarla, nella sua globalità, dall'esterno: di essere, nello stesso tempo, soggetti osservanti e osservati. Si tratta di assumere una posizione "meta", di fare un discorso, un'osservazione "su" la comunicazione. Finché rimarremo all'interno, continueremo ad avere un'unica prospettiva e un'unica visione della situazione – la nostra – e ripeteremo all' infinito degli schemi che si sono già più volte rivelati fallimentari. Pensate a certe disastrose relazioni di coppia in

cui i soggetti continuano a litigare senza motivi reali, senza sapere essi stessi perché, ripetendo giorno dopo giorno lo stesso modello, deleterio, di interazione.

Il solo modo per comprendere, è di assumere una posizione "meta". E allora lo sperimentatore comportamentista che pensava "Ecco, ho insegnato al topolino che premendo la leva otterrà del cibo", potrà accorgersi che il topolino pensa "Ecco, ho insegnato allo sperimentatore a darmi del cibo ogni volta che premo la leva." L'esempio è volutamente buffo, ma in realtà noi continuamente diamo per scontato che le nostre intenzioni comunicative siano assolutamente chiare agli altri e che la nostra visione del mondo sia condivisa dagli altri. Parallelamente siamo certi di riconoscere perfettamente le intenzioni comunicative degli altri, che di fatto interpretiamo attraverso i *nostri* schemi mentali.

Torniamo all'insegnante. Potrà pensare e dire: "Io sono severo perché questo ragazzino non si impegna: è svogliato, impertinente, maleducato." La linea di ragionamento dell'allievo potrà essere: "All'insegnante sono antipatico, è severo con me; io mi difendo, mi vendico non dandogli retta, o non riconoscendo la sua autorità." Chi ha ragione? Tutti e due. Finché non si sarà capaci di analizzare che cosa succede nell' intero sistema, nella relazione fra i due interlocutori non si riuscirà ad uscire dal paradosso. Finché non si riuscirà a "meta"-comunicare, non si riuscirà a sbloccare questa situazione.

Se voi avete dei problemi didattici con un certo bambino, io non so dirvi, in questo momento: "Fate esattamente così." Però posso suggerirvi di considerare diversi aspetti del problema e il problema da angolature diverse. Forse ancora non troverete le soluzioni adeguate, forse avrete bisogno del consiglio di un collega, di un genitore, di un esperto. (Tra parentesi l' accorgersi di aver bisogno di aiuto è un primo importante passo verso la soluzione del problema). E' sorprendente comunque, come a volte il solo cambiamento di prospettiva apra visioni nuove e diverse e suggerisca percorsi alternativi.

Pensate come si presenta la Val di Fassa arrivando dal Passo Pordoi o dal Passo San Pellegrino. Pensate ancora a chi arrivasse in Val di Fassa in una giornata di nebbia. Potrebbe credere che davvero esistono queste belle montagne? Eppure basta un raggio di sole un colpo di vento e lo scenario diventa incomparabile. E ancora può cambiare, con le nuvole che si muovono, e alternativamente scoprono e nascondono picchi e avallamenti. Qual è la Val di Fassa più vera? Tutte! In

Val di Fassa c'è il sole, ci sono le nuvole, ci può essere la nebbia. In Val di Fassa si arriva dal Passo Pordoi, ma anche dal Passo San Pellegrino.

A mio parere, molto spesso, forse sempre, un problema didattico è un problema comunicativo. Talvolta, quando non si comunica o si comunica male, il problema è il canale, o il codice. L'informazione non passa perché il bambino ha un impedimento (che può essere anche meccanico) ad ascoltare, o perché viene usata una varietà linguistica che il bambino non padroneggia, oppure perché sono stati saltati alcuni passaggi preliminari indispensabili per la comprensione dell'argomento trattato. Il contenuto stesso della comunicazione diventa dunque incomprensibile.

Altre volte, il problema è di relazione: questa può essere mal definita, o definita in modo non concorde dalle parti interessate. Quest'ultima ipotesi non coincide necessariamente con una cattiva relazione. Ad esempio il bambino può voler bene al maestro, trovarlo simpatico, eppure non riuscire a riconoscergli la funzione, l'autorità docente. Il bambino non impara perché non riesce a concettualizzare la situazione in classe e il rapporto con il maestro in termini di apprendimento. Badate che il bambino non ve lo verrà a dire, egli stesso non ne è consapevole: tuttavia vi darà dei segnali, che potrete imparare a leggere.

Ricapitolando, ci può essere un insoddisfacente apprendimento a causa di una non permeabilità semantica : "Non ho capito il contenuto della tua comunicazione, o l'ho capito a modo mio." E ci può essere un insoddisfacente apprendimento a causa di una relazione mal definita: "Non ho capito, o ho capito a modo mio, il tuo ruolo nei miei confronti."

4. *Comunicazione digitale e comunicazione analogica*

A quanto detto fin qui si ricollega la distinzione fra modulo analogico e modulo numerico, che ho in qualche modo già anticipato, pur senza definirla in questi termini.

4.1 Il modulo digitale (numerico) della comunicazione

L'uomo, abbiamo visto, ha vari strumenti per comunicare: innanzitutto la lingua (spesso una o più lingue/varietà) che è un codice mol-

to formalizzato, con un sistema di regole che, in quanto parlanti nativi, dominiamo, anche se non consapevolmente e con una certa variabilità da individuo a individuo. Dello strumento verbale siamo fortemente consapevoli e lo utilizziamo costantemente per comunicare con gli altri, e con noi stessi quando pensiamo. E' uno strumento potente, e consente la conservazione, mediante la registrazione o la scrittura, dei messaggi che vengono prodotti con il suo utilizzo.

La comunicazione linguistica viene detta di tipo numerico – o digitale dall'inglese *digit* (cifra) – perché l'informazione può essere spezzettata, codificata con precisione, segnata da discontinuità, interruzioni, pause, proprio come in un orologio digitale. La lingua è un codice, un sistema di simboli, i quali hanno con gli oggetti, le azioni, i concetti che rappresentano una corrispondenza di natura esclusivamente convenzionale.

Un codice è un linguaggio formalizzato: ce ne sono molti, oltre alla lingua: il linguaggio matematico, il software di un computer, il linguaggio dei sordomuti, un codice segreto, ecc. Un codice stabilisce un sistema di corrispondenze: la lettera scritta "a" corrisponde al suono "a"; l'1 di un linguaggio binario vuol dire collegamento, contatto, sì, su modello di quanto avviene nel nostro cervello.

Ci sono circa dieci miliardi di neuroni nel nostro cervello; ma ciò che è più importante sono le loro connessioni attraverso le sinapsi, che formano una fittissima e intricatissima rete. Le connessioni teoricamente possibili di dieci miliardi di cellule nervose sono un numero pressocché incalcolabile, dunque la potenzialità del nostro cervello è pressoché illimitata. Resta da spiegare perché la utilizziamo solo parzialmente.

Per essere efficace a fini comunicativi un codice, dunque anche una lingua naturale, deve essere condiviso dai suoi fruitori. Ciascuno di noi potrebbe inventarsi una lingua (i bambini lo fanno spesso), o magari un linguaggio formale perfettamente strutturato, logico etc. Se tale linguaggio appartenesse però soltanto al suo creatore, gli consentirebbe di comunicare soltanto con se stesso (e a questo servono spesso di fatto le "lingue" inventate dai bambini).

Un buon esempio può essere fornito dal calcolatore, il quale ha una sua struttura, un supporto fisico, un sistema di circuiti, un hardware, ma ha anche un suo software, un suo linguaggio. Se io non uso quel particolare linguaggio, non otterrò nulla neppure dal più sofisticato dei computers. Non importa se il mio linguaggio è più semplice o più

complesso, non hanno rilevanza le sue caratteristiche intrinseche, bensì la sua capacità di essere comprensibile al calcolatore, di mettere in contatto l'uomo e la macchina.

Le lingue naturali (e molti linguaggi animali, ad esempio quello delle api) sono codici condivisi perché coloro che li usano attribuiscono significati uguali, o almeno simili, agli stessi segni, agli stessi simboli. I termini o meglio i contenuti dell'accordo variano continuamente, come vedremo, ma complessivamente l'accordo regge, rendendo possibile la comunicazione. Se io dico "bambino", "lingua", "didattica", voi tutti sapete e intendete che cosa voglio dire. Ciò non sarebbe più vero, se io stessi parlando ad un corso di formazione di insegnanti cinesi e infatti, in questo caso, non saremmo in grado di comunicare, perlomeno non attraverso lo strumento verbale.

Quanto alla convenzionalità dei nomi, il rapporto fra significante, significato e referente (Eco 1980) è stato oggetto di discussione filosofica fin dall'antica Grecia. Il dibattito si è quindi perpetuato e arricchito nella linguistica e nella semiotica e se ne trovano ampie tracce anche nella letteratura, dalle tragedie di Shakespeare al "Nome della rosa" di Umberto Eco. Parlo di convenzionalità e non di arbitrarietà perché una differenza fra le due parole esiste, anche se è minima. Il termine convenzionalità richiama infatti l'idea di un accordo, mentre il termine arbitrarietà da l'idea di una totale assenza di vincoli.

Come dicevo, la lingua viene spesso equiparata al modulo numerico, perché stabilisce un sistema di corrispondenze: una tale parola, un tale significato, un tale oggetto, un tale concetto. Sapete benissimo che la corrispondenza non è precisa nè univoca, che sono possibili tantissime ambiguità. Come dicevo più sopra, spesso noi crediamo di capirci, mentre ognuno intende cose diverse. Tuttavia, anche se non perfetta, la condivisione dei significati è quella sufficente a rendere possibile la convivenza, la vita sociale, pur con tutti i suoi conflitti.

Benché la lingua naturale sia un codice molto potente, ogniqualvolta ci sia un'esigenza di precisione, di univocità, si tende a ricorrere a un linguaggio formale, dove ciascun termine è rappresentato da un simbolo che non consente ambiguità. Ciò è avvenuto, ad esempio, nella fisica, che usa un linguaggio matematico (ma si può parlare di fisica anche in linguaggio naturale).

Per inciso, dirò che si è sostenuto che le scienze sociali non sono diventate scienze in senso forte proprio perché non sono riuscite a sviluppare dei linguaggi formali. Non posso qui ripercorrere le linee

di tale argomentazione. Dirò solo che non mi trova d'accordo anche se riconosco, ovviamente, i limiti che derivano alle scienze umane dal mancato possesso di un codice formalizzato.

Ad esempio, per parlarvi qui oggi di una lingua naturale uso la lingua stessa; non possiedo un meta-linguaggio che mi consenta di parlare *sulla* lingua con un codice diverso. Per parlarvi degli uomini e delle loro forme di aggregazione sociale, uso ancora una lingua naturale. Sono state tentate anche delle modellizzazioni matematiche, ma la complessità del sociale rende estremamente difficile, e a mio parere improduttiva, ogni semplificazione.

4.2 Il modulo analogico della comunicazione

4.2.1 Ci sono altri strumenti comunicativi, oltre a quelli verbali, ai quali ho già accennato prima, quando facevo l'esempio dei due individui in treno. Si tratta degli strumenti non-linguistici (non-verbali) che fanno parte anch'essi del nostro bagaglio di competenze comunicative e che vengono solitamente definiti analogici.

Il tipico esempio di una comunicazione analogica è un'immagine, un disegno, una pittura, il gesto che indica un certo oggetto. La comunicazione analogica fa riferimento a grandezze, a qualità discrete, positive; opera in termini di quantità, di intensità, non di cifre. La comunicazione digitale, al contrario, opera in termini di logica binaria, tutto o niente. "... nei calcolatori analogici i dati assumono la forma di quantità discrete e quindi sempre positive, quali possono essere, ad es., l'intensità degli impulsi di corrente, il numero di rotazioni di una ruota,..." (Watzlawick et al. 1971: 54).

Nell'orologio analogico, quello con le lancette, il quadrante è una immagine, una rappresentazione di un arco di tempo continuo di dodici ore. Le lancette si spostano gradualmente, e la lettura dell'ora viene fatta "traducendo" una posizione in un numero. L'orologio digitale visualizza, comunica, una cifra, una e solo una, cifra precisa. Dunque, comunicare rappresentando, anziché nominando, anziché numerando, è comunicare per via analogica.

La comunicazione analogica che noi realizziamo con parti del nostro corpo, o con il nostro corpo nella sua interezza è di solito meno consapevole della comunicazione verbale, e perciò, si pensava di poter dire in passato (Bateson 1977), si oppone alla comunicazione verbale ed è più sincera di questa e maggiormente rivelatrice del "vero" stato

della persona. Ricerche più recenti (Bandler e Grinder 1981) hanno mostrato che entrambi i tipi di comunicazione, adeguatamente analizzati, forniscono una massa notevolissima di informazioni sullo stato e sulle credenze di una persona e che inoltre la comunicazione analogica non è un tutto unico, ma si compone di diversi segmenti.

4.2.2 Scendendo un po' più nei dettagli, esaminerò brevemente diversi tipi di comunicazione umana di tipo analogico. C'è innanzitutto la comunicazione tattile, che implica un contatto fisico di qualsivoglia tipo fra due o più persone: la stretta di mano è l'esempio più immediato, ma ci sono le carezze, i baci, ci sono anche gli schiaffi, i pugni. Anche contatti molto lievi, come lo sfioramento apparentemente casuale di una mano, vengono di solito riconosciuti come messaggi.

4.2.3 C'è poi la comunicazione cosiddetta "cinesica", realizzata attraverso movimenti e posture del corpo e in particolare del viso. Se non c'è un'interazione verbale, ma anche se c'è, i messaggi non giungono soltanto attraverso le parole, ma anche attraverso i gesti, le espressioni del viso, e in particolare degli occhi. Espressioni annoiate e sbadigli più o meno repressi possono essere comunicazioni molto efficaci per far sentire un oratore frustrato (non sempre, ahimè, per farlo smettere di parlare). Cenni ripetuti di consenso col capo dirigeranno il suo sguardo verso la direzione da cui provengono, e così via.

In realtà noi cogliamo molte informazioni di cui non siamo consapevoli, ma che in qualche modo condizionano il nostro comportamento. Si deve precisare comunque che noi *interpretiamo* i segnali, attribuiamo loro un significato; leggiamo ad esempio uno sbadiglio come un segno di noia, di disapprovazione. Quest'interpretazione avviene in base a dei presupposti che sono in parte individuali in parte culturali. Nell'ambito di una certa cultura, i segnali cinesici (o molti di essi) hanno un significato abbastanza generalmente condiviso.

Inoltre, stando ai lavori di chi ha studiato in dettaglio le espressioni facciali, collegandole alla muscolatura del viso e identificando un numero notevole di "cinemi" (unità espressive elementari) (ad es. Haggard e Isaacs 1966), pare che alcune espressioni che esprimono emozioni basilari, quali ad esempio la rabbia, la felicità, la paura, ecc., siano comuni a tutta la specie umana e altre variano invece da cultura a cultura.

In questo settore comunque, c'è un'espansione notevolissima di studi e un notevole accumulo di conoscenze. Come per la comunicazione

linguistica, così anche per quella cinesica è individuabile una struttura. Si veda, in particolare, il recente lavoro di Bandler (1986).

4.2.4 Anche con la nostra collocazione spaziale noi inviamo dei messaggi: è questa la cosiddetta comunicazione "prossemica". Sedendosi accanto o lontano da noi, in una certa situazione sociale, una persona ci dà un messaggio; così un oratore restando seduto o alzandosi in piedi, rimanendo al di là della cattedra, o spostandosi verso il pubblico. Anche in questo caso, naturalmente, il comporatamento verrà interpretato, attraverso filtri individuali e culturali.

Se queste cose vi sembrano banali, o poco rilevanti, pensate, se lo ricordate ancora, a quando si dovevano aprire le trattative di pace sul conflitto del Vietnam. Prima di cominciare a trattare, si è discusso per mesi sulla forma del tavolo a cui si doveva negoziare. Pensate a un esempio più familiare: l'attribuzione dei posti ad un pranzo di nozze! "Chi metteremo al tavolo centrale degli sposi? A chi riseveremo il posto più lontano? E quello d'angolo?" Non è banale, vedete! Si possono infrangere amicizie di lunga durata quando un messaggio prossemico è interpretato come un rifiuto, o un insulto, o una mancanza di considrazione.

Ed anche la comunicazione prossemica, che sembra a prima vista regolata dal caso, in realtà è governata da regole, come avrete immediatamente modo di accorgervi se andate in un paese straniero. Ad esempio, nei paesi anglosassoni la distanza culturalmente accettabile per la conversazione fra due persone è maggiore che nei paesi latini. Se violate questa distanza, avvicinandovi troppo, darete altri messaggi, che potranno provocare disagio, perplessità, o, al limite, compiacimento, ma comunque originare una lettura che può non corrispondere alle vostre intenzioni.

A me è capitato spesso di violare inconsapevolmente questa regola nei miei primi viaggi: ma il contro-messaggio prossemico che mi veniva dalle persone che indietreggiavano pian piano, finché non si trovavano schiacciate contro un muro, mi ha obbligata a riflettere e infine a capire. Ma per noi "nordici" basta fare un tuffo nel nostro sud per capire, se proprio non siamo impermeabili all'evidenza dei fatti, che le regole socio-culturali variano e anche, sperabilmente, per capire che tali regole sono *relative*, non cioè buone o cattive, migliori o peggiori in assoluto, ma legate a situazioni, contesti, epoche storiche.

Se volete altri esempi, pensate alle "manovre" che la gente fa in un

ascensore per non violare la distanza "lecita"; pensate al diverso significato che attribuite a un leggero tocco da parte di qualcuno che arriva alle vostre spalle, quando siete a una festa, o quando state affrettandovi verso casa, di notte, in una strada scura.

4.2.5 Accennerò ora alla comunicazione "para-linguistica" o "para--verbale", che riguarda la voce ma non le parole, quei segnali cioè, che vengono emessi con il tono, l'accento, il timbro, il volume, l'intonazione, la velocità, della voce, e ancora con pause, esitazioni, sospiri, colpi di tosse, ecc. Ne siamo talvolta inconsapevoli, ma anche questi riflettono stati d'animo e forniscono messaggi che vengono interpretati, magari inconsapevolmente.

Quante volte un colpo di tosse ci è stato utile per coprire un'incertezza, un imbarazzo; quante volte ci siamo sentiti "obbligati" a riempire una momentanea amnesia con un "mmmhhh, ehhh," ecc.? Quante volte abbiamo detto a un bambino "Non urlare!" usando un tono di voce elevato e stridulo, e ci siamo magari stupiti perché il bambino non obbediva al comando (verbale!). Quante volte abbiamo detto "Lo faccio per il tuo bene!", tradendo con il tono della voce insofferenza, fastidio, noia?

I bambini sono particolarmente bravi a cogliere i messaggi non verbali, e a scoprire le incongruenze, le dissonanze fra ciò che viene detto e ciò che viene comunicato in altri modi. I bambini sono dei comunicatori formidabili, forse perché la incompleta socializzazione non ha ancora coperto completamente la loro spontaneità. Il bambino ci "dirà" quasi sempre di che cosa ha bisogno, che cosa vuole, che cosa non vuole: basta saperlo "ascoltare". E siccome noi tutti siamo stati bambini, forse non è poi così difficile: basta ricordare, basta guardare con gli occhi del bambino, "entrare nelle sue scarpe" come dicono gli inglesi, o "mettersi nei suoi panni", come diciamo noi.

4.2.6 Pensate quante frustrazioni potrà evitarvi una maggiore consapevolezza di questi strumenti comunicativi; pensate quante maggiori risorse potrete utilizzare nel rapporto con gli allievi, con i colleghi; quanti più segnali potrete dare *nel modo voluto*, per migliorare il rapporto didattico; pensate a quanti più segnali potrete cogliere, per capire dove e come un rapporto funziona e dove e come non funziona. Esistono delle tecniche per affinare queste abilità, ma ritengo che il rendersi conto della complessità della comunicazione e il cominciare a prestare attenzione ai suoi diversi elementi e processi, sia già un

ottimo primo passo per diventare più efficaci comunicatori e dunque migliori insegnanti.

5. *La varietà linguistica*

Torniamo adesso a parlare di lingue naturali, di quei codici formalizzati di segni, vocali e grafici, che sono patrimonio esclusivo della specie umana, e che si sono formati ed evoluti, in modi ancora per molti aspetti misteriosi, nel corso del tempo.

Voglio qui sottolineare che la lingua, qualunque lingua umana, in quanto insieme di convezioni, non è assolutamente un sistema monolitico, bensì un sistema in costante e continuo cambiamento. Per varietà linguistica non s'intende soltanto la varietà fra, ad es., il tedesco e l'inglese, che noi oggi identifichiamo come lingue chiaramente distinte. S'intende anche la varietà che esiste all'interno della medesima lingua, con differenziazioni geografiche, sociali, individuali, sia sincroniche che diacroniche.

Dove, ad esempio, in alcune zone di confine fra Olanda e Germania, "finisce" il tedesco e "inizia" l'olandese? Quando esattamente, il latino si trasforma in volgare? Le differenze esistono, sono sotto gli occhi (o nelle orecchie) di tutti, ma i passaggi sono lenti, graduali, difficilmente identificabili e ancor più difficilmente "misurabili".

Gli stessi linguisti hanno delle difficoltà a identificare criteri precisi di distinzione fra una varietà e l'altra e, ancor prima, a identificare i criteri che consentano di affermare che una lingua è una lingua (Francescato 1974; Wandruszka 1974). Se osservate un atlante linguistico, non troverete confini netti e precisi, bensì isoglosse sinuose. Fenomeni di interferenza e di adozione sono costanti e riguardano la pronuncia, il lessico, la grammatica, le costruzioni sintattiche (Weinreich 1974).

Tali fenomeni sono storicamente determinati: il mutamento linguistico cioè, rispecchia e va di pari passo con, il mutamento dei sistemi produttivi, delle forme organizzative della vita sociale, dei sistemi di credenze, delle ideologie, ecc. Come ormai tutti i linguisti contemporanei riconoscono, e come già alcuni dei maggiori linguisti del passato avevano intuito (ad es. Bloomfield 1974; Saussure 1967), la lingua è un fenomeno sociale, e la sua evoluzione va studiata e compresa *anche* in connessione con le dinamiche sociali.

Oggi nessuno studioso serio sostiene più (come avevano sostenuto

ISTITUTO CULTURALE LADINO "Micheal Fasegn" VIGO DI FASSA (TN)

in passato alcuni antropologi le cui teorie sono poi state utilizzate per avallare il colonialismo e il razzismo), che le lingue con strutture molto semplici riflettono una mente primitiva, incapace di evolversi e quindi inferiore. Grazie anche al fondamentale contributo di Sapir (1969) e Whorf (1970), oggi la diversità linguistica è riconosciuta come manifestazione della ricchezza della mente umana e delle più disparate forme di aggregazione sociale.

Una tale prospettiva smorza sul nascere anche l'antica e trita polemica su quali siano, in una certa varietà, i tratti intrinseci che consentano di definirla lingua oppure dialetto. Una lingua è semplicemente una varietà che ha ottenuto, per una serie di circostanze storiche, un certo grado di standardizzazione e un certo tipo di riconoscimento istituzionale. Ciò non significa negare la diversità lingua/dialetto, significa semplicemente cercare le radici di tale diversità là dove stanno, ovvero nei processi e negli eventi socio-economico-culturali.

Ogni e qualunque lingua è perfettamente in grado di evolversi, di modificarsi; essa contiene in sè i germi del proprio cambiamento. La direzione di quel cambiamento è però indirizzata dall'esterno. Tutte le lingue si modificano, forse con la sola eccezione di quelle di alcuni gruppi estremamente chiusi ai rapporti esterni (ma ce ne sono ancora oggi, in un'era di colonizzazione culturale e di comunicazioni di massa?). L'italiano di Dante, lo sapete, è molto diverso dal nostro. Ma pensate, quelli non giovanissimi tra voi pensino, all'italiano (agli italiani) pre-televisivo (i) di solo venti o trenta anni fa: quante innovazioni e soprattutto quanta maggiore omogeneizzazione fra aree geografiche diverse (De Mauro 1876).

I processi di cambiamento sono in parte spontanei, in parte guidati, o meglio, alcuni processi spontanei vengono istituzionalmente riconosciuti e approvati. Pensate all'Accademia della Crusca, al dibattito fra Manzoni e il goriziano Ascoli, del quale – sia detto per inciso – oggi riconosciamo la molto maggiore modernità (Francescato 1986).

Venendo allora ai fatti di casa nostra, come va letto il rapporto italiano-ladino? Certamente l'italiano ha una maggiore diffusione, maggiore "importanza" , un maggior grado di formalizzazione e di istituzionalizzazione. Ciò significa automaticamente che il ladino è inutile, è povero, è destinato a scomparire? Certamente no! Si è detto e scritto tanto su questo argomento, sui rapporti fra lingue maggiori e lingue minori, fra lingua e dialetto, e si potrebbe continuare all'infinito.

L'atteggiamento che a me piace, e che faccio mio, riconosce che ogni

paese, ogni lingua, ogni uomo, è ugualmente importante, ma che *non* ogni paese, lingua, uomo (meglio *nessun* paese, lingua, uomo) è il centro del mondo. Possiamo e dobbiamo dire che ogni lingua, ogni varietà, ogni cultura ha la sua dignità, e ha il diritto di essere difesa e sostenuta. Certamente non possiamo dire che ciascuna lingua ha delle uguali possibilità e probabilità *reali* di diventare lingua di grossa comunicazione, di rapporti d'affari, di diplomazia internazionale, di scambio scientifico, di informatizzazione, e così via.

Ancora un punto vorrei toccare, in connessione con il tema della varietà linguistica. Se è vero come è vero che la lingua muta, si evolve, anche i criteri di correttezza/scorrettezza sono relativi e non assoluti. Quelli che erano "erroracci" solo pochi anni fa, oggi sono espressioni non stigmatizzate, diventeranno forse presto lingua standard. Penso ad alcuni neologismi (che a me adesso paiono orribili), quali contattare, o addirittura plotterare, o footing (parola che in inglese, da dove si crede che provenga, non esiste); penso all'uso del pronome "gli" per il femminile; penso alla progressiva sostituzione del congiuntivo con l'indicativo e così via.

Di fatto, oggi la linguistica tende a essere descrittiva piuttosto che prescrittiva; a prendere atto dell'evoluzione, del cambiamento, senza etichettarli come deterioramento, corruzione, ecc. (Lyons 1982). Sarebbe opportuno, secondo me, che un tale atteggiamento si diffondesse, non per smantellare, bensì per relativizzare i nostri criteri di riferimento. Non credo sia giusto nè produttivo cadere nell'assoluta arbitrarietà; semplicemente dire agli allievi "Parlate e scrivete come vi pare!". Potrebbe essere proficuo però, essere consapevoli della mutevolezza della lingua, e dunque della convenzionalità, relatività, temporaneità di tutti i sistemi di regole.

Ancora una volta, vi invito a non essere rigidi, spezzo una lancia in favore della flessibilità. Fra l'altro, un atteggiamento di questo genere è, a mio avviso, molto più produttivo nella pratica didattica: per capire le difficoltà dell'allievo, per individuare l'origine dei suoi "errori", per suggerire soluzioni a lui accettabili e da lui praticabili.

6. *Conclusioni*

Penso di aver messo parecchia carne al fuoco, come avevo promesso. Adesso cucinatela voi come più vi piace, ma mi raccomando, non

buttatela via, non sprecatela. Ho gettato, spero, dei semi; so che la Val di Fassa è un ottimo terreno di crescita. Molto sinteticamente elenco, in forma di punti, alcune indicazioni che si possono ricavare dai temi trattati. Molte altre potrete trovarne voi stessi, portando in classe con voi quello che è stato detto qui.

Nell'interazione con gli alunni (ma non solo con gli alunni), è importante:

1. considerare la comunicazione nel suo complesso, cogliendone gli aspetti di relazione e di contenuto;

2. acquisire consapevolezza di, e sfruttare, sia gli strumenti digitali, sia quelli analogici; sia i propri, sia quelli degli altri;

3. abituarsi a riconoscere i propri "pregiudizi", e quelli degli altri, anche degli allievi. Sapere che cosa per noi (e per gli altri) è sbagliato e perché. La letteratura su come un'aspettativa di fallimento induca il fallimento è vastissima. Cito soltanto, perché di più diretto interesse per i maestri, Livolsi et al. (1974);

4. saper riconoscere e valutare, e quindi sapersi adeguare a, la competenza comunicativa del bambino, competenza linguistica e non. Esistono, a tal fine, diversi strumenti, (alcuni standardizzati) quali questionari, glottokit, prove di ingresso. Ma è soprattutto utile l'abitudine a osservare, a cercare e individuare tracce, segnali, informazioni, usando al meglio i propri canali sensoriali, le proprie conoscenze, la propria esperienza;

5. diversificare le situazioni comunicative. Non privilegiare un solo strumento o un solo modo di comunicazione, secondo quelle che sono anche le indicazioni dei nuovi programmi per la scuola elementare. La lingua scritta sì, ma anche la lingua orale, i suoi diversi registri, gerghi, livelli; la lingua, ma anche il dialetto; l'espressione verbale, ma anche il linguaggio gestuale;

6. partire – e questo è importantissimo – da quello che il bambino sa già, o sa già fare (ogni bambino sa o sa fare qualcosa), da ciò di cui si sente sicuro, in cui si sente bravo. Può essere la conoscenza di un'antica filastrocca, un'abilità manuale, la bravura in un gioco, nello sci, in un piccolissimo, banalissimo compito, come saltare i ruscelli o riconoscere il passo del maestro.

Credo infine che sia fondamentale che gli insegnanti – in collaborazione con i dirigenti scolastici se è possibile – comincino a capire,

e a chiedere, quello di cui hanno realmente bisogno. Non un generico aggiornamento, ma richieste specifiche. Quali competenze, abilità, tecniche, mi mancano? Quale tipo di esperto me le potrebbe fornire? Quello che l'esperto mi dice mi sembra corretto? Mi é utile? Che cosa mi serve ancora per essere in grado di metterlo in pratica?

La formazione professionale è anche, e non può non essere, autoformazione, che si esercita e si realizza nella quotidianità, mediante un impegno costante che presto, con l'esercizio, diventa sorprendentemente naturale, spontaneo, poco gravoso ed estremamente soddisfacente. Ne deriva infatti la consapevolezza – confermata e accresciuta dai messaggi degli altri – di saper far bene il proprio lavoro. La capacità di trasmettere e condividere con altri ciò che sapete *o che state imparando,* si misurerà in un rapporto con gli altri non solo affettivamente soddisfacente, ma anche didatticamente efficace.

Nel vostro caso "gli altri" sono i bambini. Mi pare proprio un bel lavoro, un bel compito. Svolgerlo bene sarà – non potrà non essere – una bellissima soddisfazione.

BIBLIOGRAFIA

BANDLER, Richard 1986 *Usare il cervello per cambiare.* Roma: Astrolabio.

BANDLER, Richard e John Grinder 1981 *La struttura della magia.* Roma: Astrolabio.

BATESON, Gregory 1977 *Verso un'ecologia della mente.* Milano: Adelphi.

BLOOMFIELD, L. 1974 *Il linguaggio.* Milano: Il Saggiatore.

BRAGA, Giorgio 1977 *Per una teoria della comunicazione verbale.* Milano: Angeli.

CHOMSKY, Noam 1981 *Riflessioni sul linguaggio.* Torino: Boringhieri.

DE MAURO, Tullio 1976 *Storia linguistica dell'Italia unita.* Bari: Laterza.

DILTS, Robert et al. 1982 *Programmazione neurolinguistica.* Roma: Astrolabio.

ECO, Umberto 1980 *Segno.* Milano: Mondadori.

FRANCESCATO, Giuseppe 1974 "Registro, codice, livello, dialetto...: un tentativo di chiarimento teorico e terminologico". Pp. 211-222 in *Italiano d'oggi.* Trieste: Lint.

FRANCESCATO, Giuseppe 1986 "Bilingualism and Diglossia in their Mutual Relationship". Pp. 394-401 in Joshua A. Fishman et al. (cur) *The Fergusonian Impact.* Berlin. New York-Amsterdam: Mouton de Gruyter, Vol. 2.

HAGGARD, E.A. e Isaacs K.S. 1966 *Micro-momentary Facial Expressions as Indicators of Ego Mechanisms in Psychotherapy.* New York: Appleton--Century-Crofts.

LIVOLSI, Marino et al. 1974 *La macchina del vuoto.* Bologna: Il Mulino.

LYONS, John 1982 *Lezioni di linguistica.* Milano: Laterza

MONOD, Jacques 1970 *Il caso e la necessità.* Milano: Mondadori.

PIAGET, J. 1973 *La nascita dell'intelligenza nel bambino.* Firenze: La Nuova Italia.

SAPIR, Edward 1969 *Il linguaggio:* Torino: Einaudi.

SAUSSURE, de F. 1967 *Corso di linguistica generale.* Roma-Bari: Laterza.

WANDRUSZKA, Mario 1974 "La lingua quale polisistema socioculturale". Pp. 1-17 in *Italiano d'oggi.* Trieste: Lint.

WATZLAWICK Paul, Janet Helmick Beavin e Don D. Jackson 1971 *Pragmatica della comunicazione umana.* Roma: Astrolabio.

WEINREICH, Uriel 1974 *Lingue in contatto.* Torino: Boringhieri.

WHORF, Benjamin 1970 *Linguaggio, pensiero e realtà.* Torino: Boringhieri.

VYGOTZKIJ, L. S. 1967 *Pensiero e linguaggio.* Firenze: Giunti.

DANIELA ZORZI CALÒ

ASCOLTARE E PARLARE NELLA SCUOLA ELEMENTARE.

Introduzione

> "La scuola si propone l'obiettivo di far conseguire la capacità di comunicare correttamente in lingua nazionale, a tutti i livelli, dai più colloquiali e informali ai più elaborati e specializzati; va anche rispettato l'eventuale uso del dialetto in funzione dell'identità culturale del proprio ambiente. All'interno di questo obiettivo dovrà essere garantito a tutti gli alunni il raggiungimento del traguardo di:
> - saper utilizzare la lingua nelle forme colloquiali richeste dai problemi della vita quotidiana.
> - rendersi conto di punti di vista diversi riscontrabili in situazioni comunicative.
> - essere consapevoli della varietà di forme in cui il discorso si realizza in rapporto a contesti differenti (ad. es. con i compagni di gioco, con i genitori e i familiari, con l'insegnante ecc.)".

Questi obiettivi, che compaiono nei *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R., Febbraio 1985), sezione *Lingua italiana*, presuppongono almeno tre considerazioni: innanzi tutto che la competenza orale (saper ascoltare comprendendo le informazioni essenziali, saper raccontare, saper fare conversazione, saper spiegare le proprie idee, ecc.) non sia una competenza già matura all'ingresso nella scuola elementare; in secondo luogo che questa competenza possa essere *insegnata*; per ultimo, e, a mio parere molto rilevante, che le capacità maturate a scuola debbano essere finalizzate alla vita extrascolastica. In altri termini la scuola elementare deve cercare di sviluppare non solo e non tanto comportamenti adeguati all'istituzione stessa, quanto la capacità di dominare (linguisticamente) una pluralità di situazioni di cui la vita scolastica è una delle tante.

Per dominare intendo la capacità di comprendere le situazioni e di interagire con esse: "Il bambino che impara a parlare, impara nello stesso tempo, attraverso il linguaggio, altre cose: si costruisce un quadro della realtà che è intorno a lui e dentro di lui. In questo processo, che è anche un processo sociale, la costruzione della realtà è inseparabile dalla costruzione del sistema semantico nel quale la realtà è codificata (...). La realtà sociale, quale è codificata nel linguaggio, ci si presenta in due aspetti fondamentali: parafrasando Lévi-Strauss, si può dire che serva "per pensare" e "per mangiare". Il linguaggio esprime e simbolizza questo duplice aspetto nel suo sistema semantico, che è organizzato intorno ai due nuclei dominanti della riflessione e dell'azione: il linguaggio come mezzo per *riflettere sulle cose* e il linguaggio come mezzo *per agire sulle cose.* (Halliday, '78:14, corsivo mio).

1. *La lingua orale in classe.*

La pedagogia tradizionale.

Tradizionalmente i parametri dell'insegnamento linguistico a scuola si sono fondati su una concezione di educazione alla lingua materna, più come una "materia" a sè stante che come un'educazione generale al linguaggio. All'interno di questa "materia" si sono selezionati certi "contenuti": per fare alcuni esempi, lingua scritta, prevalentemente nella variante letteraria, strutture linguistiche presentate con finalità prescrittive, trascurandone altri: ad esempio la lingua orale, le funzioni e gli usi diversificati del linguaggio, le varietà geografiche e contestuali.

Le finalità erano, come noto, di far accostare gli studenti a un modello (monolitico) di lingua italiana ritenuto aprioristicamente il "migliore". Nel processo didattico che si svolge in classe l'enfasi maggiore viene posta sull'"oggetto" da insegnare: ne consegue che l'insegnante (depositario della verità in quanto conosce meglio l'oggetto) ha un ruolo centrale nel processo educativo, come trasmettitore d'informazione piuttosto che come promotore dello sviluppo dell'apprendimento degli allievi.

Questi parametri sono stati ampiamente discussi a partire dagli anni '60 (Zorzi Calò, 1984) essenzialmente per due ragioni: perché gli insegnanti avvertivano la distanza fra i dettami ministeriali e la realtà

linguistica dei loro alunni e perché i risultati delle ricerche linguistiche, particolarmente sociolinguistiche e psicolinguistiche cominciavano ad essere accessibili al mondo della scuola, portando "nuovi" punti di vista sui fenomeni linguistici.

I Programmi per la Scuola Media del 1979 e i Nuovi Programmi per le Scuole Elementari del 1985 derivano le loro linee pedagogiche da queste istanze. Si è voluto accennare ai parametri dell'insegnamento tradizionale, perché sono, in misure varie, ancora alla base della pratica didattica degli insegnanti. E questo per alcune ragioni: innanzi tutto l'esperienza individuale di insegnamento in realtà sociali e linguistiche completamente diverse hanno fatto operare scelte metodologiche differenziate; inoltre l'assenza di indicazioni programmatiche pedagogiche e il tipo dei materiali didattici pubblicati confermavano gli insegnanti nelle scelte precedentemente fatte: innanzi tutto nell'esclusione (più o meno conscia) di una didattica dell'orale.

Comprensione orale

Nelle Indicazioni didattiche dei N.P. compare la seguente affermazione: "Emerge l'importanza del comportamento d'ascolto da intendere non come atteggiamento passivo di ricezione, quanto come capacità di comprensione e interpretazione dei messaggi". Quest'affermazione, per altro giustissima, richiede alcuni approfondimenti per favorirne l'attuazione nella pratica didattica.

L'importanza di saper ascoltare a scuola è evidente. Innanzi tutto il bambino acquisisce il sistema regolativo dell'istituzione nella quale sta entrando, tramite informazioni, ordini, consigli che gli vengono espressi oralmente. In secondo luogo, per tutta la carriera scolastica (soprattutto, ma non solo a livello elementare), i contenuti delle varie materie sono presentati per lo più per via orale; oralmente, inoltre, è presentata e giustificata l'attività didattica e incentivata la partecipazione degli allievi.

Per l'insegnante non è facile capire come e quanto il bambino sta ascoltando; ci sono i casi di distrazione evidente, ma altri sono meno identificabili: il bambino sembra attento, ma ad una domanda volta a verificare se sta seguendo il filo del discorso la risposta è totalmente negativa. Perché non ha capito, pur avendo percepito e – probabilmente – identificato buona parte delle parole che ha sentito? Una risposta a questa domanda richiede alcune considerazioni sulla com-

prensione orale del parlante maturo (e con questo termine intendo sempre un parlante/ascoltatore).

Quando ascoltiamo qualcosa, ciò avviene sempre in un contesto di situazione (qualcuno parla a qualcun altro, per dire qualcosa, con certe intenzioni: tutto ciò avviene in un certo posto e dura un certo tempo). L'ascoltatore affronta tutto questo su una base di una serie di conoscenze, sia precedenti, sia attivate durante l'ascolto. Per fare un esempio, immaginiamo una situazione molto comune: un bambino, che, alle 8 di mattina, entra in classe, saluta la maestra, si siede e si aspetta che la maestra dica qualcosa. In quel momento ha già selezionato fra le opzioni possibili una serie di comportamenti verbali e non verbali più probabili di altri.

Consideriamo alcuni parametri: già il *luogo* determina un certo tipo di aspettative; il bambino prevede, cioè, un linguaggio particolare, diverso, per es., dalla chiacchierata in famiglia all'ora di cena; la scuola, infatti, è uno dei luoghi dove ci sono forti stereotipi sul tipo di linguaggio appropriato. Ovviamente il bambino sa che ogni tipo di lingua può essere prodotto in ogni luogo, ma ha anche imparato, o sta imparando, delle norme di appropriatezza, che gli dicono che la lingua sarà usata in un certo modo (per spiegare, raccontare, consigliare, suggerire, ecc.,) piuttosto che in un altro (ad es. imprecare, litigare, supplicare, benedire o altro). Inoltre conosce il *parlante* (nel nostro es. la maestra) e si aspetta che, per definizione di ruolo, dica un certo tipo di cose comprensibili in maniera nota (per pronuncia, andamento delle frasi, ritmo, probabilmente battute e scherzi di un certo genere, ecc.); anche se la maestra dice: «Adesso facciamo un esercizio», il bambino interpreta correttamente questo "noi" e non si aspetta che la maestra apra il quaderno e si metta a fare l'esercizio. Inoltre, si aspetterà un certo modo di parlare sia che la maestra si rivolga a lui, sia che si rivolga a un altro bambino della classe.

Quando la maestra comincia a parlare, il bambino innanzi tutto riconosce il *genere*, anche se non esplicitamente annunciato: distingue la sgridata dalla favola, lo scherzo dalla spiegazione, ecc. Questo perché ha esperienze precedenti dello stesso genere di testo e di similari usi del linguaggio; quindi riconosce l'*argomento* (una lezione di storia da una di geografia o da un'altra sulla flora alpina, sempre all'interno dello stesso genere: "lezione di").

Le aspettative dell'ascoltatore sono determinate globalmente da questi elementi del contesto, e localmente dagli elementi del co-testo

(cioè dagli elementi linguistici già prodotti e dalla loro concatenazione a livello superficiale).

In che modo può fallire l'ascolto? Innanzi tutto perché ciò che viene detto non è percepito, per rumore nella comunicazione e/o per mancanza di attenzione: il bambino sta facendo o pensando ad altro mentre l'insegnante o i compagni parlano. In secondo luogo perché ciò che si sta dicendo non corrisponde a quanto si aspettava dovesse essere detto. Ad es. se la maestra informa che si sta per fare una certa attività, quindi si ricorda che deve dare un'informazione urgente su un altro argomento e la dà, è possibile che quest'ultima non venga capita, in quanto il bambino sta pensando al lavoro che sta per fare. In terzo luogo, e questo è il caso più evidente, la comprensione orale può fallire perché non sono stati capiti o percepiti certi elementi che indicano la connessione (e i vari rapporti di interdipendenza) fra le varie parti del testo orale o gli elementi linguistici che rilevano il punto di vista del parlante, o, a un diverso livello, il valore enunciativo di una certa proposizione.

È importante, inoltre distinguere se si tratta di comprendere un testo orale prodotto dall'insegnante o dai compagni, o un testo orale completamente predeterminato (ad. es. la registrazione di una conversazione o di una favola, un annuncio radiofonico o altro). Nel primo caso il bambino ha la possibilità, almeno teorica, di interrompere il parlante per avere chiarimenti o spiegazioni, o, per lo meno, di dimostrare con gesti, rumori o atteggiamenti se e quanto capisce: in questo caso la comprensione orale diventa il prodotto di un'interazione fra parlanti (anche se, la quantità di "parlato" prodotta da uno è molto minore della quantità di parlato prodotta dall'altro). Nel secondo caso, (anche se è possibile il riascolto dello stesso testo), è impossibile intervenire *mentre* il testo viene prodotto: si ha quindi interazione non fra parlanti, ma fra l'ascoltatore e il testo. Quest'attività d'ascolto richiede, di conseguenza, una maggiore attenzione: può essere esercitata tramite tecniche d'ascolto preparatorie che indirizzano l'attenzione dello studente su determinati punti del testo importanti per la comprensione globale.

Parlare in classe

Saper raccontare, saper fare conversazione, saper porre domande e intervenire a proposito quando sta parlando qualcun altro, non sono

abilità già maturate all'ingresso del bambino nella Scuola Elementare. E questo lo sa benissimo ogni insegnante quando si lamenta del fatto che gli studenti "chiacchierano" (parlano, cioè, in momenti in cui l'attività in classe non lo prevede) o del fatto che non si riesce a capire la storia che un bambino racconta, o che lo studente "salta di palo in frasca" o che non parla abbastanza, (quanto "parlare" è previsto da ciò che si sta facendo).

Se ci chiediamo però chi ha insegnato loro a raccontare, a fare conversazione parlando a turno; chi ha cercato di recuperare le chiacchiere bisbigliate, riportandole a un discorso di interesse generale per il gruppo, o, ancora ha cercato attività o strategie didattiche per far parlare i più refrattari, le risposte sono generalmente negative (al di là, ovviamente della sensibilità e dell'intuizione del singolo insegnante, caratteristiche che, per quanto importanti, andrebbero sostenute da competenze e tecniche pedagogiche). Spesso, pur avvertendo il problema, si decideva per i principi pedagogici che Halliday (1978 p.: 237) ha definito di "benevola inerzia"; principi secondo i quali se l'insegnante non interviene in nessun modo su quello che sta avvenendo, l'apprendimento in qualche modo avverrà.

Si impara a parlare – di solito – ascoltando gli altri e soprattutto parlando. La scuola, quindi, dovrebbe essere il luogo dove, per imitazione di comportamenti ed elaborazione di un proprio sistema, si acquisisce tale competenza. In realtà però, la lingua usata in classe ha caratteristiche sue proprie, che non esauriscono tutte le funzioni linguistiche.

Molto numerosi sono ormai gli studi che descrivono l'interazione verbale in classe; per quanto questi lavori abbiano diverse finalità (dalla definizione di modelli descrittivi di certe manifestazioni linguistiche, all'interpretazione del comportamento di individui raggruppati in un'istituzione o altro), le informazioni che ne derivano possono essere utilizzate per accrescere la competenza pedagogica dell'insegnante e per suggerire strategie didattiche.

In altri termini, riflettere su come e quando si parla in classe, può aiutare l'insegnante a capire il perché del successo o dell'insuccesso dei suoi allievi. È opportuno, anche se ovvio, ricordare che nella scuola italiana *quanto* uno sa lo si verifica e lo si valuta per lo più oralmente, mentre *come* uno si esprime lo si verifica a livello scritto. D'altra parte uno dice quello che sa in un certo modo, usando un lessico più o meno ampio, collegando in varia maniera le informazioni che

possiede, organizzando e selezionando ciò che vuol dire in modi differenti. Non sempre, però, la scuola attribuisce uguale valore a tutte le scelte possibili; inoltre "quello che sa", è quello che ha assunto da altra fonte: la spiegazione dell'insegnante e la lettura del libro. Quindi l'attività verbale (di "sicuro" successo) consiste nel *ripetere* quanto altri hanno detto cercando di imitare (nella scelta lessicale, nell'ordine logico o espositivo ecc.) anche il modo con cui l'hanno detto. È chiaro che questa attività è particolarmente legata al mondo scolastico ed è solo una fra quelle che possono essere svolte tramite la lingua.

Consideriamo brevemente quali sono le caratteristiche più evidenti dell'interazione verbale in classe, per identificare quali funzioni linguistiche hanno meno spazio e trovare quindi attività che le possano attivare. Innanzi tutto è un tipo di comunicazione asimmetrica, sia per le finalità dell'istituzione che determinano la comunicazione didattica, sia per una reale maggiore competenza linguistica a tutti i livelli, dell'insegnante. È asimmetrica in ogni senso: "di ruoli, diritti, doveri e compiti dei partecipanti: l'insegnante ha il controllo della situazione, non c'è bidirezionalità effettiva, se non nei limiti in cui la sua attuazione è permessa e dominata dall'insegnante. La gamma di intervento dell'allievo è limitata in molteplici sensi: in argomento, in tipi di azioni linguistiche possibili; in circostanze in cui prendere la parola. Vi sono azioni linguistiche, (...) che solo l'insegnante può/deve fare; così come la stessa attribuzione dei turni a parlare è sottoposta alla regolazione dell'insegnante" (Berruto *et alii*, 1983:150).

Un'altra caratteristica dell'interazione verbale in classe, è l'artificiosità: in quale altra situazione qualcuno (nel nostro caso l'insegnante) fa domande per sapere cose che non solo sa ma che *deve* sapere meglio del suo interlocutore? In altri termini nell'interrogazione – valutazione (anche se non formalizzata da un voto) l'allievo non deve fornire informazioni basandosi sul fatto (a lui usuale, fuori della scuola) che chi chiede non sa, ma deve dimostrare quello che sa. O, ancora, in quale altra situazione il bambino non può mai avere "l'ultima parola"? È noto che la comunicazione insegnante-allievo è caratterizzata da un'apertura dell'insegnante (ad es. una domanda), da una risposta dell'allievo, e da una chiusura dell'insegnante (commento a quanto è stato detto, valutazione, o cambio d'argomento). Questi erano solo due fra gli esempi possibili. Ciò che è rilevante sottolineare, è che a scuola vengono esercitate alcune potenzialità della lingua sulla base di un'unica motivazione didattico/valutativa; vengono, quindi trala-

sciate o limitate altre funzioni, quali quella interpersonale, espressiva o ideazionale.

Anche in classe, però, oltre alle fasi più rigidamente strutturate, quali la spiegazione, l'interrogazione, ci sono – o, per lo meno, ci dovrebbero essere – momenti in cui la comunicazione insegnante/allievo e allievo/allievo, assume toni più informali, o, meglio, più simili ad altre interazioni comunicative extrascolastiche. Ad esempio ci sono occasioni in cui all'allievo è permesso fare proposte, esprimere disaccordo, manifestare entusiasmo, raccontare fatti privati, partecipare al racconto con altri, ecc., purché ci sia un minimo di "ordine": con questo si intende il non parlare tutti assieme, il lasciare spazio agli altri, il riconoscere il momento giusto per intervenire ecc. Uno studente socialmente competente deve saper controllare anche queste situazioni. Vorrei ricordare che sviluppare una competenza sociale, cioè sapersi comportare in maniera adeguata alle varie situazioni, non è una novità dei Nuovi Programmi: corrisponde, in stretta misura, al voto di condotta, o al giudizio sul "comportamento", tutt'ora in vigore (Orletti, 1986).

Si è cercato di vedere come la comunicazione in classe, privilegi la funzione referenziale del linguaggio, e come questa limitazione sia dovuta in gran parte alle finalità didattiche dell'istituzione e alla polarità dei ruoli interpersonali, all'interno della classe stessa. Si è visto, inoltre, come queste funzioni non esauriscano le potenzialità e gli usi sia scolastici che extrascolastici della lingua. È opportuno quindi che altre funzioni della lingua siano esplicitamente esercitate, per raggiungere gli obiettivi fissati dai Nuovi Programmi.

2. *Alcuni suggerimenti didattici*

Consideriamo ora, con maggiore dettaglio, i "traguardi" (o obiettivi minimi) che si devono raggiungere, secondo i N.P., nell'ambito della comunicazione orale. Il bambino, innanzi tutto dovrà "*saper utilizzare la lingua nelle forme colloquiali richieste dai problemi della vita quotidiana*". Dovranno cioè essere sviluppate abilità di parlato e di ascolto, in interazione fra loro, con scambi di ruolo fra emittente e ricevente.

Per tradurre in chiave didattica quest'affermazione si dovrà tentare di ridurre la molteplicità di usi linguistici richiesti dalla "vita quoti-

diana" a *tipi* di eventi linguistici, così da avere alcuni parametri su cui fondare l'attività didattica. È chiaro che ogni forma di categorizzazione di una realtà complessa come la comunicazione rende pertinenti certi aspetti e ne tralascia altri. Possiamo, ad es. descrivere eventi linguistici raggruppandoli secondo l'argomento, secondo la relazione fra i partecipanti, o secondo gli scopi che i parlanti si propongono di ottenere con la loro attività, o, ancora, a livello superificiale possono analizzare un prodotto linguistico nei termini della sua organizzazione formale. L'elenco potrebbe continuare a lungo. Per i fini pedagogici che ci stiamo proponendo, è fondamentale a mio parere chiedersi *perché* si parla, e considerare questo come un parametro utile per l'identificazione dei tipi. Semplificando, si parla:

a) perché fra noi e l'interlocutore c'è un dislivello di conoscenze (il parlare consiste, quindi, in uno scambio di informazioni dopo il quale abbiamo in comune alcune conoscenze condivise);
b) perché abbiamo opinioni diverse su uno stesso avvenimento (e quindi, parlando, cerchiamo di arrivare ad un accordo tramite la spiegazione delle nostre posizioni);
c) perché vogliamo, tramite azioni verbali, costruire un rapporto positivo – a livello personale – con l'interlocutore (dimostrando, ad es. che gli siamo amici, o che abbiamo affinità intellettuali, o che "vediamo le cose allo stesso modo", ecc.

Sul piano pedagogico come possono essere esercitate queste azioni verbali? "A comunicare si impara comunicando: più un insegnante attiva i processi comunicativi reali (con i suoi scolari e fra i suoi scolari), più li fa agire, recitare, disegnare, parlare, leggere, scrivere, meglio assolve il suo compito. Nulla può sostituire il valore dell'esercizio reale della comunicazione. L'insegnante che attiva questi processi (...) è già un insegnante efficace". (Altieri-Biagi, 1978:69).

Possiamo riproporre questa formula, dicendo che a parlare si impara (solo) parlando. Quest'affermazione che può sembrare di un'assoluta banalità è però centrale. Il linguaggio infatti non è una conoscenza o un insieme di conoscenze (non può, quindi essere considerata una materia) ma è "un'abilità sottostante, il cui sviluppo trascina con sè lo sviluppo di tutte le altre capacità a partire da quella logica" (Simone, 1985:75). E, come abilità, può essere esercitata.

Abbiamo essenzialmente due tipi di esercizi: quelli in cui lo studen-

te è un osservatore, e quelli in cui, invece, è un partecipante. Entrambi concorrono a favorire un uso adeguato del linguaggio: da un lato vediamo "come fanno" gli altri a parlare (smontiamo cioè un segmento linguistico prodotto da altri), dall'altro proviamo a produrre noi stessi dei testi.

Questa bipartizione corrisponde al duplice obiettivo dell'educazione linguistica: far riflettere gli allievi sugli elementi costitutivi e sul funzionamento dell'"oggetto" lingua (quindi con finalità genericamente educative) e metterli in grado di usare la lingua con efficacia (quindi con finalità strumentali). È chiaro che queste sono distinzioni di comodo, partizioni operative per organizzare in sequenze delle attività: l'interdipendenza fra la riflessione sulla lingua e il suo uso è evidente.

Un esempio

Consideriamo la capacità di un bambino di "chiedere informazioni". Quali competenze deve avere un parlante per chiedere correttamente un'informazione (per rendere cioè chiaro all'interlocutore ciò che vuol sapere)? Innanzi tutto deve avere la capacità di capire se l'interlocutore è in grado di dare una risposta (o può esserlo); deve inoltre possedere la struttura morfosintattica, lessicale e intonativa per formulare la richiesta; in caso di un primo insuccesso deve saper riformulare la domanda, verbalizzare l'implicito e il sottinteso, o ancora, verbalizzare, rendendolo rilevante, il riferimento al contesto.

Facciamo un esempio. Il bambino che durante un esercizio alza la testa e chiede alla maestra: «Come faccio?», ha selezionato fra i presenti la persona giusta per dargli l'informazione; ha presupposto che la maestra sia in grado di risolvergli il problema, ma non ha pensato di esplicitare meglio le sue difficoltà. La maestra, a questo punto, può aver capito il problema da varie componenti della situazione (ad es. conosce le difficoltà generali di quel bambino, oppure ha assegnato un compito con un'unica difficoltà ed è quindi probabile che la richiesta d'aiuto sia attinente a quella, od altro): può quindi dare una risposta soddisfacente. Può, invece, non aver capito e dire qualcosa come: «Come fai a fare *cosa*?». La richiesta d'aiuto (Come faccio...?) è chiaramente insufficiente e deve essere riformulata con l'aggiunta di ulteriori informazioni.

Se una situazione come quella sopra è abbastanza frequente, possono intervenire alcuni esercizi di supporto. Ad es. si possono far

ascoltare scambi informativi che hanno avuto successo (nel senso che X ha chiesto informazioni a Y e le ha ottenute) ed analizzarle insieme con i bambini, facendo loro identificare la richiesta principale e le argomentazioni di supporto; esplicitando le presupposizioni, elencando le richieste esplicite e quelle implicite, ecc. È un compito di "smontaggio" che serve a fare vedere perché e come (usando quali elementi linguistici) lo scambio ha avuto successo. Un'altra tecnica utile può essere registrare i bambini quando parlano e farli riascoltare quanto hanno detto. Ciò aiuta l'allievo a mettersi al posto dell'interlocutore e a identificare la difficoltà di comprensione dovuta a una richiesta insufficiente.

Esercizi di produzione possono essere microsituazioni in cui si assegna allo studente un compito del genere: «Chiedi ad un tuo compagno di insegnarti a giocare a...», oppure «chiedi alla maestra di spiegare un'altra volta una cosa specifica che non hai capito», cercando di mettere a fuoco il problema ecc. Le richieste dello studente dovranno essere registrate e successivamente analizzate con tutto il gruppo-classe. Gli altri bambini dovranno valutare la comprensibilità della produzione del loro compagno: sarà la maestra, almeno in un primo tempo, ad indirizzare i commenti dei bambini, con domande del tipo: «Il vostro compagno è stato chiaro? Che cosa voleva sapere?» ecc.

In questo stesso tipo di evento linguistico (parlare perché non sono condivise le stesse conoscenze) rientra anche il racconto. Raccontare che cos'è successo, che cosa si è fatto, è un'attività abbastanza frequente in classe. Sarebbe opportuno registrare i racconti e rianalizzarli col gruppo per verificarne la comprensibilità, tramite una serie di parametri: ordine narrativo, logico, cronologico degli avvenimenti; identificazione dei personaggi; esplicitazione di riferimenti al contesto noti solo al narratore (ad es. se il racconto inizia: «sono stato al Luna Park con Gianni», il nome proprio richiede una spiegazione sul rapporto che c'è fra Gianni e il narratore); racconto di antefatti; caratterizzazione dei personaggi, luoghi, tempi ed eventi rilevanti per la comprensione della storia.

Il secondo traguardo indicato dai N.P. specifica che il bambino deve imparare a rendersi conto di punti di vista diversi riscontrabili in situazioni comunicative. Se questa abilità sembra già matura all'ingresso nella scuola elementare in scambi espliciti in cui qualcuno fa un'affermazione e qualcun altro ne fa una completamente opposta usando elementi linguistici chiari (del genere: A: «Vi piace quel cartone ani-

mato?» B: «Si, è bellissimo» C: «No, è brutto»), è molto più difficile identificare opinioni diverse espresse in testi più lunghi; dove la divergenza di opinione sia più attenuata. In pratica occorre far rilevare agli studenti la funzione di certi elementi di superficie, come: *io, invece, secondo me, però, non mi sembra proprio così*; ecc. che introducono un'opinione diversa da quella precedentemente espressa da un altro.

In sintesi, dato che la comunicazione in classe è asimmetrica, e ciò limita lo sviluppo di competenze del bambino, rendendolo uno *studente integrato* nella realtà scolastica, ma un *parlante limitato*, si hanno, a mio parere, due strade (che non si escludono a vicenda) per sviluppare una competenza orale. Da una parte, esercitare (in senso passivo: riconoscere, in senso attivo: produrre) le funzioni linguistiche *non* tipiche della comunicazione bidirezionale, in cui quello che si dice viene successivamente rianalizzato (o, man mano esplicitato) per vedere i meccanismi sottostanti al processo che ha determinato quel prodotto linguistico.

Quale lingua usare

I nuovi programmi prevedono il riconoscimento, e quindi l'utilizzo in classe, della lingua di partenza dei bambini, qualunque essa sia (cfr. la relazione Schiavi Fachin nel presente volume). Da questa lingua di base la scuola dovrà sviluppare nuove conoscenze linguistiche. In altri termini dovranno essere esplicitate sia le regole costitutive della struttura della lingua o delle lingue in varia misura conosciute (ampliamento lessicale, consolidamento di strutture morfologiche e sintattiche), sia le regole d'uso (quale linguaggio scegliere all'interno del repertorio e quale registro usare in contesti di situazione differenti).

È ovvia la conclusione che una scuola che rappresenta una comunità bilingue deve sviluppare nuove conoscenze non limitandole all'italiano "standard", in quanto "entrambi i sistemi sono, ognuno nell'ambito della funzione primaria che è chiamato ad assolvere (minore o maggiore estensione della comunicazione, definizione e presa culturale variamente differenziata), strumenti di trasmissione e di produzione di cultura oltre che di coesione all'interno del gruppo sociale o della comunità nazionale" (Arcaini, 1984:8).

È un dato di fatto che la lingua minoritaria non è la lingua usuale per comunicare in classe: d'altra parte la normale interazione didatti-

ca, finalizzata alla verifica dell'apprendimento dei contenuti culturali e alla gestione delle attività scolastiche, richiede l'uso della lingua italiana. A meno che, naturalmente, non sia attivato un progetto di istruzione bilingue, che ha luogo quando non solo si studiano le lingue (quella materna e un'altra), ma si insegnano anche le altre materie curricolari in queste due lingue. Quando ciò non si verifica (come ad es. nelle scuole elementari della val di Fassa), e manca quindi un'organizzazione istituzionale adeguata a un progetto di educazione bilingue, compaiono fattori d'ordine pratico (non omogeneità linguistica della classe; insegnanti che non parlano la lingua minoritaria, ecc.) che impediscono un uso sistematico delle due lingue. La lingua minoritaria è insegnata (nei casi ottimali) "a parte", come un'altra materia.

Chi scrive ritiene che un'educazione linguistica (che non sia una nuova etichetta del programma di "lingua e letteratura italiana") possa solo avvantaggiarsi da una condizione di plurilinguismo sociale. Ciò permette infatti – anche a livello elementare – analisi contrastive, per confrontare non solo strutture superficiali, ma anche usi linguistici e non linguistici; rende, inoltre accessibile, perché quotidianamente vissuto, un concetto di relativismo culturale, fondamentale in ogni processo educativo.

Se riportiamo queste generiche affermazioni all'insegnamento dell'orale, e se pensiamo che questo insegnamento deve mettere il bambino in grado di esprimere il suo mondo noetico e affettivo in maniera socialmente accettabile, allora non è rilevante quale lingua viene usata. È chiaro che la scuola deve tendere alla padronanza di entrambi i codici (in termini, lo ripeto, di regole costitutive del sistema e di regole d'uso); e che, sul piano operativo deve sfruttare le conoscenze, anche parziali, che il bambino ha per allargarne la competenza.

In altri termini, l'attivazione di certe funzioni linguistiche può avvenire inizialmente in una delle due lingue, e poi, con un processo di traduzione, vedere come la stessa intenzione comunicativa si realizza, a livello superficiale, nell'altra lingua; o ancora, un racconto orale, se è una narrazione tradizionale o il resoconto di un avvenimento familiare (quando la famiglia, è bilingue) deve essere necessariamente fatto nella lingua materna e solo in seguito elaborato nell'italiano standard. Il prodotto linguistico può essere considerato eventualmente come materiale da analizzare (ad es. finalizzarlo alla traduzione nell'altro codice; e ciò comporta una preliminare ricerca di corrispondenze contenutistiche e formali).

Non si è voluto, in questa sede, né affrontare il tema dell'insegnamento bilingue, né proporre modelli o tecniche che permettano di passare dal "dialetto" all'italiano. Si è voluto, invece, sottolineare che l'insegnamento dell'orale, rientra a pieno titolo in un concetto di educazione linguistica e che la competenza orale può essere sviluppata tramite tecniche (giustificate a livello teorico) applicabili sia all'italiano che al ladino, sia ancora alla lingua straniera insegnata nelle scuole elementari della Val di Fassa.

BIBLIOGRAFIA

ALTIERI-BIAGI, M.L. (1978), *Didattica dell'italiano*, Milano.

ARCAINI, E. (1984), "Multilinguismo, multiculturalismo. Problemi, proposte", *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XIII, I.

BERRUTO, et.al, (1983), "L'interazione verbale in classe" in Orletti, F. (1983).

BROWN, G. - YULE, G. (1983), *Teaching the spoken language*, Cambrige, C.U.P.

HALLIDAY, M.A.K. (1978) *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning.* Trad, it. "Il linguaggio come semiotica sociale". Bologna, 1983.

ORLETTI, F. (1983), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna (1986), "Professoressa, ci stavo prima io, L'interazione comunicativa in classe", *Italiano e oltre, I, 1.*

SIMONE, R., (1985), "Le novità del programma d'italiano", *Insegnare I*, 3-4.

ZORZI-CALO', D., (1984a), *Report on the Recent Developments in Italian Mother Tongue Teaching*, in "Mother Tongue Education in Europe - A Survey of standard Language Teaching in Nine European Countries", National Institute for Curriculum Development SLO, Enschede (Olanda).

– (1984b) *Bibiography on Mother Tongue Teaching in Italy*, in "Major Publication on Mother Tongue Education in Europe - An annotated Bibliography", National Institute for Curriculum Development, Enschede (Olanda).

SILVANA SCHIAVI FACHIN

LINGUE E CULTURE MINORITARIE NELLA SCUOLA ITALIANA

Prime ipotesi d'intervento

Il momento applicativo della legge di tutela delle minoranze linguistiche domanderà uno sforzo congiunto di tutti coloro che si sono adoperati con convinzione e con tenacia nella fase propositiva, affinché i contenuti della legge stessa abbiano un'effettiva, se pur graduale, incidenza nei diversi settori per i quali sarà prevista la tutela.

In attesa del testo definitivo è tuttavia di fondamentale importanza che si continui a fare delle analisi, ad avanzare idee, ad elaborare progetti, a formulare proposte operative, almeno quelle che sono immediatamente ipotizzabili, per cercare di colmare il divario che certamente emergerà un po' ovunque, tra le previsioni di legge e le reali disponibilità di strumenti idonei a renderla operativa. La divaricazione a forbice tra paese legale e paese reale potrebbe, in questo caso, essere ancora più dilatata di quanto non si sia già verificato in altre occasioni anche recenti e recentissime.

I nuovi programmi della Media (febb. '79), tra i più avanzati d'Europa sono, sul piano generale, ancora scarsamente incisivi per una molteplicità di fattori, tra i quali spiccano la rigidità dell'assetto scolastico attuale e l'incapacità di molti docenti di avvalersi delle indicazioni di grande innovazione che i programmi contengono, per tonificare la qualità dell'insegnamento e, conseguentemente, dell'ap-

prendimento dei loro alunni[1]. I nuovi programmi della Scuola Elementare rischiano, anch'essi, di avere una limitata capacità di penetrazione, anche perché alcuni fatti "presuppositivi", che dovrebbero procedere, o almeno affiancare la loro applicazione, quali la riforma strutturale della Scuola Elementare e una adeguata preparazione del personale insegnante, non sono stati affrontati dall'Amministrazione scolastica con la necessaria tempestività, sistematicità ed efficacia.

Va da sé che il provvedimento di legge che riguarderà le minoranze linguistiche, calato tra l'indifferenza di molte famiglie, di molti insegnanti e dirigenti scolastici e la palese o non esplicitata ostilità di altri, si troverà in una situazione ad "alto rischio" di marginalizzazione. Invece di trovare un armonico innesto all'interno delle attività curricolari, la lingua di minoranza rischierà di essere isolata e relegata in spazi secondari, appiattita a semplice materia e svolta con una didattica di piccolo cabotaggio.

Una progettualità concreta si rende dunque fin d'ora necessaria, anche per superare gli indubbi limiti che la legge conterrà ed infine per accompagnare con un adeguato supporto culturale e organizzativo le scelte politiche che si andranno facendo.

Gli scenari entro i quali oggi sembra realistico avanzare idee e formulare ipotesi di lavoro sono essenzialmente due. Da un lato disponiamo di un testo unificato predisposto dalla I Commissione permanente della Camera dei Deputati; dall'altro, troviamo la scuola italiana come è attualmente strutturata e articolata. Anche una visione che voglia avere un certo spessore prospettico, non può prescindere dal considerare innanzi tutto ciò che è immediatamente fattibile, secondo una logica dei piccoli passi, basata su un sano, indispensabile pragmatismo.

[1] Si segnalano le conclusioni a cui è giunta una ricerca svolta per conto del C.N.R. da un gruppo di ricercatori della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Udine su "*Prima valutazione sull'impatto dei nuovi programmi di educazione linguistica nell'ambito delle Scuole Medie della Regione Friuli-Venezia Giulia*". La relazione di sintesi è stata presentata dal Direttore della ricerca, prof. Nereo Perini al Convegno Nazionale dell'A.N.O.L.S. (Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere) su "Riforme scolastiche e lingue straniere", tenutosi a Firenze dal 19 al 20 aprile 1985 e, recentemente, al Convegno Nazionale sulla Didattica, organizzato dal Gruppo Nazionale del C.N.R. per la Didattica e dall'Università di Genova (Varazze, Savona, 10-12 aprile, 1986).

Vorrei cominciare la mia analisi con alcune considerazioni sul primo comma dell'art. 3 del testo unificato, che contiene i principi cardine della "filosofia" dell'insegnamento della lingua minoritaria e che dice: "Nelle scuole materne ed elementari dei comuni indicati nel decreto del Presidente della Giunta Regionale di cui al primo comma dell'articolo 2, *l'educazione linguistica prevede l'apprendimento della lingua locale e l'uso della stessa, in via strumentale, al fine della migliore cognizione delle materie, nonché l'insegnamento delle forme espressive dell'infanzia, la lettura e le esercitazioni relative concernenti gli usi, i costumi* e le tradizioni delle comunità locali".

Che la lingua minoritaria possa entrare nell'area dell'educazione linguistica, ad ogni livello di scolarità, dalla materna all'educazione degli adulti, è fatto altamente auspicabile, se significherà un suo armonioso innesto nella programmazione curricolare. Solo attraverso gli opportuni collegamenti di carattere linguistico e culturale con le altre discipline ed in particolare con l'italiano e con le lingue straniere, essa potrà veramente contribuire all'arricchimento della competenza comunicativa e all'innalzamento del livello culturale di tutta la popolazione. Le modalità di realizzazione di tale inserimento saranno tuttavia determinanti in vista del raggiungimento di risultati apprezzabili.

Sembra pertanto importante rilevare come nel testo citato ci si richiami a modalità diverse – oltre al riferimento alquanto generale all'insegnamento e all'apprendimento della lingua locale, si auspica un uso strumentale della stessa, compaiono le esercitazioni, le letture, l'insegnamento di forme espressive – in una successione che non brilla certo per il suo ordinato svolgimento. Le modalità andrebbero invece delineate di volta in volta, adeguandole alle tante variabili che caratterizzano le diverse situazioni educative: età dei soggetti, grado di conoscenza della lingua di minoranza, ampiezza dell'orario scolastico, disponibilità di materiali didattici e soprattutto di insegnanti adeguatamente preparati.

Nella scuola materna, ad esempio, la presenza della lingua minoritaria non potrà che essere intesa come uso pratico della lingua in situazioni di comunicazione spontanea e "naturale" attraverso le quali saranno realizzate le attività educative proprie di tale tipo di scuola. Ciò presupporrà la presenza di personale con una sicura competenza (linguistica e comunicativa) nella lingua di minoranza, possibilmente capace almeno di capire, se non di esprimersi, anche nella particolare parlata vernacolare propria del luogo. Tale uso dovrebbe, in primo

luogo, garantire lo sviluppo armonioso e completo della verbalizzazione primaria dei bambini, appartenenti al gruppo minoritario, che sono portatori di una lingua diversa dall'italiano, aiutando la loro piena maturazione verbale e favorendo, nel contempo, la loro maturazione cognitiva e affettiva e la realizzazione di una buona socializzazione secondaria, oggi spesso compromessa anche a causa del cambio del codice comunicativo operato nella scuola. Qualora la programmazione delle attività della scuola materna prevedesse anche una graduale introduzione della lingua italiana, tenendo conto dei reali livelli di competenza raggiunti nella stessa dai bambini, e una sistematica correlazione tra i diversi interventi, creerebbe le premesse ideali per dare avvio a forme di educazione bilingue.

Nutro serie riserve circa le effettive possibilità di organizzare immediatamente delle vere e proprie scuole bilingui, che l'attuale testo peraltro non prefigura, e che sarebbero al di sopra della reale portata della scuola italiana odierna [2]. Credo sia piuttosto opportuno e urgente, nel breve e medio periodo, adoperarsi affinché, all'interno della nostra scuola, siano effettivamente sviluppate *forme di educazione al bilinguismo*. Esse infatti, quando fossero ben impostate e ben condotte, finirebbero per stimolare l'interesse e gli atteggiamenti positivi dei soggetti verso tutte le varietà linguistiche presenti nella loro comunità, il loro desiderio di conoscere i valori originali che ciascuna di esse veicola, la loro disponibilità ad apprendere. È ormai accertato che la creazione di un ambiente ricco e stimolante sia dal punto di vista culturale, sia sotto il profilo educativo, rappresenta la condizione indispensabile perché anche la scuola possa assumere un ruolo importante nella promozione del bi-plurilinguismo, in un paese nel quale le lingue si studiano poco e si studiano male.

[2] Sull'organizzazione e la tipologia delle scuole bilingui è disponibile una vasta letteratura. Mi limito a segnalare due titoli particolarmente interessanti per la varietà dei temi che toccano. William F. Mackey, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Edition Klincksieck, 1976 e E. Glyn Lewis, *Bilingualism and Bilingual Education*, Oxford, Pergamon Press, 1981 (si veda in particolare il settimo capitolo "*Needs, Policies, and Programs in Bilingual Education*", pp. 321-407.
Si veda anche: Silvana Schiavi Fachin, *Quale bilinguismo per gli sloveni della provincia di Udine?*, in "Esteuropa", vol I, Udine, Istituto di Lingue e Letterature dell'Europa Orientale, 1984, pp. 151-172.

È mia ferma convinzione infatti che soltanto così la scuola potrebbe, da un lato, contribuire all'incremento dei *bilingui primari*, di coloro cioè che acquisiscono in maniera simultanea o in momenti molto ravvicinati, durante il periodo della prima infanzia, due sistemi linguistici e che ora sono, ovunque, in rapida diminuzione. Se l'istituzione scolastica si adoperasse inoltre per assicurare "ai cittadini di lingua materna italiana residenti nelle zone tradizionalmente abitate dalle minoranze linguistiche una sufficiente conoscenza della lingua di minoranza con la quale convivono" [3], agevolerebbe anche un progressivo aumento dei bilingui secondari, trasformando la situazione di bilinguismo unilaterale, oggi caratteristica di tali zone in una di bilinguismo bilaterale, favorendo l'arricchimento della competenza multipla di tutti i cittadini.

Ogni tentativo per far uscire la lingua di minoranza dall'ottica sterile e paralizzante della semplice materia di studio da aggiungere al curricolo e da insegnare usando un semplice manualetto e in maniera formale (qualche regola di grammatica, qualche letturina, alcune espressioni caratteristiche, alcune esercitazioni, ecc.), è un obiettivo di primaria importanza. In quanto disciplina linguistica, essa va ricondotta nell'alveo che le è proprio, vale a dire in quello dell'apprendimento/insegnamento delle lingue – essa potrà essere, a seconda delle situazioni individuali, una lingua prima (L1) oppure una seconda lingua (L2) – e come tale va orientata, seguendo gli indirizzi che fin dagli inizi degli anni '80 hanno caratterizzato la ricerca e la didattica linguistica. Tali principi e tali indirizzi possono essere riconducibili schematicamente ai seguenti: individuazione dei bisogni comunicativi dei soggetti, delle loro motivazioni, la "centralità dell'apprendente" nel teorema glottodidattico, la necessità di programmazione in unità comunicative, anziché in unità grammaticali o strutturali, il raggiungimento di obiettivi di ordine pragmatico-comunicativo (capacità d'uso orale e scritto di una lingua).

Va da sè che, nella fase applicativa, si rende necessaria una sperimentazione molto allargata, che consenta di verificare diversi modelli operativi, che permetta delle puntualizzazioni via via più nitide, che induca a saggiare materiali, programmi, orari, linee di azione e di met-

[3] Cfr. Raccomandazione approvata dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione il 6 novembre 1985.

tere a punto linee metodologiche praticabili e produttive. La ricchezza delle varietà linguistiche che s'intrecciano nella regione Friuli-Venezia Giulia e le diverse situazioni psico-sociolinguistiche che caratterizzano quest'area e di conseguenza anche la scuola, rappresentano un ambito ideale per avviare un arco molto ampio di esperienze aventi un carattere "contrastivo": friulano-italiano; tedesco-italiano; sloveno-italiano, ecc.

È un concetto che emergerà più volte nel corso di questa relazione, ma voglio ancora ribadire che un lavoro ben condotto nell'insegnamento/apprendimento delle lingue di minoranza, che preveda soluzioni flessibili, praticabili e rispondenti alle tante variabili che caratterizzano la nostra scuola, finirebbe per avere una ricaduta positiva anche sull'apprendimento/insegnamento delle lingue in generale, tonificando un settore ancora tanto asfittico e fonte di continue frustrazioni.

Prima di dare avvio a forme di sperimentazione, sarà sempre opportuno procedere ad una ricognizione delle disponibilità delle singole scuole per quanto riguarda le attrezzature, i materiali, il numero dei docenti interessati a sperimentare, le esperienze eventualmente già compiute o in corso di svolgimento. Andrebbe inoltre sondato, almeno nei suoi tratti più generali, il retroterra linguistico e culturale di ciascun soggetto, per far emergere alcuni dati preliminari, ma sufficientemente significativi per la stesura di una prima bozza della programmazione delle attività.

Tale programmazione deve infatti partire da una prima valutazione dei livelli di competenza raggiunti dai soggetti (competenza ricettiva e competenza produttiva, limitata all'oralità o estesa alla comunicazione scritta) nelle due lingue per poter prevedere progressioni, tipi di materiali e di attività, che siano mirati e validi. Si renderanno naturalmente necessari aggiustamenti "in itinere", ma questi non rischieranno di tradursi in alterazioni radicali del lavoro già programmato.

La somministrazione di semplici questionari si è rivelata, in esperienze da me condotte o in corso di svolgimento[4], una via praticabile e rapida per questa prima rilevazione. La compilazione del questio-

[4] Si rimanda all'allegato questionario utilizzato nel Centro Prescolastico di San Pietro al Natisone (Udine), dove, dal settembre 1984, si sta svolgendo una sperimentazione di educazione bilingue sloveno-italiano.

nario è seguita da un'accurata illustrazione dei contenuti e delle finalità che ci eravamo prefissati: trattandosi di bambini della scuola materna, la compilazione del questionario è stata nel nostro caso affidata ai genitori. Altri elementi utili per una migliore conoscenza del gruppo possono emergere attraverso l'osservazione diretta dei soggetti, nel corso degli incontri periodici con le famiglie, facendo apposite verifiche sul campo.

Per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, ritengo che vadano per ora tenuti ben distinti due ambiti di sperimentazione: il primo comprende la scuola materna, le scuole elementari a tempo pieno e le scuole medie a tempo pieno o a tempo prolungato, il secondo le scuole elementari e medie con orario soltanto antimeridiano. L'estensione oraria, nel primo caso, permette di dare alla lingua minoritaria uno spazio adeguato nella programmazione delle attività. Nel secondo caso invece la lingua minoritaria andrebbe integrata nel contesto curricolare, almeno nella dimensione indicata dai nuovi programmi della Media. Nella partizione dedicata all'italiano, sotto la voce "Indicazioni metodologiche", essi prevedono che "La particolare condizione linguistica della società italiana, con la presenza di dialetti e di altri idiomi o con gli effetti di vasti movimenti migratori, richiede che la scuola non prescinda da tale varietà di tradizioni e di realtà linguistiche. Queste vanno pertanto considerate, dove esistono, come riferimento per sviluppare e promuovere i processi dell'educazione linguistica e per la loro funzione pratica ed espressiva, come aspetti di cultura ed occasione di confronto linguistico. Questo vale tanto più per gli idiomi alloglotti...". La traduzione di tali indicazioni in approcci operativi, costituirebbe già un primo, concreto, avvio di educazione al bilinguismo.

Una corretta determinazione delle scelte, sulla base delle situazioni operative di fatto che si andranno costituendo, rappresenta il punto di partenza fondamentale di qualsiasi azione didattica finalizzata alla promozione di un'educazione bilingue. La prima decisione da prendere sarà circa le modalità in cui si realizzerà la comunicazione nelle due lingue, vale a dire se si opterà per la modalità *"una lingua - una persona"*, oppure per *"una lingua - una situazione"*. Ciò dipenderà dalla disponibilità di un numero adeguato di insegnanti che conoscano la lingua minoritaria, ma anche da una chiara visione dei tratti che differenziano le due modalità.

La scelta della modalità "una lingua - una persona" implica l'iden-

tificazione di ciascuna lingua con un insegnante diverso. L'insegnante che si occuperà della lingua minoritaria avrà cura di comunicare con i soggetti sempre in tale lingua. Altrettanto farà naturalmente l'insegnante di italiano. La scelta dei contenuti da sviluppare nelle due lingue assume, in questo caso, dimensioni di grande delicatezza. Mi limiterò a dire che, se per certi contenuti la lingua di minoranza potrebbe risultare in molti casi ancora un po' stretta, ciò non significa che essa di necessità dovrà essere "relegata" al linguaggio poetico e letterario, o, peggio ancora, al tema folcloristico o allo strapaesano.

La modalità "una lingua - una situazione" è invece legata alla creazione di particolari condizioni che giustifichino l'uso di una lingua piuttosto che dell'altra. Queste possono essere determinate dalla scelta di alcuni temi legati ad aspetti culturali o esperienziali particolarmente connotati all'interno delle due lingue, a situazioni "naturali" di comunicazione in una lingua o nell'altra. L'opzione per questa modalità non comporta la rigida divisione dei compiti tra gli insegnanti, i quali useranno la lingua appropriata alla situazione comunicativa nella quale saranno immersi o che avranno cercato di creare in classe.

La letteratura sull'educazione bilingue e anche le esperienze che ho potuto seguire personalmente dimostrano che la modalità "una lingua - una persona" risulta più appropriata ai soggetti più giovani, fortemente sensibili alle norme di carattere psicolinguistico che regolano la comunicazione. Essa dovrebbe inoltre favorire quel passaggio di codice che, nei bilingui, avviene spontaneamente col variare dell'interlocutore.

Sarà poi opportuno che anche i materiali nelle due lingue vengano introdotti con un'ottica contrastiva, per aiutare i soggetti a cogliere le analogie e le differenze anche nell'ambito dei comportamenti, dei costumi, degli atteggiamenti, dei modi di pensare.

Un elemento di fondamentale importanza, infine, nella conduzione dell'esperienza bilingue, sarà quella di presentare sempre i contenuti conoscitivi nuovi nella lingua nota (o meglio posseduta) e quelli noti (o un'arricchimento degli stessi) nella nuova lingua o in quella meno conosciuta, secondo una progressione che vede: *concetto nuovo-lingua nota/concetto noto-lingua nuova.*

Se questi sono alcuni dei cardini sui quali bisognerebbe impostare la sperimentazione, va detto che, in prospettiva, una riforma strutturale di tutta la scuola di base s'impone, se vogliamo che i processi d'innovazione trovino le condizioni necessarie per un'effettiva e ge-

neralizzata realizzazione. Una riforma strutturale, che provveda a creare quegli indispensabili punti di sutura e di collegamento tra i diversi livelli oggi, troppo spesso, configurantesi come un insieme di blocchi separati e incomunicabili. Bisognerebbe inoltre provvedere ad una dilatazione degli spazi di apprendimento e di socializzazione per renderli più consoni all'urgenza di accogliere i nuovi contenuti conoscitivi che, sempre più numerosi, premono per entrare nella scuola. Sarebbe quanto mai opportuna una diversa e più flessibile articolazione dell'orario, ritagliato sugli effettivi bisogni e sulle differenziate capacità d'impegno dei soggetti nelle diverse fasce d'età. Una dilatazione del tempo-scuola è inoltre di fondamentale importanza per una più efficace organizzazione del lavoro dei docenti, perché vi possano essere incastonati quei momenti di studio, di ricerca, di riflessione sulla pratica, che formano la base del rinnovamento culturale e della didattica e che producono una migliore professionalità.

Se una buona preparazione degli insegnanti è l'elemento portante di ogni riforma scolastica che voglia raggiungere dei risultati concreti in un settore tanto vitale qual è l'insegnamento linguistico, il problema della capacità operativa di ciascun insegnante, la sua abilità nell'impostare con successo un'azione didattica che richiede anche inventiva e costante ricerca diventa, nel settore delle lingue di minoranza, il problema centrale, il tema più impegnativo in una materia tanto delicata e complessa.

Il quadro della formazione e riqualificazione professionale del personale docente delle lingue di minoranza non si presenta molto diverso da quello più generale che investe l'intero paese. Il Ministero della Pubblica Istruzione ha creato, fin dal 1983, due gruppi di studio, allo scopo, si dice in un documento preparatorio ai lavori per un incontro tra Conferenza dei Rettori e Conferenza dei Presidenti IRRSAE tenutosi nel 1984, "di contribuire entro il più breve tempo possibile alla definizione di un testo legislativo che regoli la materia". Sono state individuate le urgenze, le possibilità offerte dall'attuale quadro normativo, le necessarie riforme legislative e le nuove prospettive. L'analisi è quindi ampia, ricca di spunti interessanti e rivela, ancora una volta, che il quadro "legale" del nostro paese non manca certo di audacia nel formulare piani programmatici, ma la macchina si è inceppata. Le riforme curricolari degli Istituti Magistrali, delle Facoltà di Lettere e di Lingue sono ferme; rarissimi sono i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione, le collaborazioni e le convenzioni tra gli IRRSAE

regionali e le Università – solo per accennare ad alcune tra le urgenze immediate – rappresentano un'eccezione[5].

Le riflessioni che seguiranno circa la preparazione degli insegnanti di lingue minoritarie presenteranno dei tratti comuni con la formazione degli insegnanti in generale e delle connessioni più specifiche con quella degli insegnanti di lingue quali trovano giustificazione nella natura stessa dell'insegnamento/apprendimento linguistico[6]. Se le osservazioni più generali non potranno che rientrare nel contesto più vasto del sistema educativo, le analisi e le proposte cercheranno di collocarsi, in maniera pertinente, entro l'ambito più specifico del tema qui affrontato. Ci saranno esigenze di prima formazione, di aggiornamento e di arricchimento professionale di quegli insegnanti che si sono già impegnati nella sperimentazione dei modelli innovativi di educazione linguistica che tiene conto dei parlanti che entrano nella scuola come portatori di una lingua e di una cultura diversa da quella dell'istruzione. Il problema della riconversione professionale di molti insegnanti in servizio, della loro riqualificazione linguistica e del loro aggiornamento didattico-metodologico, apparirà tuttavia il vero punto nodale, il problema più importante da affrontare con urgenza e concentrazione di sforzi.

Diciamo subito che è assai probabile che la domanda d'insegnamento della lingua minoritaria sarà posta piuttosto dalle scuole situate in zone rurali o montane, dove la lingua è ancora strumento effettivo di comunicazione all'interno delle famiglie e della comunità, mentre i grossi centri, caratterizzati da un sempre più accentuato monolin-

[5] I documenti ai quali si fa riferimento sono: A) Circolare del M.P.I.-Direzione Generale Istruzione Universitaria- Div. VIII, Direzione Generale del Personale-Div. VI del 26 luglio 1983: *Collaborazione tra Università degli Studi e IRRSAE nei campi della ricerca, della sperimentazione e dell'aggiornamento educativo*; B) Conferenza Rettori, Documento n. 1230 del 22.01.1984: *Pro-memoria sull'incontro tra la Conferenza dei Rettori e la Conferenza dei Presidenti degli IRRSAE*, che contiene linee politiche d'intervento sulla formazione degli insegnanti a cura dell'Ufficio Studi e Programmazione del M.P.I.; C) Documento n. 1237 del M.P.I., Segreteria Tecnica Conferenza Presidenti IRRSAE-CEDE- BDP sul tema: *Università e formazione degli insegnanti: termini nuovi del problema.*

[6] Sulla formazione degli insegnanti di lingue, si veda *Nereo Perini* (a cura di), *La formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti di lingue straniere nei paesi della CEE: analisi comparativa*, Udine, G.A. Benvenuto Editore, 1985, pubblicazione finanziata dal C.N.R.

guismo italiano, mostreranno certamente una minore sensibilità per salvare un patrimonio che si sta sfaldando ed è in grave pericolo di rapida scomparsa, ma che non offre strumenti di immediata utilizzazione.

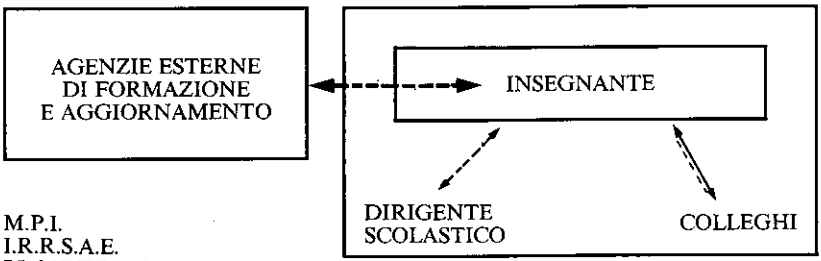
Saranno le sedi più periferiche, le situazioni generalmente prive di risorse culturali, caratterizzate da assenza di sollecitazioni e di sostegni esterni, ad aver bisogno degli interventi più immediati e soprattutto mirati ai loro reali bisogni e ai bisogni del "milieu" nel quale si trovano ad operare.

Un piano di riqualificazione e di aggiornamento degli insegnanti di lingua minoritaria, pur ponendosi in una prospettiva di vasto respiro, dovrà partire dalla base, dalla specificità dei diversi ambienti scolastici, dalla ricerca applicata, sul campo, da una riqualificazione in servizio "centrata sulla scuola". Esso prevederà una lunga fase di transizione in cui occorrerà procedere ad un accurato censimento delle esperienze, alla raccolta e alla diffusione dei risultati più significativi e alla creazione graduale di nuove competenze, tenendo in attenta considerazione la necessità di confluire nel piano globale di rivitalizzazione del processo formativo di tutto il personale docente più volte annunciato in sede ministeriale.

In tale prospettiva sarà opportuno prefigurare una serie di passaggi, attraverso la sperimentazione di successivi modelli di formazione in servizio. Partendo dalla situazione attuale vengono qui proposti alcuni modelli che, con misurate correzioni e ritocchi, con interventi migliorativi non concepiti a caso, ma commisurati, da un lato, alle capacità di accoglimento delle strutture esistenti e, dall'altro, alle trasformazioni necessarie per dare ai nuovi insegnanti una formazione completa, si prefiggono di avviare soluzioni più adeguate ai reali bisogni di professionalità dei docenti.

MODELLO TRADIZIONALE CENTRATO SULLA SCUOLA

MODELLO 1



M.P.I.
I.R.R.S.A.E.
PROVVEDITORATI
DISTRETTI
ISTITUTI UNIVERSITARI
ASSOCIAZIONI CULTURALI E PROFESSIONALI
ENTI PUBBLII
SINDACATI - SCUOLA
ALTRE

——— rapporti sistematici

— — — rapporti saltuari

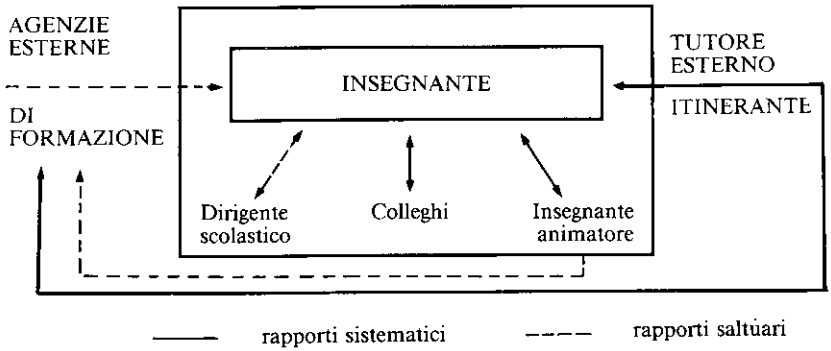
Esiste già un modello di aggiornamento degli insegnanti promosso dalle singole scuole e dalle Direzioni Didattiche o che nasce dalla collaborazione di scuole o di Istituti dello stesso tipo e che si avvale del supporto di diverse agenzie formative. Tale tipo di aggiornamento, tuttavia, ha carattere troppo episodico ed è condizionato dalla difficoltà di reperire esperti disponibili a sviluppare tematiche concretamente collegate alle specifiche esigenze dell'insegnamento, da impostare e seguire attività di ricerca veramente centrate sulla scuola.

Le esperienze didattiche condotte da alcuni insegnanti o da gruppi di insegnanti all'interno della loro scuola trovano, d'altronde, molte difficoltà per essere opportunamente conosciute e diffuse. Mancano in genere i canali per raccogliere e far circolare la relativa documentazione e quindi per promuovere le occasioni di confronto e di scambio, nonché per condurre le opportune verifiche dei risultati.

Il modello "tradizionale" che domina ancora lo scenario, ha prodotto qualche cambiamento positivo, ma lo stato di estrema frammentarietà delle esperienze e la mancanza di collegamento tra le diverse situazioni ha prodotto una grande dispersione di energie e di iniziative, di materiali e di competenze. È andata inoltre perduta una larga messe di dati conoscitivi che potevano risultare preziosi ed essere utilizzati nel momento dell'introduzione generalizzata della lingua di minoranza nella scuola.

MODELLO INNOVATIVO CENTRATO SULLA SCUOLA

MODELLO 2



Il secondo modello, sempre concepito e organizzato sui bisogni della scuola o di un gruppo di scuole, prevede l'individuazione di un *insegnante-animatore* all'interno dell'istituzione e il sostegno esterno di un *tutore itinerante.* L'insegnante animatore potrebbe essere un docente con una buona formazione pedagogico-didattica, che conosce la lingua minoritaria, che ha maturato un'esperienza d'insegnamento sufficientemente prolungata in un determinato tipo di scuola e che, soprattutto, mostra una valida motivazione per raggiungere un più alto livello della propria professionalità, per avviare progetti di sperimentazione, ed è disponibile a coinvolgere e aiutare i colleghi.

La presenza di un tutore esterno itinerante, in attesa che ogni scuola di una certa dimensione possa contare su un *insegnante-formatore* interno, permetterebbe:

a) di mantenere una costante rete di rapporti con le principali agenzie esterne di formazione e di aggiornamento esistenti nel territorio;
b) di dare una strutturazione più organica e sistematica al programma di riqualificazione e di aggiornamento;
c) di raccordare le competenze disponibili nel settore degli esperti e degli aggiornatori con le reali esigenze della scuola;
d) di impostare in maniera più rigorosa le esperienze didattiche che la scuola intende sviluppare;
e) di far circolare dati informativi e di organizzare una verifica periodica e sistematica dei risultati.

La possibilità di introdurre forme gradualmente generalizzabili di riqualificazione del personale in servizio, che riescano ad operare anche nelle aree più decentrate e marginali, poggia sulla creazione di un numero sufficiente di *Insegnanti-Formatori* e sulla disponibilità di un congruo numero di *Tutori* ("professional tutors").

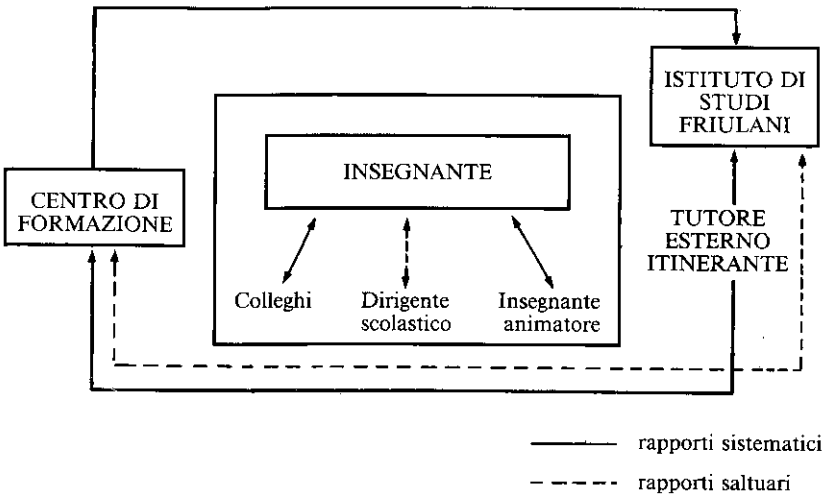
Per poter assumere il ruolo di formatore, vale a dire di organizzatore e promotore dell'aggiornamento interno, l'insegnante-animatore cui si faceva riferimento precedentemente, dovrebbe frequentare un centro universitario (Istituto, Dipartimento, Centro Interdipartimentale) per perfezionare la sua preparazione teorica, per partecipare a progetti di ricerca, per collaborare ad eventuali esperienze di tirocinio per futuri insegnanti. È chiaro che per avviare seriamente un programma di "formazione dei formatori" bisogna provvedere affinché questi possano godere di esoneri parziali dall'insegnamento, e abbiano un riconoscimento (in termini normativi e salariali) delle prestazioni professionali nuove che saranno loro richieste.

Il "professional tutor" o consigliere pedagogico, come viene chiamato in altri paesi, risulta essere l'elemento catalizzatore di tutto il processo formativo, dalla formazione iniziale, alla formazione in servizio, fino alla formazione permanente o continua. Attraverso solidi e sistematici rapporti con le diverse istituzioni e con gli insegnanti, organizzando una fitta rete di scambi tra scuole, centri di formazione universitaria, altre agenzie di formazione e di aggiornamento, gli Istituti Regionali di Ricerca e di Sperimentazione Educativa, il tutore rappresenterebbe il punto di raccordo tra insegnanti in servizio, tirocinanti, formatori, docenti universitari, specialisti nei diversi settori disciplinari, all'interno del territorio in cui opera. Avrebbe poi un'importante funzione di collegamento con gli organismi che operano nel medesimo settore, in Italia e all'estero. Si capisce pertanto come sia proprio il tutore la nuova figura emergente nei modelli di formazione degli insegnanti in molti paesi europei.

Due sono attualmente i tipi di docente-tutore immediatamente ipotizzabili:

1) l'insegnante ricco di esperienza didattica che molto presto è entrato in contatto con la ricerca linguistica ed educativa e sceglie di intraprendere la carriera universitaria;
2) il docente che si è formato nell'Università, ma che possiede anche una ricca esperienza di lavoro nel mondo della scuola.

MODELLO 3



Il terzo modello si arricchisce di due poli di grande rilevanza: quello che qui viene indicato come *Istituto di studi friulani*, ma che in altre situazioni, pur rivestendo analoghe funzioni, potrebbe assumere altre denominazioni[7], e un *Centro di formazione* permanente. I primi sarebbero preposti a sviluppare tutta una serie di studi e di ricerche nel settore della lingua minoritaria, della storia, della sua letteratura, delle tradizioni, ecc., organizzando anche corsi di lingua. Laddove esiste un'università, essi potrebbero essere organizzati, al suo interno, preferibilmente sotto forma di dipartimenti. In tal caso, anche il centro di formazione universitario la cui azione dovrebbe essere svolta in stretta collaborazione cogli IRRSAE e con l'apporto di altre agenzie formative disponibili nella regione.

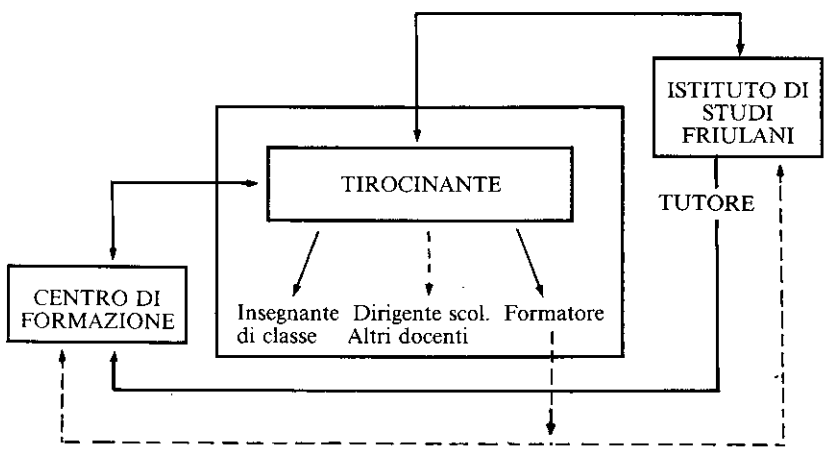
In assenza di un istituto universitario, altre agenzie (Distretti scolastici, Associazioni professionali, Associazioni culturali, ecc.) che dispongono delle necessarie competenze, potranno svolgere, nel medio

[7] Cfr. l'Istituto Culturale Ladino di Vigo di Fassa, lo *Slori* (Slovenski Raziskovalni Institut) di Trieste e analoghe istituzioni.

periodo, compiti di riqualificazione e aggiornamento in servizio. La loro azione, sempre coordinata e sostenuta dagli IRRSAE potrà portarli in seguito ad assumere gradualmente le funzioni di veri e propri centri pedagogici ("Teachers' centres") i quali nella prospettiva a lungo termine, potrebbero fungere da luoghi di formazione continua degli insegnanti.

Il terzo modello, come mostra il grafico, è sempre centrato sulla scuola e può essere usato come modello transitorio fino alla completa riqualificazione del personale docente in servizio. Potrà inoltre essere utilizzato per il futuro aggiornamento in servizio, quando tutto il personale entrerà finalmente nella scuola con una adeguata formazione iniziale. Il ruolo di coordinatore del docente-tutore risulta anche qui esaltato. È la sola figura che intrattiene rapporti costanti con i centri esterni e con la scuola, anche se il contatto con gli insegnanti può risultare spesso mediato dal formatore interno. In questa fase, il formatore dovrebbe aver assunto quel grado di professionalità che lo rende idoneo a rivestire il ruolo di prezioso elemento propulsore dei processi di crescita della scuola e dei colleghi.

MODELLO 4



——— rapporti sistematici

— — — rapporti saltuari

Il quarto modello presuppone che, come avverte il D.P.R. n. 417 del 31 maggio 1974[8] e come prevede il progetto della commissione ministeriale presieduta dal prof. Mencarelli[9], tutti gli insegnanti, dalla materna alla secondaria superiore, ricevano una preparazione iniziale completa e che questa formazione debba essere curata anche sul piano operativo, sia nel corso degli studi accademici, sia mediante iniziative di formazione destinate ai docenti neo-vincitori di concorsi durante il loro primo anno di servizio (cfr. legge 270/1982).

A proposito della formazione universitaria completa di tutti gli insegnanti, mi parrebbe opportuno sottolineare qui la problematicità di certi aspetti delle proposte ministeriali. È veramente auspicabile pensare ad una formazione indifferenziata per tutti gli insegnanti o non sarebbe meglio optare, come in tanti altri paesi, per percorsi formativi diversificati, in corrispondenza alle varie situazioni d'insegnamento?

Una buona preparazione linguistica – quindi anche studio approfondito della lingua di minoranza alle superiori – e pedagogico-didattica nel periodo scolastico secondario, un serio raccordo tra studi secondari e studi universitari, una ristrutturazione dei curricoli della Facoltà di Lettere, l'esistenza di un Dipartimento di Scienze dell'Educazione e di corsi di Didattica speciale per la lingua minoritaria renderebbero forse sufficiente per gli insegnanti di scuola materna ed elementare un ciclo universitario biennale con il conseguimento di un Diploma.

Altro punto nodale sul quale è bene confrontarsi è quello dell'anno abilitante previsto al termine dei corsi universitari (dopo il conseguimento del Diploma e della Laurea). Questo anno di prova ("probatory year") o di iniziazione all'insegnamento ("induction year") dovrà svolgersi prevalentemente presso l'Università, destinando una porzione del tempo al tirocinio nella scuola, oppure realizzarsi prevalentemente come tirocinio nella scuola, con momenti di riflessione e di

[8] Art. 7: «Salvo i casi in cui gli insegnanti richiedano particolari competenze di natura tecnica, professionale ed artistica, per l'ammissione ai concorsi per titoli ed esami è richiesta una formazione universitaria completa da conseguire presso le Università ed altri Istituti di istruzione superiore».

[9] "*Proposte per la formazione universitaria degli insegnanti*" documento elaborato dal gruppo di studio nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione nella primavera del 1983 e presieduto dal prof. Mencarelli.

approfondimento sulla pratica da effettuarsi presso l'Università? Quale l'opportuno dosaggio, quali le modalità di attuazione?

Avendo partecipato ad una ricerca del C.N.R. sulla formazione iniziale e la formazione in servizio degli insegnanti di lingue straniere nei paesi della CEE, riporto alcune osservazioni sull'esperienza anglosassone, dalla quale si possono ricavare illuminanti suggerimenti. Nell'ultimo decennio si è assistito in Inghilterra ad un proliferare di iniziative volte a rendere l'anno di prova, che ogni insegnante è tenuto a fare prima di entrare definitivamente nella professione, più efficace e soprattutto più rispondente alle aspettative e ai bisogni del docente "novizio". L'anno probatorio può infatti avere un peso rilevante nel creare i presupposti per una corretta impostazione della professionalità.

Si osserva da più parti che l'insegnante, alla sua prima esperienza, non può essere lasciato completamente solo ad affrontare i delicati problemi che gli si presentano. Si sottolinea che le Università, i "College", le scuole, il tutore e i centri di formazione costituiscono gli importanti anelli di un "continuum" attraverso le cui connessioni il tirocinante dovrebbe essere incanalato per ricevere stimoli e sostegno.

I modelli più avanzati di anno probatorio tendono infatti ad organizzare tutta una rete di scambi tra scuola e i centri di formazione universitaria che coinvolgano i tirocinanti, i formatori, i professori universitari, nella convinzione che anche le scuole e gli insegnanti che partecipano al processo di formazione del personale docente sono chiamati ad assumere nuovi ruoli e possono contribuire, da una parte, alla riorganizzazione ed allo sviluppo della ricerca educativa in generale e, dall'altra, al miglioramento della "quality of teaching" all'interno della loro particolare situazione.

Anche per l'anno probatorio esiste attualmente un ventaglio di esperienze molto diversificato: si va dalla situazione in cui il tirocinante viene affidato completamente alla scuola e rischia, molto spesso, per i numerosi impegni dei colleghi e dei dirigenti scolastici, di essere lasciato a se stesso, al modello proposto dal "White Paper" [10], in cui si

[10] Il Libro Bianco ("White Paper"), pubblicato in Inghilterra nel dicembre del 1972 dal governo conservatore, accoglie le indicazioni più feconde del Rapporto James "Teacher Education and Training" ed in particolare: la generalizzazione dell'anno probatorio, l'estensione obbligatoria del B. Ed. (titolo universitario) a tutto il personale

prevede che un 20-25% del tempo venga dedicato all'approfondimento della preparazione iniziale, vale a dire ad una riflessione sulla pratica.

Le nuove finalità dell'insegnamento linguistico, che ho avuto modo di ricordare e che dovrebbero essere anche quelle dall'apprendimento/insegnamento delle lingue minoritarie, prevedono il raggiungimento di obiettivi di natura prevalentemente pratica: un saper fare nella lingua minoritaria di tipo comunicativo e pragmatico, sia sul versante dell'oralità, sia su quello altrettanto importante della comunicazione scritta. Tutto ciò esige da ogni insegnante un sapere e un saper fare molto solidi, una serie di conoscenze e di competenze molto articolate e diversificate.

Sul versante della lingua esse prevedono il possesso di un buon livello di conoscenza pratica della lingua minoritaria (*competenza nella lingua*), che si traduce in una capacità di usarla in una ampia gamma di contesti di comunicazione, orali e scritti. A questa va aggiunta una buona capacità di fare analisi sul funzionamento del sistema linguistico, cioè di capire i meccanismi interni al sistema (capacità metalinguistiche) e le norme che ne regolano l'uso (capacità metacomunicative) nonché una idonea propensione a mettere le lingue di minoranza a confronto con l'italiano ed eventualmente anche con altre lingue (*competenza sulla lingua*).

Gli insegnanti debbono inoltre avere una buona formazione culturale generale, arricchita da solide conoscenze nel campo della storia, della letteratura, delle tradizioni della lingua di minoranza, estesa anche ai problemi dell'ambiente e ai problemi sociali, politici ed economici del territorio.

Sul versante pedagogico e didattico, gli insegnanti in servizio si troveranno spesso nelle condizioni di dover affinare un'esperienza già maturata, ma che necessita di una messa a punto di nuovi strumenti e di nuove tecniche, per promuovere attività di effettiva comunicazione nelle loro classi, per procedere alla scelta dei contenuti dei materiali di supporto, per introdurre, secondo appropriate progressioni,

docente e l'estensione della formazione permanente organizzata anche attraverso la possibilità di conseguire il Bachelor of Education con il sistema dei "credits" o unità capitalizzabili. Tutti principi che sono stati accolti nei documenti e nelle circolari ministeriali sopra citate.

un "input" linguistico che sostenga la motivazione degli studenti, che stimoli arricchimenti personali e favorisca forme di autoapprendimento.

Va a questo punto sottolineata la difficoltà che si pone quando si debbono cambiare modelli di comportamento già radicati: l'insegnante si trova in grande imbarazzo quando è posto nella situazione di veder criticato il suo operato o di scoprire l'infondatezza di alcune certezze maturate nel corso di una lunga esperienza. Il primo problema dell'aggiornamento sarà concentrato dunque nella creazione di atteggiamenti positivi, nel vincere le resistenze, nell'aprire varchi e suscitare disponibilità. Il compito sarà meno arduo se si potrà disporre di esempi significativi di intervento didattico nel settore delle lingue minori, da usare, durante una prima fase, come materiale di riflessione e di discussione.

Anche il perfezionamento nella lingua potrà incontrare non poche resistenze: molti potranno essere gli insegnamenti che non trarranno grande profitto dalla frequenza di un corso di lingua. Un mezzo molto efficace per il miglioramento delle capacità di usare la lingua da parte degli insegnanti si sono rivelate le esercitazioni pratiche sull'insegnamento delle quattro abilità: l'insegnante si esercita ad usare la lingua sperimentando concretamente tecniche comunicative volte allo sviluppo delle capacità di ascoltare, di produrre lingua, di leggere e di scrivere.

Alcune brevi annotazioni sulla situazione friulana a questo punto s'impongono. È bene ricordare che l'Università di Udine, unica in Italia, ha tra le sue finalità istituzionali, anche quella di "contribuire al progresso civile, sociale ed alla rinascita economica del Friuli e di divenire strumento di sviluppo e di rinnovamento dei filoni originali della cultura, della lingua, delle tradizioni e della storia del Friuli" (Legge 8 agosto 1977, n. 546). Ha una Facoltà di Lingue e Letterature Straniere con una consolidata tradizione di studi. Tuttavia è anch'essa in attesa, come tutti i corsi di lingue del paese, di una riforma capace di operare una revisione dei curricoli previsti dalle attuali tabelle. "Essi dovrebbero, passando da un modello umanistico-letterario datato e degradato verso un modello linguistico-tecnologico, con tutti gli adeguamenti richiesti e dai nuovi indirizzi scientifici e culturali e dall'emergere di nuovi sbocchi professionali per i laureati in lingue" [11]. Non

[11] Nereo Perini (a cura di), op. cit., pag. 133.

si è provveduto invece all'inserimento nello statuto dell'Università del tanto atteso corso di laurea in Lettere Moderne, caratterizzato da nuovi profili curricolari più rispondenti alle nuove esigenze di un laureato in lettere.

Con l'attivazione del Corso di Laurea in Lettere Moderne, il polo umanistico dell'Università risulterebbe finalmente potenziato e si creerebbero le premesse per l'organizzazione di uno o più dipartimenti con capacità di intervenire anche nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti. Attorno ad un nucleo già esistente di cattedra (Lingua e Cultura Ladina, Lingua e Letteratura Friulana, Lingua e Letteratura Slovena, Lingua e Letteratura Tedesca, Lingua e Letteratura Italiana, Didattica delle Lingue Moderne, Linguistica Generale, Pedagogia, Glottologia) opportunamente irrobustite con l'immissione di altro personale docente, un importante "pacchetto" di nuove discipline sia dell'area scientifico-disciplinare (storia della lingua, linguistica applicata all'insegnamento delle lingue minori, storia delle tradizioni popolari, psicolinguistica, sociolinguistica, ecc.), sia di quella pedagogico-didattica (psicologia, psicologia dell'età evolutiva, didattica delle lingue minori, ecc.) andrebbe urgentemente richiesto così da creare delle solide basi per un maggiore equilibrio ed una migliore congruità tra studi teorici e attività professionalizzanti.

MARIO G. DUTTO

PER UNA SCUOLA A VOCAZIONE MULTICULTURALE E PLURILINGUE

Contributo per una riflessione con particolare riferimento alla scuola elementare in Val di Fassa.

1. Scuola e contesto multiculturale e plurilingue. 2. Limiti, incertezze e potenzialità nell'attuale situazione. 3. Per un ruolo attivo della scuola. 4. Strategie di mutamento. 5. Bibliografia.

> "Così ci parlano del gran danno che sia mantenere i nostri figlioli quasi bilingui, lasciando loro cioè il dialetto materno e costringendoli a studiare, al modo che si fa d'un idioma estraneo, la lingua che si dice nostra... come se la scienza e l'esperienza non dimostrassero in cento maniere che è anzi una condizione privilegiata, nell'ordine dell'intelligenza, questa dei nostri figlioli bilingui".
>
> G.I. Ascoli, Proemio al 1° Vol. *Archivio Glottologico Italiano*, 1873: XXVIII (citato in Francescato, 1986:203).

1. Scuola e contesto multiculturale e plurilingue.

Pur non essendo dominante, il ruolo della scuola in un contesto multiculturale e plurilingue è un tema sempre più ricorrente nella letteratura specializzata [1].

[1] È buona regola metodologica definire inizialmente i termini utilizzati; a ben vedere, tuttavia, la definizione delle espressioni usate ("scuola a vocazione multiculturale e

Accanto, infatti, ad un vastissimo impegno di ricerca e di elaborazione sul problema del bilinguismo e della prospettiva multiculturale, si assiste oggi ad un crescente sforzo per ripensare in termini nuovi le finalità della scuola in situazioni di diversità culturale e linguistica e di individuare, discutere e progettare forme e modalità di organizzazione didattica e scolastica conseguenti. Il tema è affrontato da una molteplicità di punti di vista (Freddi, 1980; 1981; James e Jeffcoate, 1981; Laporta, 1982; Titone, 1983; De Mauro, 1983; Corner, 1984; Mitter e Swift, 1985) ed assume particolare salienza là dove i programmi di educazione bilingue costituiscono un mezzo per mantenere in vita la lingua e la cultura delle minoranze (Danieli, 1984: 19). Talvolta la questione viene affrontata ai margini di problemi di più ampio respiro o in relazione a singole esperienze (Di Iorio, 1983).

L'itinerario di riflessione e di annotazioni operative che viene proposto in queste pagine è incentrato sulle implicazioni che la diversità culturale e linguistica può avere per la scuola di base e intende armonizzare una comprensione multidisciplinare del tema in esame con una accurata considerazione della fattibilità tecnica di ogni intento progettuale. Il termine, infatti, "bilinguismo" assume una molteplicità di significati in relazione all'ambito disciplinare di riferimento. Mentre per gli psicolinguisti si tratta di porre l'attenzione sui processi di apprendimento e di sviluppo della capacità di comunicare in più codici, per i sociolinguisti[2] l'interesse è per gli strumenti e le tecniche che consentano di definire i singoli contesti e seguirne i processi di mutamento. Dal punto di vista giuridico (Pizzorusso, 1975) il bilin-

plurilingue") più che un astratto punto di partenza, sarà il punto di arrivo delle riflessioni proposte.
Si precisa, inoltre, che non viene affrontata la *vexata quaestio* della dicotomia lingua-dialetto, ritenendo ormai come fatto acquisito, per quanto riguarda il ladino, che la "coscienza dei parlanti" costituisce la discriminante cruciale tra dialetto e lingua. Questo non impedisce che problemi di carattere didattico legati alla valorizzazione del dialetto non possano avere rilevanza generale; ad alcuni di essi si fa riferimento nel corso di questo contributo.
I riferimenti bibliografici hanno valore orientativo e nessuna pretesa di esaustività; documentano piuttosto la riflessione in corso ed indicano strumenti di lavoro.

[2] Si veda per alcune fonti d'informazione sulla situazione socio-linguistica italiana, De Mauro, 1983: 4-5.

guismo può configurarsi come questione di salvaguardia di un patrimonio linguistico e culturale o di tutela delle minoranze. Gli storici (De Mauro, 1963) da anni hanno offerto visioni di sintesi, mentre i politologi spostano l'obiettivo sull'analisi dei processi di decisione politica, sulla formazione delle politiche linguistiche e sui processi di revival etnico (Anderson, 1979; Allardt, 1981; Petrosino, 1986).

Il bilinguismo come "questione scolastica" non può essere, quindi, riduttivamente identificato con l'insegnamento della lingua straniera, ma comporta la considerazione di una pluralità di aspetti. I programmi di educazione bilingue trovano motivazione e sostegno nella ricerca psicolinguistica, si ancorano a letture del contesto culturale e linguistico in cui vengono attivati, possono essere collocati nel quadro di interventi di tutela normativa e legislativa e riflettono orientamenti di politica generale nel campo delle relazioni tra gruppi sociali componenti il tessuto sociale stesso[3].

Oltre a questa visione allargata, è essenziale un' attenta verifica delle condizioni di praticabilità di ogni ipotesi operativa o di ogni indicazione di lavoro. Purtroppo la molteplicità delle esperienze di riferimento e la loro sostanziale disomogeneità rende molto difficile l'emergere di linee di progettazione operativa che siano convergenti. La frammentarietà e l'episodicità di molte iniziative mentre testimoniano la fase attuale di transizione impediscono la traduzione delle proposte che emergono nel dibattito in formule operative. Quando poi, come nel caso italiano, le istituzioni educative sembrano aver dato prova di inerzia, di incapacità nell'anticipare i processi, nell'assecondare i cambiamenti e nel congiungere le politiche nazionali alla realtà delle periferie locali (Laporta, 1982: 56), la riflessione pare non avere molti punti concreti e solidi su cui ancorarsi (Di Iorio, 1983).

Le domande che ci poniamo sono riconducibili a due ordini di interrogativi, che pur intrinsecamente connessi possono essere formulati separatamente:

a) Se in passato la scuola sembra aver subito i processi ed essersi limitata a reagire alle domande provenienti dalla realtà ad essa ester-

[3] Per un approfondimento delle diverse dimensioni sottese ad un programma di insegnamento linguistico si veda il concetto di "total language operation" in Corder, 1973: 11-13; per un esempio di rapporto tra politiche sociali e politiche linguistiche cfr. Tosi, 1979-1980.

na o ad implementare decisioni prese al di fuori di essa, è del tutto improbabile una scuola che sviluppi una propria progettualità, assuma una posizione propositiva, di ricerca, di esplorazione e di iniziativa? Se la scuola non diviene, in modo esplicito ed evidente, un'agenzia positivamente attiva e culturalmente propositiva, non rischia forse di disilludere le speranze in essa riposte e di venir meno ad uno dei suoi compiti fondamentali?

b) In quali termini può formularsi una risposta attiva da parte della scuola alle sfide provenienti da un contesto multiculturale e plurilingue? Come si può procedere ad un ripensamento di fondo dell'intervento educativo? Come si può passare da un semplice inserimento di una lingua straniera o di una lingua minoritaria nel curriculum ad una "rifondazione" in senso plurilingue e multiculturale della scuola stessa?

Questi interrogativi, a cui non si pretende di dare, in queste pagine, una risposta esauriente e definitiva, non sono del tutto assenti nel dibattito e nella ricerca che si è sviluppata nell'ultimo quindicennio a proposito della scuola nella Valle ladina di Fassa [4].

Il presente contributo si articola in due sezioni. Nella prima si indicano i limiti che sussistono nelle risposte che la scuola dà alle sollecitazioni che provengono dalla realtà ad essa esterna, si individuano alcune aree di incertezza che contraddistinguono lo scenario attuale e si accenna ad alcune potenzialità esistenti. Nella seconda si affronta il problema del "che fare?" e si evidenziano due ordini di mutamento: uno, di carattere generale, riguarda la necessità di una "opzione" di fondo da operare, l'altro, di contenuto più operativo, concerne alcune vie esemplificative di lavoro.

Nella conclusione si accennerà a come uno sforzo per una risposta attiva da parte della scuola sia essenziale per una evoluzione in senso costruttivo dei processi linguistici e culturali in atto e, allo stesso tempo, sia complementare all'azione promossa e svolta, al di fuori della scuola, per lo sviluppo culturale e linguistico in un'area di frontiera [5]

[4] Si veda in particolare: Grop Ladin da Moena, 1977, 1987; Libardi, 1977; Dantone, 1980; Giustelli, 1980; Heilmann, 1980a, 1980b.

[5] Per la nozione di area di frontiera come categoria sociologica cfr. Strassoldo e Delli Zotti, 1982.

e per la traduzione in termini reali della "tutela" della lingua e della cultura ladina [6].

2. Limiti, incertezze e potenzialità nell'attuale situazione.

Il problema del plurilinguismo e della differenziazione e variazione linguistica non è riconducibile ad un unico punto di partenza o ad un unico contesto di riferimento (Fishmann, 1975; Leoni, 1979). Se è vero che si è lontani dalla realtà assumendo come regola generale l'omogeneità linguistica e culturale in un paese, altrettanto semplicistico sarebbe pensare ad un modello unico di diversità linguistica e culturale. Come non ha riscontri con la realtà un modello monolingue e monoculturale così una definizione astratta che pretenda di coprire le molteplici situazioni che vengono identificate come plurilinguismo non permette di cogliere aspetti e dimensioni specifiche.

La mobilità geografica e professionale (Tosi, 1984; Dutto, 1986), l'azione di tutela delle minoranze linguistiche, la vicenda delle aree di frontiera, nonchè la complessività delle società contemporanee (DES, 1985) e la loro stratificazione interna, sono fattori che sottostanno a processi sostanzialmente diversi di differenziazione linguistica e culturale.

La prima istanza, quindi, è quella di cogliere le caratteristiche della situazione in cui si opera e far emergere, in riferimento alla specificità del contesto operativo, spunti di riflessione ed indicazioni di lavoro. A questo riguardo ci pare che, pur dovendo considerare variabili di tipo politico ed istituzionale, il revival etnico, come denominatore comune di numerose linee evolutive, è stato uno dei fattori che maggior peso hanno avuto nelle vicende recenti che riguardano la comunità ladina della Val di Fassa. Negli ultimi vent'anni, il revival etnico è stato una variabile decisiva nei processi di decisione politica (Anderson, 1979); Allardt, 1981) in numerosi paesi ed ha influenzato varie aree di azione, dal rapporto tra il centro e la periferia alla organizza-

[6] Sulla questione ladina cfr. Pizzorusso, 1975: 216-228; Mauri, 1981; Richebuono, 1982; Calafiore, 1985; Grop Ladin da Moena, 1987.

zione di servizi quali l'educazione, allo stesso assetto istituzionale ed amministrativo.

Tra le rivendicazioni dei ladini della Val di Fassa la scuola ha sempre avuto una collocazione prioritaria e la richiesta di un "ordinamento scolastico" è stata una costante. È significativo, da questo punto di vista, che l'introduzione della lingua e cultura ladina nel curriculum della scuola elementare della Val di Fassa sia stata il frutto di una richiesta del movimento ladino più che non l'applicazione *sic et simpliciter* del dettato costituzionale[7]. Ovviamente la presenza di riferimento esplicito alla tutela delle minoranze linguistiche nel testo della Costituzione ha giustificato e legittimato la richiesta, così come la presenza di margini di flessibilità nell'organizzazione scolastica, in particolare la possibilità di ampliamento del programma con gli "insegnamenti speciali" (L. 24.09.1971 n. 820, art. 1), ne ha reso possibile la traduzione operativa.

Una ripresa della riflessione politico-culturale e della progettualità deve partire da questo e da altri dati di realtà dai quali peraltro appaiono emergere, ad un tempo, suggestioni e segnali di segno contrario. Possiamo infatti rilevare: a) limiti e ritardi che permangono nella risposta che la scuola ha saputo dare alla sollecitazione in senso plurilingue e multiculturale proveniente dalla realtà locale, b) aree di incertezza con le quali ogni decisione presente deve confrontarsi, c) potenzialità insite nel momento attuale di trasformazione della scuola elementare e nel capitale di esperienza accumulato in quasi vent'anni di lavoro.

a) *Alcuni limiti non insormontabili.*

Si può ormai sostenere che le politiche glottofaghe[8] o l'imperialismo linguistico (Cardona, 1987:143) che ha rappresentato nel passato (Coveri, 1981-1982; Klein, 1986; Salerni, 1986) la non risposta alla differenziazione linguistica e culturale, permangono nei loro effetti di lun-

[7] Si vedano le osservazioni di Ceschia in Grop Ladin da Moena, 1987.

[8] Titone (1983: 10) definisce glottofaga quella politica per la quale "la lingua nazionale rifiuta l'accesso della lingua straniera e di una 2ª lingua nel concetto dell'educazione di base".

ga durata, ma sono contrastate da una diffusa sensibilità di segno contrario. Fermenti, proposte, iniziative si ritrovano in Italia, in relazione alle diverse penisole ed isole linguistiche che rientrano nel territorio dello stato italiano; esse testimoniano la presente fase di transizione (Leoni, 1979; Di Iorio, 1983).

Per quanto concerne la Val di Fassa diciassette anni di insegnamento della lingua e della cultura ladina costituiscono ormai un programma che ha acquistato una sua dignità, spessore e legittimità, così come è avvenuto in tempi più recenti per l'insegnamento della lingua tedesca. Per quanto manchi una valutazione rigorosa, accurata ed articolata, dello sforzo compiuto non può essere sottovalutato l'intervento di pianificazione linguistica (Heilmann, 1980a; 1980b) condotto nel corso degli anni '70 ed '80 nella direzione sia della formazione dei docenti, sia della predisposizione di strumenti di lavoro didattico con l'intervento dell'Istituto Culturale Ladino [9] e l'azione del Consiglio di Circolo [10].

La consistenza dell'esperienza condotta non può però far dimenticare che esiste una certa distanza fra la diffusa sensibilità ed aspettativa ed alcuni aspetti qualitativi delle iniziative fatte. Pur riconoscendo la validità della strada fin qui percorsa ed il suo carattere innovativo non si possono infatti non annotare alcuni commenti e rilievi che attengono a limiti di cui oggi si è largamente consapevoli.

Una prima annotazione concerne la permeabilità al cambiamento della scuola stessa. La spinta e le sollecitazioni che sono pervenute alla scuola dalle richieste del movimento ladino hanno trovato nella

[9] Tutte le iniziative sono documentate in "Mondo Ladino" e «Mondo Ladino Quaderni».

[10] Tra i momenti di riflessione e di discussione all'interno del Consiglio del Circolo segnaliamo per il periodo successivo all'istituzione del Circolo Didattico Statale comprendente tutte le scuole elementari della Val di Fassa

1979-80: progetto per l'insegnamento della lingua e della cultura ladina (20.06.1979);

1980: Mozione in ordine alle proposte norme di attuazione dello Statuto speciale della Regione Trentino Alto Adige in materia di istruzione primaria e secondaria (04.02.1980);

1985: Mozione sull'insegnamento nelle scuole elementari di Fassa della lingua e della cultura ladina (pubblicato in Nosha Jent, XVI, 02.05.1985).

1987: Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue. Documento di riflessione (04.11.1987).

scuola un interlocutore tendenzialmente passivo, non preparato e sostanzialmente non si sono saldate con una spinta interna di ampio respiro che desse origine ad un progetto integrato. La lingua e la cultura ladina, come la lingua tedesca, sono entrate come componenti marginali e periferiche del curriculum, dal punto di vista normativo collocate come "insegnamenti speciali", cioè con carattere di facoltatività, opzionalità e con possibilità di esonero. Altri spazi di innovazione, presenti nella scuola[11] sono rimasti inesplorati a conferma che l'innesto effettuato, pur avendo superato gradualmente ogni crisi di rigetto, non è stato considerato appieno come un potenziale di rinnovamento per tutta la scuola. Al di fuori di un progetto culturale ed educativo di largo respiro anche altre questioni, come ad esempio il reclutamento e lo status dei docenti, hanno portato a lunghe discussioni senza trovar risposte del tutto soddisfacenti.

La carenza strutturale e culturale propria del sistema scolastico italiano in tema di formazione in servizio dei propri operatori ha inoltre impedito che si affrontasse, direttamente ed in modo sistematico, il problema della preparazione professionale dei docenti. Non essendo pratiche correnti processi ordinati e sequenziali di formazione, nonostante recenti sviluppi (MPI, 1981), la questione è stata vista nei suoi termini riduttivi di preparazione dei docenti di lingua e cultura ladina e di lingua tedesca. La mancanza di una ipotesi didattica ed educativa di carattere globale ha impedito che si desse al problema delle risorse umane il necessario spazio e ne fosse pienamente riconosciuta la funzione.

È indubbiamente però dal punto di vista dell'organizzazione curriculare che si rivelano i maggiori limiti di fondo dell'attuale situazione. Essi possono essere ricondotti a tre aspetti: la marginalità dell'insegnamento della lingua e cultura ladina e della lingua tedesca rispetto ad altre aree di insegnamento (collocazione oraria, valutazione, posizione dei docenti, carattere facoltativo ed extrascolastico), la programmazione, parallela e non integrata, delle attività didattiche, con con-

[11] Si pensi a quegli spazi che sono in mano ai Collegi dei Docenti, come ad esempio la sperimentazione metodologica didattica e di struttura (art. 2 e 3 D.P.R. 416/1974) o l'utilizzazione di docenti per particolari attività didattiche (Legge n. 270 del 20.05.1982, in particolare 6° comma art. 14).

seguente problema di coerenza orizzontale del programma e la non omogeneità metodologica in aree curriculari adiacenti, come ad esempio l'insegnamento linguistico.

Pur dovendosi ritenere valida l'esperienza condotta dai singoli insegnanti, l'integrazione del curriculum rimane ancora un obiettivo da perseguire; la configurazione di un programma con gerarchie tra le varie componenti non può essere una garanzia di uno sviluppo equilibrato. Per quanto riguarda l'insegnamento linguistico questo è un problema di carattere generale che viene affrontato nella didattica linguistica anche per quanto riguarda il rapporto lingua e dialetto.

Nonostante la varietà delle esperienze di utilizzo del dialetto (Massarello Merzagora, 1982: 168ss) e le indicazioni operative che in tale ambito sono state messe a punto (Lavinio, 1986; Lo Cascio, 1978; De Mauro e Lodi, 1979), la disorganibilità e la mancanza di omogeneità ancora sono tratti dominanti.

Come osserva Lavinio:

> "manca una pratica costante, generalizzata e generalizzabile, che inserisca il dialetto entro un itinerario di educazione linguistica curricularmente programmato". (1986:209)

Un'ultima annotazione concerne la carenza di una politica linguistica che costituisca il contesto adeguato all'interno del quale si collochi uno sforzo di pianificazione dell'insegnamento delle lingue nella scuola. Esaminando l'attuale momento della lingua ladina che partecipa e conosce processi di regresso e di ripresa ad un tempo, Chiocchetti esprime un giudizio dai toni decisamente severi e con gravi ripercussioni sul lavoro della scuola quando afferma che le dinamiche in atto hanno luogo:

> "...nella più totale assenza di qualsiasi politica linguistica coordinata e destinata all'intero gruppo ladino. Gli Istituti Culturali creati dieci anni fa in Val Badia ed in Fassa, svolgono un ruolo importante nella documentazione e nella ricerca, introducendo elementi di riflessione più rigorosa anche in questa materia, ma non hanno ancora la possibilità di tracciare nemmeno le grandi linee di una pianificazione linguistica su basi scientifiche". (1987:8)

b) *Alcune zone di incertezza*

I limiti a cui abbiamo accennato ed a proposito dei quali esiste oggi un'ampia consapevolezza tra gli operatori non discendono solo da una carenza progettuale; essi si radicano in uno scenario che presenta numerose aree di profonda incertezza. In una reltà in divenire, il dover far fronte a situazioni di incertezza, prendere decisioni quando il comportamento di fattori cruciali non è prevedibile non ha carattere di eccezionalità, ma costituisce una condizione corrente di lavoro.

Anche la scuola non può collocarsi al di fuori di questa permanenza dell'incertezza e deve attrezzarsi per essere in grado di adottare strategie corrispondenti. In questa prospettiva ogni sforzo progettuale deve tener conto almeno di tre zone di incertezza: l'aspetto politico-istituzionale che verrà ad assumere o potrà assumere l'educazione in Val di Fassa, l'evoluzione della situazione linguistica e le modifiche che verranno a realizzarsi all'interno del sistema scolastico stesso. Esaminiamo singolarmente questi tre aspetti.

Pur non rientrando tra le finalità di questo contributo una disamina della complessa questione politico-istituzionale legata alla *minoranza ladina* che dal punto di vista amministrativo si trova nella provincia di Trento (Mauri, 1981; Grop Ladin da Moena, 1987), tuttavia alcuni elementi diventano rilevanti per quanto si intende dire. Uno sforzo di progettazione educativa infatti non può confrontarsi con la presente situazione in cui si trovano, accanto ad aspetti complessi e contraddittori, linee di potenziale evoluzione. In primo luogo, appare difficile individuare lo scenario politico dato il contrasto che esiste tra una teoria sancita dalla Costituzione (art. 6), in linea di principio una delle più liberali (Freddi, 1987: 18) e la reale dinamica dei processi per cui l'introduzione della lingua e cultura ladina nella scuola elementare sembra essere stata il risultato della pressione esercitata dal movimento ladino. Il modo diverso in cui, inoltre, i problemi del bilinguismo etnico vengono trattati, (si confronti l'esperienza dell'Alto Adige e della Valle d'Aosta con quella di altre realtà minoritarie) impediscono l'arricchimento reciproco con un transfer di esperienze e di conoscenze [12].

[12] In Italia sembra esistere un gap profondo, che impedisce un reciproco arricchimento, tra situazioni in cui il bilinguismo ha un carattere istituzionale, come in Val d'Aosta ed in Alto Adige, e situazioni in cui la crescente consapevolezza trova fatica a raggiungere livelli anche minimi di salvaguardia.

La diversa considerazione e posizione giuridica che viene riconosciuta a componenti dello stesso gruppo ladino appartenenti a ripartizioni amministrative diverse, impedisce uno sforzo convergente ed articolato secondo le diverse situazioni. Oltre a questi elementi, la diversa posizione del problema a seconda dell'ordine di scuola restringe gli sforzi ad ambiti ristretti e ne marginalizza gli esiti. Scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola media inferiore hanno nei fatti posizioni non convergenti e non ancora coordinate sull'insegnamento delle lingue (Spini, 1980) e senza alcun momento di coordinamento istituzionalmente previsto.

Questi elementi rendono arduo identificare dei punti di riferimento in uno scenario il cui mutamento non è del tutto prevedibile; rischiano di diffondere, nell'ambito della scuola, una sorta di attendismo che può consolidare una quasi naturale propensione all'inerzia.

Una seconda fonte di incertezza è la scarsa conoscenza dei processi di mutamento linguistico in corso; i processi di contatto e di interferenza sono componenti di un quadro la cui conoscenza è preliminare ad ogni programmazione. Per quanto la scuola possa offrire una risposta educativa alle sollecitazioni che provengono dal contesto operativo, essa non può che appoggiarsi su una conoscenza accurata della realtà ed ancorarsi ad una politica linguistica e culturale che oltre alla scuola ha altri interlocutori e soggetti attivi. La settorializzazione delle aree di intervento (politica culturale, politica linguistica, politica scolastica ...) non facilita un approccio coerente e quasi rende inevitabile la ripartizione dell'intervento in linee non comunicanti. Da questo punto di vista la scuola rimane debole se non è agganciata ad un progetto culturale e politico complessivo [13].

Una terza fonte di incertezza è lo stesso sistema scolastico e la sua disponibilità al cambiamento. La permeabilità alla sfida ed alle domande che alla scuola sono rivolte è direttamente proporzionale alla porosità della corteccia che avvolge il sistema organizzativo ed am-

[13] Si tratta di processi che possono sostenersi ed arricchirsi reciprocamente; De Mauro (1983: 6) nota a proposito della lingua ladina in Alto Adige che "l'apertura della scuola alla parlata locale, ad un uso scolastico ha favorito la spontanea accelerazione della formazione di uno standard ladino".
Sul collegamento tra strutturazione linguistica e scuola cfr. anche Chiocchetti, 1987: 9; per un esempio di "politica nazionale" all'interno della quale si collochi la funzione della scuola cfr. il documento di "COMMUN NA GAIDHLING", 1986.

ministrativo della scuola. Il livello di centralizzazione dei momenti decisionali, la rigidità formale degli ordinamenti, la ristrettezza nonchè la macchinosità dei momenti di decisione lasciati agli organi della democrazia scolastica non sembrano costituire le premesse positive e soddisfacenti per una risposta attiva da parte della scuola. La nascita di un progetto culturale dall'interno della scuola stessa, la sua elaborazione da parte delle singole componenti della comunità scolastica (Libardi, 1977) sono un prerequisito per una evoluzione della situazione.

Tuttavia essi richiedono livelli di maturazione non di breve periodo e suppongono livelli di coordinamento e di capacità di iniziativa al momento allo stato aurorale. La carenza di un flusso di alimentazione scientifica e di arricchimento culturale e tecnico che offrano momenti di riflessione, strumenti di analisi e di progettazione riflette i ritardi della pedagogia e delle scienze dell'educazione in questo campo, priva però gli operatori della scuola del necessario bagaglio culturale e tecnico.

A contrastare una visione negativa delle potenziali innovative che facciano leva sulle risorse interne della scuola stessa ci sono esperienze e tentativi condotti negli ultimi anni ed a cui si farà cenno nella prossima sezione. Soprattutto c'è una perdurante speranza che viene riposta nella scuola.

Heilmann riconosceva nel 1980 che:

> "senza la resistenza della scuola e della famiglia, senza la coscienza che l'uso della forma linguistica locale non è uno snobismo conservatore, il ladino è destinato a sparire in pochi decenni e l'etnia che lo rappresenta a uscire dalla storia". (1980:95)

In termini più problematici Schiavi Fachin non può fare a meno di affermare:

> "Posso anche condividere le perplessità di molti circa le effettive capacità di rinnovamento interno di quella gracile struttura che è oggi la nostra scuola. Posso nutrire seri dubbi sul ruolo centrale che si vorrebbe le fosse assegnato per la salvaguardia e la rivitalizzazione delle lingue di minoranza. Cionondimeno ritengo che l'istituzione scolastica mantenga un'importante funzione: quella di cercare di rimuovere gra-

dualmente gli ostacoli principali che rendono tanto fallimentare il bilancio dell'educazione linguistica". (1987:110)

Gli elementi di incertezza a cui abbiamo accennato riconducono ogni sforzo di sviluppo di un'impronta multiculturale e plurilingue nei termini di un progressivo ed incrementale avanzamento, rendendo impraticabile una strategia di carattere razionalistico e tecnocratico.

c) *Alcune potenzialità presenti*

Nonostante il quadro qui presentato della situazione possa far pensare ad una "impasse" in cui inevitabilmente ogni proposta verrebbe a finire, a parere nostro, i punti di forza su cui costruire uno sviluppo ulteriore in senso plurilingue e multiculturale non sono pochi, soprattutto se si avverte che l'innovazione in educazione raramente ha carattere di radicalità, ma si realizza progressivamente. Tra questi punti di forza alcuni attengono al contesto in cui la scuola è collocata che non può essere ignorato, altri si riferiscono a probabili mutamenti di ordine politico-istituzionale, quale potrebbe essere la istituzione di una scuola ad ordinamento ladino, altri ancora concernono le risorse già oggi stesso presenti nella scuola e ad essa accessibili. Tra questi ultimi segnaliamo l'esperienza condotta negli ultimi vent'anni, gli spazi di azione che l'attuale fase di transizione della scuola elementare può aprire e la varietà di ricchezza di programmi di educazione plurilingue a cui ormai si può guardare sia a livello nazionale, sia a livello internazionale.

Il lavoro assiduo e costante svolto sin dall'introduzione della lingua e cultura ladina e della lingua tedesca costituisce una base di partenza perché, ancorato ad uno sforzo di pianificazione scientifica della didattica del ladino (Heilmann, 1980a; 1980b), ha portato all'esplorazione di numerose ipotesi didattiche. In particolare alcuni dati fondamentali sono:

1. Un numero significativo di docenti è passato attraverso l'esperienza diretta dell'insegnamento del ladino, ne conosce i problemi ed ha consapevolezza della questione dell'inserimento della lingua e cultura ladina nel curriculum. Questo dato potrebbe essere ulteriormente sfruttato per la ricerca di ipotesi alternative al modello attuale ("ora aggiuntiva", "insegnamento speciale"...)

2. Esistono ormai esperienze abbastanza diffuse in tema di progettazione, conduzione e valutazione di momenti integrati di lavoro tra la lingua ladina, la lingua italiana e quella tedesca. Manca una collocazione sistematica ed analitica delle iniziative condotte, ma i progetti svolti (si pensi alla ricerca ambientale) sono numerosi.

3. Si è venuto affermando un approccio multidimensionale. Si è infatti operato su una pluralità di variabili, dalla formazione in servizio [14], alla predisposizione di materiale didattico [15], alla promozione di indagini socio-linguistiche [16], allo studio dell'interferenza linguistica [17]. Questo orizzonte ampio nell'affrontare i problemi, mentre denota la logica sottesa a quasi due decenni di lavoro, non può che costituire la base per ulteriori sviluppi.

4. Il superamento delle resistenze e delle opposizioni aperte all'introduzione della lingua e della cultura ladina (Dantone, 1980: 15) quali si presentarono e furono esplicitate nel corso degli anni '70 rispecchia la consistenza del lavoro svolto ed allo stesso tempo denota una evoluzione nella sensibilità culturale della comunità scolastica.

Ed è con questo cammino alle spalle che uno sviluppo in senso plurilingue e multiculturale appare non solo suscettibile di progettazione, ma anche presenta alcune garanzie di fattibilità.

[14] Tra le iniziative di formazione in servizio si vedano:
marzo-aprile 1977 *La didattica dell'ambiente nelle scuole ladine della Val di Fassa*, in "Mondo Ladino Quaderni", 1 (1978) Vol. A - B - C.
9 - 11 maggio 1979 *Didattica linguistica e didattica del ladino*, in "Mondo Ladino Quaderni" 2 (1980).
7 - 9 maggio 1980 *Aspetti della didattica del Ladino: le interferenze linguistiche*, in "Mondo Ladino Quaderni", 3 (1980).
1982-1983 *L'educazione linguistica in una realtà plurilingue*, in "Mondo Ladino Quaderni", 5 (1984).

[15] Si veda Dantone M. e Zanoner D., *Mia Parlèda - mia parlada*, Vigo di Fassa, che ha costituito il primo testo per la scuola, a cui hanno fatto seguito altri recenti sforzi editoriali.

[16] Cfr. l'indagine socio-linguistica condotta a Moena dai docenti e pubblicata su "Mondo Ladino Quaderni", 5 (1984), pp. 123-164.
Si veda anche il più recente progetto, Direzione Didattica, 1986.

[17] Si vedano Chiocchetti, 1980; Heilmann, 1980; Plangg, 1980.

Un secondo aspetto da considerare è l'attuale fase di transizione della scuola elementare sia a livello di Programmi scolastici (D.P.R. 12.2.85 n. 104) sia a livello di nuovi ordinamenti.

Invero il testo dei Nuovi Programmi non pare documentare un'attenzione particolare e meditata al problema in esame in queste pagine; la formulazione anzi può apparire carente, come sono riduttive, rispetto alla complessità delle questioni, alcune affermazioni che si riferiscono al dialetto. La sezione dedicata alla lingua straniera è stata oggetto di severa critica [18].

Tuttavia, nel testo stesso, si colgono alcune indicazioni che attengono ai principi ed alcune linee metodologiche di sicuro interesse. Il richiamo esplicito alla Costituzione e la sottolineatura dell'educazione alla convivenza democratica e della comprensione internazionale non hanno carattere marginale o secondario. Per quanto riguarda l'aspetto metodologico, premesse rilevanti sono contenute là dove si afferma che la programmazione educativa e didattica deve tener conto delle "risorse culturali, ambientali e strumentali offerte dal territorio", deve muovere dalle "competenze già acquisite da ogni alunno" ed impostare l'azione didattica sull'"esperienza linguistica iniziale" di ogni alunno.

La stessa concezione della scuola, come "ambiente aperto di apprendimento" o la concezione ampia della lingua possono essere favorevolmente agganciate ad una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue.

Le modifiche di ordinamento, che appaiono ormai prossime [19], introducono condizioni favorevoli nella direzione indicata sia prevedendo la pluralità dei docenti nella stessa classe (3 docenti ogni due classi), sia ampliando i tempi dedicati dai docenti alla programmazione stessa ed alla sua verifica, sia istituzionalizzando un tempo scolastico di 27-30 ore.

[18] Titone in una lettera critica dei Nuovi Programmi nota che "il programma di lingua straniera risulta scollato e non sufficientemente correlato con il programma generale di educazione linguistica..." e sottolinea che "la lingua straniera deve essere vista come una parte integrante di un programma di educazione del linguaggio nella sua totalità" (1985: 43).

[19] Cfr. la recente Circolare Ministeriale n. 288 del 22.09.1987 "Attuazione sperimentale di nuovi moduli organizzativi".

In terzo luogo, esiste ormai un patrimonio di esperienze e di iniziative che deve essere conosciuto più a fondo, a partire dal sistema in atto nelle scuole elementari della Val Badia e della Val Gardena (Vittur, 1987), nei confronti del quale, peraltro, un semplice atteggiamento imitativo potrebbe nascondere una incapacità progettuale. È da una maggior conoscenza di quanto era altrove difficile realizzare ed è stato realizzato che i limiti del possibile tendono ad ampliarsi e si aprono nuovi orizzonti (James e Jeffecoate, 1981; Corner, 1984; Mitter e Swift, 1985).

Questi punti di partenza non permettono certo di arrivare agevolmente ad una pianificazione linguistica (Fishmann, 1975: 255), nè offrono soluzioni immediate. Tuttavia chiarificano il contesto operativo all'interno del quale può avviarsi un rinnovato sforzo progettuale.

3. Per un ruolo attivo della scuola.

In tema di plurilinguismo e prospettiva multiculturale la sfida è aperta e tocca tutte le componenti della comunità scolastica sollecitando una risposta articolata ed allo stesso tempo calata nell'intenzione educativa e nella pratica didattica.

A questa sfida non si può che rispondere nella piena consapevolezza dell'affievolirsi delle "certezze pedagogiche" di ieri e della necessità di adottare un approccio che risulti positivo ed adeguato ad una situazione di cui sono state indicate zone di incertezza. A tale fine pare rilevante disegnare un approccio che comprenda una prospettiva di lungo termine all'interno della quale i singoli interventi, pur di rilevanza limitata, possono assumere il significato di passi intermedi e l'indicazione di soluzioni metodologiche e tecniche, esplorative, sperimentali ed intermedie in modo che non si pretenda di costringere il futuro in schemi rigidi ed immutabili.

Esaminiamo separatamente e successivamente queste componenti.

3.1. *Direzione di sviluppo e scelta di valore*

Non è certo agevole identificare la direzione di sviluppo di una situazione come è quella della scuola elementare nella Valle ladina di Fassa, dati i notevoli gradi di libertà esistenti e la complessità delle variabili coinvolte e dei soggetti attivi intervenienti. Tuttavia una cer-

ta anticipazione del divenire è un prerequisito per facilitare lo sviluppo in direzioni qualitativamente positive.

Pur essendo improponibile ogni tentativo di incasellare i processi in schemi semplicistici, può essere utile fare riferimento a tre modelli di carattere generale che riassumono modalità diverse di affrontare le istanze plurilinguistiche e multiculturali da parte delle scuole (DES, 1985). Spesso essi si sono manifestati come tappe successive di un processo evolutivo durato decenni; altre volte hanno avuto significati autonomi. In tutti e tre i casi le ripercussioni ed i riflessi sulla scuola sono stati immediati e diretti.

La prima impostazione della questione è del tutto negativa e consiste alla radice nella negazione di una istanza multiculturale e plurilingue. La prospettiva dell'assimilazione è, dal punto di vista storico, testimoniata ed esemplificata in contesti anche molto diversi (Salerni, 1986; Klein, 1986; Merzagora, 1986; Tosi, 1979-1980; DES, 1985) purtuttavia presentando aspetti simili e scelte di fondo convergenti.

La diversità linguistica viene ignorata o, talvolta, positivamente osteggiata e combattuta. La politica dominante attribuisce carattere prioritario al raggiungimento di una progressiva omogeneità culturale e linguistica, così come la fusione del gruppo minoritario, che si tratti di nuclei di immigrati o di componenti sociali, all'interno del tessuto sociale più ampio, astrattamente monoculturale e monolingue, è politicamente perseguita. In questo contesto la persistenza di diversità linguistiche e culturali viene percepita come assenza di assimilazione e/o resistenza alla modernizzazione (Petrosino, 1986); le particolarità o le valenze culturali e linguistiche delle periferie acquisiscono un significato residuale e marginale.

Dal punto di vista dei processi educativi, le conseguenze sono notevoli sia nella filosofia dominante, sia nel modo in cui si considerano i dialetti e tutto ciò che non corrisponde o non si sovrappone alla lingua e cultura nazionale. La mancata integrazione culturale e linguistica viene vista come un problema da trattare con cautela, come fonte di difficoltà. Si pensi per esempio all'uso della lingua locale o del dialetto in funzione strumentale rispetto alla lingua nazionale o l'ostracismo nei confronti di esse nell'ambito della scuola contenuto in indicazioni quale quella presente nei Programmi per la scuola elementare del 1955, là dove si legge che "l'insegnante si astenga dal rivolgere loro (gli alunni) la parola in *dialetto*". Un altro aspetto è la totale as-

senza o la presenza del tutto insignificante delle lingue straniere nel curriculum di studi.

A queste posizioni che complessivamente possono essere ricondotte a quella che è stata denominata politica glottofaga si oppongono le soluzioni che introducono forme, seppur fragili e marginali, di inserimento (DES, 1985: 323).

La necessità di dare una risposta a richieste di gruppi minoritari, a nuovi orientamenti presenti tra gli esperti in educazione ha portato spesso a considerare l'ipotesi di una aggiunta, di un corso extrascolastico, di un allargamento del curriculum per semplice aggiunta di un componente nuovo, spesso opzionale, al di fuori del tempo scolastico, centrato sui singoli gruppi "target groups" più che aperto a tutti, gestito e condotto non dai docenti ordinari, bensì da personale ad hoc reclutato, gestito in compartecipazione con altre agenzie esterne alla scuola, senza una collocazione organica nell'organizzazione curriculare (senza valutazione formale ...), con possibilità di opzione da parte dei genitori, concepito come un servizio extra reso dalla scuola, ma in qualche modo esulante dai suoi compiti istituzionali. Esempi di questa impostazione sono, ad esempio, le "classi nazionali" per i figli di immigrati (Dutto, 1986) o forse l'introduzione di un'ora di lingua e cultura ladina nella Val di Fassa. Evidentemente questo tipo di soluzione testimonia un atteggiamento che non è di esclusione ma che muove da una prima presa in considerazione dell'istanza multiculturale e plurilingue; tuttavia non si ha una vera penetrazione nella scuola. Può anche essere visto come il risultato di un'azione prevalentemente difensiva da parte della scuola che riconosce la necessità di offrire occasioni di presa di coscienza, ma non ne fa capo compiutamente. Isola i gruppi portatori di domande differenziate creando forme di isolamento che possono portare a creare dei ghetti; marginalizza le istanze per esorcizzarle. È un sintomo di situazione in evoluzione, ma anche di cautela e di difficoltà della scuola.

Quando invece la questione diviene l'asse culturale ed organizzativo attorno al quale si ricompone il processo educativo e, di conseguenza, l'organizzazione scolastica e curricolare, allora si avvia il processo di integrazione. Le ipotesi educative e curriculari che ne scaturiscono vanno oltre il semplice aggiungere insegnamenti particolari, l'offrire un servizio per particolari gruppi o sottogruppi, il discutere di facoltatività di adesione volontaria o di rifiuto.

L'istanza plurilingue e multiculturale diviene una dimensione ge-

nerale che abbraccia tutti i vari aspetti dell'intervento educativo e che riguarda tutti.

Esemplificativamente si tratta non solo di insegnare le lingue minoritarie, ma di mettere tutti gli alunni in condizione di trarre vantaggio dal contesto multiculturale e plurilingue. Nel Rapporto Swann questa posizione è espressamente teorizzata e presentata come soluzione soddisfacente:

> "The fundamental change that is necessary in the ricognition that problem facing the education is not how to educate children of ethnic minorities but how to educate all children" (DES, 1985:769).

Quest'ultimo modello - l'integrazione - è oggi dominante nel dibattito e nella consapevolezza di chi si occupa di questi problemi ed allo stesso tempo, ha trovato oggi come in passato prestigiose realizzazioni.

Non si tratta di una soluzione avveniristica ma di un orientamento radicato e legittimato da una molteplicità di considerazioni [20].

Non entriamo qui nei dettagli di una discussione di modelli o tipologie di intervento che altri hanno esplorato ed analizzato (Fishmann, 1979; Freddi, 1983a; Tosi, 1984). Ci limitiamo piuttosto ad accennare ad alcuni temi generali, prima di annotare alcune implicazioni che possono avere risvolti operativi.

Il passare da un prevalente modello aggiuntivo ed addizionale ad una soluzione di tipo integrativo richiede che si affronti il problema in termini generali, in termini cioè educativi. Non si tratta solo di operare alcuni aggiustamenti o di proporre adeguamenti marginali. Qualunque siano le motivazioni o le spinte che possono avviare il processo e sostenerlo il salto avviene nel momento in cui si opera una svolta in seno al modo di concepire lo stesso evento educativo.

L'educazione plurilingue e multiculturale è anzitutto una serie di principi educativi e di collegate soluzioni didattiche; entrambe queste componenti possono essere dirompenti nei confronti della corrente consapevolezza pedagogica e nei confronti delle procedure didattiche

[20] A titolo esemplificativo si veda l'esempio del gaelico in Scozia (Dunn e Robertson, 1986), del catalano in Spagna (Conversi, 1987) o del gallese nel Galles.

stabilizzate. Allo stesso tempo però possono anche consistere nel dare maggior peso e sistematicità ad un modo di lavorare già in corso e già sperimentato, seppur in forme aurorali e non definitive.

Volendo tentare una sintesi preliminare possiamo individuare alcuni orientamenti fondamentali per una educazione multiculturale e plurilingue.

In primo luogo a livello di finalità della scuola e nella prospettiva di una scuola intesa come "spazio aperto" e momento di riflessione (cfr. i Nuovi Programmi) l'accento viene posto sull'obiettivo di preparare gli alunni a vivere in un contesto pluralistico, a condividere i valori, ad apprezzare la diversità di lingua e di cultura, non in astratto, ma nel proprio contesto di esperienza, a concepire la varietà di lingue e di culture come potenziale di strumenti conoscitivi e comunicativi che costituiscono una delle ricchezze delle società contemporanee (Schiavi Fachin, 1987).

In secondo luogo, il plurilinguismo e l'accostamento alla diversità culturale vanno considerati come componenti fondamentali della socializzazione primaria e contemporanea della prima alfabetizzazione. [21]

Ed è accogliendo appieno le istanze plurilingui e multiculturali che la scuola offre agli alunni gli elementi perchè costruiscano la propria identità individuale, libera da preconcetti e da impostazioni stereotipate all'interno della società. Una scelta autoconsapevole che sia in linea con una definizione dell'etnicità non solo e non tanto come appartenenza primaria, ma come categoria che assume "le dimensioni di pratica sociale che gli attori mettono in atto al fine di realizzare determinati scopi" (Petrosino, 1986: 227). Come documentano i movimenti di revival etnico è la scelta consapevole che avvia un processo di rivalorizzazione, così in educazione è la decisione consapevole che può portare ad una progettazione in senso multiculturale, più che non semplici dati anagrafici o censitari.

Un cambiamento reale ha le proprie radici in una sensibilità cultu-

[21] Titone a proposito di socializzazione primaria precisa che essa concerne "la formazione di una coscienza sociale storicamente fondata, di una sensibilità etica di tipo altruistico, di una capacità di convivere e partecipare alle attività di bene comune, quindi, di comprendere gli altri, rispettarli, aiutarli, tollerarli, mediante l'uso "umano" degli strumenti e delle forme di comunicazione individuale e sociale" (1983: 11).

rale all'interno della comunità scolastica che porti all'insorgere di motivazioni diffuse e di apertura ai valori della diversità e della pluralità culturale di disponibilità all'arricchimento, di valutazione positiva della diversità culturale. È la comunità scolastica che può essere, tra gli altri, soggetto attivo (Libardi, 1977); la questione non può essere estranea ad un processo di autoeducazione della comunità (Laporta, 1982: 72).

Queste scelte di fondo, che hanno un carattere assiologico, pur apparendo motivate e supportate da considerazioni di vario tipo, si ripercuotono nella pratica didattica in una serie di conseguenze ed implicazioni che non possono certo essere riassunte. Volendo accennare ad alcune di esse, a titolo esemplificativo e con carattere esplorativo, possiamo indicare alcune implicazioni legate alla valorizzazione dell'esperienza degli alunni ed alla coerenza orizzontale e verticale del curriculum. Una piena consapevolezza della valenza educativa della diversità linguistica e culturale è un prerequisito perchè il bagaglio di esperienza che l'alunno porta a scuola, tra cui l'"esperienza linguistica e nazionale" di cui parlano i Nuovi Programmi per la Scuola Elementare, divengano un solido punto di riferimento per il progetto educativo.

In secondo luogo una visione integrata della presenza di più lingue nel curriculum; questo è uno dei punti qualificanti. C'è ormai una convergenza in questo campo tra esperti e politici dell'educazione, sia a livello nazionale (Schiavi Fachin, 1987) che internazionale. A titolo esemplificativo si può riportare un'affermazione che risale ad un decennio fa ma che conserva tutta la sua attualità.

Nel Bullock Report si legge:

> "In a linguistically conscious nation in the modern world we should see bilingualism as an asset, as something to be nurtered and one of the agencies which should nurture it is the school. Certainly the school should adopt a positive attitude to its pupils' bilingualism and whenever possible should help maintain and deepen their knowledge of their mother-tongues" (DES, 1975: 294).

La valenza educativa della presenza di più lingue è affermata da Grassi, in una presentazione dell'esperienza della Valle d'Aosta, in questi termini:

> "Patois franco-provenzale, italiano e francese non devono essere considerati poli neutri di un plurilinguismo o di un bilinguismo diglossico, ma come codici alternativi di una consapevolezza culturale prima ancora che strumenti di adeguatezza a determinate situazioni comunicative".

Ripartendo dall'esperienza linguistica degli alunni e valutando positivamente in termini educativi la presenza di più lingue emerge la necessità di dare coerenza al curriculum, cioè di predisporre sequenze e percorsi che raccordino ambiti curriculari diversi ed ordini di scuola (Hawkins, 1987: 2; Del Buono, 1984: 110ss).

3.2. *Alcune indicazioni operative*

Nell'esaminare come si possa tradurre in realtà quella scelta di valore di cui si è detto nelle pagine precedenti è necessaria una avvertenza di carattere metodologico che riguarda la concezione stessa del cambiamento in educazione (Dalin, 1978). Nel momento in cui si discorre di innovazione nella scuola si deve tener conto che la realtà non è una tabula rasa su cui incidere nuovi modelli, bensì un complesso di processi in corso con spinte e resistenze, dinamismi e persistenze, gradi di libertà e limiti di manovra. Il cambiamento appare quindi proponibile più nei termini di un riorientamento graduale dell'esistente, di facilitazione dello sviluppo di potenzialità esistenti, più che non nei termini di trasferimento di modelli altrove messi a punto o di soluzioni radicali senza adeguata preparazione. La prospettiva entro cui collochiamo queste annotazioni è quella che richiama l'attenzione sulla distonia tra la razionalità delle posizioni behaviouriste o tecnocratiche e la complessità della realtà scolastica. Shipmann esprime in questi termini il problema:

> "Curriculum development does not proceed through a clear cycle from a statement of objectives to an evaluation of the learning strategies used. It consist of interaction, accommodation and compromise. Horse trading and horse sense are the concrete curriculum sense, not the clinical alignment of means with ends that is the official version." [22]

[22] Shipmann, *Contrasting views of a curriculum project*, in "Journal of Curriculum Studies", XI, 1972: 147.

Con questa cautela metodologica possiamo identificare alcune linee di lavoro che si collochino nella direzione delle scelte accennate. Dopo la fase in cui si sono poste le basi scientifiche per l'insegnamento della lingua ladina con lo sforzo di pianificazione linguistica degli anni 1970, e dopo una ormai lunga e consolidata esperienza di insegnamento della lingua tedesca è tempo di lavorare per l'integrazione e la coerenza del curriculum, sia valorizzando e sistematizzando le esperienze già compiute, sia utilizzando suggerimenti provenienti da iniziative avviate in altri contesti.

Nel procedere ad una ricognizione, del tutto esplorativa e senza pretese di esausitività, isoliamo tre dimensioni operative: la prima è l'attività di programmazione didattica, oggi divenuta un momento cruciale nella strutturazione del curriculum; la seconda è la costruzione delle situazioni didattiche, cioè la concreta pratica di insegnamento; la terza riguarda l'organizzazione scolastica.

a) Programmazione didattica

Muovendo da una concezione della programmazione didattica radicata su presupposti razionalistici e rivolta a rigidi schematismi di connessione tra obiettivi e mezzi, verso una visione dell'attività di programmazione come processo incrementale di riorientamento delle scelte didattiche e di disponibilità alla verifica, si possono indicare alcune direzioni lungo le quali occorre lavorare e sviluppare tutta la progettualità di cui è capace la scuola nell' organizzazione del curriculum.

Tra le direzioni lungo le quali occorre avviare il lavoro di impostazione del curriculum segnaliamo tre linee di sviluppo, che pur avendo peso diverso, hanno un carattere di priorità in relazione alla concreta situazione delle scuole elementari nella Val di Fassa. Non si tratta di soluzioni da proporre, bensì di spazi di progettualità e di iniziativa da delineare. [23]

Il superamento delle separatezze tra le diverse componenti dell'insegnamento linguistico (lingua italiana, lingua ladina e lingua tedesca) costituisce un primo asse lungo il quale tentare di dare coerenza al programma di studio. Questo vuol dire definire obiettivi integrati,

[23] La problematica qui affrontata ha punti in comune con la didattica delle lingue straniere e la discussione sui rapporti tra L1 e L2.

identificare capacità trasversali, impostare, a livello di glottodidattica, impianti metodologici paralleli, operare attraverso modelli coordinati di intervento e prevedere momenti di concertazione nella programmazione.

Questo è un problema di carattere generale, che è affrontato in diversi contesti, come rapporto tra lingua prima e lingua seconda, tra lingua nazionale e dialetto, tra lingua nazionale e lingua madre (Bertocchi ed altri, 1981, cap. 11; Hawkins, 1987). Per quanto non esistano soluzioni definitive è diffusa ormai la consapevolezza che occorre sviluppare un approccio all'insegnamento linguistico che veda gli insegnanti di lingua operare assieme al di là delle discipline e dell'ordine di scuola; è questa la condizione se si vuole che l'esperienza di apprendimento linguistico offerto dalla scuola agli alunni non sia un succedersi casuale e disarticolato di interventi tra loro senza legami (Hawkins, 1987: 4).

In questo contesto va prendendo piede la necessità di una concezione integrata dell'insegnamento linguistico; si veda la nozione di "language awareness" di Hawkins (1987). Altieri Biagi, discutendo i problemi dell'insegnamento di più lingue, annotava nel 1983:

> "... al di là di questi aspetti più tecnici dello studio linguistico esiste un'educazione linguistica che non vede nei ragazzi soltanto degli apprendisti bilingui o poliglotti, ma che utilizza questa dimensione educativa per confermare e sviluppare le loro capacità di ragionamento, per favorire in essi la formazione di pensiero storico, per stimolare in essi capacità di penetrazione dei fenomeni sociali e culturali che, con i fatti linguistici, sono in stretto e significativo rapporto. È nell'ambito di educazione linguistica così ampiamente e comprensivamente concepita che io vedo la possibilità futura di una collaborazione fattiva fra insegnanti di lingua (prima o seconda che sia)." [24]

Senza pretendere di scendere in dettagli operativi o di fornire soluzioni definitive appaiono come suggerimenti proponibili come tracce di lavoro:

[24] Altieri Biagi, (1983:28).

1. Predisposizione, nel momento della programmazione, di syllabi paralleli (Corder, 1973: 294ss), compilati sia su basi strutturali, sia in funzione contrastiva, sia in prospettiva comunicativa (Wilkins, 1979).
   Tali strumenti potrebbero porre le basi per un dialogo ed un coordinamento tra i diversi insegnamenti [25]

2. Previsione di ipotesi didattiche che comportino l'uso delle diverse lingue in funzione comunicativa (Brumfit e Johnson, 1979), garantiscano un riconoscimento di pari status di diversi strumenti linguistici, si muovano nella direzione di un superamento delle attuali gerarchie, promuovano l'uso veicolare delle lingue insegnate [26].

3. Utilizzazione del concetto di competenza comunicativa (Zuanelli Sonino, 1981) come schema concettuale per ripensare in modo unitario ed integrato l'insegnamento della lingua italiana, della lingua ladina e della lingua tedesca.

4. Individuazione, nella fase di programmazione, soprattutto là dove l'approccio è meno diversificato dal punto di vista disciplinare, di alcuni terreni comuni di lavoro ("i centri di interesse") o aree tematiche di riferimento in cui la componente linguistica possa avere un ruolo non marginale.

5. Disegno di itinerari di riflessione linguistica che utilizzino compiutamente la presenza di più lingue sollecitando la curiosità linguistica in senso plurilingue.

6. Piena considerazione della lingua come fatto sociale, storico e culturale. La lingua, si legge nei Nuovi programmi per la scuola elementare, è "un oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella

[25] Si veda il tentativo condotto da alcuni docenti del Circolo Didattico di Moena di sviluppare su linee parallele materiali didattici di educazione all'ascolto sia per la lingua italiana, sia per quella tedesca.

[26] Il carattere veicolare delle lingue è un necessario punto di riferimento.
Titone nota che:
"l'insegnamento della lingua straniera in tanto acquista fecondità in quanto si avvicina il più possibile all'ideale di una "educazione bilingue" in cui la lingua cessa di essere solo oggetto di studio e diviene anche veicolo di apprendimento interdisciplinare" (1985: 11).

del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale" per cui compito della scuola è "avviare l'alunno a rilevare che la lingua vive con la società umana e ne registra i cambiamenti nel tempo e nello spazio geografico, nonchè le variazioni socio-culturali" e "utilizzare queste dimensioni della lingua per attivare in lui la capacità di pensare storicamente e criticamente".

L'individuazione di *elementi e di linee trasversali nella pianificazione* del curriculum è un secondo asse operativo, da seguire non solo per l'insegnamento linguistico dove la trasversalità del linguaggio verbale lo rende più comprensibile (Bertocchi et al., 1981: 271ss), ma da adottare come soluzione metodologica generale. Nella misura in cui infatti ci si allontana da una suddivisione rigida in orari ed ore che pretenda di riflettere specularmente la composizione disciplinare del curriculum, si potrà pervenire ad un'organizzazione curriculare che possa tradurre un'intenzione educativa (Corder, 1973; Tosi, 1984).

La definizione, infine, di una chiara *ipotesi di politica linguistica* per quanto riguarda l'insegnamento della lingua ladina è il terzo punto di riferimento nella fase di programmazione. Anche questo è un problema di carattere generale che riguarda l'ancoramento dell'insegnamento alle dinamiche linguistiche in corso attraverso un sistema di osservazione e di lettura del reale. È infatti in relazione ai processi di mutamento linguistico in corso e di contatto linguistico alle differenziazioni che esistono in termini spaziali (Dantone, 1980: 15s) che va definita un'ipotesi di politica linguistica che abbia nell'insegnamento uno dei suoi possibili fulcri. La programmazione sulla base di un'osservazione accurata può evitare impostazioni che siano prigioniere di nostalgie arcadiche o di sentimentale rimpianto del passato o che si prestino a confuse ideologie politiche. Sobrero, discutendo della questione del dialetto e del suo rapporto con la lingua nel contesto dell'insegnamento linguistico, sostiene la necessità di questa svolta metodologica:

> "Dopo le grandi sintesi (Devoto, Rohlfs, De Mauro) è forse arrivato il momento di ricominciare, per ogni luogo, un paziente lavoro di descrizione della realtà linguistica, cercare di capire la consistenza e gli usi del repertorio: nel nostro caso, accantonare i pregiudizi pro - e anti- dialetto, chiederci che c'è ancora di dialettale nel parlato (e nello scritto) di un punto

linguistico, di una classe, di un gruppo, che parte ha il dialetto in ogni varietà del repertorio, di che prestigio gode questa o quella varietà, ecc. e poi predisporre gli strumenti per assicurare a tutti il possesso della lingua: strumenti che dovranno essere diversi, a seconda che nella competenza di chi apprende ci sia o no il dialetto, o una forma di italiano fortemente dialettizzato. Senza la diagnosi preliminare, chi lavora per educare alla lingua continuerà a disporre dei soliti scarsi strumenti non differenziati, buoni per ogni situazione, di affidabilità e di rendimento misteriosi: il che vuol dire che si procederà sempre *a naso* o per intuito. Non sembra la strada migliore".[27]

Lungo questi tre assi il curriculum può essere ristrutturato acquisendo una maggior coerenza sia orizzontale che verticale. L'attuale frammentazione nella fase di programmazione, talvolta, impedisce di valorizzare compiutamente iniziative e sforzi, non infrequenti, condotti nella pratica quotidiana di insegnamento.

b) Pratica didattica

Nella programmazione del lavoro didattico si definiscono le scelte che si intendono operare sia per quanto riguarda i contenuti che i metodi; è però nei riusciti processi di traduzione operativa che si ritrovano i mutamenti reali. Numerose sono le indicazioni didattiche che si possono riportare e, probabilmente, più gli operatori della scuola, in particolare i docenti, faranno propria la prospettiva accennata e più potranno emergere esperienze, soluzioni, suggerimenti didattici, proposte di lavoro che potranno alla fine confluire in un progetto didattico organico e sistematico. Per ora ci limitiamo ad accennare ad alcune ipotesi esemplificative, da sottoporre all'attenzione di chi opera nella scuola in funzione esplorativa. Molte di queste ipotesi scaturiscono dalla pratica corrente, anche se nella realtà hanno carattere aurorale e non hanno carattere di sistematicità.

[27] Cfr. l'indagine sociolinguistica, i cui risultati sono in fase di elaborazione, promossa dalla Direzione Didattica del Circolo di Moena in collaborazione con l'Istituto Culturale Ladino (Direzione Didattica, 1986).

Sviluppare nella scuola la prospettiva multiculturale e plurilingue implica il coinvolgimento di tutta l'impresa educativa e non solo delle sue singole componenti. Più infatti che introdurre nuove voci in un curriculum già molto affollato, si tratta piuttosto di riorientare l'atteggiamento che informa le scelte e le condizioni con cui si selezionano i contenuti e si individuano i metodi di lavoro. Molto spazio è stato dedicato, nel dibattito e nella elaborazione operativa relativa al plurilinguismo e nelle varie tipologie messe a punto di scuole bilingui, al carattere veicolare delle singole lingue (Freddi, 1983: 52-3) e al peso rispettivo, spesso determinato in termini di ore di insegnamento e di discipline insegnate, dei singoli strumenti linguistici. Senza volerne diminuire la rilevanza sia per la scuola secondaria che per la scuola primaria, si ritiene importante proporre alcune ipotesi che siano utilizzabili al momento attuale, in cui non sono in atto modifiche di ordinamento che rendano possibili tipologie diverse, valorizzino il carattere proprio della scuola primaria in cui solo progressivamente si passa dalla indifferenziazione disciplinare ad una piena distinzione di discipline e siano coerenti con una strategia incrementale. In via esemplificativa si indicano qui di seguito alcuni aspetti privilegiati di lavoro.

1. L'introduzione in tutte le classi con la necessaria gradualità, di un programma di "consapevolezza linguistica" (Hawkins, 1987) potrebbe costituire una base per l'integrazione delle varie componenti dell'insegnamento linguistico. Consapevolezza linguistica significa coscienza di che cosa è una lingua, come funziona, come cambia e si evolve, come si padroneggia. [28]. Una graduale percezione della complessità del repertorio linguistico, dei fenomeni di interferenza, di varietà linguistica, accanto ad una propensione alla riflessione linguistica che si allarghi a tutto l'itinerario di educazione linguistica proposto dalla scuola (lingua italiana, lingua ladina, lingua tedesca) sono alcune delle premesse perchè ci sia coerenza e non semplice sovrapposizione di apprendimenti. (Bertocchi et al., 1981: cap. 10).

2. La piena alfabetizzazione in lingua ladina che includa anche la composizione scritta in lingua ladina, può operare in direzione di

[28] In *Italiano e oltre*, I, 5 (1986: 196).

un progressivo riequilibrio tra le funzioni attribuite agli strumenti linguistici ed anche un'occasione per sollecitare e rendere indispensabile il processo di standardizzazione e di normativizzazione della lingua ladina.[29]

3. La valorizzazione della lingua ladina come strumento di comunicazione orale, sia come competenza che può essere acquisita e non solamente rispettata e sviluppata in chi già la possiede, sia come lingua, l'esposizione alla quale può essere accresciuta proprio attraverso la scuola. L'osservazione sistematica della situazione e del suo evolversi può portare a costruire ipotesi su misura o a dare l'esatto peso all'impostazione didattica. Un programma per insegnare il ladino a chi non è di madrelingua ladina potrebbe essere più esplicitamente formulato.

4. La generalizzazione della ricerca ambientale come lettura del territorio che comporti un approccio plurilingue è una linea di lavoro da perseguire prioritariamente.
   Lo studio dell'ambiente si è rivelato come uno dei più appropriati momenti per lo sviluppo dell'uso della lingua ladina garantendo, inoltre, l'aggancio del programma all'ambiente fisico e culturale all'interno del quale l'alunno vive.

5. Gli itinerari che percorrono il patrimonio di leggende e racconti popolari (le contìe) possono essere orientati in senso multiculturale e, quindi, rivolte, non solo a penetrare il particolarismo locale, ma anche a cogliere elementi di carattere universale nelle culture e nelle società umane.

6. Per quanto possa apparire più arduo, una prospettiva multiculturale richiede un profondo ripensamento dei programmi di storia, geografia e studi sociali. L'abbandono dei punti di vista nazionalistici, il decondizionamento nel modo in cui culture e vicende non occidentali sono state tradizionalmente presenti nei contenuti dei programmi scolastici, la chiarificazione di nozioni di base come la diversità culturale, il pregiudizio e lo stereotipo costituiscono dei

[29] Si veda l'esperienza delle "Contìe de Nadal", promossa dal Comune di Pozza di Fassa.

[30] Si vedano le basi poste in *Mondo Ladino Quaderni*, 1 vol. A-B-C.

banchi di prova della scelta di valore di cui si è accennato e, al momento, impongono uno sforzo.

7. A livello più generale, una consapevolezza culturale non può che includere una visione equilibrata della rivalorizzazione e del revival etnico, una coscienza critica dell'etnocentrismo ("linguistic tollerance": Harkins, 1987:60) ed una comprensione internazionale [31]. Muovendoci sul piano dei valori diventa difficile delineare ipotesi didattiche, dipendendo i valori anzitutto dalle scelte personali.

Queste indicazioni, esemplificative, che costituiscono delle linee di lavoro da potenziare o da avviare, possono essere facilitate se a livello di modalità di lavoro didattico si operano alcune scelte di fondo. Anche per questi aspetti di metodo indichiamo tre priorità.

1. In primo luogo occorre che la scuola si attrezzi, nel campo dell'insegnamento linguistico, per *saper valutare le competenze* ed i processi di apprendimento (Bertocchi et al., 1981: cap. 6) in termini di punti di partenza e di punti di arrivo. Un miglioramento nell'insegnamento delle lingue passa inevitabilmente attraverso l'abbandono di quello che si è configurato negativamente come modello scolastico di apprendimento delle lingue straniere, basato su tempi lunghi, sull'assenza di verifica sistematica e di coordinamento [32] tra ordini di scuola, e ad un salto di qualità nella capacità di valutazione. Accanto a questa esigenza si colloca la necessità di potenziare la capacità di monitoraggio delle carriere scolastiche degli alunni, degli esiti scolastici e dei fattori che li condizionano [33].

2. Passando poi alla concreta gestione delle situazioni didattiche occorre potenziare quelle modalità di lavoro, già presenti ma non

[31] Si veda il documento predisposto da un gruppo di docenti su "Comprensione internazionale: primi documenti per un progetto".

[32] Cfr. il recente documento del Consiglio di Circolo "Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue" (Nov. 1987).

[33] Parlando del gruppo ladino sudtirolese, Freddi (1983: 47) osserva come la realtà linguistica può conciliarsi con il plurilinguismo. Nelle percentuali di riuscita agli esami di bilinguismo richiesti per il pubblico impiego, i ladini si collocano al primo posto (71,9%) seguiti dai tedeschi (57,4%) e dagli italiani (36,6%).

generalizzate e sfruttate in tutte le loro potenzialità, quali i *progetti interdisciplinari*, le unità didattiche che consentono l'integrazione di più componenti disciplinari, i percorsi integrati (Del Buono, 1984: 110). L'attività didattica può essere strutturata non sulla base di una ripartizione oraria o disciplinare rigidamente intese, bensì sulla base di moduli di riaggregazione funzionale degli interventi. Le molteplici indicazioni di raccordo e di aggancio interdisciplinare tra l'insegnamento della lingua straniera ed altre aree curriculari (Danieli, 1984: 96-98) offrono utili spunti di riferimento.

3. In questa fase, infine, ogni attenzione va posta perchè il lavoro svolto venga documentato e si accumuli, venga affrontato in chiave sperimentale, non si disperdano le suggestioni e le indicazioni che vengono messe a punto. La graduale sedimentazione e la progressiva costruzione di una competenza diffusa e partecipata tra gli insegnanti rappresenta quella risorsa "invisibile" che garantisce alla scuola la qualità del lavoro didattico ed agli insegnanti quei supporti che rendono possibile un'effettiva attività didattica (Mengon, 1987).

c) Organizzazione didattica e scolastica

La qualità dell'attività di programmazione e della pratica didattica dipende oltre che dalle scelte intrinseche operate, anche dal contesto operativo in cui esse avvengono. Questo contesto presenta aspetti strutturali che esulano dall'orizzonte scelto per questo contributo [34] ed aspetti di carattere funzionale a proposito dei quali si possono proporre le seguenti specificazioni.

1. In primo luogo occorre rilevare quanto siano rilevanti i *criteri di aggregazione del lavoro didattico* e l'articolazione del tempo scolastico. Fin che il tempo scolastico infatti sarà distribuito con moduli orari tra le diverse discipline diverrà molto difficile la costruzione di percorsi integrati o la costruzione di unità didattiche che con-

[34] Di carattere strutturale sono: mutamenti che potranno riguardare le scuole sia in seguito ad interventi legislativi che istituiscono un ordinamento speciale per la scuola ladina, sia in seguito a particolari misure che riguardino il sistema educativo in Trentino, sia in seguito a riorganizzazioni del servizio scolastico che privilegino il decentramento e l'autonomia amministrativa della scuola.

globino la lezione di lingua tedesca e la riflessione linguistica di carattere generale. Da questo punto di vista occorre che si creino le condizioni perchè il filo conduttore del lavoro didattico sia il progetto didattico a cui vengano subordinate le risorse umane (docenti e competenze specializzate) e didattiche (tempo, aree e strumenti disciplinari).
Alcune modifiche che vanno a realizzarsi nella scuola elementare, come la presenza di una pluralità di docenti per ogni classe, o alcuni suggerimenti contenuti nei Nuovi Programmi, come la distribuzione dell'insegnamento della lingua tedesca in più interventi di durata breve, sembrano andare nella direzione di porre la centralità dell'attività didattica non nell'insegnante, data la pluralità di essi, non nella suddivisione delle aree disciplinari, non nella suddivisione del tempo scolastico (come il modello della scuola media inferiore), ma nel percorso didattico che viene proposto (Danieli, 1987/20) e che scaturisce da un disegno interdisciplinare accurato.

2. La chiave di volta di un mutamento reale nella direzione di una decisiva impronta multiculturale e plurilingue è costituita dall'emergere di una *nuova professionalità dei docenti* (De Mauro, 1983: 7). Il profilo di questa nuova professionalità, che non è del tutto assente, ma ancora dispersa, latente e non riconosciuta, non può non comprendere alcuni elementi fondamentali di consapevolezza e di conoscenza sui problemi di plurilinguismo, nonchè alcune competenze specifiche, in particolare nel campo della glottologia. La più volte richiamata necessità di uno sviluppo professionale dei docenti che privilegi l'istanza plurilingue e multiculturale dovrebbe trovare dei momenti di sistematizzazione e di coordinamento. Il lavoro fino ad oggi svolto va ripreso e tradotto in un piano organico di formazione in servizio che si raccordi alle linee di sviluppo accennate. Esperienze e proposte attuate in altri contesti (Zuanelli Sonino, s.d.: 13ss) documentano come la formazione sia una variabile cruciale [35]. Il Piano quinquennale di aggiornamento dei docenti della scuola elementare (M.P.I. 1981) e le iniziative ad esso collegate (Margiotta, 1983) possono, per intanto, offrire alcune opportunità, anche se la questione va ripresa a livello più profondo

[35] Si veda nel contesto britannico del *Certificate in the teaching of Community languages* della "Royal Society of Arts".

per quanto riguarda le modalità e le condizioni di una riqualificazione dei docenti.

3. È essenziale, infine, che si giunga ad una chiara determinazione in tema di *risorse umane*. La definizione di alcune linee progettuali nella direzione indicata deve precisare altresì le implicazioni in termini di docenti e di competenze richieste. Questo significa, se si va nel senso di pervenire ad un curriculum coerente sia orizzontalmente che verticalmente, che le necessarie competenze siano organicamente inserite nell'organico. [36]
   Le prossime modifiche di organico potrebbero costituire un'occasione per ripensare la collocazione dei docenti e le competenze ad esse richieste; nel momento in cui la lingua e cultura ladina e la lingua tedesca non si configurassero più come "insegnamenti speciali" e quindi aggiuntivi e facoltativi, si porrebbe il problema della collocazione dei docenti.

4. La *continuità* tra i diversi ordini di scuola costituisce un altro aspetto di carattere prioritario in quanto non è pensabile la modifica di un solo segmento del sistema scolastico senza che si lavori al contempo per uno sviluppo convergente. Creando occasioni per il coordinamento quali potrebbero essere commissioni verticali, si potrebbero esaminare le possibilità di superare l'attuale discontinuità. In particolare l'insegnamento linguistico risente della mancanza di coordinazione così come un intento di pianificazione linguistica non può essere ristretto alla sola scuola elementare.

5. Un processo di tale respiro che coinvolge la scuola nelle sue diverse articolazioni necessita di un *sistema di supporto e di consenso* e di partecipazione che non può che derivare da un potenziamento della funzione degli organi di partecipazione nella scuola. È la comunità scolastica, nel suo insieme, che va sollecitata e resa protagonista anche per poter significativamente approfittare ed utilizzare compiutamente tutte le potenzialità insite nella valorizzazione e nel potenziamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche verso cui si sta andando e che potrebbero, nel caso della Val di Fassa, portare a configurare una scuola ladina.

[36] Per un punto di vista sindacale sulla questione cfr. le affermazioni di Tiella in Meghnagi, 1982: 105 ed in Di Iorio, 1983: 105.

6. Per facilitare un lavoro nelle direzioni indicate e per renderlo più incisivo occorre un *supporto tecnico-scientifico* [37] che alimenti la progettazione e la gestione delle attività. Di qui la necessità di momenti di accumulazione scientifica e metodologica che consentano di muovere consapevolmente nelle direzioni indicate, di anticiparne gli sviluppi, di cogliere in esperienze condotte altrove gli elementi di arricchimento, nel provvedere alla scuola quegli strumenti che sono necessari. Le esigenze sono molteplici: un servizio di documentazione e di sviluppo del curriculum, una unità operativa per la produzione di materiale didattico, un centro di risorse didattiche che sia accessibile ai docenti.

Per quanto possa apparire suggestivo elencare esplorativamente indicazioni operative, è da tener presente che uno sviluppo nelle direzioni indicative a), b) e c) non può che nascere da una concertazione, nell'ambito di una "cooperative venture" (Corder, 1973: 14) che faccia progressivamente affiorare nuovi termini progettuali. In un contesto di complessità organizzativa e di frammentazione dei processi decisionali, la definizione di un programma di lavoro che veda coinvolte le diverse soggettività (i docenti, gli organi collegiali, le agenzie esterne alla scuola ...) potrebbe far convergere le energie e creare premesse adeguate per il cambiamento.

4. Strategie di mutamento

Le riflessioni che abbiamo annotato nelle pagine precedenti possono apparire e sono un po' sfumate, non tecniche, non direttamente operative e non del tutto specifiche e dettagliate. Lo scopo perseguito è stato quello di avviare una riflessione che porti ad accrescere la progettualità latente della scuola e delle sue diverse componenti. In Italia le sfide che provengono dalle realtà multiculturali e plurilingui rimangono per larga parte ancora aperte; accanto a storiche risposte maturate nel passato, come è il caso della Valle d'Aosta e dell'Alto Adige, le iniziative stentano a decollare (Schiavi Fachin, 1987: 101; 103). Gli

[37] Non è pensabile che la scuola sia in condizione di avviare e gestire processi complessi di innovazione al di fuori di programmi concertati ed includenti vari piani di lavoro. Per un esempio cfr. Grassi, 1978: 461-465.

interrogativi di fronte a cui la scuola si trova sono formulati da Sobrero nei seguenti termini:

> "E qual'è il ruolo della scuola in questa realtà in movimento? Deve seguire le alterne vicende della lotta fra le diverse varietà di lingua per salire in tempo sul carro del vincitore, o deve trovare una bussola e su quella orientare la sua rotta, col rischio di attardarsi su una norma avulsa dall'uso, e di allontanarsi sempre più dalla società?" [38].

La risposta che abbiamo tentato di abbozzare è realistica dal punto di vista della sua fattibilità tecnica. L'utilizzazione degli spazi progettuali esistenti costituisce già il superamento di atteggiamenti passivi o di attesa a cui la scuola rischia di assuefarsi [39] e, nello stesso tempo, può avviare quel processo di approfondimento dell'intera questione che potrà costituire la base per i successivi sviluppi. Le modifiche istituzionali di più ampio respiro, come un ordinamento speciale per la scuola ladina, non potranno che trovare migliore e più efficace attuazione se fin da ora la scuola, nelle sue diverse articolazioni professionali e collegiali avrà dato prova di lungimiranza e orientamento al futuro.

La prospettiva che abbiamo delineato - lavorare per sviluppare nella scuola elementare della Val di Fassa l'impronta multiculturale e plurilingue già presente a livello aurorale - può apparire come una linea di iniziativa perchè non affronta direttamente temi cruciali concernenti l'ordinamento. Riteniamo tuttavia che in una visione articolata del mutamento in educazione si possano individuare varie dimensioni lungo le quali si possono sviluppare direzioni di intervento, dalla cui convergenza potrà aver luogo una sostanziale ed equilibrata inno-

[38] Dall'introduzione di Sobrero al numero speciale di *Italiano e oltre* (1,5, 1986:186), dedicato al dialetto.

[39] Non a caso una delle prime raccomandazioni emerse dal Seminario organizzato dal CEDE sul plurilinguismo in Italia (Frascati 12-14 ottobre) invita il Ministero della Pubblica Istruzione a: "richiamare l'attenzione di tutti gli operatori scolastici (provveditori, presidi, direttori didattici, collegi dei docenti e organi collegiali della scuola) sulle occasioni e possibilità per l'uso delle lingue diverse da quella italiana nelle scuole di ogni ordine e grado come attuazioni dei programmi vigenti come sperimentazione (ex art. 2 e 3 DPR 419/1974)..." (Di Iorio, 1983:226).

vazione (politico-istituzionale; amministrativo-gestionale; pedagogico-didattico).

È necessario che si sviluppi una riflessione allargata all'interno del mondo della scuola al fine di cogliere appieno le valenze educative di una realtà plurilingue e multiculturale. Una ripresa all'interno della scuola di questa questione può far scaturire uno sforzo per ritagliare un profilo gradualmente più chiaro e più coerente del processo educativo stesso. Una risposta attiva e propositiva da parte della scuola oggi non è più riconducibile alla pura utopia. Gli esempi storici presenti in Italia, in particolare, per quanto riguarda il ladino, la scuola paritetica delle valli ladine in Alto Adige, come la recente positiva esperienza condotta in altri paesi, nel momento in cui documentano la complessività dei processi, testimoniano che non si tratta di prospettive senza fondamento di fattibilità. La convergente posizione di prestigiosi organismi internazionali [40] è un'ulteriore conferma che non si tratta di cause di segno e respiro locale.

È indubbio che il cammino della scuola non potrà che essere facilitato da mutamenti convergenti, così come la definizione di una politica per la lingua ladina potrebbe costituire lo scenario all'interno del quale il contributo della scuola troverebbe pieno riconoscimento e realizzazione.

[40] Per quanto si riferisce al Parlamento Europeo si pensi all'istituzione di un'agenzia europea che si occupi delle lingue meno diffuse, alla Risoluzione (16 ottobre 1981) su una carta comunitaria delle lingue e culture regionali e una carta dei diritti delle minoranze etniche (G.V., C, 287/81), alla Risoluzione sulle misure a favore delle lingue e delle culture delle minoranze (G.V., C, 68/83) nonchè al recente Progetto di relazione della Commissione per la gioventù, la cultura, l'istruzione, l'informazione e lo sport sulle lingue e le culture delle minoranze regionali ed etniche nella Comunità Europea. Di notevole interesse è inoltre la Raccomandazione n. 1043 (1986) del Consiglio d'Europa relativa al patrimonio linguistico e culturale dell'Europa.

BIBLIOGRAFIA

ALLARDT, E. *Le minoranze etniche nell'Europa occidentale: una ricerca comparata*, in "Rivista Italiana di Scienza Politica", 11, 1 (1981), pp. 91-176.

ALTIERI BIAGI, M.L. *Lingua prima/lingua seconda: un rapporto difficile nella prassi didattica*, in "LEND", (1983a), pp. 17-24.

ANDERSON, M. *The Renaissance of Territorial Minorities in Western Europe*, in "West European Politics", 1, 2 (1978), pp. 128-143.

BERRUTO, G. *La sociolinguistica*, Bologna: Zanichelli, 1974.

BERTOCCHI, D. *La riflessione sulla lingua in L1 e L2: alcune ipotesi per un curricolo comune nella scuola media*, in "LEND", (1983), pp. 63-71.

BERTOCCHI, D.; BRASCA, L.; ELVIRI, F.; LUGARINI, E.; RIZZARDI, M.C. *Educazione linguistica e curricolo. Italiano e lingua straniera nella scuola media*, Milano: Ed. Scol. B. Mondadori, 1981.

BRUMFIT, C.J./K. JOHNSON *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1979.

CALAFIORE, G. *La geografia delle minoranze: i ladini*, in "Mondo Ladino" IX (1985), 1-2.

CARDONA, G.R. *Introduzione alla sociolinguistica*, Torino: Loescher, 1987.

CHIOCCHETTI, F. *Primi risultati di un'indagine tipologica sulle interferenze ladino-italiano*, in "Mondo Ladino Quaderni", 3 (1980), pp. 19-33.

CHIOCCHETTI F. *Ladino in Val di Fassa. Tra regresso e incremento*, 1986, in "Mondo Ladino", XI (1987) 3-4, in corso di stampa.

COMUNN NA GAIDHLIG *Towards a National Policy for Gaelic*, 1986.

CONVERSI, D. *L'insegnamento in Catalogna: verso una società bilingue?*, in "Riforma della scuola", 33, 1 (1987), pp. 28-36.

CORDER, S.P. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

CORNER, T. *Education in Multicultural Societies*, New York: St. Martin's Press, 1984.

CORRÀ L. *Dialetto e scuola oggi. Osservazioni su programmi e libri di testo*, in "Rivista Italiana di Dialettologia", 5 (1981-1982), pp. 99-111.

COVERI, L. *Dialetto e scuola nell'Italia unita*, in "Rivista Italiana di Dialettologia" 5 (1981-82), pp. 77-97.

DALIN, P. *Limits to Educational Change*, London: McMillan Press, 1978.

DANIELI, S. *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola materna ed elementare*, Teramo: Giunti e Lisciani, 1984.

DANTONE FLORIAN, M. *L'insegnamento del ladino nelle scuole elementari di Fassa*, in "Mondo Ladino Quaderni" 3 (1980), pp. 15-17.

DEL BUONO, M.R. *La continuità nella scuola di base*, Milano, Ed. Scol. B. Mondadori, 1984.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE *A Language for Life (The Bullock Report), HMSO, 1975.*

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE Linguistic Minorities in England, HMSO, 1983.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE *Education for all* (The Swann Report), HMSO, 1985.

DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, 1963.

DE MAURO, T. *L'educazione plurilingue nelle scuole italiane*, in Di Iorio, (1983), pp. 1-7.

DE MAURO, T./M. LODI *Lingua e dialetti*, Roma: Editori Riuniti, 1979.

DIREZIONE DIDATTICA *Ladino e Italiano/Ladin e Talian.* L'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare, Progetto di indagine, Moena, 1986.

DI IORIO, F. (a cura di) *L'educazione plurilingue in Italia*, in "Quaderni di Villa Falconieri", Frascati: CEDE, 1983.

DUNN, C.M./A.G.B. ROBERTSON *Gaelic in the Curriculum* (dattiloscritto), 1986.

DUTTO, M.G. (a cura di) *Italians in Scotland: their language and their culture*, Edinburgh: Italian Consulate General/Edinburgh University Press, 1986.

FAMIGLIETTI, M. *Bilinguismo e scuola in un'area albanofona della Calabria*, in Leoni, (1979) 2° vol. , pp. 527-544.

FISHMANN, J.A. *La sociologia del linguaggio*, Roma: Officina Ed., 1975.

FISHMANN, J.A. *Istruzione bilingue.* Una prospettiva sociologica internazionale, Bergamo: Minerva Italica, 1979.

FLORIANI, G. *Osservazioni sulle scuole europee*, in "Affari Sociali Internazionali", 1, 1 (1983), pp. 115-127.

FRANCESCATO, G. *Il dialetto muore e si trasfigura*, in "Italiano e oltre", 5, 1 (1986), pp. 203-208.

FREDDI, G. *Plurilinguismo per la scuola italiana*, in "Lingua e società", 3 (1980) e 1 (1980).

FREDDI, G. *L'Italia plurilingue*, Bergamo: Minerva Italica, 1983.

GIUSTELLI, G. *Aspetti e problematiche dell'educazione linguistica: l'italiano ed il ladino nella scuola elementare della Val di Fassa*, "Mondo Ladino Quaderni", 3 (1980), pp. 35-39.

GRASSI, C. *Educazione linguistica bilingue (italiano e francese) in ambiente dialettofono: il caso della Val d'Aosta*, in Leoni (1979), 461-465.

GRIGOLLI, G. *Le proposte della "Commissione dei dodici" per le scuole di Fassa*, in "Grop Ladin da Moena", 1987: 33-35.

GROP LADIN DA MOENA *Ambiente-linguaggio e società*, "Moena Ladina" III, 1977.

GROP LADIN DA MOENA *L ladin te scola? Il quadro e gli obiettivi di una scuola plurilingue*, in "Moena Ladina VI", 1987.

HAWKINS, E. *Awareness of Language: an Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HEILMANN L. *Il rapporto ladino-italiano: lingua "prima" e lingua "seconda"*, in "Mondo Ladino Quaderni", 2 (1980a), pp. 91-96.

HEILMANN L. *La didattica del ladino nel quadro delle interferenze ladino-italiano*, in "Mondo Ladino Quaderni", 3 (1980b), pp. 65-86.

JAMES, A./R. JEFFCOATE "The School in the Multicultural Society, Londra: Open University Press, 1981.

KLEIN, G. *La politica linguistica del fascismo*, Bologna: Il Mulino, 1986.

LAPORTA, R. *Lingua, cultura e azione scolastica nel territorio*, in Meghnagi, (1982), pp. 51-73.

LAVINIO, C. *Il dialetto sui banchi anno dopo anno*, in "Italiano e oltre" 5, 1 (1986), pp. 209-212.

LELINAMI (Lega per le lingue delle nazionalità minoritarie dello stato italiano) *Proposta per l'applicazione della tutela delle lingue minoritarie nelle scuole*, Novembre 1986.

LEND (Lingua e nuova didattica) *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* Milano: Ed. Scol. B. Mondadori, 1982.

LEND (Lingua e nuova didattica) *Insegnare la lingua. Interdisciplinarietà L1 e L2*, Milano: Ed. Scol. B. Mondadori, 1983a.

LEND (Lingua e nuova didattica) *Insegnare la lingua. Formazione e aggiornamento*, Milano: Ed. Scol. B. Mondadori, 1983b.

LEONI, F.A. (a cura di) *I dialetti e le lingue delle minoranze di fronte all'italiano*, in "Atti del XI Congresso Internazionale di Studi" (Cagliari, 27-30 maggio 1977). Società Linguistica Italiana, Roma: Bulzoni, 1979.

LIBARDI, M. *La funzione culturale della scuola. Comunità ladina nel contesto dei Decreti Delegati, del Distretto Scolastico e delle norme di attuazione*

dello Statuto Speciale, in "Mondo Ladino Quaderni", 1 (1977), pp. 21-39.

LO CASCIO, V. (a cura di) *Prospettive sulla lingua madre*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, 1978.

MARGIOTTA, U. *La programmazione di sistemi regionali di formazione continua degli insegnanti: gli IRRSAE come problema*, in "LEND", (1983b), pp. 110-117.

MASSARELLO MERZAGORA, G. *Dialetto e competenza dialettale nei testi scolastici per la scuola dell'obbligo ("grammatiche")*, in "LEND", (1982), pp. 168-174.

MASSARELLO MERZAGORA, G. *La scuola scopre il dialetto*, in "Italiano e oltre", 5, 1 (1986), pp. 213-216.

MAURI, C. *Le rivendicazioni dei ladini di Fassa attraverso i documenti*, in "Mondo Ladino" V (1981), 1-4.

MEGHNAGI, S. *Lingua, cultura educazione. Tutela delle minoranze.* Materiali e documenti, Roma: IRES-CGIL/ESI, 1982.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (MPI) *Rapporto sull'aggiornamento del personale della scuola italiana*, Roma: IEI, 1981.

MITTER, W./J. SWIFT (a cura di) *Education and the Diversity of Cultures*, Köln: Boehlauverlag, 1985.

MENGON, G. *Documentare a scuola*, in "Dirigenti Scuola", 1, 10 (1987), pp. 13-18.

MURRAY, J./C. MORRISON *Bilingual Primary Education in the Western Isles, Scotland*, in "Report of the Bilingual Education Project 1975-1982", Stornoway: Acair, 1984.

PANTALEONI, L. *Competenza linguistica e metalinguistica dell'insegnante di L2*, in "LEND", (1983b), pp. 71-80.

PETROSINO, D. *Etnicità e territorialità. Definizioni e teorie dell'attivizzazione etnica*, in "Rassegna italiana di Sociologia", 27, 2 (1986), pp. 213-251.

PIZZORUSSO, A. *Il pluralismo linguistico in Italia fra stato nazionale e autonomie regionali*, Pisa: Pacini, 1975.

PLANGG, G.A. *Le interferenze linguistiche: tedesco-ladino*, in "Mondo Ladino Quaderni" 3 (1980), pp. 65-86.

RICHEBUONO, P. *La presa di coscienza dei ladini. Cenni cronologici*, in "Ladinia" 6 (1982), pp. 95-154.

SALERNI, A. *Educazione linguistica e dialetto nei programmi della scuola elementare dall'Unità ad oggi*, in "Scuola e città", 3, 31 (1986), pp. 97-116.

SCHIAVI FACHIN, S. *Le lingue e le culture di minoranza come risorsa educativa*, in "Scienza e cultura", 1 (1987), pp. 101-112.

SPINI, S. *Il progetto didattico sperimentale per l'uso del ladino nelle scuole*

equiparate dell'infanzia della Val di Fassa, in "Mondo Ladino Quaderni", 3 (1980), pp. 41-51.

STRASSOLDO, R./G. DELLI ZOTTI (a cura di) *Cooperation and Conflict in Border Areas*, Milano: Angeli, 1982.

TITONE, R. *La scuola italiana come scuola di plurilinguismo*, in Di Iorio, (1983), pp. 9-23.

TITONE, R. *Lingua italiana. Lingua straniera*, in "I Programmi della scuola elementare", Roma: CIRMES, (1985), pp. 31-45.

TITONE, R. *Per una pedagogia della comprensione internazionale*, in Armando, "Servizio Informazione Avio", (1987), pp. 66-71.

TOSI, A. *Bilinguismo e immigrazione: una nota sociolinguistica ad un piano europeo di mantenimento della lingua nazionale nelle comunità di emigrati*, in "Rassegna Italiana di linguistica applicata", 3, 1 (1979-1980), pp. 243-263.

TOSI A. *Immigration and Bilingual Education*, Oxford: Pergamon Press, 1984.

UNION GENERELA DI LADINS DLA DOLOMITES *Document final dla Comisciun por l'Unificaziun dla grafia*, (dattiloscritto) 1987.

VITTUR F. *Plurilinguismo nella scuola ladina di Badia e Gardena*, in "Grop Ladin da Moena", (1979), pp. 37-41.

WILKINS, D. A. *Grammatical, situational and notional syllabus*, in Brumfit, C. J. e K. Johnson, (1979), pp. 82-90.

ZUANELLI SONINO, E. *La competenza comunicativa*, Torino: Boringhieri, 1981.

ZUANELLI SONINO, E. *Progetto Educazione Linguistica: Italiano, Dialetto, Lingue Straniere*, Comune di Venezia, Assessorato alla Pubblica Istruzione. Centro di Documentazione, s.d.

ISTITUTO CULTURALE LADINO
"Micheli Pasegn" VIGO DI FASSA (TN)

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

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

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

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

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

Redazione e amministrazione: Istituto Culturale Ladino - 38039 Vigo di Fassa (Trento)
Tel. 0462/64267

Prezzo per fascicolo: L. 10.000 (estero L. 12.500)

Abbonamento annuo: L. 20.000 (estero L. 25.000)

Versamento sul c.c.p. 14797385 intestato a: Istituto Culturale Ladino - Vigo di Fassa (Trento).

Direttore responsabile: prof. Luigi Heilmann

Registrazione presso il Tribunale di Trento n° 239 in data 30 maggio 1977.
Finito di stampare nel gennaio 1988 presso la Litotipografia Alcione - Trento.