

BILINGUE  
E BILING

MONTECATINI  
QUAESTORI

ISTITUT CULTURALI  
VICH/VIGOR

Supplemento a:  
MONDO LADINO  
Bollettino dell'Istituto  
Culturale Ladino  
anno XIV (1990)



K 1287591  
D . 707941  
372.609 DUT 1

ICL  
Sezione n. 1

COMITAT  
DE DIREZION  
*Guntram A. Plangg*  
*Fabio Chiocchetti*

REDAZION  
*p. Frumenzo Ghetta*  
*Mario G. Dutto*  
*Bernardino Chiocchetti*



Associata all'USPI  
Unione Stampa  
Periodica Italiana

Mario Giacomo Dutto

# **BILINGUISMO POTENZIALE E BILINGUISMO POSSIBILE**

*L'esperienza degli alunni di scuola elementare  
in un'area di promozione linguistica*

MONDO LADINO QUADERNI 7

Edito con il contributo dell'Assessorato all'Istruzione,  
Provincia Autonoma di Trento

ISTITUT CULTURAL LADIN  
Vich/Vigo di Fassa  
— 1990 —



## PREFAZIONE

*Il presente rapporto è il risultato di una ricerca avviata nella primavera del 1987 dalla Direzione del Circolo Didattico di Moena (TN) con l'intento di riproporre in termini più estesi, a distanza di sei anni da un primo studio realizzato dagli insegnanti della scuola di Moena<sup>1</sup>, l'indagine sull'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare.*

*Disegnata nel 1987, la ricerca si è svolta in modo partecipato ed ha visto il coinvolgimento e la collaborazione di docenti ed esperti, nonché il supporto e l'assistenza tecnica di istituzioni esterne alla scuola stessa.*

*Pur lasciando alla lettura del rapporto le valutazioni del significato e della validità dell'iniziativa condotta, non si può non sottolineare, dal punto di vista del metodo e dell'organizzazione della ricerca, che essa ha avuto origine nell'ambito delle attività di formazione in servizio per i docenti operanti nelle scuole elementari della Val di Fassa. Hanno fatto parte dell'équipe di ricerca, oltre allo scrivente, Viviana Costa, Maria Dantone, Raffaella Dantone, Alessandro Degiampietro, Sergio Degiampietro, Maria Giovanna Iellici, Rita Lorenz, Cristina Nemela, Luigina Poggi, Marilena Sommavilla, Rita Mascotti mentre il Dott. Fabio Chiocchetti, Direttore dell'Istituto Culturale Ladino, e la Dott.ssa Bruna De Marchi dell'Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia, hanno offerto la necessaria consulenza scientifica.*

*Nel rendere i risultati del lavoro disponibili ai docenti, alla comunità scolastica ed a chi intenda approfondire la questione dell'educazione in un contesto di diversità linguistica e culturale, è doveroso riconoscere che la ricerca è stata resa possibile dalla sensibilità, dalla competenza e dalla disponibilità dei componenti dell'équipe di ricerca e dei docenti che hanno collaborato nella fase di raccolta dei dati.*

*Nella impostazione del lavoro di indagine, nella sua conduzione e nell'analisi dei dati la consulenza e l'assistenza della Dr.ssa Bruna De Marchi è stata essenziale oltre che generosa, efficace e particolarmente preziosa per alcuni suggerimenti; così come l'attenzione ed il sostegno dell'Istituto Culturale Ladino hanno costituito una condizione di fattibilità ed uno stimolo alla realizzazione della ricerca.*

*I 545 alunni della scuola elementare, un buon numero dei quali oggi è alla scuola media, per i quali la ricerca è stata pensata e condotta a termine, hanno con la loro disponibilità facilitato la raccolta dei dati. I collaboratori amministrativi dell'ufficio di segreteria della Direzione Didattica, Elisabetta Tegon e Gianluigi Pellegrin hanno dato un apporto prezioso nelle fasi tecniche di duplicazione del questionario e di raccolta di alcuni dati di background. Alcuni uffici comunali hanno messo a disposizione dell'équipe di ricerca le proprie raccolte anagrafiche. Lo svolgimento della ricerca ha avuto il pieno appoggio, inoltre, da parte dei responsabili che dal 1987 ad oggi si sono succeduti nella direzione del Circolo Didattico di Moena, il Dott. Marco Cristellon, la Sig.ra Maria Teresa Fanton Crepez ed il Prof. Lorenzo Biasiori.*

*La collaborazione per la videoscrittura dei testi e delle numerose tabelle e per la loro impostazione editoriale da parte della Computer Services di Pozza di Fassa e dell'Istituto Culturale Ladino si è rivelata indispensabile per la compilazione di questo rapporto dal punto di vista grafico.*

*Nella stesura del rapporto ci si è giovati delle riflessioni, delle suggestioni e degli apporti critici emersi nel lavoro di ricerca, soprattutto nelle fasi di prima lettura dei dati; evidentemente errori, disattenzioni o sviste sono imputabili solo allo scrivente.*

*Rispetto al momento in cui la ricerca fu ideata ed avviata, alcuni significativi eventi, come la Legge sull'autonomia provinciale della scuola (D.P.R. n. 405 del 15.7.1988 relativo alle norme di attuazione dello Statuto speciale per la regione Alto Adige concernenti l'ordinamento scolastico in provincia di Trento), la istituzione della Sovrintendenza Scolastica Provinciale (L.P. 28 agosto 1989, n. 6) e l'approvazione della Legge provinciale per la creazione dell'Istituto Provinciale per la Ricerca, Sperimentazione ed Aggiornamento educativi (IPRASE) (L.P. 3 maggio 1990, n. 15) hanno modificato il contesto istituzionale all'interno del quale la questione ladina può essere oggetto di proget-*

*tualità<sup>2</sup>, così come alcune iniziative maturate ed in corso in questi anni sia a livello di scuola dell'infanzia sia a livello di scuola elementare<sup>3</sup> testimoniano che il cammino verso una scuola che sia interprete delle istanze di plurilinguismo prosegue. A questo movimento, l'esame dell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare, presentato in queste pagine, può fornire elementi basilari di riferimento.*

Trento, 30 settembre 1990

Mario G. Dutto

<sup>1</sup> Cfr. *Mondo Ladino Quaderni*, 5 (1984): 123-164.

<sup>2</sup> Cfr. Istituto Culturale Ladino, 1990.

<sup>3</sup> Cfr. Barberi e Ciceri, 1989a; Progetto Contaconties (*Mondo Ladino*, XIII, 1-2 (1989) Pp. 97-105).



## INDICE

<i>Prefazione</i>	Pag.	3
<i>Indice</i>	»	7
<i>Elenco delle figure, dei grafici e delle tabelle</i>	»	11
1. INTRODUZIONE	»	19
1.1 Origini e finalità della ricerca	»	19
1.2 La Val di Fassa, la questione ladina e la scuola	»	22
1.3 Gli interrogativi della ricerca	»	32
1.4 Il rapporto e la sua organizzazione	»	34

## I PARTE

### QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO ED IMPOSTAZIONE METODOLOGICA

2. LA DIVERSITÀ LINGUISTICA	»	41
2.1 Introduzione	»	41
2.2 Quale diversità linguistica	»	43
2.3 Il ladino: una lingua in via di elaborazione e di promozione	»	46
2.4 Bilinguismo e diglossia	»	49
2.5 Le condizioni di mutamento secondo un modello ecologico	»	51
2.6 La scelta linguistica in contesto di diversità	»	53
2.7 Variabili linguistiche	»	55
2.8 Variabili sociologiche	»	63
2.9 Lo sviluppo sociolinguistico del bambino	»	72
3. IL METODO E LA TECNICA DI RICERCA	»	79
3.1 Introduzione	»	79
3.2 L'analisi sociologica del linguaggio	»	79
3.3 La fascia di età 6-11 anni: l'universo della ricerca	»	85
3.4 La rilevazione dei dati	»	93
3.5 L'analisi dei dati	»	99
3.6 L'organizzazione della ricerca	»	105

II PARTE  
DESCRIZIONE ED ANALISI

4. «REJONAR PER LADIN, PER TALIAN E AUTER». I TERMINI ATTUALI DELL'ESPERIENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI	Pag 113
4.1 Introduzione	» 113
4.2 Il paesaggio linguistico locale	» 115
4.3 Il contatto linguistico	» 138
4.4 L'immersione nel contesto linguistico ladino	» 141
4.5 L'uso della lingua ladina	» 145
4.6 La preferenza linguistica	» 167
4.7 Conclusioni	» 170
5. LA COSTRUZIONE SOCIALE DELL'ESPERIENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI. ALLA RICERCA DEI DETERMINANTI DEL PARLARE LADINO	» 177
5.1 Il contesto sociologico della diversità e della scelta linguistica	» 177
5.2 La dimensione territoriale e la diversità delle esperienze linguistiche	» 182
5.3 La provenienza dei genitori ed il background linguistico familiare	» 189
5.4 Gli aspetti socio-economici e professionali del background familiare	» 196
5.5 Il livello di istruzione dei genitori e le variabili linguistiche	» 209
5.6 L'età dei genitori e le variabili linguistiche	» 215
5.7 Continuità e discontinuità nell'arco della scuola elementare	» 218
5.8 Alunni ed alunne: la variabile del genere	» 222
5.9 Il tempo scolastico	» 225
5.10 La decisione di insegnare ladino nella scuola elementare	» 227
5.11 La preferenza linguistica, il comportamento linguistico ed il contesto socio-culturale	» 229
5.12 La costruzione sociale dell'esperienza linguistica	» 231

III PARTE  
INTERPRETAZIONE ED IMPLICAZIONI OPERATIVE

6. L'ESPERIENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI TRA BILINGUISMO POTENZIALE E BILINGUISMO POSSIBILE	Pag. 239
6.1 Verso una riformulazione degli interrogativi di partenza	» 239
6.2 Né tradizione, né modernizzazione: verso un nuovo paradigma	» 242
6.3 Mutamento e decisione	» 244
6.4 Il bilinguismo potenziale	» 245
6.5 Il bilinguismo possibile	» 246
6.6 Transizione verso dove?	» 247
7. LE DECISIONI NELL'EDUCAZIONE E NELLA DIDATTICA	» 251
7.1 Conoscenza della realtà e programmazione didattica	» 251
7.2 L'esperienza linguistica iniziale	» 253
7.3 La diversità linguistica come risorsa educativa	» 255
7.4 Le ipotesi didattiche	» 255
7.5 I modelli di bilinguismo nella scuola	» 258
7.6 Un orientamento plurilingue e multiculturale	» 261
<i>Bibliografia</i>	» 263
<i>Appendice A: Questionario</i>	» 271
<i>Appendice B: Tabelle</i>	» 283



## ELENCO DELLE FIGURE, DEI GRAFICI E DELLE TABELLE

La numerazione progressiva delle figure, dei grafici e delle tabelle è riferita ai singoli capitoli; le figure ed i grafici sono collocati nel testo, le tabelle sono, invece, riportate nell'Appendice B. Per i grafici in cui non sono inclusi, per ragioni editoriali, dati quantitativi, occorre vedere le corrispondenti tabelle. Per la lettura delle tabelle si vedano le Note tecniche nell'Appendice B.

### FIGURE

- 1.1 L'area linguistica ladina.
- 1.2 L'area ladina dolomitica.
- 1.3 La Val di Fassa.
  
- 2.1 Il processo di comunicazione.
  
- 3.1 Struttura e presentazione della domanda-tipo del questionario.
- 3.2 Frequenze di uso.
- 3.3 Professione del padre: aggregazione per settori economici.
- 3.4 Professione del padre: aggregazione per tipologia professionale.
  
- 6.1 Gli assi fondamentali dell'esperienza linguistica.
  
- 7.1 Livelli di competenze.
- 7.2 Modelli curricolari.

## GRAFICI

- 3.1 Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche.
- 3.2 Distribuzione degli alunni per classi scolastiche.
- 3.3 Distribuzione degli alunni per anno di nascita.
- 3.4 Popolazione scolastica nell'ultimo decennio per sedi scolastiche.
- 3.5 Alunni, genitori e popolazione residente (1986).
  
- 4.1 Contesto linguistico familiare.
- 4.2 Contesto linguistico familiare. Uso corrente della lingua ladina e classi scolastiche.
- 4.3 Contesto linguistico familiare. Frequenza d'uso della lingua ladina con genitori e ciclo scolastico (sede scolastica di Moena).
- 4.4 Contesto linguistico familiare. Frequenza d'uso della lingua ladina tra fratelli e sorelle e ciclo scolastico (sede scolastica di Moena).
- 4.5 Diversità linguistica. Uso corrente della lingua ladina, italiana e di altro codice in relazione ai domini linguistici.
- 4.6 La lingua italiana. Frequenza d'uso e domini linguistici.
- 4.7 Distribuzione degli alunni in relazione alle aree di provenienza dei genitori.
- 4.8 La lingua ladina. Frequenza d'uso e domini linguistici.
- 4.9 Uso corrente della lingua ladina e tipologia familiare.
- 4.10 Intensità di uso delle diverse parlate ladine.
- 4.11 Immersione nel contesto linguistico ladino.
- 4.12 Immersione nel contesto linguistico ladino per sedi scolastiche.
- 4.13 Immersione nel contesto linguistico ladino per ciclo scolastico.
- 4.14 Frequenza d'uso della lingua ladina da parte della madre nella prima infanzia. Distribuzione degli alunni per classi scolastiche.
- 4.15 Frequenza d'uso della lingua ladina da parte della madre nella prima infanzia. Distribuzione percentuale degli alunni per sedi scolastiche.
- 4.16 Frequenza d'uso della lingua ladina tra madre e figlio nella prima infanzia ed al presente.
- 4.17 La lingua ladina. Uso saltuario («Qualche volta») e sedi scolastiche (Moena, Campitello e Canazei).
- 4.18 La lingua ladina. Uso saltuario («Qualche volta») e sedi scolastiche (Soraga, Vigo, Pozza e Pera).
- 4.19 La lingua ladina. Frequenza d'uso con gli insegnanti di classe (esclusi quelli di ladino).
- 4.20 La lingua ladina. Frequenza d'uso con i compagni.
- 4.21 La lingua ladina. Frequenza d'uso con l'insegnante di ladino.

- 4.22 La preferenza linguistica («A me piace di più parlare...»). Distribuzione degli alunni in relazione alla preferenza espressa e per sedi scolastiche.
- 5.1 Popolazione residente in Val di Fassa (censimenti del 1951, 1961, 1971, 1981).
- 5.2 Movimenti della popolazione residente negli anni dal 1972 al 1986 in Val di Fassa.
- 5.3 «I miei genitori tra loro parlano ladino».
- 5.4 «Con il mio miglior amico/a parlo ladino».
- 5.5 «A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino».
- 5.6 Provenienza dei genitori degli alunni per ciclo scolastico (sede scolastica di Moena, 1981).
- 5.7 Suddivisione degli alunni per tipologia familiare.
- 5.8 «Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava ladino».
- 5.9 «Con la mamma parlo ladino».
- 5.10 «Con i miei fratelli e/o sorelle parlo ladino».
- 5.11 «A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino».
- 5.12 Popolazione attiva in condizione professionale per posizione nella professione. Val di Fassa e Trentino.
- 5.13 Popolazione attiva in condizione professionale per settore di attività economica. Val di Fassa e Trentino.
- 5.14 Distribuzione degli alunni per settore di attività economica del padre.
- 5.15 Distribuzione degli alunni per posizione nella professione del padre.
- 5.16 «I miei genitori tra di loro parlano ladino».
- 5.17 «Con il papà io parlo ladino».
- 5.18 «Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava ladino».
- 5.19 «Con il papà io parlo ladino».
- 5.20 «I miei genitori tra di loro parlano ladino».
- 5.21 Lingua usata in famiglia in relazione alla condizione professionale dei genitori (Glottokit Moena 1981).
- 5.22 Livelli di istruzione della popolazione residente. Val di Fassa e Trentino.
- 5.23 Livello di istruzione dei genitori degli alunni.
- 5.24 «I miei genitori tra di loro parlano ladino».
- 5.25 «I miei genitori tra di loro parlano ladino».
- 5.26 «I miei genitori tra di loro parlano ladino».
- 5.27 «Con il papà io parlo ladino».
- 5.28 «I miei genitori tra di loro parlano ladino».
- 5.29 Frequenza d'uso della lingua ladina e variabile del genere.
- 5.30 Dimensione territoriale, intensità di uso della lingua ladina e preferenza della lingua ladina.

## TABELLE

- 1.1 Popolazione della Val di Fassa secondo la lingua d'uso (Censimento del 1921).
- 4.1 La lingua ladina nell'esperienza linguistica degli alunni. Uso e competenze (risultati dell'analisi fattoriale: legame tra i fattori e le singole variabili).
- 4.2 Contesto linguistico familiare. Codice linguistico correntemente usato tra i genitori degli alunni delle diverse sedi scolastiche.
- 4.3 Contesto linguistico familiare. Codice linguistico correntemente usato tra fratelli e/o sorelle.
- 4.4 Contesto linguistico familiare. Codice linguistico correntemente usato dalla madre con l'alunno nella prima infanzia.
- 4.5 Diversità linguistica. Uso corrente della lingua ladina, italiana e di altro codice in relazione ai domini linguistici.
- 4.6 La lingua italiana. Frequenza d'uso in relazione ai domini linguistici.
- 4.7 Popolazione di 6-9 anni secondo il linguaggio abitualmente usato in famiglia, con amici e con estranei (dati ISTAT).
- 4.8 Dialecti e varietà regionali. Distribuzione degli alunni in relazione ad uso, competenza e preferenza linguistica.
- 4.9 Dialecti e varietà regionali. Distribuzione degli alunni in relazione all'uso nell'ambito familiare (con la madre - «M» - e con il padre - «P» -) secondo le sedi scolastiche.
- 4.10 Dialecti e varietà regionali. Distribuzione degli alunni in relazione all'uso nell'ambito familiare (con i nonni materni - «NM» - e con i nonni paterni - «NP» -) secondo le sedi scolastiche.
- 4.11 La lingua ladina. Distribuzione degli alunni per frequenza d'uso e domini linguistici.
- 4.12 Uso corrente della lingua ladina e tipologia familiare.
- 4.13 Intensità complessiva di uso della lingua ladina da parte degli alunni (media delle risposte alle domande relative all'uso della lingua ladina).
- 4.14 Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche in relazione all'intensità di uso della lingua ladina.
- 4.15 La lingua tedesca. Distribuzione degli alunni che parlano tedesco in relazione all'ambito familiare ed alle sedi scolastiche.
- 4.16 Connessione tra le variabili linguistiche (coefficienti di correlazione).
- 4.17 Frequenza d'uso della lingua ladina da parte della madre nella prima infanzia. Distribuzione degli alunni per classi scolastiche.
- 4.18 Frequenza di uso del ladino da parte della madre nella prima infanzia. Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche.
- 4.19 Frequenza di uso del ladino tra madre e figlio nella prima infanzia ed al presente.

- 4.20 Uso attuale della lingua ladina con la madre tra gli alunni non esposti al ladino (da parte della madre) nella prima infanzia (sedi scolastiche).
- 4.21 Uso attuale della lingua ladina con la madre tra gli alunni non esposti al ladino (da parte della madre) nella prima infanzia (tipologia familiare).
- 4.22 Uso della lingua ladina con la maestra di ladino (Glottokit Moena 1981).
- 4.23 Uso della lingua ladina con i compagni (Glottokit Moena 1981).
- 4.24 Lingua parlata dagli alunni del primo ciclo nell'ambito scolastico (Glottokit Moena 1981).
- 4.25 Preferenza linguistica. Distribuzione degli alunni in relazione alle preferenze espresse. «A me piace di più parlare...»
- 4.26 Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche in relazione alla preferenza della lingua.
- 5.1 Uso della lingua ladina (F1), competenza in lingua ladina (F2) e variabili non linguistiche (valori di età).
- 5.2 Variabili linguistiche e variabili sociologiche (coefficienti di correlazione).
- 5.3 Variabili linguistiche e variabili sociologiche (valori di età).
- 5.4 Comuni, abitanti e posti letto (1987). Strutture alberghiere ed extra-alberghiere.
- 5.5 Presenze turistiche. Comprensorio Ladino di Fassa (1987).
- 5.6 Presenze turistiche. Dati comunali (1987).
- 5.7 Distribuzione degli alunni per località di residenza.
- 5.8 Variabili linguistiche e variabili territoriali (valori di età).
- 5.9 «I miei genitori tra loro parlano ladino». Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina per aree territoriali.
- 5.10 «Con il mio miglior amico parlo ladino» Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina per aree territoriali.
- 5.11 «A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino». Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina per aree territoriali.
- 5.12 Provenienza dei genitori e variabili linguistiche (valori di correlazione).
- 5.13 Distribuzione degli alunni a seconda della provenienza della madre e per aree territoriali.
- 5.14 Distribuzione degli alunni a seconda della provenienza del padre e per aree territoriali.
- 5.15 Contesto linguistico e tipologia familiare: «I miei genitori tra loro parlano ladino».
- 5.16 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con i compagni secondo la tipologia familiare.
- 5.17 Contesto linguistico e tipologia familiare: «Mi ricordo che quando ero molto piccolo la mamma con me parlava ladino».
- 5.18 Contesto linguistico e tipologia familiare: «Con la mamma parlo ladino».

- 5.19 Contesto linguistico e tipologia familiare: «Con i miei fratelli e/o sorelle parlo ladino».
- 5.20 Variabili linguistiche e variabili socio-economiche e professionali (valori di età).
- 5.21 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina tra i genitori secondo il settore di attività economica del padre.
- 5.22 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con il padre secondo il settore di attività economica del padre.
- 5.23 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina nella prima infanzia da parte della madre secondo il settore di attività economica del padre.
- 5.24 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso del ladino con il padre secondo la posizione professionale del padre.
- 5.25 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso del ladino tra i genitori secondo la posizione professionale del padre.
- 5.26 Livelli di istruzione della popolazione della Val di Fassa (Censimento del 1981).
- 5.27 Distribuzione degli alunni per livello di istruzione dei genitori.
- 5.28 Distribuzione degli alunni per livello di istruzione della madre e per aree territoriali.
- 5.29 Distribuzione degli alunni per livello di istruzione e provenienza della madre.
- 5.30 Variabili linguistiche e livello di istruzione del padre (coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).
- 5.31 Variabili linguistiche e livello di istruzione della madre (coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).
- 5.32 Distribuzione degli alunni per livello di istruzione del padre e frequenza di uso della lingua ladina tra i genitori.
- 5.33 Distribuzione degli alunni per livello di istruzione della madre e frequenza di uso della lingua ladina tra genitori.
- 5.34 Distribuzione degli alunni per età dei genitori.
- 5.35 Età del padre e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).
- 5.36 Età della madre e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).
- 5.37 Distribuzione degli alunni in relazione all'età del padre ed alla frequenza di uso della lingua ladina tra i genitori.
- 5.38 Distribuzione degli alunni in relazione all'età della madre ed alla frequenza di uso della lingua ladina tra i genitori.
- 5.39 Classe scolastica e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione).
- 5.40 Frequenza di uso del ladino con il padre secondo le classi scolastiche di appartenenza degli alunni.

- 5.41 Frequenza di uso del ladino tra i genitori secondo le classi di appartenenza degli alunni.
- 5.42 Frequenza di uso del ladino con l'insegnante di classe secondo le classi di appartenenza degli alunni.
- 5.43 Variabile del genere e variabili linguistiche (valori di età).
- 5.44 Frequenza di uso della lingua ladina e variabile del genere.
- 5.45 Variabile del genere e variabili linguistiche (2° ciclo - Glottokit Moena 1981).
- 5.46 Tempo scolastico e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione).
- 5.47 Esclusione della lingua ladina con gli insegnanti non di ladino secondo il modello di tempo scolastico.
- 5.48 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con i compagni secondo il modello di tempo scolastico.
- 5.49 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con l'insegnante di ladino secondo il modello di tempo scolastico.



## 1. INTRODUZIONE

*«Per assicurare la continuità dello sviluppo individuale delle esperienze educative precedenti, la scuola elementare è impegnata a conoscere e valorizzare le attitudini individuali, le conoscenze acquisite da ogni alunno... e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo, psicologico e sociale.» (da «Programmi didattici per la Scuola Elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104).*

### 1.1 Origini e finalità della ricerca

L'osservazione, sistematica e ricorrente, delle trasformazioni in atto nel contesto socio-linguistico della Val di Fassa è un pre-requisito indispensabile per una programmazione educativa<sup>1</sup> che sia rispondente alle esperienze linguistiche degli alunni ed eviti operazioni di «azzerramento» del loro patrimonio di conoscenze extrascolastiche. La ricognizione degli strumenti linguistici di cui gli alunni dispongono è, inoltre, una condizione indispensabile per una risposta, attiva e propositiva, da parte della scuola, alle sollecitazioni in senso plurilingue e multiculturale emerse nel corso degli ultimi anni<sup>2</sup>.

La mancanza di competenze specifiche e di una adeguata strumentazione di rilevazione nonché le difficoltà di una comprensione teorica delle dinamiche linguistiche ostacolano per i responsabili e per gli operatori della scuola l'accertamento di quella «esperienza linguistica iniziale» di cui, come si legge nei Nuovi Programmi per la Scuola Elementare, «l'insegnante dovrà attentamente rendersi conto e sulla quale dovrà impostare l'azione didattica»<sup>3</sup>. L'occasionalità ed il senso comune che spesso prevalgono e che, pur lodevolmente, sono all'origine di inchieste e sondaggi sociolinguistici, non sono sempre in grado di soddisfare esigenze conoscitive di fondo o di fornire, quindi, adeguato supporto a progetti integrati di educazione linguistica.

Nel corso dell'anno scolastico 1986/87 si è, pertanto, ritenuto opportuno dopo ormai più di un quindicennio di insegnamento della lingua e della cultura ladina nella scuola elementare, affrontare la «questione della lingua» dando sistematicità e rigore metodologico a quella lettura

della situazione linguistica degli alunni che ogni insegnante più o meno adeguatamente compie<sup>4</sup>. Già nel 1981, nella presentazione dei dati di un'inchiesta predisposta dagli insegnanti della scuola di Moena sul comportamento linguistico degli alunni, Degiampietro formulava un auspicio affermando che:

«L'effettuazione di analoghe ricerche presso altre sedi scolastiche della Val di Fassa nonché la ripetizione della stessa ad intervalli convenientemente ampi nel tempo consentirebbe la visualizzazione sincronica e diacronica di vari aspetti del comportamento linguistico di talune fasce della popolazione valligiana residente.»<sup>5</sup>

Anche De Marchi al termine di una analisi critica dei risultati e della metodologia seguita per tale inchiesta, riconosceva che «notevoli e preziosi suggerimenti per la ripetizione di un'indagine analoga» (1984b: 125) potessero esserne ricavati. Il progetto del 1987 si è allacciato, quindi, direttamente all'inchiesta del 1981 nella prospettiva di affrontare, acquisendo le necessarie competenze scientifiche, l'analisi della «situazione linguistica» degli alunni della scuola elementare ricomponendo, per l'intera popolazione scolastica della valle, quella «carta di identità linguistica», compilata per una sola scuola nel 1981.

Facendosi promotrice di questa operazione di ricerca varata con il consenso degli organi collegiali, proponendola all'Istituto Culturale Ladino come occasione di collaborazione ed assicurandosi l'assistenza tecnico-scientifica dell'Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia, la Direzione Didattica ha interpretato il proprio ruolo di orientamento e promozione nei confronti dell'attività didattica. Come nel 1981 in cui l'inchiesta rientrava nell'ambito delle attività di autoaggiornamento collegialmente deliberato, anche nel 1987 il progetto di ricerca è stato funzionalmente ricordato con il piano annuale di formazione in servizio sui Nuovi Programmi della Scuola Elementare per i docenti di tale ordine di scuola.

Non poche erano, inizialmente, le perplessità ed i dubbi circa un'operazione di indagine che evitava di delegare totalmente ad istituti specializzati la impostazione e la conduzione della ricerca ed ambiva a coniugare le risorse interne alla scuola con le competenze scientifiche esterne. L'ipotesi soggiacente era, e rimane tuttora, che il processo di costruzione delle conoscenze che sono parte della professionalità del

docente può, in certa misura, essere condiviso e partecipato e che l'efficacia delle conoscenze acquisite è direttamente proporzionale al livello di partecipazione e di condivisione <sup>6</sup>.

La finalità della ricerca è stata quella di delineare i profili reali dell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare e di fornire elementi per una loro comprensione. La motivazione, quindi, di partenza è stata fondamentalmente di natura conoscitiva pur scaturendo da una precisa istanza operativa. L'insegnante, come la scuola nel suo insieme, deve, particolarmente in un contesto di plurilinguismo, dare unità e ritrovare linee di lettura dell'itinerario di socializzazione linguistica degli alunni, non decifrabile solamente attraverso le sequenze dell'esperienze didattiche proposte dalla scuola, bensì da cogliere nel complesso dell'esperienza linguistica che l'alunno compie <sup>7</sup>.

A questa finalità originaria si sono andati accostando obiettivi collaterali ed altri motivi di interesse quali la sollecitazione, sulla base di un profilo empiricamente costruito, di una riflessione sulla questione del bilinguismo, la mobilitazione diretta dei docenti nel processo di lettura della realtà ed insieme la continuazione di una tradizione di ricerca che anche nel futuro potrà fornire, a chi si occupa della scuola, linee interpretative, riscontri empirici, accumulazione di dati e competenze metodologiche e tecniche sviluppate sul campo.

Più remoto, anche se non del tutto assente, è stato l'obiettivo di verificare in uno specifico contesto prospettive e strumenti tecnici per l'analisi sociolinguistica con un miglioramento, rispetto alla precedente inchiesta del 1981, della qualità dell'indagine sia dal punto di vista concettuale che metodologico. Il progetto di ricerca si è collocato, si potrebbe dire, in quello spazio intermedio tra l'uso del questionario sociolinguistico come pratica collaterale all'azione didattica e la ricerca sociologica sul linguaggio.

Con riferimento a quelle che sono le funzioni, in termini di conoscenze, che l'attività di ricerca può svolgere, il lavoro compiuto, per il contesto operativo e soprattutto per le modalità di conduzione, non è stato rivolto a giustificare proposizioni teoricamente formulate nè ha inteso mettere a fuoco e definire, seppur in termini esplorativi, specifiche ipotesi di rilevanza teorica; più semplicemente ha mirato ad una descrizione, guidata da alcune acquisizioni correnti sul fenomeno linguistico e realizzata con soluzioni metodologiche criticamente esplicitate, della



situazione linguistica ed all'accertamento, in tale contesto dei valori di alcune «correlazioni sociali» del comportamento linguistico che la letteratura scientifica ha evidenziato come tendenzialmente rilevanti e che la conoscenza di sfondo della realtà della valle ha suggerito come pertinenti.

### *1.2 La Val di Fassa, la questione ladina e la scuola*

L'interesse conoscitivo all'origine della ricerca non è scaturito da preoccupazioni astratte o da esigenze ispirate al formalismo didattico, bensì si è ancorato al contesto particolare in cui gli alunni costruiscono, progressivamente, la propria esperienza linguistica. Per meglio comprendere il «mondo di vita» al cui interno essa si colloca sono, pertanto, opportune alcune annotazioni, seppur di carattere introduttivo, sulla realtà della Val di Fassa. Il profilo storico, socioculturale ed economico della Val di Fassa è oggetto di una molteplicità di studi che testimoniano l'interesse che i caratteri peculiari della valle ladina hanno suscitato in ricercatori e studiosi operanti in vari ambiti disciplinari<sup>8</sup>. Questi studi offrono alcuni primi punti di riferimento contestuali per la ricerca sociolinguistica che possono essere richiamati nella prospettiva di collocare storicamente e culturalmente l'esperienza linguistica degli alunni oggetto della ricerca.

Nel panorama delle lingue di minoranza in Europa, l'area ladina, la cui continuità territoriale si è interrotta da tempo, si trova collocata sull'arco alpino orientale e ripartita in due stati. Dell'isola linguistica ladina, intesa in senso ampio, fanno parte (Fig. 1.1) il Canton dei Grigioni (50.000 abitanti), il Comelico (10.000), il Friuli (700.000) e la ladinia dolomitica (30.000). La Val di Fassa appartiene con la Val Marebbe, la Val Badia, la Val Gardena, Livinallongo, Cortina d'Ampezzo all'area dolomitica (Heilmann, 1977). (Fig.1.2)

Nel contesto italiano la minoranza linguistica ladina, correntemente intesa come ladinia dolomitica, viene considerata nel suo complesso come una minoranza forte e parte delle minoranze storiche (MPL, 1985) per le quali esistono sistemi di garanzie legislative. Rispetto, invece, ad altre aree di lingua di minoranza in Europa, l'area ladina pur apparendo consistente dal punto di vista numerico se considerata nel suo insieme,

Fig. 1.1 L'area linguistica ladina

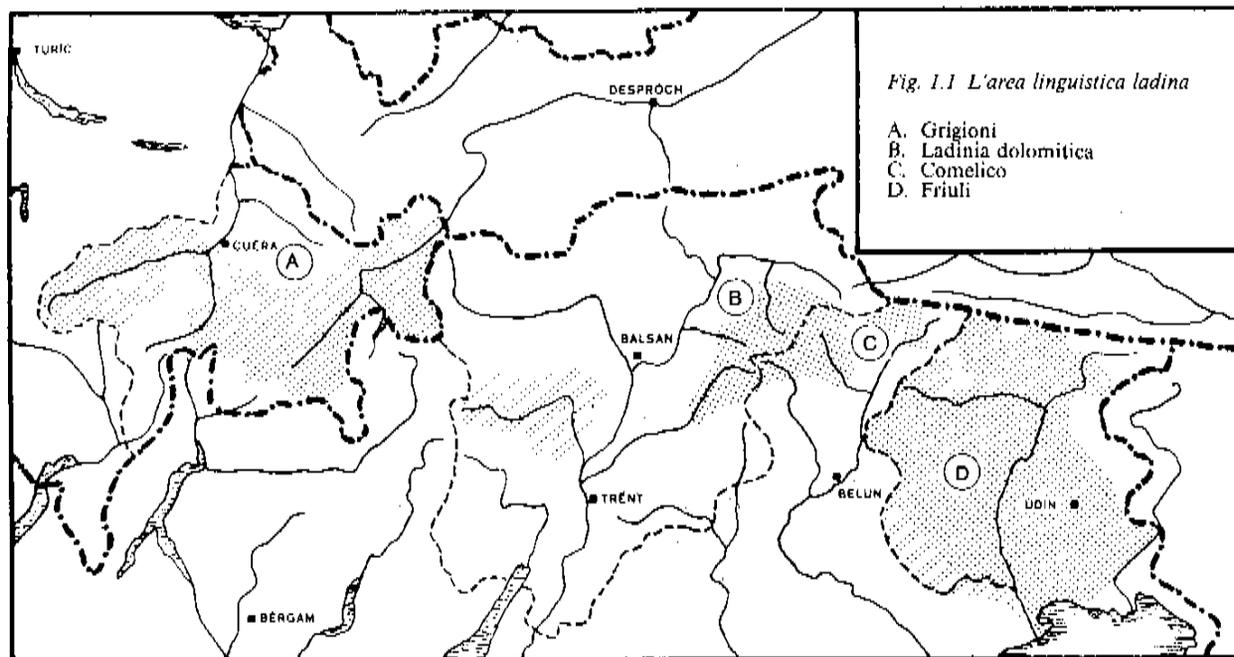


Fig. 1.1 L'area linguistica ladina

- A. Grigioni
- B. Ladina dolomitica
- C. Comelico
- D. Friuli

--- Confini di Stato

--- Confini regionali o cantonali

arce linguistiche ladine

anifzone

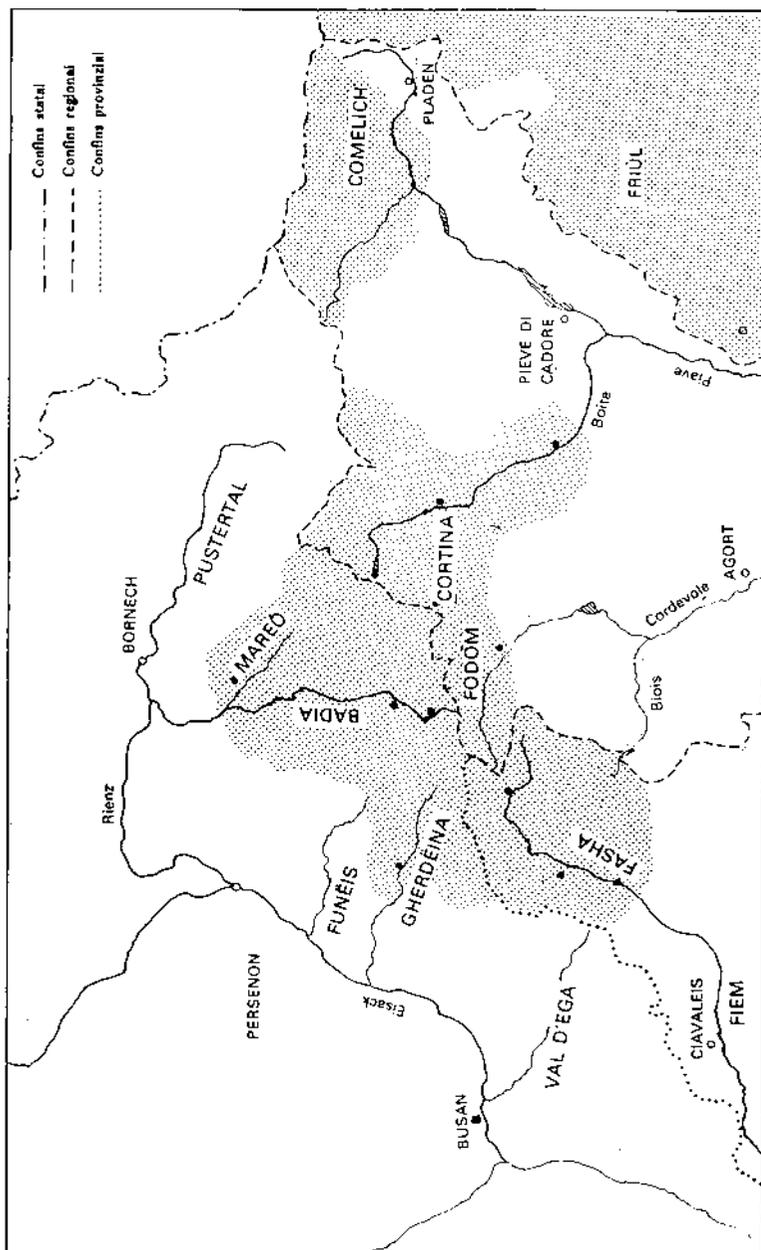


Fig.1.2 L'area ladina dolomitica

risulta estremamente frazionata e composita dal punto di vista del territorio, sia considerando le ripartizioni politico-amministrative sia con riferimento ad aspetti politico-culturali ed istituzionali<sup>9</sup>.

In realtà sono da tener presenti le diversità esistenti nell'area della ladinia dolomitica tra le valli rientranti nel territorio della provincia di Bolzano, la Val di Fassa che è parte della provincia di Trento ed il territorio di lingua ladina collocato nella Regione Veneto; pur, infatti, all'interno di una sostanziale unità linguistico-culturale, dal punto di vista amministrativo e giuridico le diversità sono notevoli<sup>10</sup>. Data questa diversificazione, il campo in cui si colloca la ricerca, cioè la Val di Fassa, si presenta come un' «enclave» in una realtà complessa che non consente immediate generalizzazioni ed, anzi, sembra sottolineare la prevalenza di particolarismi locali. (Fig.1.3)

Per quanto riguarda l'uso e la diffusione della lingua ladina nella Val di Fassa, le informazioni disponibili, al di là del fatto che nella valle il ladino sia tradizionalmente di uso corrente, sono limitate e per lo più basate su stime. Al censimento del 1921, la popolazione della Val di Fassa la cui lingua d'uso era il ladino raggiungeva 5.324 residenti su un totale di 5.491 (Calafiore, 1985:17; Scroccaro, 1990:19-21) con percentuali relative ai singoli comuni ben al di sopra del 90%. Da notare sono i valori elevati relativi ai comuni di Moena (97,7%) e Canazei (98,8%) che sono oggi le aree dove più appare il regresso del ladino e le percentuali lievemente inferiori nel centro valle nei comuni di Pozza (94,4%) e di Vigo (93,3%).

I successivi censimenti<sup>11</sup> che presentano dati «per lingua d'uso» (1961) o «per gruppo linguistico di appartenenza» (1971 e 1981) sono limitati alla provincia di Bolzano per cui per l'area fassana occorre ricorrere solamente a stime e ad approssimazioni. Calafiore (1985:19) sulla base di informazioni raccolte sul luogo stima attorno all'80% la popolazione di lingua ladina esistente nei sette comuni della val di Fassa (circa 6.600 ladini su una popolazione di 8.246 abitanti nel 1981). All'assenza di dati ufficiali non remoti ed all'incertezza legata alle stime sulla diffusione della lingua ladina e sulla consistenza del gruppo linguistico ladino è da aggiungere la mancanza di indagini sociolinguistiche condotte in valle, dovuta forse anche alla presenza di realtà apparentemente omogenee. La ricerca sulla diffusione del ladino tra gli alunni della scuola elementare è, quindi, senza riferimenti complessivi sulla situazione linguistica.

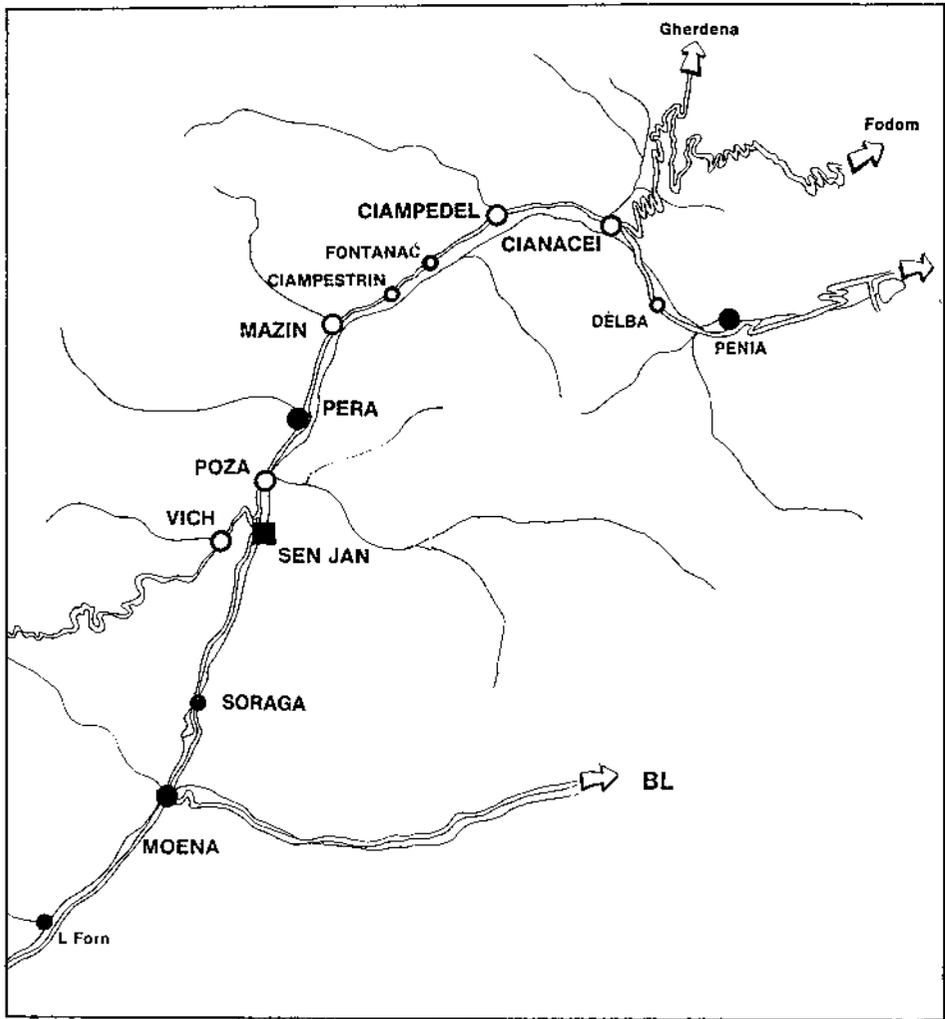


Fig.1.3 La Val di Fassa

Se mancano tali riferimenti sulla situazione linguistica, non sono però assenti alcuni dati riferiti alle fasce giovanili della popolazione. Oltre ai dati dell'inchiesta citata condotta nel 1981 a Moena presso la scuola elementare, esistono anche informazioni relative alla situazione linguistica dei bambini della scuola dell'infanzia della valle risalenti al 1979-1980 e, più recentemente, al 1988-1989<sup>12</sup>. I dati provenienti da queste fonti, pur se comparabili con grande cautela, «mostrano che nell'ultimo decennio la percentuale di bambini 'ladinofoni' che si affacciano alla socializzazione scolastica è drasticamente diminuita con una perdita che oscilla tra i 10 e i 40 punti» (ICL, 1990).

Dal punto di vista del mutamento culturale e linguistico di lungo periodo, la Val di Fassa non risulta essere meno particolare. Mentre, infatti, nelle valli ladine di Gardena, Badia e Marebbe, per ragioni storiche, amministrative e politiche, si è andato evidenziando l'influsso culturale e linguistico tedesco, la Val di Fassa ha subito in modo più marcato l'influsso della lingua e della cultura italiana particolarmente negli ultimi decenni. Questi sviluppi divergenti si riflettono nella diversità tra le parlate delle singole valli, pur all'interno di una fondamentale unità (Heilmann, 1975). L'influenza italiana in Fassa si è esercitata lungo la direttrice della valle dell'Avisio, il torrente che attraversa longitudinalmente la valle e la collega alla val di Fiemme, e la penetrazione, scriveva Heilmann nel 1975:

«si va sempre più attenuando man mano che si procede lungo la valle sicché nei paesi più a monte ritroviamo sempre meglio ed in maggior estensione i caratteri propri della parlata ladina.» (1975:50)

A questo processo di frantumazione linguistica è da ricondurre la presenza in Val di Fassa di tre zone linguistiche, a cui corrispondono tre parlate territorialmente distribuite, all'interno della comunità ladina Fassana: l'area di Moena con il «moenat», la parlata più esposta al contatto con il dialetto trentino, l'area medio-fassana con la parlata «brach» e l'area alto-fassana con il «cazet» che conserva più numerosi elementi arcaici.

Il processo di mutamento non è tuttavia solo un fatto del passato, è ancora in corso; esperti hanno notato processi di destrutturazione della parlata ladina con interferenze che toccano il lessico, le strutture fone-

tiche, la morfologia e la sintassi (Chiocchetti, 1980; 1987) e rischi di sostituzione linguistica (Heilmann, 1988) sono stati messi in evidenza.

Oltre agli elementi di carattere contestuale a cui si è fatto cenno, è necessario, in queste pagine introduttive, fare riferimento alla «questione ladina» che, al centro di ricerche e dibattiti tra i linguisti, è stata per anni uno dei temi cruciali dell'intera problematica ladina. In sintesi, come scrive Calafiore:

«La questione ladina consiste nell'accertare se le lingue parlate dai vari gruppi ladini (nel cantone dei Grigioni, in alcune valli dolomitiche e nel Friuli) costituiscano una famiglia indipendente nell'ambito delle lingue neolatine oppure facciano parte dei dialetti italiani.» (1985:9)

Ad una considerazione rigidamente linguistica del problema, che, tra l'altro, ha visto esperti schierati su posizioni contrapposte, si è, con il tempo, andata sostituendo una considerazione di più ampio respiro. Heilmann, più di altri, si è fatto interprete di una prospettiva di soluzione basata sul concetto della «coscienza dei parlanti» come fattore costitutivo di una lingua. Già nel 1975, discutendo della questione, affermava:

«Diremo che il ladino fassano è una varietà del ladino dolomitico che, sul piano psicologico dei parlanti e sul piano sociologico che li ricollega ad uno più vasto di unità culturale e politica, costituisce in effetti una lingua.» (Heilmann, 1975:48)

Ed ancora, più recentemente, sosteneva Heilmann, riprendendo una posizione condivisa da altri studiosi circa la improponibilità di una distinzione tra lingua e dialetto, o tra lingua nazionale e lingue minori, dal punto di vista solamente linguistico, che:

«l'opposizione tra 'lingua' e 'dialetto' non esprime un concetto linguistico, ma una valutazione di gerarchia sociale e culturale.» (1980b:66)

Questo cambiamento sopravvenuto nel modo di porre la questione ladina viene registrato anche da Schmid che nel 1989 nota:

«... è con soddisfazione che si può riscontrare che quest'ottica ristretta, questo modo di etichettare il ladino come un 'dialetto italiano', sia piuttosto passata di moda, dai tempi di un nazionalismo totalitario di cattiva memoria, e che in generale abbia lasciato il posto ad una valutazione obiettiva.» (1989:5)

Ed è proprio l'autoconsapevolezza (Belardi, 1985), radicata in vario modo in un substrato di «coscienza nazionale» (Mauri, 1981; Richebuono, 1982) ed il senso di appartenenza che sono alla base del movimento di valorizzazione della lingua ladina e consentono di definire l'area ladina della Val di Fassa come gruppo socio-geografico. All'interno di questi processi la dimensione linguistica, anche a seguito dei limitati successi delle richieste in senso di autonomia politica ed amministrativa (Belardi, 1985:42), è diventata uno dei terreni di maggior interesse ed attenzione.

La questione ladina oltre che in prospettiva storica va colta anche con riferimento al panorama europeo ed alla «renaissance» delle minoranze territoriali (Anderson, 1978) che si è andata verificando negli ultimi due decenni. Ad uno sguardo comparativo includente le minoranze linguistiche europee, il gruppo linguistico ladino si presenta (Allardt, 1981) come gruppo a debole mobilitazione etnica e con valori medi in termini di risorse. Il movimento, tuttavia, di rivalorizzazione della lingua e della cultura ladina dagli anni '50 in poi (Renzi, 1984; Heilmann, 1988:31) ha portato al sorgere ed al diffondersi di associazioni culturali e gruppi di azione, alla pubblicazione di periodici locali in lingua ladina. La creazione poi dell'Istituto Culturale Ladino ha incrementato e tracciato linee di sviluppo culturale con la valorizzazione della tradizione locale, il sostegno all'attività didattica e la promozione della produzione letteraria<sup>13</sup>.

Questa attività culturale, soprattutto la progressiva crescita di una letteratura in prosa ed in versi, ha trasformato il ladino in una «lingua in via di elaborazione» (Heilmann, 1988:31). Questo processo ha trovato espressione anche nel contemporaneo sforzo di uniformazione della grafia e di costruzione di una lingua comune (il «ladin dolomitan») <sup>14</sup>. Belardi osservava già nel 1985:

«... ho potuto constatare di recente in più zone dell'area dolomitica, non soltanto in Val Gardena, una decisa crescita culturale che ha portato varie parlate dalla scrittura semplice, seppur dignitosa, delle pubblicazioni e dei periodici locali a un livello assai sorvegliato e squisito di letterarietà.» (1985:40)

Dal punto di vista della tutela legislativa, al di là del dettato costituzionale (l'art. 6 della Costituzione) che impegna lo Stato italiano alla

protezione delle minoranze linguistiche, esiste una disparità di tutela legislativa tra i ladini di Fassa ed i ladini della Val Gardena e Badia (Pizzorusso, 1975:215-228). Lo statuto di autonomia della Regione Trentino Alto Adige del 1972 (art. 102: «Nelle scuole dei Comuni della provincia di Trento dove è parlato il ladino è garantito l'insegnamento della lingua e della cultura ladina») e la recente legge di applicazione dello statuto di autonomia (DPR 405 del 15.7.1988) prevedono particolari misure relative ai programmi didattici (insegnamento e possibilità di uso come lingua strumentale, della lingua e cultura ladina nella scuola elementare; insegnamento della lingua e cultura ladina nella scuola media) a favore della minoranza ladina<sup>15</sup>. Numerosi progetti di legge, finora in più occasioni arenatisi nell'iter parlamentare, sono stati messi a punto per la salvaguardia del gruppo linguistico ladino (MPI, 1985: 14ss).

Questo è il contesto, per altro in movimento, in cui gli alunni crescono e sviluppano il loro bagaglio culturale e linguistico di base, riflettendo le dinamiche che tagliano trasversalmente l'intera società ladina. Il particolare momento di «autoaffermazione» (Allardt, 1981) che la lingua ladina ha attraversato e sta attraversando non è senza influenze sugli alunni.

Nella scuola elementare dal 1969-1970 è inserito l'insegnamento della lingua e della cultura ladina attraverso la strumentazione normativa prevista dalla Legge 820/1971 cioè come insegnamento speciale con caratteri di facoltatività ed aggiuntivo al regolare corso di studi (Biasiori, 1989). Pur con i limiti che ancora presenta, l'avvio di tale insegnamento ha sancito il superamento della fase in cui la dominanza della lingua ufficiale nella scuola tendeva alla rimozione della lingua locale. Dopo alcune resistenze iniziali (Dantone, 1980; Spini, 1980; Chiocchetti, S., 1986; Chiocchetti, B., 1989), l'«ora di ladino» si è progressivamente inserita nell'attività didattica (Iellici, 1989), anche se si è ancora di fronte ad un'area curricolare i cui legami con il corpus del programma sono fragili, occasionali e non sistematici<sup>16</sup>.

L'attuale collocazione dell'insegnamento della lingua e della cultura ladina, pur essendo nella realtà più integrata di quanto possa apparire dall'impianto formale, rappresenta, in chiave comparativa, uno dei modelli più deboli di articolazione del curriculum scolastico in chiave plurilingue. Come discuteremo nel Capitolo 7 Sez. 5 si tratta, infatti, di una semplice «componente aggiuntiva», invece di una collocazione paritaria tra le lingue o di un ripensamento dell'intero programma nella

prospettiva di un uso strumentale di entrambi i codici. Inoltre il percorso linguistico all'interno della scuola risulta, dal punto di vista della continuità, non coerente in quanto l'insegnamento della lingua e della cultura ladina termina con la scuola elementare e non ha alcun seguito negli altri ordini di scuola. L'iniziativa della scuola è, comunque, in fase di sviluppo come testimoniano alcune iniziative prese ed in corso ed alcuni cambiamenti che si preannunciano (Biasiori, 1989; ICL, 1990).

Volendo aggiungere a queste note introduttive un ulteriore riferimento storico, è da ricordare che la componente plurilingue è da sempre presente nell'esperienza di vita dei giovani in Val di Fassa, come peraltro in tutta la comunità ladina collocata a mo di ponte tra la cultura italiana e la cultura tedesca, pur se, attraverso l'alternarsi di vicende storiche, essa ha assunto fisionomie diverse. La tradizione plurilingue, osserva Vittur, ha perlomeno duecento anni di vita nelle valli ladine:

«Pensiamo a Maria Teresa del 1778 quando nel Tirolo, del quale faceva parte anche la provincia di Trento, viene introdotto l'obbligo scolastico fino a 14 anni. Quindi da 200 anni in tutte le valli ladine abbiamo l'obbligo scolastico fino a 14 anni. In tutti questi anni abbiamo avuto un tipo di scuola che va oltre quello impartito nell'idioma materno. Noi abbiamo una tradizione plurilingue che ha almeno 200 anni di vita.» (1987:38)

Accanto alla tradizione scolastica, ci sono, poi, abitudini e usanze che hanno quasi generalizzato l'apprendimento di più lingue nella fase della socializzazione del bambino e del ragazzo. Trentini, nel suo studio sulla società fassana all'inizio del secolo, conferma che «ragazzi e ragazze emigravano per lo più nella vicina Val d'Ega o nel meranese dove si mettevano a servizio dei contadini proprietari di masi» (1986:12) acquisendo così la conoscenza del tedesco. In un documento recentemente pubblicato che presenta, sotto forma di diario autobiografico, la vita militare nel periodo tra il 1889 ed il 1891, l'autore così racconta la sua vita all'età di tredici anni 14):

«...vulli che i miei Genitori mi lasciasero andare in servizio in tera tedesca primo per approfittarmene della lingua, secondo per guadagnarmi il pane... ...in breve tempo mene approfittai del suo linguaggio... ...nel-l'anno 1882 andai di nuovo in servizio in tera tedesca per francarmi della lingua.»<sup>17</sup>

Il riferimento ad alcuni elementi del contesto attuale e storico è utile per collocare nella giusta prospettiva la fotografia sulla situazione linguistica degli alunni che la ricerca si è proposta di realizzare.

### *1.3 Gli interrogativi della ricerca*

La vasta letteratura esistente sulla lingua ladina in Val di Fassa e la vivacità del dibattito politico sulla tutela della minoranza ladina contrasta con la carenza di informazione e di dati disponibili per quanto riguarda la presente situazione sociolinguistica della valle, nonostante gli studi di carattere antropologico e le analisi linguistiche abbiano, seppur indirettamente, contribuito ad una maggior conoscenza del patrimonio linguistico ladino.

Nell'impostazione della ricerca, accanto alla preoccupazione di carattere conoscitivo di cui si è detto, sono state presenti alcune «curiosità» di partenza. Alcuni dati di un certo interesse, riguardanti l'uso della lingua ladina, erano emersi dell'indagine condotta nel 1981 nella scuola di Moena. Pur con qualche approssimazione dal punto di vista metodologico (De Marchi, 1984b), essa aveva messo in chiaro che mentre la quasi totalità degli alunni dichiarava di «capire» il ladino (90% nel primo ciclo e 95% del secondo), per il 24% degli alunni si trattava però di una competenza puramente passiva («Capisco, ma non parlo»); inoltre numerose erano risultate le differenze nell'uso linguistico in rapporto a domini diversi (scuola, famiglia, gruppo di pari, relazioni con adulti). L'alternarsi dell'uso dell'italiano e del ladino era, in qualche modo, un denominatore comune dell'esperienza linguistica degli alunni. La individuazione dello spazio relativo occupato da ciascun codice nell'esperienza individuale è stata, quindi, la fonte della prima serie di interrogativi.

In secondo luogo, la necessità di andare oltre il semplice constatare la presenza di un uso alterno dei due codici, per cogliere le «regole di scelta» cioè le norme implicite che determinano il ricorso in specifiche situazioni ad un codice o ad un altro ha spostato l'attenzione sui fattori sociali che potessero potenzialmente concorrere a render ragione della scelta del codice. Questo ha comportato un esame del contesto all'interno del quale lo scambio comunicativo ha luogo, con una particolare

attenzione a quei fattori che rafforzano la posizione di un codice a preferenza di un altro o ne minano le basi prammatiche. È apparso anche decisivo poter individuare i punti di rottura (dove e quando si decide di passare da una lingua ad un'altra). Più in particolare nella fase di impostazione si è cercato di evitare di pensare solamente in termini di processi che ineluttabilmente portassero ad una egemonia generalizzata della lingua italiana con conseguente inevitabile declino della lingua ladina, prendendo in considerazione, al contempo, le contraddizioni di tale processo, la permanenza e la resistenza, le svolte ed i ritorni in parte anche documentati dalla letteratura (SLI, 1980).

In terzo luogo, è stato vivo l'interesse per le caratteristiche che il processo di socializzazione linguistica, sia primaria cioè a livello di famiglia di origine, sia secondaria, da parte cioè delle altre agenzie educative, viene ad assumere in un contesto di plurilinguismo. Questo ha comportato anche una considerazione complessiva dello status e del ruolo della lingua ladina all'interno della società fassana. L'esperienza linguistica degli alunni, infatti, acquista spessore e salienza diversi a seconda che includa, ad esempio, spezzoni di repertori propri di un sistema linguistico in fase di estinzione o che comprenda forme rinnovate di alfabetizzazione in una lingua che abbia acquisito o sia in fase di acquisire prestigio sociale.

L'inserimento, infine, della lingua e della cultura ladina nei programmi della scuola elementare accanto alle diverse richieste formulate dal movimento ladino riguardanti l'uso della lingua ladina, ha modificato potenzialmente una rigida contrapposizione tra la lingua italiana e quella ladina in termini puramente diglossici. La tradizionale suddivisione degli ambiti funzionali di uso tra i due codici non è mutata sostanzialmente, ma neppure è rimasta ferma. È stato, quindi, di interesse cercare di vedere di quanto la realtà fosse, o non si fosse, andata allontanando da una situazione classica di diglossia in cui il continuum italiano versus ladino dovrebbe contrapporsi al continuum formale versus informale, universalità versus idiolettalità, codice elaborato versus codice ristretto. C'è stato, inoltre, da considerare che la scuola elementare appariva coinvolta in un'alfabetizzazione ladina in termini nuovi rispetto alla trasmissione della lingua operata dalla tradizione orale familiare.

Volendo, quindi, porre in termini sintetici gli interrogativi di partenza potremmo formulare le seguenti domande:

1. Quali spazi occupa l'uso della lingua italiana e della lingua ladina nell'esperienza linguistica degli alunni? È possibile identificare i campi di uso dei due codici? Esistono modelli di carattere generale nel ricorso ad un codice o ad un altro o realtà particolari distribuite sul territorio?

2. Quali fattori sociali concorrono a dar ragione delle scelte di uso dell'italiano o del ladino? È possibile rintracciare delle correlazioni, dei modelli di influenza? Quali eventuali indicazioni prospettiche si possono formulare?

3. Come si viene a costruire l'esperienza linguistica degli alunni? Quali sono gli itinerari di socializzazione che l'alunno in val di Fassa percorre dai 6 agli 11 anni? Come si modifica l'esperienza linguistica che va vivendo? Quale incidenza ha il processo di promozione linguistica?

4. In quali termini la situazione linguistica esaminata si allontana da un modello diglossico? Quale peso ha l'alfabetizzazione ladina a scuola sul comportamento linguistico ed in particolare sull'uso del ladino? Quale configurazione viene ad assumere il bilinguismo?

Queste domande si collocano in ambiti problematici diversi; sono state tenute presenti nella fase di riflessione teorica e di impostazione metodologica. Non tutte però sono state affrontate direttamente; per alcune ci si è limitati a qualche suggestione, per altre si è dovuta riconoscere la difficoltà di pervenire a risposte adeguate.

#### *1.4 Il rapporto e la sua organizzazione*

Nel dar conto dei risultati ottenuti ci si è prefissi di offrire informazioni di base precise e di facile lettura, fornendo, allo stesso tempo, elementi di maggior dettaglio per chi intenda pervenire ad una considerazione più approfondita. Particolare attenzione è stata dedicata ad esplicitare le decisioni prese, in sede di disegno e di esecuzione del lavoro, nonché i limiti della ricerca nelle sue diverse fasi al fine di garantire, al lettore, la possibilità di valutare la qualità dei dati raccolti come pure l'adeguatezza dell'analisi condotta.

Il rapporto è articolato in tre parti. La prima comprende, in due suc-

cessivi capitoli, l'esplorazione teorica che fa da sfondo alla ricerca di cui defisce i presupposti e la presentazione delle soluzioni metodologiche adottate nel disegnare la ricerca, nella predisposizione degli strumenti di raccolta dei dati e nell'analisi dei dati. Il concetto di diversità linguistica, di promozione linguistica e quello di scelta linguistica sono gli assi concettuali lungo i quali si sviluppa la riflessione del Capitolo 2. Le potenzialità ed i limiti di una ricerca sul linguaggio attraverso lo strumento del questionario sono il contenuto del Capitolo 3.

La seconda parte, composta dal Capitolo 4 e del Capitolo 5, presenta il risultato della lettura dei dati, sia a livello descrittivo, sia a livello di analisi della connessione tra variabili linguistiche e variabili sociologiche. In particolare, il Capitolo 4 ripercorre i diversi aspetti che caratterizzano la socializzazione linguistica degli alunni in un contesto, come quello fassano, di diversità e di promozione linguistica in relazione alle componenti di fondo dell'esperienza linguistica, cioè alle competenze, all'uso ed alla preferenza linguistica. Il Capitolo 5, invece, analizza il processo di costruzione sociale dell'esperienza linguistica attraverso un esame delle diverse «correlazioni sociali» dell'uso linguistico. Per ragioni di articolazione del contenuto del rapporto stesso i Capitoli 4 e 5 sono tra di loro strettamente connessi e complementari.

La terza parte, infine, conclude il rapporto raccogliendo alcune riflessioni di carattere interpretativo dei risultati rilevando il rischio di divario tra le potenzialità esistenti e la possibilità di una loro attuazione ed indicando, poi, anche alcune implicazioni, in termini di decisioni educative e didattiche, dei risultati di ricerca.

Negli allegati al rapporto sono presentati sia gli strumenti di ricerca sia le tabelle riassuntive a cui si fa riferimento nel corso dei diversi capitoli e da cui sono state ricavati i grafici presenti nel testo stesso. Tali grafici evidenziano le risultanze di maggior significato dandone, quasi sempre, anche i relativi valori quantitativi <sup>18</sup>.

Per quanto nel rapporto si proponga una ricostruzione razionale dell'iter di ricerca, è naturale che nel corso del lavoro alcuni riorientamenti si siano andati sviluppando. In particolare la rilevanza del processo di promozione linguistica nel determinare la natura, i contenuti e le caratteristiche dell'esperienza linguistica degli alunni è venuta a mano a mano crescendo: questo spiega anche una certa diversa sensibilità che affiora confrontando il Capitolo 1 con i capitoli conclusivi.

## NOTE

- <sup>1</sup> Da anni ormai la programmazione educativa e didattica è diventata un momento funzionale nell'organizzazione dell'attività scolastica (Cfr. Legge n. 517 del 4 agosto 1977; Programmi didattici per la Scuola Elementare DPR 12 febbraio 1985 n. 104 Sez. 3; cfr. anche Maragliano e Vertecchi, 1978). Per un'applicazione all'area dell'educazione linguistica si veda, esemplificativamente, Gensini e Vedovelli (1983) che, sulla base dell'esigenza di individuare i livelli linguistici di partenza degli allievi come primo passo per la programmazione didattica, hanno elaborato varie proposte operative. Altri contributi in Grassi (1979), Bazzanella (1982), Verdoot (1982:194-195).
- <sup>2</sup> Si veda, tra gli altri, l'autorevole intervento del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sulla tutela delle minoranze linguistiche con specifico riferimento al gruppo linguistico ladino in provincia di Trento («Il Consiglio ha inoltre segnalato la necessità di una iniziativa legislativa tendente a garantire ai cittadini italiani di minoranza linguistica ladina residenti nelle province di Trento e Belluno opportunità culturali ed educative analoghe a quelle previste per le località ladine della provincia di Bolzano» in AA.VV. *Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione nel periodo 1983-1988*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 48 (1989) Roma, p. 45). Di rilievo, inoltre, le posizioni del Parlamento Europeo (Risoluzioni Arfé del 16 ottobre 1981 e Kuijpers del 30 dicembre 1987) e del Consiglio d'Europa (Carta Europea delle lingue regionali e minoritarie del 16 marzo 1988) (cfr. per una presentazione generale Ardizzone, 1989). Per una visione della problematica in relazione alla Val di Fassa cfr. *Mondo Ladino Quaderni*, 6 (1987) e *Mondo Ladino*, XII, 1-2 (1989).
- <sup>3</sup> I Programmi didattici per la Scuola Elementare del 1985 riflettono una visione ampia ed articolata del fenomeno linguistico e forniscono una gamma di orientamenti e di indicazioni didattiche. In particolare viene sottolineata l'esigenza di aderire al vissuto del bambino ed alle capacità comunicative già acquisite. Di qui l'attenzione, del tutto innovativa nella tradizione pedagogica italiana (Salerni, 1986; Lavinio, 1986), che viene rivolta ai dialetti, anche se si rimane nei limiti di alcune indicazioni di carattere generale. L'assenza, però, nel testo dei Programmi, di riferimenti espliciti alle lingue di minoranza non è passata inosservata: «Peccato», commenta De Mauro a proposito di tale mancanza, «che non ci si ricordi che in Italia esistono anche 13 lingue di minoranza» (De Mauro, T. «Predica male e razzola bene», *Vita scolastica*, XL, 4 (1985):8).
- <sup>4</sup> Il diffondersi di indagini sociolinguistiche, nell'ambito scolastico, rispecchia indubbiamente una crescente professionalizzazione della funzione docente ma non

è senza problemi soprattutto dal punto di vista della qualità metodologica delle ricerche compiute (cfr. De Marchi, 1984a; 1984b). Le inchieste condotte in classe dall'insegnante nell'ambito della programmazione didattica non sono assimilabili alle indagini realizzate da un ricercatore per diversità di finalizzazione e, spesso, anche di disegno complessivo. Le prime possono risultare approssimative ed inadeguate se vagliate sulla base dei criteri correntemente usati nelle seconde che, a loro volta, possono risultare di non immediata utilizzazione per gli operatori scolastici. Talvolta gli insegnanti sono coinvolti in progetti di ricerca che vanno oltre una finalizzazione didattica.

L'approccio seguito, come si esplicherà anche in seguito (Capitolo 3 Sez. 6) è stato quello di porre i docenti in condizione di partecipare in prima persona, come équipe di ricerca, alle varie fasi dell'indagine e di attivare, attingendo a competenze esterne alla scuola, una funzione di supporto, di orientamento e di assistenza metodologica.

<sup>5</sup> I risultati dell'inchiesta, indicata nel corso del rapporto come Glottokit Moena 1981, sono in *Mondo Ladino Quaderni*, 5 (1984):123-164. La citazione riportata di Degiampietro è a pag. 125.

<sup>6</sup> Questa impostazione riflette orientamenti che si sono andati diffondendo nel campo della formazione in servizio dei docenti e che prevedono modelli nuovi di interazione tra esperti e docenti in formazione (cfr. Rovetta, 1985).

<sup>7</sup> Hudson nota, a questo proposito, che «la sociolinguistica ha attirato principalmente l'attenzione di persone, come gli insegnanti, che hanno interesse pratico nelle lingue, più che una semplice curiosità di capire il funzionamento di questo piccolo aspetto del mondo» (1980:13).

<sup>8</sup> Si vedano gli studi di natura storico-antropologica (Poppi, 1983; 1986; 1987; 1990; Trentini, 1986) od economica (Leonardi, 1978; 1984), le ricerche di carattere linguistico (Heilmann, 1975; 1980a; 1980b; 1988) e le analisi politico-istituzionali (Pizzorusso, 1975; Mauri, 1981; Richebuono, 1982). Per una presentazione sintetica delle coordinate generali del territorio ladino della Val di Fassa si veda ICL, 1990:10-19.

<sup>9</sup> Cfr. Calafiore, 1985:9-38. Cfr. anche in Appendice B (Tab. I.1) i dati del Censimento del 1921 sull'appartenenza linguistica.

<sup>10</sup> Cfr. Pizzorusso, 1975:215-228.

<sup>11</sup> Occorre tener presente che i dati del Censimento derivano dall'autoiscrizione e prescindono da una verifica fattuale relativa a competenze ed usi. Recentemente è stata sollevata la necessità di acquisire in sede di censimento informazioni sull'appartenenza linguistica anche per le persone residenti in Val di Fassa (ICL, 1990).

<sup>12</sup> Cfr. Spini, 1980; 1983; Ghetta et al., 1980; Barberi e Ciceri, 1989b; ICL, 1990. Recentemente alcuni dati relativi alle valli ladine dell'Alto Adige e di interesse comparativo per la presente ricerca sono apparsi in una inchiesta curata da Vitur (1990).

- <sup>13</sup> Non sono da dimenticare alcune importanti ristrutturazioni a livello amministrativo e territoriale come la creazione di una direzione didattica per la scuola elementare in Val di Fassa, la costituzione del Comprensorio, organo di pianificazione territoriale, ladino e, più recentemente, la istituzione di un circolo pedagogico-didattico per le scuole dell'infanzia.
- <sup>14</sup> Si veda il documento relativo alla grafia (Union Generela di Ladins dla Dolomites. *Document final dla Comisciun por l'unificaziun dla grafia*, 1987) e la recente iniziativa relativa al «ladin dolomitan» come lingua uniformata sovraregionale (Schmid, 1989).
- <sup>15</sup> L'art. 14 del DPR 15 luglio 1988 n. 405 recita: «Nei Comuni della Provincia di Trento ove è parlato il ladino, nelle scuole elementari è impartita almeno un'ora settimanale di insegnamento della lingua e della cultura ladina; nelle predette scuole la lingua ladina può essere usata altresì quale strumento d'insegnamento secondo modalità stabilite dal Collegio dei docenti. Nelle scuole secondarie è assicurato l'insegnamento della cultura ladina nell'ambito delle discipline impartite, sulla base di quanto sarà previsto dalla programmazione dell'azione educativa deliberata dal Collegio dei docenti ai sensi dell'articolo 4 del DPR 31 maggio 1974 n. 416... Il personale direttivo e docente in servizio di ruolo nelle scuole della provincia, che dimostri la provenienza dai suddetti Comuni e dimostri la conoscenza della lingua e della cultura ladina innanzi a una Commissione nominata dal Sovrintendente scolastico, è assegnato, a domanda, con precedenza assoluta nelle scuole elementari e secondarie...».
- <sup>16</sup> Con il passare degli anni si sono messe a fuoco varie ipotesi di lavoro didattico (Dantone, 1980; Iellici, 1989) e di permeazione dei programmi didattici che ancora, tuttavia, non hanno trovato una piena sistematizzazione. È da notare che l'attività didattica si è andata rinnovando ed arricchendo nel tempo, mentre gli aspetti di ordinamento (programmi didattici, organizzazione della scuola, status dei docenti) non si sono diversificati rispetto ad altri contesti. Si può ricordare, a proposito di tempi diversi di cambiamento che tendono a coesistere all'interno della realtà scolastica, che anche la «scuola paritetica» delle valli ladine in Alto Adige ha funzionato a lungo, dal 1948 al 1973, sulla base di circolari senza aver una base giuridica ben definita (cfr. Vittur, 1987:37).
- <sup>17</sup> Pellegrino Weiss (1968-1953) «Descrizione della mia povera vita militare (1889-1891)» *Mondo Ladino*, XII, 1-4 (1988):147-233. Le frasi riportate nella loro formulazione originale sono a pag. 161 e 162.
- <sup>18</sup> I dati raccolti nel corso della ricerca sono a disposizione di chi abbia interesse ad avvalersene sia per ulteriori approfondimenti, sia a fini comparativi, sia per repliche parziali o globali. Si trovano su supporti magnetici (FD 3'5) e costruiti sotto forma di database (DBIII) sia presso l'Istituto Culturale Ladino di S. Giovanni di Fassa sia presso l'Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia.

I PARTE

QUADRO DI RIFERIMENTO TEORICO  
ED IMPOSTAZIONE METODOLOGICA



## 2. LA DIVERSITÀ LINGUISTICA

*«Il poliglottismo è una caratteristica molto antica delle società umane, e il monolinguisimo è una limitazione culturale. È dubbio se mai siano esistite comunità o lingue isolate dalle altre comunità o lingue. In tutte le epoche, in Europa e altrove, vi sono stati gruppi bilingui e ciò si riflette nella considerazione in cui è sempre stato tenuto il possesso di più di una lingua, anche in paesi lontani e in sistemi educativi sottosviluppati.»* (E. Glyn Lewis in J.A. Fishman, *Istruzione bilingue*. Bergamo: Minerva Italica, 1982, p. 309).

### 2.1 Introduzione

Se ci domandiamo in che cosa consista l'esperienza linguistica degli alunni nell'arco di età che va dai sei agli undici anni, non possiamo nasconderci che l'interrogativo ci pone di fronte ad una realtà complessa ed analizzabile da più di un punto di vista <sup>1</sup>. Occorre, quindi, rintracciare le coordinate che permettano di circoscrivere il nostro interesse; non possiamo, infatti, illuderci di poter estendere la nostra attenzione all'intero processo tramite il quale il bambino cresce nella sua capacità di comunicare.

I Programmi didattici per la Scuola Elementare del 1985 delineano una visione ampia del fenomeno linguistico, inteso come realtà pluridimensionale <sup>2</sup>, e costruiscono su di essa il progetto didattico-educativo articolato in obiettivi e traguardi minimi. Pur contenendo affermazioni nei confronti delle varietà regionali e dei dialetti decisamente innovative rispetto a posizioni espresse in passato nei testi dei programmi e pur dando risalto all'esperienza linguistica iniziale degli alunni come punto di riferimento per la programmazione educativa, non sviluppano, tuttavia, alcuna riflessione specifica in relazione a situazioni di plurilinguismo <sup>3</sup>.

Ed è invece in questa direzione che possiamo cominciare a delimitare il nostro interesse nel contesto della presente ricerca. Assumiamo infatti che in una situazione, come quella della valle ladina di Fassa che ha paralleli con numerosi altri contesti anche sul territorio italiano, nell'e-

sperienza linguistica degli alunni ci siano alcuni elementi peculiari, non presenti nella socializzazione linguistica in realtà, come può essere la periferia urbana o la campagna, in cui sia presente solamente la lingua italiana od una sua varietà regionale e/o dialettale.

Pur essendo numerose e documentate (SLI, 1979; De Iorio, 1983; MPL, 1985) nei loro termini generali le situazioni di bilinguismo in Italia, mancano studi comparativi che raffrontino le esperienze che gli alunni compiono nella fascia di età considerata. È indubbio, comunque, che il ragazzo sloveno che frequenta a Trieste una scuola slovena, il ragazzo occitano che frequenta una scuola sulle alpi occidentali o la ragazza che frequenta la scuola elementare di Gressoney realizzano esperienze con qualche denominatore comune all'alunno che in val di Fassa frequenta la scuola elementare. Vivono in situazioni di diversità linguistica<sup>4</sup>, cioè in contesti in cui sono presenti più codici linguistici e la socializzazione linguistica consiste nell'introdurli progressivamente a far parte di questo contesto, ad assimilare criteri per le scelte di uso, a far propri valori ed atteggiamenti affettivi nei confronti dei codici linguistici disponibili. L'educazione linguistica comprende, quindi, in tali contesti, una socializzazione alla padronanza di tale diversità, sia creando e sviluppando competenze comunicative, sia trasmettendo o riproducendo regole di comportamento e modelli culturali di scelta<sup>5</sup>.

Volendo così circoscrivere l'orizzonte del nostro interesse, potremmo, in prima istanza, mettere a fuoco l'incidenza che una situazione di diversità linguistica e culturale ha per l'esperienza linguistica di un alunno che frequenta la scuola elementare. La peculiarità prima del «mondo di vita» per l'alunno che vive in Val di Fassa è la presenza nella sua interazione con il mondo circostante di più sistemi linguistici, in primo luogo la lingua italiana e la lingua ladina. Questa peculiarità ha indubbiamente effetti trasversali sul complesso della sua esperienza, anche se non la esaurisce.

Affrontare l'impatto della diversità o il significato che essa assume per l'alunno, suppone, in primo luogo, che si accertino le caratteristiche di tale diversità. Il plurilinguismo è, infatti, un fenomeno complesso e presenta numerose fisionomie: la prima operazione da compiere, quindi, è la individuazione della configurazione particolare della diversità linguistica nella Val di Fassa (2.2; 2.3).

In secondo luogo, se si vogliono cogliere i termini reali della situazione di diversità, occorre disporre di uno schema teorico di riferimento.

Non si tratta solamente di quantificare l'uso di un codice o di un altro, occorre, per capire la situazione, mettere in evidenza le funzioni che i codici svolgono. I concetti di diglossia e di bilinguismo sono, da questo punto di vista, categorie di rilievo (2.4) come il processo di scelta di codici in un contesto di diversità può essere considerato come il momento cruciale dell'esperienza linguistica (2.6) e delle sue componenti (2.7).

In terzo luogo, lo studio sociologico del linguaggio e l'analisi delle correlazioni sociali dell'uso di un codice o di un altro hanno illustrato i legami che sussistono tra la diversità linguistica e la diversità sociale. La connessione tra lingua e contesto sociale diventa un'altra direzione da percorrere se si intende penetrare il senso della situazione di diversità linguistica. Pur non essendo la presente ricerca un'indagine di tipo antropologico sulla società fassana, è indubbio che essa fornisce elementi di riflessione antropologica, e, allo stesso tempo, richiede un approfondimento del tessuto socio-culturale, della società fassana (2.5; 2.8).

Pur calandosi in uno specifico contesto geograficamente e storicamente delimitato, la ricerca non riguarda una realtà statica e ripiegata su se stessa, al contrario la situazione è in evoluzione e, quindi, la lettura dei dati di realtà deve tener presente che si tratta di dati in transizione.

## *2.2 Quale diversità linguistica*

Il concetto di bilinguismo non è un concetto assoluto, bensì relativo e contestuale: assume accezioni diverse in relazione ai singoli contesti a cui viene riferito. Questo è evidente dall'esame comparato delle situazioni di bilinguismo (Egger, 1970; Giacalone Ramat, 1979; Familietti, 1979; Meghnagi, 1982; De Marchi, 1982a e b) ed, insieme, è all'origine dei tentativi che sono stati compiuti in più direzioni di tipologizzare l'intero fenomeno, definendo griglie di classificazione entro cui collocare le singole realtà (Titone, 1972: 11ss). Già nel 1956, Mackey offriva una classificazione a sei aspetti del fenomeno del bilinguismo; richiamarla può essere utile per caratterizzare, in prima istanza, il contesto entro il quale gli alunni a cui si riferisce la ricerca vivono ed intraprendono il proprio percorso di sviluppo linguistico.

Un primo criterio indicato da Mackey è il numero delle lingue implicate; pur riconoscendo che non esistono situazioni di monolinguisimo perfetto, non possiamo nasconderci che la diversità tra una realtà ed un'altra può essere notevole. Il ragazzo di terza generazione italiana che frequenta un corso di lingua italiana in una scuola australiana vive un'esperienza diversa da quella dei ragazzi che frequentano una scuola internazionale; ancora dissimile la situazione di un alunno che in una situazione di lingua di minoranza partecipa ad un programma di valorizzazione linguistica, in un contesto di area di confine.

Il tipo di lingue usate, in particolare il rapporto tra le lingue e le varietà delle lingue presenti e parlate costituisce un altro aspetto non secondario di differenziazione del fenomeno del bilinguismo. Il gallesse, il gallego o il ladino non hanno alle spalle realtà nazionali e lingue ufficiali, mentre, per esempio, le varietà parlate nelle isole germanofone in Italia hanno come riferimento una lingua nazionale.

L'influsso di una lingua sull'altra, sia a livello fonetico, fonemico, lessicale o strutturale, modificano significativamente la situazione; soprattutto la compresenza di due lingue sullo stesso territorio possono essere all'origine di fenomeni di prestito e di interferenza linguistica.

Nel caso degli alunni di cui si occupa la presente ricerca si è in presenza di un processo di italianizzazione e di evoluzione della lingua ladina e quindi le sovrapposizioni ed i fenomeni di contatto sono numerosi. Diversa è la situazione, ad esempio, dei membri di una comunità linguistica immigrata in un contesto linguisticamente più omogeneo.

Un ulteriore elemento di diversificazione è il grado di perfezione raggiunto nella conoscenza delle lingue che compongono il repertorio di base disponibile considerato in tutte le sue dimensioni. A questo proposito la varietà delle situazioni è illimitata. Una distinzione che si può, in qualche modo, far presente, è quella tra lingua madre e lingua seconda (cfr Sez. 2.7).

Le oscillazioni nell'uso dei codici e le modalità di passaggio da uno all'altro sono una fonte di diversificazione tra contesti di bilinguismo. Una posizione che è stata oggetto di studio diventando anche una indicazione di didattica della lingua è quella riassumibile nella formula «una persona una lingua»<sup>6</sup>. In realtà le situazioni sono le più diverse e tutte le informazioni che le ricerche documentano in termini di «uso promiscuo», «uso alternato» sembrano confermare che non sempre c'è

una chiara delimitazione dell'area di uso di un codice o di un altro. Spesso ci sono zone intermedie di alternanza. Questo, come si vedrà, costituisce uno degli aspetti di maggior interesse della presente ricerca che si concentrerà proprio sulle scelte di uso tra la lingua italiana e la lingua ladina.

L'ultimo criterio, infine, della classificazione di Mackey riguarda le funzioni sociali che i codici presenti svolgono. La ricerca sul binomio bilinguismo e diglossia, a cui accenneremo in una sezione seguente, costituisce una conferma della rilevanza di una considerazione funzionale delle lingue presenti in un contesto bilingue. Anche da questo punto di vista, la realtà in cui gli alunni Fassani sono immersi è del tutto particolare.

Lo schema di Mackey è di carattere generale ed è tendenzialmente aperto e capace di inglobare realtà molto diverse, come il bilinguismo dei gruppi alloglotti e le situazioni di diglossia di aree in cui i dialetti sono ancora vitali. Lo schema offre nel nostro lavoro di ricerca una prima approssimativa definizione del contesto linguistico. Gli alunni della scuola elementare in Val di Fassa si confrontano con due lingue, l'italiano ed il ladino che hanno due diverse comunità linguistiche di riferimento. La prima è una lingua ufficiale e nazionale che ha alle spalle un secolo di politica linguistica di sviluppo e decenni di affermazione testimoniata anche dalla scomparsa o dal regresso dei dialetti, la seconda una comunità linguistica frazionata (Capitolo 1 Sez. 2), senza identità nazionale riconosciuta e senza, finora, una chiara politica linguistica perseguita con decisione. Le due lingue, in termini di forza di penetrazione e di competizione, non si trovano su posizioni paritarie. Il processo di italianizzazione, sostenuto in passato da esplicite politiche linguistiche, e, quindi, di progressiva deladizzazione, ne è una evidente manifestazione.

Il lavoro di analisi non può prescindere, pertanto, dalla particolare situazione della lingua ladina e della sua attuale fase di transizione: aspetto questo che differenzia l'esperienza degli alunni delle scuole elementari Fassane sia da quella di loro coetanei in una realtà di monolingua italiana e di varietà italiane o dialettali, sia da quella di compresenza di lingue come italiano e tedesco (è il caso dell'Alto Adige), italiano e sloveno, o italiano e francese (Valle d'Aosta) e sia, seppur in misura minore, da quella di alunni di altre località dell'area ladina.

### 2.3 *Il ladino: una lingua in via di elaborazione e di promozione*

La descrizione della situazione di diversità non può però ridursi semplicemente ad una fotografia dell'esistente pretendendo di fissare in modo statico fenomeni che sono in piena evoluzione. Anche gli stessi programmi didattici non ne possono prescindere in quanto l'esperienza degli alunni non va a definirsi su uno scenario in cui le parti sono ormai definite e consolidate; l'equilibrio è in divenire e le lingue sono sistemi viventi; coglierne, quindi, le linee di evoluzione diviene un momento fondamentale sia per l'analista che per chi si occupi di politiche linguistiche.

La lingua italiana è in una fase di costante evoluzione; non meno dinamica è la situazione della lingua ladina. Pur mancando analisi sistematiche l'attuale mutamento in corso, in particolare il processo di promozione o di «Ausbau» secondo la terminologia di Kloss (Renzi, 1984:19), ha significative testimonianze.

Heilmann, in particolare, ha più volte sottolineato i passi che si sono andati facendo in tema di «language planning» per la lingua ladina, sia con lo sviluppo e la promozione di una lingua letteraria sia con il moltiplicarsi degli studi linguistici e storici. Recenti sono i tentativi di estensione degli usi del ladino a settori tecnico scientifici (Piazzi, 1988), il lavoro in corso da parte di Schmid (1989) per la creazione di una lingua alta («ladin dolomitan»), la introduzione della lingua ladina nella pubblica amministrazione nei comuni di lingua ladina nella provincia di Bolzano<sup>7</sup>.

Un altro aspetto del contesto va riferito al movimento di rivitalizzazione della lingua ladina. Nello sforzo di contestualizzare storicamente il fenomeno in oggetto, il processo di difesa, salvaguardia e di rinascita è un fattore da prendere in considerazione in quanto, pur di difficile lettura (Mauri, 1981), taglia trasversalmente l'intera società fassana e non è irrilevante per la costruzione sociale della esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare. Infatti la mobilitazione su basi linguistiche (Petrosino, 1986) non riguarda società orientate alla tradizione ed al recupero del passato, bensì processi che hanno luogo nelle contemporanee società complesse e modificano sensibilmente gli atteggiamenti valutativi relativi ad un codice linguistico ed i comportamenti dei parlanti.

Più specificamente l'attivizzazione etnico-linguistica, come è avvenuto nel movimento ladino, può coinvolgere la scuola nel proprio disegno strategico di promozione linguistica e formulare specifiche domande riguardanti l'educazione e, quindi, modificare significativamente i percorsi educativi da predisporre per gli alunni e le modalità didattiche ed organizzative della scuola.

Così l'introduzione, agli inizi degli anni '70, della lingua e della cultura ladina nella scuola elementare fassana è stata il punto di arrivo di una campagna promossa dal movimento ladino (Chiocchetti, B.1989), sin dai primi programmi di rivendicazione (Richebuono, 1982; Scroccaro, 1990). La formulazione dei testi normativi, sia nella esistente legislazione riguardante la provincia (cfr. Nota 15 del Capitolo 1), sia nelle proposte di legge costituzionale per il gruppo ladino, risponde alle richieste del movimento ladino, in particolare il reclutamento degli insegnanti e l'ordinamento particolare richiesto per la scuola ladina. La fase di «autoaffermazione» che la lingua e la cultura ladina stanno vivendo ha ripercussioni nella vita delle comunità scolastiche. Si pensi, ad esempio, al momento in cui si introdusse, agli inizi degli anni '70, la lingua e la cultura ladina tra le attività didattiche ed alla discussione in corso all'interno del mondo dei docenti sulla «precedenza» dei docenti con conoscenza della lingua ladina e provenienti dall'area ladina<sup>8</sup>.

Rispetto ad altre realtà di lingue di minoranza, tuttavia, il ladino non occupa una posizione particolarmente felice: manca una varietà sovralocale, formalizzata, riconosciuta come codice comune a tutti i parlanti, esistono, come si è già detto, parlate diverse (tre nella sola val di Fassa), non c'è ancora una uniformazione definitiva della grafia, nonostante gli sforzi che sono stati compiuti. Schmid, pur lavorando per il superamento del localismo linguistico, nota che il particolarismo dominante nella zona ladina, come tra i Grigioni, ha radici profonde in quanto:

«corrisponde ad un atteggiamento di fondo che emerge anche in altri ambiti e che risulta essere particolarmente tipico della gente di montagna. Si tratta di modi di comportamento formati nel corso dei secoli... Attaccamento alla tradizione, alla terra natia, nel senso più stretto del termine, a ciò che potevamo chiamare 'forme locali di vita', volontà di indipendenza politica, opposizione ad una regolamentazione condotta dall'esterno, a pretese di potere centralistiche» (1989:10).

Nell'esperienza degli alunni sia la particolare situazione della lingua ladina, sia il processo di promozione hanno riscontri evidenti ogni giorno. Si è infatti in una situazione di termine della tradizione orale (Poppi, 1987) pur nella ricchezza dei suoi generi narrativi e gradualmente il ladino è andato occupando spazi prima inesplorati (scuola, media...) e questo ha risvolti sulla socializzazione linguistica delle nuove generazioni (Spini 1980; 1983). Mentre, da un lato, gli alunni possono ora trovare dei testi in lingua ladina, dall'altro emerge immediata la presenza di più parlate: in «Mia parlèda», uno dei primi libri di testo adottati nelle scuole elementari fassane, vengono utilizzate le parlate esistenti nella valle. In un piccolo dizionario recentemente pubblicato e distribuito nelle scuole si utilizzano, accostandole l'una all'altra, le varietà di ladino dell'area dolomitica («Mi prim dizioner», «Mi pröm dizionar», «Mie prum dizionar»). Difficilmente, quindi, sfugge alla consapevolezza dell'alunno la frammentazione esistente al momento, a cui poi si aggiunge l'esperienza dell'interazione verbale con coetanei ed adulti provenienti da altre zone della valle. Anche per l'insegnante si pone il problema di scelta di forme e di lessico nella predisposizione di materiali per l'attività didattica.

Di questa tradizione che si rinnova probabilmente l'aspetto che risulta di maggior rilevanza è l'uso del ladino scritto che costituisce la prima via della promozione linguistica secondo Kloss (Renzi, 1984:19). Gli alunni imparano a scrivere ed a leggere in lingua ladina e compongono racconti, relazioni in lingua ladina, come è il caso delle *Conte de Nadal*. Non tutti gli adulti, pur essendo documentato l'uso scritto del ladino popolare sin dal secolo scorso, sono in grado di scrivere in lingua ladina o sono passati attraverso una alfabetizzazione così sistematica come avviene per le giovani generazioni.

L'uso poi della lingua ladina accanto alla lingua italiana che si va gradualmente affermando nella scuola<sup>9</sup> probabilmente modifica la definizione della situazione scolastica con un'accettazione nel mondo scolastico del codice ladino.

Purtroppo non sappiamo molto di come l'esperienza linguistica degli alunni si sviluppi e cresca in questo contesto; è indubbio, tuttavia, che la transizione in corso non è indifferente per gli alunni ed che il processo di promozione può essere considerato una variabile interveniente. Non è senza rilievo tentare di capire come gli alunni vivano, seppur a vari livelli

di consapevolezza, la domanda di fondo che Schmid pone in questi termini:

«Vale poi la pena proteggere una lingua minacciata, curarla, mantenerla in vita, invece di lasciare che le cose prendano il loro corso ed essa capiti? Vale la pena resistere allo strapotere, solo per salvare una bene culturale, anche se solo per la durata della vita di alcune generazioni? Non è proprio questo che rappresenta un lusso?»(1989)

La ricerca, pur non esplorando in profondità il «vissuto» dell'alunno, offre qualche elemento di rilievo per capire come la fase di «autoaffermazione» modifichi gli interrogativi di fondo sul bilinguismo degli alunni della scuola elementare della Val di Fassa (Capitolo 6).

#### 2.4 Il contesto linguistico fassano: bilinguismo con diglossia

Nella descrizione della realtà bilingue, si è visto, è da considerare la funzione o le funzioni che i diversi codici vengono a svolgere. Su questo la ricerca sociolinguistica ha evidenziato che solamente in astratto possiamo considerare il bilinguismo come disponibilità di due o più codici per l'individuo<sup>10</sup>. In realtà le lingue sono «fatti sociali» strettamente connessi con le reti di rapporti sociali ed intrecciate con le funzioni sociali e sono raramente interscambiabili. Uno dei punti di maggior rilievo di questa direzione di ricerca è la nozione di diglossia sviluppata da Ferguson e ripresa da parecchi studiosi (Hudson, 1980:69; Heilmann, 1980b:65; De Marchi, 1982a:190) in tempi successivi come schema, in opposizione a bilinguismo, per la descrizione, in termini funzionali, delle situazioni linguistiche (De Marchi, 1984a:28ss).

Per Ferguson, diglossia è:

«Una relativamente stabile situazione linguistica nella quale, in aggiunta ai dialetti..., esiste una varietà standard sovrapposta molto divergente, altamente codificata (spesso grammaticalmente più completa) che è veicolo di un ampio e rispettato corpus letterario e che si è appresa ampiamente attraverso l'istruzione formale ed è impiegata per la maggior parte degli usi formali ed in forma scritta, ma non è usata da alcun settore della comunità per la conversazione ordinaria.» (riportata in Beruto, 1974:80)

Al concetto di diglossia è contrapposto quello di bilinguismo a cui corrisponde una realtà in cui la diversità di status e di funzione tra le due lingue è potenzialmente inesistente e la scelta della lingua non è indicatore della posizione sociale del parlante (Hudson, 1980:69-70).

I due termini non raramente sono utilizzati come categorie analitiche per l'esame di situazioni di plurilinguismo. De Marchi, ad esempio, in uno studio sulla realtà del Friuli (1984a:28ss) ha costruito, sulle possibili combinazioni dei due concetti, quattro tipi di possibili situazioni (bilinguismo con diglossia; bilinguismo senza diglossia; diglossia senza bilinguismo; nè bilinguismo, nè diglossia) riconoscendo, pur sottolineando i limiti della schematizzazione, che la prima situazione possa applicarsi a regioni italiane in cui accanto alla lingua «nazionale» coesistono dialetti o lingue minori.

Non possiamo entrare nella discussione sul termine e sul concetto di diglossia, tuttavia, in rapporto ai contenuti del concetto possiamo interrogarci in relazione alla val di Fassa. Il problema è di tanto in tanto accennato, ma non pare che sia stato affrontato in termini espliciti ed approfonditi.

Alcune affermazioni possono riassumere quella che ci pare essere la situazione del momento ed, insieme, fornire alcune coordinate sull'ordinamento linguistico esistente all'interno del quale si colloca l'esperienza dell'alunno. La formulazione è esplorativa e non pretende di essere considerata come definitiva.

Una prima applicazione del modello diglossico al rapporto tra la lingua italiana e la lingua ladina presenta non poche difficoltà. In primo luogo, la lingua ladina non viene considerata, nè dal punto di vista linguistico, nè da quello socioculturale, come una variante diglossica della lingua italiana in quanto il ladino non viene ritenuto un semplice dialetto dell'italiano. Il fatto che il ladino non sia una variante diglossica in qualche modo trova conferma nell'uso stesso del ladino e dell'italiano: entrambi i codici sono usati, seppur in misura diversa, nei contesti formali ed informali. L'italiano ed il ladino sono in competizione nelle situazioni informali, anche familiari dal momento che l'italiano è parlato in casa e tra amici; anche a livello formale pur prevalendo l'italiano e pur essendo lontani da una situazione di equilibrio, il ladino non è del tutto assente (media, toponomastica, scuola...).

In riferimento all'acquisizione ed all'apprendimento della lingua, più che di diglossia (prima la lingua locale, di basso prestigio, poi la lingua

alta), sembra che si possa parlare di lingua prima e di lingua seconda o di contemporaneo apprendimento delle due lingue.

C'è poi da considerare che, sebbene lo status ed il prestigio di una lingua siano variabili multidimensionali, il fatto che il ladino venga insegnato a scuola ed esistano determinazioni normative in proposito ne conferma uno status particolare <sup>11</sup>.

Il modello diglossico potrebbe essere applicato all'interno dei singoli codici linguistici anche se la realtà è diversa per l'italiano e per il ladino. La maggior parte degli usi formali avvengono in lingua italiana. Esistono poi, per via degli scambi, dei contatti e dell'emigrazione anche varietà regionali e dialettali dell'italiano con possibili diglossie dialetto-italiano. Il ladino, invece, non ha una struttura diglossica chiara, come pare essere il caso del tedesco o dello sloveno; è in fase di costruzione una «lingua alta» sovralocale, ma al momento esistono le parlate locali senza evidenti differenziazioni di status.

Queste osservazioni, pur non consentendoci di identificare un modello particolare, ci rendono per lo meno cauti nel denominare la situazione delle due lingue in Val di Fassa; certo uno schema semplificato di diglossia, intesa come riduzione del plurilinguismo a due registri, una lingua «colta» ed una «incolta», sembrerebbe essere insufficiente a rappresentare la realtà. Probabilmente convivono dimensioni diverse ed alternative: la situazione è bilingue per taluni aspetti e diglossica per altri.

La socializzazione linguistica porta gli alunni ad entrare in questo gioco di funzioni, in questa attribuzione di status, di regole e di atteggiamenti valutativi. Ancora non sappiamo se quando il bambino scrive ed impara a leggere in lingua ladina pone per iscritto quello che è il suo parlare quotidiano, se, in qualche modo, si appropria di elementi propri di una varietà alta e letteraria o se sviluppa abilità che gli potranno consentire, o gli potrebbero consentire, di contribuire alla normalizzazione del ladino o di comunicare con una comunità linguistica più ampia.

### *2.5 Le condizioni di mutamento linguistico secondo un modello ecologico*

Il tessuto sociopolitico ed economicoculturale non è indifferente ai fenomeni linguistici che vi sono immersi e di cui sono parte integrante. La

lingua come comportamento sociale è in interazione con altri fatti sociali. L'applicazione del concetto di ecologia, come sistema di interdipendenze funzionali, allo studio del linguaggio ha portato alla messa a punto di schemi di analisi di carattere tecnico del fenomeno linguistico. Heilmann (1988) ne ha discusso in relazione alla Val di Fassa offrendo spunti che riteniamo utili per il nostro lavoro di definizione di una cornice di riferimento. Utilizzando lo studio di Harman sulle condizioni che entrano in gioco nel processo di mutamento linguistico Heilmann (1988:33) elenca le seguenti caratteristiche della realtà ladina in Val di Fassa:

- «1. Il numero relativamente modesto dei parlanti e la loro frammentazione dialettale;
2. l'emigrazione stagionale dei lavoratori un tempo molto alta (variabili etnodemografiche);
3. alto numero di famiglie etnicamente miste formatesi soprattutto dopo la seconda guerra mondiale (variabili etnosociologiche);
4. esclusività della lingua dello stato con valore ufficiale;
5. status ancora variamente limitato della lingua madre (variabili etnopolitiche);
6. divario sociale lieve tra la comunità etnica ed il gruppo di contatto dominante (variabile etnoculturale);
7. i parlanti del gruppo attribuiscono alla seconda lingua un alto prestigio;
8. il deciso volere di conservare la lingua madre non è diffuso con eguale intensità in tutti gli individui della comunità;
9. il livello di interazione coi membri del gruppo etnico a contatto è molto elevato (variabili etnopsicologiche);
10. il contatto interetnico tra i gruppi ha carattere di regolarità;
11. tra la lingua madre e la lingua di contatto corrono differenze relativamente modeste (variabile etnolinguistica)».

Queste sono le caratteristiche del contesto in cui prende l'avvio la formazione linguistica dei giovani: i rischi di sostituzione linguistica, le potenzialità di una promozione sono legate ad una pluralità di decisioni che investono piani diversi di intervento e, soprattutto, sono legati al divenire complessivo del sistema sociale locale ed ai termini con cui si determineranno i rapporti con il sistema ad esso esterno (ICL, 1990).

## 2.6 La scelta linguistica in un contesto di diversità

L'imperativo descrittivo che ha guidato le precedenti sezioni e che tendeva a dare una risposta al quesito «quale diversità» non comporta automaticamente che, dopo aver delineato i tratti peculiari della diversità esistente, si debba passare ad una presentazione a tutto campo dell'esperienza linguistica degli alunni. Questo si presenterebbe di difficile fattibilità in quanto tale esperienza è una realtà variegata e multidimensionale e comprende l'intero sviluppo dell'apprendimento linguistico e la capacità di comunicare con una molteplicità di codici verbali e non verbali e con una pluralità di interlocutori.

L'oggetto specifico della nostra indagine è la scelta del codice all'interno del repertorio disponibile (Hudson, 1980:71; Giacalone Ramat, 1979:8). Nel determinare ulteriormente il focus della nostra attenzione è utile partire dal modello riassuntivo dell'interazione messo a punto dalle teorie della comunicazione. Seguendo una versione semplificata di esso (Berruto, 1974:85) possiamo riassumere l'evento comunicativo in un rapporto tra l'emittente ed il ricevente collocati in un contesto, attraverso un canale (con che mezzo), per mezzo di codici linguistici (quale lingua) ed al fine di veicolare un messaggio (che cosa).



Fig. 2.1 Il processo di comunicazione.

Rispetto a questo schema l'oggetto prioritario di interesse è la scelta del codice linguistico da parte degli alunni nella loro interazione verbale con i vari interlocutori che compongono il loro mondo di relazioni sociali. L'uso del termine scelta potrebbe far apparire semplicistico, quasi

che il parlante avesse correntemente momenti consapevoli di decisione; in realtà il parlante sviluppa e consolida nel tempo una propria strategia di decisione in cui intervengono una pluralità di fattori (Titone, 1972:40).

Il privilegiare questa angolazione discende, quasi naturalmente, dal fatto che una situazione di diversità si caratterizza proprio per la presenza di un repertorio a più codici, il parlante o la comunità linguistica nel suo insieme sviluppa, diffonde, formula e stabilizza propri criteri di scelta, norme sulla base delle quali un codice viene scelto in alternativa ad un altro. Questi criteri variano nel tempo e con il tempo ed in rapporto al contesto (Fishman, 1975:92ss) e sono alla base delle differenziazioni funzionali nell'uso dei codici stessi.

Indubbiamente non si tratta di scelte che avvengono in vitro; bensì di determinazioni in cui si riflette il contesto comunicativo e cioè le competenze linguistiche, le relazioni di ruolo con le connesse aspettative di comportamento, le conoscenze linguistiche dell'interlocutore ed il messaggio stesso da trasmettere; in questo processo si costruiscono i rapporti di dominanza linguistica di una lingua sull'altra.

Ad ulteriore motivazione si può, ancora, notare che in una situazione di presenza di più codici, sono le scelte o gli usi alternativi di un codice o di un altro (o anche l'uso esclusivo di uno di essi) che disegnano le peculiarità dell'esperienza dei parlanti, in relazione alla configurazione del repertorio stesso, alla intensità e diffusione di uno o due codici, all'alternarsi dei codici, alla loro successione in sede di apprendimento.

Lo stesso cambiamento culturale e linguistico consiste proprio nel modificare questi schemi, impliciti o no, di uso di un codice invece di un altro. L'esperienza documenta che non si tratta di pure scelte astratte, ma che esse toccano la socializzazione e la partecipazione ad un sistema socioculturale. La percezione della utilità sociale di una lingua, sia come forma di comunicazione sia come mezzo di inserimento o di promozione sociale, è alla base della frequenza di uso così come può influire la valutazione che si dà della lingua stessa (lingua di cultura, letteraria...). Gli atteggiamenti emotivi ed affettivi hanno il loro rilievo nel ricorso o meno ad una lingua.

Ancora nell'uso di un codice in alternativa ad un altro incide la possibilità comunicativa del codice stesso (mentre possono esistere i termini per indicare in ladino un'attività agricola o strumenti tradizionali della cucina non immediatamente disponibili possono essere termini per uso

in altri contesti come nella contabilità aziendale...). Gli interlocutori sono, inoltre, spesso determinanti nella scelta del codice. Il codice usato è quello che rende possibile la comunicazione: nei matrimoni misti in contesto bilingue è probabile che prevalga nell'interazione tra genitori e con i figli, quello che permette la comprensione per tutti gli interlocutori. Gli usi consolidati costituiscono dei punti di riferimento, le regole istituzionali nel funzionamento delle istituzioni sono vincoli difficilmente aggirabili.

Esistono così nelle comunità linguisticamente diversificate delle regole e delle norme che codificano l'uso di codice invece di un altro, dei modelli di comportamento che possono essere seguiti. Il processo di socializzazione e di educazione in un contesto di pluralità linguistica comprende anche l'insieme dei processi e delle dinamiche che «trasmettono» regole di uso linguistico e sviluppano norme di scelte.

Queste norme di scelta, su cui si basano poi le strategie comunicative dei parlanti, non sono fatti isolati, bensì rientrano nel contesto socio-culturale in cui il parlante bilingue vive. L'esperienza linguistica socialmente costruita presenta una pluralità di dimensioni: si radica, in un contesto di promozione linguistica ad esempio, nel campo della decisione politica, si distribuisce in modo non omogeneo tra gruppi sociali, entra come componente della comunità sociale, diventa oggetto culturale.

Nelle sezioni seguenti (2.7; 2.8) esaminiamo in successione sia le variabili linguistiche che, legate alla scelta linguistica, articolano un profilo dell'esperienza linguistica dell'alunno, sia alcuni fattori sociologici che concorrono a determinare le scelte di codice, quindi a costruire socialmente il comportamento linguistico del parlante in un contesto di diversità.

## *2.7 Le variabili linguistiche*

Come abbiamo detto (Capitolo 1 Sez.1), la ricerca non ha inteso verificare particolari ipotesi, nè sottoporre a verifica specifiche generalizzazioni empiriche, bensì si è proposta di offrire un prospetto conoscitivo, utile, in primo luogo, per l'insegnante nella fase della programmazione didattica.

Nella sezione precedente si è delineata una mappa concettuale di riferimento costruita attorno alla categoria della diversità linguistica, che poi è stata definita in relazione allo specifico contesto della Val di Fassa. Rimangono però da definire in termini operativi gli strumenti concettuali che permettono di leggere la presenza di più codici nell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare. I concetti che vengono qui discussi<sup>12</sup> corrispondono anche alle variabili che sono state prese in considerazione in sede di impostazione degli strumenti di ricerca, di cui si dirà in dettaglio in seguito (Capitolo 3).

#### *a) Comportamento linguistico ed atteggiamento verso la lingua*

Nella determinazione delle dimensioni dell'esperienza linguistica che gli alunni vivono nel contesto di diversità si è partiti da una distinzione di base, utile ai fini dell'indagine, che separa il comportamento linguistico dagli atteggiamenti nei confronti della lingua. Il comportamento si riferisce all'uso, alla scelta del codice (Giacalone Ramat, 1979:105) ed al suo impiego con interlocutori diversi (quale lingua, con chi, quando...). Il rapporto o l'atteggiamento verso la lingua rientrano, invece, in quelli che Fishman (De Marchi, 1984:726) definisce «comportamenti verso la lingua», talvolta anche incongruenti rispetto all'uso effettivo, e comprendono l'identificazione linguistica, l'affiliazione linguistica, la valutazione comparativa ed il coinvolgimento emotivo (Titone, 1972:41).

Si tratta di aspetti che sono collegati e possono essere funzionalmente connessi; tuttavia si riferiscono a realtà diverse. Hudson nota che (1980:38-43) la stessa definizione di comunità linguistica è stata data sia in riferimento ai comportamenti, come gruppo di persone che usano la stessa lingua, sia in riferimento agli atteggiamenti affettivi come gruppo di persone che «si sentono» comunità.

De Marchi, sulla base dei risultati della ricerca condotta in Friuli, osserva che:

«Language use and linguistic attitudes are indeed two separate dimensions, not always parallel, and sometimes contradictory. Although a connection undoubtedly exists between the two, the latter cannot be taken as a valid predictor of the former. Indeed diffuse preference for a local variety, interest for its maintenance, favour for its tutelage etc. do not necessarily correspond to widespread use». (1982b:204)

In una situazione di plurilinguismo, ogni codice ha un proprio coefficiente affettivo che attraverso processi di socializzazione e di acculturazione può essere «riprodotto» o subire variazioni a seguito, ad esempio, di interventi di «prestige planning». Discutendo dei fattori di scelta o di dominanza linguistica, Titone osserva che:

«...molti bilingui sviluppano un atteggiamento di attaccamento affettivo (emotional involvement) alla lingua in cui furono allevati, oppure alle lingue in cui hanno avuto esperienze emotive particolarmente forti.»  
(1972:41)

Alcune ricerche hanno trovato che il «favore teorico» (De Marchi, 1982:246) supera l'uso effettivo anche se c'è un rafforzamento reciproco. Weinreich ha forgiato, ad indicare il legame tra il parlante ed il codice di identificazione linguistica, il concetto di fedeltà linguistica:

«...principio... in nome del quale la gente impegna se stessa e gli altri parlanti consciamente ed esplicitamente a resistere ad ogni mutamento sia nella funzione della loro lingua ... sia nella struttura del vocabolario.»  
(1974:45)

Il mutamento linguistico, come pure gli interventi di «language planning», vanno riferiti ad entrambi gli aspetti: lo status ed il prestigio di una lingua sono altrettanto rilevanti quanto l'uso della lingua stessa. Così pure l'influsso della scuola ed, in particolare, il significato dell'introduzione nel curriculum della lingua ladina, va considerato non solo in relazione all'uso, ma anche agli atteggiamenti che trasmette, consolida e modifica, anche se questi possono apparire come effetti collaterali.

### *b) Comportamento e domini linguistici*

Precisata la distinzione tra le due dimensioni costitutive dell'esperienza linguistica, possiamo concentrarci sul comportamento linguistico che è stato fin dall'inizio la dimensione di maggior interesse. Parlando di comportamento linguistico, sono necessarie alcune esplicitazioni e determinazioni. Oggetto di attenzione non sono nè la struttura della lin-

gua, nè il suo sistema simbolico, bensì l'uso della lingua stessa. Come Berruto scrive:

«In una comunità parlante, la lingua si manifesta in forme di comportamento linguistico, cioè un insieme di abitudini specifiche mediante le quali vengono realizzate le leggi e le direttive del sistema.» (1974:19)

Il comportamento linguistico non è un tutto indifferenziato, ma un insieme di espressioni linguistiche in un contesto determinato, la risultante di una serie di scelte linguistiche operate in diverse situazioni sociali e con diversi interlocutori. Nelle indagini di sociologia del linguaggio lo studio del comportamento linguistico o dell'uso linguistico viene comunemente organizzato attraverso la suddivisione in domini linguistici di tale comportamento (Giacalone Ramat 1979: 443; Egger, 1982; Meghnagi, 1982; De Marchi, 1982a) e questo è diventato anche il metodo adottato nelle inchieste a largo raggio (Doxa, 1989; Istat, 1988).

La nozione di dominio nasce dalla analisi dell'uso della lingua: Fishman intende per dominio «a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators and locales of communication» (1972:442; anche 1975:177s) e propone un elenco di domini come «famiglia, scuola, lavoro, chiesa, tempo libero», da molti correntemente usato per la misurazione dell'uso in contesto plurilingue (Titone, 1972:21). All'interno di ogni singolo dominio si hanno poi configurazioni di dominanza con tendenze alla conservazione o alla sostituzione (Fishman, 1975:155ss). Alla base della nozione di dominio linguistico c'è la nozione sociologica di ruolo che comporta una modalità particolare di comunicazione. Hudson spiega:

«La supposizione su cui si fonda questo sistema è che la scelta della lingua in una comunità bilingue cambi da dominio a dominio, e che i domini siano combinazioni congruenti di un certo tipo di parlante e di destinatario che, in un certo tipo di luogo, parlano di un certo tipo di argomento. Se un insegnante parla di storia ad una alunno a scuola i fattori in gioco sono congruenti e definiscono un dominio, quello di «scuola», e non ci sarà alcuna difficoltà nel decidere quale lingua usare. Se però rendiamo incongruente uno dei fattori, spostando, ad esempio, la scena a casa dell'alunno, l'interazione non è più coperta unicamente da un dominio solo, e quindi il parlante deve servirsi della sua intelligenza e della sua immaginazione per decidere quale lingua usare.» (1980:97)

In precedenza Mackey già aveva proposto di raggruppare le funzioni della lingua in due grandi categorie, le funzioni esterne e quelle interne; le seconde identificate con quelle «connesse con usi puramente espressivi e non comunicativi come il linguaggio interiore, con l'espressione di tratti intrinseci al parlato che ne toccano l'abilità di rifiutare e di accettare situazioni con cui viene a contatto» (Titone, 1972:21). In questo senso anche il monologo è rilevante (Lentin, 1973:27-28). Talvolta si riassumono i domini in usi formali ed usi informali della lingua<sup>13</sup>.

La scuola, come dominio di uso, ha avuto storicamente un ruolo ambivalente (Giacalone Ramat, 1979:36; anche Scroccaro, 1990:57) operando sia per la conservazione e sia per l'accantonamento delle lingue di minoranza e dei dialetti. Si presenta, quindi, come un terreno suscettibile di una pluralità di funzioni: può essere un campo di dominanza incontrastata della lingua nazionale od ufficiale, ma può anche includere una seconda lingua come materia di insegnamento o, in alcuni casi di scuole bilingui, come strumento di insegnamento. Secondo Fishman (1975:83) solamente in quest'ultima ipotesi che, tra l'altro, non si realizza in Val di Fassa, si ha una scuola bilingue.

Sulla base della ricognizione dei comportamenti linguistici per domini si può smontare e rimontare la situazione linguistica di ogni parlante ed, allo stesso tempo, rintracciare il contesto all'interno del quale si costruisce e si realizza l'esperienza linguistica dell'individuo ed identificare la lingua madre, la lingua di comunità e la lingua delle istituzioni (Strassoldo, 1986).

Il concetto di dominio, utile strumento per la impostazione della ricerca in quanto permette di «ordinare e classificare una molteplicità di occasioni e di interazioni linguistiche» (Giacalone Ramat, 1979:69), non è però esente da limiti. Alcuni si riferiscono alle semplificazioni che l'uso stesso del concetto comporta, quali la non considerazione del peso qualitativo di ogni dominio (i domini tra loro variano in rapporto alla durata dell'interazione ed alla frequenza dei contatti; Titone, 1972:43).

### *c) Competenza linguistica ed uso*

Fino a questo punto abbiamo colto nell'esperienza che l'alunno compie in un contesto di diversità linguistica due dimensioni di base – atteggiamento nei confronti dei codici che gli sono proposti e comporta-

mento di uso – ed abbiamo considerato quest'ultimo scomponibile a seconda dei domini linguistici. Una ulteriore distinzione, altrettanto rilevante, si impone per ragioni sia di chiarezza sia di sostanza.

Intendiamo riferirci alla distinzione tra potenzialità ed attuazione, cioè tra capacità di parlare o di capire una lingua ed il suo effettivo uso. La distinzione appare chiara nella sua formulazione astratta, anche se ad un esame più attento, che esula dagli obiettivi di questo lavoro, potrebbe risultare non del tutto giustificata in quanto l'interrogativo se esistano veramente delle capacità senza realizzazione è quanto mai complesso. Rimanendo, tuttavia, su di un piano generale consideriamo le due dimensioni.

La nozione di competenza comunicativa è un termine di riferimento inevitabile. Berruto afferma che «un parlante di una qualunque comunità linguistica è tale in quanto possiede la capacità di produrre e capire i messaggi che lo pongono in interazione comunicativa con altri parlanti» (1974:22). Nel contesto della ricerca ci limitiamo, tuttavia, ad usare l'espressione competenza comunicativa riferita solamente alla capacità dichiarata dagli alunni di interazione comunicativa come distinta dall'esecuzione vera e propria che si riferisce all'atto linguistico («la parole» in termini saussuriani).

Il saper capire e parlare una lingua è un pre-requisito per far parte di una comunità linguistica, cioè essere in grado di regolari interazioni con gli altri membri della comunità che condividono un sistema di segni linguistici. Questo ha un connotato socioculturale: quando parliamo di competenze negli alunni della scuola elementare ci riferiamo, non a competenze assolute o misurabili in riferimento ad uno standard, bensì alle capacità relative al particolare inserimento di «parlanti» di tale età in una comunità linguistica.

L'attuale uso è, invece, in funzione non solo della padronanza linguistica, ma di quella scelta di cui abbiamo detto sulla quale intervengono fattori sociologici e psicologici. Non entriamo nella discussione se si possa parlare di capacità al di là della loro realizzazione; indubbiamente, però, una competenza astratta non potrebbe durare a lungo o sparirebbe facilmente anche se le esperienze di permanenza delle lingue a tradizione orale non possono che renderci cauti. In situazioni di mutamento linguistico, sia nel senso di erosione sia nella prospettiva della promozione, possono sussistere evidenti situazioni

di capacità non attuate, di competenze senza «performances», anche se non destinate a durare a lungo, di scarto tra competenze e livelli di uso (Meghnagi, 1982:162).

La distinzione non è senza rilievo; infatti, uno degli interrogativi che la ricerca solleva, riguarda, appunto, l'impatto dell'insegnamento a scuola della lingua ladina sulle competenze attive e passive e sull'uso. Tabouret Keller (1982:86), citando Mackey, ritiene che le due componenti, l'insegnamento della lingua a scuola ed l'uso di tale lingua a livello generale, non siano necessariamente coincidenti come dimostrerebbero i risultati dell'attività di promozione della lingua irlandese.

#### *d) Lingua madre e lingua seconda*

Definire che cosa si intenda per lingua madre potrebbe sembrare volersi muovere nel campo dell'ovvietà; tuttavia, in un contesto di plurilinguismo, la questione non ha una soluzione immediata ed unica.

In prima istanza, l'ordine con cui si apprende una lingua rispetto ad un'altra è un fattore di grande rilevanza anche se non è riconducibile sempre ad una sequenza lineare e ben definita. La lingua madre o lingua prima è la lingua o varietà di lingua che viene appresa al momento dell'acquisizione del linguaggio, cioè nella prima infanzia, mentre la lingua seconda è quella appresa in un secondo momento. La distinzione però può caricarsi di altri significati: la lingua madre come la lingua meglio conosciuta, quella appresa naturalmente, quella caratterizzata da maggior coinvolgimento emotivo, quella in cui si pensa, quella dei genitori, quella che si sente come propria (De Marchi, 1982b:225; Schiavi Facchin, 1982:144).

Dal momento che non esistono comunità perfettamente monolingui ed omogenee, lo stesso concetto di madrelingua deve essere definito contestualmente e non può che essere particolarmente fluido in talune situazioni. Non di rado, nello sviluppo linguistico in un contesto di diversità, non si ha una pluralità di lingue in successione, bensì una progressiva interiorizzazione di un'unica struttura, di un solo sistema a più registri, di un apprendimento multiplo. Il bambino entra in contatto con una pluralità di codici seppur con intensità diversa e, come nota Mackey (1982:48), può essere, nel processo di acquisizione del linguaggio, in-

trodotto a più codici contemporaneamente ed apprendere più lingue simultaneamente<sup>14</sup>. Continua Mackey:

«le possibilità di linguaggio del bilinguismo infantile, all'inizio della scolarizzazione, dipendono dallo sviluppo del linguaggio in ognuna delle lingue del bambino bilingue, e tale sviluppo dipende dalle persone con cui il bambino ha la possibilità di utilizzare ciascuna delle lingue, dalle situazioni e dalla durata dei contatti linguistici.» (1982:48)

Anche nelle lingue di minoranza si hanno significative trasformazioni: Strassoldo, ad esempio, trova che il friulano:

«è ormai più lingua della strada (della piazza, dell'osteria, dei rapporti informali e lavorativi, della comunità) che lingua di famiglia... la famiglia cessa di essere il meccanismo primario di riproduzione del friulano; il friulano non è più lingua materna» (1986:164).

Diviene, quindi, di rilevanza prioritaria cogliere non solo quale lingua sia la lingua madre, bensì anche e soprattutto come avvenga questo apprendimento simultaneo di più codici attraverso una molteplicità di fonti.

#### *e) Il contatto linguistico*

Per Weinreich la situazione di contatto linguistico è quella in cui due o più lingue sono usate alternativamente dalla stessa persona (Beruto, 1974:81; Heilmann, 1980b:66ss). In un contesto plurilingue e di non semplice coesistenza di due gruppi linguistici, è molto probabile che il parlante debba passare da una lingua ad un'altra a seconda delle situazioni comunicative, degli interlocutori di fronte a cui si trova. Anzi questa alternanza diventa una componente di base della sua esperienza linguistica.

L'osservazione dei processi di commutazione linguistica («code-switching») sono importanti per capire la esperienza linguistica degli alunni. Tra le diverse modalità di alternanza (Titone, 1972:23) possiamo isolare due: la prima corrisponde al modello «una lingua una persona» per cui la scelta è determinata dall'interlocutore; la seconda, invece, è quella che presenta l'uso di due o più codici con la stessa persona a seconda delle circostanze.

Attraverso questa piattaforma concettuale cercheremo nei capitoli 4 e 5 di descrivere ed analizzare la situazione e l'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare. I singoli concetti ci porteranno alla definizione delle misure da effettuare e ci consentiranno la interpretazione dei dati raccolti. Prima però occorre considerare il secondo gruppo di variabili di cui si è detto, quelle cioè relative al sistema sociale locale di cui gli alunni sono parte ed al cui interno la loro esperienza viene costruita.

## *2.8 Variabili sociologiche*

La diversità linguistica si proietta e, ad un tempo, si radica nella diversità sociale: questo è il comune denominatore degli studi sui condizionamenti sociali del comportamento linguistico (Berruto, 1974:95) o sul bilinguismo come «modulo socioculturale» (Titone, 1972:42) e dell'approccio ecologico al linguaggio a cui abbiamo accennato.

L'indagine ci porta, quindi, a considerazioni che si riferiscono al tessuto sociale della valle. I ladini della Val di Fassa compongono un gruppo socio-geografico all'interno del quale la lingua ladina e quella italiana sono usate per la comunicazione con funzioni differenziate.

I linguisti come pure i sociologi (Luckmann, 1975) tendono a considerare il sistema linguistico raffigurabile come un parallelepipedo con una dimensione diacronica (la lingua nella storia), una diatopica (nella variabilità geografica) ed una diastratica (variazione socioeconomica). Dal punto di vista sociologico, l'orizzonte si allarga in quanto devono essere presi in considerazione le reti di base del tessuto connettivo della società locale. I fattori da considerare sono molti e non può essere compito di questa ricerca cercare di raggrupparli.

Purtroppo, come abbiamo già osservato, le ricerche di natura sociologica ed antropologica condotte sulla Val di Fassa sono per lo più rivolte al passato e non offrono strumenti e prospettive già definite per l'analisi dell'assetto attuale del sistema sociale e culturale che a noi interessa. In mancanza di tali supporti, e per il taglio prevalentemente descrittivo del lavoro, si è scelto di individuare, sulla base della letteratura e della conoscenza di sfondo della realtà nonché tenendo conto della loro misurabilità, alcuni fattori e di inserirli nel piano di raccolta e di analisi.

In questa sezione presentando le variabili sociologiche considerate cerchiamo di illustrare il rilievo, in termini generali, che esse possono avere sempre tenendo presente che la «società dei bambini» vive di riflesso della società adulta, ma non vi è estranea, anzi, più di altri gruppi di età, è interprete dei mutamenti in corso.

Lo spettro delle variabili considerate è ampio proprio per il carattere non focalizzato della ricerca; talune si sono rivelate importanti, altre di poco rilievo, altre ancora del tutto ininfluenti. L'esplorazione compiuta in più direzioni potrà contribuire, in una rivisitazione della ricerca, a porre in modo più appropriato gli interrogativi di partenza.

#### *a) Fattori demografici*

L'assetto demografico di una comunità linguistica ne costituisce una sorta di ossatura ed impalcatura; ogni modifica anche quantitativa di esso non può che provocare delle modifiche a cascata su altri aspetti. Così la consistenza numerica di una comunità linguistica, pur non essendoci misure standard, è un fattore decisivo per l'evoluzione della lingua; la mobilità geografica, sia nella forma di immigrazione che di emigrazione, è uno dei determinanti di cambiamento linguistico e spesso è associato a situazioni di plurilinguismo nelle società multiethniche contemporanee.

La Val di Fassa, pur se può apparire isolata e geograficamente marginale rispetto a varie ripartizioni territoriali, non sembra essere stata, nel passato come nel presente, un'isola od un'enclave periferica così come l'essere stata una terra di esodo non è stato determinante in termine di erosione della lingua ladina. Tre aspetti di carattere demografico possono essere accennati.

In primo luogo, i matrimoni misti, da intendersi come matrimoni tra fassani o ladino-parlanti e non fassani o non ladino-parlanti, sono un potenziale fattore di mutamento linguistico. Come ha evidenziato Egger (1982:29) per l'Alto Adige, i matrimoni mistilingui sono un fattore di conservazione e di mutamento linguistico soprattutto nelle seconde generazioni con la conseguenza di un cambiamento nella consistenza numerica dei rispettivi gruppi linguistici. La eterogeneità linguistica dei genitori pone il problema della scelta del codice da usare a livello familiare e nella socializzazione primaria del bambino; prevale, in genere,

una considerazione di carattere funzionale – si sceglie il codice che consente, più facilmente, la comunicazione – e, quindi, si ha tendenzialmente una perdita per la lingua in condizione più debole e meno diffusa (Giacalone Ramat, 1979).

In particolare Egger (1978) ha riscontrato in Alto Adige nel comportamento dei figli di matrimoni misti che prevale la lingua che è più funzionale, quella cioè che consente di comunicare con entrambi i genitori. Non sempre, pertanto, è la lingua della madre quella determinante, ma solo nel caso in cui la madre sia di lingua italiana (dal momento che è più probabile che il padre conosca l'italiano che la madre conosca il tedesco). In genere, quindi, i matrimoni misti favoriscono, in contesto di lingue minori, la diffusione dell'italiano come lingua comune.

Un secondo aspetto riguarda la mobilità dovuta al turismo; la presenza di un numero considerevole di turisti, talvolta più elevato della stessa popolazione residente, muta il tessuto comunicazionale nella valle, nella vita di paese, nello scambio quotidiano, nell'interazione verbale, negli stili di vita. Associato a questo è l'ingresso per ragioni occupazionali, anche se talvolta con andamento stagionale, di persone addette ai servizi turistici.

Un terzo aspetto, infine, è la struttura della famiglia stessa, in particolare la sua numerosità<sup>15</sup>, il ruolo della madre al suo interno e la funzione della famiglia nel sistema socio-economico locale. È da presumere che notevoli siano stati i cambiamenti a questo livello, con la progressiva nuclearizzazione della famiglia, con la quasi scomparsa dell'esodo per ragioni di lavoro e con l'attenuarsi del ruolo economico tradizionale del nucleo familiare.

#### *b) Fattori socio-economici*

Il linguaggio è spesso un tratto distintivo ed indicatore di classe sociale; ci sono codici propri dei gruppi sociali meno abbienti, ci sono registri e stili da «upper class» e gerghi delle classi inferiori. C'è una vasta discussione sulla differenziazione di comportamenti linguistici in relazione alla stratificazione sociale. Alle impostazioni di origine bernesteiniane che tendono, con varie modalità, a formulare quella che è stata chiamata la teoria della deprivazione relativa (Berruto, 1974:107) si contrappongono altri orientamenti che tendono a considerare le differenze esistenti non su scala gerarchica, bensì come codici alternativi.

In situazioni di plurilinguismo, i legami possono anche essere più marcati ed evidenti. C'è il bilinguismo delle prestigiose scuole bilingui, ma anche il bilinguismo spontaneo, «grezzo», sommerso dell'emigrazione operaia. Così c'è l'aspirazione delle classi medie all'italiano (Meghnagi, 1982:158) o l'interesse, in genere, delle classi popolari in ascesa alla lingua nazionale. Cogliere il legame tra assetto socio-economico ed uso di codici alternativi è particolarmente difficile e suppone una conoscenza del tessuto sociale stesso.

Nel caso della Val di Fassa, il problema è difficile da affrontare. Anzitutto l'economia della valle, sia nel passato che al presente (Leonardi, 1986; Scroccaro, 1990:27-41) si è rivelata complessa e di non agevole lettura: passaggio da un'attività economica ad un'altra, disponibilità all'emigrazione verso l'estero, presenza contemporanea di più attività (artigianato, turismo, emigrazione), calo del settore primario, crescita del settore terziario (commercio ed industria alberghiera) (Trentini, 1986:19-33) <sup>16</sup>.

Le ridotte dimensioni della valle stessa, inoltre, non evidenziano grosse e macroscopiche diversificazioni al suo interno; nella prospettiva del relativo miglioramento della situazione economica, avvenuto in Fassa come in altre periferie linguistiche, si può forse parlare di una élite 'modernizzatrice'(albergatori, commercianti, artigiani, operatori turistici...) che ha saputo cogliere il boom del turismo ed il suoi benefici economici <sup>17</sup>.

### *c) Fattori socio-culturali*

Tra i fattori socio-culturali abbiamo considerato quelli che più facilmente sono traducibili in concetti operativi e cioè il livello di istruzione dei genitori, i modelli di comportamento linguistico per sesso e la differenziazione per classi di età degli alunni e dei genitori.

A proposito dei livelli di istruzione formale dei genitori sembrano emergere due risultanze dall'osservazione delle situazioni di plurilinguismo o di lingue di minoranza.

Una prima relazione va nel senso che la lingua «locale» o «di minoranza» tende a perdere di frequenza con il crescere dei livelli di istruzione. Conseguire un diploma, raggiungere la laurea è spesso un segno ed un modo per conseguire un avanzamento sociale, non tanto nella

piccola società locale, ma in quella nazionale, dove prevale in genere la lingua nazionale. La disattenzione con cui le scuole hanno visto la questione, inoltre, tende a confermare e rinsaldare atteggiamenti di negligenza e di deprezzamento delle lingue locali.

Spesso, inoltre, il titolo di studio è canale di accesso alla burocrazia pubblica quasi sempre in ritardo o non sensibile alle questioni del plurilinguismo; ancora il conseguimento di un diploma può costituire una spinta alla mobilità geografica e quindi indice, almeno a livello tendenziale, di un minor legame con la località.

Accanto a questa linea interpretativa che si basa su dati di ricerca (Meghnagi, 1982:158; De Marchi, 1982:238; Strassoldo, 1986:142), c'è una serie di osservazioni di segno contrastante che sottolineano come alla base di movimenti di sensibilizzazione e di rivitalizzazione delle lingue locali od etniche ci siano spesso élites intellettuali. Il supporto culturale è essenziale per un movimento di rinascita etnico-linguistica in quanto aumenta la «capacità di autorappresentazione attraverso i media» (Petrosino, 1986:223) e facilita la professionalizzazione dell'attivismo etnico; nella sua analisi comparativa Allardt ritrova che «professionisti e 'colletti bianchi' sono chiaramente sovrarappresentati tra gli attivisti etnici» (1981:81).

Venendo alla Val di Fassa, si hanno, anche qui, due serie di dati non omogenei se, accanto ai dati quantitativi sulla partecipazione al sistema di istruzione formale, si riflette sulla cultura di base della Val di Fassa. Ad un semplice computo dei livelli di istruzione formale, non si ha una distribuzione equilibrata tra scuola dell'obbligo e livelli superiori; i livelli di scolarizzazione, inoltre, sono più bassi che altrove (nella valle la popolazione iscritta nelle scuole medie secondarie era nel 1988 dell'1,5% a fronte di valori del 3,8% nella vicina Val di Fiemme e dell'1,9 nel territorio vicino di Primiero), a conferma di una certa marginalità della valle rispetto ai processi di scolarizzazione nel corso degli ultimi decenni<sup>18</sup>.

Ad uno sguardo storico, tuttavia, la configurazione della valle non pare essere riconducibile solamente ad una realtà di limitata partecipazione ai livelli formali di istruzione. C'è una tradizione di élites che ha trovato espressione in figure prestigiose di intellettuali e di persone di cultura che hanno animato il movimento ladino e la presa di coscienza della «diversità linguistica e culturale» e c'è una tradizione di cultura

nella valle <sup>19</sup>. Scroccaro, riferendosi a ricerche condotte sull'area fassana, afferma che tradizionalmente «nulla è lesinato per l'istruzione» (1990:43). Trentini nel suo studio sulla società fassana nel Novecento sintetizza quelle che possono essere considerate le premesse storiche in fatto di livelli di istruzione e culturali:

«...alfabetizzati, i contadini di Fassa nel Novecento si collocavano, piuttosto che nella tradizione popolare, a mezza via tra la stessa e quella dotta. Scuola ed emigrazioni nei grossi centri dell'Alto Adige, della Germania e della Svizzera avevano messo costantemente in contatto una fetta considerevole della popolazione con la cultura cittadina. Molti fassani sapevano, infatti, leggere e scrivere oltre che in italiano, anche in tedesco. La loro stessa cultura si collocava del resto piuttosto all'interno di una dimensione mitteleuropea che mediterranea.» (1986:17)

Anche per quanto riguarda la variabile del genere e la eventuale differenziazione nella socializzazione linguistica si hanno posizioni diverse. Il contesto è determinante sia in relazione al prestigio della lingua, sia in rapporto ai modelli di socializzazione prevalenti soprattutto in relazione al genere, e sia con riferimento al ruolo della donna nella società ed, in particolare, nella conservazione della tradizione linguistica (Giacalone Ramat, 1979:125-126) <sup>20</sup>. Da un lato le donne possono essere più propense all'uso della lingua di maggior prestigio, in genere la lingua nazionale (Dettori, 1981:190; De Marchi, 1982:239). Dall'altro la donna, in talune società, costituisce la componente più conservativa, più tradizionale e quindi più propensa all'uso della lingua locale, di tradizione o del dialetto. Infine, il dialetto e la lingua locale possono apparire ed essere configurate nell'immaginario collettivo con caratteristiche «maschili» di grezzo, ruvido, rozzo contrapponibili alla lingua standard <sup>21</sup>.

Anche il riferimento all'età presenta prospettive alternative (erosione con il passare degli anni della lingua appresa nell'infanzia e ripresa, dopo la fase della scolarizzazione, della lingua locale o della varietà regionale), pur apparendo fenomeni maggiori di erosione nelle classi più giovani (Strassoldo, 1986:143). Dettori (1981:192-3), in una indagine condotta in Sardegna, sottolinea il ruolo del gruppo dei pari nel mantenere il prestigio del dialetto o della lingua locale; nello stesso contesto trova che le ragazze, che più facilmente rimangono in famiglia,

sono meno esposte all'influenza del gruppo dei pari e quindi meno orientate al dialetto o alla lingua locale.

Sembra, come diremo in seguito (Sez. 2.9), che molto precocemente il bambino si renda conto del significato sociale e delle gerarchie di prestigio tra i codici che usa e che sente usare nel suo «mondo di vita».

#### *d) Il territorio*

La lingua o la disponibilità all'uso di più codici può essere parte di un legame ad un territorio, aspetto di quella appartenenza territoriale che sembra ancora oggi costituire una delle componenti dell'esperienza sociale di base. Come componente del paesaggio locale, la lingua ne subisce anche i mutamenti, come anche lo stesso paesaggio fisico viene modificato. La geografia linguistica, gli studi di comunità hanno evidenziato la presenza di zone socio-linguistiche. Le lingue locali o regionali sono spesso legate ad un loro prevalere nei settori informali degli ambiti familiari, dei rapporti quotidiani e sono intrecciate con la vita delle comunità sociali. La struttura degli insediamenti, il tipo di rapporti che si stabiliscono tra i membri della comunità sono decisivi.

La piccola comunità, il permanere di legami interni, di rapporti di solidarietà, di comunità e di vicinato o di paese sembrano essere fattori di sostegno alle lingue locali, così come nelle realtà urbane la formazione di microcosmi e di «little Italy» o la distribuzione areale dei codici (Francescato, 1981:240; Strassoldo, 1986:145) possono essere viste come la manifestazione dello stesso fenomeno.

C'è il problema del confine tra due lingue, la delimitazione di un'area linguistica può non essere agevole. Il territorio della Val di Fassa apparentemente omogeneo se considerato a livello regionale, appare al suo interno differenziato proprio dal punto di vista delle «peculiarità locali» pur mantenendo una sua fisionomia.

Gli insediamenti abitativi in valle hanno tradizionalmente assunto una «posizione intermedia tra la distribuzione in centri compatti con edifici molto vicini tipica dell'area trentina e l'insediamento sparso caratteristico delle zone tedesche alto-atesine» (Scroccaro, 1990:23). L'appartenenza primaria gioca un ruolo determinante; le variazioni di assetto sociale dei singoli paesi modificano l'esperienza dei giovani (Spini, 1980; Glottokit Moena 1981).

*e) Fattori politico-istituzionali*

Sarebbe un grave errore considerare i fattori fino qui esaminati come variabili inerti, funzionali ad una situazione sociale entropica e micro-cosmica: c'è una dinamica di evoluzione legata al ruolo degli «attori» che non è da sottovalutare come documentano gli studi sulla mobilitazione etnica e sulla promozione linguistica. La «crescente capacità governativa di rispondere alle richieste delle minoranze etnico-territoriali è una delle caratteristiche del revival etnico» (Allardt, 1981:98) e la disponibilità del «know-how»<sup>22</sup> in termini di pianificazione linguistica rende oggi indispensabile la considerazione della decisione politica come componente delle situazioni linguistiche.

Pur non essendo questi aspetti abitualmente approfonditi in dettaglio nelle ricerche consultate, si può accennare al ruolo delle politiche adottate soprattutto in considerazione del fatto che in Val di Fassa l'introduzione della lingua ladina nella scuola elementare ha modificato il paesaggio linguistico a cui l'alunno fa riferimento (cfr. Capitolo 1 Sez.2; Capitolo 2 Sez.3)..

In Italia alcune lingue di minoranza sono oggetto di particolare garanzia normativa. La situazione del ladino in val di Fassa è intermedia tra quella delle lingue 'protette' e quella delle lingue per le quali non c'è fino ad oggi alcuna norma di salvaguardia. Le leggi nazionali e quelle provinciali offrono, come si è detto, una cornice a vari interventi; finora, tuttavia, non sono ancora sfociati in una vera e propria pianificazione linguistica paragonabile a quella sviluppata in altri contesti di lingua di minoranza.

Più in particolare, per quanto riguarda la scuola, la istituzione dell'«ora di ladino» ha modificato sensibilmente la distribuzione dell'uso delle lingue e contribuito allo status planning del ladino. La stessa organizzazione scolastica, in particolare l'articolazione dei tempi di scuola e dei tempi di extrascuola, il sistema di assegnazione dei docenti con la conseguente presenza di un numero consistente di insegnanti non ladini, la riduzione, avvenuta in passato, del numero delle scuole, sintomo e ad un tempo possibile fattore di erosione dell'habitat comunitario e la costituzione dei centri scolastici sono alcune delle decisioni di politica scolastica che, pur mancando una valutazione accurata, non sono certo state ininfluenti rispetto alle dinamiche linguistiche<sup>23</sup>.

D'altra parte l'attivismo etnico (Petrosino, 1986) ed il movimento di rivitalizzazione delle lingue minori tendono a creare un clima culturale ed a diffondere atteggiamenti di disponibilità e di riconsiderazione delle stesse lingue minori. In questo senso è da presumere che la consapevolezza della questione ladina sia una componente che ha riflessi sulla stessa esperienza linguistica e culturale delle giovani generazioni e, quindi, degli alunni della scuola elementare. La lingua ladina, poi, nel costruirsi del gruppo ladino ha sempre più assunto il carattere di fondamento della identità etnica (Poppi, 1990:15).

*f) Tradizione, modernizzazione e diversità linguistica* <sup>24</sup>

Convenzionalmente l'analisi sociologica delle società contadine e non urbane ha messo in evidenza i processi di modernizzazione considerando anche la sopravvivenza di elementi propri della cultura rurale pre-industriale nelle moderne società urbane ed industriali. Ad una considerazione più attenta però la configurazione delle società fino a ieri considerate tradizionali appare oggi complessa ed articolata con la compresenza di settori «tradizionali» e settori «moderni» e le linee di mutamento sociale non appaiono più come lineari ed onnicomprensive, ma con andamenti più difficili da dipanare (Petrosino, 1986). Soprattutto il legame con il passato non appare più concepibile solo in termini di 'sopravvivenza', di lascito culturale di una società in via di estinzione o di sintomi di ritardo storico. Le ricerche infatti sulle aree periferiche e marginali:

«hanno messo in questione sia l'idea di una radicale cesura tra le società contemporanee e quelle pre-industriali, sia tanto più quella di una dominanza totale ed incontrastata dei modelli sociali e/o culturali urbani su quelli rurali.» (Poppi, 1986:5)

Il caso delle lingue minori è emblematico di questo cambiamento di prospettiva. La lingua locale o regionale che in una certa lettura della dinamica dei sistemi sociali locali poteva apparire come un «legame» del passato od un «retaggio senza futuro», è riemersa, soprattutto negli anni '60 e '70 in cui i gruppi di minoranza linguistica in Europa hanno conosciuto momenti di notevole mobilitazione (Allardt, 1981), come componente del presente e come modalità di risposta ai problemi del

presente. Il processo di modernizzazione e lo sviluppo socio-economico non sono indissolubilmente legati alla riduzione di uso delle lingue minori. Strassoldo, ad esempio, nella sua ricerca sul friulano nota che:

«sembra potersi concludere che non è la trasformazione della base economica (dall'agricoltura all'industria) e l'aumento del livello materiale di vita che erode il friulano, ma altre dinamiche più propriamente culturali (scolarità, mass media, ecc.)» (1986:163)

Ancora una volta è complessa la situazione nella Val di Fassa (Poppi, 1986; Trentini, 1986). Da un lato la tradizione di cui fa parte la lingua si colloca a metà strada tra la tradizione popolare e quella delle classi egemoni localmente (Trentini, 1986:17) ed inoltre accanto ad elementi di tradizione ci sono stili di vita urbana per lunghi periodi dell'anno. Non senza motivi si può affacciare l'interrogativo se una qualche «cultura della diversità» che è un tratto radicale della cultura ladina non sia anche parte di una strategia di sopravvivenza. Ci si può d'altro canto chiedere se la riduzione delle attività agricole (Trentini, 1986:26-7) abbia veramente significato la scomparsa di una comunità contadina; forse non è mai esistito un microcosmo tradizionale e fondato sull'agricoltura (Trentini, 1986:35) e comunque la formazione della cultura e lingua ladina prescinde da esso.

La crisi del modello della modernizzazione, il ribaltamento del rapporto centro-periferia, i fenomeni di localismo residuale hanno fatto venir meno la prevedibilità della scomparsa dei legami tradizionali e la fiducia in uno sviluppo diffusivo che costituivano gli elementi portanti del paradigma della modernizzazione (Petrosino, 1986:219). Quale sarà il nuovo equilibrio, al di là di alcuni rilievi in termini di erosione (Chiocchetti, 1980) può solo essere oggetto di congettura; indubbiamente le nuove generazioni potrebbero trovarsi ad attraversare esperienze radicalmente diverse da quelle delle generazioni precedenti.

### *2.9 Lo sviluppo sociolinguistico del bambino*

Se sono spesso accessibili e frequenti le considerazioni di natura psicologica sullo sviluppo linguistico del bambino, meno frequenti sono le generalizzazioni relative ai processi tramite i quali il bambino entra a far parte di una comunità linguistica, acquisisce ed apprende codici

comunicativi. È questo un processo che oltre alle dimensioni psicologiche presenta caratteri che attengono alla struttura della comunità stesso, alla sua configurazione linguistica ed ai mutamenti in corso: il bambino che si confronta con tale realtà sviluppa competenze e modelli di scelta tra codici. Va, inoltre, considerato in relazione al particolare contesto di diversità linguistica e di promozione delle lingue locali. Hudson (1980:25) afferma che in un contesto linguistico che è sempre caratterizzato da varietà, la lingua che il ragazzo viene gradualmente a padroneggiare consiste in un «atto di identità in uno spazio pluridimensionale».

Per quanto ogni bambino rappresenti una esperienza particolare, alcune generalizzazioni possono essere formulate in rapporto alle modalità di costruzione della sua esperienza linguistica: esse riguardano i modelli linguistici seguiti, le forme linguistiche utilizzate dai bambini e la consapevolezza del significato sociale del linguaggio.

In primo luogo, è rilevante la transizione dei modelli di riferimento linguistico che cronologicamente tendono a prevalere: ai genitori, a cui il bambino fa riferimento fino ai 4 anni, vanno gradualmente sostituendosi i coetanei come modelli, prima di un più preciso orientamento agli adulti verso i 13 anni. Nel periodo, quindi, coperto dalla scuola elementare si ha il prevalere dei coetanei, del gruppo dei pari come riferimento fondamentale. Sembra che sia in questa fase orientata verso i coetanei che «vengono poste le basi per la lingua adulta» (Hudson, 1980:28). In un contesto di diversità linguistica l'esperienza che il bambino compie tra i 4 ed i 12 anni in termini di padronanza di più codici, di identificazione affettiva, di appropriazione di «regole di scelta» ha un significato, pertanto, cruciale nei confronti dell'intero sviluppo sociolinguistico.

In secondo luogo, è da tener presente che la lingua è dipendente anche dall'età dei parlanti. I ragazzi tendono ad usare un linguaggio loro proprio; c'è, quindi, una selezione per età dei contenuti e delle forme linguistiche. Questo ha conseguenze di notevole rilievo per la scuola e per ogni programma di alfabetizzazione.

In terzo luogo, nello sviluppo sociolinguistico occupa un posto di rilievo la presa di coscienza del significato sociale del linguaggio. La consapevolezza che esistono più codici, che essi sono tra di loro socialmente differenziati inizia molto presto e si sviluppa durante l'infanzia e l'adolescenza. Il bambino immerso in una situazione plurilingue si rende progressivamente conto che le lingue con cui entra in contatto e

che inizia a padroneggiare sono sistemi diversi, ciascuno usato con interlocutori diversi ed in situazioni comunicative diverse e che presso gli adulti ci sono valutazioni di prestigio nei confronti di essi.

Pur essendo questi aspetti qui appena accennati, la loro rilevanza è fuori di dubbio. In una realtà di diversità, gli aspetti di continuità e di discontinuità nel costruirsi dell'esperienza linguistica, divengono cruciali, anche per la scuola.

## NOTE

- <sup>1</sup> Lo sviluppo del linguaggio nel bambino può essere studiato nei suoi rapporti con lo sviluppo dell'intelligenza, con lo sviluppo affettivo, nei suoi legami con il comportamento motorio, nei suoi rapporti con il pensiero. Il linguaggio, inoltre, ha una dimensione sociale, è acquisito nell'interazione sociale, consente di entrare in rapporto con gli altri.
- <sup>2</sup> Del fenomeno linguistico, i Nuovi Programmi offrono un quadro ampio con una serie di definizioni parziali considerando la lingua come «strumento del pensiero», «mezzo per stabilire un rapporto sociale», «espressione di pensiero, di sentimenti e stati d'animo», «veicolo attraverso cui si esprime in modo più articolato l'esperienza razionale e affettiva degli individui», «oggetto culturale».
- <sup>3</sup> Si veda la nota n. 3 del Capitolo 1.
- <sup>4</sup> Il termine diversità linguistica è usato per indicare un contesto in cui la differenziazione nel repertorio linguistico e nelle competenze dei parlanti presenta caratteri particolarmente rilevanti con l'evidenziarsi di sistemi linguistici diversi. Il termine è usato in Berruto (1974:4-5).
- <sup>5</sup> La socializzazione è l'insieme dei processi tramite i quali il bambino interagisce con una pluralità di collettività ed acquisisce le capacità di comunicazione e di scambio all'interno di una data cultura.
- <sup>6</sup> Si veda Schiavi Facchin, 1987:49-50.
- <sup>7</sup> Cfr. per quanto riguarda l'uso amministrativo della lingua ladina il DPR 15 luglio 1988 n. 574. Il processo in corso tocca un po' tutte le vie che Kloss indica come necessarie per la promozione della lingua ladina (Renzi, 1984:18-19).
- <sup>8</sup> Pur mancando studi di carattere complessivo, numerosi sono gli indicatori del conflitto che la questione del ladino ha comportato all'interno delle comunità scolastiche (Chiocchetti, B., 1989; Biasiori, 1989).
- <sup>9</sup> Tellici (1989) presenta alcune direzioni di lavoro didattico ormai comuni nell'«ora» di ladino; pur mancando documentazione in merito sono numerose le iniziative, i percorsi, le esperienze didattiche condotte dagli stessi insegnanti di classe con una utilizzazione della lingua e della cultura ladina.
- <sup>10</sup> Non si entra nella questione della distinzione tra lingua e dialetto di cui si è già detto in riferimento alla «questione ladina» (Cfr. Capitolo 1). Hudson (1980: 45) sostiene che non esiste alcun modo di distinguere tra una lingua ed un dialetto «se non facendo riferimento al prestigio». Cfr. anche De Marchi, 1982b:226.
- <sup>11</sup> Pur non avendo la lingua ladina nella val di Fassa il carattere di lingua ufficiale,

sono numerose le sue collocazioni all'interno di provvedimenti di carattere normativo ed amministrativo.

- <sup>12</sup> Non si utilizza il concetto di comunità linguistica per le difficoltà di definizione (Hudson, 1980:38ss; cfr. anche Giacalone Ramat, 1979:7).
- <sup>13</sup> Non viene preso in considerazione il dominio «chiesa» data la limitata incidenza che essa ha nella Val di Fassa, a diversità di altri contesti (Giacalone Ramat, 1979:31)
- <sup>14</sup> Verdoot nota che l'approccio tradizionale della linguistica «tende a risolversi nel binomio 'un gruppo/una lingua' e a considerare il bilinguismo più come il riflesso di una interazione tra due gruppi che come struttura interiorizzata – quantunque in modo particolare secondo gli individui – da un solo e medesimo gruppo» (1982:189) e ancora «sembra più facile, infatti, domandarsi, a livello puramente scientifico, quali strutture (lessicali, grammaticali e fonetiche) della lingua A hanno interferito con quelle della lingua B. In realtà converrebbe, invece, chiedersi se il bilingue non possenga un sistema linguistico unico, avente due o più registri».
- <sup>15</sup> Il modello di famiglia dominante in Val di Fassa è simile a quello dell'Alto Adige con livelli di numerosità dei componenti del nucleo familiare leggermente superiori a quelli riscontrabili nelle altre aree del Trentino.
- <sup>16</sup> Ghetta (*Mizàcole de Steile*, 1987), a proposito della val di Fassa, parla di «Na Val de pastres e de contadins, valenc' pitores e ntaiaadores, de sonadores, duc' ciantarins, bogn artejegn e forc' boschieres».
- <sup>17</sup> Per un riscontro sulle modificazioni indotte dallo sviluppo turistico cfr. Giacalone Ramat, 1979:12.
- <sup>18</sup> I dati sono tratti da ICL, 1990.
- <sup>19</sup> Scroccaro nota che tradizionalmente le condizioni di vita degli abitanti della Val di Fassa sono state superiori a quelle degli abitanti delle valli confinanti o vicine (Fiemme e Cembra) (1990:41).
- <sup>20</sup> C'è da presumere che nei modelli culturali dominanti il ruolo della madre sia stato in qualche modo ridimensionato sia in relazione alla maggior presenza del padre, non più emigrante per lunghe stagioni, sia per la presenza di madri non di origine fassana.
- <sup>21</sup> Cfr. i resoconti di inchieste socio-linguistiche in SLI, 1980.
- <sup>22</sup> Si veda l'azione del network europeo costituito dal Bureau for Lesser Used Languages e l'azione della Commissione della Comunità Europea in questo campo.
- <sup>23</sup> È da notare che nella valle di Fassa da anni, a diversità di altre aree del Trentino, non esistono più pluriclassi nella scuola elementare: questo è da ricondurre sia alla natura degli insediamenti in valle, non di carattere sparso, sia alla politica dei centri scolastici (Libardi, 1980).

<sup>24</sup> Qui, più che altrove, è avvertita la mancanza di una lettura delle trasformazioni avvenute ed in atto nella società fassana. L'analisi dell'esperienza linguistica degli alunni rischia di non raggiungere lo scopo della comprensione di che cosa significhi oggi per alunni di scuola elementare «rejonar per ladin». Alcune considerazioni di carattere generale saranno riprese nel Capitolo 6. Poppi (1986) indica alcune prospettive di notevole interesse che attendono, però, una loro traduzione in percorsi di ricerca; in un più recente contributo (1990) lo stesso autore propone interessanti spunti interpretativi sulla formazione dell'identità ladina.



### 3. IL METODO E LA TECNICA DI INDAGINE

*«Sociology is not concerned with a 'pre-given' universe of objects, but with one which is constituted or produced by the active doings of subjects» (A. Giddens, *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson, 1976, p. 160)*

#### 3.1 Introduzione

Dopo aver illustrato gli orientamenti teorici all'interno dei quali si è collocata la esplorazione dell'esperienza linguistica degli alunni e prima di presentare le risultanze di ricerca è importante esplicitare le decisioni prese e la strada seguita. Questo capitolo ripercorre, in chiave di metodo e di tecnica di ricerca, il lavoro compiuto ponendo il lettore in condizione di potersi rendere conto delle scelte operate e dei conseguenti limiti e possibilità dei dati raccolti e della elaborazione compiuta<sup>1</sup>.

Dopo un breve puntualizzazione relativa all'analisi sociologica del linguaggio ed alle principali opzioni metodologiche esistenti (3.2), si esamineranno in successione l'universo della popolazione oggetto dell'indagine (3.3), l'impianto della rilevazione dei dati (3.4) ed il piano di analisi dei dati (3.5). Alcune annotazioni sull'organizzazione del lavoro di ricerca verranno incluse nell'ultima sezione (3.6).

#### 3.2 L'analisi sociologica del linguaggio

Al di là della discussione sulla natura del linguaggio e del dibattito sull'oggetto proprio della sociologia del linguaggio<sup>2</sup>, l'analisi sociologica del linguaggio copre un'area variegata ed ampia di indagine empirica, di elaborazione teorica, di strumentazione tecnica e di analisi dei dati e costituisce, ormai, una tradizione di ricerca ben definita e consolidata. In Italia sono stati particolarmente gli studi sulla stratificazione linguistica nell'ambito della dialettologia a documentare lo status sociolinguistico di varie comunità linguistiche<sup>3</sup>.

Pur esulando dalle finalità della ricerca condotta una particolare sottolineatura metodologica o di approccio, è pur vero che la strada percorsa, nell'impostare il disegno di ricerca, nel raccogliere e nell'analizzare i dati risponde ad alcuni orientamenti di metodo e di procedura che la ricerca sociologica in questo campo ha messo a punto e sviluppato e, soprattutto, tiene conto di alcune avvertenze metodologiche formulate in occasione della precedente indagine (Glottokit Moena 1981; De Marchi, 1984b).

In relazione alle possibili opzioni, di disegno teorico e di impianto metodologico, l'analisi sociologica del linguaggio può essere condotta con strategie di ricerca fondamentalmente diverse tra di loro a seconda delle finalità perseguite, delle tecniche utilizzate e delle modalità di analisi adottate. In riferimento a questi aspetti può essere definita la strada seguita nell'impostare e nel portare a termine la ricerca sull'esperienza linguistica degli alunni della Val di Fassa.

#### *a) Conoscere che cosa?*

La definizione presentata in prima istanza (Capitolo 1 Sez.1) delle finalità della ricerca includeva espressioni quali «esperienza linguistica iniziale», «patrimonio linguistico» che, pur essendo di uso corrente tra gli operatori della scuola, devono essere chiariti in sede di ricerca. Che cosa intendiamo per esperienza linguistica: l'interazione verbale?, il grado di conoscenza della lingua?, il processo di apprendimento linguistico?, la costruzione di particolari «formae mentis»? Questi interrogativi ci riportano alla definizione dell'oggetto stesso della ricerca. Come Galilino precisa l'indagine sociologica sul linguaggio ha tra i potenziali oggetti di ricerca:

«...i modi in cui la varietà della realtà sociale... impronta, condiziona, determina, influenza le variazioni diacroniche e sincroniche degli elementi morfologici, fonologici, sintattici, semantici e simbolici del linguaggio.» (1978)

In questa direzione si rintracciano gli studi di antropologi e sociologi fondamentalmente orientati a considerare la lingua come un «fatto sociale», cioè come componente della dinamica sociale complessiva.

Più in particolare, quando si parla, però, di indagine sociolinguistica si tende a limitare l'attenzione verso particolari modalità di analisi del

linguaggio. Lieberson (1980), ad esempio, identifica quattro diversi obiettivi che possono essere perseguiti dalla ricerca sociolinguistica. Alcune indagini sono rivolte prevalentemente alla descrizione della situazione linguistica, altre mirano a misurare il mutamento linguistico (la erosione o la diffusione di un codice linguistico...) in prospettiva diacronica («language maintenance», «language shift»); altre intendono valutare gli effetti e le conseguenze di una politica linguistica, altre ancora sono centrate sull'impatto sulla lingua delle condizioni sociali.

Rispetto a queste tipologie di ricerca <sup>4</sup>, l'indagine condotta può essere caratterizzata come descrizione della situazione linguistica degli alunni che compongono la fascia di età 6/11 anni. Per quanto possano emergere indirettamente alcune indicazioni e suggestioni riferibili ai processi di mutamento in atto l'indagine non è stata incentrata sul confronto tra «ieri» ed «oggi». Così pure, per quanto sorgano risultanze rilevanti circa l'effetto dell'insegnamento della lingua ladina sulla scuola, non è stato questo il «focus» dell'indagine <sup>5</sup>. C'è da precisare che l'indagine ha prodotto una fotografia istantanea della realtà: sia la prospettiva di un'analisi nel medio termine del mutamento linguistico, sia lo studio dell'impatto dell'inserimento nel curriculum dell'insegnamento della lingua ladina sul comportamento linguistico degli alunni risultano essere direzioni di lavoro di estremo interesse, non però comprese nel disegno originario di indagine.

La situazione linguistica, colta in alcune sue dimensioni (scelte di uso, dimensione affettiva, competenze), viene però collocata in uno specifico contesto socio-culturale. Il tentativo è stato quello di capire come avvenga che gli alunni scelgano di parlare ladino o di usare l'italiano in paesi che hanno una configurazione diversa; che cosa succeda in famiglie in cui la mamma non è originaria della Val di Fassa; quale diversità si possano trovare tra gli alunni della prima classe e quelli della quinta; che importanza può avere nella scelta del codice da usare il fatto che l'alunno viva in un contesto di attività turistica o sia figlio di un impiegato della locale cassa di risparmio; se esista una diversità di comportamento tra gli alunni e le alunne.

Questi interrogativi su cui si è già detto fanno sì che l'indagine non sia solo una rilevazione di comportamenti linguistici, ma anche uno sforzo di capire il «perché» di determinate abitudini di uso. Tuttavia, si

tratta di un tentativo e non di un impianto di indagine focalizzato; si esplora in più direzioni e si darà conto di tale esplorazione.

Quanto questo itinerario possa servire all'attività didattica rimane da discutere: probabilmente i termini sono più complessi di quanto potevano apparire in sede di avvio della ricerca. Il raccordo tra ricerca e didattica non può facilmente essere ricondotto ad una razionalità «mezzi-fini»; la ricerca illumina il problema e non sempre propone soluzioni, la didattica, in quanto corso di azione, scaturisce dalla decisione <sup>6</sup>.

### *b) Conoscere come?*

Dopo aver definito l'oggetto e le finalità dell'indagine, c'è da determinare come si intenda arrivare a conoscere quali siano i comportamenti linguistici degli alunni: che lingua parlino gli alunni della scuola, come alternino ladino, italiano e forse qualche altro codice, dialetto o varietà regionale italiana che sia. Si hanno a questo proposito numerose testimonianze, ogni insegnante può raccontare la propria percezione della realtà così come ogni osservatore che viva in valle se n'è fatto un'idea. Gli alunni oggetto della ricerca sono alunni a scuola, si incontrano in paese, vivono in famiglia. Il problema è che le esperienze di ognuno, sono spesso impressioni, talvolta risultati di osservazioni occasionali, talvolta legate a specifici contesti, non consentono altro che stime del tutto approssimative, pur se utili in quanto costituiscono la conoscenza di sfondo, punto di partenza per la ricerca. Occorre passare da questa conoscenza della realtà che ha i caratteri dell'immediatezza e della particolarità ad una conoscenza che sia costruita in modo chiaro e sistematico.

Tra le tecniche che la ricerca sociologica ha utilizzato ed utilizza possiamo distinguere, semplificando, due gruppi di strumenti di ricerca a cui sono legati due orientamenti che hanno anche la loro implicanza per la ricerca sociolinguistica. Il primo, di estrazione più propriamente antropologica e di carattere intensivo, è basato sull'osservazione diretta dei fatti sociali, il secondo, invece, di carattere estensivo, sull'inchiesta con questionario e/o con intervista.

L'uso dell'osservazione diretta del comportamento linguistico rientra nelle soluzioni privilegiate negli studi di comunità e prevede l'inserimento nella comunità di cui si studia il linguaggio e, talvolta, l'uso di

informativi. Per lo più utilizzata nello studio di singoli casi, richiede tempo ed, in genere, non è applicabile per indagini di largo raggio. L'osservazione ha il vantaggio di poter consentire la rilevazione del comportamento reale da parte dei parlanti, favorisce l'approfondimento di particolari problemi di natura qualitativa o questioni la cui dimensione quantitativa non è l'interesse diretto del ricercatore. I limiti sono nel suo carattere olistico, nella ridotta generalizzabilità dei risultati e nella loro soggettività.

Di uso più frequente sembra invece essere la raccolta dei dati attraverso la tecnica dell'inchiesta nella forma di intervista o di somministrazione di un questionario; si tratta di soluzioni di relativamente facile applicazione che consentono studi a largo raggio e portano all'accumulazione di molti dati. Nelle indagini sociolinguistiche consultate nella impostazione della ricerca<sup>7</sup> si sono trovate modalità di effettuazione e di formulazione diverse, anche se una certa convergenza si è notata sul tipo di domande formulate e sui contenuti toccati. Per lo più si accerta quale lingua sia parlata e con quale frequenza in diversi ambiti sociali quali la famiglia, il gruppo di amici, la chiesa ecc.

La somministrazione del questionario<sup>8</sup> pone problemi di varia natura largamente esplorati e discussi nella letteratura. Tra i principali possiamo ricordare la difficoltà di controllo della situazione in cui i dati vengono rilevati; per esempio, non pare essere indifferente, in un survey condotto in un contesto bilingue, la lingua scelta dall'intervistatore nel porre le domande. In secondo luogo è la natura particolare del comportamento verbale in sede di compilazione del questionario ad essere fonte di perplessità (Gorter, 1987:42); gli individui, precisa Phillips (1972:186) «tendono ad esprimere ciò che ritengono socialmente accettabile». Ed anche le risposte fornite in un questionario sono direttamente proporzionali alla capacità di introspezione del soggetto che risponde; ci si può domandare se è opportuno o quali rischi di distorsione si possano correre accostando risposte fornite da alunni di sei anni e da alunni di dieci. Giacalone Ramat (1979:42-43) discutendo degli aspetti metodologici trova un «accordo sostanziale tra le valutazioni del questionario e le prestazioni fornite nelle conversazioni» citando esempi analoghi nella letteratura.

Questi ed altri limiti e difficoltà non annullano la validità dell'indagine, ma indicano la necessità di predisporre particolari correttivi e di

procedere con cautela nella interpretazione dei dati. Notevoli sono però i vantaggi della tecnica del questionario: tra di essi la relativa facilità di raccolta dei dati e la possibilità di estendere un'inchiesta ad un campo molto ampio.

La ricerca condotta sull'esperienza linguistica degli alunni della Val di Fassa ha utilizzato la tecnica del questionario, con l'adozione di alcune attenzioni per evitare i rischi di distorsione dei dati valorizzando le conoscenze dirette del campo presenti nell'équipe di ricerca.

### *c) Come leggere ed analizzare i dati*

La ricerca non finisce con l'accumulare informazioni; le strade che si possono seguire per leggere i dati di un questionario sociolinguistico sono numerose e, soprattutto, si collocano a diversi livelli di approfondimento. Ed è chiaro, l'analisi deve essere raccordata con le finalità complessive che sono perseguite nella ricerca.

C'è un primo livello che, per comodità, chiamiamo descrittivo – pur sapendo che anche la ritenuta semplice descrizione contiene elementi di interpretazione e di analisi. I dati vengono presentati in tabelle con valori assoluti e percentuali, talvolta si evidenziano collegamenti tra variabili con tabelle crociate a seconda delle ipotesi che si intendono illustrare. È spesso anche il primo passo per una fotografia quantitativa del fenomeno che si vuole descrivere («come è la situazione»).

Un secondo livello a cui si può collocare e sviluppare l'analisi parte da interrogativi che toccano il «perché» (Gorter, 1987). L'uso, infatti, di test statistici consente di portare l'analisi ad un livello più approfondito, passando dalla rilevazione della situazione – gli alunni in percentuale parlano ladino con la madre – ad una verifica del rapporto che c'è tra un comportamento linguistico ed un altro o tra un comportamento linguistico ed un'altra variabile.

Nella ricerca condotta, in riferimento alle modalità ed al livello di analisi, ci si è collocati su una posizione intermedia. Dopo la presentazione in termini descrittivi della realtà linguistica e socioculturale, ci si è inoltrati nell'esame del legame tra variabili, sia con l'utilizzo di statistiche di connessione nonché con l'uso dell'analisi fattoriale (cfr. Sez. 3.5). Si è evitata una ulteriore sofisticazione che, per quanto au-

spicabile e comunque sempre possibile, usciva dagli intenti della ricerca e dal contesto operativo all'interno del quale essa si collocava.

L'aver tentato uno studio in profondità, anche a confronto con la precedente esperienza dell'inchiesta del 1981 (Glottokit Moena 1981), non potrà che favorire la comprensione del fenomeno e costituire un riferimento per eventuali repliche e rivisitazioni in futuro.

### *3.3 La fascia di età 6-11 anni: l'universo della ricerca*

L'intenzione di pervenire ad una 'carta di identità' di valle avendo a riferimento l'inchiesta condotta a Moena nel 1981 nonché l'intento prevalentemente descrittivo dell'indagine hanno portato ad estendere l'angolo di osservazione a tutte le scuole della valle; la presenza, inoltre, nell'équipe di ricerca, di docenti di tutte le sedi scolastiche e la tecnica di indagine scelta – il questionario – hanno reso tale decisione realizzabile senza particolari problemi.

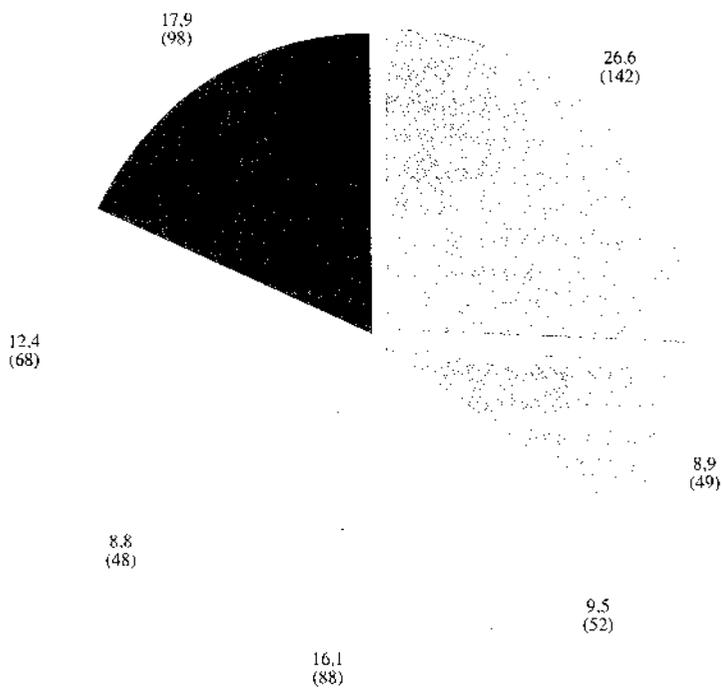
Dal punto di vista del disegno di ricerca si è scelta la strada apparentemente più semplice includendo nell'indagine l'intera popolazione scolastica della scuola elementare; non si sono così posti problemi di campionamento e di rappresentatività, peraltro difficili da affrontare non disponendo di precedenti inchieste e di dati di carattere quantitativo a livello di valle. Nel tracciare l'impianto della ricerca non si sono prese in considerazione possibilità di inserire gruppi di controllo, al di fuori della valle, sia in territorio di lingua ladina sia in altre realtà territoriali. La comparazione con altre realtà avrebbe potuto consentire di cogliere le peculiarità della situazione in valle; avrebbe tuttavia comportato difficoltà di non lieve peso nella realizzazione.

Un'eventuale replica della ricerca <sup>10</sup> potrebbe muovere per campioni ed includere una pluralità di situazioni, consentendo, quindi, un maggior approfondimento soprattutto all'interno dell'area del ladino dolomitico.

Su un totale di 576 alunni della scuola elementare che include la totalità degli alunni nati nell'arco di tempo 1976-1980 e residenti nei comuni della valle, 545 (94,6%) hanno compilato il questionario linguistico. All'inchiesta non hanno partecipato due classi terze della sede scolastica di Canazei (cfr. Sez. 3.4.1) per cui alcuni raffronti, soprattutto

Graf. 3.1 - Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche.

Moena Soraga Vigo Pozza Pera Campitello  Canazei



là dove la variabile classe scolastica è presa in considerazione, sono, come verrà di volta in volta fatto presente, da trattare con cautela.

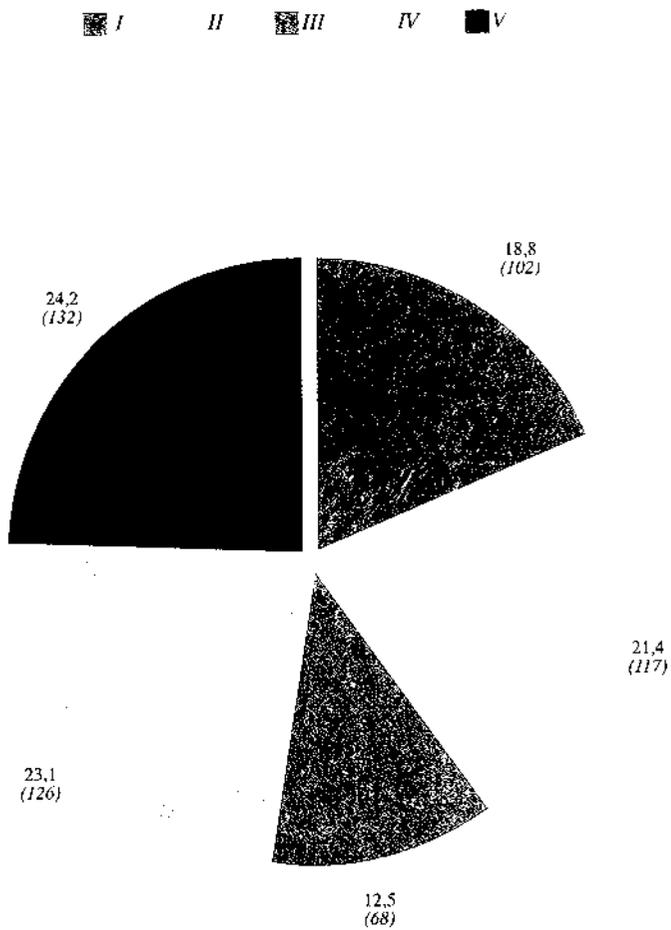
Gli alunni sono, nell'anno scolastico 1986-87, distribuiti in 46 classi a loro volta appartenenti alle sette sedi scolastiche dislocate nella valle (Graf. 3.1). Più in particolare (Graf. 3.2), il 18,8% (102 alunni) si trova nelle classi prime, il 21% (117) nelle classi seconde, il 12,5% (68) nelle classi terze, il 23,1% (126) nelle classi quarte ed il 24,2% (132) nelle classi quinte. La prevalenza degli alunni delle classi terminali (il peso relativo degli alunni delle quarte e delle quinte è pari al 47,3%) è dovuto, oltre che all'assenza degli alunni di due classi terze, al calo demografico in atto e che emerge chiaramente anche dall'universo considerato in cui ai 121 alunni nati nel 1976 corrispondono solamente 99 nati nel 1980 (Graf. 3.3). Nel decennio 1978 - 1988 la popolazione scolastica è diminuita di un terzo (Graf. 3.4).

In relazione alla residenza e, di conseguenza, alla sede scolastica frequentata, gli alunni della scuola di Moena rappresentano un quarto del totale (26,1% - 142 alunni), quelli della scuola di Canazei il 18% (98 alunni). Gli altri si distribuiscono tra le sedi di Soraga (9% - 49 alunni), di Vigo (9,5% - 52 alunni), di Pozza (16,1 % - 88 alunni), di Pera (8,8% - 48 alunni) e di Campitello (12,5% - 68 alunni). Nella scuola di Campitello confluiscono anche gli alunni residenti nel comune di Mazzin.

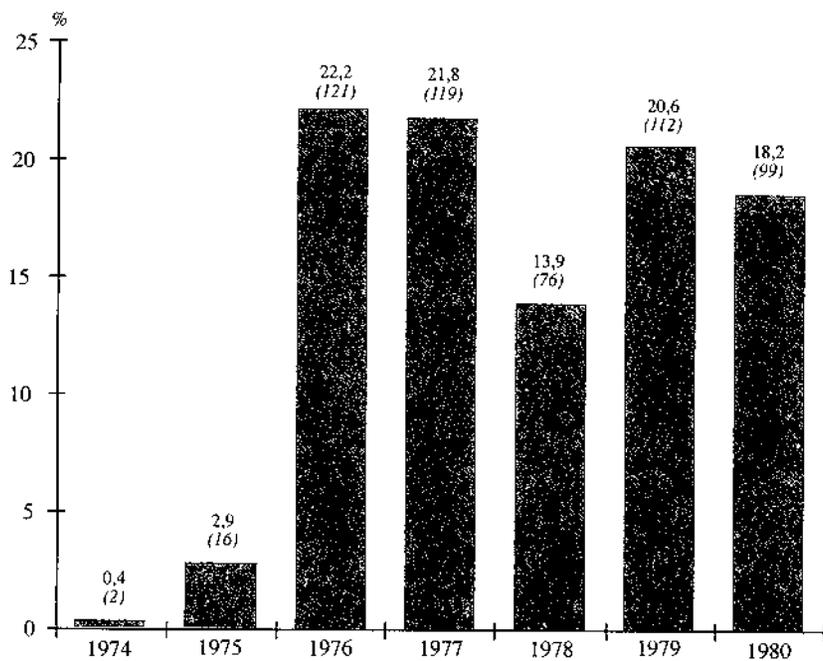
Dal punto di vista della struttura organizzativa, le due scuole di Moena e Canazei sono due centri scolastici costituitisi agli inizi degli anni settanta nell'ambito della politica seguita a livello provinciale di accorpamento delle strutture scolastiche e di soppressione delle piccole unità scolastiche (Libardi, 1980). Nell'anno di svolgimento dell'indagine la sede di Canazei operava su un modello di tempo pieno (40 ore settimanali di scuola distribuite su cinque giorni), mentre la scuola di Moena era organizzata in tempo prolungato (27-30 ore settimanali di scuola su sei giorni). Tutte le altre scuole seguivano l'organizzazione tradizionale del tempo scuola (24 ore settimanali su sei giorni con l'aggiunta dell'insegnamento della lingua straniera e della lingua e cultura ladina).

La quasi totalità degli alunni coinvolti nell'inchiesta può essere considerata locale avendo il 96,3% di essi frequentato la scuola dell'infanzia in Val di Fassa. In termini generali, si tratta, quindi, di un universo

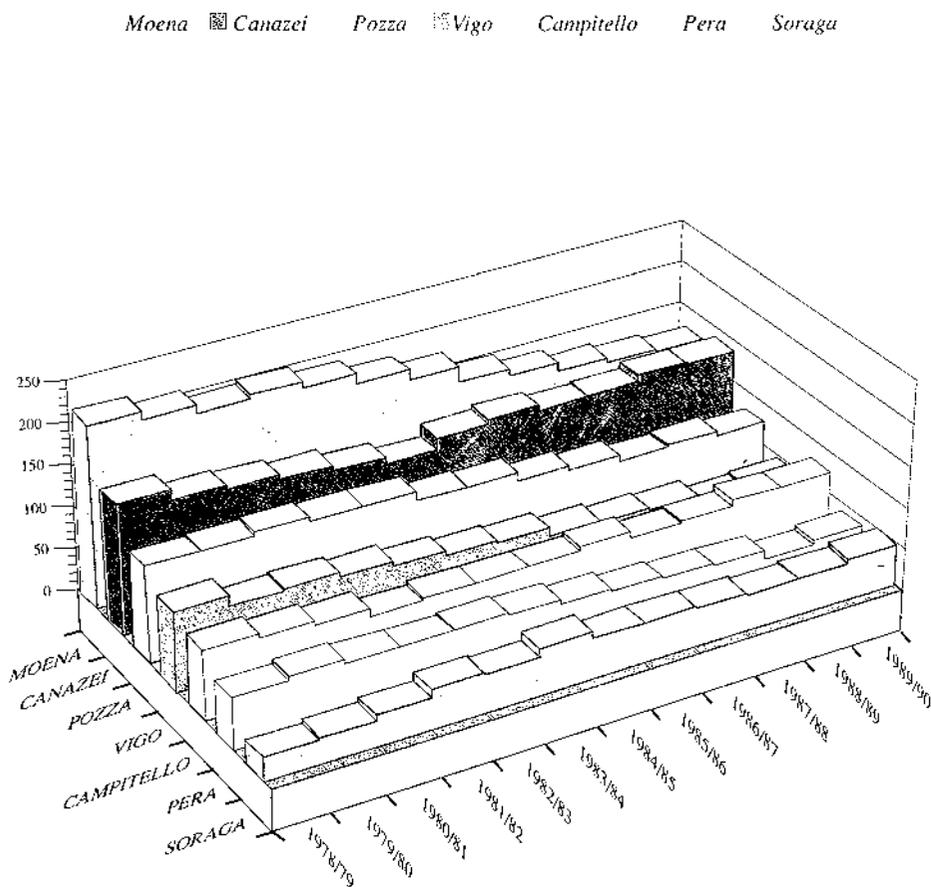
Graf. 3.2 - Distribuzione degli alunni per classi scolastiche.



Graf. 3.3 - Distribuzione degli alunni per anno di nascita.



Graf. 3.4 - Popolazione scolastica nell'ultimo decennio per sedi scolastiche.



noto e ricavabile dai registri scolastici (particolari accorgimenti sono stati adottati per salvaguardare la riservatezza delle informazioni raccolte).

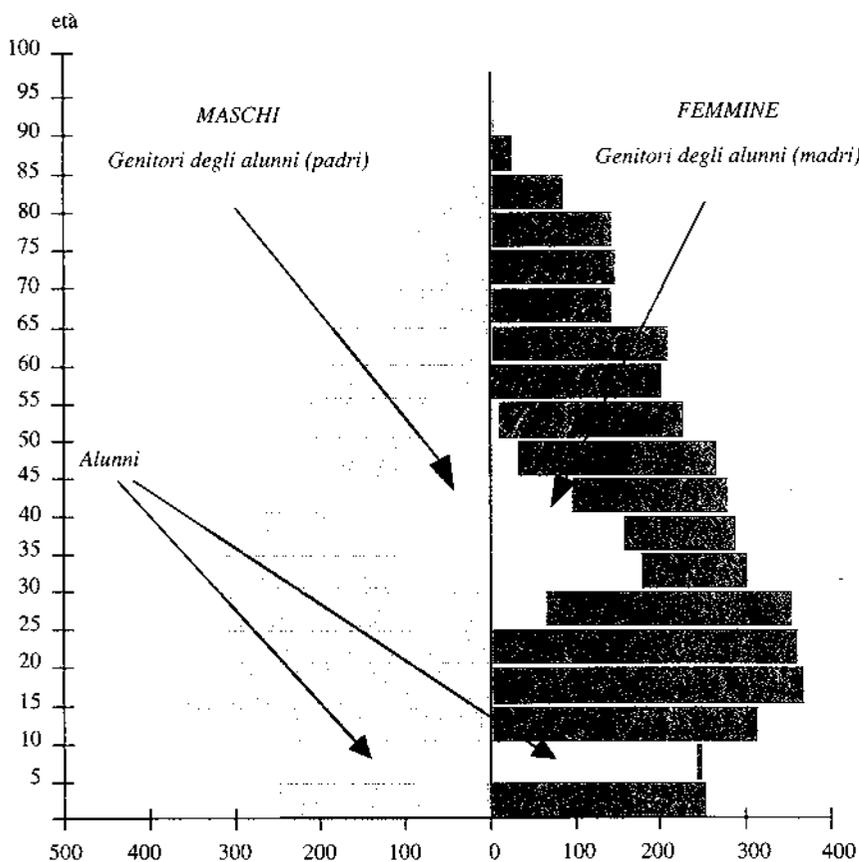
Considerando la popolazione della valle nel suo insieme, l'universo della ricerca corrisponde ad una fascia di età - 6/11 anni - il cui peso sul totale della popolazione residente in valle è raffigurato, con qualche approssimazione, nel Graf. 3.5. Data la impostazione della ricerca, l'universo degli alunni costituisce anche un accostamento ad un universo di famiglie e, quindi, ad una porzione della popolazione adulta residente in valle. <sup>11</sup>

La composizione e la natura dell'universo è cruciale in termini di generalizzazione e di possibili estrapolazioni dei risultati della ricerca; a questo proposito ci pare utile richiamare in questa sezione di carattere metodologico alcuni limiti ed alcune potenzialità dell'analisi fatta in relazione allo status linguistico complessivo della valle.

In primo luogo, la fascia di età considerata presenta, dal punto di vista della situazione linguistica, peculiarità proprie; lo sviluppo del linguaggio nell'arco di età considerato nonché la cultura o i modelli culturali relativi a tale fascia di età sono diversi sia da quelli della prima infanzia, sia da quelli della fase adolescenziale (cfr. Capitolo 2 Sez. 9). Ogni rilievo relativo, quindi, all'universo considerato non può essere automaticamente esteso ad altre fasce di età e, soprattutto, va interpretato alla luce di quella che è l'esperienza ed il 'mondo di vita' di un alunno nel periodo dai 6 agli 11 anni. In questo percorso entrano l'intensità dei rapporti intra-familiari, il ruolo e la funzione della scolarizzazione, le domande e le pressioni legate alla riuscita scolastica ed il tipo di gruppo di pari.

In secondo luogo, nella fascia considerata, però, si creano e si costruiscono abitudini linguistiche che possono essere alla base dell'esperienza dell'adulto o dell'adolescente e che riguardano i criteri di scelta linguistica e la socializzazione ai valori ed alla gerarchia di valutazione di codici diversi. Da questo punto di vista l'universo considerato costituisce un angolo di osservazione di possibili mutamenti di lungo periodo anche se la ricerca può solo suggerire ipotesi plausibili. Più in particolare alcuni dati (ad esempio, la lingua parlata dai genitori) non hanno valore assoluto, ma possono essere tenuti presenti, in mancanza di altre fonti di informazioni quantitative, come primi riferimenti e favorire la formulazione di stime di carattere generale.

*Graf. 3.5 - Alunni, genitori e popolazione residente (1986)  
per classi di età.*



### 3.4 La rilevazione dei dati

La tecnica di ricerca, definita sulla base delle finalità dell'indagine e delle opzioni possibili, ha incluso due procedure diverse di rilevazione dei dati: la somministrazione di un questionario relativo a variabili linguistiche e la compilazione di alcune griglie per la raccolta di dati relativi alle variabili sociologiche. È attraverso le variabili che i concetti sono stati ridotti a realtà misurabili e quindi confrontabili.

#### 3.4.1 Il questionario

Tenendo conto delle variabili linguistiche considerate (Capitolo 2 Sez. 4), il questionario è stato strutturato in modo che venissero toccati, con 16 domande formulate in lingua italiana, i seguenti ambiti della situazione linguistica:

- a) il repertorio verbale;
- b) il background linguistico familiare: codici usati nell'ambito familiare dall'alunno con i componenti della famiglia (padre, madre, nonni paterni e nonni materni, fratelli e sorelle) e tra i genitori;
- c) il comportamento linguistico: la scelta di uso del codice ladino ed italiano con interlocutori in ambito extra-familiare (amico, adulti nel paese, scuola);
- d) le competenze dichiarate dagli alunni stessi nei diversi codici;
- e) la preferenza linguistica.

Dal punto di vista della impostazione delle domande, diverse sono state le strutture adottate. Sul totale di 16 domande, 11 hanno riguardato la valutazione fornita dallo stesso alunno in relazione all'uso della lingua ladina, italiana o di altro codice secondo una scala pre-determinata di frequenza («Sempre», «Quasi sempre», «Qualche volta», «Mai») ed in rapporto ad una sequenza di interlocutori dall'ambito familiare a quello extra-familiare e scolastico. A queste domande si è aggiunto un quesito, con la stessa struttura di risposta, relativo al codice usato nei monologhi («Quando gioco da solo, io parlo...»). L'adozione di una scala di frequenza ha il vantaggio di registrare

sfumature e gradualità pur ponendo problemi di valutazione da parte di chi deve rispondere. (Fig. 3.1)

Con il/la ... .. parlo	
(per ogni lingua completa con una —>)	
1. LADINO	sempre o quasi sempre qualche volta mai
2. ITALIANO	sempre o quasi sempre qualche volta mai
3. ALTRO che cosa?...	sempre o quasi sempre qualche volta mai

Fig. 3.1 *Struttura e presentazione della domanda-tipo*

Rispetto alla soluzione adottata nell'inchiesta del 1981 condotta presso la scuola di Moena, che prevedeva uno schema essenziale di risposte («Italiano», «Italiano/Ladino», «Ladino/Italiano» e «Ladino», «Altro») si è inteso adottare una formulazione che potesse consentire e garantire una maggior accuratezza ed isolare chiaramente la presenza, seppur marginale, di altri codici oltre il ladino e l'italiano. Le altre domande sono state riferite al comportamento verbale dei genitori tra di loro («I miei genitori tra loro parlano...») ed al codice scelto, secondo il ricordo dell'alunno, dalla madre nell'interazione con il figlio nella prima infanzia («Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava...»). Delle rimanenti tre domande, due hanno riguardato la competenza passiva («Io capisco...») e quella attiva («Io sono capace di parlare...») ed una la preferenza linguistica («A me piace di più parlare...»).

La impostazione del questionario e la costruzione delle singole domande è stata realizzata dall'équipe di ricerca con la consulenza scientifica acquisita. Agli stessi docenti, a conoscenza della natura e del metodo di indagine, sono state inoltre fornite istruzioni dettagliate per la somministrazione del questionario.

La somministrazione del questionario nelle diverse classi è stata portata a termine dai docenti membri dell'équipe di ricerca, incaricati anche di spiegare agli insegnanti di classe le finalità e la natura dell'indagine. Il questionario è stato presentato agli alunni in forma personale (ogni questionario era rivolto nominalmente ai singoli alunni) con una richiesta di collaborazione («Stiamo cercando di sapere come si esprimono i bambini della tua età. Ci puoi aiutare?...»). Le istruzioni da fornire agli alunni oralmente sono state concordate tra i docenti somministratori.

In una sede scolastica si è discusso, con tutti i docenti, a lungo sulla opportunità di effettuare l'indagine; date le perplessità che alcuni docenti nutrivano circa il metodo ed i potenziali effetti collaterali che l'indagine avrebbe potuto avere (ad occhi profani o nel contesto delle discussioni sulla questione ladina poteva essere inteso, pur erroneamente, come un censimento di appartenenza al gruppo linguistico ladino) il questionario non è stato somministrato in due classi.

Il questionario è stato somministrato nello stesso arco di tempo in tutte le classi, in alcune di esse in due sessioni successive, con la presenza dell'insegnante di ladino nella classe stessa. Particolare attenzione è stata raccomandata ai docenti somministratori in relazione ad eventuali problemi di comprensione da parte degli alunni del primo ciclo <sup>12</sup>.

Considerando le risposte ottenute, c'è da osservare che le percentuali di risposta sono state molte elevate. Data la impostazione del questionario stesso mancano risposte in assenza degli interlocutori a cui si fa riferimento: così lo 0,6% (3 alunni) non risponde alla domanda relativa al codice usato con la madre; la corrispondente percentuale è del 2,9% (16) per il padre, del 13,8% (75) per i fratelli e le sorelle, del 24,8% per i nonni paterni, del 16,0% per i nonni materni e del 3,7% (20) per il codice usato tra i genitori. A parte queste mancanze di informazione, le mancate risposte riguardano solamente tre domini e non superano i due casi per ciascuno di essi.

Accanto, quindi, alla completezza sostanziale di informazioni raccolte possiamo notare, a proposito della accuratezza nella compilazione, che

non si sono verificati errori quali risposte in mancanza di interlocutore e che la risposta «altro» ha sempre trovato specificazione, cioè è sempre stata seguita dall'indicazione del codice o della varietà linguistica.

C'è, purtroppo, da notare che la formulazione delle domande ha presentato in un caso problemi di comprensione e di chiarezza: la domanda relativa alla conoscenza della lingua tedesca («Io capisco...», «Io sono capace di parlare...») non è parsa avere un significato univoco. Il 31,6% (172 alunni) ha infatti dichiarato di capire il tedesco, mentre il 29,4 (160 alunni) ha affermato di saperlo parlare. Per di più il 48,8% (266 alunni) ha dichiarato di parlare tedesco «Qualche volta» con gli insegnanti. È chiaro che più che una incoerenza ed illogicità nelle risposte si rileva probabilmente una diversa interpretazione data da parte degli alunni: tutti gli alunni dalla seconda classe in poi seguono l'insegnamento della lingua tedesca come lingua straniera a scuola e questo, per alcuni, non per tutti, è stato ritenuto motivo sufficiente per rispondere di conoscere il tedesco.

In un altro caso si sono avute risposte chiaramente incoerenti ed incomprendibili dovute ad errori evidenti: così l'1,3% degli alunni ha dichiarato di parlare correntemente ladino con gli insegnanti di classe in classe prima.

In relazione alla tecnica seguita per raccogliere i dati ed al fine di definirne l'attendibilità e la validità sono da notare i principali fattori di potenziale distorsione. In primo luogo, l'errore di valutazione o di risposta («false reporting») da parte degli alunni è un rischio insito nel ricorso al questionario; in secondo luogo, la difficoltà di ricordare il passato e, per chi conduce la ricerca, la difficoltà di verificare una risposta che concerne un comportamento linguistico del passato (la domanda riguarda la lingua usata dalla madre nella prima infanzia dell'alunno) costituiscono degli scogli praticamente ineliminabili (Lieberson, 1980:16). In terzo luogo, la determinazione di una frequenza idealtipica di una pluralità di situazioni non è un'operazione facile: precisare se l'uso del ladino con un interlocutore definito possa essere ricondotto al «sempre» o al «quasi sempre» non è un accertamento di prima evidenza, ma suppone una valutazione. Le risposte fornite, quindi, sono legate alla capacità di introspezione. Più in generale, infatti, alla radice dei limiti c'è il fatto che la tecnica utilizzata registra comportamenti verbali e non osserva comportamenti linguistici reali, con tutti i riflessi che questo comporta.

Ci sono, inoltre, due altri fattori che dobbiamo richiamare come potenziali fonti di inquinamento dei dati. Il primo è la lingua usata nella rilevazione (De Marchi, 1984a:33-34; Gorter, 1987: 42; 47): è un problema non ancora risolto, ma pare che esistano evidenze che la lingua usata in indagini sociolinguistiche tende ad influire sulla risposta dell'intervistato. In relazione a questo non ci resta che esplicitare, come è stato fatto, la procedura seguita.

Il secondo è la situazione di intervista. L'aver utilizzato i docenti per la effettuazione della rilevazione in classe dei dati è stata una scelta che ha avuto indubbi vantaggi in termini di fattibilità, ma può anche costituire un elemento di disturbo. A questo proposito De Marchi nota:

«... il bambino o il ragazzo, oltre a non essere spesso del tutto sicuro delle proprie scelte ed opinioni, tenderà sicuramente a conformarsi a quelle che ritiene le aspettative degli insegnanti. Ecco perché succede spesso che, se un maestro si dimostra particolarmente interessato alla valorizzazione di una lingua locale, i suoi alunni interrogati mediante questionario, accentueranno la loro competenza in tale lingua e la sua frequenza di uso in ambito familiare o amicale. Tali processi sono spesso inconsapevoli e quindi difficilmente controllabili da parte del ricercatore che li deve però tener presenti.» (1984a:33)

Gli unici correttivi <sup>13</sup> adottati nei confronti dei potenziali fattori di distorsione sono stati la chiarezza e semplicità delle domande poste, la verifica tramite gli insegnanti che gli alunni avessero compreso i quesiti loro posti e la presenza di due docenti, uno di lingua italiana ed uno di lingua ladina al momento della somministrazione del questionario.

### 3.4.2 Le schede di rilevazione dei dati sociologici

La rilevazione dei dati relativi alle variabili sociologiche è avvenuta attraverso la compilazione di tre schede per ogni alunno. La prima, relativa alla composizione della famiglia ed alle sue caratteristiche (presenza del padre e della madre, numerosità della famiglia, presenza di nonni o di altri nel nucleo familiare), è stata compilata dai docenti membri dell'équipe di ricerca con la collaborazione dei colleghi; la stessa

fonte è stata utilizzata per i livelli di istruzione dei genitori i quali, per altro, sono stati confrontati anche con i dati contenuti negli elenchi elettorali predisposti dalla scuola per la elezione degli organismi collegiali nella scuola ed accessibili al pubblico.

La difficoltà di considerare categorie correnti, quali quelle usate nelle statistiche nazionali e locali, nonché la presenza in valle di una economia mista, la diffusione della plurioccupazione e la numerosità delle situazioni professionali atipiche hanno creato non pochi problemi per la operativizzazione di nozioni quali quelle legate agli aspetti socio-economici e professionali relativi ai genitori degli alunni rendendo impossibile il calcolo di indici di status socio-economico<sup>14</sup>. Si è deciso, pertanto, di raccogliere, nella fase di rilevazione, informazioni in dettaglio operando poi le classificazioni utilizzando una pluralità di fonti di informazione. Così i dati relativi al lavoro del padre o della madre sono stati costruiti sulla base di informazioni contenute negli elenchi anagrafici comunali e della conoscenza diretta da parte dei docenti membri dell'équipe.

La seconda scheda, relativa alla provenienza dei genitori, è stata compilata dai docenti dell'équipe considerando due aspetti fondamentali: la residenza generalmente dalla nascita e l'appartenenza al gruppo ladino (essere sempre vissuto in valle ed avere nonni ladini...). Non si sono verificati dubbi od incertezze tra i membri locali dell'équipe sulla collocazione dei genitori degli alunni in rapporto a questa dimensione.

Una terza scheda è stata compilata sulla base di informazioni disponibili presso la scuola e non necessitanti alcun sforzo supplementare di definizione. Queste informazioni riguardavano l'anno di nascita, la residenza attuale, l'anno di nascita del padre e della madre, il ciclo e la classe scolastica di appartenenza degli alunni, il sesso e la sede scolastica.

La rilevazione, quindi, dei dati relativi alle variabili sociologiche ha proceduto attraverso una integrazione di informazioni di carattere amministrativo con verifiche e confronti con la conoscenza diretta della situazione in valle da parte dell'équipe di ricerca. Questo modo di procedere è stato inevitabile e conferma che anche là dove è pensabile che ci siano, per ragioni amministrative, informazioni disponibili spesso occorre una verifica ed un utilizzo ragionato delle informazioni esistenti.

### 3.4.3 Conclusione

I dati raccolti attraverso i due strumenti indicati – questionario e schede di rilevazione dati – si presentano potenzialmente ricchi e pregnanti al di là dell'analisi che ne verrà proposta e dello specifico contesto operativo in cui sono stati raccolti. In linea generale, si sono evitati alcuni inconvenienti della indagine del 1981 e, allo stesso tempo, la definizione scrupolosa delle procedure di raccolta ha mirato ad accrescere l'attendibilità dei dati.

Nella prospettiva di una replica dell'iniziativa di ricerca in questa direzione, appare opportuno uno sforzo per verificare la validità dei dati attraverso un confronto con risultati ottenuti impiegando metodi e tecniche diverse. Indubbiamente potremmo con più tranquillità parlare di frequenza di uso del ladino nell'ambito familiare del 45% o circa, se accanto alle affermazioni degli alunni, potessimo anche disporre della descrizione di alcuni casi basata sull'osservazione partecipante.

## 3.5 *L'analisi dei dati*

Le procedure seguite nella fase di lettura e di elaborazione dei dati raccolti sono state fondamentalmente due, la prima di carattere descrittivo rivolta ad identificare «come è la situazione» («how questions»), la seconda mirante a rispondere ad interrogativi di tipo esplicativo («why questions»).

Se le tecniche di rilevazione dei dati hanno determinato il genere e la qualità delle informazioni da essi ricavabili, è il metodo di analisi che può consentire o meno di abbozzare una risposta agli interrogativi di base della ricerca (cfr. Capitolo 1 Sez. 3) e successivamente formulati. Vediamo in successione attraverso quali passi l'analisi è stata condotta.

### 3.5.1 La situazione linguistica e socio-culturale

Un quadro di tipo quantitativo della situazione è emerso dalla compilazione delle distribuzioni di frequenza relative alle variabili linguistiche e sociologiche e la compilazione di alcune tavole crociate: questa è stata la prima fase.

Per quanto si riferisce alle frequenze relative alle variabili linguistiche, pur ottenendo un quadro articolato del repertorio linguistico esistente, l'attenzione si è concentrata sulle variabili di maggior rilievo riguardanti l'italiano ed il ladino. Le frequenze di uso linguistico dei diversi codici sono state considerate secondo quattro categorie: uso esclusivo, uso corrente, uso saltuario ed esclusione (Fig. 3.2). Di interesse, in qualche misura inatteso, è risultato il dato relativo alla preferenza linguistica espressa dagli alunni tra lingua italiana e lingua ladina. Dopo uno sguardo complessivo rivolto all'intero repertorio, l'analisi si è limitata al codice ladino diventato il focus della ricerca, sia per ragioni di *maneggiabilità* dei dati, sia per ragioni sostanziali in quanto è il ladino il codice in fase di transizione <sup>15</sup>.

Risposte:		
SEMPRE	——>	Uso esclusivo
SEMPRE O QUASI SEMPRE	——>	Uso corrente
QUALCHE VOLTA	——>	Uso saltuario
MAI	——>	Esclusione

Fig. 3.2 Frequenze di uso

L'analisi dei dati sociologici ha richiesto più di un intervento per la costruzione delle stesse variabili. In alcuni casi si è trattato di semplici riaggregazioni, come per le fasce di età dei genitori o dei livelli di istruzione. In altri, come per le variabili socioprofessionali relative ai genitori degli alunni, si è dovuto procedere più in profondità.

In primo luogo, anche per via di decisioni prese in sede di disegno della ricerca, si è dovuto procedere ad una aggregazione dei dati relativi alla professione ed al lavoro del padre e della madre degli alunni. I dati raccolti offrivano una lunga lista di professioni che andavano dal boscaiolo, al muratore, all'albergatore, all'impiegato, al maestro di sci ecc. ecc. In assenza di criteri consolidati e non potendosi applicare le classi usate nelle statistiche ufficiali, si è proceduto per successivi passi tentando vari tipi di aggregazione sempre cercando di trovare una di-

istribuzione sufficientemente equilibrata. Si sono, in primo luogo, privilegiate due dimensioni: il settore prevalente di attività economica e la tipologia professionale.

Il settore di impiego ha indubbiamente notevole rilevanza per i modelli culturali che può indurre ed è stato considerato in una classificazione a otto voci scorporando la lavorazione del legno che ha un suo peso ed una sua fisionomia particolare in valle essendo una delle attività tradizionali pur col tempo evolutesi. Successivamente si è tentato di riaggregare queste classi in tipologie più contratte sia considerando la tradizionale ripartizione tra agricoltura, industria e servizi, sia considerando la dimensione «attività tradizionali versus attività nuove». Ne sono derivate due classificazioni (Fig. 3.3) utilizzate poi nella fase più analitica di cui si dirà in seguito.

SETTORI PRODUTTIVI «TRADIZIONALI»	I.	Agricoltura
	II.	Lavorazione del legno
SETTORI PRODUTTIVI EMERGENTI	III.	Artigiani (fabbri, sarti, meccanici...)
	IV.	Edilizia
SETTORI DELLA NUOVA IMPRENDITORIALITÀ	V.	Commercio
	VI.	Turismo
	VII.	Professioni
	VIII.	Pubblico Impiego

Fig. 3.3 Professione del padre: aggregazione per settori economici

L'aggregazione per collocazione professionale ha a sua volta dato origine a tre classificazioni utilizzate successivamente (Fig.3.4).

	1. Imprenditori	
Redditi medio alti	2. Lavoratori autonomi	Lavoro autonomo
	3. Liberi professionisti	
	4. Dirigenti e assimilati	
	5. Impiegati di concetto	
Redditi medi	6. Impiegati esecutivi	Lavoro dipendente
	7. Operai e dipendenti	
	8. Coadiuvanti	

*Fig. 3.4 Professione del padre: aggregazione per tipologia professionale*

Nell'insieme la definizione delle variabili socio-professionali è lungi dall'essere soddisfacente; in mancanza, tuttavia, di soluzioni migliori, è stata adottata come passo in avanti rispetto alla semplice classificazione, contenuta nell'inchiesta 1981, in «classe media, bassa ed alta» senza alcuna specificazione degli indicatori utilizzati.

Alcuni dati raccolti si sono rivelati di difficile utilizzabilità: così si è lasciato perdere, nel corso dell'analisi, l'aspetto della plurioccupazione dei genitori (secondo e terzo lavoro) data la difficoltà di procedere a raggruppamenti in classi. Nel caso della madre, infine, ci si è limitati a prendere in esame la condizione professionale (casalinga, occupata...) prescindendo dal settore di attività economica.

Per quanto riguarda l'età dei genitori si è proceduto ad una aggregazione per classi, anche se in fase di analisi si sono considerate entrambe le distribuzioni (sia per classi di età, sia per anno di nascita). La distribuzione dei livelli di istruzione dei genitori degli alunni ha presentato una limitata consistenza della classe corrispondente al possesso di laurea. Si è, quindi, ritenuta più opportuna una aggregazione a tre livelli, includendo in una sola categoria ogni diploma (dalla laurea al diploma professionale) oltre la scuola dell'obbligo. Per quanto si riferisce poi alle località di residenza si è proceduto ad una aggregazione per dimensione delle stesse formando una variabile «dimensioni delle località di residenza» ed una contrapposizione tra i piccoli centri e gli altri.

Le tabulazioni crociate hanno interessato prima la dimensione territoriale subito apparsa rilevante come variabile indipendente per poi estendersi progressivamente a tutte le altre anche quando non apparivano relazioni positive di particolare significato.

### 3.5.2 L'analisi fattoriale ed i valori di connessione

Andare oltre il livello puramente descrittivo ed avventurarsi nei meandri della statistica potrebbe portare a rischi di errori, soprattutto se si tiene conto delle finalità originarie dell'indagine, di carattere esplorativo e non giustificativo. Nelle indagini consultate non si va, in genere, oltre il livello delle distribuzioni percentuali (Gorter, 1987) se si escludono contributi specifici su particolari aspetti (Stevens, 1985).

È emerso però come opportuno cercare di dare una risposta a due interrogativi che una prima lettura dei dati poneva: il primo relativo alla coerenza ed all'esistenza o meno di un legame, tra i vari comportamenti linguistici, il secondo concernente la forza del legame tra tali comportamenti ed il contesto socio-culturale.

Al primo interrogativo si è cercata una risposta attraverso l'utilizzo dell'analisi fattoriale. La semplice rilevazione delle frequenze di uso dei diversi codici non consentiva di rispondere ad una semplice domanda: quale codice prevale nell'esperienza linguistica dei singoli alunni? L'aver esplorato l'esperienza linguistica per domini non portava ad una misura unitaria che li potesse riassumere, evitando così il rischio di una visione frammentaria e settoriale. Prima però di ogni indicatore di scelta complessivo che aiutasse a predire i comportamenti più probabili all'interno dei singoli domini è stato necessario sondare la coerenza tra le diverse risposte: cioè, se un alunno afferma di parlare correntemente ladino con i compagni a scuola durante la ricreazione – l'ambito in cui i valori di uso sono al livello più basso – è probabile che usi lo stesso codice anche con la madre od il padre, domini con frequenze di uso più elevate? Se un alunno dichiara di conoscere la lingua ladina significava questo che vi fa ricorso?

L'analisi fattoriale<sup>16</sup> ha consentito di isolare nel complesso dell'esperienza linguistica degli alunni, esaminata attraverso una pluralità di variabili relative a comportamenti, preferenze e competenze, alcuni fattori di fondo

coogliendo elementi di vicinanza tra le diverse componenti esplorate. Sulla base di questa analisi sono emersi due fattori: il primo relativo alle variabili di uso del ladino, il secondo riguardante le variabili di competenza attiva e passiva (Tab. 4.1). Di qui è derivata un'indicazione di rilievo che poi è stata sviluppata nel Capitolo 4 costituendone il canovaccio sottostante: due sono le chiavi di lettura dell'esperienza degli alunni e, quindi, della situazione linguistica di tale fascia di età, e cioè le competenze soggettive dichiarate e l'uso della lingua ladina.

Considerando poi il fattore «uso della lingua ladina» e calcolando la media delle risposte alle domande che pesano su di esso, si ha un valore di sintesi dell'uso del ladino relativo ad ogni alunno, che abbiamo denominato «intensità di uso della lingua ladina». In questo caso si tratta di un accorgimento che va considerato come esplorativo e si basa sull'assunzione, del tutto astratta ed un po' artificiale, di un uguale peso dei diversi domini linguistici considerati e dell'attribuzione di un valore quantitativo alle classi di frequenza di uso presentate («Sempre»: punti 3; «Quasi sempre»: punti 2; «Qualche volta»: punti 1; «Mai»: punti: 0). Nel corso dell'analisi questo valore verrà riferito, ma con estrema cautela e, soprattutto, non sarà l'unico termine di riferimento <sup>17</sup>.

Il secondo interrogativo è stato affrontato con il calcolo dei valori di connessione. Tenendo conto del modo in cui le variabili sono state individuate, pur con qualche problema in termini di operativizzazione dei concetti, il rapporto di covariazione è stato esplorato attraverso l'impiego di due misure rispettivamente adottate a seconda della natura dei dati stessi.

Il coefficiente di correlazione, una misura statistica del grado di covariazione di due variabili, i cui valori sono compresi nell'intervallo +1 e -1 e forniscono sia l'intensità che la direzione di covariazione, è stato calcolato per le variabili a scala ordinale. È stato così possibile verificare il legame tra i comportamenti linguistici e la provenienza dei genitori, i livelli di istruzione e l'età dei genitori, le classi di appartenenza degli alunni (Tab. 5.2). Il coefficiente eta, misura statistica che varia da 0 ad 1 e indica l'intensità, ma non la direzione della variazione, è stato invece utilizzato là dove si era di fronte ad una scala ad intervalli ed una nominale od ordinale. Questa misura è stata utilizzata per la dimensione territoriale, i settori di

attività economica e le tipologie professionali del padre (Tab. 5.3). Un'ulteriore elaborazione è stata compiuta calcolando anche il valore di età relativamente al rapporto tra variabili linguistiche ed i fattori estratti nell'analisi fattoriale (Tab. 5.1).

In questa fase di analisi si è proceduto talvolta ad ulteriori specificazioni. Così nel caso della provenienza dei genitori, si sono suddivisi gli alunni in quattro sottogruppi, aprendo così una proficua direzione di analisi, in relazione all'origine dei genitori ed alla loro combinazione. In un altro caso si è isolato il sottogruppo di alunni che pur non essendo stati esposti al ladino nella prima infanzia parlano, al momento dell'indagine, ladino (cfr. Capitolo 4).

In sintesi, i dati raccolti si sono prestati, e si prestano tuttora, ad una pluralità di letture e di analisi; nel lavoro condotto ci si è limitati ad alcuni aspetti. Essi rimangono comunque una raccolta a disposizione che oltre a costituire una memoria storica, può essere oggetto di ulteriore investigazione. Alcuni risultati non sono del tutto inattesi, altri sollecitano indagini in direzioni specifiche (atteggiamenti, valori, gruppi di riferimento, senso di appartenenza), altri ancora suggeriscono la formulazione di ipotesi plausibili<sup>18</sup>.

### *3.6 L'organizzazione della ricerca*

Alla base della ricerca ci sono due constatazioni che qui vengono richiamate per spiegare non tanto le finalità perseguite, quanto piuttosto il modo in cui il processo di ricerca è stato organizzato ed, in particolare, le soluzioni adottate per una produttiva ed efficace interazione tra docenti ed esperti.

La prima è che, mentre linguisti, antropologi e giuristi si sono diffusamente occupati della questione ladina costituendo progressivamente un'accumulazione di conoscenze e temi di discussione, non risulta essersi sviluppato un paragonabile interesse per la situazione sociolinguistica a proposito della quale le conoscenze sono scarse in termini di risultanze di indagini scientifiche, al di là dei dati e delle stime a cui si è già accennato. Anche nelle analisi storiche ed antropologiche la questione della lingua parlata non è in primo piano (Trentini, 1986) anche perché probabilmente il problema in passato non

aveva ragione di porsi in quanto il ladino era il codice comunemente usato.

D'altra parte, ed è questa la seconda osservazione, i docenti della scuola, nell'affrontare l'educazione linguistica degli alunni dai sei anni in poi, sono sollecitati ad approfondire il bagaglio di esperienze linguistiche che gli alunni hanno acquisito. Queste istanze conoscitive non hanno in genere risposta o quando riescono a tradursi in iniziative di ricerca si trovano in difficoltà per la mancanza di competenze specifiche nel campo della ricerca scientifica e per la non sovrapponibilità tra il ruolo del ricercatore e quello del docente. Nella precedente inchiesta del 1981 molti erano i limiti metodologici (De Marchi 1984b).

È sulla scorta di queste considerazioni che il progetto è stato definito nei suoi aspetti organizzativi; la costituzione dell'équipe di ricerca ha inteso rispondere all'esigenza di poter disporre delle necessarie competenze sia in termini di conoscenza di sfondo della realtà quotidiana, sia per la padronanza degli aspetti metodologici e tecnici, propri della ricerca scientifica in questo campo sia per la disponibilità di risorse da utilizzare.

In riferimento alle istituzioni coinvolte, l'équipe di ricerca si è collocata in uno spazio interstiziale che ha visto l'intervento della Direzione Didattica come promotrice dell'iniziativa, dell'Istituto Culturale Ladino come sostenitore e finanziatore oltre che compartecipe per il versante culturale, e dell'Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia per il supporto scientifico.

Lo svolgimento della ricerca ha avuto i seguenti momenti cruciali. Da un documento di proposta della Direzione Didattica si è passati alla costituzione dell'équipe di ricerca. I docenti hanno partecipato, nel quadro del Piano pluriennale di aggiornamento ad una riflessione sulle teorie della comunicazione e sulle principali nozioni sociolinguistiche (Dutto, 1987), passando poi alla messa a punto di un questionario socio-linguistico ed alla definizione del piano di raccolta dei dati. L'analisi dei dati è avvenuta progressivamente attraverso successivi approfondimenti con documenti e riflessioni intermedie.

L'organizzazione del processo di ricerca può forse apparire insolita rispetto ai percorsi di carattere accademico ed in rapporto ai consueti rapporti tra committenza, ricercatori ed utilizzatori dei risultati. La

soluzione adottata ha risposto anche all'esigenza avvertita oggi nella scuola di fare entrare i docenti, nel momento della formazione e nell'esplicazione della loro professionalità, nei circuiti e nei processi di costruzione della conoscenza. È spesso difficile recepire le risultanze contenute in un rapporto di ricerca; più facile è assimilare gradualmente alcune nuove conoscenze attraverso la partecipazione alla loro progressiva definizione <sup>19</sup>.

## NOTE

- <sup>1</sup> Particolare spazio viene dato, nell'ambito del rapporto, all'impostazione metodologica ed alle procedure di ricerca non solo per rispecchiare il lavoro svolto, ma anche per consentire ai docenti ed ai lettori di rendersi criticamente consapevoli delle potenzialità e dei limiti dell'indagine condotta (Cfr. la discussione sulle soluzioni metodologiche adottate per la inchiesta condotta nel 1981 nella scuola di Moena in De Marchi, 1984b) e per accumulare esperienza anche in vista di una replica dell'intervento e di un suo regolare svolgimento nella prospettiva di una coerente politica di pianificazione linguistica a livello dell'intera valle ladina di Fassa (ICL, 1990).
- <sup>2</sup> Per la distinzione tra sociologia del linguaggio e sociolinguistica si veda De Marchi 1982b. Per la natura ed i problemi della ricerca sociologica sul linguaggio Cfr. Luckmann, 1975; De Marchi, 1984a:23ss; Strassoldo, 1986:133.
- <sup>3</sup> Cfr. Berruto, 1974.
- <sup>4</sup> In quest'area c'è stato un fiorire di surveys e di inchieste. Per il contesto italiano si veda Bazzanella, 1982. A titolo puramente esemplificativo, nel caso britannico si vedano le iniziative e le discussioni legate ai «language surveys» nell'ambito delle iniziative nel campo delle minoranze etniche (*Linguistic Minorities in England. A Report by the Linguistic Minorities Project. University of London Institute of Education. 1983*).
- <sup>5</sup> Lo studio del mutamento avrebbe richiesto un'impostazione di carattere verticale, con la considerazione delle varie classi d'età. Lo studio dell'impatto di una politica linguistica si colloca invece nella «policy evaluation»; si veda come esempio di ricerca valutativa lo studio sul basco e sullo spagnolo (Sierra & Olaziregi, 1989).
- <sup>6</sup> Si veda il problema del rapporto tra ricerca e didattica in Rovetta, 1985. Nel Capitolo 6 si ritornerà sulla questione.
- <sup>7</sup> Esemplicazioni di questionario sociolinguistico in Egger, 1970; Giacalone Ramat, 1979; SLI, 1979; Glottokit, 1981; Meghnagi, 1982; De Marchi, 1982; Bazzanella, 1982; Verdoot, 1982:197-215; Strassoldo, 1986.
- <sup>8</sup> Per l'uso scolastico del questionario sociolinguistico ed i suoi «vizi e virtù», si veda Bazzanella (1982:34-35) e De Marchi (1984a).
- <sup>9</sup> Una eventuale replica dell'indagine non potrà non tener conto dell'opportunità sia di inserire gruppi di controllo, sia di operare per campioni rappresentativi delle diverse realtà ladine. Aumenterebbe, in tale direzione, la possibilità di analisi, oltre che corrispondere ad una ottica, quella interladina, in cui i problemi sembrano essere sempre più spesso considerati (ICL, 1990).

- <sup>11</sup> Il Graf. 3.5 va letto con molta cautela in quanto è costruito avendo come unità gli alunni e non i nuclei familiari, per cui in presenza di due fratelli compaiono quattro genitori invece dei reali due.
- <sup>12</sup> L'utilizzo del questionario con bambini pone diversi problemi. Meghnagi (1982:155) rileva, sulla base di un pre-test condotto nell'ambito della ricerca di cui dà conto, la difficoltà di compilazione di un questionario sociolinguistico con bambini al di sotto degli otto anni. Soluzioni diverse dal questionario – la valutazione da parte delle insegnanti – sono adottate da Barberi e Ciceri (1989b) per la rilevazione dei codici linguistici utilizzati dai bambini.
- <sup>13</sup> Strassoldo 1986, nella sua ricerca, suggerisce di diminuire del 5-10% i dati relativi alla diffusione del friulano per via dell'intensità di atteggiamenti positivi verso di esso.
- <sup>14</sup> Si veda per l'utilizzo di indici di status socio-economico, Giacalone Ramat (1979:46).
- <sup>15</sup> Quando è stato possibile e quando è parso significativo, si sono fatti raffronti con risultanze di ricerca relative ad altre aree e contesti, anche se le diversità tecniche di rilevazione limitano il valore di tali comparazioni.
- <sup>16</sup> L'analisi fattoriale è una tecnica od un complesso di tecniche per evidenziare omogeneità e differenze all'interno di un numero molto ampio di variabili. Blalock (1969:611-612) spiega: «Alla base dell'uso dell'analisi fattoriale c'è l'idea che se si hanno molti indici e variabili tra di loro correlate, queste correlazioni possono essere dovute alla presenza di una o più variabili o fattori sottostanti, che sono connessi agli indici adoperati in modo più o meno elevato». Lo scopo dell'analisi fattoriale è quello di «stimare in che misura ognuno degli indici è connesso con ciascuno dei fattori sottostanti e, così facendo, cercare di capire quale può essere la natura dei fattori stessi.»
- <sup>17</sup> Si veda per un raffronto con la soluzione adottata la costruzione, in un contesto di ricerca sociolinguistica, di un indice di friulanità in Strassoldo (1986:163).
- <sup>18</sup> La elaborazione dei dati, impostata e condotta a cura dell'ISIG, Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia, è stata realizzata su programma SPSS/IBM (Statistical Package for the Social Sciences).
- <sup>19</sup> Huberman ha esaminato in profondità i problemi di comunicazione e di trasmissione delle conoscenze tra ricercatori ed insegnanti e le modalità per sviluppare processi migliorativi di interazione (Rovetta, 1985).



II PARTE

DESCRIZIONE ED ANALISI



#### 4. «REJONAR PER LADIN, PER TALIAN E AUTER». I TERMINI ATTUALI DELL'ESPERIENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA ELEMENTARE\*

##### 4.1 Introduzione

Come codice «che organizza un sistema di segni semanticamente onnipotenti, storicamente realizzatosi come manifestazione del linguaggio in una comunità di parlanti» (Berruto, 1974:17) la lingua si presenta come realtà complessa e differenziata non appena si abbandona il livello astratto e si considerano le concrete comunità linguistiche e si tenta di arrivare ad una descrizione di tale «sistema di segni», delle sue componenti e del rapporto tra esse, del suo mutamento in corso. Occorre, come si è detto (Capitolo 2 Sez. 3), una rilevazione empirica, contestualmente circoscritta ed orientata ad evidenziare aspetti del processo di socializzazione linguistica, cioè dell'insieme dei meccanismi e delle dinamiche di acquisizione di quelle competenze linguistiche che introducono il bambino nelle reti conversazionali proprie della società in cui vive.

I dati raccolti ci permettono di entrare nell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare della Val di Fassa sia con la individuazione di alcuni elementi del paesaggio linguistico locale sia con la collocazione del vissuto comunicativo proprio di ogni alunno all'interno di tale contesto. La fascia di età considerata si colloca tra i momenti iniziali della socializzazione primaria a livello di famiglia e di scuola dell'infanzia (Spini, 1980; 1983; Barberi e Ciceri, 1989b) e le fasi successive dell'adolescenza.<sup>1</sup>

Sulla base delle riflessioni concettuali fatte, l'esperienza individuale di interazione comunicativa, pur presentandosi come un complesso integrato, è da scomporre in alcune dimensioni fondamentali che le informazioni empiriche raccolte ci consentono di illustrare: il repertorio linguistico, i livelli di contatto linguistico, le competenze linguistiche, il comportamento linguistico e la preferenza linguistica.

---

\* Per ragioni editoriali i grafici sono riportati nel testo, mentre le tabelle si trovano nell' Appendice B. Per i parametri di carattere statistico cfr. Capitolo 3 Sez. 5.

In primo luogo, in termini di repertorio, sono disponibili per l'alunno, che gradualmente se ne appropria, più codici linguistici (italiano, ladino e tedesco), pur se tra loro differenziati in termini di funzioni, di status, di configurazione strutturale<sup>2</sup>. Questa articolazione (Sez. 4.2) è da ricondurre a ragioni storiche e culturali, ma non è del tutto indifferente a decisioni prese in tempi recenti, quali la introduzione dell'insegnamento della lingua ladina e della lingua tedesca nel curriculum scolastico, così come non è scindibile dal mutamento linguistico in corso.

In secondo luogo, si ritrovano livelli diversi di contatto linguistico (Sez. 4.3), cioè di uso alternativo di più codici e delle modalità di attuazione di tale alternativa. L'esperienza linguistica degli alunni risulta essere, da questo punto di vista, non uniforme anzi altamente differenziata dato il peso relativo che tendono ad assumere nell'interazione verbale i diversi codici.

Come si è detto nella Capitolo 3 (Sez. 5), nell'esame delle variabili relative alla lingua ladina, si è proceduto, con l'analisi fattoriale, a ricondurre la molteplicità delle variabili a componenti sottostanti (Tab. 4.1) evidenziando così, in modo netto, la presenza, nella particolare situazione esaminata, di due assi portanti dell'esperienza linguistica degli alunni, per quanto si riferisce al codice ladino, e cioè la competenza dichiarata e l'uso effettivo del ladino. Queste due dimensioni sono così state esaminate separatamente<sup>3</sup>.

La comunità linguistica di cui sono parte gli alunni, pur presentando al proprio interno più codici, conserva tratti di unitarietà nel senso che esiste, in termini generali, una quasi totale esposizione e competenza almeno passiva nei confronti della lingua ladina che costituisce il codice di minoranza ed insieme una competenza attiva largamente diffusa (Sez. 4.4).

Una differenziazione di rilievo tra gli alunni emerge, invece, nell'uso della lingua ladina nei diversi domini linguistici considerati. Gli indicatori relativi all'uso del ladino delineano modelli differenziati di sviluppo linguistico (lingua madre, lingua seconda) e di comportamento linguistico tra gli alunni (Sez. 4.5).

La dimensione valutativa nei confronti dei codici disponibili costituisce un'altra componente e definisce quale sia lo status dei singoli codici. Questo indicatore consente, nel caso specifico, di rilevare come il rapporto tra lingua italiana e lingua ladina non possa sovrapporsi a quello che è in genere il rapporto, in termini di prestigio e di identificazione linguistica, tra la lingua italiana e sue varietà regionali e dia-

lettali. Questa informazione relativa al prestigio della lingua non necessariamente coincidente con l'uso (Capitolo 2 Sez. 7), pur non essendo stata considerata con particolare attenzione nella fase di impostazione dell'indagine, risulta essere di rilievo.

Queste cinque dimensioni definiscono il quadro di riferimento all'interno del quale consideriamo la esperienza che il singolo alunno compie nel suo appropriarsi delle potenzialità comunicative all'interno della comunità in cui vive. Tutte e cinque sottolineano, come si evidenzierà con alcuni riferimenti comparativi, elementi di atipicità della attuale situazione linguistica in Val di Fassa rispetto sia a contesti italofofoni sia ad altri contesti plurilingui, sia alla stessa realtà del passato. Lo stesso concetto di diversità linguistica diventa così una categoria trasversale che riguarda sia i codici disponibili, sia il livello di contatto linguistico, sia l'uso effettivo dei singoli codici, sia la preferenza linguistica; più omogenee le competenze dichiarate.

Nella conclusione (Sez. 4.7), le peculiarità dell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare nella Val di Fassa verranno riassunte sotto forma di proposizioni a carattere generale.

## *4.2 Il paesaggio linguistico locale*

### *4.2.1 La pluralità di codici*

La lingua italiana e le sue varietà dialettali e regionali, la lingua ladina e la lingua tedesca sono i codici che sono presenti all'interno del paesaggio linguistico locale ed è in rapporto a questi codici ed alla loro importanza relativa che può essere definito il repertorio linguistico, cioè «l'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità parlante, vale a dire, la somma globale delle forme linguistiche (regolarmente) impiegate ed impiegate da parte dei membri della comunità» (Berruto, 1974:60) di cui dispongono gli alunni. L'incontro, quindi, con la lingua, è per il bambino nella Val di Fassa una esperienza complessa per la diversificazione esistente nel contesto linguistico in cui nasce, si sviluppa e prende forma la sua padronanza dei processi di comunicazione; è un ingresso progressivo in una realtà multidimensionale. La

costruzione dell'esperienza linguistica è da vedere come un itinerario che progressivamente amplia e complessifica l'interazione linguistica a cui il bambino partecipa, prima passivamente e poi in misura sempre più attiva.

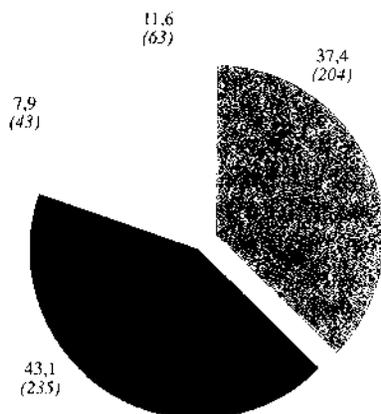
L'inizio di questo itinerario di sviluppo sociolinguistico è da rintracciare nel contesto linguistico primario<sup>4</sup> che include il codice utilizzato dalla mamma nella prima infanzia del bambino stesso, la lingua o le scelte di lingua che i genitori operano nel parlare tra di loro ed il codice o la scelta di uso nell'interazione del bambino con i fratelli e le sorelle<sup>5</sup>.

In relazione alla lingua utilizzata dalla madre nella prima infanzia («Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava...») e, quindi, a quello che presumibilmente è stato il primo codice a cui l'alunno è stato esposto in modo intenso e continuativo, si evidenzia (Graf. 4.1) un'accentuazione, come codice corrente, della scelta della lingua italiana (43,1%) ed un minor uso della lingua ladina (37,40%). Questo comportamento linguistico della madre è da imputare, anzitutto anche se solo in parte, alla presenza cospicua (Graf. 4.7 e Tab. 5.13) di madri non di origine fassana o ladina – situazione questa che interessa il 45,9% degli alunni – e, quindi, non necessariamente familiari, con la lingua locale; nel caso di famiglie linguisticamente omogenee – entrambi i genitori fassani – l'uso corrente del ladino è riferito dal 52,6% degli alunni (Tab. 4.12). In secondo luogo, la scelta dell'italiano nella prima infanzia può dipendere dalla presenza di modelli culturali, condivisi al di là della comunità linguistica di appartenenza, che privilegiano, soprattutto nella prima infanzia, il ricorso alla lingua che è dominante o che può apparire di maggior prestigio. La esclusione del ladino che a livello di universo raggiunge il 43,6% degli alunni è limitata al 24,6% degli alunni con entrambi i genitori fassani; in contesto di famiglie mistilingui, la esclusione rimane elevata con valori rispettivamente del 47,7% e del 36,9% nel caso di solo padre fassano o di sola madre fassana (Tab. 5.17). La presenza di una cospicua area (26,8%) di uso saltuario ci porta a considerare che ben il 56,4% degli alunni (uso corrente + uso saltuario) è entrato, comunque, in contatto con la lingua ladina nella prima infanzia; a questo corrisponde il fatto che per circa un terzo (35,2%) dell'universo l'italiano è stato il codice esclusivamente utilizzato dalla madre nella prima socializzazione (Tab. 4.6).

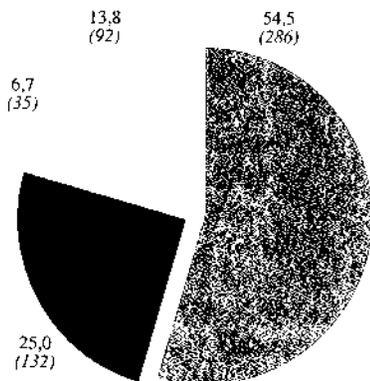
Graf. 4.J - Contesto linguistico familiare.

Ladino
 
 Italiano
 
 Altro
 
 Uso promiscuo

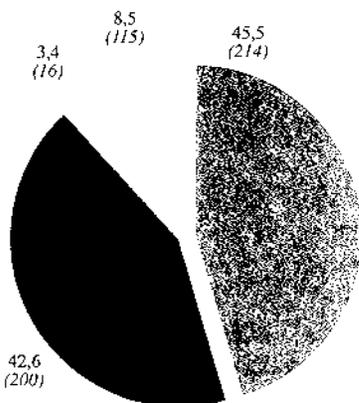
*"Mi ricordo che, quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava..."*



*"I miei genitori tra loro parlano..."*



*"Con i miei fratelli e/o sorelle parlo..."*



Passando poi al momento attuale <sup>6</sup>, il peso relativo in termini di frequenza di uso nell'ambito familiare dei diversi codici (Graf. 4.1) è decisamente a favore della lingua ladina, parlata dai genitori tra di loro nel 72,5% dei casi e correntemente usata nel 54,6% dei casi, con la lingua italiana presente nel 47,0% dei casi e con l'uso corrente della stessa limitato al 25,1 % delle situazioni. Questa posizione di relativa dominanza dell'uso corrente del ladino raggiunge l'83,2% dei casi nelle famiglie in cui entrambi i genitori sono fassani (Tab. 5.15). Diversi sono, invece, i dati relativi all'interazione con fratelli e sorelle (Graf. 4.1) con un lieve scarto tra l'italiano ed il ladino: l'uso corrente del ladino ammonta al 45,5% con valori del 69,4% nei nuclei familiari ladini (Tab. 5.19) e quello della lingua italiana al 42,6%.

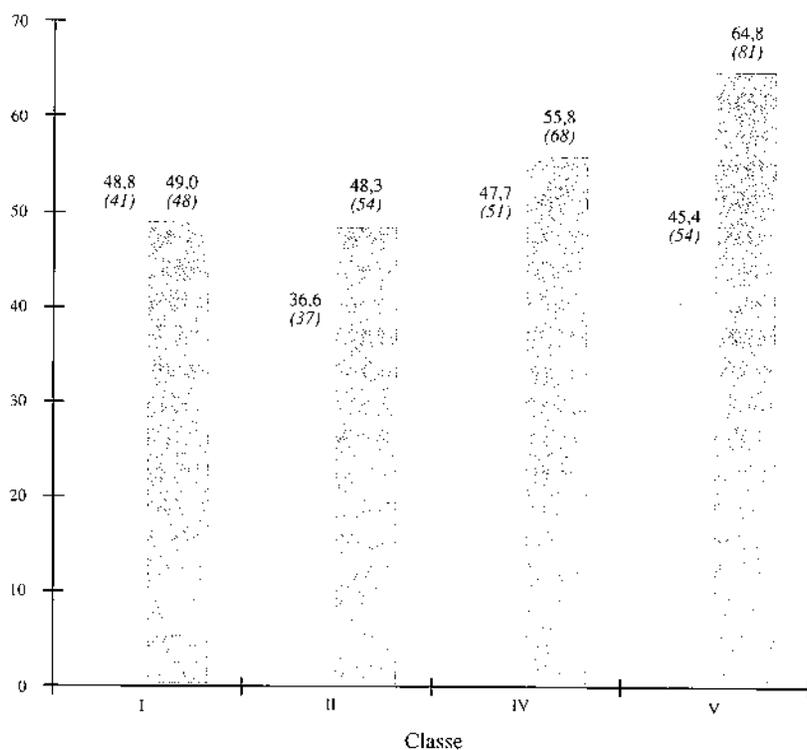
Comparando il livello di uso dei diversi codici tra i genitori e con i fratelli e le sorelle è evidente uno scarto tra le due situazioni con una riduzione della presenza della lingua ladina (da 54,6% al 45,5%), un incremento della lingua italiana (dal 25,1% al 42,5%) e un contemporaneo contenimento, forse anche per una maggior omogeneità di esperienze a livello di alunni rispetto alla disomogeneità esistente a livello di genitori, dell'area di uso alternativo di un codice e di un altro (dal 13,77% al 8,50% di uso promiscuo). Sarebbe improprio, comparando le frequenze di uso relative ai due domini, parlare di erosione del ladino nel passaggio da una generazione ad un'altra, trattandosi di due comportamenti linguistici di natura diversa e quindi non comparabili tout court; è indubbia però una contrazione di uso del ladino ed è da sottolineare come il contesto linguistico familiare risulti diversificato, anche al proprio interno (interazione tra genitori e rapporto tra i figli) <sup>7</sup>.

Gli elementi di diversificazione nell'articolazione interna del repertorio linguistico aumentano se si prendono in considerazione gli alunni per sedi scolastiche: i valori relativi all'universo appaiono la risultante di situazioni notevolmente disomogenee. Così, ad esempio, l'uso corrente della lingua ladina tra i genitori raggiunge il 72,8% dei casi nella sede di Pera, registrando valori attorno al 60% ed al 70% nelle scuole del centro Fassa e valori al di sotto del 50% nelle sedi di Moena (47,7%), Campitello (46,9%) e Canazei (42,5%) che, occorre ricordare, raccolgono quasi la metà degli alunni della scuola elementare dell'intera valle (Tab. 4.2).

Il valore per l'universo del codice correntemente usato tra fratelli e sorelle (Tab. 4.3) pone, come abbiamo visto prima, il ladino e l'italiano

Graf. 4.2 - Contesto linguistico familiare.  
Uso corrente della lingua ladina e classi scolastiche.

Tra fratelli e/o sorelle  Tra genitori



in posizioni ravvicinate (45,5% e 42,6%) con leggera prevalenza del ladino. La distanza si allarga, sempre a favore del ladino, a Vigo (49,0% e 34,0%), a Campitello (50,0% e 39,0%), a Pozza (67,1% e 22,8%) e da Pera (80,0% e 11,1%) e si capovolge per le sedi scolastiche di Moena (31,3% e 55,9%) e Canazei (21,0% e 64,0%).

Un andamento, quasi parallelo a quello osservato nei domini esaminati si ha per il codice usato nella prima infanzia (Tab. 4.4). Infatti, mentre per l'universo si ha la prevalenza dell'italiano (43,1%) nei confronti del ladino (37,4%), confermata a Canazei (60,2% e 23,5%), a Moena (55,6% e 23,3%) ed a Soraga (49,0% e 36,7%), il ladino prevale sull'italiano a Vigo (42,3% e 28,8%), a Pozza (56,9% e 30,7%), Pera (64,6% e 22,9%) e Campitello (39,7% e 29,4%).

Questi elementi di lettura dei dati, che potrebbe continuare nella stessa direzione, denotano l'assenza di un contesto linguistico omogeneo nella valle (Cfr. Capitolo 5 Sez. 3) e la presenza di una situazione a mosaico in cui il peso relativo dell'italiano e del ladino assume valori diversi a seconda dei domini, dell'omogeneità di background linguistico familiare ed in cui si radicano le biografie linguistiche degli alunni, per questo presumibilmente differenziate tra di loro.

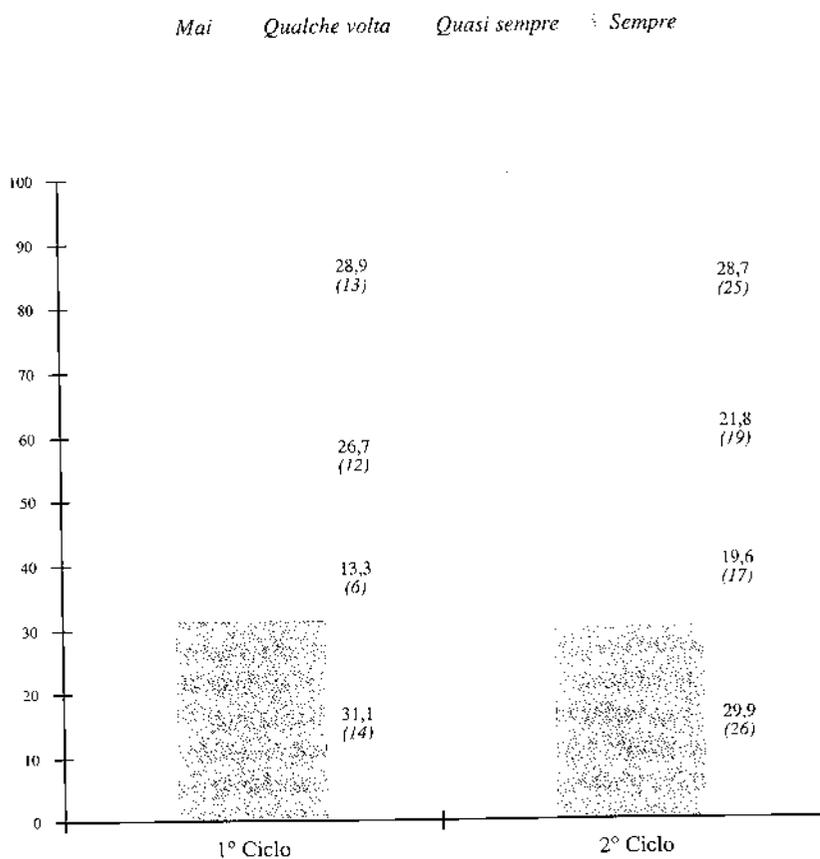
L'evoluzione di tale contesto nel tempo è legata al mutamento linguistico complessivo che interessa varie classi di età e che si intreccia con il divenire politico-culturale dell'intera società fassana ed a proposito del quale non possiamo che fare congetture. Nei limiti della ricerca compiuta, tuttavia, alcune annotazioni possono essere proposte con riguardo ai tempi di evoluzione e di erosione del ladino. Mentre infatti l'uso corrente della lingua ladina con i fratelli e le sorelle (Graf. 4.2) sembra rimanere quasi costante passando dagli alunni delle prime classi a quelli delle classi terminali (leggermente al di sopra del 45%), i genitori degli alunni delle classi terminali sembrano scegliere con più frequenza il ladino come lingua corrente di interazione tra di loro (64,8% dei genitori degli alunni delle classi quinte) rispetto ai genitori degli alunni delle classi iniziali (49,0% dei genitori i cui alunni frequentano le classi prime). Questo significa che gli alunni delle classi iniziali sono tendenzialmente più esposti, a livello familiare, alla lingua italiana di quanto non lo siano i loro compagni delle classi superiori, mentre il modello, però, di scelta linguistica nell'interazione con fratelli e sorelle, sembra essere, nell'arco di tempo considerato, più stabile e netto <sup>8</sup>.

Considerando, poi, i dati relativi agli alunni della scuola elementare di Moena (Graf. 4.3 e 4.4) altre osservazioni si possono fare in merito a come il contesto linguistico familiare vada modificandosi. Per quanto riguarda l'uso del ladino tra i genitori, notiamo che mentre rimangono, passando dal 1° al 2° ciclo, fondamentalmente stabili l'uso esclusivo della lingua ladina (31,1% e 29,9%) e la sua netta esclusione (28,9% e 28,7%), cambiano i valori nell'uso saltuario del ladino con una leggera flessione di tale lingua rispetto all'italiano. A questo andamento, però, sembrano contrapporsi i dati relativi all'uso della lingua ladina con i fratelli e le sorelle dove appare evidente una maggior presenza di tale lingua a livello del 1° ciclo rispetto al 2°. Parrebbe di trovarsi di fronte, per gli alunni di Moena, a background linguistici familiari differenziati: a livello di esposizione alla lingua parlata tra i genitori, si hanno due aree estreme ed una centrale di compresenza di italiano e ladino. A livello di interazione con i fratelli e le sorelle, diminuisce complessivamente l'uso del ladino: gli alunni del primo ciclo (meno coinvolti nella vita di paese, più legati alla famiglia, da meno anni nella scuola...) sembrano privilegiare il codice ladino rispetto ai compagni delle classi del secondo ciclo<sup>9</sup>.

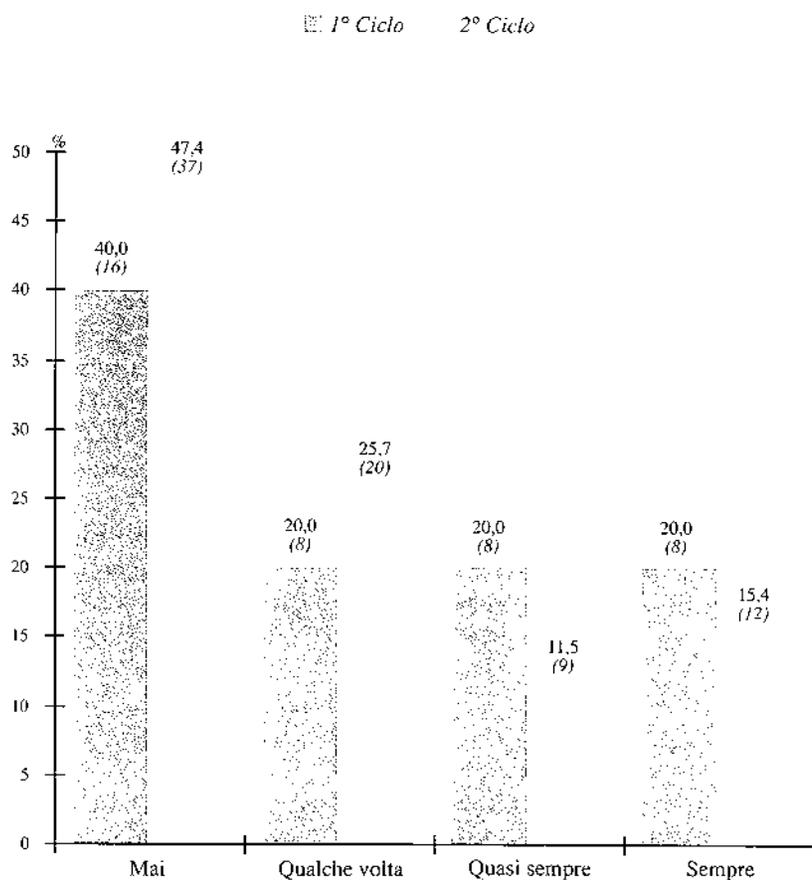
Per un confronto si può riferire che nell'inchiesta condotta in alcune scuole dell'infanzia in valle (Barberi e Ciceri, 1989b) i bambini provenienti da famiglie ladine («parlano codice ladino») erano il 64% a cui possono aggiungersi i bambini (12,9%) i cui genitori usavano il ladino e l'italiano.

L'indagine non ha posto, se non marginalmente, il problema del mutamento linguistico, ma le precedenti osservazioni ci documentano quanto la situazione del contesto linguistico familiare sia frastagliata ed il divenire difficile da cogliere. La presenza di più codici non si pone però unicamente a livello del background familiare in quanto trova esplicazione nelle scelte di uso che l'alunno effettua nella pluralità di domini (familiari, extra-familiari e scolastici) di uso che compongono l'area della sua esperienza di trama conversazionale. In questa fase del rapporto, prima di passare in esame nelle successive sezioni i singoli codici, si può notare (Graf. 4.5; Tab. 4.5) che sia l'italiano che il ladino sono cospicuamente presenti nei diversi domini considerati seppur con variazioni in termine di reciproca dominanza. Mentre la lingua ladina tende a prevalere nell'ambito dei domini linguistici legati alla realtà familiare

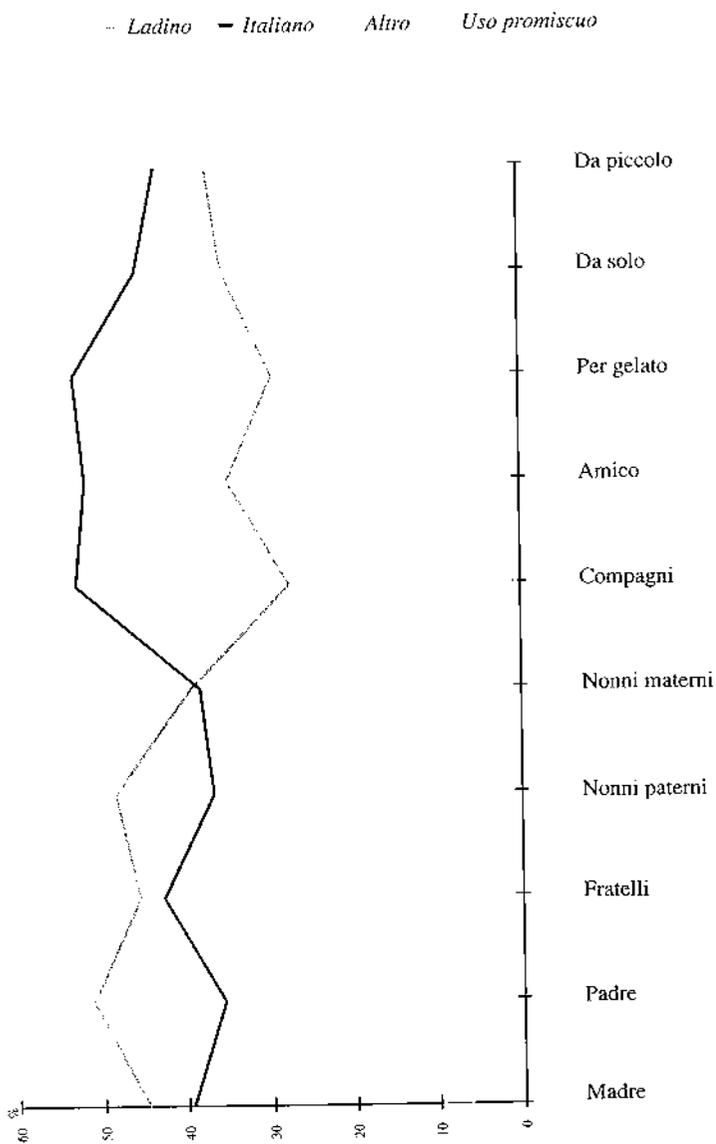
*Graf. 4.3 - Contesto linguistico familiare. Frequenza d'uso della lingua ladina tra genitori e ciclo scolastico (sede scolastica di Moena).*



Graf. 4.4 - Contesto linguistico familiare. Frequenza d'uso della lingua ladina con fratelli e sorelle e ciclo scolastico (sede scolastica di Moena).



*Graf. 4.5 - Diversità linguistica. Uso corrente della lingua ladina, italiana e di altro codice in relazione ai domini linguistici.*



(valore massimo del 51,0% per il ladino con il padre e valore minimo del 27,5% nell'uso del ladino con i compagni a scuola), la lingua italiana risulta dominante nei rapporti che sommariamente possiamo identificare come extra-familiari (valore massimo nell'interazione con adulti nella vita di paese del 52,9% e valore minimo del 35,5% con il padre). La esperienza individuale («Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava...» e «Quando gioco da solo parlo...») vede ridursi la forbice tra ladino ed italiano: per la lingua ladina si hanno valori di uso corrente rispettivamente del 37,1% e del 43,1% a cui corrispondono i valori del 35,2% e del 45,5% per la lingua italiana. Occorre notare che quando si parla di dominanza non si tratta di prevalenza assoluta bensì sempre di importanza relativa, in quanto esistono nei vari ambiti presenze consistenti sia del ladino che dell'italiano; sono rari i casi di predominanza che superi il 60% dei casi. Inoltre i valori di esclusione non scendono per l'italiano al di sotto del 13,9% (italiano con compagni) e per il ladino al di sotto del 27,5% (ladino tra i genitori).

Al fine di consentire una piena comprensione dei termini in cui il repertorio linguistico si configura al di là delle misure quantitative riportate, è opportuno ricordare che i codici che abbiamo rilevato come componenti presenti nella comunità linguistica di cui l'alunno fa parte e, in misura variabile, nella sua stessa esperienza linguistica, sono radicalmente differenziati in relazione al loro status, alla loro natura ed alla loro diffusione. Mentre infatti la lingua ladina è una lingua di minoranza, attualmente in «fase di elaborazione», ma pur sempre senza un compiuto processo di standardizzazione, la lingua italiana, come anche la lingua tedesca di cui diremo in seguito, dispongono di consolidate realtà nazionali (Capitolo 2 Sez. 3). Le ripercussioni di questi aspetti, pur qui non esaminate, non possono mai essere ignorate o messe tra parentesi; anzi, i dati quantitativi vanno letti ed interpretati in relazione al tipo di diversità linguistica esistente nella valle.

#### 4.2.2 La lingua italiana

Nell'ambito dell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare, la posizione e la funzione della lingua italiana è, ad una considerazione complessiva, senza confronti: è la lingua della scuola, dei

mass-media, dell'amministrazione locale, della chiesa, la lingua dello stato. Pur in presenza di altri codici soprattutto nel ristretto contesto familiare, la lingua italiana è, in termini generali, dominante. È però interessante seguire come ed in quali domini la lingua italiana sia più diffusa (Tab. 4.6) e dove sia più evidente la resistenza all'italiano. Se ci soffermiamo ai rapporti interpersonali nella realtà familiare, possiamo ricordare, come già affermato, che solo nel 25,1% dei casi si ha un uso corrente della lingua italiana tra i genitori e nel 53,0% non si parla mai italiano (con punte del 70,8% a Pera e valori minimi del 40,4% e del 36,8% rispettivamente a Canazei ed a Moena); inoltre appare ancora essere in misura riguardevole, con le inevitabili punte in alcune realtà della valle, la esclusione della lingua italiana dall'ambito familiare, dal momento che il 36,3% degli alunni afferma di non parlare mai italiano con la mamma ed il 43,1% dichiara di non parlare mai italiano con il proprio padre. Questo pare confermare che il processo di italianizzazione e di abbandono della lingua locale, a confronto con quanto avvenuto in altri contesti italiani, ha trovato nella Val di Fassa maggiori ostacoli.

La penetrazione dell'italiano, tuttavia, non sempre ha un andamento lineare risentendo, come vedremo, dei processi di acquisizione e riacquisizione del ladino. È, per esempio, da osservare che nell'interazione verbale con la madre si registra un leggero regresso dell'italiano stesso: mentre, infatti, il 43,7% degli alunni ricorda l'italiano come lingua correntemente usata dalla madre nella prima infanzia, solo il 39,5% ne indica l'uso corrente al presente; così si può accennare alla presenza, seppur in misura ridotta, di alunni provenienti da famiglie mistilingui che ricorrono al ladino nell'interazione con la madre pur essendo la madre non fassana (il 26,2% degli alunni con solo padre fassano usano correntemente il ladino con la madre).

Pur con qualche cautela nel comparare dati, una somiglianza dei dati rilevati relativi al contesto linguistico esaminato con la situazione linguistica del Nord-Est italiano può essere riscontrata utilizzando i dati dell'inchiesta Doxa condotta nel 1988. A fronte dei dati relativi all'uso corrente del ladino (54,6%) e dell'italiano (25,1%) tra i genitori, abbiamo nella rilevazione Doxa per la zona Nord-Est dell'Italia valori del 50% di ricorso al dialetto («parlano con tutti i familiari dialetto») e del 26,8% di uso dell'italiano («parlano con tutti i familiari in italiano»). Particolare appare invece la situazione degli alunni se raffrontata con

Graf. 4.6 - La lingua italiana. Frequenza d'uso e domini linguistici.



valori nazionali, relativi alla classe di età 6-9 anni, riportati in rilevazioni compiute dall'Istat nello stesso periodo. Risulta da tale fonte che il 55,9% dei bambini della fascia di età indicata parla, nell'ambito familiare, «solo o prevalentemente italiano» (Tab. 4.7): l'uso dell'italiano in famiglia nell'universo considerato è più contenuto in quanto i valori di uso corrente sono del 39,5% con la madre 35,5% con il padre e del 42,5% con fratelli e/o sorelle (Tab. 4.6).

Nell'ambito extra-familiare, la lingua italiana raggiunge livelli di uso corrente che superano, anche se leggermente, il 50% dei casi, a conferma che a livello di comunità e di paese, la lingua italiana ha una diffusione che lascia minori possibilità di scelta al bambino. Ad uno sguardo sommario (Graf. 4.6) si potrebbe parlare di italianizzazione dell'esperienza linguistica dell'alunno nella realtà extrascolastica che comprende il gruppo dei pari, le relazioni con gli adulti nella vita di paese ed in quella scolastica. Quest'ultima, come si vedrà, fornisce elementi di contenimento, seppur marginali, alla supremazia dell'italiano. I valori (uso corrente del 51,6% nell'interazione con gli amici e del 52,9% nella vita di paese) sembrano discostarsi dai dati Istat relativi alla classe di età 6-9 («solo o esclusivamente italiano» con amici nel 58,3% dei casi e con estranei nel 69% dei casi) a conferma di una relativa minor italianizzazione nella valle. Rispetto alla situazione nel Nord-Est italiano illustrata dai dati Doxa secondo cui il 47,3% parla «sempre e più spesso in italiano», la frequenza di uso della lingua italiana è più elevata: questo potrebbe non contrastare con il raffronto precedente se si tiene conto, da un lato, che il ricorso alla lingua italiana nella fascia di età considerata – che è quella in cui le lingue locali o i dialetti sono meno presenti – è più contenuto in valle per via del particolare contesto ladino e, dall'altro, che a livello di paese, di comunità e di piccola città, il ladino è meno presente di quanto non lo siano il friulano, il veneto od altre lingue minori nell'Italia nord-orientale.

#### 4.2.3 Varietà e dialetti italiani

Non è solo per ragioni di pura completezza di documentazione che si riportano qui dati relativi alla presenza di varietà e di dialetti italiani nell'esperienza linguistica degli alunni. Si tratta, infatti, di non ignorare

un ulteriore elemento di complessità e di diversità che si radica, oltre che nella presenza nel territorio della Val di Fassa dell'area di Forno (11 alunni corrispondenti al 2% dell'universo) non compresa nell'area ladina, nella composizione, in termini di provenienza geografico-linguistica, delle famiglie degli alunni (Tab. 5.13; Tab. 5.14), che non ha poche ripercussioni nell'azione didattica e che talvolta è stata indicata dai docenti come fonte di difficoltà <sup>10</sup>.

Se consideriamo infatti la provenienza dei genitori (variabile questa che verrà più ampiamente discussa come determinante di comportamenti linguistici nel Capitolo 5) si evidenzia (Graf. 4.7) che ben il 46,3% degli alunni ha madre di provenienza extra-valle mentre lo stesso valore raggiunge appena il 21,3% per i padri. Questa composizione ha rilievo per quanto riguarda il background linguistico degli alunni, anche al di là della scelta effettuata tra il ladino e l'italiano di cui abbiamo già detto.

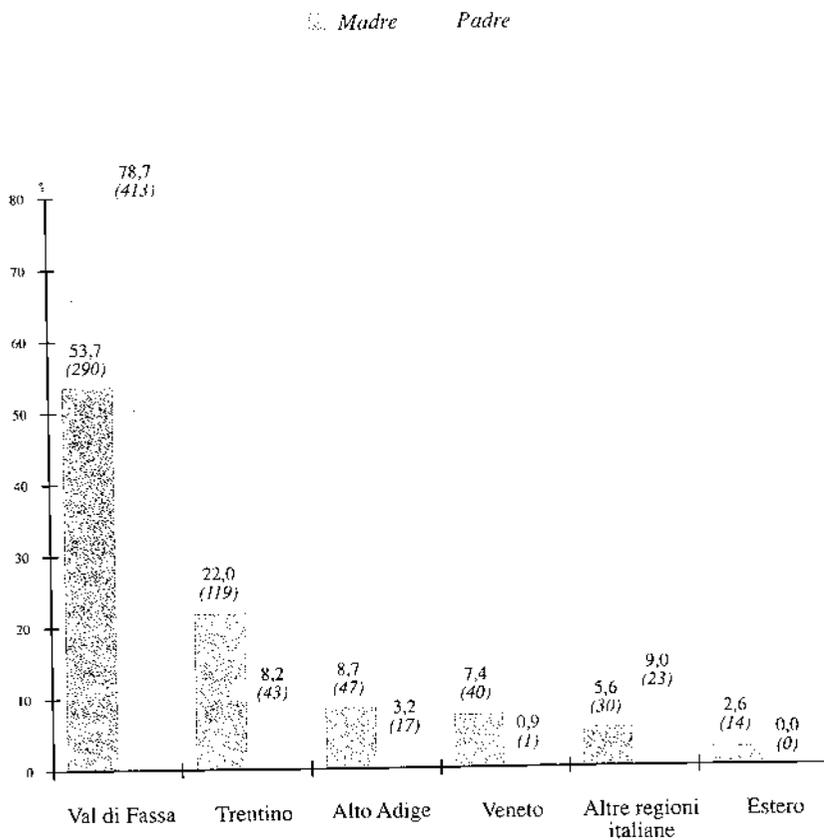
Questa situazione comporta ed al tempo stesso spiega (Tab. 4.8) il fatto che circa il 20% degli alunni dichiara una competenza almeno passiva nei confronti di dialetti e varietà regionali italiane, mentre il 10% circa dei genitori usa dialetti e varietà regionali. Il fenomeno interessa tutta la valle, seppur in misura marginale e con qualche maggior rilievo per gli alunni che frequentano la scuola elementare di Moena (Tab. 4.9).

L'uso di forme dialettali o di italiano regionale è quasi esclusivamente presente nell'ambito familiare e si attesta attorno a frequenze del 5-10% degli alunni con valori leggermente più elevati nell'interazione verbale con i nonni materni nell'ambito della famiglia allargata (Tab. 4.10).

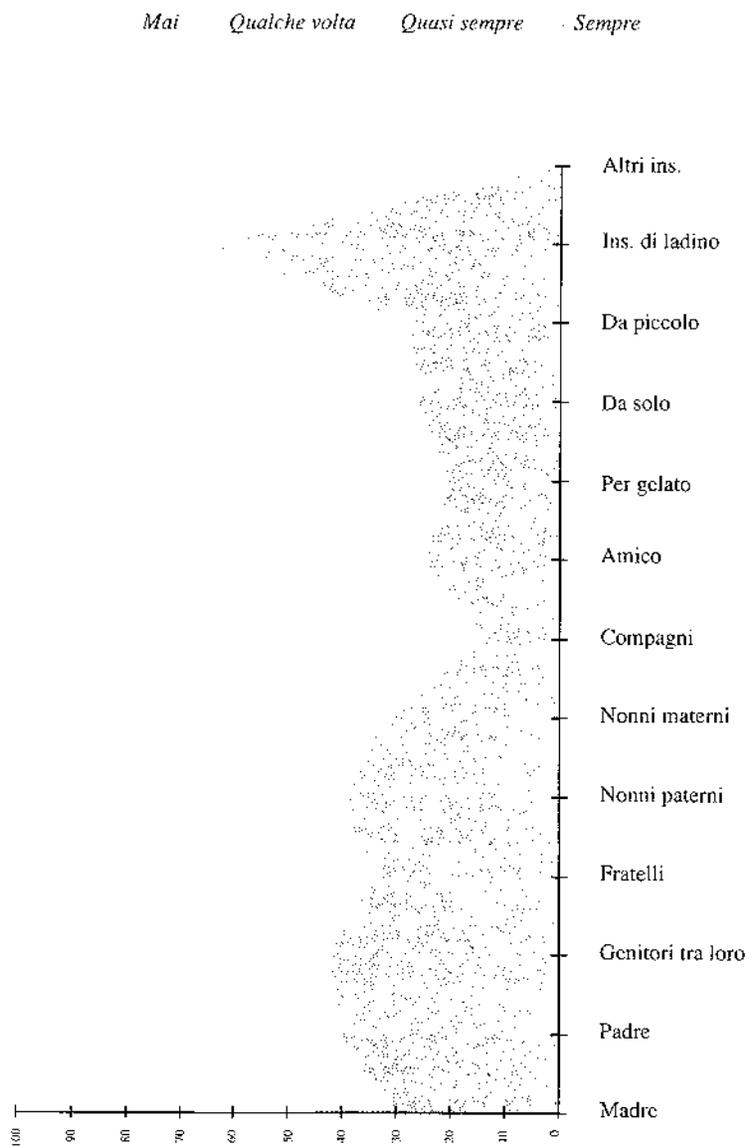
Da notare, infine, che si tratta per lo più di dialetti trentini o veneti appartenenti, cioè, ad aree contigue alla Val di Fassa e, di conseguenza, con probabili manifestazioni di sovrapposizione e di prestito reciproco, pur appartenendo a vicende di evoluzione linguistica diversa.

La presenza di queste varietà e dialetti è quantitativamente marginale; può diventare, però, rivelante perché si inserisce in una situazione già caratterizzata da più codici e può essere fonte di interrogativi relativi al rapporto, nella percezione degli alunni e nell'evoluzione dei codici, tra l'italiano standard e la varietà che l'alunno sente parlare dalla mamma che, ad esempio, proviene dal Bellunese o dall'Emilia Romagna.

Graf. 4.7 - Distribuzione degli alunni in relazione alle aree di provenienza dei genitori.



Graf. 4.8 - La lingua ladina. Frequenza d'uso e domini linguistici.





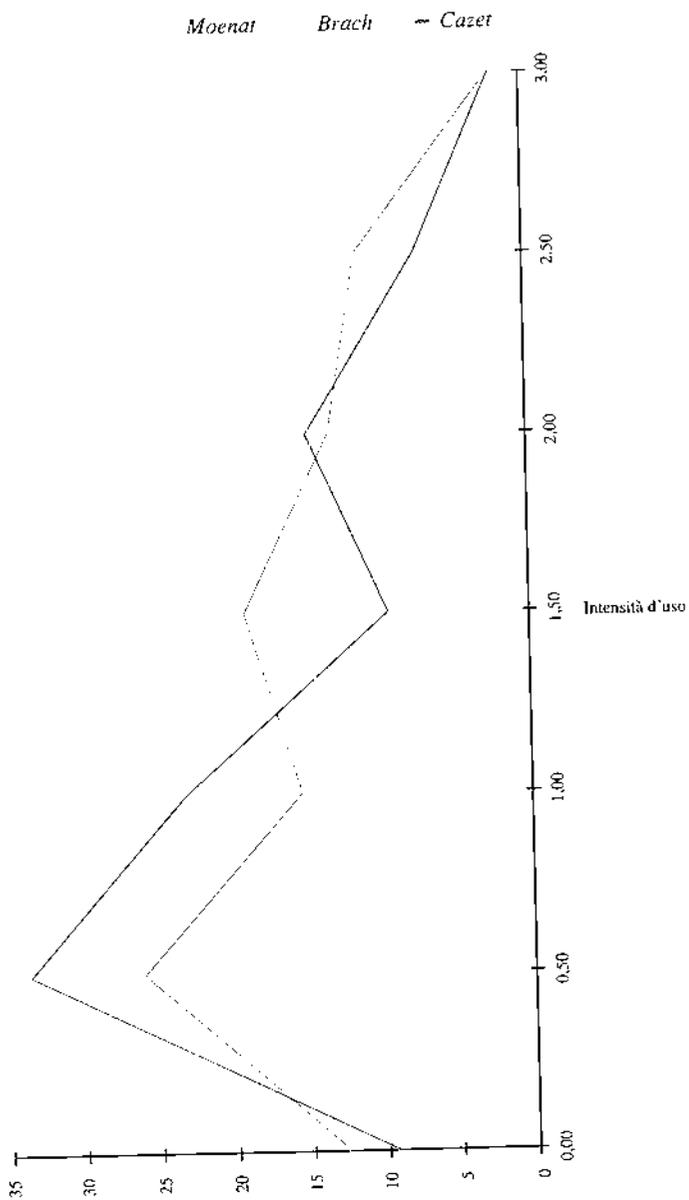
#### 4.2.4 La lingua ladina

La situazione della lingua ladina in termini di frequenza di uso in relazione ai vari domini linguistici sarà oggetto di esame dettagliato nella sezione 4.5; qui ci limitiamo ad un primo sguardo generale. La lingua ladina nel complesso del repertorio linguistico presente ha una posizione che può essere descritta in riferimento ad una diffusione che si aggira attorno al 40-50% di uso corrente e ad un 10-20% di uso saltuario nell'ambito familiare e ad un 25-35% di uso corrente e ad un 20-30% di uso saltuario in ambiti extra-familiari (Graf. 4.8 e Tab. 4.11).

All'interno di questa indicazione generale è interessante far rilevare la presenza di un gruppo consistente di alunni provenienti da famiglie ladine linguisticamente omogenee con valori di uso del ladino particolarmente elevati soprattutto a livello familiare. Si tratta probabilmente di una delle radici più consolidate della lingua ladina e di uno dei contesti in cui è più vivo il meccanismo primario di riproduzione della lingua ladina. Per questo gruppo (Graf. 4.9; Tab. 4.12) l'uso corrente del ladino con i genitori raggiunge rispettivamente il 71,7% dei casi (ladino con madre) ed il 74,5% (ladino con il padre). L'interazione con i nonni presenta un lieve incremento (75,2%: ladino con nonni paterni; 77,0%: ladino con nonni materni) a conferma della particolarità del rapporto «nonni-nipoti». Molto ridotto, rispetto ai valori che si hanno per l'universo, è lo scarto tra l'uso del ladino con i genitori e il ricorso allo stesso con i fratelli e le sorelle (69,4%) a conferma di una relativa omogeneità linguistica all'interno del nucleo familiare. Al di fuori del contesto familiare, l'uso del ladino da parte di alunni di nucleo familiare ladino, si riduce notevolmente data la rilevanza di altre «norme di scelta» solo parzialmente influenzabili dalle abitudini di uso acquisite in famiglia: con i compagni in contesto scolastico il 42,4% ricorre correntemente al ladino, con gli amici, in paese e nell'esperienza individuale i valori raggiungono il 52-53%.

Un secondo aspetto da mettere in evidenza riguarda la consistenza dei gruppi di alunni che parlano ladino in relazione alle zone linguistiche in cui la valle può essere divisa (Heilmann, 1975:80). Quando gli alunni hanno risposto dicendo di parlare ladino, in realtà si sono riferiti a tre

Graf. 4.10 - Intensità di uso delle diverse parlate ladine.



varietà linguistiche presenti in valle e caratterizzate da particolarità lessicali e fonologiche. Tenendo conto della diffusione di queste varietà sul territorio della valle si possono suddividere gli alunni in tre rispettivi gruppi. Il primo – zona moenese – nell'area di Moena in cui prevale il «moenat», il secondo – zona medio-fassana – nei comuni del centro valle (Vigo, Pozza) in cui è presente il «brach», il terzo – zona alto-fassana – incentrato a Canazei, area del «cazet». I comuni di Soraga, Campitello e Mazzin costituiscono aree intermedie di contatto e di sovrapposizione. In termini quantitativi, la comunità dei parlanti sulla base della intensità di uso della lingua ladina (Tab. 4.13 e 4.14) risulta così composta: il primo gruppo comprendente i 142 alunni della sede di Moena di cui 65 con uso corrente (intensità d'uso da 1,50 a 3), il secondo comprendente i 188 alunni di Vigo, Pera e Pozza di cui 108 con uso corrente del ladino ed il terzo con 98 alunni (Canazei) di cui 32 usano correntemente il codice ladino. Ai tre gruppi dovrebbero poi essere aggiunti in misure che i dati non ci consentono di determinare gli alunni delle aree in cui le varietà del ladino Fassano sono sovrapposte e cioè Soraga (49 alunni) e Campitello (69 alunni) <sup>11</sup>. In sintesi, la variante «brach» è la più diffusa e presenta maggior intensità di uso; il «moenat» è parlato in modo corrente da meno della metà degli alunni che risiedono nella rispettiva area; il «cazet» appena da un terzo degli alunni della relativa area (Graf. 4.10).

Parlando della lingua ladina è solo il caso di ricordare che mentre l'indagine si è soffermata sulla lingua parlata, è in corso da quasi venti anni il programma di alfabetizzazione ladina che porta tutti gli alunni della scuola elementare ad imparare a leggere ed a scrivere in lingua ladina. Pur mancando accertamenti empirici sulle competenze così sviluppate, è indubbio che la lingua ladina per l'alunno delle scuole elementari della Val di Fassa non appare più come una lingua od un codice appartenente ad una tradizione esclusivamente orale senza riferimenti in testi scritti.

#### 4.2.5 La lingua tedesca

Gli alunni entrano in contatto con la lingua tedesca in momenti vari ed attraverso esperienze di natura radicalmente diversa. Pur trattandosi,

in questo caso come per i dialetti, di valori quantitativamente esigui, non si può sottovalutare la presenza della lingua tedesca anche tenendo conto del significato e del peso che tale lingua ha avuto nella storia della Val di Fassa <sup>12</sup>.

In primo luogo, la lingua tedesca (Tab. 4.15) è presente nel contesto familiare in quanto il 5,1% degli alunni afferma che i genitori parlano tra di loro tedesco; valore questo che trova una conferma, quantitativamente accurata, nel 5,1% di alunni che ricordano tale lingua usata dalla madre nella loro prima infanzia. A questo va aggiunto che l'8,6% degli alunni ha una madre che proviene dalla provincia di Bolzano e, quindi, di possibile madrelingua tedesca, mentre il corrispondente valore per il padre è del 3,1%.

In secondo luogo, la lingua tedesca è oggetto di insegnamento nella scuola elementare, seppur come lingua straniera. L'insegnamento si svolge per due o tre ore alla settimana ed ha inizio generalmente dalla classe seconda, per cui nell'arco della scolarità elementare, gli alunni hanno l'opportunità di un accesso consistente alla lingua tedesca. Si è già detto (Capitolo 3 Sez. 4.1) della questione delle competenze in lingua tedesca dichiarate dagli alunni.

In terzo luogo, non può essere dimenticato che la lingua tedesca è la lingua di una porzione non indifferente di turisti che affollano la valle soprattutto nel periodo invernale. Si calcola che una parte consistente – almeno i 2/3 – dei turisti stranieri nel periodo invernale provenga da paesi di lingua tedesca.

Non siamo in grado di valutare la portata ed il significato di questi vari accessi alla lingua tedesca, ma indubbiamente lo status di tale lingua, peraltro conosciuta dalla maggior parte dei «nonni» di provenienza fassana, non può essere equiparato a quello di una lingua straniera. In passato la domanda da parte delle amministrazioni locali per la sua introduzione nella scuola è stata pressante. Pur non essendo in condizioni di competere con la lingua italiana il tedesco rimane parte del paesaggio linguistico locale e, per questo, viene considerato anche in sede di pianificazione linguistica (ICL, 1990). Da questo punto di vista, tuttavia, la situazione della Val di Fassa è sostanzialmente diversa da quella della Val Gardena o della Val Badia in cui invece il tedesco compete direttamente con la lingua italiana.

#### 4.2.6 Il paesaggio linguistico locale: alcuni caratteri

Tenendo conto che stiamo trattando dell'esperienza linguistica di parlanti racchiusi nella fascia di età compresa tra i sei e gli undici anni, possiamo enucleare alcune proposizioni di carattere generale che riassumono la lettura fin qui offerta dei dati relativi alla presenza di più codici linguistici.

1. Se ci chiediamo se esista nella realtà indagata bilinguismo ed in che senso e se poniamo la questione della presenza di diglossia apriamo, come già accennato, (Capitolo 2 Sez. 4) una discussione senza fine. Si può, però osservare che non pare possibile considerare il ladino come il codice dominato rispetto all'italiano come il codice dominante secondo un rigido schematismo diglossico. L'utilizzo del ladino a scuola, la valutazione positiva del ladino, l'uso dell'italiano nei domini informali non sembrano consentirlo. Siamo allora di fronte ad una situazione di bilinguismo, cioè di contesto in cui c'è una padronanza equivalente delle due lingue? È difficile dare una risposta positiva. La realtà sembra avvicinarsi di più ad una condizione in cui due codici sono disponibili a livello informale, sia nell'ambito familiare sia in quello extra-familiare: la scelta di uno o dell'altro non pare rispondere a valutazioni di superiorità o di prestigio, bensì è da ricondurre a processi di scelta radicati nel contesto linguistico familiare (prendendo ad indicatore l'uso corrente del ladino, si ha un valore del 83,2% di uso corrente tra i genitori nei nuclei familiari fassani), nel legame con la tradizione, nelle aspettative e nella diffusione sociale, a livello di vita di paese soprattutto, dei codici.

2. Esiste ovviamente una sorta di specializzazione funzionale a livello generale, ma essa appare non stabilmente definita, bensì funzione del contesto, oltre che dell'evoluzione complessiva dei singoli codici e del lavoro di «promozione linguistica». L'alunno non riceve la scheda di valutazione in lingua ladina, comunica con la scuola in lingua italiana, così come segue i film alla televisione in lingua italiana. D'altra parte però ha occasione di parlare ladino a scuola, di vedere alcuni programmi in lingua ladina in televisione e di imbattersi in materiali stampati in lingua ladina. Si tratta forse più che di una specializzazione settoriale già definita ed immutabile, di una competizione «in nuce», tra la lingua ladina e la lingua italiana nel mantenimento o nella conquista di tradizionali o nuovi domini d'uso.

3. Anche se si può essere tentati di pensare ad una lingua come un insieme a sé stante, quasi che ad ogni lingua corrispondesse un gruppo, per cui la situazione di bilinguismo potesse essere pensata come presenza di due gruppi in interazione o di due sistemi linguistici contrapposti, i dati offerti dall'indagine sembrano invece portarci a pensare ad una sola comunità linguistica, se si escludono, per ora, alcune sezioni marginali della popolazione scolastica esaminata, che dispone di un sistema linguistico unico avente due o più codici (ben il 56,4% degli alunni è in contatto con la lingua ladina fin dall'infanzia). L'essere plurilingui per l'alunno sembra essere non tanto appartenere a questo o a quel gruppo linguistico (gruppo italiano o gruppo ladino), quanto piuttosto essere in un processo di interiorizzazione di una struttura comunicativa particolare che gli consente, ad esempio, di parlare in ladino con il padre, di capire l'agordino del nonno, di partecipare alla «maschereda», di scrivere in lingua italiana e di parlare in ladino a scuola. Il sistema linguistico è unico (Verdoodt, 1982) e si articola secondo moduli differenziati in relazione ai contesti familiari ed a quelli istituzionali e territoriali. In questo senso il principio territoriale prevale su quello personale (ICL,1990). La fotografia che abbiamo offerto della presenza di più codici è un'istantanea e non può pretendere di coprire il mutamento in corso. La realtà della valle presenta un laboratorio linguistico di estremo interesse: il «rejonar per ladin, per talian e auter» è la risposta da parte del parlante che perviene a scelte differenziate sulla base di strategie comunicative.

L'avanzata generale della lingua italiana può essere paragonata a quella che si è avuta in altre aree con il crollo del dialetto; qui però entrano in gioco altre variabili e potrebbe essere riduttivo vedere il tutto come pura e semplice contrazione del codice non dominante o non italiano.

#### *4.3 I livelli di contatto linguistico*

Per contatto linguistico (Capitolo 2 Sez.7) intendiamo la possibilità e l'uso effettivo di due o più codici in modo alternativo da parte i singoli parlanti. In un contesto plurilingue, quale quello che abbiamo descritto in precedenza e di cui partecipano dei singoli alunni, il contatto linguistico si presenta come una dimensione che assume configurazioni di-

verse e quindi provoca un'ulteriore differenziazione delle esperienze linguistiche degli alunni. Tentando di cogliere le tipologie più evidenti di contatto linguistico possiamo distinguere, mantenendo un ordine di progressione, quattro situazioni la cui differenziazione è sfumata in quanto a delimitazione quantitativa.

In primo luogo, abbiamo quella porzione dell'universo in esame che dichiara di non parlare ladino nelle diverse situazioni di interazione – ad esclusione della scuola – (almeno il 29,5%), ma di essere in grado di parlarlo o almeno di capirlo (5,0%) o di esservi semplicemente esposto (4,0%). In questo caso si ha un contatto minimo, in quanto la lingua italiana è il codice generalizzato a livello di competenza e la lingua ladina è a livello di competenza passiva, o di semplice esposizione e di esperienza scolastica. Si tratta di «italofoni in contesto ladino» che coprono un'area corrispondente a circa il 30% degli alunni e più contratta rispetto al periodo della scuola dell'infanzia, per via dei processi di recupero del ladino che si verificano in tale fascia di età.

Si hanno, poi, quegli alunni che nei diversi domini linguistici riconoscono di parlare «qualche volta» ladino e «qualche volta» italiano. In questi casi la interazione modellata sul rapporto «una persona – una lingua» viene a cadere ed emerge una successione di scelte alternative dipendenti da fattori diversi, non scrutati nell'indagine, ma che vanno ricercati nelle caratteristiche delle singole situazioni comunicative. La scelta non è chiaramente orientata in una direzione od in un'altra ed il contatto raggiunge il suo livello massimo. Si può ipotizzare che siano alunni in «mobilità linguistica», in transito da un sistema ad un altro. L'uso promiscuo all'interno dello stesso dominio linguistico crea frequenti situazioni di potenziale interferenza ed incertezze. Si ha un 10% circa di alunni in questa condizione nell'ambito familiare ed un 15-20% nell'ambito extra-familiare; da notare che l'incertezza raggiunge il livello massimo nel contesto scolastico («durante la ricreazione con i compagni») in cui il 19,4% degli alunni alterna promiscuamente i due codici.

Talvolta, però, il contatto esiste con una chiara definizione dei domini linguistici e con scelte nette per un codice o per un altro a seconda dei settori. Ci sono alunni (circa l'8%) che affermano di parlare «sempre o quasi» ladino con la propria madre (valore per l'universo: 44,6%) e

poi, per esempio, parlano «sempre o quasi sempre» italiano giocando con i propri compagni a scuola (valore per l'universo: 52,7%). Così una parte degli alunni che dichiara di parlare correntemente ladino con il proprio padre (51,0%) abbandona tale codice a favore dell'italiano quando entra in un negozio in paese (solo il 29,4% in tale contesto usa la lingua ladina in modo corrente). C'è contatto, in quanto il singolo parlante alterna codici linguistici diversi, ma non c'è, almeno tendenzialmente, sovrapposizione di codici all'interno dello stesso dominio linguistico. Ad una valutazione approssimativa, un 10% circa di alunni tende ad usare correntemente la lingua ladina in casa e la lingua italiana fuori casa.

Ci sono poi quelli che usano la lingua ladina sempre o correntemente nei contesti informali (sono i domini esaminati con esclusione dell'interazione con le insegnanti), conoscono la lingua italiana che parlano correntemente nei momenti formali. Costituiscono il 30-40% della popolazione degli alunni (uso corrente della lingua ladina con compagni a scuola: 27,5%) e formano il gruppo dei ladinofoni, in senso stretto. La sua consistenza varia territorialmente raggiungendo anche il 60% degli alunni nell'area di Pera.

In termini di potenziali o probabili mutamenti linguistici non è fuori di luogo ipotizzare che sono quelle situazioni di contatto in cui si hanno usi alternanti di codici all'interno dello stesso dominio che sono suscettibili di modifica, sia nella variazione del peso rispettivo dei codici, sia nel cambiamento interno dei due codici, cioè per fenomeni di interferenza, sia per l'abbandono del codice che si dovesse rivelare più debole. Probabilmente è in queste direzioni che alcuni cambiamenti sono in corso <sup>13</sup>.

Un'altra conseguenza da tener presente è la maggiore difficoltà che un codice può avere a fissarsi ed a consolidarsi se in uno o più domini è in competizione continua con l'altro. Sembra quasi inevitabile che si arrivi a forme ibride di linguaggio se con lo stesso interlocutore si usa talvolta il ladino, talvolta l'italiano. Collegata a questa conseguenza può anche esserci una maggior difficoltà da parte del parlante di separare nettamente i due codici senza sovrapposizioni sintattiche, lessicali e morfologiche.

Queste considerazioni non emergono dai dati che solamente ci consentono di tipologizzare le situazioni, ma sorgono come annotazioni «a

latere» che potrebbero anche essere ulteriormente indagate. La variabile contatto linguistico può così essere riassunta:

1. competenza solo passiva in lingua ladina (a parte l'uso durante l'ora di lingua ladina a scuola) ed uso esclusivo dell'italiano;
2. uso della lingua ladina e della lingua italiana nello o negli stessi domini linguistici in forma promiscua;
3. uso della lingua ladina e della lingua italiana in domini diversi senza sovrapposizioni;
4. uso corrente della lingua ladina nei domini esaminati nell'inchiesta; con ricorso all'italiano nell'interazione a scuola con l'insegnante e negli altri contesti formali.

Le implicazioni di queste diverse situazioni sono numerose: da esse dipende il significato che l'essere bilingui ha, la direzione dello sviluppo sociolinguistico nonché l'impatto che un programma di alfabetizzazione può avere.

#### *4.4 L'immersione nel contesto linguistico ladino*

Nell'esaminare le situazioni di contatto linguistico abbiamo notato come per tutti gli alunni della scuola elementare ci siano livelli diversi di accesso e di ricorso alla lingua ladina: per tutti è comune però, al di là del background linguistico familiare e dell'area di residenza, la vita in una valle di lingua e cultura ladina. In questa sezione esaminiamo in quale senso possiamo parlare per tutti gli alunni di una immersione in un contesto linguistico ladino.

Come fatto sociale, cioè codice parlato, la lingua ladina non è un'esperienza di pochi o circoscrivibile ad una minoranza, bensì fa parte, in qualche misura, della biografia individuale di ogni persona che viva in Val di Fassa. Per quanto la lingua ladina non appaia immediatamente «affichée» per il turista distratto che entri e percorra la valle, è difficile nel quotidiano non imbattersi nella lingua ladina data la numerosità delle contingenze favorevoli a tale lingua. Il ladino è parlato nell'ambito familiare e nella vita sociale; a scuola è oggetto di insegnamento, ci sono pubblicazioni periodiche in lingua ladina, è utilizzato, seppur in misura ridotta, in programmi televisivi. Fa dunque parte del mondo di vita degli

alunni in qualunque parte della valle risiedano, qualunque sia l'origine dei genitori e qualunque sia la scuola che frequentano. Gli alunni provenienti da nuclei familiari in cui né il padre, né la madre sono di provenienza fassana costituiscono appena l' 8,8% della popolazione scolastica; nel 72,7% dei casi, inoltre, il ladino è presente, seppur con livelli diversi di frequenza («Sempre», «Quasi sempre», «Qualche volta»), nell'interazione tra i genitori.

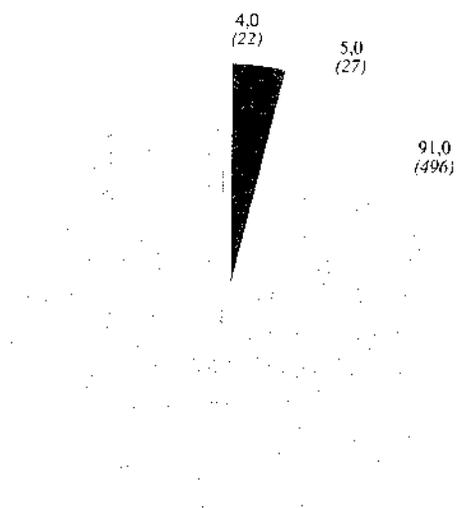
Questa esposizione ed immersione generalizzata nella lingua ladina da ricondurre soprattutto alla famiglia ed alla scuola come strumenti di socializzazione linguistica possono fornire elementi di spiegazione di alcune risultanze della ricerca (Graf. 4.11). Il 91,0% degli alunni (496) dichiara, infatti, di essere in grado di parlare ladino mentre il 96,0% (523) afferma di capire il ladino. Ovviamente queste affermazioni sono da intendersi riferite alle esperienze di comunicazione in lingua ladina che sono alla portata dell'alunno in termini di contenuti e di qualità della comunicazione. Solamente il 4% (22 alunni) afferma di non saper parlare e capire il ladino: in questo caso si tratta di una semplice esposizione, parziale e limitata, che non si è tradotta in competenze seppur minime, che si può realizzare per via della mobilità geografica e può avere un carattere fisiologico all'interno di una comunità linguistica.

La situazione rilevata è, ovviamente, riferita ad una fase di sviluppo sociolinguistico che segue alla socializzazione operata dalla scuola dell'infanzia frequentata, tra l'altro, dalla quasi totalità della popolazione scolastica. Pur non trattandosi di dati che possiamo leggere in sequenza rispetto a quelli della ricerca condotta, i dati raccolti nell'inchiesta di Barberi e Ciceri (1989b) documentano la dinamica di esposizione al ladino nella scuola dell'infanzia: mentre infatti all'età di tre anni, cioè all'inizio della scuola dell'infanzia, solamente il 45,6% dei bambini capisce il ladino ed il 57,2% parla solo italiano, al momento in cui l'inchiesta è stata condotta ben il 75,2% capisce il ladino e solamente il 20,9 parla e capisce solo l'italiano.

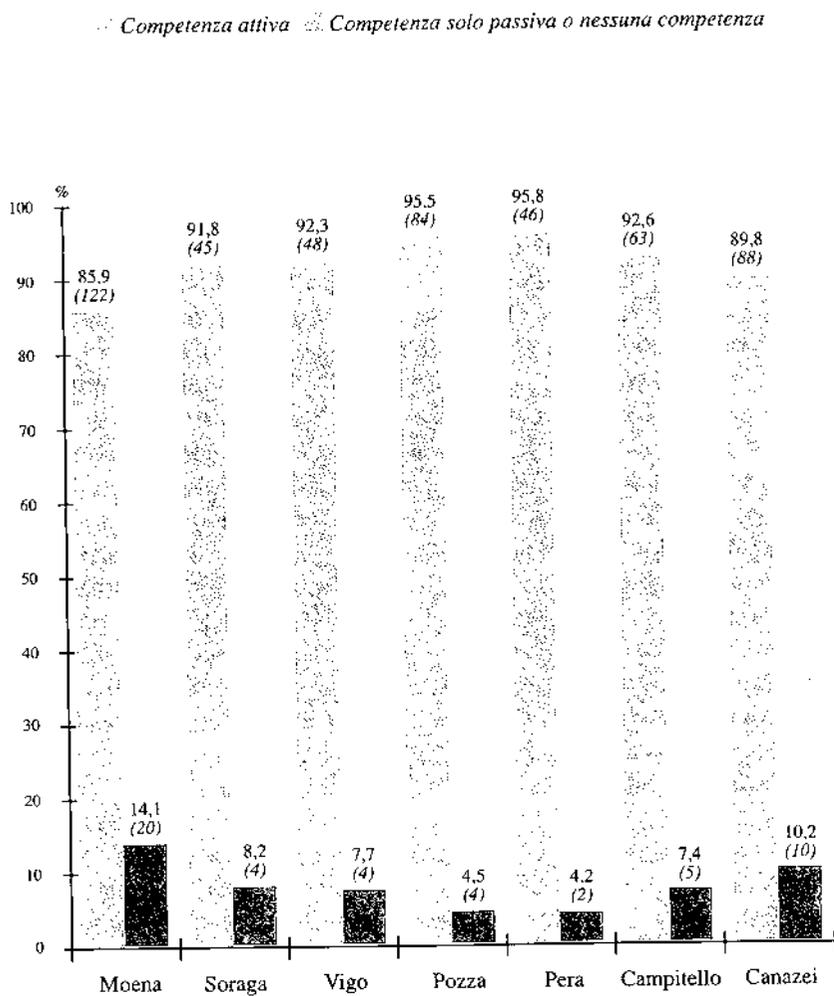
La competenza attiva e passiva, a diversità dell'uso, tende ad essere per lo più elevata anche prendendo in considerazione i diversi contesti territoriali (Graf. 4.12): infatti il valore minimo che si registra nella scuola di Moena è del 85,9% con tutte le sedi scolastiche del centro valle con valori al di sopra del 91%.

Graf. 4.11 - Immersione nel contesto linguistico ladino.

■ Esposizione senza competenze    Competenza solo passiva    Competenza attiva



Graf. 4.12 - Immersione nel contesto linguistico ladino per sedi scolastiche.



Nell'indagine condotta nel 1981 (Glottokit Moena), il 90% degli alunni del 1° ciclo ed il 95% di quelli del 2° ciclo dichiaravano di capire il ladino e il 24% degli alunni dichiarava di capire il ladino ma di non parlarlo. È da notare, inoltre, che, dal momento che solo il 5,5% degli alunni dichiara di non parlare mai ladino con l'insegnante di lingua ladina (l'interlocutore con cui è più elevato l'uso del ladino) una parte esigua di alunni che si dichiarano «non capaci di parlare ladino», in realtà, almeno «qualche volta» parla ladino con l'insegnante di ladino.

Come si dirà in seguito, un certo numero di alunni afferma di non parlare mai ladino, per cui la competenza linguistica attiva dichiarata («sono capace di parlare...») è forse solo teorica, non corrisponde, cioè, a comportamenti effettivi, rimane una competenza senza performance, o prendendo a prestito in un'accezione lata una terminologia corrente, una «langue» senza «parole». Per alcuni tale competenza è da ricondurre quasi unicamente all'uso scolastico della lingua ladina.

Non è da escludere che gli elevati valori riscontrati siano anche interpretabili come indicatori di atteggiamenti positivi nei confronti della lingua ladina, senza escludere l'incidenza della stessa lingua ladina nel programma scolastico. Una situazione simile si è rivelata a proposito della lingua tedesca nei confronti della quale il 29,4% degli alunni si è dichiarato «capace di parlare» ed il 31,6% in grado di capire.

I valori relativi alla immersione nel contesto linguistico ladino appaiono, comunque, rilevanti anche in chiave comparativa. Giacalone Ramat (1979:52-53) nel suo studio sulla situazione linguistica nell'area di Gressoney, in una realtà in cui non c'è alcuna presenza formale nella scuola della lingua locale, trova che nella popolazione sotto i 14 anni solo il 39,6% capisce la lingua locale ed il 67,0% non la parla affatto.

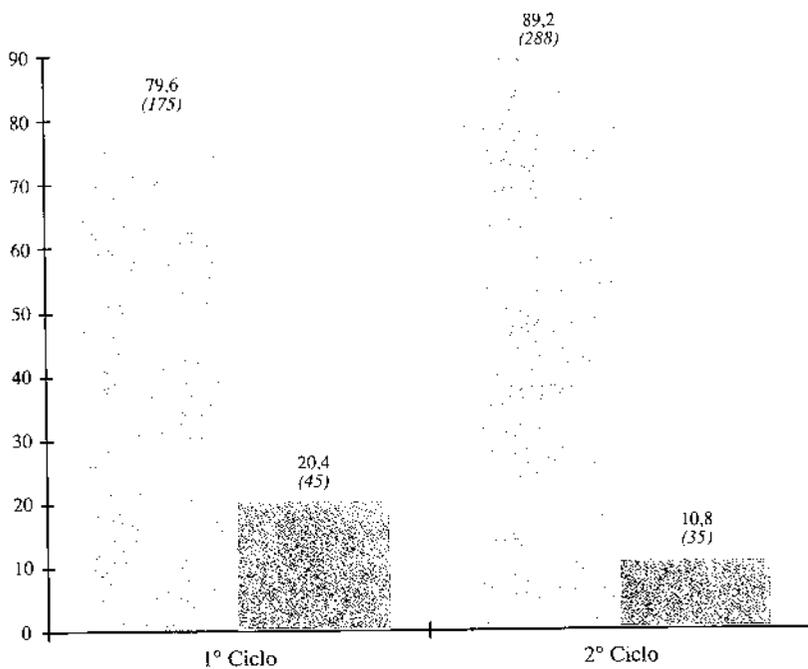
## 4.5 *L'uso della lingua ladina*

### 4.5.1 I domini linguistici e l'intensità di uso del ladino

La descrizione dei comportamenti linguistici in termini di scelta di uso nei diversi domini linguistici è una soluzione che dal punto di vista strettamente tecnico presenta vantaggi; infatti è opportuno suddividere

Graf. 4.13 - Immersione nel contesto linguistico ladino per ciclo scolastico.

Competenza attiva    Competenza solo passiva o nessuna competenza



il comportamento in relazione ad interlocutori diversi dal momento che si è di fronte ad una situazione frastagliata e differenziata per cui una misura unica sarebbe inadeguata e nasconderebbe componenti sostanziali dell'esperienza linguistica degli alunni.

La suddivisione in domini non manca però di suscitare perplessità in quanto può inconsapevolmente veicolare l'assunto di una esperienza linguistica considerabile come la sommatoria di scelte di uso differenziate. In relazione ai domini linguistici considerati per la lingua ladina occorre tener presente che il peso qualitativo dei singoli domini non è per nulla omogeneo. Anzi è più che plausibile supporre che, ad esempio, il dialogo con la madre abbia per l'alunno significato, portata e funzioni diverse dal dialogo con il padre anche in relazione alla socializzazione linguistica, così come l'interazione con la madre nella prima infanzia appare difficilmente accostabile all'interazione oggi nel gruppo di pari. Per ognuno dei singoli domini occorrerebbe, poi, sviluppare analisi specifiche in ordine al tipo, ai contenuti ed alle modalità di comunicazione.

Una seconda premessa riguarda la esclusione di alcuni domini che fanno parte dell'esperienza dell'alunno ma che non parevano rilevanti dal punto di vista degli obiettivi dell'indagine: l'esperienza linguistica legata alla esposizione ai mass-media e l'esperienza di contatto con il mondo delle parrocchie.

Fatte queste premesse, possiamo riprendere il raggruppamento dei domini considerati in ambito familiare, ambito extra-familiare ed ambito dell'esperienza intima personale. I dati sintetici sulla frequenza di uso (Graf. 4.8; Tab. 4.11) ci offrono uno spaccato del ricorso al ladino nei diversi domini considerati. Le scelte effettuate risultano tra loro, a livello generale, coerenti e tendenzialmente logicamente coordinate nel senso che chi afferma di parlare ladino correntemente con i propri compagni a scuola, molto probabilmente parla anche ladino in modo corrente con il proprio padre. Questa struttura interna di coerenza è documentata dal legame elevato che esiste tra le diverse variabili linguistiche (Tab. 4.16); i domini linguistici non sono, cioè, tra loro separati. Minore risulta invece il legame tra il comportamento linguistico e le competenze dichiarate trattandosi di componenti tra loro disgiunte (Tab. 4.1).

Nell'intento di predisporre una misura (Capitolo 3 Sez. 5.2) che indichi per ciascun alunno la propensione all'uso del ladino a livello ge-

nerale, cioè non nei singoli domini, si è calcolata la media per ogni variabile linguistica per la quale si è avuto un punteggio positivo nel fattore «comportamento linguistico» nell'analisi fattoriale ottenendo così una distribuzione degli alunni su una scala di uso (da 0 a 3,00) da valori di esclusione a quelli di massimo uso (Tab. 4.13; 4.14). La propensione all'uso del ladino è parsa così differenziata tra gli alunni; considerando i valori di questa intensità di uso, il 55,3% di essi supera il punteggio di 1,50; mentre per il 7,7% si può parlare di esclusione del ladino e per il 37,0% di uso saltuario. Altrettanto differenziata è la dislocazione degli alunni nella valle a seconda della intensità di uso. Considerando gli alunni per i quali tale variabile raggiunge valori più elevati (>1,50), troviamo che il 54,1% (32 alunni) è nell'area di Pera, mentre solo il 3,4% ed il 5,1% rispettivamente a Canazei ed a Moena. Corrispondentemente ben il 64,3% degli alunni che escludono il ladino si trova a Canazei ed a Moena.

Tornando ora ai vari domini linguistici (Tab. 4.11), si può agevolmente notare che l'uso corrente («Quasi sempre o sempre») tende ad attestarsi attorno al 40-45% nell'ambito della famiglia ristretta, mentre nella famiglia allargata la frequenza di uso risente della provenienza non fassana di un numero consistente di madri. Questi valori scendono poi al 25-35% nella vita di paese e nel gruppo dei pari, salendo di qualche punto nell'esperienza personale (35%) e in misura più rilevante nell'esperienza scolastica. Da qui sembra evincersi che l'uso corrente, possibile nell'ambito familiare e, seppur in misura marginale, nell'ambito scolastico, diviene più difficile nella vita di paese. È da notare come la esclusione della lingua ladina pare essere meno variabile rispetto all'uso dello stesso codice come la scelta saltuaria («Qualche volta») subisce maggiori cambiamenti passando dall'ambito familiare a quello extra-familiare.

Più in dettaglio, c'è da rilevare che l'interazione verbale corrente in lingua ladina è più elevata con il padre (51,1%) che con la madre (44,7%), data soprattutto la provenienza di un elevato numero di madri da località esterne alla valle; i valori dell'uso corrente del ladino con la madre e con il padre raggiungono infatti rispettivamente il 71,7% ed il 74,5% nelle famiglie con entrambi i genitori fassani e scendono al 43,0% ed al 21,5% nel caso della sola madre fassana; nel caso di solo padre fassano i valori sono del 26,2% e del 47,0% (Tab. 4.12). L'uso

corrente del ladino con i nonni paterni è del 48,3% e del 39,5% per i nonni materni. Da notare la presenza di modelli simili di scelta nell'interazione con il padre (51,1% di uso corrente a livello di universo) e con il nonno; questo si verifica anche in caso di famiglie linguisticamente omogenee per le quali le percentuali di uso corrente del ladino con il nonno paterno e con il padre sono rispettivamente del 75,2% e del 74,5%<sup>14</sup>.

Nell'interazione al di fuori della famiglia abbiamo valori più bassi di ricorso al ladino. Il 29,6% degli alunni afferma di usare correntemente il ladino nell'ambito della vita di paese ed il 40,8% lo esclude del tutto; tra gli alunni di famiglia Fassana, la percentuale di uso corrente è del 53,3%. Con il gruppo dei pari l'interazione tende a differenziarsi in termini di scelta del codice tra il contesto scolastico e quello extra-scolastico: con il «miglior amico» l'uso corrente è del 34,6% (53,9% nel caso di alunni di famiglia Fassana). La variazione tra le sedi scolastiche è notevole: dal 12,2% di uso corrente a Canazei al 66,6% a Pera sono compresi valori del 20,4% a Moena, del 28,9% a Vigo, del 35,3% a Campitello, del 47,0% a Soraga, del 61,4% di Pozza. Ed ancora il dialogo con l'insegnante di ladino appare come il momento di minor disomogeneità tra gli alunni: ovviamente di tratta di uno spazio di significato ridotto rispetto ad altri domini che concernono relazioni cruciali dal punto di vista sociale ed affettivo.

Una conferma della atipicità della valle e della presenza rilevante del ladino anche nel contesto che potremmo considerare più deladinizzato, cioè quello extra-familiare, viene dal confronto con i dati nazionali Istat relativi alla fascia di età 6-9 anni (Tab. 4.7). Secondo tale fonte di informazione, infatti, l'uso del dialetto («solo o prevalentemente dialetto») è molto limitato: il 14,4% nell'interazione con amici ed il 9,1% nell'interazione con estranei.

#### 4.5.2 Il ladino come lingua madre

Le incertezze concettuali legate alla nozione stessa di lingua madre (Capitolo 2 Sez. 2.7) emergono nel momento in cui ci si chiede quanti siano nell'universo considerato gli alunni di lingua madre ladina. Il principale scoglio risiede nella definizione di lingua madre, come lingua

appresa nella prima infanzia o come lingua che si padroneggia di più. In un contesto plurilingue la questione non è di carattere puramente accidentale.

Nell'indagine è stato chiesto agli alunni di completare la frase: «Mi ricordo che quando ero molto piccolo la mamma con me parlava...». Quasi la metà degli alunni (46,8%) ha escluso l'uso della lingua ladina, il 15,8% ne ha ricordato un uso saltuario, mentre per il 37,4% di essi il ladino era il codice correntemente scelto dalla mamma (Tab. 4.11). Nei nuclei familiari ladini, l'uso corrente viene riferito dal 64,4% degli alunni (Tab. 4.12).

Questo atteggiamento da parte della madre sembra essersi andato modificando nel tempo. Facendo, infatti, un confronto tra le risposte ottenute dagli alunni delle classi seconde e quinte (Tab. 4.17), si evidenzia che l'esclusione della lingua ladina varia dal 59,3% relativo agli alunni delle classi seconde al 34,4% delle classi quinte mentre cresce l'uso esclusivo della lingua ladina rispettivamente dal 22,0% al 28,2% (Graf. 4.14). A proposito di questi atteggiamenti si può ipotizzare un mutamento nelle scelte di uso nel corso degli anni da parte delle madri nei confronti dei propri figli in tenera età.

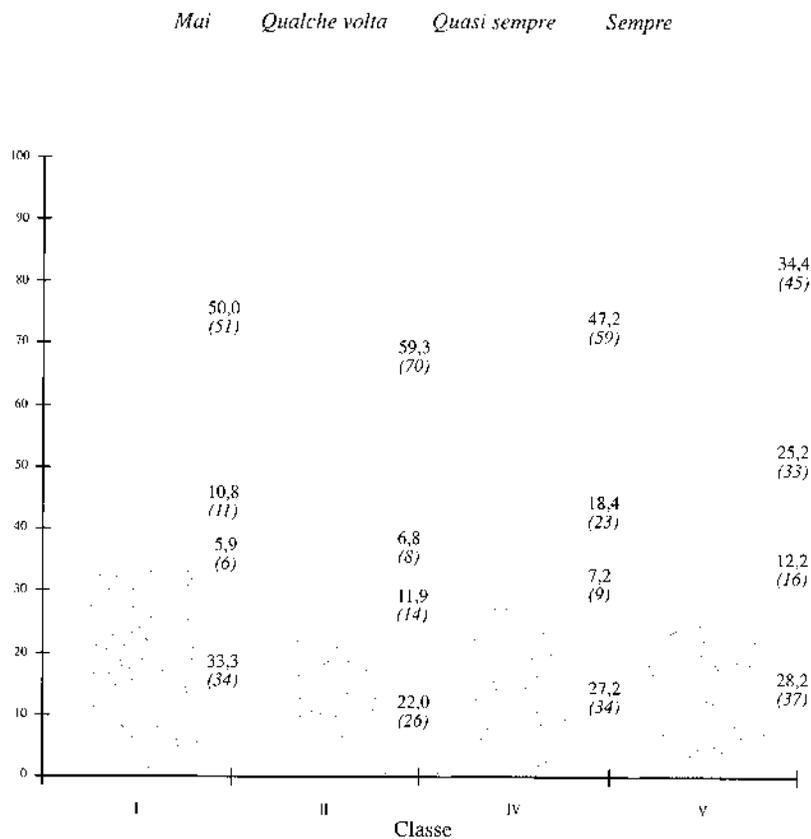
Esaminando, poi, le stesse risposte in relazione alle aree territoriali in cui la valle è stata divisa (Graf. 4.15; Tab. 4.18), l'uso esclusivo della lingua ladina è ricordato dal 12,7% degli alunni di Moena e dal 52,1% degli alunni di Pera (in posizioni intermedie le risposte degli alunni delle altre scuole e, precisamente, 20,4% a Canazei, 26,5% a Soraga e a Campitello, 28,8% a Vigo e 45,5% a Pozza).

Scegliendo quindi come indicatore di lingua madre la lingua utilizzata dalla madre nella prima infanzia in modo corrente, il 37,4 % degli alunni potrebbe essere considerato di lingua madre ladina con variazioni interne in relazione al territorio ed al background familiare.

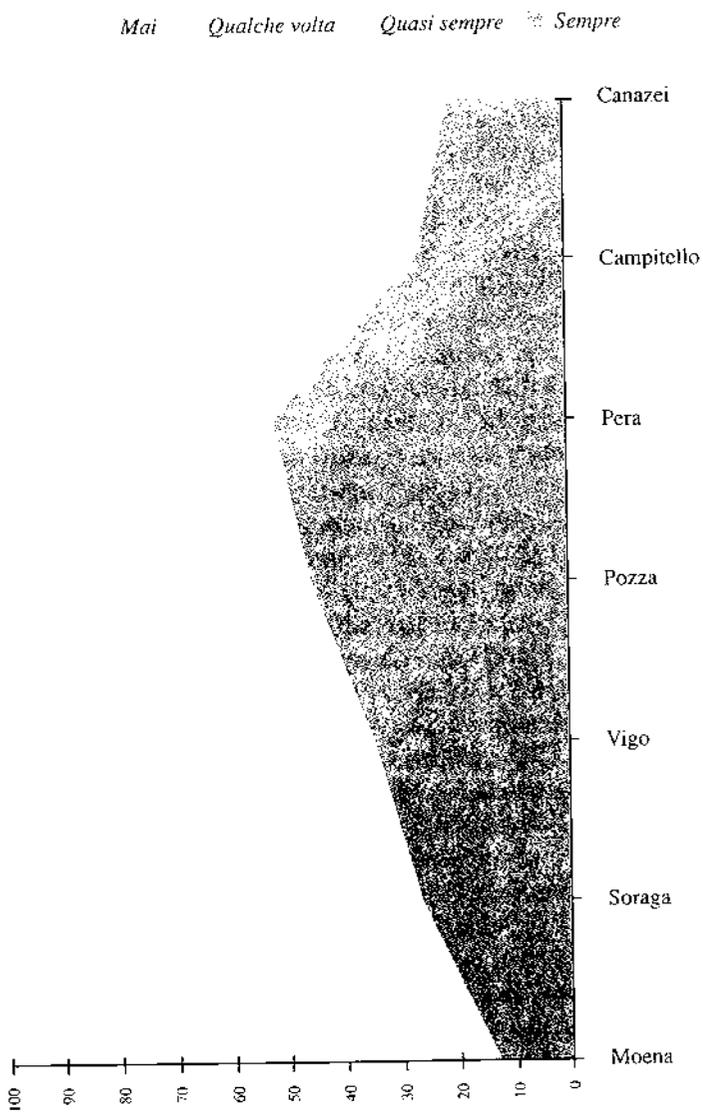
Questa situazione non pare discorde rispetto ai dati rilevati nel 1988-1989 da Barberi e Ciceri (1989b): da tale inchiesta risulta che a tre anni il 39,0% dei bambini delle scuole dell'infanzia usa il ladino (più precisamente il 34,2% parla solo ladino; il 4,8% parla ladino e italiano), il 45,6% capisce il ladino mentre il 50,4% capisce solo l'italiano ed il 57,2% parla solo l'italiano.

Ritornando ai dati relativi alla valle nel suo insieme, non può sfuggire che dal ricordo degli alunni emerge un uso del ladino nell'interazione

Graf. 4.14 - Frequenza d'uso della lingua ladina da parte della madre  
 nella prima infanzia.  
 Distribuzione degli alunni per classi scolastiche.



*Graf. 4.15 - Frequenza d' uso della lingua ladina da parte della madre  
nella prima infanzia.  
Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche.*



madre-figlio leggermente inferiore a quello che viene affermato come comportamento attuale (Tab. 4.19). Mentre infatti il 27,8% degli alunni ricorda un uso esclusivo del ladino, il 30,6% dichiara di parlare sempre ladino con la madre oggi; quasi simmetricamente, l'esclusione della lingua ladina («Mai») è, come si è detto, del 46,8% nel ricordo dell'alunno e del 32,2% nella sua valutazione presente. È questa una discrepanza a proposito della quale occorre fare delle ipotesi interpretative, quali l'incertezza legata al ricordo e quindi possibili limiti di validità dei dati stessi, la presenza di modelli di comportamento e di scelta linguistica propri della prima infanzia e successivamente modificatesi, la progressiva ladinizzazione delle madri non di origine fassana. Nella sezione seguente, questo aspetto verrà esaminato come elemento di discontinuità nel processo di erosione del ladino.

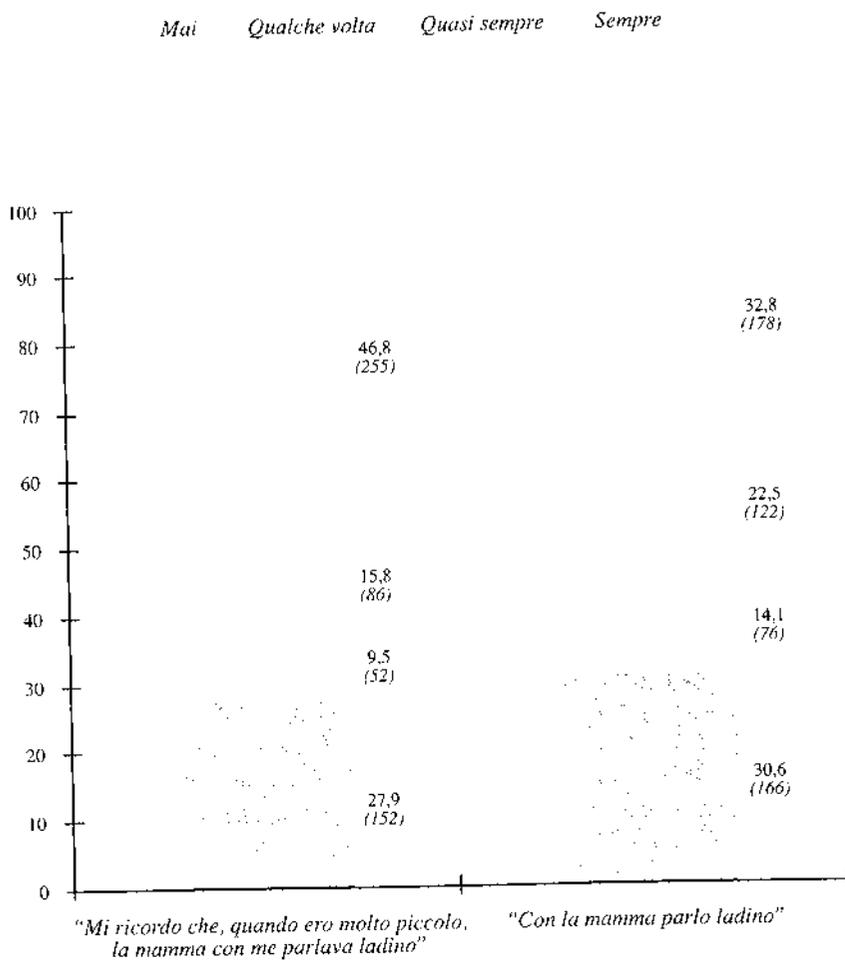
#### 4.5.3 L'acquisizione del ladino

L'indagine nella sua impostazione e nelle finalità perseguite ha considerato il complesso del paesaggio linguistico in cui gli alunni della scuola elementare sono inseriti privilegiando i processi di dimensioni macro, cogliendo in più occasioni i segni (si veda lo scarto tra il codice usato tra genitori e tra i figli; quello prevalente nelle classi iniziali ed in quelle terminali) di conferma di un regresso della lingua ladina soprattutto se rapportato a stime correnti. Il «language shift» è, quindi, per lo più considerato nei termini di un abbandono del ladino per l'italiano, o di un passaggio da scelte d'uso corrente a scelte di uso saluario della lingua ladina in una linea di continuità secondo la quale alla crescente, seppur contrastata, penetrazione dell'italiano corrisponde una graduale perdita di terreno all'interno dell'uso di tradizione della lingua ladina.

Con qualche cautela ed a fini del tutto esplorativi si possono, tuttavia, notare processi di segno contrario, cioè di contenimento e di ripresa della lingua ladina. Al fine di evidenziare un aspetto di questa discontinuità si è considerato l'uso della lingua ladina con la madre ed il suo mutamento nel tempo.

Per evidenziare il processo di estensione del ladino si è isolato nell'universo complessivo, il gruppo di alunni la cui esperienza linguistica,

Graf. 4.16 - Frequenza d' uso della lingua ladina tra madre e figlio nella prima infanzia ed al presente.



nella loro ricostruzione, escludeva («Mai») l'uso della lingua ladina da parte della madre nella prima infanzia (Graf. 4.16; Tab. 4.19). Si tratta di un sotto-universo di 255 alunni pari al 46,8% del totale, distribuiti in misura diversa sul territorio della valle, con una maggior presenza di alunni (139) rispetto alle alunne (114). Confrontando questa esperienza originaria con il comportamento attuale ed in particolare con il dominio linguistico per il quale si hanno frequenze più elevate di uso della lingua ladina, è emerso che nel corso degli anni un terzo del sotto-universo considerato (36,0%) introduce il codice ladino nell'interazione con la madre pur con frequenze diverse che vanno dall'uso salutare a quello corrente (Tab. 4.20).

Questo processo di acquisizione del ladino si presenta con misure diverse in relazione alle sedi scolastiche (Tab. 4.20) ed appare influenzato dal fatto che la lingua parlata nel paese può esercitare una pressione di conformità: tra gli alunni, ad esempio, non esposti alla lingua ladina nel corso della prima infanzia da parte della madre, e frequentanti la scuola di Soraga, ben il 52,4% introduce il codice ladino. Inoltre la scelta di usare la lingua italiana nella prima infanzia potrebbe essere una scelta non ancora consolidata soprattutto là dove il processo di erosione è in corso: così per gli alunni della scuola elementare di Moena il valore del recupero è del 37,5%. Od ancora la scelta di esclusione della lingua ladina può risultare radicale e minoritaria rispetto a modelli più diffusi e, quindi, meno stabile nel medio periodo e meno socialmente accettata.

Ad una ulteriore analisi questo processo di recupero della lingua ladina appare collegato al background linguistico familiare (Tab. 4.21). È infatti presente nella famiglie con entrambi i genitori non fassani, ma in misura molto ridotta (4,5%), mentre è più marcato là dove c'è il padre fassano (35,0%), molto elevato in situazioni familiari con madre proveniente dalla valle (57,7%) e più ancora nelle famiglie fassane (66,7%).

Questo mutamento, di dimensioni ridotte, ma qui riferito per il suo potenziale significato qualitativo di resistenza e di recupero della lingua ladina, si presenta in eguali dimensioni per gli alunni e per le alunne con valori rispettivamente di recupero del 36,7% e del 35,1%. In relazione al contesto familiare si hanno però valori differenziati. Nei casi di nuclei familiari con madre fassana, si registrano valori del 48,8%

per gli alunni e del 51,2% per le alunne; in quelli con padre fassano i valori corrispondenti sono del 55,6% degli alunni e del 44,4% per le alunne. Non cambiano, invece, i valori in relazione all'età degli alunni ed alla classe scolastica a conferma di un processo che ha una certa durata e non è recente.

Le osservazioni sono state limitate all'ambito familiare ed ad un dominio particolare – interazione con la madre –, ma altre potrebbero essere aggiunte in relazione ad altri interlocutori e domini. Probabilmente l'ambito familiare, come quello di paese sono potenzialmente in grado di contenere e di portare altri alunni a parlare ladino. Così, ad esempio, il 26,3% degli alunni con solo padre ladino si rivolgono correntemente alla madre – non fassana – in ladino. Non mancano alunni provenienti da un contesto linguistico familiare non ladino che però utilizzano la lingua ladina nei diversi domini (l'8,8% di essi parla ladino con i compagni a scuola). Si tratta di realtà di limitato peso, ma che documentano microprocessi di recupero del ladino, peraltro già rilevati da Spini (1983:23), che possono rafforzare le forze di contenimento e di recupero nei confronti dell'erosione del codice ladino. Gli elementi di discontinuità importanti per l'accertamento dei termini in cui la competizione tra i due codici prevalenti si ricompone nella transizione in corso, non possono far dimenticare che si tratta pur sempre di processi strutturalmente deboli non in grado da soli di contrastare tendenze di carattere più generale.

#### 4.5.4 La lingua ladina come lingua seconda

Se la considerazione delle risposte «Sempre» e «Quasi sempre» relative all'uso del ladino ci porta a identificare gli alunni per i quali tale lingua tende a presentarsi con i carattere di lingua prevalente, le risposte «Mai» possono isolare il gruppo di alunni per i quali la lingua ladina si presenta come codice di esposizione, lingua di contatto ed oggetto di apprendimento.

L'esclusione del ladino sia nel contesto familiare che extra-familiare raggiunge valori che oscillano a seconda dei domini tra il 29,5% (ladino con il padre) ed il 53,1% (ladino con nonni materni). Se rapportiamo questo comportamento alla realtà linguistica della valle, alla pervasività della lingua ladina ed ai fenomeni di esposizione e di immersione pos-

siamo isolare la situazione di quegli alunni per i quali il codice ladino si presenta come lingua seconda: cioè non primo codice linguistico padroneggiato (il 46,8% che risponde «Mai» in relazione all'uso del ladino nella prima infanzia), ma come codice vivente, reale nel proprio contesto di vita, sia per la presenza di almeno un genitore Fassano (più del 90% dell'universo), sia per la presenza dell'«ora di ladino» a scuola frequentata dalla totalità degli alunni.

Caratteristiche di questa situazione sono la presenza di una competenza almeno passiva, di una immersione e di una esposizione, l'accesso alla lingua tramite l'insegnamento a scuola, le ripercussioni dei mutamenti linguistici in corso nella valle. Questa situazione non è frequente nel caso di famiglie Fassane (24,6% dei casi); è più diffusa nelle famiglie in cui solo il padre è di provenienza Fassana (47,7%).

La differenziazione tra i due sottogruppi, di lingua madre o di uso corrente della lingua ladina e di esclusione o di lingua ladina come seconda lingua, costituisce una discriminante di rilievo per la programmazione di interventi didattici.

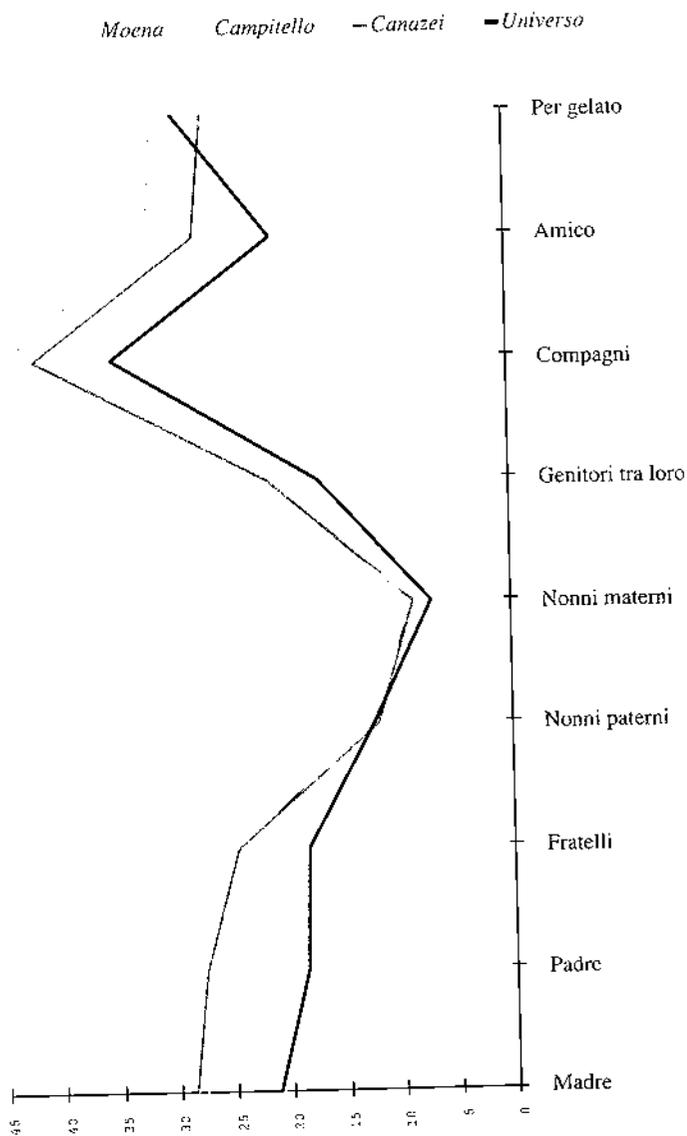
#### 4.5.5 L'uso saltuario della lingua ladina

Nella presentazione dei dati di ricerca abbiamo utilizzato prevalentemente l'uso corrente dei vari codici linguistici e, talvolta, l'esclusione dell'uso di un codice. Considerando l'area di incertezza legata alla risposta «Qualche volta» possiamo evidenziare un diverso aspetto della competizione in atto tra i diversi codici: il mutamento linguistico passa anche attraverso l'ampliamento od il restringimento dell'uso promiscuo di due o più codici. Nel leggere i dati possiamo porre due interrogativi; il primo riguarda gli ambiti con maggiori incertezze, il secondo, più specificamente, concerne i singoli domini linguistici.

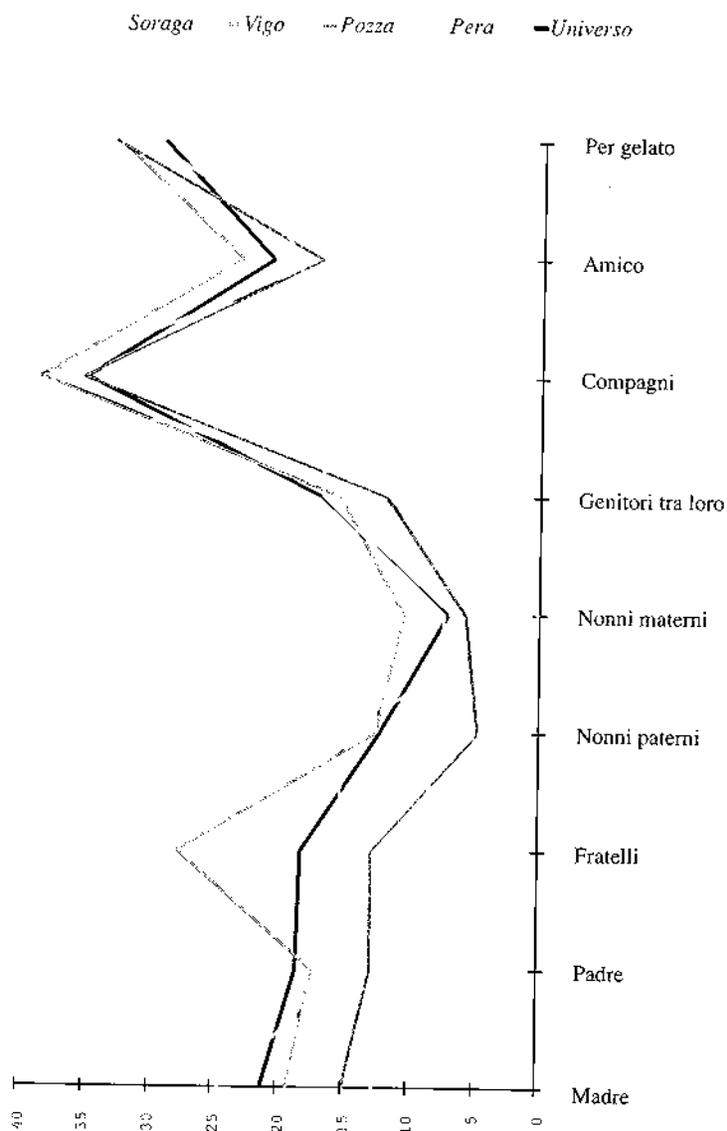
Per quanto si riferisce al primo interrogativo, è evidente che l'ambito extra-familiare presenta un'area di scelta alternativa superiore anche al 30%, mentre l'ambito familiare registra un uso saltuario più contenuto e nell'interazione con i nonni le regole sembrano essere più codificate. Più disomogeneità si trova, ovviamente, nelle famiglie non Fassane.

Al secondo interrogativo possiamo rispondere notando l'elevata percentuale di uso saltuario con la madre (22,5%) rispetto ai valori relativi

Graf. 4.17 - La lingua ladina. Uso saltuario ("Qualche volta")  
e sedi scolastiche (Moena, Campitello e Canazei).



Graf. 4.18 - La lingua ladina. Uso saltuario ("Qualche volta") e sedi scolastiche (Soraga, Vigo, Pozza e Pera).



all'interazione con il padre (19,5%), che in parte rispecchia senza dubbio anche l'uso promiscuo di codici linguistici tra i genitori stessi (17,9%) e che è da ricondurre alla presenza di una larga quota di madri non di origine fassana con una identificazione linguistica probabilmente «in fieri».

Altrettanto rilevante (Graf. 4.17 e 4.18) ci appare il valore elevato che risulta in relazione alle risposte «Qualche volta» riferite all'interazione in lingua ladina con i compagni nell'ambito scolastico e che può indicare una situazione di maggior instabilità e di confine tra l'uso della lingua italiana, come consuetudine e norma nella scuola, e l'abitudine al ladino propria, in certa misura, del contesto familiare. Questi aspetti non risentono di sostanziali variazioni in relazione alla ripartizione degli alunni per sedi scolastiche.

Si può infine notare (Tab. 4.11) che l'area di incertezza è, in taluni casi, più ampia là dove l'esclusione della lingua ladina («Mai») ha dimensioni maggiori, quasi ad indicare la forza di attrazione e l'effetto alone esercitato dalla scelta del codice alternativo: così all'esclusione del ladino con la madre che raggiunge il 32,8% dei casi corrisponde nello stesso dominio un uso saltuario del 22,5%. L'uso saltuario delimita probabilmente l'arena in cui la competizione tra le due lingue è in atto.

#### 4.5.6 La scuola come dominio di uso

Con l'avviamento del programma di alfabetizzazione ladina («l'ora di lingua e di cultura ladina») avvenuto all'inizio degli anni 70, la lingua ladina, e quindi il suo uso, hanno fatto il loro ingresso formale nell'istituzione scolastica (Capitolo 2 Sez. 3) anche se già esistevano esperienze ed iniziative in precedenza e se si aveva ben presente il modello della scuola paritetica delle valli ladine Badia e Gardena in Alto Adige<sup>15</sup>. È da tener presente che il codice ladino si trova collocato come «area curricolare» in un contesto istituzionale che privilegia l'italiano sia come lingua di insegnamento sia come lingua dell'organizzazione (riunioni, comunicazioni ed i documenti sono tutti in lingua italiana, anche le valutazioni relative all'apprendimento della lingua ladina). L'alunno quindi ha minori possibilità di parlare in ladino a scuola durante la ricreazione con i suoi compagni di quanto non ne abbia nel-

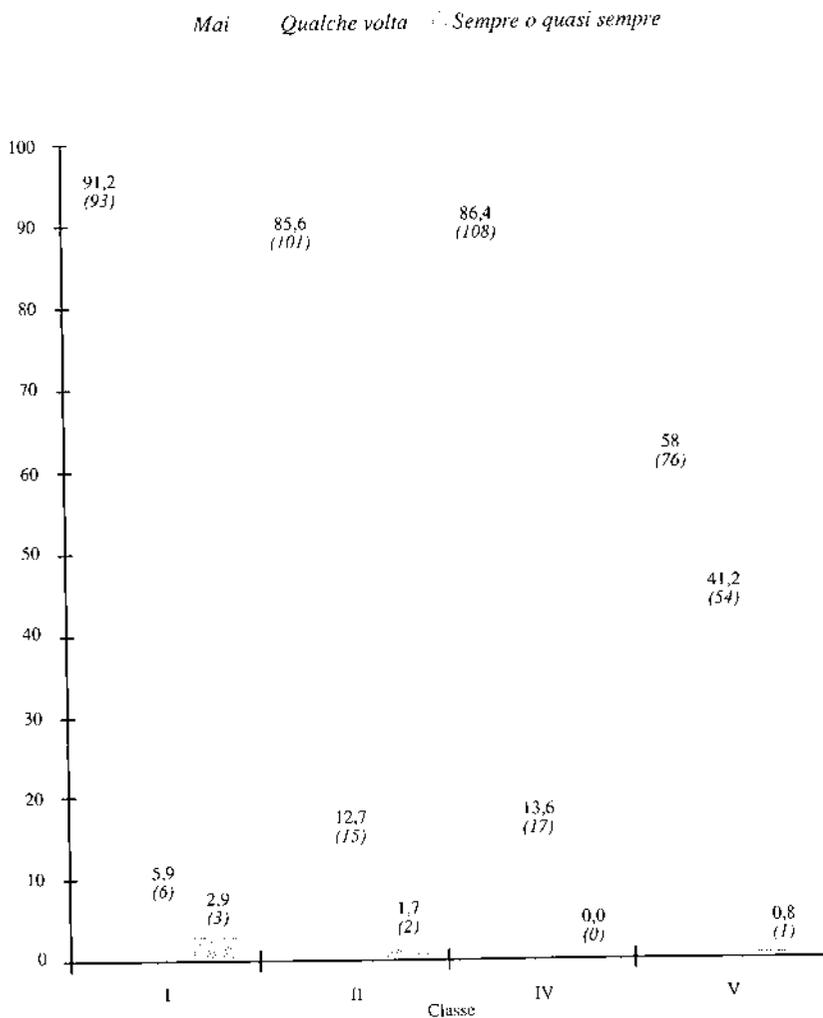
l'ambito extra-scolastico anche se la scuola svolge una funzione di recupero e diffusione del ladino <sup>16</sup>.

Nell'indagine l'interesse prioritario era per la lingua parlata, per cui si sono isolate, nell'ambito scolastico, tre situazioni di interazione verbale: l'uso del ladino con l'insegnante di ladino, con gli altri insegnanti e con i compagni durante i momenti informali della vita scolastica. Le risposte fornite dagli alunni offrono uno spaccato significativo dell'interazione linguistica nell'ambito scolastico, che risulta essere anche l'unico istituzionalizzato nell'esperienza linguistica dell'alunno.

Ad un primo sguardo di carattere generale balza immediatamente agli occhi (Tab. 4.11) una contrapposizione netta tra l'uso corrente della lingua ladina con l'insegnante che tale lingua insegna (79.8% degli alunni) e l'uso della lingua ladina con gli altri insegnanti che fa registrare un valore di uso corrente dell'1,3% <sup>17</sup>. Il non ricorso alla lingua ladina nell'interazione con gli insegnanti è da ricondurre alle soluzioni metodologiche didattiche adottate dall'insegnante, all'intera impostazione dell'insegnamento sulla lingua italiana, alla limitata disponibilità degli insegnanti ad utilizzare il codice ladino nonché alla presenza di insegnanti non di provenienza locale. Anche l'uso sporadico («Qualche volta») della lingua ladina è ridotto a valori contenuti (18,2%) se si tiene conto che si è in un'area bilingue e che la lingua ladina è oggetto di insegnamento.

Se questo è il quadro generale, non mancano rilievi particolari di interesse analitico relativi ad alcune dinamiche di natura probabilmente informale. Così è da notare (Graf. 4.19) che nel passaggio dalla 1a alla Va classe si registra una diminuzione nell'esclusione della lingua ladina nell'interazione con gli altri insegnanti: mentre infatti nel 91,3% dei casi in classe prima il codice ladino non viene utilizzato, tale indicatore scende al 58,0% per gli alunni della classe terminale della scuola elementare. Si può vedere in questo sia una conferma della progressiva accettazione e familiarità della lingua ladina come codice disponibile nel contesto scolastico, sia un segno di mutamento in atto nel corso degli anni per cui gli alunni nelle classi iniziali si dimostrano meno propensi ad usare la lingua ladina a scuola rispetto agli alunni delle classi terminali. Pur limitata la differenza se riferita ad una situazione di normalizzazione linguistica, essa è da rilevare tenendo conto del particolare momento storico; tale propensione, inoltre, aumenta con gli alunni di famiglia fassana e nelle aree meno deladinizzate <sup>18</sup>.

Graf. 4.19 - La lingua ladina. Frequenza d'uso con gli insegnanti di classe (esclusi quelli di ladino).



Con i compagni a scuola («A scuola durante la ricreazione con i compagni parlo...») l'uso corrente della lingua ladina (Graf. 4.20) si attesta al 27,6%, una misura inferiore all'uso corrente della stessa lingua con l'amico o nello scambio con adulti al di fuori dell'ambito familiare e scolastico (rispettivamente 34,6% e 29,6%). Si può forse ipotizzare che la norma dell'uso dell'italiano a scuola porti a ridurre il ricorso al codice ladino rispetto a quanto avviene nell'ambito familiare e nell'interazione con «il migliore amico». Ovviamente a scuola gli spazi per gli scambi informali sono limitati e circoscritti e si collocano comunque in un sistema operativo che ha nell'italiano il proprio codice di comunicazione.

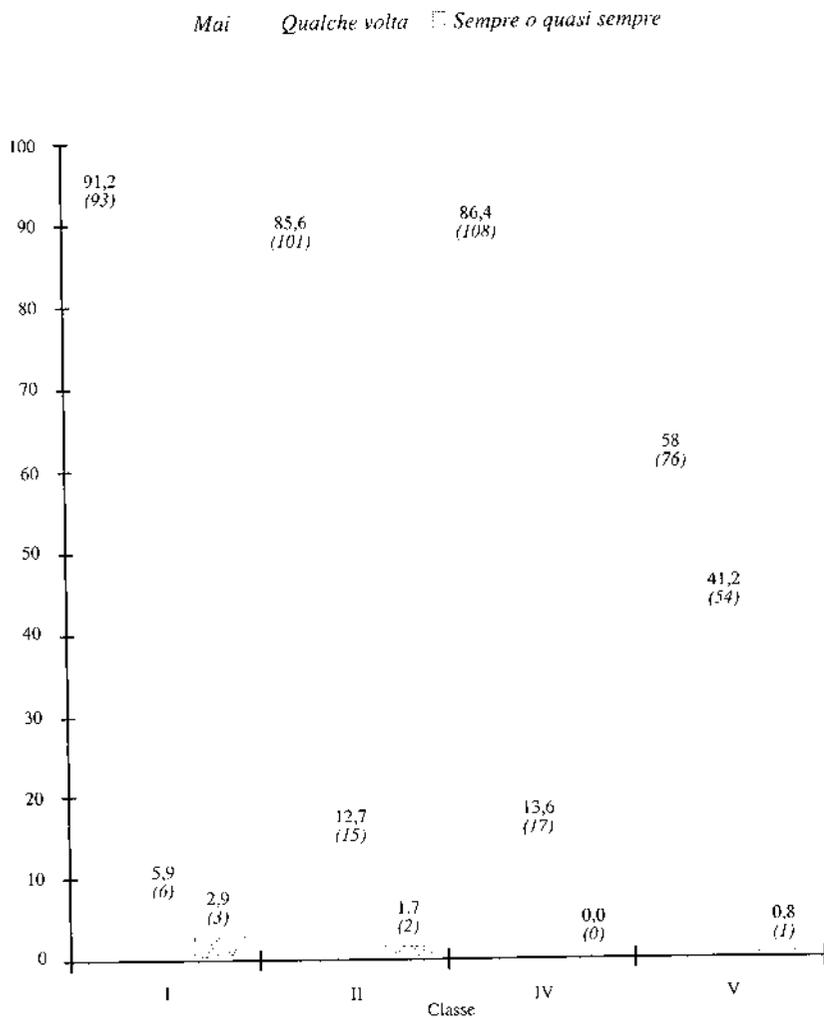
Anche in questo dominio si rileva (Graf. 4.20) un lieve aumento nell'uso del ladino nelle classi terminali ed una progressiva maggior esclusione della lingua ladina passando dagli alunni delle classi terminali a quelli delle classi iniziali. È però da notare il caso di alunni che imparano il ladino a scuola tramite i compagni: così il 35,4% dell'universo esclude il ladino nell'interazione con i compagni durante la ricreazione mentre le percentuali di esclusione nell'ambito extra-familiare ed extra-scolastico sono più elevate.

L'uso formale del ladino nell'ora di lingua e cultura ladina e, comunque, nell'interazione con l'insegnante di lingua ladina, pur limitato in termini di quantità di interazione e varietà di contenuti ed interlocutori, coinvolge l'intero universo degli alunni della scuola elementare. Avviene cioè che nella scuola quella fascia di alunni (circa il 30%) che afferma di non usare mai il ladino nella sfera familiare ed extra-familiare, ha diretta esperienza della lingua ladina (non solo orale, ma anche scritta). Anche in questo caso si ha nel confronto tra classi iniziali e classi terminali, una diminuzione dell'esclusione del codice ladino, una riduzione dell'uso saltuario ed un incremento dell'uso corrente del ladino. Notevoli sono le ripercussioni di queste scelte di uso in termini di accesso e di immersione nel contesto linguistico ladino e la rilevanza della scuola in questo processo.

Volendo riflettere si possono indicare i seguenti elementi collegati all'alfabetizzazione ladina ed al suo contributo all'esperienza linguistica degli alunni.

La scuola rimane una istituzione basata fondamentalmente, nel suo funzionamento e nell'erogazione del servizio, sull'uso dominante e quasi

Graf. 4.19 - La lingua ladina. Frequenza d'uso con gli insegnanti di classe (esclusi quelli di ladino).



Con i compagni a scuola («A scuola durante la ricreazione con i compagni parlo...») l'uso corrente della lingua ladina (Graf. 4.20) si attesta al 27,6%, una misura inferiore all'uso corrente della stessa lingua con l'amico o nello scambio con adulti al di fuori dell'ambito familiare e scolastico (rispettivamente 34,6% e 29,6%). Si può forse ipotizzare che la norma dell'uso dell'italiano a scuola porti a ridurre il ricorso al codice ladino rispetto a quanto avviene nell'ambito familiare e nell'interazione con «il migliore amico». Ovviamente a scuola gli spazi per gli scambi informali sono limitati e circoscritti e si collocano comunque in un sistema operativo che ha nell'italiano il proprio codice di comunicazione.

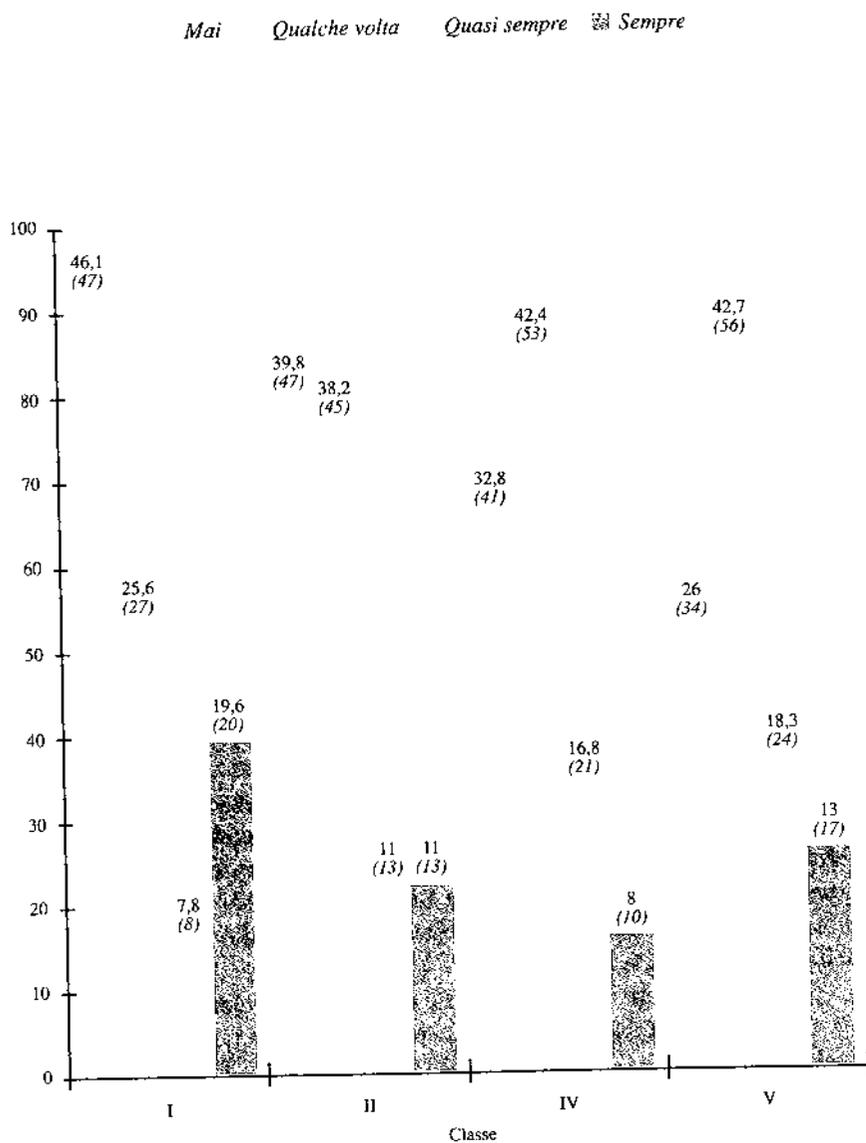
Anche in questo dominio si rileva (Graf. 4.20) un lieve aumento nell'uso del ladino nelle classi terminali ed una progressiva maggior esclusione della lingua ladina passando dagli alunni delle classi terminali a quelli delle classi iniziali. È però da notare il caso di alunni che imparano il ladino a scuola tramite i compagni: così il 35,4% dell'universo esclude il ladino nell'interazione con i compagni durante la ricreazione mentre le percentuali di esclusione nell'ambito extra-familiare ed extra-scolastico sono più elevate.

L'uso formale del ladino nell'ora di lingua e cultura ladina e, comunque, nell'interazione con l'insegnante di lingua ladina, pur limitato in termini di quantità di interazione e varietà di contenuti ed interlocutori, coinvolge l'intero universo degli alunni della scuola elementare. Avviene cioè che nella scuola quella fascia di alunni (circa il 30%) che afferma di non usare mai il ladino nella sfera familiare ed extra-familiare, ha diretta esperienza della lingua ladina (non solo orale, ma anche scritta). Anche in questo caso si ha nel confronto tra classi iniziali e classi terminali, una diminuzione dell'esclusione del codice ladino, una riduzione dell'uso saltuario ed un incremento dell'uso corrente del ladino. Notevoli sono le ripercussioni di queste scelte di uso in termini di accesso e di immersione nel contesto linguistico ladino e la rilevanza della scuola in questo processo.

Volendo riflettere si possono indicare i seguenti elementi collegati all'alfabetizzazione ladina ed al suo contributo all'esperienza linguistica degli alunni.

La scuola rimane una istituzione basata fondamentalmente, nel suo funzionamento e nell'erogazione del servizio, sull'uso dominante e quasi

Graf. 4.20 - La lingua ladina. Frequenza d' uso con i compagni.



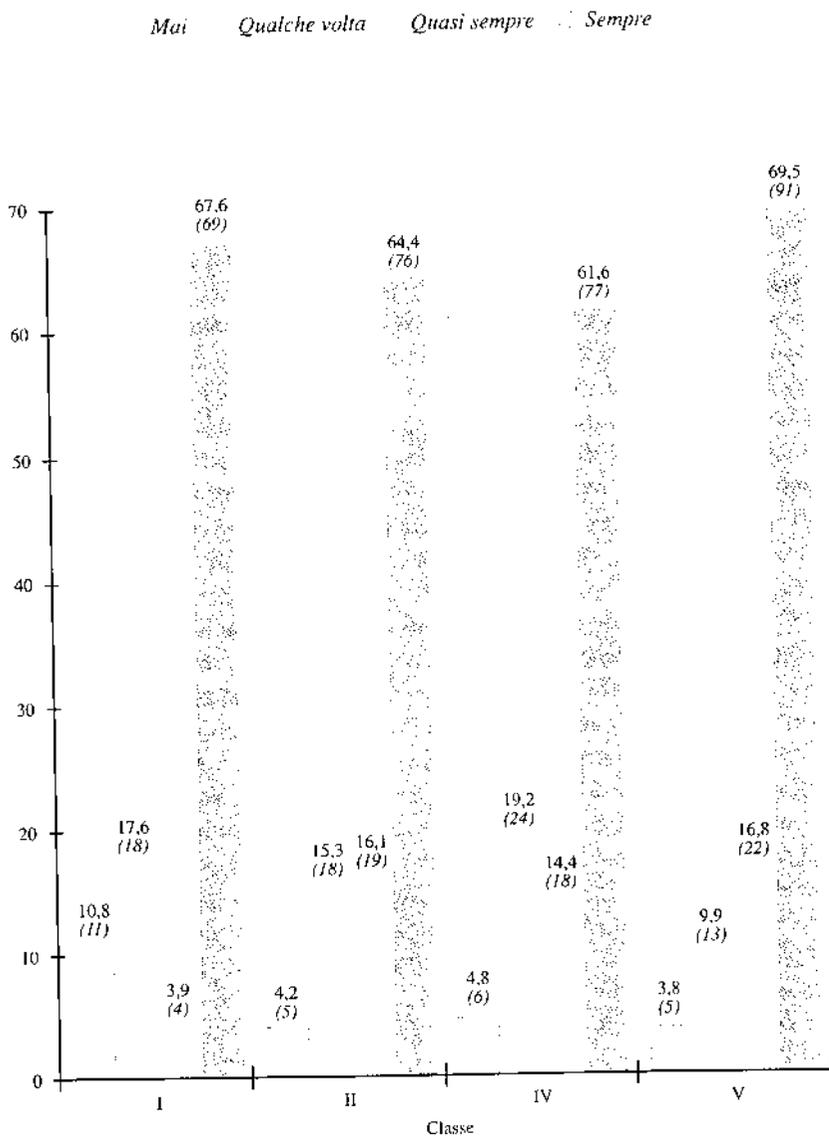
esclusivo della lingua italiana e, in particolare, il contesto scolastico comprime l'uso, nei momenti informali della lingua ladina, come dimostrano i valori di uso corrente con i compagni inferiori a quelli registrati a livello extra-familiare. L'alunno è ovviamente attento alle aspettative ed alle attese istituzionalizzate di scelta dominante del codice italiano; si tratta di norme non scritte ma implicite nell'interazione istituzionale. Al contrario, nell'ora di lingua e cultura ladina, si ha un uso, formale, del codice ladino, pur se circoscritto e marginale.

Una particolarità del contesto scolastico è che l'esclusione della lingua ladina diminuisce passando dalle prime classi alle quinte ed in genere ha valori più ridotti rispetto a quelli che si registrano nel contesto extra-familiare. Ciò vuol dire che è più facile trovare alunni che non usano «mai» il ladino nella vita di paese che non alunni che escludano l'uso del ladino nel dialogo informale con compagni a scuola. Questo può far pensare ad una lenta ed inavvertita penetrazione della lingua ladina in un contesto da cui è stata per decenni esclusa od ammessa in forme marginali ed isolanti. Nella realtà extra-familiare, gli alunni possono imbattersi in regole sociali di uso e di scelta di codici che sono più determinate o in mutamento nel lungo periodo; nell'ambito della scuola c'è maggior spazio per usi saltuari, occasionali ed informali del codice ladino, le regole sono in fase di ridefinizione.

Come si è già visto, non è senza ragione che la maggior ampiezza dell'area di incertezza («Qualche volta») si ha proprio nel dominio linguistico relativo all'interazione verbale con i compagni a scuola nei momenti informali, là cioè dove si trovano ed agiscono sollecitazioni di segno opposto.

Quale sia la funzione della scuola esula dagli obiettivi di questa indagine; si può però affermare che se da un lato la scuola «italianizza» e rimane una delle maggiori agenzie di consolidamento del codice italiano, dall'altro lato propone un nuovo campo di uso per la lingua ladina e può incidere sulla percezione di status della lingua ladina. La scuola, non occorre dimenticare, ha dato prova di questa ambivalenza in varie situazioni: è, infatti, in grado di giocare sia un ruolo di conservazione e mantenimento delle lingue locali, sia una funzione di accantonamento nei confronti delle lingue di minoranza (Giacalone Ramat, 1979). Il primo ruolo si svolge in direzione difensiva attraverso una rimotivazione all'uso del ladino ma anche in direzione offensiva con la conquista al ladino di nuovi parlanti.

Graf. 4.21 - La lingua ladina. Frequenza d'uso con l'insegnante di ladino.



#### 4.6 La preferenza linguistica

Il comportamento linguistico in termini di scelta di uso è stato l'indicatore, di carattere prioritario, scelto nella impostazione dell'indagine; un tentativo è stato anche fatto per sondare quale fosse la percezione e l'attribuzione di status che gli alunni avevano nei confronti dei vari codici che sono disponibili nel repertorio offerto dal paesaggio linguistico locale (Capitolo 3). L'atteggiamento nei confronti della lingua e la valutazione in termini di gerarchia di più lingue è una delle componenti della identificazione linguistica ed uno dei fattori costitutivi di una comunità linguistica.

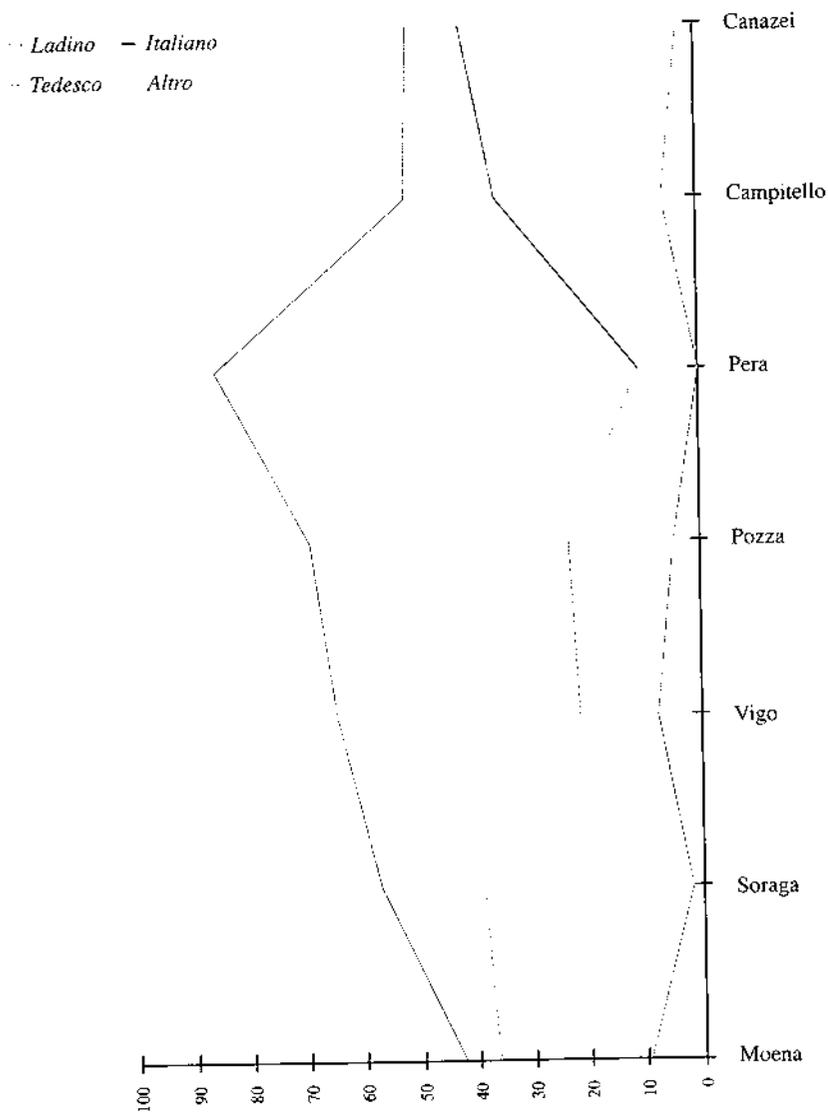
Altre ricerche hanno evidenziato come la preferenza sia una variabile distinta dall'uso della lingua e che il comportamento linguistico e l'atteggiamento nei confronti di una lingua non necessariamente coincidono. De Marchi in una ricerca sociolinguistica nota che «declared preference for local language is higher than actual use» (1982:194). Anche Giacalone Ramat (1979:118) nota che «gli atteggiamenti e le valutazioni appaiono orientati in senso decisamente più favorevole al dialetto dei comportamenti»<sup>19</sup>.

Nell'indagine compiuta si è chiesto agli alunni di completare la frase: «A me piace di più parlare...». I dati di risposta (Graf. 4.22 e Tab. 4.25) indicano che l'88,2% degli alunni restringe la scelta all'italiano o al ladino, il 56,5%, cioè più della metà dell'universo, dichiara di preferire la lingua ladina, con valori molto inferiori per la lingua italiana (31,7%). La lingua tedesca è preferita dal 5,5% degli alunni.

Anche la variabile preferenza linguistica risente della dimensione territoriale (Tab. 4.26): considerando, infatti, le diverse sedi scolastiche si hanno valori per la preferenza assegnata alla lingua ladina che oscilla tra il minimo (42,3%) registrato tra gli alunni di Moena ed il massimo (85,4%) relativo agli alunni della scuola di Pera con posizioni intermedie per le altre scuole.

La interpretazione delle preferenze attribuite alla lingua ladina non è agevole. Si può accennare al fatto che la scelta cade non sul codice dominante nell'uso (infatti le frequenze di uso dell'italiano e del ladino sono al di sotto del 56,5%) e che non si ha come avviene talvolta per il dialetto un progressivo rifiuto del codice locale con il crescere dell'età.

Graf. 4.22 - La preferenza linguistica ("A me piace di più parlare...").  
Distribuzione degli alunni in relazione alla preferenza  
espressa e per sedi scolastiche.



La preferenza per la lingua ladina si mantiene costantemente al primo posto sia tra gli alunni delle classi iniziali (55,4%) che tra quelli delle classi terminali (66,9%); anzi se lo scarto esistente sembra denotare una crescita del coefficiente di affettività, relativo alla lingua ladina nell'arco dei cinque anni della scuola elementare.

Si può inoltre ricordare che le risposte sono state fornite con un questionario compilato in classe alla presenza contemporanea dell'insegnante di classe e dell'insegnante di lingua ladina. La posizione di prestigio della lingua ladina è da mettere in rapporto con il lavoro di rivalutazione e di rilancio della lingua e della cultura ladina.

Come si è già accennato in apertura di questa sezione, anche nei dati dell'indagine si nota uno scarto tra valutazione ed uso della lingua pur risultando le due variabili strettamente connesse tra di loro (Tab. 4.16). Il Graf. 4.22 mette a confronto, per le diverse sedi scolastiche, la preferenza espressa per il ladino e l'uso corrente del ladino. Tranne che in un caso, il valore percentuale relativo alla lingua ladina come lingua preferita è sempre maggiore della frequenza di uso corrente («Sempre» o «Quasi sempre») della stessa nell'ambito familiare. Più in particolare, il 17,4% (28) degli alunni che dichiarano di non parlare mai ladino con la propria madre hanno scelto la lingua ladina come lingua preferita.

Un dato di comportamento linguistico che può essere riferito qui è quello che si riferisce al codice usato nei monologhi, rilevato attraverso il completamento della frase: «Quando gioco da solo, parlo, a voce alta oppure tra me e me...». L'uso corrente del ladino (Tab. 4.5) è affermato dal 35,2% degli alunni contro il 27,8% per l'italiano con escursione di valori per il ladino che vanno dal 56,3% degli alunni di Pera al 22,1% degli alunni di Moena.

Alla luce di queste evidenze, cioè la priorità assegnata alla lingua ladina come lingua preferita e come lingua dei monologhi, sembra doversi escludere che il ladino soffra per mancanza di prestigio presso gli alunni della scuola elementare. Anzi si pone il problema di capire il perché del divario tra queste informazioni che denotano un atteggiamento positivo e l'uso effettivo della lingua stessa <sup>20</sup>.

Nel Capitolo 5 del presente rapporto la preferenza linguistica verrà considerata come variabile determinante del comportamento linguistico.

#### *4.7 La diversità linguistica: repertorio, contatto, competenze, uso e prestigio*

La Val di Fassa per gli alunni dai sei agli undici anni costituisce un microcosmo di dinamica linguistica che ha una sua peculiarità e non può essere agevolmente accostato ad altre situazioni di decadenza o di erosione di lingue minori. Questo significa che l'esperienza linguistica di ogni alunno è l'output di processi in piena attività. Le linee di complessità e di diversità riscontrate non sono tratti indelebili di una realtà stabile, bensì manifestazioni temporanee di un processo in corso.

Il repertorio linguistico con cui l'alunno entra in contatto non è tanto un mercato aperto di codici disponibili, ma il risultato di regole, formali ed informali, di scelta di codici alternativi. Queste regole sono in divenire anche in relazione ai processi di continuità e di discontinuità di cui si è detto ed al complessificarsi della situazione con l'introduzione dell'alfabetizzazione ladina. Quella che potrebbe essere vista come una situazione di contrazione e di progressiva italianizzazione in realtà pare presentarsi come realtà più complessa in cui forse c'è da vedere la ri-funzionalizzazione della lingua locale nella situazione che si è venuta a creare nel corso degli ultimi decenni di riduzione dell'uso del ladino. Mentre da un lato i meccanismi tradizionali di riproduzione della lingua locale hanno ridotto il loro campo di azione (a livello familiare funzionano per il sottogruppo di nuclei familiari omogenei; a livello di paese sono meno efficaci), dall'altro il movimento di promozione ha portato all'inserimento della lingua ladina nella scuola.

La lingua ladina si presenta quindi sotto forme diverse nell'esperienza linguistica degli alunni: per alcuni (37,4%) è la lingua madre, per altri è lingua di famiglia (40-45%), per altri ancora è la lingua del paese e della comunità (25-35%), per la quasi totalità è oggetto di studio a scuola, per altri, infine, è una lingua non pienamente padroneggiata ma a cui sono esposti. Questa polifunzionalità della lingua ladina riflette anche la frantumazione della situazione linguistica a livello di valle.

Vivere l'esperienza di questa diversità per gli alunni significa doversi confrontare con l'inevitabilità di una esposizione ad un contesto linguistico complesso, la possibilità di sviluppare competenze in più direzioni, la necessità di coordinare o mettere assieme componenti diverse, l'attribuzione di valori ai diversi codici disponibili e, quindi, la condivisione o la rottura

di gerarchie condivise a livello di famiglia o a livello di cultura di paese o di cultura istituzionale (la scuola). Può inoltre significare la partecipazione al momento di transizione della lingua ladina, lingua in fase di elaborazione, ed il doversi confrontare con le istanze oggi emergenti in direzione europea; e, forse, più fondamentalmente, rapportarsi con la cultura locale e trovare motivi di continuità o di rottura.

In particolare caratterizzano la situazione linguistica degli alunni:

1. unicità ed individualità dei percorsi di socializzazione linguistica, soprattutto in relazione alla tipologia linguistica familiare, all'area di residenza ed al tipo di contatto linguistico;
2. esposizione da parte di tutti gli alunni ad una realtà che cambia (nuove esposizioni, come ad esempio la televisione ladina) con particolare rilevanza dell'immersione nel contesto ladino per gli alunni che non hanno usufruito dei canali tradizionali di riproduzione della lingua locale;
3. situazioni di movimento a livello di microprocessi (recupero del ladino; penetrazione del ladino nell'interazione informale a scuola...);
4. presenza di capacità comunicative minime generalizzate.

Il contesto plurilingue in evoluzione pone ogni membro della comunità linguistica di fronte a scelte, decisioni sconosciute in altri contesti linguisticamente più omogenei e stabili ma anche rispetto al passato quando il parlar ladino in casa era fuori discussione.

Sarebbe riduttivo concepire l'esperienza degli alunni in termini puramente di condizionamento e di adeguamento passivo al regresso del ladino: l'esperienza linguistica è la condivisione di un processo di mutamento ed in questa prospettiva va collocato. Gli alunni che nel corso degli anni '70 hanno affrontato per primi l'alfabetizzazione ladina hanno partecipato ad un corso di azione che modificava potenzialmente e di fatto il paesaggio linguistico locale. Gli alunni che oggi a Moena come a Pera leggono ed apprendono la lingua ladina, percorrono itinerari di acquisizione linguistica sostanzialmente differenti da quelli delle generazioni che li hanno preceduti. Il ladino scritto interviene ed interagisce con gli usi più tradizionali, forse sostituendosi come fonte di riferimento linguistico primario, forse portando ad una riappropriazione identificativa più stretta con il codice familiare, forse sollecitando e rafforzando il ritorno al ladino parlato.

Le decisioni che potranno essere prese in futuro nella direzione di una graduale sostituzione o affiancamento ai meccanismi della tradizione di nuovi strumenti di socializzazione linguistica quali la scuola ed i mass-media porteranno ad ridefinire ulteriormente il paesaggio linguistico locale. La cristallizzazione del presente equilibrio potrebbe anche significare uno scollamento tra le potenzialità create ed la loro attuazione effettiva. Ieri era l'uso che creava le competenze, oggi ci sono dei processi formali di istruzione ed il problema si pone circa il raccordo tra i risultati di tali processi e la realtà.

## NOTE

- <sup>1</sup> Nell'ambito di iniziative condotte nelle scuole dell'infanzia presenti in valle, agli inizi degli anni '80 nelle scuole equiparate dell'infanzia di Moena, S. Giovanni e Capitello e più recentemente (1989) nelle scuole provinciali di Soraga, Pera e Canazei sono state condotte indagini sulle competenze comunicative dei bambini della fascia di età 3-6 anni. In particolare una prima indagine condotta nell'anno scolastico 1979-80 ha riguardato una popolazione di 271 bambini successivamente integrata con dati relativi alle altre scuole dell'infanzia presenti in valle (149 bambini): l'indagine ha messo in evidenza come il 64% dei bambini provenga da famiglie che parlano il codice ladino, 20,2% da famiglie che parlano l'italiano ed il 12,9% da famiglie in cui entrambi i codici sono usati (Ghetta \*\*\*, 1990). Più articolata l'indagine del 1989 centrata sugli alunni delle scuole provinciali dell'infanzia (129 bambini) e rivolta a cogliere l'uso e la comprensione del ladino; in particolare il questionario è stato compilato da parte delle insegnanti per ogni alunno iscritto. Ai dati relativi a questa indagine (Barberi & Ciceri, 1989b) si farà riferimento nel corso del presente capitolo a fini di comparazione.
- <sup>2</sup> Cfr. Capitolo 2 Sez. 2. Oltre alla situazione, comune peraltro ad altre lingue minori come il friulano o il sardo, di mancanza di lingue nazionali di riferimento, c'è da aggiungere che la conoscenza del ladino non offre all'alunno un immediato accesso alle altre varietà della lingua ladina parlate al di fuori della valle, per non parlare del Romancio e del Friulano.
- <sup>3</sup> La separazione delle due dimensioni - la competenza e l'uso effettivo - rimane uno dei dati più evidenti della ricerca; su di esso verranno svolte alcune considerazioni in sede di conclusione del rapporto, con l'individuazione della particolare situazione che vivono gli alunni come una posizione intermedia ed in equilibrio instabile tra le potenzialità legate alle competenze che, anche grazie alla scuola, si vanno costituendo e le possibilità reali di scelta del codice ladino nel vivere quotidiano.
- <sup>4</sup> Dalla rilevazione effettuata solamente il 7,2% degli alunni dichiara che un nonno vive all'interno della propria famiglia; la presenza di «altri» è segnalata dal 3% degli alunni. Non è parso, quindi, motivato il dare peso alla famiglia allargata, intesa nel senso di un nucleo familiare includente oltre persone oltre ai genitori ed ai figli.
- <sup>5</sup> La presenza di fratelli o di sorelle riguarda l'84,9% degli alunni. Considerando il numero di fratelli e di sorelle, e quindi la numerosità delle famiglie, gli alunni risultano appartenere a famiglie con due figli nel 49,3% dei casi, a famiglie con tre figli nel 20,6% e con più di tre figli nel 16,1%.
- <sup>6</sup> La scuola dell'infanzia svolge primariamente un ruolo di «italianizzazione». Bar-

beri e Ciceri confrontando le competenze al primo mese di scuola ed al momento dell'indagine affermano: «Si nota che il bambino che accede alla scuola dell'infanzia parlando e comprendendo esclusivamente italiano conserva questa lingua come preferenziale acquisendo solo limitatamente (circa il 10%) la capacità di esprimersi con più codici, specialmente nell'attività ludica e non strutturata con i compagni, mentre il bambino esclusivamente ladino in origine, alterna in seguito con facilità l'uso dei due codici riducendo progressivamente, soprattutto nella relazione con l'educatrice, la comunicazione attraverso il codice primario» (1989b).

- <sup>7</sup> È da notare come dato atipico rispetto alle altre situazioni che, nel caso della sede di Campitello, l'uso corrente della lingua ladina con fratelli e sorelle (50,0%) registra valori superiori a quelli emersi nell'uso corrente dello stesso codice tra i genitori (46,9%).
- <sup>8</sup> C'è, inoltre, da notare che nel caso dei genitori l'arco di tempo è molto più vasto di quanto non sia quello tra gli alunni delle classi iniziali e di quelli delle classi terminali.
- <sup>9</sup> Per i dati relativi alla scuola di Moena occorre, tener presente che circa il 10% degli alunni di tale scuola proviene dall'area non ladina di Forno. La presenza, inoltre, a Moena della Scuola Alpina della Polizia di Stato ha contribuito e contribuisce non poco all'immigrazione ed all'insediamento permanente di persone provenienti dall'esterno. Cfr. anche la successiva Sez. 4.2.3.
- <sup>10</sup> Gli insegnanti non raramente hanno osservato che gli alunni in situazioni di mistilinguismo familiare presentano processi e modalità di sviluppo linguistico particolare dovendo far convivere in misure adeguate, ad esempio, l'italiano regionale della mamma, il ladino del padre e l'italiano standard della scuola.
- <sup>11</sup> La presenza di parlate diverse è una questione che riguarda la pianificazione linguistica e la programmazione didattica. Al primo livello sono da ricordare le iniziative per la standardizzazione già menzionate (Capitolo 2 Sez. 3), al secondo i passi sono molto timidi. È comunque da segnalare un'evoluzione in corso: mentre nella edizione di materiali didattici si è, in passato, proceduto alla presentazione di più versioni nel recente progetto «Contaconties» si è optato per un tentativo di costruire delle versioni unificate delle tre parlate esistenti nella valle.
- <sup>12</sup> La richiesta dell'insegnamento della lingua tedesca è sempre stata particolarmente vivace all'interno della comunità locale (Chiocchetti B., 1989:26). Già nel 1898, documenta Scroccaro (1990:58), gli abitanti della Val di Fassa chiesero, senza successo, l'insegnamento popolare in lingua tedesca; tale richiesta venne poi periodicamente rinnovata (Richebuono, 1982:103).
- <sup>13</sup> Non si dispone, oltre ai lavori pionistici di Chiocchetti (1980a), di indagini o studi sui processi legati alla compresenza di più codici ed al contatto linguistico (processi di ibridazione, di rilessificazione, di prestito ...) in corso nella realtà linguistica della valle.

- <sup>14</sup> In mancanza di studi longitudinali la considerazione comparativa dell'uso corrente del ladino con i nonni, i genitori ed i fratelli non sembra fornire dati validi relativi a mutamenti legati al passaggio di generazione dal momento che entrano in campo rapporti di ruolo.
- <sup>15</sup> È da precisare che in Val di Fassa, a diversità delle valli ladine di Badia e Gardena, non c'è una scuola bilingue nel senso in cui Fishman usa tale termine (1975:92) cioè di scuola in cui due o più codici siano paritariamente usati come strumenti e veicoli di insegnamento.
- <sup>16</sup> Cfr. Barberi & Ciceri (1989b) sulla scuola come luogo non solo di «italianizzazione» ma anche di acquisizione del ladino.
- <sup>17</sup> Si tratta, peraltro, di un dato (1,3%) anomalo di difficile interpretazione, probabilmente dovuto a «false reporting».
- <sup>18</sup> Non sembra apparire dai dati l'uso del ladino come momento di facilitazione nel passaggio all'italiano; probabilmente la conoscenza della lingua italiana è all'età di sei anni generalizzata, per cui la funzione del ladino come lingua ponte per l'accostamento dell'italiano non ha più ragione di essere.
- <sup>19</sup> Si veda il suggerimento di Strassoldo in Capitolo 3 (Nota n. 13) per una lettura ponderata dei dati relativi ad atteggiamenti valutativi nei confronti di codici linguistici.
- <sup>20</sup> Si apre qui la questione dell'identificazione etnica (Goglio, 1979) che è stata lasciata fuori dalla ricerca, ma che potrebbe essere richiamata per interpretare le risultanze dell'analisi.



## 5. LA COSTRUZIONE SOCIALE DELL'ESPERIENZA LINGUISTICA. ALLA RICERCA DEI DETERMINANTI DEL PARLARE LADINO\*

### 5.1 *Il contesto sociologico della diversità e della scelta linguistica*

La lettura dei dati relativi al comportamento, alle competenze dichiarate ed alla preferenza linguistica proposta nel capitolo precedente ha offerto uno sguardo d'insieme ed, allo stesso tempo, una descrizione in dettaglio dell'esperienza linguistica degli alunni quale risultante del contesto linguistico, delle scelte di uso nei diversi domini e della molteplicità di funzioni cui la lingua ladina viene ad assolvere.

Accanto a questo livello descrittivo, nell'indagine ci si è proposti (Capitolo 3. Sez. 2) di esplorare, in prospettiva di sociologia del linguaggio, quali fossero o potessero essere ipotizzati come fattori che influenzano e/o determinano gli elementi di disomogeneità e di differenziazione tra gli alunni.

Nel complesso delle dimensioni esaminate che concorrono a delineare la diversità linguistica, un ruolo preminente, si è detto in precedenza, assume il processo di scelta di codice (Capitolo 2. Sez. 6): l'uso infatti di un codice o di un altro è frutto di una decisione, sia essa consapevolmente voluta, determinata o semplicemente accettata e condivisa. Non possiamo che fermarci a supposizioni nel cercare una risposta alla domanda perché l'alunno in quella sede scolastica decida di usare l'italiano nel parlare con i propri compagni durante la ricreazione: forse perché l'interlocutore lo capisce meglio? o perché ritiene quel codice più adeguato per esprimere i contenuti? o per regole sociali di uso linguistico?, oppure per particolari propensioni personali? o per una decisione consapevolmente adottata?

---

\* Per ragioni editoriali i grafici sono riportati nel testo mentre le tabelle si trovano nell'Appendice B. Per i riferimenti ai risultati dell'analisi fattoriale, ai coefficienti di correlazione ed ai valori di età Cfr. Capitolo 3 Sez. 5.

In relazione ai determinanti, già identificati in sede di ipotesi, di tali scelte, avviamo, in questo capitolo, una lettura di secondo livello dei dati raccolti relativi sia alle variabili linguistiche sia alle variabili sociologiche. Si tratta di vedere se i fattori sociologici considerati nella ricerca ci documentano delle regolarità di scelta di codice o si rivelano essere del tutto indipendenti. In termini più chiari dal punto di vista metodologico l'analisi che viene proposta mira ad accertare fino a che punto ed in quale misura le scelte di uso tra i diversi codici nei domini considerati sono indipendenti dalle caratteristiche del contesto socio-culturale di cui gli alunni stessi sono parte e componente interattiva.

Dalla descrizione del comportamento «manifesto» e fenotipico illustrato si passa ad una esplorazione che concerne il comportamento «latente» e genotipico. Questo porta ad una comprensione più globale ed, in particolare, può sollecitare l'annotazione di riflessioni e sforzi interpretativi in termini di teorie sociologiche ed insieme costituire un riferimento per intenti di previsione e di anticipazione congetturale di mutamenti in avvenire.

Sulla base della letteratura di sociologia del linguaggio e tenendo conto congiuntamente degli interrogativi emersi dall'osservazione della realtà e dalla pratica didattica, alcune variabili sono state individuate nella fase di impostazione dell'indagine (Capitolo 3 Sez. 8) come potenziali fattori in connessione con i comportamenti linguistici. Vediamo innanzitutto di richiamare le variabili che sono state considerate:

1. la dimensione territoriale:

- 1.1 le aree di residenza degli alunni corrispondenti alle aree di utenza delle singole sedi scolastiche e ad uno o più comuni;
- 1.2 la contrapposizione tra piccoli centri e centri di maggiori dimensioni (Moena e Canazei);
- 1.3 le dimensioni delle località di residenza (case sparse, frazioni, piccoli centri e centri di maggiori dimensioni).

2. la provenienza dei genitori:

- 2.1 la dicotomia fassani/non fassani riferita ai genitori degli alunni;
- 2.2 la tipologia di famiglia in relazione alla provenienza di entrambi i genitori;
- 2.3 l'anno di immigrazione in Val di Fassa nel caso di genitori non fassani.

3. le variabili socio-economiche e professionali:
  - 3.1 il settore di attività economica del padre;
  - 3.2 la condizione professionale del padre e della madre (si sono tentate diverse aggregazioni dei settori produttivi relativi alla professione del padre).
4. il livello di istruzione dei genitori.
5. l'età dei genitori.
6. la variabile del genere (alunni ed alunne).
7. l'età degli alunni.
8. Il modello di organizzazione del tempo scolastico.

Si tratta, come si vede, di una pluralità di fattori tra loro non omogenei. Alcuni si riferiscono al tessuto sociale ed economico della valle ed alle trasformazioni demografiche avvenute negli ultimi due decenni, altri alle caratteristiche dell'universo in esame e cioè gli alunni della scuola elementare, altri ancora a decisioni e corsi di azione intrapresi negli anni.

Non si è inteso qui esaurire lo spettro dei fattori che potrebbero essere chiamati in causa. Data la finalità esplorativa della ricerca ci si è limitati ad un numero selezionato di essi, di facile accesso, in grado di fornirci o smentire alcuni assunti che in partenza sono apparsi significativi.

È dalla considerazione complessiva dell'apporto o dell'assenza di esso da parte dei singoli fattori o gruppi di essi che potranno emergere alcune linee per definire come l'esperienza linguistica venga socialmente costruita. Il plurilinguismo è storicamente, socialmente collocato, così l'esperienza linguistica degli alunni, pur penetrabile con gli strumenti concettuali della psicolinguistica, deve essere colta come momento del mutamento sociale.

Per quanto le ipotesi fatte in relazione ai potenziali fattori siano state ampie e si siano estese ad elementi differenti del contesto socio-culturale, ad uno sguardo complessivo delle risultanze di analisi la situazione appare relativamente omogenea ed i fattori considerati non sembrano essere di grande rilievo in termini assoluti. Dal punto di vista culturale e sociale, la valle presenta un tessuto senza grandi differenziazioni interne e relativamente compatto.

Occorre a questo punto considerare che in rapporto ad altri contesti di plurilinguismo in cui confluiscano processi di urbanizzazione, di mobilità geografica e professionale e fenomeni di estesa stratificazione sociale, la situazione della Val di Fassa si presenta come un microcosmo abbastanza uniforme, una piccola società o sistema sociale con ridotti spazi di differenziazione e gradi di libertà al proprio interno. Da questo punto di vista si differenzia da altre situazioni di lingue di minoranza che più fanno capo a tessuti urbani e metropolitani.

Gli assi di diversificazione linguistica si sovrappongono spesso o comunque sono in rapporto diretto con gli assi di differenziazione sociale ed economica. In un tessuto con aspetti di relativa omogeneità, anche le linee di frattura e variazione linguistica sono limitate<sup>1</sup>. Nella valle la struttura socio-economica appare abbastanza omogenea con una convergenza verso un'economia fondamentalmente turistica che tocca e coinvolge tutti gli angoli del territorio; anche a livello di comportamento politico, pur trattandosi di un indicatore non direttamente considerato nell'indagine, può essere utile fare riferimento a modelli di convergenza di scelte e di orientamenti.

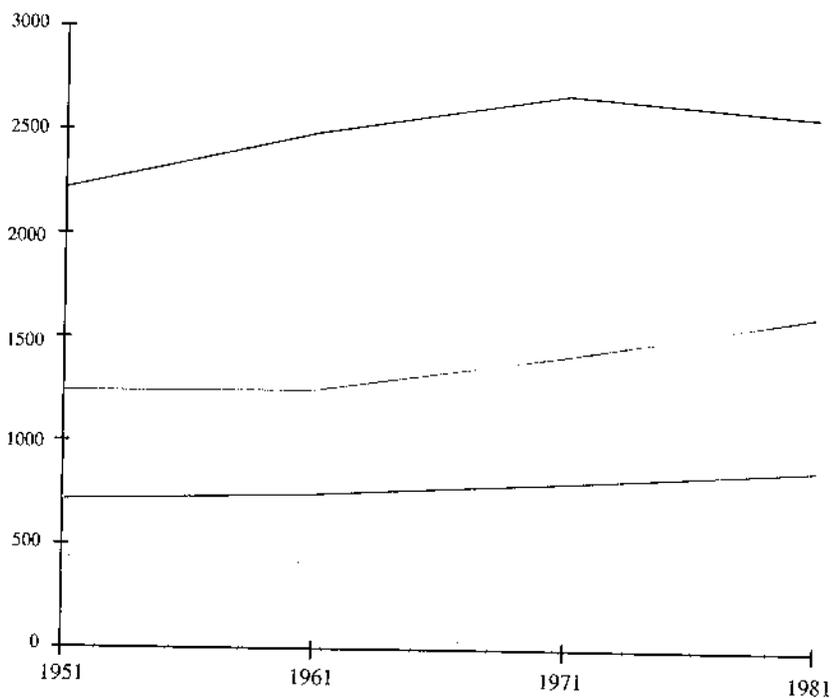
È necessario, quindi, ricordare che ogni valutazione in termini di influenza dei singoli fattori considerati va ricondotta al campo di variazione registrato in valle; così anche i confronti con il ruolo delle stesse variabili in altre realtà va condotto avendo presente la situazione della valle di Fassa.

Questa condizione di «variabilità relativa» risulta dall'esame (Tab. 5.1; 5.2; 5.3) dei valori di connessione tra le variabili linguistiche e le variabili sociologiche. Ovviamente i limitati valori di connessione riscontrati non sono imputabili solamente ad una omogeneità di fondo del tessuto socio-economico e culturale; probabilmente riflettono anche un limite di perspicacia della ricerca in relazione alla scelta delle variabili.

Prima di addentrarci nello specifico delle singole interrelazioni, possiamo osservare che alcuni fattori – la dimensione territoriale, l'origine dei genitori e le variabili socio-professionali – hanno una certa rilevanza a livello macro cioè a livello dell'intero fenomeno in esame. Altre variabili (istruzione, genere), invece, denotano processi di influenza, di peso più limitato, e riferiti per lo più a variazioni interne o relative a particolari sottogruppi ed emergono solo attraverso un'analisi condotta

Graf. 5.1 - Popolazione residente in Val di Fassa  
(censimenti del 1951, 1961, 1971, 1981).

— Moena    Soraga    —Vigo    — Pozza    Mazzin    Campitello    Canazei



Fonte: PAT, *Annuario Statistico*, 1986, p. 16.

a livello di sotto-universi. Altre ancora, ad esempio la preferenza linguistica, pur avendo un peso più limitato, si sono però rivelate indicatori qualitativamente significativi.

## *5.2 La dimensione territoriale e la diversità delle esperienze linguistiche*

Se dal punto di vista dei confini del proprio territorio la valle di Fassa è un'area ben delimitabile e circoscritta al punto da apparire un microcosmo relativamente isolato dai grandi centri o dalle principali arterie di comunicazione, dal punto di vista storico, culturale e sociale sono presenti alcune differenziazioni interne pur sempre nell'ambito di quella variabilità relativa di cui si è detto.

Considerando gli insediamenti umani occorre notare, anzitutto che gli 8.510 abitanti (1986) della valle risultano essere distribuiti in modo irregolare, con un comune, quello di Moena che raccoglie 2.598 persone, due comuni, Canazei (a sua volta risultante dall'aggregazione di quattro «frazioni») e Pozza rispettivamente con 1.690 e 1.635 abitanti e gli altri centri distribuiti lungo la valle (Soraga con 559 abitanti, Vigo con 925, Mazzin con 409 e Campitello con 694).

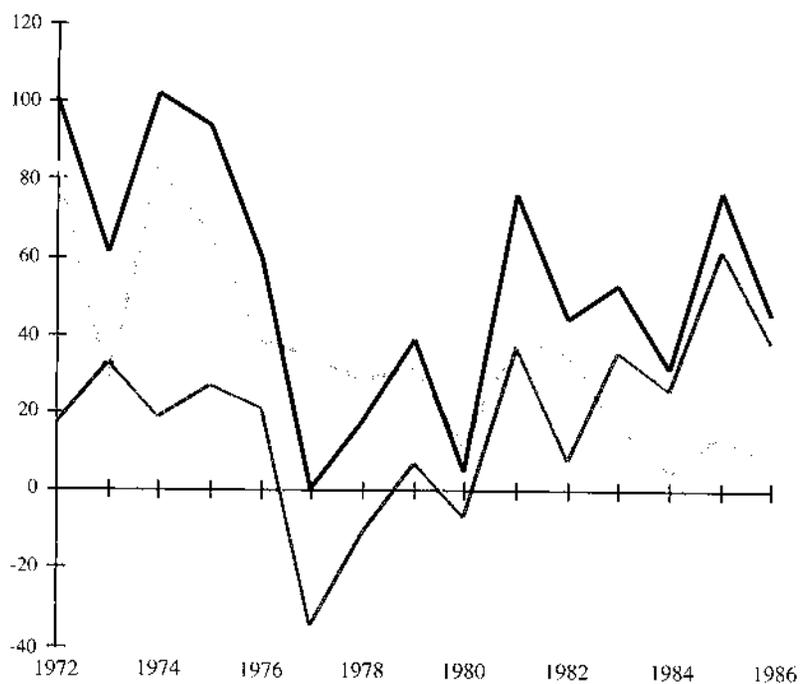
Il carattere individuale di ciascun comune<sup>2</sup>, saldamente radicato in una tradizione di peculiarità dei singoli insediamenti, sopravvive in misura sensibile anche per la presenza in ognuno di essi, ad eccezione di Mazzin, di una scuola elementare, per la stessa organizzazione delle parrocchie e per varie attività, soprattutto a livello di iniziative volontarie, che hanno nei singoli paesi la loro base. È relativamente recente la spinta verso il coordinamento e la concentrazione delle iniziative nel campo della promozione turistica e sportiva.

Dal punto di vista demografico (Graf. 5.1) la Val di Fassa da area di esodo, qual era negli anni 50, è diventata polo di attrazione: la popolazione della valle ha fatto registrare, contrariamente alle dinamiche del passato in cui l'emigrazione era evidente, un incremento dal 1951 (6.504 persone) al 1981 (8.246) ed al 1986 (8.510) con un saldo migratorio e naturale quasi sempre in attivo dal 1972 ad oggi (Graf. 5.2).

Nel considerare il paesaggio umano degli insediamenti occorre notare come piccoli e medi centri dal punto di vista edilizio sono stati radi-

Graf. 5.2 - Movimenti della popolazione residente negli anni dal 1972 al 1986 in Val di Fassa.

--- Saldo dei movim. naturali    — Saldo dei movim. migratori    — Saldo complessivo



Fonte: PAT, Annuario Statistico, 1986, p. 22.

calmente modificati, quando non cancellati<sup>3</sup> nei loro nuclei storici, dall'espansione turistica che ha visto crescere vorticosamente la capacità recettiva sia nelle strutture alberghiere che in quelle extra-alberghiere (Tab. 5.4). Per quanto sia un fenomeno da studiare più a fondo, non può certo essere dimenticato che il turismo, nei periodi di maggior afflusso, modifica radicalmente la vita di relazione nei paesi della valle, facendo convivere alla popolazione locale che è inferiore alle 10.000 unità, migliaia di persone provenienti dall'esterno (Tab. 5.5; 5.6).

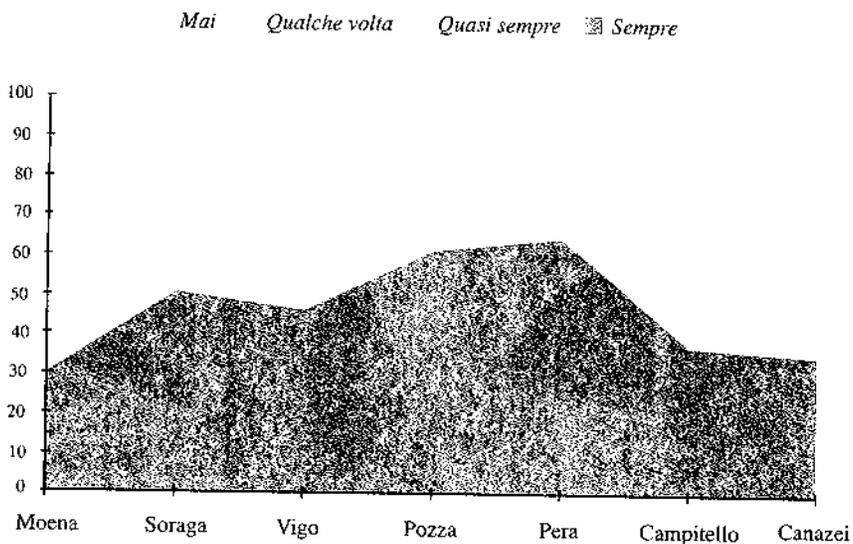
È da notare la particolarità della collocazione di Moena, il centro di maggiori dimensioni della valle, che, collocato nell'area ladina, è anche parte storicamente della Magnifica Comunità di Fiemme. Inoltre, dal punto di vista linguistico, esistono, come già esaminato, tre varietà nel ladino Fassano.

Dal punto di vista amministrativo, all'interno del Comprensorio Ladino di Fassa, una ripartizione amministrativa ottenuta in termini di sanzione formale della peculiarità della val di Fassa, si trovano sette comuni con ben sette scuole elementari. È all'interno di questo territorio che gli alunni della scuola elementare sviluppano i loro processi di crescita e di acquisizione linguistica (Tab. 5.7).

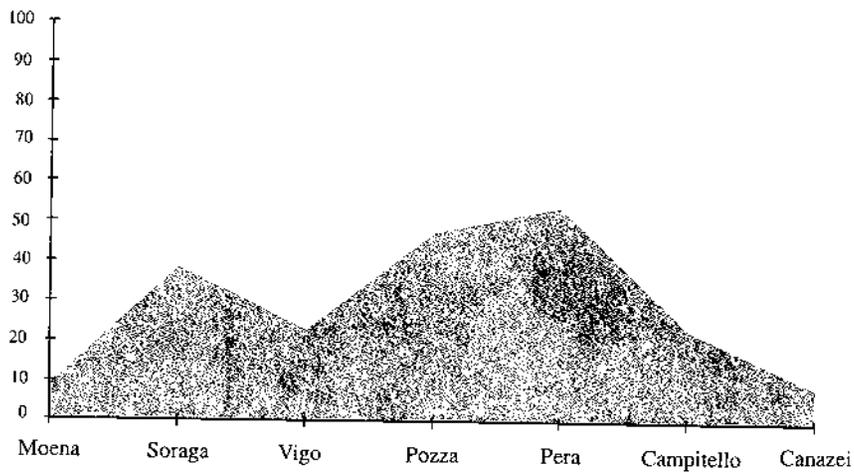
Osservando le connessioni<sup>4</sup> tra le variabili in cui la dimensione territoriale è stata scomposta e le variabili linguistiche, alcuni rilievi, oltre a quelli già fatti nel capitolo precedente, sono evidenti (Tab. 5.8). In particolare, la suddivisione per aree corrispondenti ai bacini di utenza delle sedi scolastiche frequentate dagli alunni presenta i valori più elevati di connessione, sia in relazione ad un aspetto del contesto linguistico familiare (valore di eta: 0,38 per la lingua ladina parlata con fratelli e sorelle) e sia soprattutto nei domini linguistici extra-familiari (valore di eta: 0,43 per la lingua ladina parlata con i compagni; valore di eta: 0,40 per la lingua ladina parlata con il miglior amico) (Graf. 5.3; 5.4; 5.5; Tab. 5.9; 5.10; 5.11). I dati dimostrano la presenza di picchi in corrispondenza con il centro valle ed i centri di dimensioni minori e di più limitata caratterizzazione urbana.

La connessione esiste anche nell'ambito familiare, ma in misura più ridotta (valore di eta: 0,22 per l'uso del ladino tra i genitori; valore di eta: 0,30 per l'uso con il padre e con la madre) rispetto a quelle parti dell'esperienza, al di fuori dell'ambito familiare, più aperte all'esterno e più permeabili al cambiamento. L'influenza della dimensione territo-

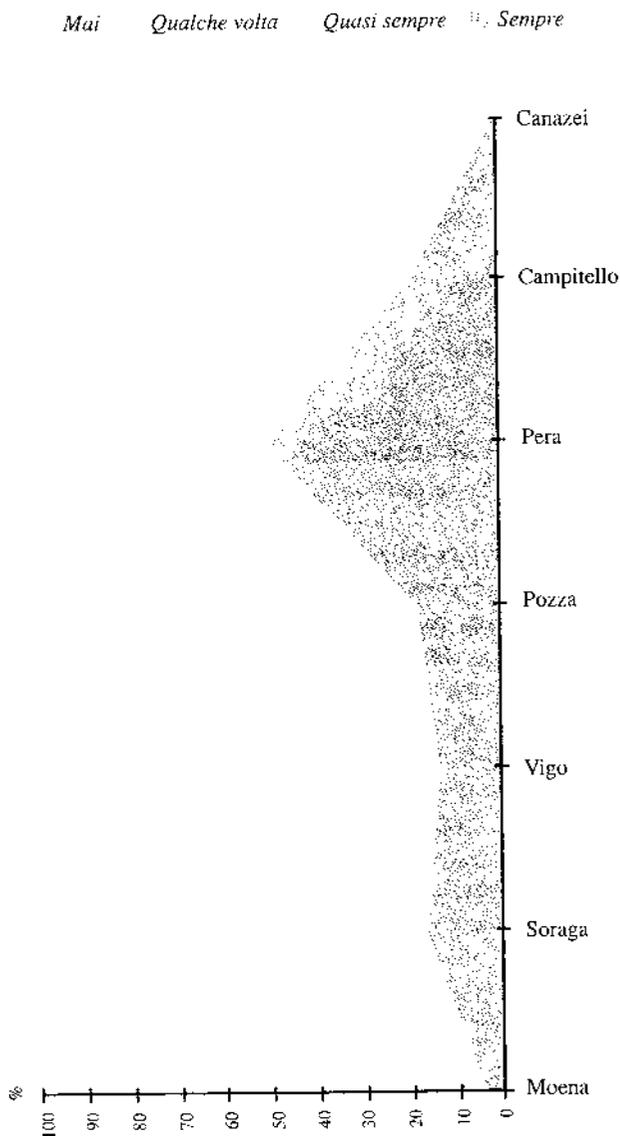
Graf. 5.3 - "I miei genitori tra loro parlano ladino".



Graf. 5.4 - "Con il mio miglior amicola parlo ladino".

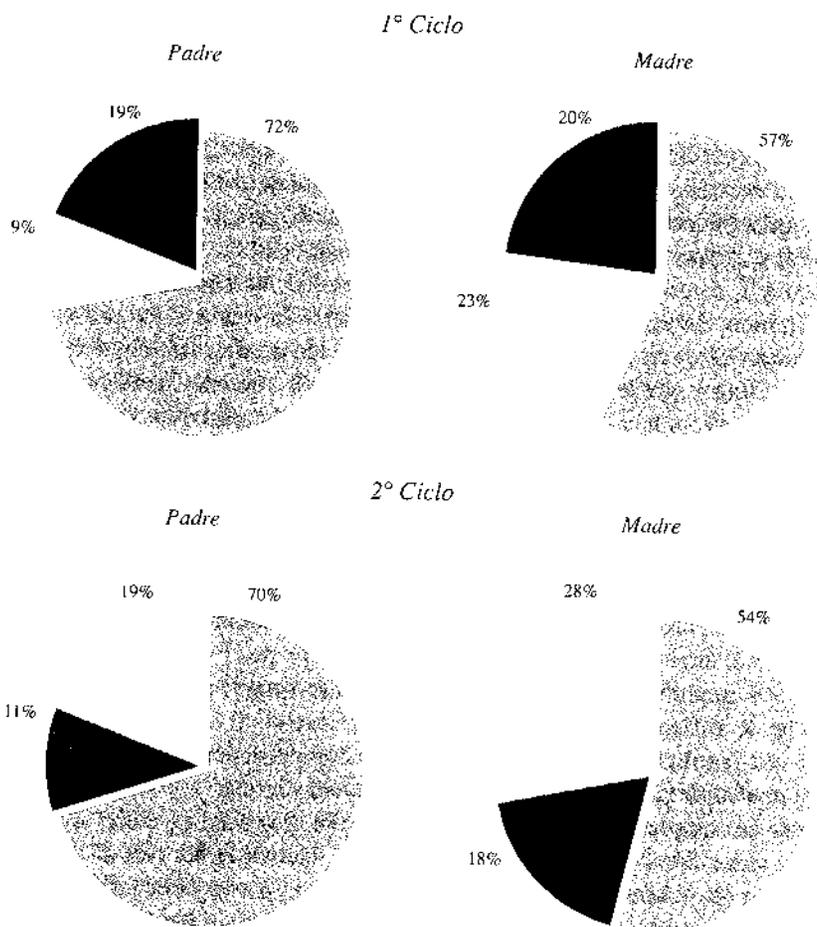


Graf. 5.5 - "A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino".



Graf. 5.6 - Provenienza dei genitori degli alunni per ciclo scolastico (sede scolastica di Moena, 1981).

▨ Ladina    ■ Regionale    ▨ Altro



Fonte: Glottokit Moena, 1981.

riale è, invece, più limitata nei confronti delle competenze dichiarate e della preferenza linguistica (valore di età: 0,26), a conferma del fatto che queste ultime variabili linguistiche, legate ad atteggiamenti ed a dimensioni culturali valutative, sono più disancorate dalle disomogeneità territoriali. Le variabili che concernono l'uso sono più direttamente in raccordo con la variazione del territorio: questo induce a pensare che la diversità tra un'area e l'altra è più a livello di comportamento linguistico che non a livello culturale o di valutazione affettiva del codice ladino.

Il comune di residenza rimane l'indicatore principale di area. Le dimensioni della località in cui si vive sono meno rilevanti (Tab. 5.7) dell'area in relazione ai comportamenti linguistici: esistono legami, ma molto limitati e, comunque, inferiori a quelli di cui si è detto prima. Per quanto riguarda la scelta di uso del ladino non è tanto importante, quindi, considerare se l'alunno abiti in una piccola frazione come Alba, Tamion, Monzon o Someda bensì chiedersi in quale area, all'interno della valle, si trovino tale località. Questo pare confermare che i modelli di scelta sono legati alle aree territoriali più che alla configurazione della singola località di residenza, pur rimanendo una certa connessione, e che, allo stesso tempo, nella valle non esistono più realtà marginali o isolate.

La frequenza di uso della lingua ladina e la sua estensione nei vari domini linguistici è, quindi, determinata dall'area in cui l'alunno vive, area che corrisponde non a piccole unità di vicinato, bensì a realtà di insediamento, centri di attività e di identità territoriale. Il territorio della valle è, anzitutto, uno spazio sociale, un'arena per l'interazione verbale che è modulata dalle dinamiche proprie dei singoli paesi. È indicativo che le differenze maggiori si trovino a livello di interazione verbale extra-familiare: è in questo ambito che i comportamenti di uso, se messi a confronto differiscono di più. Si può assumere che la vita di relazione per un complesso di fattori risponde a regole di scelta linguistica diverse. Là dove il rapporto a faccia a faccia tra i locali nella vita di paese è in via di diminuzione, anche per la presenza, per ragioni turistiche, di quote crescenti di non ladino parlanti la scelta del codice ladino sembra avere minori spazi di attuazione. Un bambino che in un pomeriggio di marzo vada dal giornalajo a comprare un giornalino a Canazei non ha molte probabilità di scambiare per strada qualche battuta in ladino con

un compagno di scuola. Non si può parlare di centri urbani per Canazei e Moena, ma è indubbio che il tipo di habitat che si realizza nel periodo di maggior turismo ha poco in comune con le realtà delle piccole comunità territoriali <sup>5</sup>.

L'appartenenza territoriale costituisce, quindi, un elemento che determina quanto ladino ed in quali occasioni l'alunno scelga di parlare ladino <sup>6</sup>. Questo modello rispecchia le modifiche a livello di vita di paese più che non di comportamenti all'interno della famiglia. La famiglia risente di meno della dimensione territoriale e risulta essere più protetta nei confronti delle modifiche che sopravvengono a livello di vita sociale, almeno nel breve periodo. Anche Giacalone Ramat (1979: 78), nell'analisi sociolinguistica di una realtà di valle alpina, trova una tendenza al particolarismo con la diversificazione nella distribuzione dei parlanti dialettali in relazione alla residenza dovuta alla diversa esposizione dei centri abitati all'invasione turistica.

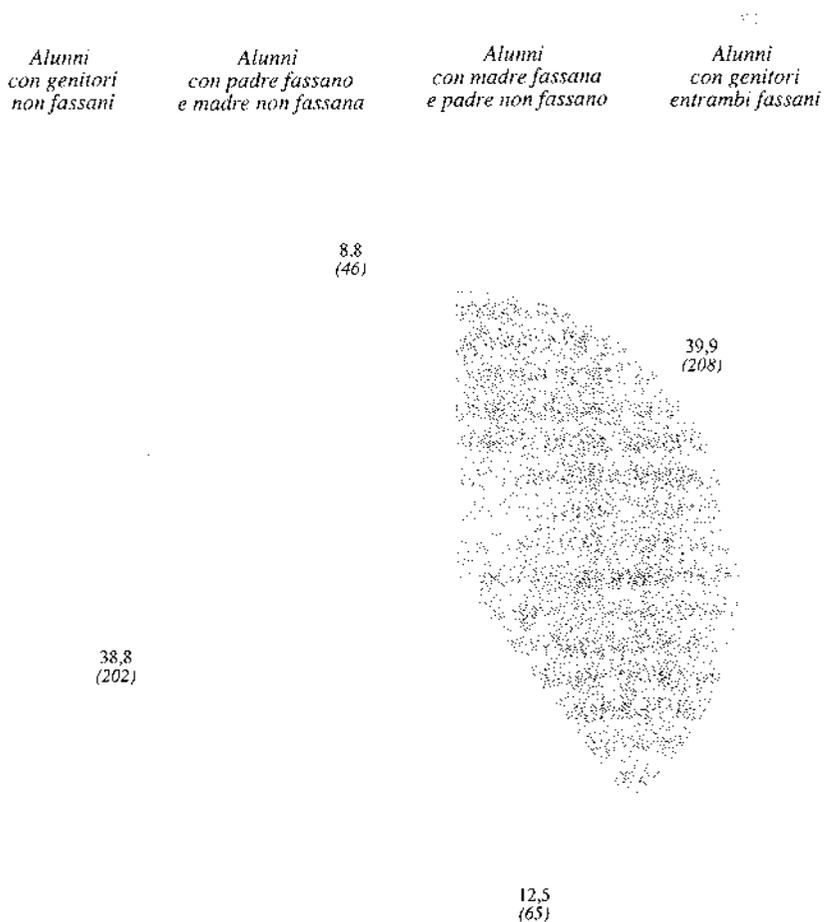
La considerazione della dimensione territoriale, dal punto di vista prospettico, solleva interrogativi di rilievo: quale potrà essere la situazione in futuro? si tratta di cambiamenti irreversibili? Certo è difficile attendersi che la struttura sociale e di interazione a livello di vita di paese possa ritornare ad essere protettiva, come in passato, nei confronti del codice ladino. Troppi mutamenti interni sono sopravvenuti. Allo stesso tempo, però, ci sono dimensioni di valle, come si è detto, di carattere affettivo-valutativo che potrebbero con il tempo divenire, più dei singoli paesi, dei punti di riferimento.

### *5.3 La provenienza dei genitori ed il background linguistico familiare*

Dai dati raccolti e sulla base dell'analisi effettuata l'origine dei genitori (Graf. 4.7) si rivela come uno dei fattori che più pervasivamente determinano le condizioni di scelta linguistica. Si tratta, come per la dimensione territoriale, di una variabile cruciale: entrambe sono parte delle trasformazioni del tessuto sociale della valle e dei comportamenti.

I flussi di immigrazione nel corso degli ultimi due decenni hanno portato a sensibili mutamenti nella struttura e composizione demografica della popolazione della Val di Fassa. A questo si deve la composizione

*Graf. 5.7 - Suddivisione degli alunni per tipologia familiare.*

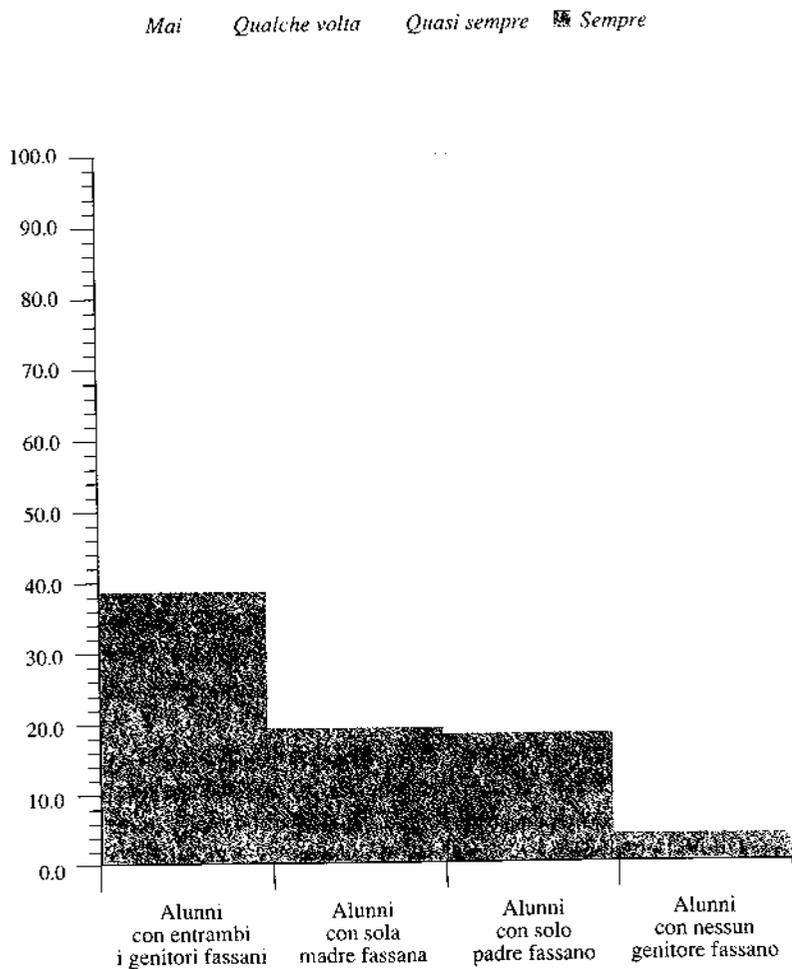


delle famiglie degli alunni a cui fa relazione l'indagine in riferimento alla omogeneità o disomogeneità di background linguistico. Infatti, considerando la provenienza dei genitori, a cui già si è fatto cenno parlando della presenza di varietà regionali e dialettali dell'italiano nel repertorio linguistico (Capitolo 4. Sez. 3), si ritrova una rilevante presenza di madri non di origine fassana. Ben il 46,3% degli alunni ha una madre non autoctona ed arrivata in Val di Fassa nel decennio 1970-1980. La provenienza delle madri non fassane è varia: altre aree del Trentino (22,0%), la provincia di Bolzano (7,4%), altre province del Nord Italia (3%), del Centro (1,7%) e del Sud (0,9%) e paesi esteri (2,6%). Meno rilevante è la provenienza extra-valle dei padri il 78,7% dei quali risulta essere autoctono. Questa presenza di genitori non fassani (Tab. 5.13; 5.14) interessa, seppur in misura diversa, tutte le aree della valle, con valori elevati, per le madri, a Vigo (53,7%), a Campitello (53,0%) ed a Canazei (52,6%). Per i padri la percentuale più elevata di non fassani si registra a Vigo (29,4%).

Questa configurazione non pare essere occasionale ed episodica, ma, nel medio periodo, presentarsi come una costante. Infatti, in primo luogo, si hanno dati quasi equivalenti comparando la situazione dei genitori degli alunni di Moena quale emerse nel 1981 (Graf. 5.6), quella riscontrata nel 1987 e quella relativa a tutto l'universo (Graf. 5.7). Si è, quindi, di fronte ad un fattore trasversale che interessa tutta la valle ed ha un peso nei confronti degli alunni della scuola elementare degli anni 80 (Tab. 5.12): particolarmente incisiva è l'influenza sull'uso del ladino con la madre (coeff. di correl. 0,54; sign.<0,001), sull'interazione tra i genitori (coeff. di correl. 0,51; sign.<0,001) e sul ricorso, da parte della madre, al ladino nella prima infanzia del figlio (coeff. di correl. 0,53; sign.<0,001). Da notare che non pare avere molta incidenza l'anno di immigrazione del genitore non fassano in valle.

Data la rilevanza del fattore, si è proseguito nell'analisi cercando di esaminare le differenze di comportamento linguistico tra alunni con diversa situazione familiare. Sulla base, infatti, della considerazione congiunta della provenienza di entrambi i genitori e tenendo separate la provenienza del padre da quella della madre per il diverso ruolo che possono svolgere nella socializzazione linguistica, gli alunni possono essere divisi in quattro sottogruppi (Graf. 5.7).

Graf. 5.8 - "Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava ladino".



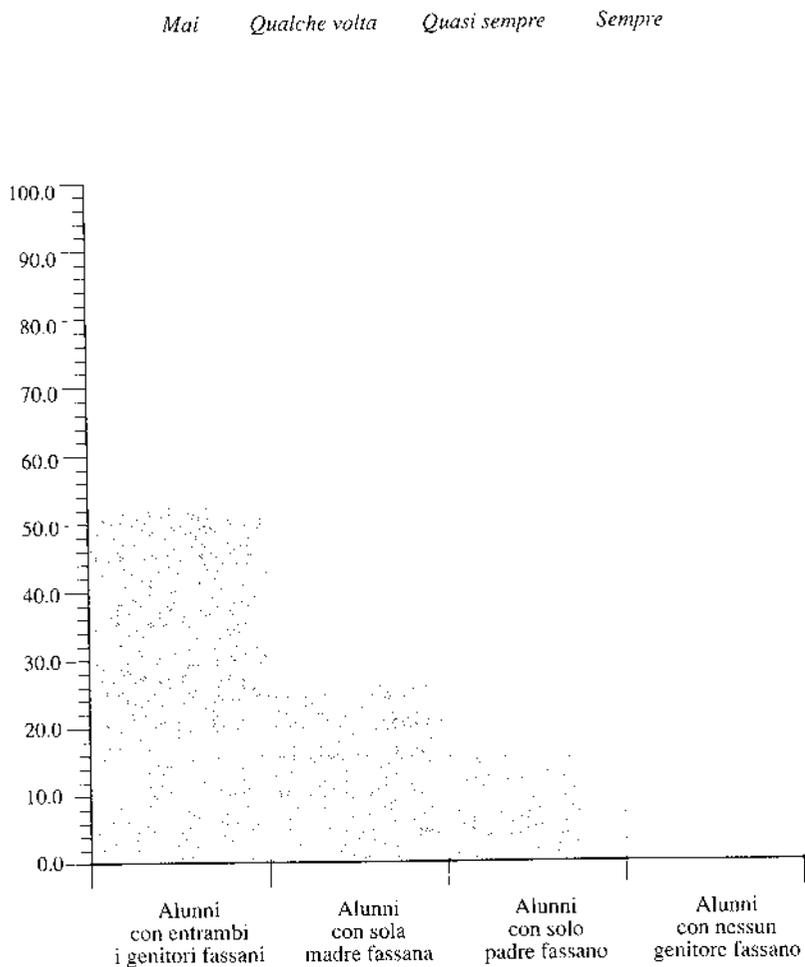
Il primo raccoglie gli alunni i cui genitori sono entrambi fassani, il secondo gli alunni con padre fassano e con madre non fassana, il terzo con padre non fassano e con madre fassana ed il quarto con entrambi i genitori non fassani. In termini quantitativi, risultano appartenere al primo gruppo il 39,9% (208 alunni) degli alunni, al secondo il 38,8% (202 alunni), al terzo il 12,5% (65 alunni) ed al quarto l' 8,8% (46 alunni). Risulta cioè la prevalenza di due sottogruppi, il primo ed il secondo, che raccolgono assieme quasi l'80% dei casi, di uguale consistenza ed a cui corrispondono situazioni diverse dal punto di vista linguistico. Considerando la provenienza dei genitori più del 50% degli alunni proviene da famiglie mistilingui.

Questa nuova variabile, così creata, cioè l'appartenenza ad uno od all'altro dei tipi di famiglia, risulta essere decisamente in rapporto con tutti i comportamenti linguistici rilevati. Questa relazione su tutto il fronte trova conferma nelle correlazioni tutte significative con le variabili di comportamento linguistico. L'influenza non è solo nell'ambito familiare, si estende anche, seppur con minor forza, al contesto extra-familiare e scolastico.

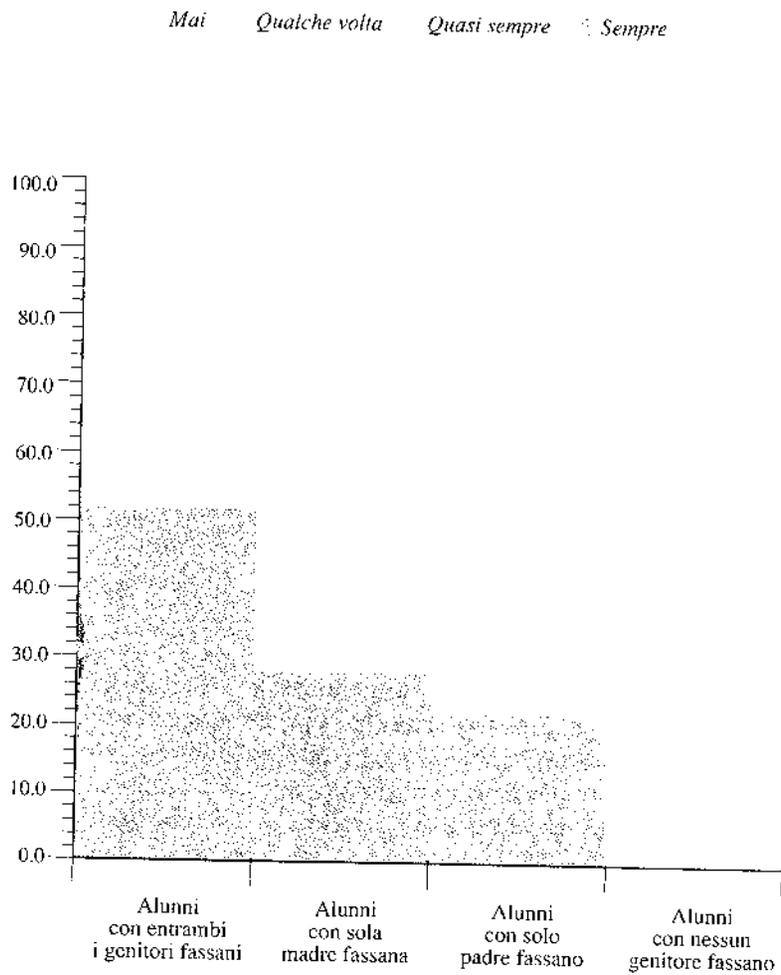
La madre ladina ed il padre ladino sono, di conseguenza, da considerare come riferimenti fondamentali nella costruzione dell'esperienza linguistica degli alunni (Tab. 5.15; 5.16; 5.17; 5.18; 5.19), come si è già visto nel Capitolo precedente quando si è fatto riferimento alla tipologia familiare. Nei Graf. 5.8; 5.9; 5.10; 5.11 si vede come i comportamenti linguistici variano nei quattro sottogruppi con un andamento scalare di progressiva contrazione dell'uso del ladino passando dai nuclei familiari ladini, a quelli in cui solo la madre è fassana, o solo il padre, per finire con le famiglie non fassane.

In chiave comparativa, la situazione fassana che pare essere simile a quella di Gressoney, è invece diversa da quella del Friuli o dell'Alto Adige. Nel primo contesto Giacalone Ramat trova solo il 39,8% di alunni di entrambi i genitori locali, mentre il 52,4% è di madre locale ed il 71,8% di padre locale (1979: 436). Nel Friuli la ricerca, più volte citata, condotta da Meghnagi (1982), riscontra invece che il 72,8% delle coppie di genitori sono nati entrambi in Friuli (1982). Per l'Alto Adige, come riferisce Egger (1982:29), la presenza di persone provenienti da nuclei mistilingui è sempre stata limitata: nel 1958 solamente l'8% dei nati, nel 1981-82 circa il 13% di alunni delle scuole elementari a Bressanone e il 9% circa degli alunni della scuola media a Bolzano.

Graf. 5.9 - "Con la mamma parlo ladino".



Graf. 5.10 - "Con i miei fratelli e/o sorelle parlo ladino".



Nel contesto della Val di Fassa la forza di contenimento del ladino può anche, come abbiamo illustrato nel Capitolo 4 Sez. 5.3, a proposito dell'acquisizione del ladino, attutire la forza dirompente che la presenza di quote superiori al 50% di famiglie mistilingui può esercitare ed ha esercitato nei confronti dell'intero assetto linguistico della valle. L'urto può, inoltre, essere stato attenuato dalla presenza di un forte gruppo ladino: non tutti i genitori fassani parlano ladino, ma ben l'83,2% dei genitori in famiglie fassane vi fanno correntemente ricorso. La tendenza tuttavia alla frantumazione dell'omogeneità linguistica familiare ha prevalso determinando un nuovo contesto linguistico.

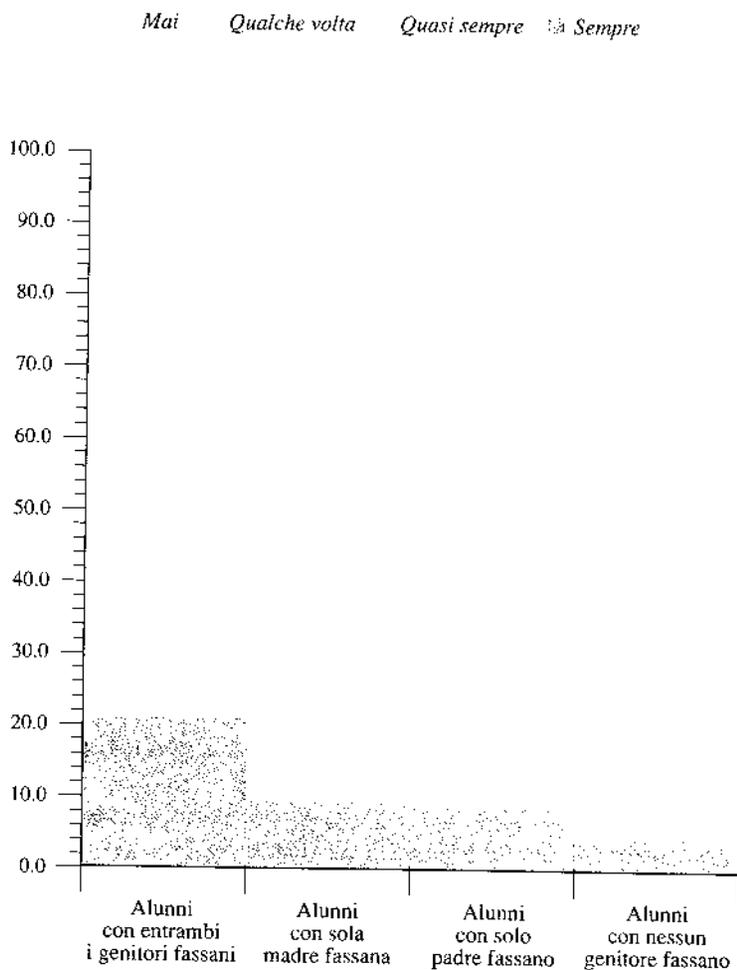
Riflettendo sul come l'influenza a largo spettro si eserciti, possiamo pensare a come nella prima infanzia, in una famiglia mistilingue, si sviluppi il dialogo con il bambino, di quali siano i primi passi nell'acquisizione del linguaggio. La provenienza extra-valle dei genitori introduce, come abbiamo visto, non solo l'italiano, ma anche altri codici come i dialetti, le varietà regionali dell'italiano od il tedesco, con le conseguenti implicazioni in termini di identificazione linguistica e di interferenza.

Guardando in prospettiva, qualora il processo di immigrazione dovesse continuare a caratterizzare nella stessa direzione la composizione dei nuclei familiari – la tendenza non sembra essere in fase decrescente (Graf. 5.2) – è abbastanza probabile che continui il processo di sfaldamento dell'omogeneità del contesto linguistico familiare accrescendo ancora la numerosità delle famiglie mistilingui.

#### *5.4 Gli aspetti socio-economici e professionali del background familiare*

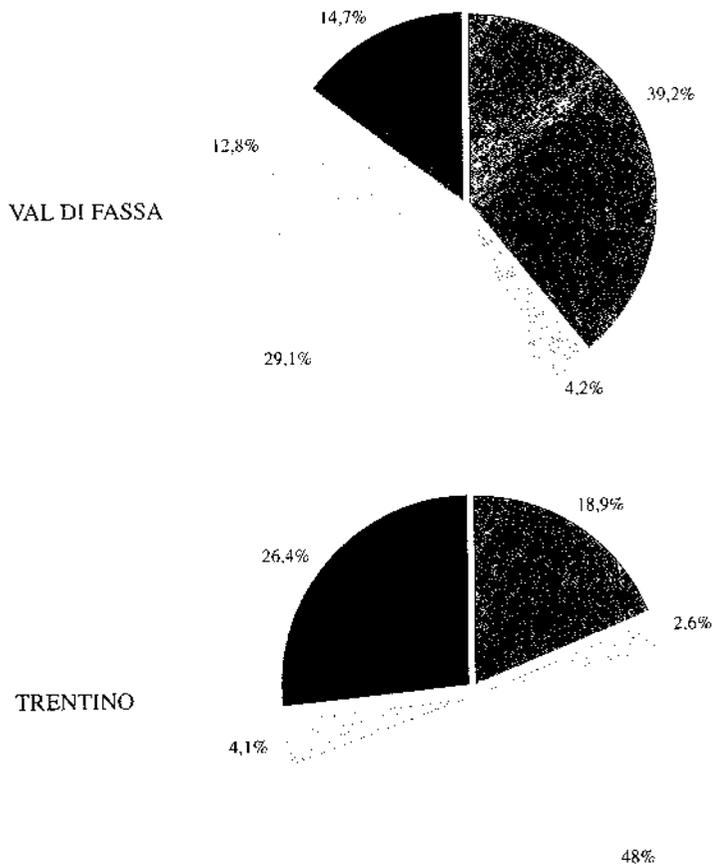
Nella considerazione del mutamento linguistico è ricorrente il legame tra le attività economiche tradizionali e la persistenza delle lingue locali o di minoranza. Non a caso tali lingue sono più radicate e linguisticamente articolate in relazione ad alcuni tipi di attività economica e meno per altre. È chiaro che l'esperienza linguistica dell'alunno della scuola elementare, per il quale apprendere la lingua significa entrare in modo partecipato in una rete conversazionale, non sembra essere indifferente se vive e sviluppa le sue interazioni sociali in un contesto di attività agricola tradizionale od in quello di una attività turistica.

Graf. 5.II - "A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino".



Graf. 5.12 - Popolazione attiva in condizione professionale per posizione nella professione. Val di Fassa e Trentino.

○ Imprendit.    ▨ Lav. in proprio    ◐ Coadiuvanti    ■ Dirig. ed Impieg.    ● Altri dipend.



Fonte: PAT, Il Trentino in schede. Dati statistici (censimento 1981).

Pur non essendo lo scopo dell'indagine quello di delineare il quadro socio-economico della valle, non se ne poteva prescindere al fine di cogliere i legami, o la loro assenza, tra i comportamenti linguistici e le variabili socio-professionali riferite ai genitori degli alunni oggetto dell'indagine stessa.

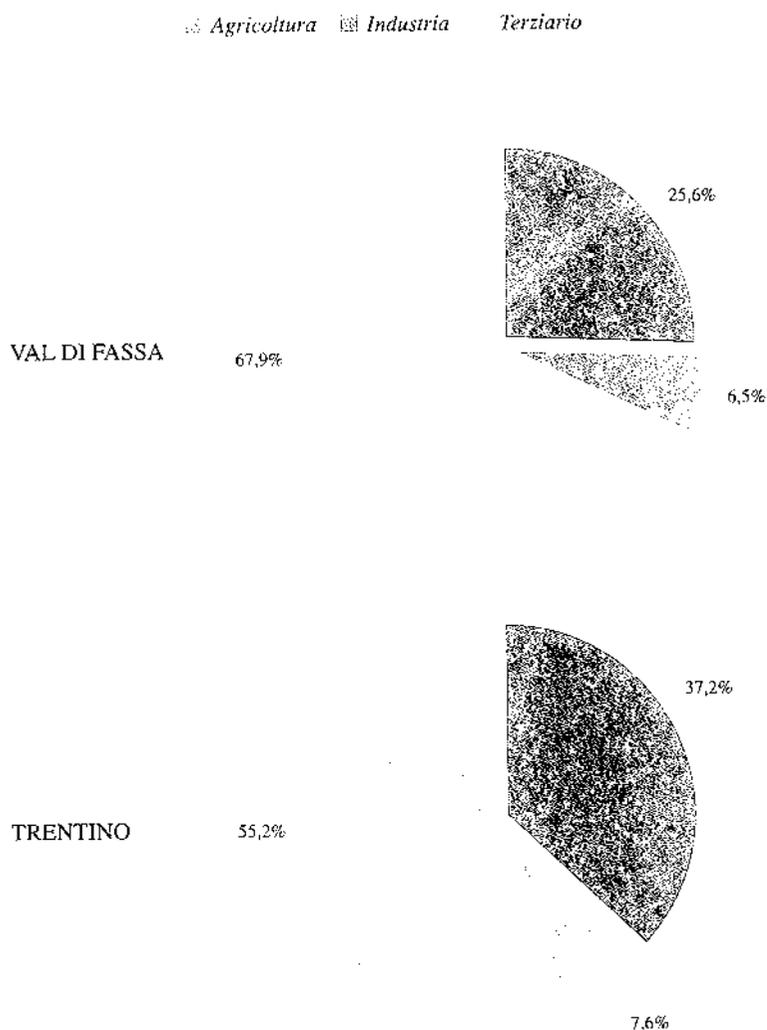
L'economia della Val di Fassa (Graf. 5.12; 5.13) è un'economia fondamentalmente turistica con un settore terziario largamente maggioritario (65,9% della popolazione attiva), una relativa incidenza del settore industriale con un nucleo di aziende che occupano il 25,6% della popolazione attiva ed uno spazio ridotto riservato all'agricoltura (6,5% della popolazione attiva). Nel 1986 risultavano 357 aziende artigiane soprattutto nel settore delle attività edilizie (96 aziende) ed in quello del legno e dell'arredamento (78 aziende); di queste aziende ben 310 erano ditte individuali. Dal punto di vista della condizione professionale prevale la figura del lavoratore in proprio (29,1%) con una percentuale di imprenditori (4,2%) superiore al valore provinciale (2,6%) e con un certo spazio per dirigenti ed impiegati per lo più legati ai servizi amministrativi e finanziari presenti in valle. Il tasso di attività è del 43,1% rispetto al 39,8% provinciale a conferma di una situazione occupazionale soddisfacente.

In termini di sviluppo socio-economico la Val di Fassa è sommariamente paragonabile ad altre aree di lingua minoritaria che assieme alla conservazione nel tempo della propria lingua, non confrontatasi con l'effetto dirompente dell'urbanizzazione e dell'industrializzazione, hanno mantenuto qualità di vita e integrità territoriale pur essendo travagliate dalle contraddizioni dell'economia turistica.

All'interno di questo quadro generale (Graf. 5.14; 5.15), la definizione in termini operativi delle variabili utilizzabili in questa analisi è stata, come detto (Capitolo 3 Sez. 4), laboriosa e non del tutto soddisfacente.

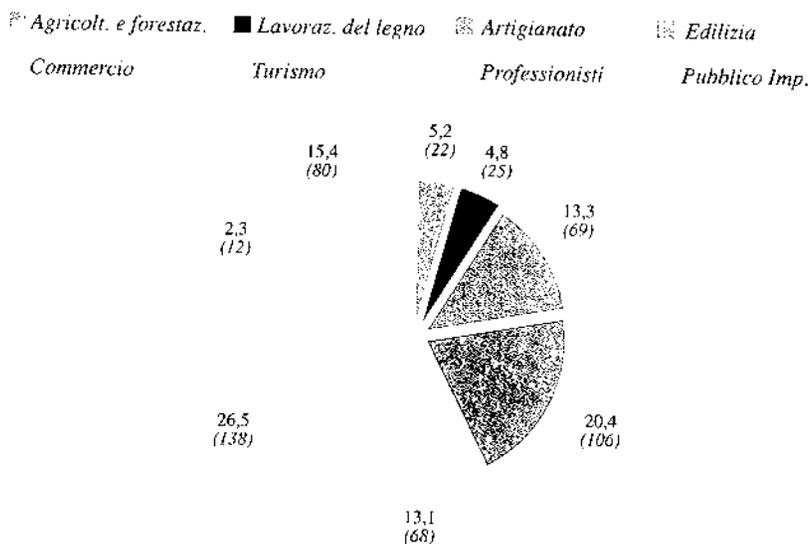
La prima osservazione che si evidenzia dalla considerazione dei valori di connessione (Tab. 5.20) è che la lingua ladina è una lingua che attraversa tutte le variazioni socio-economiche e professionali, cioè i valori di covariazione sono generalmente deboli e limitati. A questa osservazione di livello generale se ne possono aggiungere alcune di livello più particolare relative a raccordi di particolare significato. Tra questi possiamo indicare il ruolo delle variabili relative al settore di attività eco-

*Graf. 5.13 - Popolazione attiva in condizione professionale per settore di attività economica Val di Fassa e Trentino.*

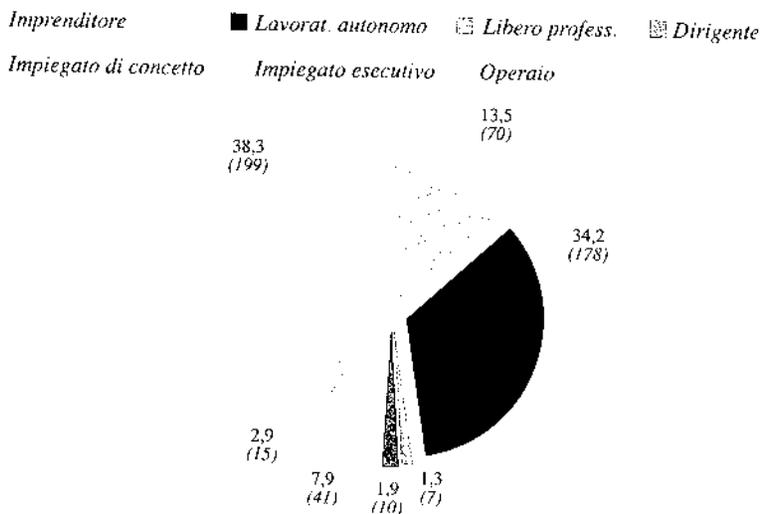


*Fonte: PAT, Il Trentino in schede. Dati statistici (censimento 1981).*

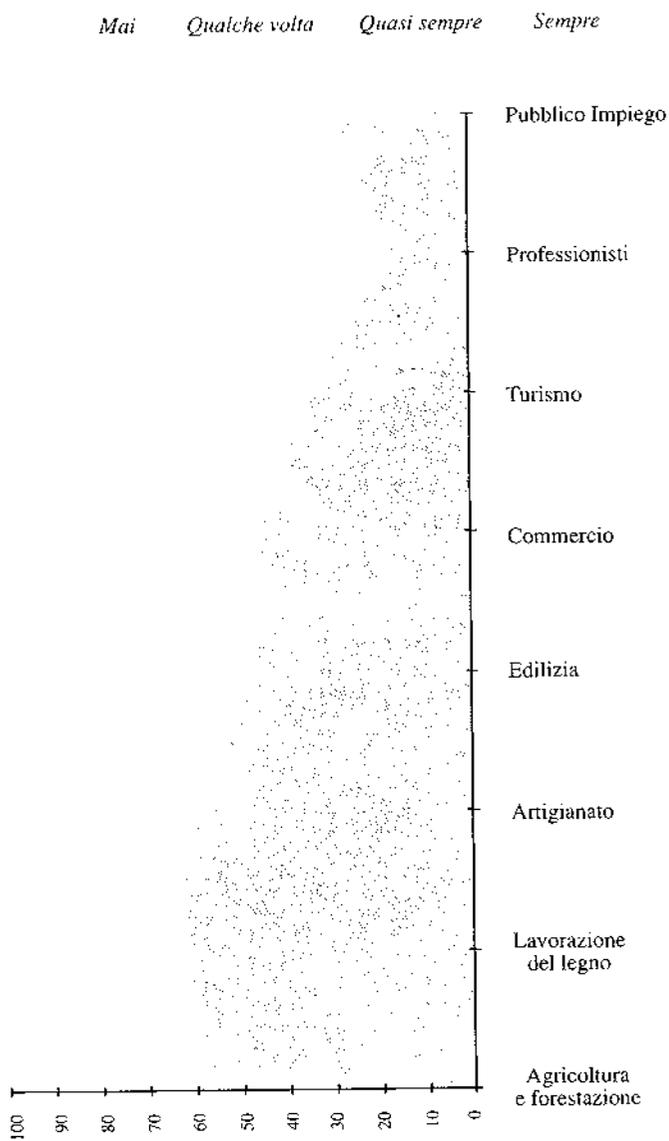
Graf. 5.14 - Distribuzione degli alunni per settore di attività economica del padre.



Graf. 5.15 - Distribuzione degli alunni per posizione nella professione del padre.



Graf. 5.16 - "I miei genitori tra di loro parlano ladino".



nomica del padre ed alla collocazione professionale del padre: entrambe queste variabili costituiscono, dopo la provenienza dei genitori e la dimensione territoriale, dei determinanti dell'uso linguistico.

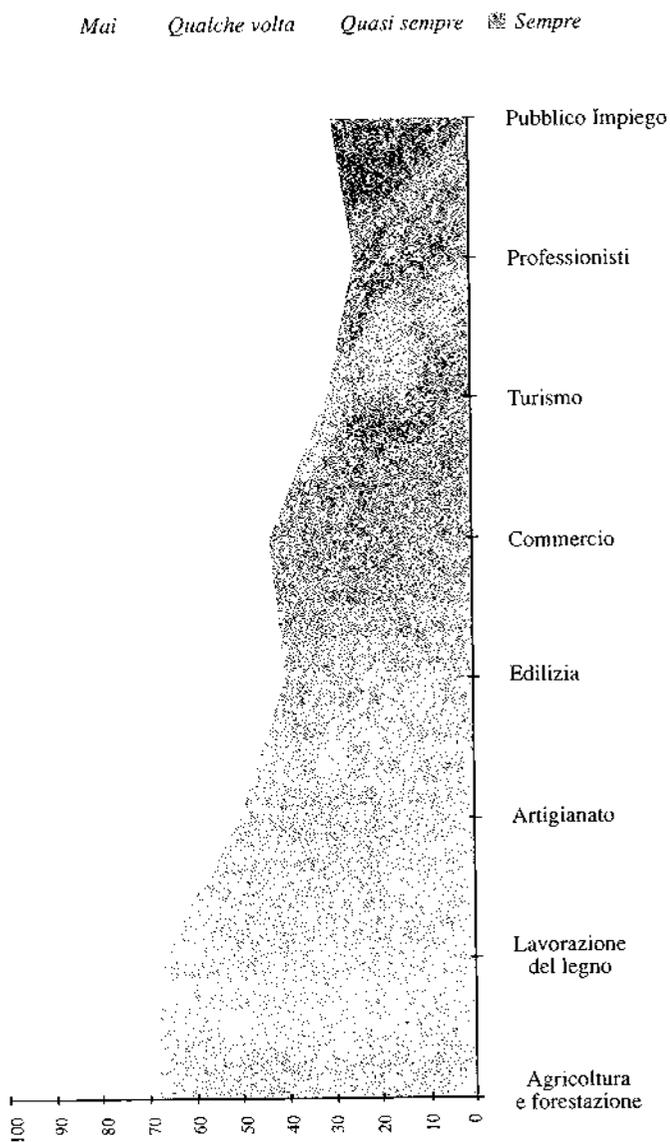
Tenendo conto del settore di attività economica del padre si trova una maggior frequenza di uso del codice ladino nel caso di occupazione del padre in attività agricola o nel settore della lavorazione del legno, minore invece la frequenza nel caso del pubblico impiego e delle attività professionali. Questa linea di influenza è particolarmente consistente in relazione all'uso del ladino nell'ambito familiare, soprattutto in tre specifici contesti (vedi valori di eta Tab. 5.20): il codice correntemente usato tra i genitori (valore di eta: 0,26), nell'interazione verbale tra il figlio ed il padre (valore di eta: 0,25) e nella prima infanzia (valore di eta: 0,25).

Se consideriamo, per esempio, l'uso corrente del ladino tra i genitori (Graf. 5.16; Tab. 5.21), che, come si è detto, costituisce uno dei punti di riferimento per l'apprendimento e l'esposizione alla lingua ladina, troviamo percentuali elevate nei casi di padri che operano nel settore agricolo o della forestazione (77,3%), dell'artigianato (71,0%), della lavorazione del legno (72,0%); valori più contenuti nel caso del commercio (60,3%), dell'edilizia (57,5%) e del turismo (46,4%). Nel pubblico impiego e tra i professionisti, il valore scende, rispettivamente al 37,5% ed al 33,4%. Se consideriamo poi che il valore per tutto l'universo è del 54,6% dei casi, troviamo una conferma al fatto che le occupazioni tradizionali o quelle legate o collaterali allo sviluppo turistico costituiscono dei background favorevoli all'uso della lingua ladina.

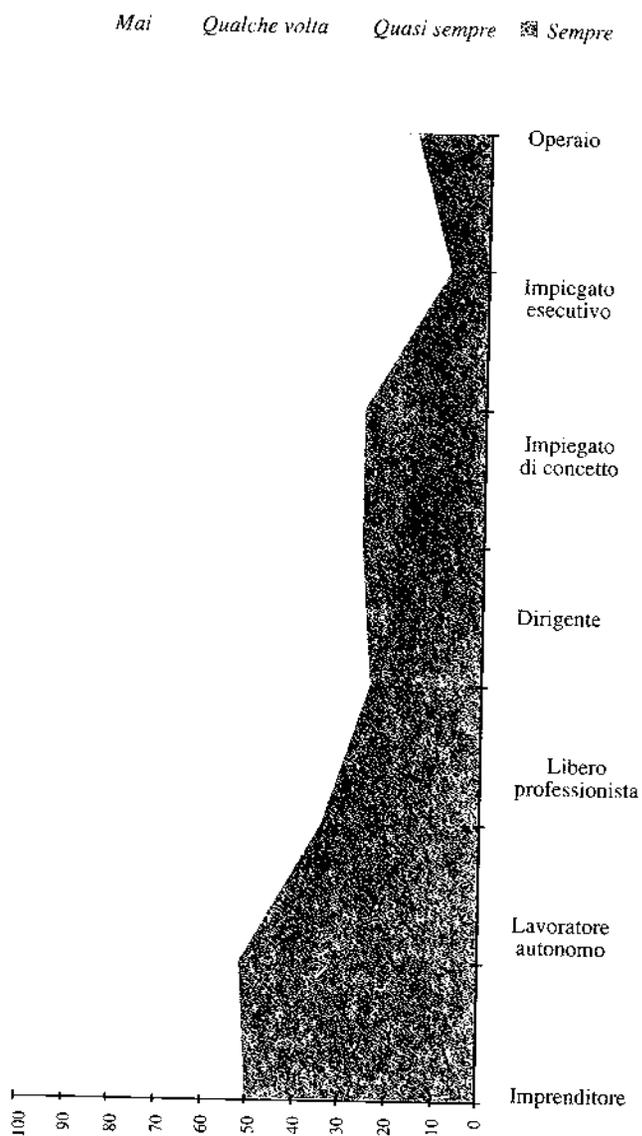
Quasi parallelamente, se confrontiamo i valori per l'universo dell'uso corrente della lingua ladina da parte della madre nella prima infanzia (37,4%) e del ladino con il padre (51,0%), troviamo che i settori tradizionali di attività e quelli legati all'attività economica oggi prevalente si collocano sui valori più elevati; all'opposto il mondo impiegatizio e quello dei professionisti (Graf. 5.17; 5.18; Tab. 5.22; 5.23).

Volendo rintracciare delle suggestioni interpretative di questa interconnessione non ci pare fuori luogo rilevare che tradizionalmente alcuni settori di attività economica, quale l'attività agricola e la lavorazione del legno, hanno costituito uno tra gli habitat più originali per la lingua ladina, come conferma l'abbondanza del lessico e delle espressioni riferite a questi campi dell'esperienza umana. Altri settori, quali quello

Graf. 5.17 - "Con il papà io parlo ladino".



Graf. 5.18 - "Mi ricordo che quando ero molto piccolo la mamma con me parlava ladino".

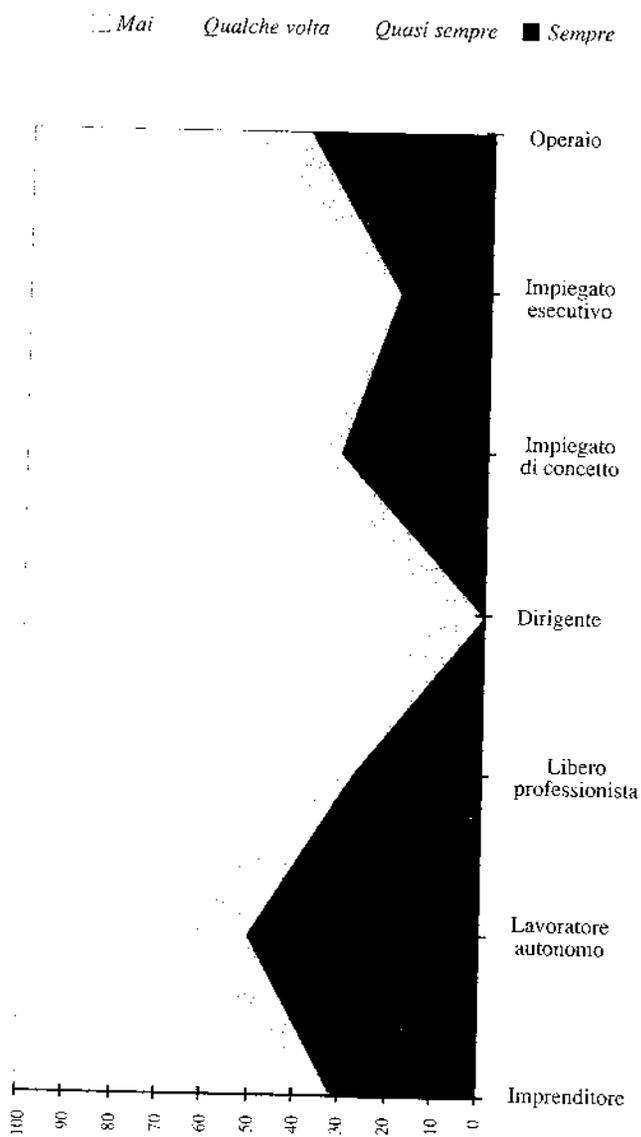


dell'attività turistica sono più recenti e con forme di interazione diverse in quanto includono rapporti con non parlanti ladino. Inoltre è probabile che i genitori non fassani operino nel campo delle nuove attività turistiche più che nei settori tradizionali di attività economica.

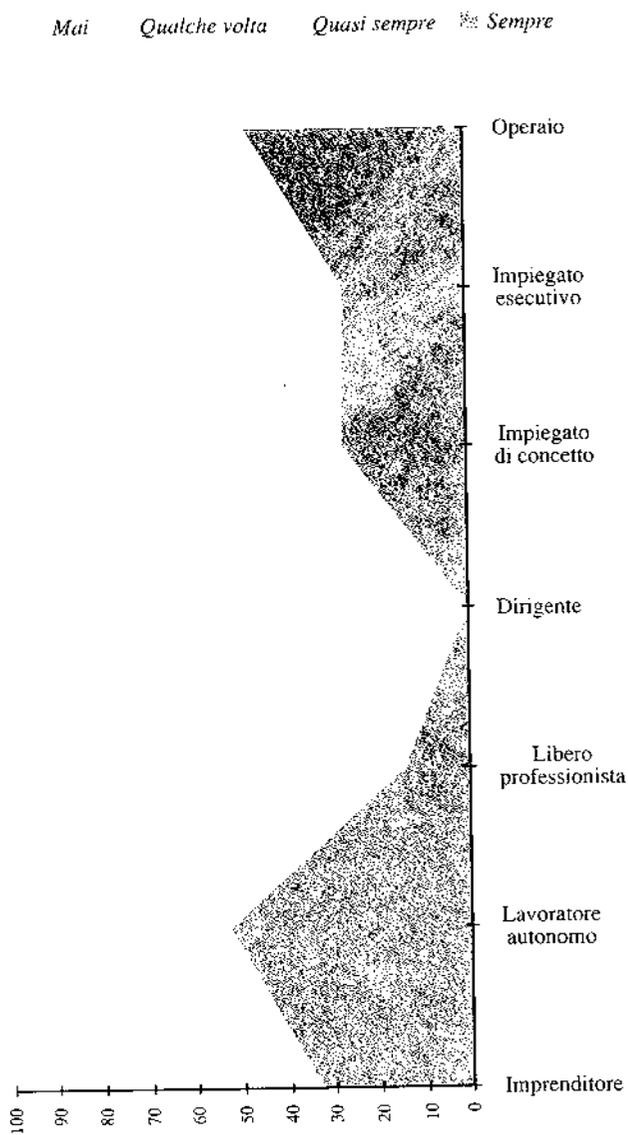
Esaminando poi la condizione professionale del padre – le tipologie di inserimento considerate sono state : lavoro autonomo, imprenditore, lavoro dipendente – si rileva che l'influenza maggiore si ha nei domini intrafamiliari, soprattutto nelle frequenze di uso del ladino da parte dei genitori, nell'interazione con il padre e con i nonni paterni (Graf. 5.19; 5.20; Tab. 5.24; 5.25) in cui i valori di età sono rispettivamente 0,26, 0,24 e 0,29. La posizione occupazionale che si rivela più favorevole all'uso del codice ladino da parte dell'alunno nei confronti del padre (valore per l'universo: 51,0%) è quella del lavoro autonomo (dall'idraulico all'albergatore) per il quale si ha un valore del 61,8% di uso corrente ed un valore del 22,5% di esclusione. I valori medi si hanno con la posizione degli imprenditori (uso corrente del 40,0%) ed anche dei liberi professionisti (42,9%). Inferiore è, invece, il valore per gli impiegati di concetto (36,6%) esecutivi (20,0%) e dei dirigenti (10,0%). Lo stesso quadro di valori si registra per altri domini, seppur con misure diverse e più limitate. I valori percentuali del ladino tra i genitori (54,6%) sono superati nel caso dei lavoratori autonomi (62,9%) e degli operai (57,8%) mentre negli altri casi ci si colloca al di sotto (imprenditori: 49,5%; professionisti: 28,6%; impiegati di concetto: 39,0%; impiegati esecutivi: 26,7%).

Ad una riflessione su questi dati e sui valori di connessione non può sfuggire che accanto a posizioni favorevoli al ladino a livello operaio, ci sono propensioni favorevoli a livello di «borghesia» turistica e di piccola azienda artigianale e non, mentre il settore della burocrazia periferica si dimostra più sfavorevole. Sembra quasi di rintracciare un forte sostegno alla lingua ladina da parte di quei settori che più rappresentano l'accumulazione di ricchezza nella valle, mentre chi opera nella burocrazia locale, spesso perché non locale, o spesso perché non inserito direttamente nell'economia turistica, dimostra minori propensioni. I professionisti, per altro in numero esiguo, invece, forse anche a causa della loro provenienza sembrano collocarsi un po' a metà strada. Queste osservazioni contrastano con le annotazioni di Zanetti (1982) relative alla presunta mancanza nell'area ladina di una borghesia in grado di orientare

Graf. 5.19 - "Con il papà io parlo ladino".



Graf. 5.20 - "I miei genitori tra di loro parlano ladino".



il cambiamento. La realtà fassana si presenta diversa da quella riscontrata a Gressoney da Giacalone Ramat che trova, invece, l'abbandono della lingua locale da parte dello strato borghese benestante (1979:28).

Questa linea di interpretazione trova anche una qualche conferma nella irrilevanza della variabile reddito, peraltro di difficile accertamento. L'influenza, comunque, è prevalentemente a livello familiare; al di fuori di tale ambito, risulta meno determinante; la realtà esterna sfugge a tali fattori. L'alunno, quindi, ritrova nella posizione occupazionale del padre anche non tradizionale un sostegno all'uso del codice ladino. Questa visione sembra confermare anche osservazioni analoghe rintracciate nella precedente indagine condotta nel 1981 a Moena (Graf. 5.21). In tale occasione si notava che lo scarto nell'uso del ladino tra la categoria «bassa» e la «media» era contenuto e non consentiva di configurare la lingua ladina come propria dei settori più tradizionali o dei gruppi sociali meno abbienti e periferici nell'economia di valle.

I genitori od il contesto familiare collocati all'interno dei settori economici trainanti che hanno assicurato ed assicurano ricchezza alla valle sembrano comportare per gli alunni una spinta a favore della scelta della lingua ladina. In senso contrario si evidenzia l'influenza del settore impiegatizio che, spesso, costituisce fonte di insediamento dell'esterno (scuole, uffici, banche, poste, sanità ecc. ecc.).

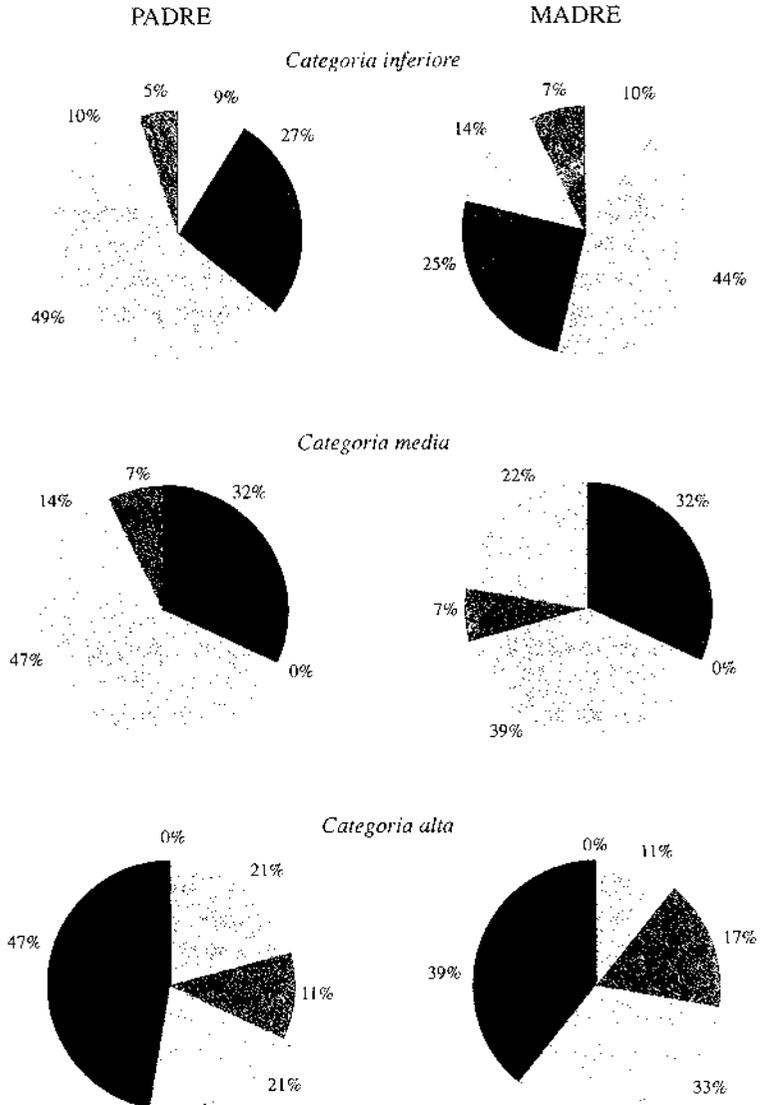
### *5.5 Il livello di istruzione dei genitori e le variabili linguistiche*

Passiamo ora ad una variabile che in altre ricerche è apparsa rilevante, il livello di istruzione. In termini generali si possono formulare, come abbiamo già detto (Capitolo 2 Sez. 8), due opposte ipotesi in relazione al livello di istruzione come fattore determinante del comportamento linguistico: da un lato la sopravvivenza di una lingua tradizionale può essere danneggiata od ostacolata dallo sviluppo dell'istruzione che spesso coincide con ed è sinonimo di «italianizzazione», dall'altro, i movimenti di revival linguistico hanno trovato nelle élites intellettuali i loro punti di forza.

Purtroppo i dati raccolti non ci consentono di corroborare alcuna delle sopra menzionate ipotesi, data la particolare distribuzione dei livelli di

Graf. 5.21 - Lingua usata in famiglia in relazione alla condizione professionale dei genitori (Glottokit, Moena 1981).

Ladino  Lad./Ital.  Ital./Lad.  Italiano  Altro



istruzione dei genitori, con una esigua presenza di genitori con laurea o diploma di scuola media superiore. La distribuzione riscontrata tra i genitori degli alunni non si discosta peraltro di molto da quella presente nella valle. Al Censimento del 1981 i dati relativi al livello di istruzione della popolazione riportavano il 56,9% con licenza elementare, il 33,2% con licenza media, l'8,5% con diploma e l'1,4% con laurea (Graf. 5.22; Tab. 5.26). Questi dati davano una situazione di valle leggermente inferiore, in termini di istruzione formale, rispetto ai valori provinciali.

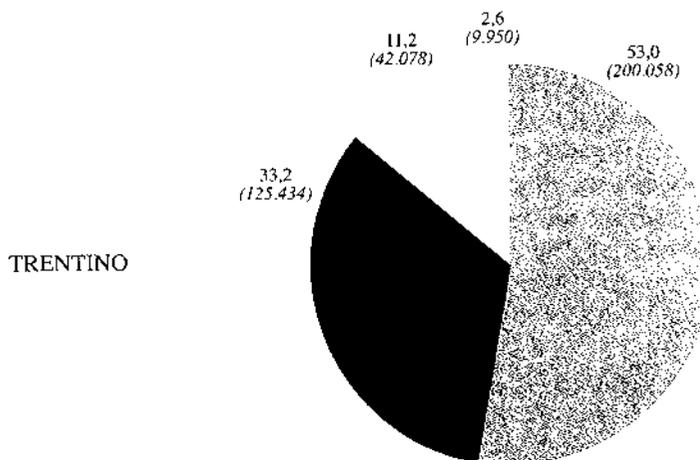
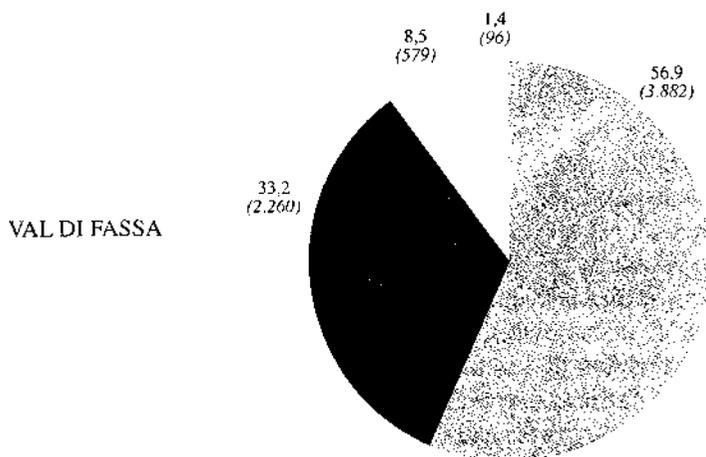
Dall'indagine è emersa una diversa distribuzione di livelli di istruzione tra i padri e le madri (Graf. 5.23; Tab. 5.27). Il 61,1% dei padri non dispone di titolo superiore alla licenza elementare, il 21,8% arriva alla licenza di scuola media inferiore, l'8,9% dispone di diploma di scuola media inferiore, il 6,6% ha conseguito il diploma di scuola media superiore e l'1,6% dispone di laurea. La distribuzione dei livelli di istruzione tra le madri risulta più concentrata verso i livelli intermedi: il 46,7% non supera il livello di scuola elementare, il 39,7% ha raggiunto la licenza di scuola media, il 4,9% il diploma di scuola professionale, il 7,5% il diploma di scuola media superiore e l'1,1% la laurea. Considerando la distribuzione dei livelli di istruzione delle madri nella valle (Tab. 5.28) il numero di madri con studi post-obbligo giunge al 24,5% a Canazei ed è limitato al 4,3% a Pera. Leggere sono, inoltre, le differenze, in termini di livelli di istruzione, rispetto alla provenienza (Tab. 5.29): il 15,6% delle madri non indigene dispone di un diploma post-obbligo, mentre lo stesso valore per le madri Fassane è dell' 11,1%.

Il livello di istruzione risulta in relazione con i comportamenti linguistici (Tab. 5.30; 5.31) in modo differenziato per il padre e per la madre: il coefficiente di correlazione ha un valore di 0,11 (su F1 cioè sull'uso) per il padre e dello 0,21 (su F1 cioè sull'uso) per la madre (Tab. 5.1). Si tratta di una influenza appena percettibile, ma generalizzata, più marcata nei confronti dell'uso del ladino tra i genitori (Graf. 5.24; Tab. 5.32; 5.33) e con una lieve maggiore incidenza del livello di istruzione della madre nei confronti dell'esclusione del ladino nell'interazione con fratelli e sorelle.

La distribuzione in classi risulta però non soddisfacente per cui la tabulazione incrociata presenta dei limiti. C'è da osservare, inoltre, che il livello di istruzione non evidenzia quella tradizione di cultura propria della valle ladina di Fassa di cui si è detto (Capitolo 2 Sez. 8); a ridurre

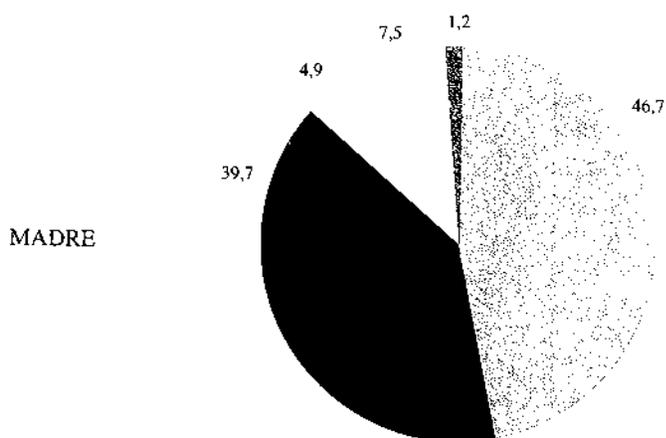
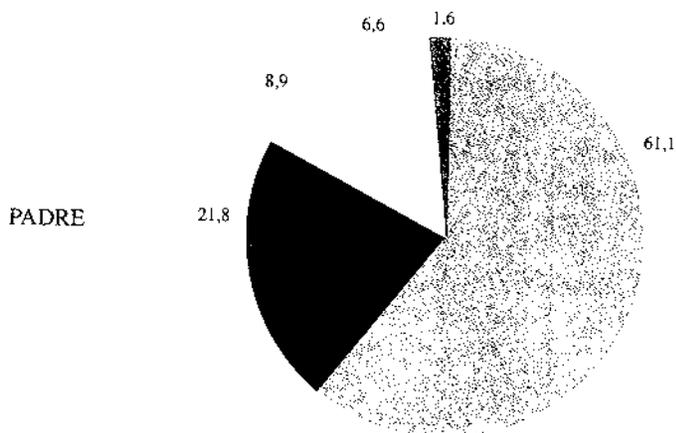
Graf. 5.22 - Livelli di istruzione della popolazione residente.  
Val di Fassa e Trentino.

Elementare ■ Media inferiore Diploma Laurea

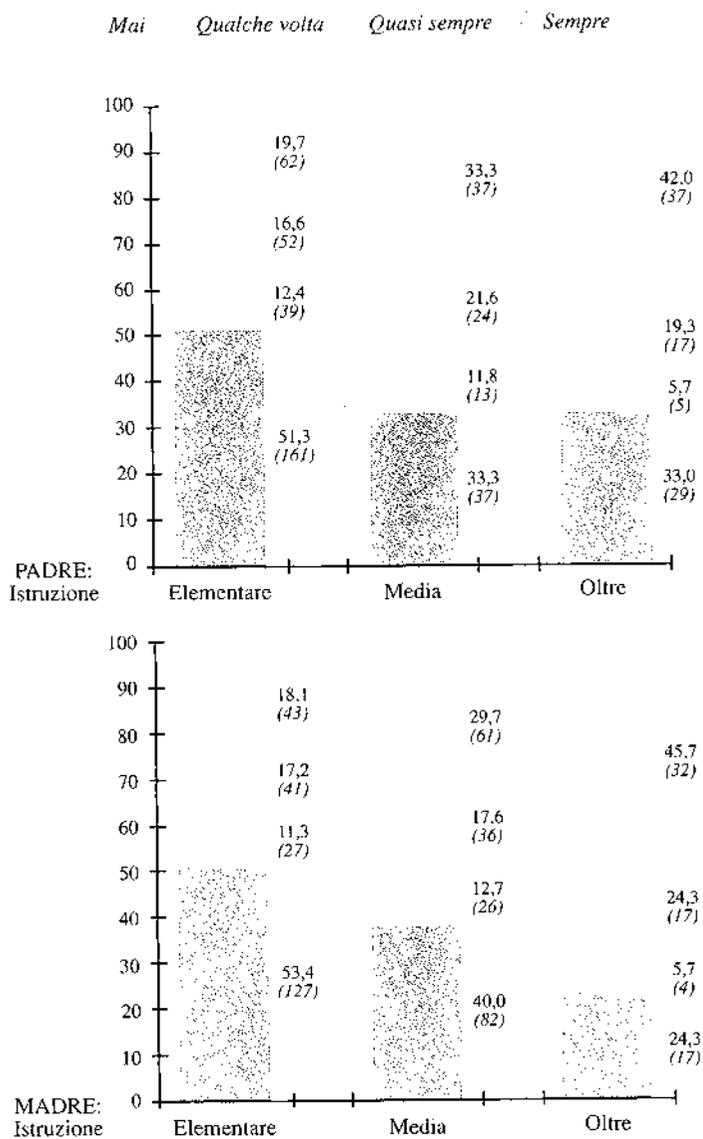


Graf. 5.23 - Livello di istruzione dei genitori degli alunni.

Elementare ■ Media Dipl. Professionale Scuola Med. Sup. ■ Laurea



Graf. 5.24 - "I miei genitori tra di loro parlano ladino".



ulteriormente il significato di questa variabile – livelli formali di istruzione – c'è da notare che i livelli contenuti di scolarizzazione presenti nella valle sono determinati, in misura non lieve, dalla collocazione geografica e dalla distanza dalle sedi scolastiche di istruzione superiore.

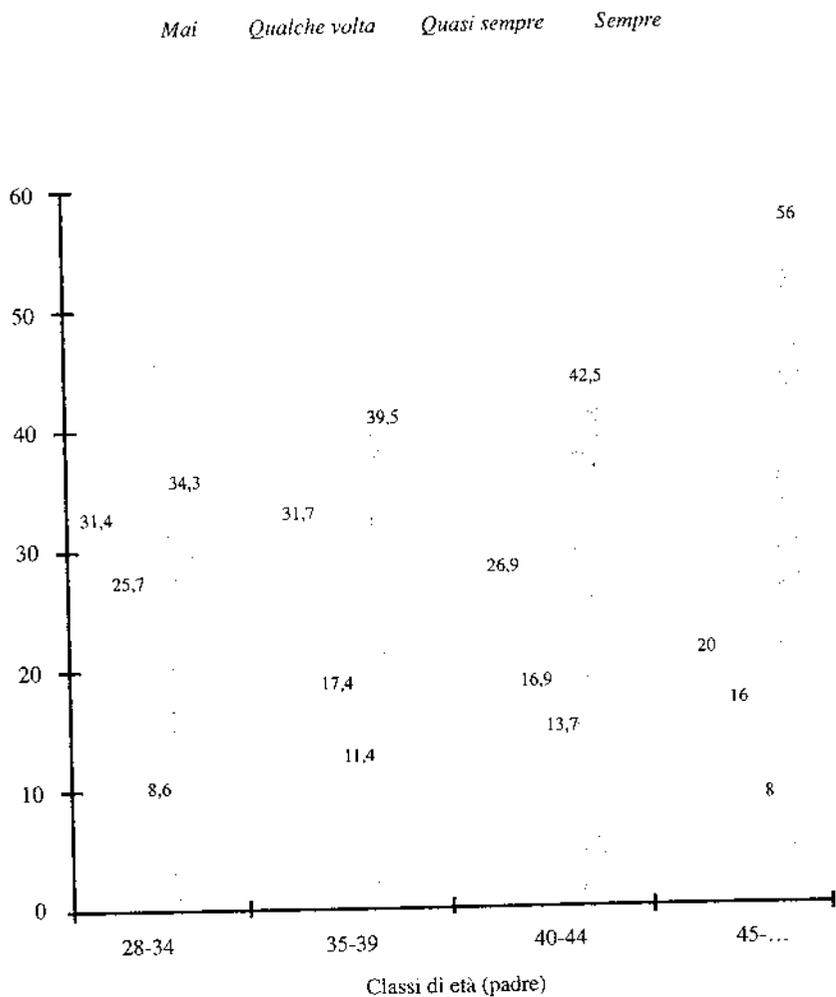
### 5.6 *L'età dei genitori e le variabili linguistiche*

L'universo degli alunni riguarda la fascia di età che va dai 6 agli 11 anni: il gruppo, quindi, dei genitori tende a coprire la fascia centrale della popolazione della valle (Graf. 3.5; Tab. 5.34) <sup>7</sup>. Per un codice in erosione, come quello ladino, ci si può aspettare un progressivo decremento con il passare degli anni; in effetti si riscontra un decremento nell'ambito familiare, anche nella famiglia in cui i genitori sono entrambi fassani.

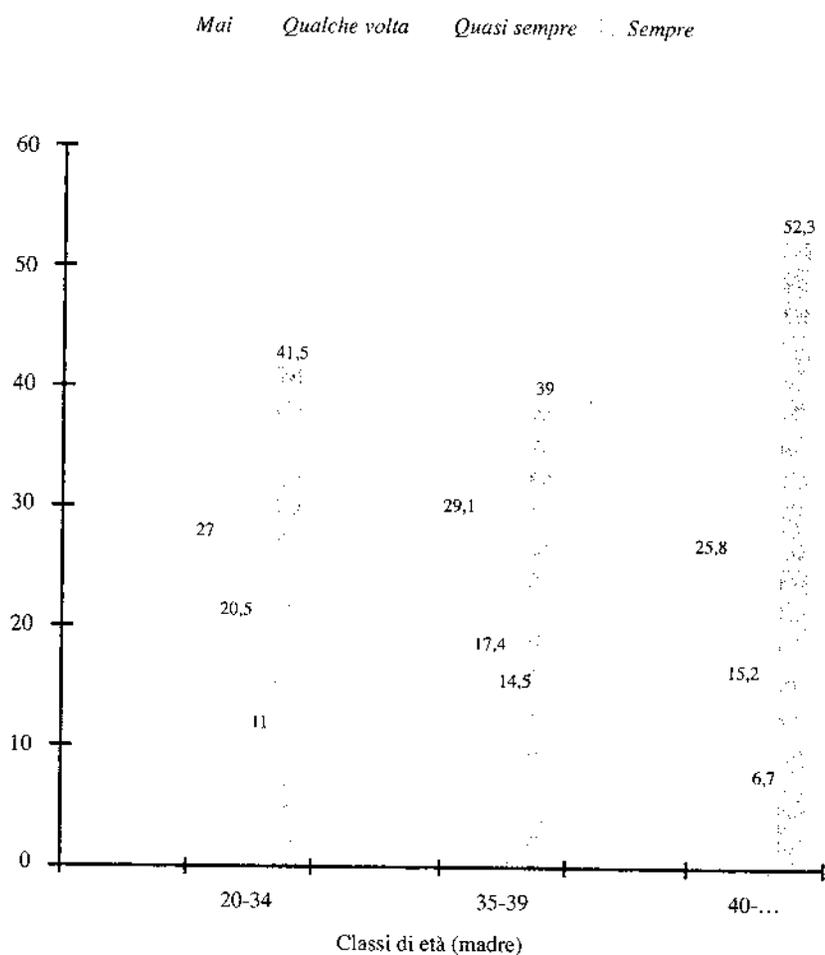
In rapporto all'età dei genitori, il comportamento linguistico sembra in connessione (Tab. 5.35; 5.36), in misura molto limitata, con l'età del padre (età media dei padri degli alunni: 39 anni), nel senso che all'aumento dell'età del padre corrisponde un leggero aumento nell'uso del ladino soprattutto nel contesto familiare (Graf. 5.25). Si hanno infatti coefficienti di correlazione degni di nota nel ladino con la madre (0,11; sign.<0,01), nel ladino con il padre (0,13; sign.<0,01), nel ladino con fratelli e sorelle (0,12; sign.<0,01) e nell'uso del ladino tra i genitori, (0,15; sign.<0,001). Quasi irrilevante (Graf. 5.26) appare, invece, nel complesso, l'influenza dell'età della madre (età media: 37 anni) anche per il fatto che sono presenti in misura rilevante madri non di provenienza fassana, per le quali l'età può essere meno determinante rispetto ad altri fattori (Tab. 5.37; 5.38).

Anche a proposito di questa variabile, è utile considerare il comportamento dei sottouniversi «alunni con madre fassana», «alunni con padre fassano» ed «alunni con entrambi i genitori fassani». Da questo punto di vista si può notare che se si ha generalmente un rapporto negativo, l'età della madre (Tab. 5.36) risulta essere più rilevante per il sottouniverso di alunni con entrambi i genitori fassani o di madre fassana il che sta a significare un possibile cambiamento tra le madri fassane in rapporto all'età e, quindi, un venir meno del contatto e dell'uso del ladino nelle classi di età più giovani. Nei contesti familiari non omo-

Graf. 5.25 - "I miei genitori tra di loro parlano ladino".



Graf. 5.26 - "I miei genitori tra di loro parlano ladino".



genei, l'età della madre o del padre fassano hanno rilevanza limitate, in quanto entrano in gioco altri fattori.

Inoltre, l'influenza dell'età del padre, di poco rilievo in casi di nuclei fassani, cresce leggermente nel caso in cui la madre sia fassana (Tab. 5.35). Rilevante è, comunque, che i più giovani, tra i genitori, sono meno disponibili alla scelta di uso del codice ladino. Così, per esempio (Tab. 5.38) mentre l'esclusione del ladino («Mai») nell'interazione tra i genitori si mantiene quasi costante tra le classi di età, l'uso esclusivo del ladino («Sempre») passa dal 52,3% per il gruppo di età superiore a 40 anni al 41,5% per le madri con meno di 35 anni. Tra i padri aumenta con gli anni l'esclusione del ladino (tra i genitori) passando da 20,0% (sopra i 45 anni) al 31,4% (sotto i 35 anni) e diminuisce l'uso esclusivo del ladino («Sempre») che scende rispettivamente dal 56,0% al 34,3%.

Nei nuclei familiari linguisticamente omogenei, l'influenza dell'età dei genitori è assente nell'uso del codice ladino con il padre e con la madre, ma emerge nell'uso del ladino con i nonni paterni a conferma che in quest'ultima situazione i cambiamenti in corso legati a mutamenti nella società fassana nel corso degli anni coinvolgono anche i genitori.

L'influenza dell'età dei genitori nell'uso del ladino appare in crescendo passando dall'universo, ai nuclei familiari omogenei, ai gruppi con padre fassano a quello con madre fassana. La direzione dell'influenza si esercita soprattutto nella scelta del codice tra i genitori, nell'interazione dell'alunno con i fratelli e le sorelle e nell'interazione con i nonni. Anche in questo caso si ha più incidenza nell'ambito dell'esperienza familiare. L'ambito extrafamiliare risponde ad altre logiche di scelta a conferma di una certa indipendenza tra la realtà familiare e quella di paese.

C'è da tener conto nell'interpretare e dare un peso a queste osservazioni che l'arco di età rappresentato dai genitori non può essere considerato un campione rappresentativo della popolazione della valle dal quale indurre valutazioni di carattere generale.

### *5.7 Continuità e discontinuità nell'arco della scuola elementare*

L'arco dei cinque anni della scuola elementare è probabilmente troppo breve per registrare mutamenti sostanziali in campo linguistico, nè

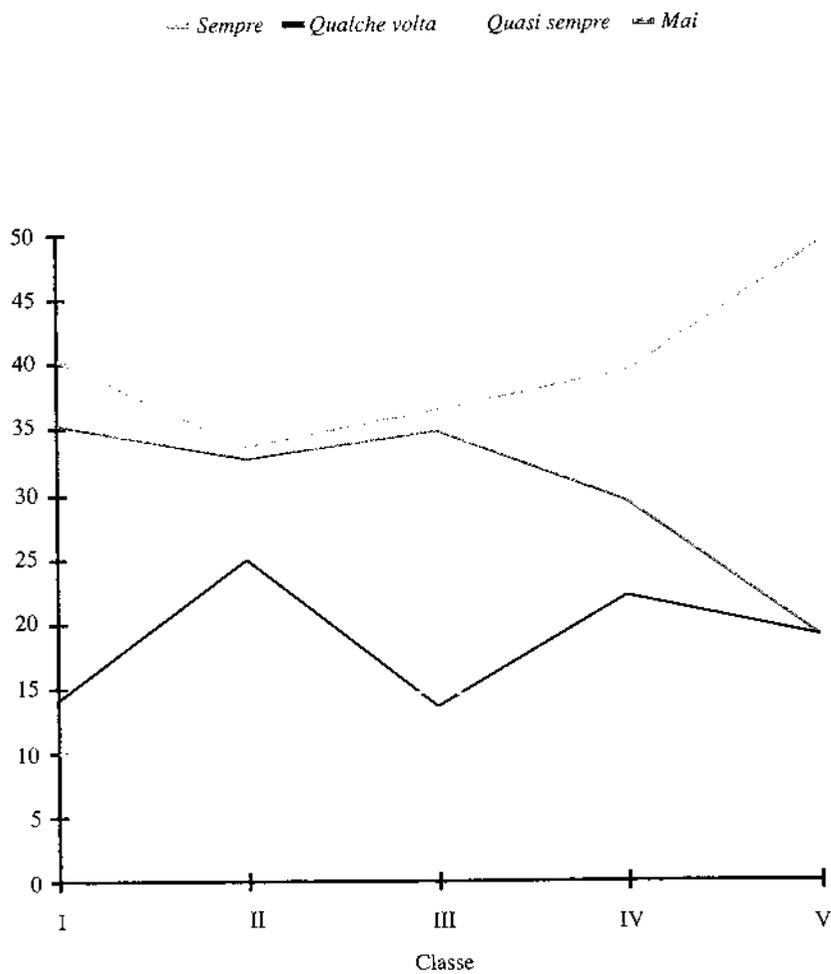
può essere preso a riferimento di quanto avviene nel contesto linguistico fassano. Ci sono però alcuni microprocessi legati alla scolarizzazione su cui l'indagine che ha riguardato la quasi totalità degli alunni (Graf. 3.1; 3.2) ci consente di concentrare la nostra attenzione.

La scuola, anzitutto, è la prima agenzia extrafamiliare con cui gli alunni entrano in contatto sistematico e che generalizza l'uso della lingua italiana, relegando altri codici (il ladino ed il tedesco) o ad ambiti di insegnamento disciplinare od a momenti di interazione informale. Nello stesso tempo promuove una progressiva dimestichezza con la lingua ladina riducendone, ulteriormente dopo la scuola dell'infanzia, di fatto la esclusione dall'esperienza linguistica degli alunni.

La classe scolastica, come anche l'età, sembrano essere i fattori più forti su F2 il fattore che abbiamo identificato come competenza dichiarata (i valori di eta sono rispettivamente 0,14 e 0,15) (Tab. 5.1). I dati della ricerca non documentano molti significativi rapporti tra età degli alunni e comportamenti linguistici: il valore di eta sull'uso è dello 0,11 per la variabile classe scolastica e dello 0,09 per l'età degli alunni (Tab. 5.1). Le uniche connessioni (Tab. 5.39), di peso limitato, ma significativo, riguardano l'uso del ladino con il padre (Graf. 5.27) che fa registrare valori più alti per gli alunni delle classi terminali (coeff. di correl.: 0,1; sign.<0,01) (Graf. 5.28; Tab. 5.40) e le scelte del ladino nell'interazione tra i genitori (coeff.di correl.: 0,11; sign.<0,01) (Graf. 4.19; Tab. 5.41). Pur se di limitata importanza è da notare che la variabile classe scolastica risulta significativamente correlata (coeff. di correl.: 0,17; sign.<0,001) (Tab. 5.42) all'uso della lingua ladina con gli insegnanti (senza considerare l'insegnante di lingua ladina). Questo può essere visto come una progressiva familiarizzazione con l'insegnante, come una estensione all'insegnante di quella maggior propensione ad usare il ladino con l'adulto o come l'allentarsi di quelle regole non scritte che comportano l'uso quasi esclusivo della lingua italiana nella scuola o con nuove norme nel processo di socializzazione linguistica.

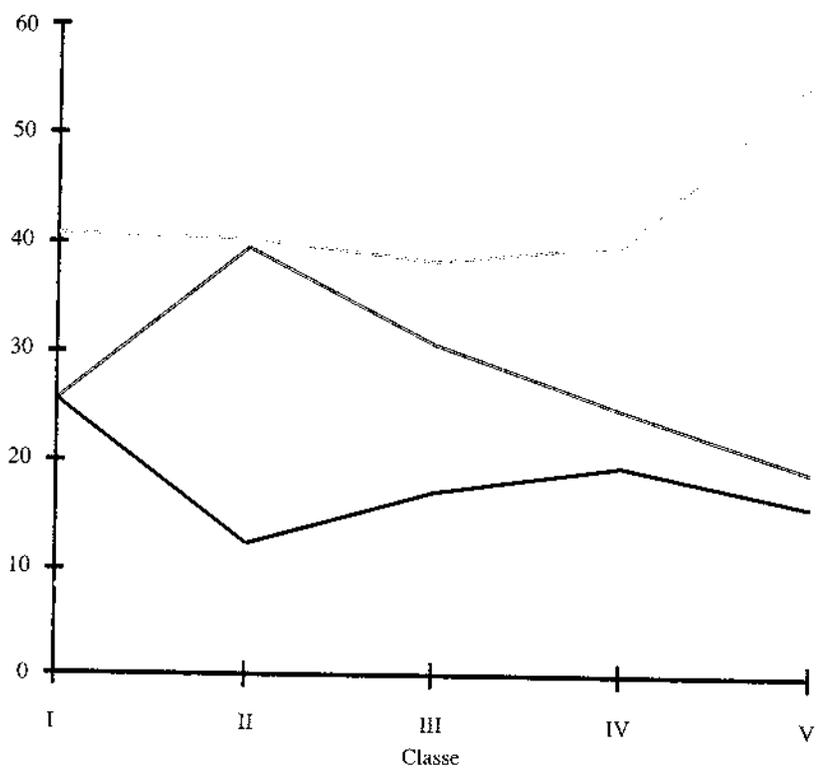
È ancora da notare che, nell'area di Moena (Tab. 5.39), si registra una situazione in parte leggermente differenziata rispetto alle altre sedi scolastiche. Gli alunni infatti delle classi terminali di Moena risultano più propensi, rispetto ai loro compagni delle classi iniziali, ad usare il codice ladino con «il migliore amico» (coefficiente di correl.: 0,28; sign.<0,001), con l'insegnante di classe (coefficiente di correl.: 0,25;

Graf. 5.27 - "Con il papà io parlo ladino".



Graf. 5.28 - "I miei genitori tra di loro parlano ladino".

● Sempre    ■ Qualche volta    ○ Quasi sempre    □ Mai



sign.<0,001), con l'insegnante di ladino (coefficiente di correlazione: 0,13) e con i compagni durante la ricreazione (coefficiente di correlazione: 0,17). Questa differenza di comportamento tra gruppi di alunni di età e classi diverse può essere vista sia come un'erosione del ladino nelle classi più giovani ed iniziali, sia come una ripresa del ladino con il crescere dell'età in un'area, come quella di Moena più deladinizzata di altri. Il periodo dai 6 agli 11 anni coincide con l'età in cui i coetanei incominciano a diventare più importanti dei genitori (Capitolo 2 Sez. 9) nel processo di socializzazione linguistica.

Anche considerando i sottogruppi secondo la tipologia familiare non emergono significative differenze e le diversità dovute al background familiare tendono a rimanere. I microcambiamenti sono di difficile interpretazione in quanto riesce impossibile, se non a livello di ipotesi, scindere i processi di mutamento in corso tra generazioni e l'effetto specifico del contesto scolastico sugli alunni stessi. Inoltre l'arco di tempo considerabile sulla base dell'età e delle classi scolastiche frequentate dagli alunni è forse troppo angusto per registrare significativi mutamenti.

### *5.8 Alunni ed alunne: la variabile del genere*

La variabile del genere non è indifferente al comportamento linguistico anche se rimangono incertezze nella letteratura (Giacalone Ramat, 1979:5): alcune ricerche hanno individuato nei comportamenti linguistici delle connessioni tra variabili linguistiche e sesso. In particolare come si è detto (Capitolo 2 Sez. 8) nelle situazioni di bilinguismo e di diglossia, la percezione e la valutazione dei codici disponibili tende ad attribuire il carattere «maschile» alla lingua dialettale sulla base di una sinonimizzazione tra caratteri di rudezza, forza e caratteri dell'uomo, ed invece a coniugare i caratteri vellutati ed armoniosi della lingua alta al «femminile». Il codice di prestigio, in questa linea interpretativa, pare rivelarsi più confacente alla sensibilità femminile.

Nel caso dell'esperienza linguistica degli alunni della scuola elementare della Val di Fassa non si riscontrano elementi che possano essere interpretati sulla base dei modelli citati, il che potrebbe confermare che la lingua ladina, nella fascia di età considerata, non è vista come lingua dialettale rispetto ad una lingua alta o ad una lingua di prestigio. Questa

è un'ulteriore verifica del fatto che non si è in presenza di uno schema diglossico di contrapposizione tra l'italiano ed il ladino.

Passando, infatti, in rassegna i rapporti tra la variabile del genere e l'intensità di uso del ladino ed i comportamenti linguistici (Tab. 5.43), non appaiono ad uno sguardo generale rilevanti connessioni (il valore di eta è per lo più inferiore a 0,1; così hanno valore molto basso i rapporti tra F1 ed F2 e sesso) ad esclusione di una leggera diversificazione di comportamenti linguistici con lieve maggior uso del codice ladino nel dominio dei rapporti con i pari («Con i compagni a scuola durante la ricreazione» - eta: 0,14 e «Con il mio miglior amico» - eta: 0,15 -) e nei monologhi («Quando gioco da solo, parlo...» - eta: 0,15). In questi casi i «maschi» ricorrono di più al ladino rispetto alle «femmine»; la considerazione dei sottogruppi (alunni con padre fassano o con madre fassana) non dà risultati rilevanti.

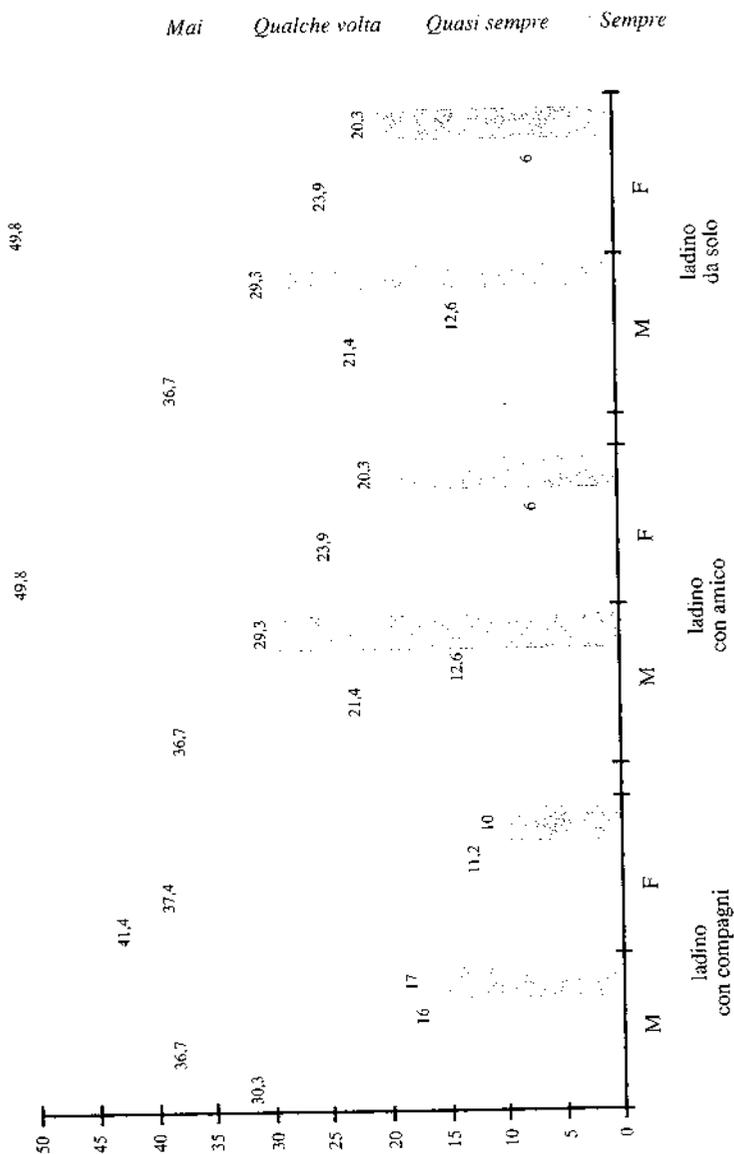
Nel dominio familiare, non sembra cambiare il comportamento tra alunni ed alunne e neppure ciò avviene se consideriamo i sottogruppi sulla base del background linguistico familiare: non si hanno, infatti, sensibili differenze tra gli alunni/e con madre fassana e gli alunni/e con padre fassano.

Non cambiano, neppure, i comportamenti a livello di scuola, nè a livello di interazione con gli adulti. Non emergono diversità in ordine alle preferenze linguistiche espresse dagli alunni e dalle alunne a conferma della presenza di modelli culturali dominanti e trasversali ed assenza di stereotipi pronunciati.

La diversificazione, invece, come abbiamo detto, interessa, in misura sempre molto limitata, l'area di rapporti tra coetanei. Si hanno qui segni di cambiamenti che potrebbero essere significativi a livello qualitativo, anche se appena percettibili a livello quantitativo. La socializzazione a livello di gruppo dei pari comporta modelli di scelta linguistica leggermente differenziata tra i maschi e le femmine. Il ladino in questo contesto diviene più «maschile»; tuttavia, gli altri elementi di contesto attenuano tali differenziazioni.

Così gli alunni (Graf. 5.29; Tab. 5.43) si rivelano essere più disponibili rispetto alle alunne a far ricorso al ladino nello scambio informale durante la ricreazione a scuola con i propri compagni: per il 33% degli alunni il ladino è il codice correntemente usato in tale contesto mentre solo il 21,2% delle alunne parla correntemente ladino

Graf. 5.29 - Frequenza d'uso della lingua ladina e variabile del genere.



ed il 41,4% delle alunne lo esclude del tutto (questo valore è del 30,3% per gli alunni).

Un andamento parallelo (Tab. 5.44) si ha nell'interazione verbale «con il mio miglior amico/la mia migliore amica»: quasi la metà delle alunne (49,8%) esclude del tutto l'uso del ladino in tale circostanza (valore per gli alunni del 36,7%) e solo il 26,3% vi ricorre correntemente (valore per gli alunni del 41,9%). La presenza di linee di variazione tra alunni ed alunne è confermata anche nella scelta del codice nei monologhi (Tab. 5.44) per la quale si hanno valori diversi di uso corrente del ladino (alunni: 42,8%; alunne: 29,1%) e di esclusione del ladino (alunni: 35,3%; alunne: 43,8%).

Questa situazione di omogeneità nelle competenze nel complesso delle situazioni e di diversità in alcuni domini era stata evidenziata anche nell'inchiesta condotta a Moena nel 1981 (Tab. 5.45). A Moena nel secondo ciclo appariva evidente una notevole diversità tra l'ambito familiare e quello extrafamiliare: nel primo gli scarti apparivano contenuti (fino ad un massimo di sette punti percentuali), nel secondo erano molto più elevati. In particolare alla domanda relativa all'uso del codice ladino con amici 22 alunni rispondevano affermativamente contro 8 alunne. La rilevanza del gruppo dei pari, anche se non è stata oggetto di ulteriore analisi, è senz'altro da tener in considerazione.

### *5.9 Il tempo scolastico*

Il tempo scuola nell'attuale organizzazione della scuola elementare è una variabile che dipende da un complesso di decisioni per cui nella stessa valle di Fassa si avevano nel 1987, al momento cioè dell'avvio della ricerca, tre modelli diversi di organizzazione: il tempo normale, cioè la formula più tradizionale di 24 ore settimanali di lezione integrate dalle due o tre ore settimanali di lingua ladina e tedesca, il tempo prolungato articolato su un monte ore di 28-30 ore settimanali, il tempo pieno includente 40 ore settimanali.

Le tre formule non sono solo il risultato di ingegneria scolastica, riflettono presupposti diversi se non alternativi relativi alla funzione della scuola, ai suoi contenuti ed al rapporto tra agenzie scolastiche ed agenzie extrascolastiche operanti per i giovani nella fascia d'età com-

presa tra i 6 e gli 11 anni. Da questo punto di vista ogni scuola è un microcosmo con una sua storia ed evoluzione.

La dislocazione territoriale dei tre modelli (tempo normale nel centro valle, tempo prolungato a Moena e tempo pieno a Canazei) riflette sia le domande dell'utenza, sia i processi di concentrazione scolastica attuati agli inizi degli anni '70 con la costituzione a Moena ed a Canazei dei Centri Scolastici (Libardi, 1980) e la soppressione di piccole unità scolastiche (ad esempio Alba di Canazei e Forno di Moena). In particolare il prolungamento del tempo scolastico riflette una domanda legata all'occupazione del tempo extrascolastico dell'alunno.

Gli alunni si trovano così ripartiti in tre modelli di organizzazione scolastica: il 55,4% nel tempo normale, il 26,1% nel tempo prolungato ed il 18,3% nel tempo pieno. In rapporto alla variabile «tempo scolastico» i comportamenti linguistici non appaiono a prima vista indipendenti (Tab. 5.46; 5.47). Si veda, ad esempio, l'incidenza sul «parlare ladino con i compagni» (Tab. 5.48): mentre nel tempo normale, il 42,5% degli alunni dichiara di usare correntemente il ladino con i propri compagni a scuola, tale valore scende al 14,1% per gli alunni frequentanti una scuola a tempo prolungato ed all'1,0% per quelli nella scuola a tempo pieno. Più ravvicinati risultano i comportamenti nei confronti dell'insegnante di lingua ladina: l'uso corrente del ladino varia dal 85,8% nel tempo normale, al 73,3% ed al 71,0% nei modelli organizzati a tempo prolungato ed a tempo pieno rispettivamente. Non appaiono, invece, sensibili differenze in relazione all'uso della lingua ladina con gli insegnanti di classe (Tab. 5.49). È però più elevata l'esclusione della lingua ladina con altri insegnanti a conferma di una mancata permeazione. Nel tempo pieno i docenti cambiano di più, sono meno stabili.

C'è da precisare che i tre modelli si realizzano in contesti di insegnamento diversi tra di loro e, quindi, sarebbe improprio considerarli come variabili indipendenti dalle altre: il primo modello è realizzato nel centro valle, il secondo a Moena, ed il terzo a Canazei; le variazioni possono essere ricondotte a variabili latenti o sottostanti, legate alle comunità territoriali. Possono, inoltre, essere determinanti il carattere, lo stile dell'insegnante, l'atteggiamento dei genitori o lo stesso maggior peso percentuale dell'ora di ladino su 40 ore invece che su 24. Nel

tempo pieno il reclutamento dei docenti ha portato ad una presenza talvolta maggioritaria di insegnanti non ladini e quindi con minor conoscenza della lingua ladina.

A proposito di tempo scuola <sup>8</sup>, si può però aggiungere che l'estensione dell'orario scolastico tende inevitabilmente a contrarre gli spazi per la vita di famiglia e/o di paese, contesti, questi ultimi dove l'interazione in lingua ladina tende ad essere più frequente rispetto al contesto scolastico. L'organizzazione scolastica con la distinzione di tempi, spazi, contenuti non è indifferente al mutamento linguistico; vari, come si è visto, i fattori che possono interferire. È evidente come la deladinizzazione procede con la estensione del tempo scolastico, quasi espressione di una trasformazione delle comunità locale <sup>9</sup>.

### *5.10 La decisione di insegnare ladino nella scuola elementare*

Agli inizi degli anni '70 risale l'introduzione dell'ora di lingua e cultura ladina nella scuola elementare (Capitolo 1 Sez. 2). Pur con una formula fragile e con carattere di precarietà, l'esperienza si è andata radicando ed è diventata parte del curriculum reale della scuola. Pur non essendo la ricerca rivolta a studiare gli effetti di tale innovazione i dati rilevati ci sollecitano ad alcune osservazioni in merito all'impatto di tale iniziativa sul processo di costruzione dell'esperienza linguistica degli alunni.

Nel quadro delle situazioni comunicative in cui gli alunni vanno sviluppando e costruendo il proprio bagaglio di competenze linguistiche si è aperto un nuovo ambito di uso della lingua ladina. Questo ha rilevanza per lo meno da due punti di vista. Anzitutto si tratta di un uso della lingua ladina inserito in un programma di alfabetizzazione e di introduzione alla lingua ed alla cultura ladina. Quello che prima appariva come parte della propria vita, ma legato fondamentalmente all'esperienza familiare diviene formalmente oggetto di studio. In secondo luogo l'offerta generalizzata ed uniforme a tutti gli alunni di una introduzione alla lingua ladina, all'interno di un contesto curricolare da anni cauto nel riconoscere spazi e legittimità alla lingua locale ha costituito un fatto radicale in termini di prestigio e status della lingua ladina.

L'esperienza individuale risulta cambiata: accanto all'ambito familiare ed alle interazioni in lingua ladina all'interno del gruppo dei pari e del paese, si crea la possibilità di usare la lingua ladina a scuola. Un codice prima legato ai momenti informali diventa oggetto di studio, area disciplinare, quasi canovaccio per un'alfabetizzazione parallela.

Come abbiamo già illustrato nel precedente capitolo (Sez. 5.6) questo ha provocato dei cambiamenti collaterali nel contesto scolastico, anche se, in prospettiva comparativa, l'evoluzione è stata contenuta. È da notare che, a diversità di quanto avviene nell'ambiente familiare o di comunità di paese dove l'esperienza individuale è molto diversificata, a scuola la lezione di ladino è comune a tutti. Si è creato cioè un momento comune che può creare un denominatore comune, una base anche linguistica che, nel corso degli anni, viene a caratterizzare flussi di generazioni, oltre che prestarsi per interventi in direzione di un superamento dei particolarismi delle singole parlate.

Non abbiamo elementi per verificare se, come conseguenza dell'«ora di ladino», sia aumentato l'uso della lingua ladina all'interno della scuola e al di fuori di essa, anche se, passando dalla classe 1a alla classe 5a, verso la preferenza per la lingua ladina.

Rimangono sintomi di resistenza al ricorso alla lingua ladina: molto raro è l'uso del ladino con gli insegnanti ed il «parlare ladino» con i compagni è meno frequente di quanto non avvenga al di fuori della scuola con gli amici.

Le caratteristiche stesse dell'ora di ladino (marginale, svolta da insegnanti particolari, non rivolto specificamente al parlato...) non hanno certo facilitato un incremento nell'uso della lingua ladina con i compagni<sup>10</sup>. I dati documentano che è maggiore l'uso del ladino con gli amici rispetto all'uso con i compagni nell'ambito scolastico; anche se questo dato potrebbe essere considerato come indicatore di una situazione favorevole al ladino. Inoltre là dove gli alunni rimangono più a lungo a scuola, cioè nei modelli organizzativi del tempo pieno o del tempo prolungato, l'uso del ladino è più ridotto.

Pur non disponendo di prove o di dati risolutivi, si può ipotizzare che l'insegnamento della lingua e della cultura ladina più che influenzare direttamente l'uso parlato della stessa, ne ha favorito il radicamento nell'esperienza linguistica di tutti gli alunni con probabili effetti diffusi in termini di atteggiamenti positivi nei suoi confronti.

### *5.11 La preferenza linguistica, il comportamento linguistico ed il contesto socio-culturale*

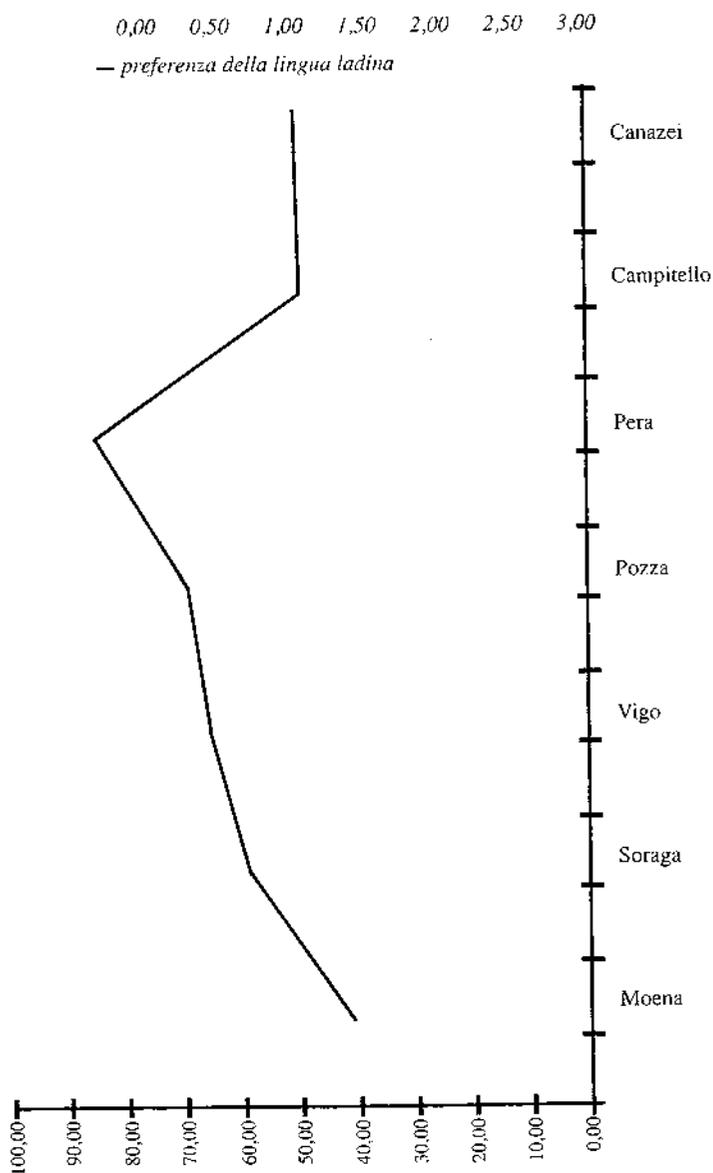
Nella descrizione della situazione di diversità linguistica ci si è soffermati sui dati relativi alla preferenza linguistica (Capitolo 4 Sez. 6). Il 56,5% degli alunni in una sorta di gerarchia valutativa ha collocato la lingua ladina al primo posto; accanto a questa priorità data al ladino, abbiamo notato la varietà esistente in ordine a questo indicatore all'interno delle diverse sottoaree territoriali, nonché lo scarto esistente tra le preferenze ed il comportamento reale.

Ci possiamo, però, anche chiedere, ad integrazione di quanto detto, come questo indicatore di atteggiamento si inserisca nell'esperienza linguistica, in che rapporto sia con il comportamento linguistico e, allo stesso tempo, come possa essere integrato in termini di contesto socio-culturale.

Il coefficiente affettivo che accompagna ogni lingua in un contesto di plurilinguismo non è indifferente ai modelli di scelta ed all'uso della lingua stessa. Considerando tutte le variabili linguistiche, troviamo valori di connessione decisamente elevati tra la preferenza data al ladino e l'uso della lingua ladina come variabile dipendente, a conferma che l'uso di una lingua comporta una qualche identificazione e valutazione positiva del codice usato. La preferenza data, inoltre, risulta essere molto legata al proprio mondo di vita personale e familiare: le connessioni di maggior valore sono, infatti, con l'uso del ladino nell'ambito familiare (coeff. di correl.: 0,63; sign.<0,001 per il ladino con la madre; 0,59; sign.<0,001 per il ladino con il padre), con il ladino come lingua madre (coeff. di correl.: 0,55; sign.<0,001), con il ricorso al ladino con i fratelli e/o sorelle (coeff. di correl.: 0,60; sign.<0,001) e nella scelta del ladino a livello di paese (coeff. di correl.: 0,54; sign.<0,001) (Tab. 5.2).

Considerata come fattore, la preferenza linguistica si presenta come uno dei determinanti più potenti sinora rintracciati su tutti i comportamenti. La ricerca non è stata approfondita in questa direzione da consentirci analisi profonde. È tuttavia degno di nota che tra i fattori esplicativi considerati, nessuno raggiunga i valori di covariazione della preferenza linguistica con i comportamenti; potrebbe anche trattarsi di due aspetti di un'unica esperienza, per cui all'uso tende a saldarsi una identificazione valutativa. Questa identificazione non risulta essere partico-

Graf. 5.30 - Dimensione territoriale, intensità di uso della lingua ladina e preferenza della lingua ladina.



larmente collegata al paese, alla tipologia familiare: è un processo di altro genere, svincolata dai determinanti considerati.

Ci possiamo, ancora, chiedere come si possa spiegare «la preferenza linguistica» in termini di contesto socio-culturale, esaminando la covarianza tra «preferenza» e variabili sociologiche. Da questo punto di vista la scelta della lingua ladina come lingua preferita appare come la variabile linguistica meno connessa alle variabili sopra considerate. La variabile territoriale incide più sul comportamento che sulla preferenza (Tab. 5.3); le variabili socio-economiche hanno influenza limitata (attività economica: valore di eta: 0,10; tipologia professionale: valore di eta: 0,17) (Graf. 5.30).

Sorge la possibilità di formulare ipotesi, plausibili alla luce dei risultati, circa la dinamica della preferenza linguistica ed il suo ruolo nell'esperienza linguistica della diversità. In primo luogo, si potrebbe supporre che esista una dimensione di valore strettamente connessa all'uso, ma in certa misura non coincidente con altri fattori che determinano in misura significativa il comportamento. In secondo luogo, il divario tra uso e preferenza può supportare una tale visione dell'influenza di una tale variabile, autonoma, non sovrapposta all'uso. In terzo luogo si conferma che la esistenza di dinamiche di natura diversa che regolano l'uso, le regole di scelta del codice e quelle che regolano invece lo status, il prestigio della lingua, quindi le valutazioni positive che gli alunni danno della lingua stessa. Si tratta di ipotesi, senza che si abbia la possibilità di darne dimostrazione: esse, tuttavia, ci consentono di capire ed interpretare in modo significativo, alcuni dati.

### *5.12 La costruzione sociale dell'esperienza linguistica*

L'itinerario di sviluppo delle proprie competenze comunicative è per l'alunno, in primo luogo, l'acquisizione di «norme di scelta» del codice da utilizzare nell'interazione sociale. Queste regole, implicite ed in divenire, emergono nelle strategie di comunicazione che l'alunno impiega quotidianamente in famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari, nella vita di paese, nella propria esperienza.

Cercando di sintetizzare l'analisi compiuta, possiamo notare che tali «regole» sono significativamente determinate da due elementi contestua-

li: il paese in cui l'alunno vive e la tipologia linguistica della famiglia da cui proviene. Non esistono in riferimento alla lingua effettivamente parlata, potremmo dire, alunni bilingui fassani, bensì alunni bilingui a Soraga, alunni bilingui a Pera e così via. Ogni comunità territoriale mantiene una trama comunicazionale particolare: gli alunni percorrono, quindi, vie individuali al bilinguismo.

I meccanismi che primariamente sono responsabili della riproduzione linguistica sono quelli familiari: la particolare composizione bilingue che ogni alunno percorre, va fatta risalire ai livelli di omogeneità linguistica esistenti nella famiglia. L'esperienza linguistica iniziale del bambino che si affaccia alla scuola dell'infanzia è diversa a seconda dei codici utilizzati nel contesto familiare.

Un terzo fattore determinante è dato dal contesto socio-professionale del genitore, anche perché se la lingua ladina è stata lingua legata alle attività tradizionali, ancora non è diventata lingua del commercio, del turismo, né è stata assunta dalle istituzioni e dalle amministrazioni come lingua d'uso corrente ed ufficiale. Questo si ripercuote nel contesto familiare.

Accanto a questi determinanti, e senza scordare quanto più volte detto a proposito delle decisioni di politica linguistica e del loro impatto, c'è però da considerare un fattore che, pur se non analizzato a fondo e con grande dettaglio, è emerso come un dato di peso rilevante. Le «regole di scelta» appaiono significativamente legate a quello che abbiamo chiamato preferenza linguistica e considerato in termini di identificazione linguistico-affettiva con i diversi codici disponibili. È una variabile, nell'esperienza linguistica degli alunni, che taglia trasversalmente tutte le componenti delle competenze e dell'uso linguistico, a prescindere, anche, in certa misura, dall'area e dalla tipologia familiare. Nelle risposte avute («A me piace di più parlare ladino») possiamo, in via di ipotesi, cogliere il segno di un prestigio riconosciuto alla lingua ladina, di una scelta valutativa che il lavoro di promozione linguistica (Capitolo 1 Sez. 2) ha senza dubbio facilitato o per lo meno confermato, di una raggiunta accettabilità a livello di istituzione scolastica, ma anche la sicurezza da parte dell'alunno nel riconoscere un legame particolare con una componente del paesaggio linguistico locale che conserva caratteri di legami familiari, di memoria individuale e di collettività. Si tratta forse di quella cultura della diversità di cui si è parlato e che ha che vedere con l'identità ladina, con il «sentirsi ladino».

In questo senso, forse, la ricerca dei determinanti condotta, anche se termina con la sottolineatura di aspetti di carattere valutativo, ideale e culturale, senza ovviamente togliere peso ai fatti di cui abbiamo detto prima, ci porta, non a caso, al senso della identità ladina. Una conferma del peso che forse potrebbero avere aspetti di carattere culturale, emerge anche dalla scarsa rilevanza, al di là di alcuni microprocessi, di altri fattori che abbiamo esaminato, come i livelli di istruzione, l'età dei genitori, il genere, la classe scolastica, l'organizzazione del tempo scolastico. L'analisi compiuta, quindi, invece che concludersi porta ad ipotizzare la rilevanza di quello che possiamo considerare come l'adesione all'uso del ladino che ulteriori approfondimenti potrebbero collegare a quel «sentirsi ladini» che rimane oggi un fenomeno, esplorato da parte degli storici e dei politologi (Richebuono, 1982), ma non compiutamente chiarito e che l'espressione «no talians, no tudüsc» (Belardi, 1982) lascia suggestivamente intravedere ma non spiega.

## NOTE

- <sup>1</sup> Questa relativa omogeneità traspare anche dal confronto con altre realtà di lingua di minoranza come la Sardegna (Sanna, 1980:129ss) od il Friuli, contesti, questi, in cui la società locale si presenta molto differenziata dal punto di vista soprattutto della distribuzione del territorio urbano e non-urbano e dei livelli di sviluppo economico.
- <sup>2</sup> È significativo che ogni comune mantenga una sua unità e memoria storica. Si veda, ad esempio, L. Cincelli, *Vigo nella leggenda*, Trento: 1989 o *Ciampedel Chish Egn*. Foto di un secolo di storia, 1986.
- <sup>3</sup> Si veda la documentazione raccolta in Magughiani, 1982.
- <sup>4</sup> Per i valori di connessione utilizzati cfr. Capitolo 3 Sez. 5.2.
- <sup>5</sup> È rilevante notare che dal 1921 ad oggi c'è stato un rovesciamento di situazioni come già accennato nel Capitolo 2 Sez. 1. Mentre a tale data, il censimento mostrava una percentuale di ladini sulla popolazione residente leggermente più accentuata a Moena (97,7% di ladini) ed a Canazei (98,8%) rispetto ad altri comuni (ad esempio a Vigo tale percentuale era del 93,3% ed a Pozza del 94,4%), oggi secondo i dati della ricerca sono proprio i due comuni estremi della valle ad apparire più deladinizzati (a Moena l'uso corrente del ladino tra i genitori viene riferito dal 47,7% degli alunni, a Canazei dal 42,5%; i valori per Vigo e Pozza sono rispettivamente del 61,6% e del 65,9%).
- <sup>6</sup> Per un approfondimento della questione occorrerebbe procedere ad un esame comune per comune, e cioè scuola per scuola, delle variabili su cui si è operato. Sembra, infatti, che sia la storia e le vicende delle singole comunità territoriali a determinare l'esperienza linguistica dei singoli alunni. Oltre che indicazioni per ulteriori indagini, questo comporta che la programmazione didattica sia costruita avendo di fronte il singolo contesto territoriale.
- <sup>7</sup> Occorre sempre tener presente che quando ci riferiamo al gruppo dei genitori, data la struttura dell'informazione raccolta, in realtà operiamo con un gruppo che ha una consistenza superiore a quella reale (in caso, infatti, di due alunni fratelli tra di loro dalla ricerca risultano quattro genitori invece dei reali due).
- <sup>8</sup> È indubbiamente di rilievo cercare di capire come il tempo scolastico e la sua organizzazione influenzino l'esperienza linguistica degli alunni. I dati raccolti aiutano a porre il problema che dovrebbe, tuttavia, essere diversamente affrontato.
- <sup>9</sup> Da questo punto di vista, cioè dell'uso del ladino nei rapporti informali a scuola, la situazione in Fassa non sembra essere molto diversa da quella altrove rilevata (Meghnagi, 1982:161).
- <sup>10</sup> Emerge l'interesse per ulteriori indagini relative all'impatto che l'«ora di ladino» ha sulla diffusione del ladino. Accanto ad una funzione di familiarizzazione e di

accrescimento della accettazione sociale del ladino all'interno della istituzione scolastica, si può ipotizzare sia una incidenza diretta sia la creazione di due momenti tra di loro distinti (l'uso informale e l'uso del ladino scritto come area curricolare).



PARTE III

INTERPRETAZIONE ED IMPLICAZIONI OPERATIVE



## 6. L'ESPERIENZA LINGUISTICA DEGLI ALUNNI TRA BILINGUISMO POTENZIALE E BILINGUISMO POSSIBILE

*«Ecco cho che la e, che dut va al manco e ven semper pezo: se la dura così, o in curt va dut de sbris o de nosa lingua e costumes resterà nia auter che apena la memoria e valk lettera, se n resta, sche leteratura patria». A Callegari, 1891 (citato in Chiocchetti, F., 1987)*

### 6.1 Verso una riformulazione degli interrogativi di partenza

Le curiosità di partenza che abbiamo esplicitato nelle pagine iniziali (Capitolo 1 Sez. 3) e che sono scaturite da una istanza di conoscenza legata all'esigenze della programmazione didattica hanno concentrato la nostra attenzione sulla situazione linguistica degli alunni delle scuole elementari della Val di Fassa nella prospettiva di delineare una «carta di identità linguistica» relativa ad una realtà di diversità linguistica in cui, peraltro, era ed è in atto un processo di promozione linguistica (Renzi, 1984).

I risultati ottenuti profilano più che una carta riassuntiva, un mosaico di situazioni e di microprocessi pur all'interno di un contesto che ad un primo sguardo può apparire relativamente omogeneo. Ci sono diversificazioni radicate nella stessa esperienza linguistica degli alunni e ci sono fattori che contribuiscono a renderne ragione.

C'è, anzitutto, da scomporre l'esperienza linguistica in tre componenti tra loro distinte – le competenze dichiarate, l'uso linguistico e la preferenza – che costituiscono gli assi portanti del percorso di sviluppo sociolinguistico degli alunni (Fig. 6.1).

Notevoli sono le differenze tra gli alunni in relazione ad essi: mentre l'uso corrente del ladino è da collocare attorno al 40% dell'universo, la competenza dichiarata in lingua ladina raggiunge la quasi totalità della popolazione interessata dalla ricerca, mentre i livelli di preferenza espressi nei confronti del ladino sono superiori al 50%. Mentre l'uso e la competenza sono dimensioni tra di loro ben distinte, come ha confermato l'analisi fattoriale (Tab. 4.1), il legame tra l'uso e la preferenza è invece più stretto, pur non esaurendosi l'uno nell'altra.

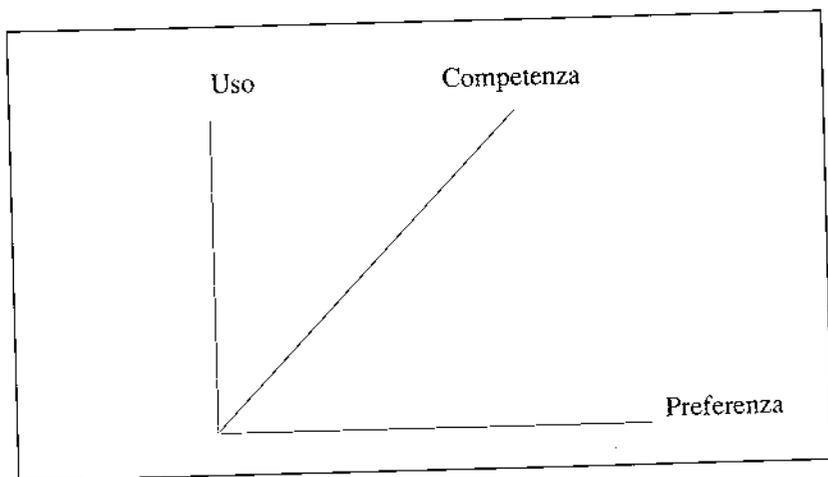


Fig. 6.1 Gli assi fondamentali dell'esperienza linguistica

A questo c'è da aggiungere la diversificazione legata da un lato all'area di residenza e dall'altro alla tipologia familiare di appartenenza. Pur in una valle dalle dimensioni contenute il divario tra una zona e l'altra è notevole ed è stato evidenziato, nei suoi aspetti quantitativi, in tutto il rapporto. Il centro valle appare come l'habitat in cui l'uso del ladino è, comparativamente, regredito di meno. La considerazione dell'omogeneità o disomogeneità linguistica nella composizione delle famiglie degli alunni ha evidenziato la presenza di un settore, la cui consistenza raggiunge il 39,9% degli alunni, di nuclei familiari fassani – con entrambi i genitori fassani – in cui i valori di uso del ladino sono elevati (l'83,2% degli alunni di tali famiglie dichiara che i genitori usano tra di loro correntemente il ladino). Molto diversi i dati relativi alle altre tipologie di nucleo familiare a conferma di una certa frantumazione della probabile comunità linguistica unitaria esistita in passato.

Accanto a queste due linee di diversificazione, alcuni dati emersi consentono di accennare all'evoluzione in corso nei meccanismi di riproduzione linguistica; non si tratta di mutamenti assoluti e del tutto chiari, bensì di una trasformazione segmentata che non risponde ad una unica logica di cambiamento. La famiglia ed il paese hanno probabilmente visto diminuire il loro ruolo come agenzie di mantenimento della lingua locale. Il recupero del ladino di cui abbiamo detto (Capitolo 4. Sez. 5), il ruolo del

paese nell'apprendimento del ladino da parte di alunni di nuclei familiari non omogenei ed altri microprocessi indicano tuttavia che il contesto familiare e quello di paese rimangono, per alcuni segmenti, significativi. La scuola, sia dell'infanzia sia elementare, ha assunto un crescente ruolo, sia pure non sempre esplicitato e tematizzato, nella socializzazione bilingue degli alunni, accrescendo il numero di alunni che conoscono entrambi i codici <sup>1</sup>.

La rilevanza della scuola come dominio d'uso, come fattore di promozione della lingua e come fonte di competenze linguistiche generalizzate, accanto ad alcuni aspetti di contesto tenuti presenti già nella fase di impostazione della ricerca (Capitolo 2 Sez. 3), ci hanno indotto a sottolineare e ad ipotizzare, anche al di là degli originali interrogativi di ricerca, l'impatto della promozione linguistica sulla stessa esperienza linguistica degli alunni. Si tratta, naturalmente, di osservazioni preliminari in quanto la fascia di età considerata non consente generalizzazioni e la stessa impostazione di ricerca non offre elementi diretti di informazione. È indubbio tuttavia che se ci chiediamo quale sia il significato dell'esperienza che gli alunni stanno vivendo in questi anni, la semplice categoria della diversità linguistica non appare del tutto sufficiente: la fase di transizione e di elaborazione che la lingua ladina sta attraversando e di cui abbiamo indicato alcune significative manifestazioni incide e condiziona il percorso di sviluppo sociolinguistico degli alunni.

Si impone quindi uno spostamento di ottica nel considerare la presenza della lingua ladina nell'esperienza linguistica iniziale e successiva degli alunni. Il ladino non è solo un residuo di una realtà in fase di sgretolamento o di erosione nei confronti della quale possono trovare espressione sentimenti di paura, come nella citazione riportata all'inizio della sezione, o, quasi complementariamente, istanze di mantenimento e di conservazione. La lingua ladina è una componente di un paesaggio linguistico locale attraversato da cambiamenti che interessano l'uso (introduzione nella scuola, nei media, nell'amministrazione pubblica...), la configurazione (omogeneizzazione della grafia, creazione di una lingua alta...) e le funzioni (dal momento del quotidiano a quello più formale della lingua oggetto di studio e di alfabetizzazione...) della lingua di minoranza.

Questa prospettiva, che si ancora a studi ed elaborazioni nell'analisi antropologica e sociologica delle società complesse, ci consente di in-

cludere, in termini di conclusione, alcuni spunti interpretativi dei dati raccolti e dell'analisi compiuta: in particolare il superamento della contrapposizione dicotomica tra tradizione e modernizzazione e le sue ripercussioni nel considerare la persistenza delle lingue di minoranza (Sez. 6.2) ed il rilievo che assume il momento della decisione nei processi di mutamento (Sez. 6.3). Questo ci porta a considerare la situazione linguistica di cui gli alunni sono interpreti come un area senza confini ben delimitati o delimitabili compresa tra bilinguismo potenziale (Sez. 6.4), che si basa sui livelli di competenza esistenti e bilinguismo possibile (Sez. 6.5), che è determinato dalle regole di scelta e dagli spazi di uso, ed a interrogarci su quali elementi di scenario siano tracciabili per l'avvenire (Sez. 6.6).

La pretesa di inoltrarci nel campo dell'interpretazione e quindi la disponibilità a correre il rischio di «dare senso» a quanto abbiamo rilevato risponde sia alla logica della ricerca sia alla necessità di andare oltre la pura rilevazione quantitativa.

### *6.2 Né tradizione, né modernizzazione: verso un nuovo paradigma*

Lo spazio che l'italiano ed il ladino occupano nell'interazione verbale degli alunni si configura come un'arena in cui è in atto una competizione, in cui cioè interagiscono fattori di regresso della lingua ladina (l'immigrazione e la costituzione di nuclei familiari linguisticamente non omogenei, la deladinizzazione della vita di paese dovuta al turismo...), fattori di recupero (l'insegnamento a scuola, l'immersione nel contesto ladino, lo scambio all'interno del gruppo dei pari...), fattori di rinforzo e di incremento (l'alfabetizzazione ladina, l'uso, anche se limitato, nei media, lo sviluppo del movimento ladino...). La risultante dell'azione delle diverse forze è alla base delle biografie linguistiche individuali o di paese. Queste dinamiche costituiscono una dimensione del più generale processo di mutamento della locale che interessa non solo il paesaggio linguistico, ma i sistemi di valore, l'identità culturale e l'organizzazione degli interessi.

Nell'interpretare queste trasformazioni, allo schema comune in passato di contrapposizione tra l'assetto tradizionale ed il sistema moderno<sup>2</sup>, si possono sostituire linee alternative di lettura. I termini in

cui il problema si è venuto ponendo non sono più quelli di una dicotomia conflittuale tra il passato, destinato ad essere travolto o a rimanere residuale e conservato in termini museari, ed il presente, nuovo, razionale e secolarizzato, bensì quelli di un'ottica comprendente rivolta cioè a vedere come il presente inglobi e reinterpreti il passato, rifunzionalizzi la memoria, riconsiruisca i propri quadri di civiltà e di cultura in modo incrementale.

Applicando questa prospettiva al fenomeno linguistico possiamo delineare, superando la contrapposizione tra tradizionale e moderno che opponeva al mondo delle lingue locali o dei dialetti le lingue standard nazionali, o in tempi più recenti, le lingue internazionali, destinate a travolgere le residuali sopravvivenze linguistiche, una chiave di lettura che consideri come le lingue minori possano trovare posto nei paesaggi linguistici in transizione. La inevitabilità dell'erosione, del regresso e della scomparsa lascia il posto alla categoria della rifunzionalizzazione.

Una lettura in questo senso della realtà linguistica della val di Fassa è presente in Chiochetti (1987) là dove si afferma che la situazione di oggi può essere vista come a metà strada ed in tensione tra gli estremi del regresso e dell'incremento.

Mutano, in questa prospettiva, anche i presupposti della stessa educazione linguistica: al modello corrente nel passato incentrato sulla italianizzazione come ipotesi di lavoro esclusiva con l'azzeramento delle conoscenze linguistiche precedenti o collaterali di codici minori o dialettali e l'aggiunta peraltro timida di lingue straniere, si sostituiscono nuove consapevolezze circa la necessità e la possibilità di percorsi integrati di educazione linguistica. Appaiono sotto luce diversa le stesse esperienze degli alunni in questo campo: non tanto come sopravvivenze del passato, gratificanti e fonte di identificazione, né anticipazioni di un futuro utopicamente disegnato, ma manifestazioni del percorso che la comunità di lingua ladina sta compiendo.

Non a caso le iniziative politiche del movimento ladino e le richieste che al suo interno vengono formulate traducono questa nuova sensibilità prospettica: non sono tanto rivolte a stabilizzare le funzioni della lingua ladina anche se si tratta di aspetti da non sottovalutare, quanto piuttosto a far svolgere alla lingua ladina nuove funzioni, ad occupare spazi nuovi e non tradizionali per l'uso del ladino (ICL, 1990).

Volendo, quindi, cogliere la differenza tra le generazioni di ieri e quelle di oggi della scuola elementare non è solamente il maggior o

minor uso della lingua ladina da considerare prioritariamente. Quello che caratterizza il presente è una situazione di comunicazione complessivamente molto diversa. Oggi tutti gli alunni hanno preso familiarità con la lingua ladina, con lo scrivere in lingua ladina; studiano la lingua tedesca non attraverso un precoce, precario e faticoso, avviamento al lavoro in un maso dell'Alto Adige, ma durante le ore di lingua tedesca; a scuola possono leggere un libro in lingua ladina, seguire un programma televisivo in ladino. Questa rifunzionalizzazione della lingua ladina non è persistenza del passato, né sviluppo lineare della tradizione; si tratta di una nuova configurazione, di un equilibrio creatosi senza precedenti.

Le esperienze che gli alunni compiono oggi si collocano in quello spazio che è compreso tra la situazione del passato che permane in misura più contenuta con la prevalenza del ladino nei domini quotidiani e quella di un bilinguismo in cui la lingua locale abbia una presenza stabile ed istituzionale all'interno della società locale. Se aderissimo ad una visione evolutiva e migliorativa della situazione potremmo parlare di una transizione non ancora compiuta.

### *6.3 Mutamento e decisione*

Il fatto che la costruzione dell'esperienza linguistica sia in misura considerevole in relazione alle decisioni istituzionali prese, quali quelle relative all'inserimento di un'ora di lingua e cultura ladina (Capitolo 5 Sez.10), sottolinea il ruolo fondamentale che assume in questo contesto, in cui da anni si è passati dall'atteggiamento di «non-decisione» a quello di una politica attiva a favore del ladino, pur se con azioni non coordinate e di lungo periodo, il complesso di decisioni che toccano la lingua ed il suo uso (ICL, 1990).

Se la trasformazione dell'assetto tradizionale è avvenuto per molti aspetti come effetto collaterale di una mancanza di «governo» delle trasformazioni socio-economiche e demografiche avvenute in valle ed è strettamente collegata con processi in atto all'esterno della valle stessa e quindi impossibili da condizionare, si vanno oggi profilando possibilità di azione, nel campo delle politiche linguistiche, che incidono sulla consistenza e sulla evoluzione linguistica.

La promozione linguistica (Renzi, 1984), perseguita con coerenza ormai in una pluralità di contesti, consiste in un complesso di interventi di discriminazione positiva nei confronti di una lingua di minoranza; il campo dell'educazione è spesso tra le aree prioritariamente indicate come punti di attacco, come emerge anche in significativi documenti di organismi internazionali<sup>3</sup>. Sono questi interventi che determinano la natura delle esperienze dei parlanti: si pensi alla creazione di scuole bilingui, all'avvio di programmi televisivi in lingua locale o alla introduzione della lingua locale nell'amministrazione pubblica. L'esperienza di altre realtà (Dutto, 1989; Boscia, 1989) all'interno dei paesi membri della comunità europea è significativa.

Nella Val di Fassa alcune decisioni sono state prese, anche nel settore scolastico. Si tratta di vedere se sono in timidi passi iniziali di un percorso di lungo periodo o se rappresentano misure sporadiche ed occasionali da cui non emerge un disegno complessivo di politica linguistica.

#### *6.4 Il bilinguismo potenziale*

Uno dei dati che sono emersi dalla ricerca e che abbiamo più volte sottolineato (Tav. 4.1) è lo scarto riscontrato tra le competenze dichiarate e l'uso della lingua ladina: questo ci porta a considerare la situazione in cui l'alunno vive come situazione di bilinguismo potenziale (Chiocchetti, 1980): la conoscenza del ladino che tramite la scuola è generalizzata e che matura lungo una pluralità di percorsi che attraversano l'esperienza familiare, quella di comunità e quella scolastica, non sempre trova realizzazione nell'interazione reale<sup>4</sup>.

Questo evidenzia il rischio di «deficit» di implementazione delle competenze che la scuola crea e coltiva e sembra dimostrare come la semplice conoscenza della lingua raggiunta attraverso processi formali di istruzione non è garanzia del suo uso<sup>5</sup>. Il primo è un processo di carattere intellettuale che risponde alle esigenze della definizione del curriculum scolastico, il secondo risponde a regole di uso e di scelta radicate nel tessuto sociale di riferimento. Il sistema scolastico è in grado di mantenere dei sistemi linguistici anche parzialmente disancorati dal loro uso al di fuori della scuola stessa.

Ad un livello più ampio di riflessione, c'è da rilevare che la scuola, in una prospettiva di promozione linguistica, non può essere sufficiente per garantire la valorizzazione di una lingua locale. Non può essere delegato alla scuola il compito di salvare una lingua o di ritardarne i tempi di erosione o di scomparsa. Occorrono altri interventi che rendano probabile l'attuazione delle potenzialità create nei processi di apprendimento formale. Fishman già nel 1976 si chiedeva se la scuola potesse andare per la propria strada con l'istruzione bilingue e forniva come risposta la necessità che ci fosse «il consenso della comunità per la rinascita dell'istruzione bilingue» e la constatazione che la scuola come tale è inadeguata: essa, infatti, «offre il sostegno didattico, ma non l'energia funzionale» (1976:244).

Come conseguenza potrebbero anche crearsi situazioni di distonia tra l'azione svolta da istituzioni diverse. L'alunno attraverso l'ora di ladino costruisce proprie consapevolezza e competenze: ma che cosa avviene se a livello strumentale ha minori possibilità di ricorrere al ladino nella vita in famiglia, nel gruppo dei pari e, più in generale, nella vita di comunità?

### *6.5 Il bilinguismo possibile*

Come abbiamo visto non esiste un unico modello di bilinguismo: è necessaria una determinazione empirica in relazione a ciascun contesto. Il bilinguismo dell'alunno possono se può essere indicato in astratto sulla base delle competenze linguistiche, in realtà è legato alle concrete possibilità di comportamento bilingue che esistono. Al momento le possibilità maggior sono in alcuni paesi della valle e nelle famiglie linguisticamente omogenee. Gli spazi di uso del ladino sono determinati dal complessivo assetto linguistico della valle, dalla disponibilità di interlocutori, dai domini di uso.

Il fatto che gli alunni potrebbero indifferentemente parlare ladino o italiano sta ad indicare che la discriminante non è tanto la conoscenza della lingua, ma riguarda i fattori che ne influenzano l'uso.

Rispetto all'intera area *ladina*, c'è da dire che le possibilità che l'alunno ha di accesso alla comunità linguistica sono molto ridotte e se non inesistenti. Mancando una «koiné», mancando uno scambio regolare

e rimanendo l'insegnamento limitato alle varietà della valle, l'ambito funzionale della lingua ladina con cui gli alunni vengono a contatto è, per il momento, molto limitato.

Sono però queste condizioni reali che definiscono il percorso lungo il quale l'alunno «diventa bilingue» (Rizzoli, 1989:124) nonché il significato che il suo bilinguismo assume.

### *6.6 Transizione verso dove?*

Come la diversità linguistica verrà a strutturarsi nel futuro dipende dal complessivo modificarsi di quell'insieme di fattori a cui abbiamo in parte accennato, ma anche dalle decisioni che in sede di promozione e pianificazione linguistica verranno assunte (ICL, 1990). Le combinazioni sono molte ed il mutamento non può essere a senso unico.

Da un lato l'avvenire può essere visto come progressione delle tendenze di erosione con l'ulteriore riduzione degli spazi, ieri vitali, per la lingua ladina senza che le iniziative prese riescano a scalfire questa evoluzione. Si tratta di una ipotesi possibile, ma improbabile data la numerosità degli interventi in atto e la crescente sensibilità.

Dall'altro si può presumere che lo sforzo di intervento porti a nuove sintesi tra i codici con una diversa ripartizione di frequenza nei singoli domini linguistici. È uno scenario di difficile fattibilità, data la frantumazione dei soggetti coinvolti e delle realtà da dinamicizzare<sup>6</sup>.

Una terza ipotesi potrebbe essere il conservarsi ulteriormente di una posizione intermedia fatta di pluralità di interventi, senza piena assunzione della questione: rimanendo in mezzo al guado avendo abbandonato il momento dell'inerzia ma senza una compiuta realizzazione nella direzione del bilinguismo. È un possibilità che diventerà inevitabile date le spinte al cambiamento se non si formulerà una politica.

Storicamente l'introduzione delle giovani generazioni al mondo degli adulti ed, in particolare, il loro accesso ai codici presenti è avvenuto in modi diversi a seconda dei periodi storici: le sintesi realizzate nel tempo hanno consentito la valorizzazione della lingua ladina in forme diverse, ma con una linea di continuità. Sommavilla ad esempio così tracciava nel 1981 con pochi e significativi tratti «la scòla da sti ègn»:

«...la scòla del paes l'à avù 'l bon e 'l zomp, soraldut percheche ben pòc de sti pere tosac i aeva 'l môt de poder seghitar i studi, ma nince de poder finir fòra per fòra el solit ensegnament de calònega. I primes de mè, bòna part de sti panciogn i li despensava da scòla e i li manava al todesch (entenonse ben, no per emparar el todesch, ma per se la vadagnar a jir a past da calche bacan), de solit fòra per Növa. Entorn i Santi i vegniva a ciasa e ènce ic, con en mes de ritardo, i scomenzava l'an de scòla» <sup>7</sup>.

Continuità e mutamento sono ancora le categorie per pensare al futuro dell'esperienza linguistica degli alunni della Val di Fassa: i contenuti ed i caratteri di essa sembrano dipendere più dall'azione o dall'inerzia dei soggetti, che da fattori contestuali. Anche da questo punto di vista la questione ladina, di quali saranno le condizioni di bilinguismo possibile, diventa questione di «coscienza dei parlanti» (Capitolo 1 Sez. 2), sia come individui, sia come gruppi, sia come istituzioni.

Le preoccupazioni del Callegari, citata in apertura di questo capitolo, che «dut va al manco» rimane un rimpianto per il passato se non sollecita a cogliere le possibilità di ricollocazione funzionale della lingua ladina nella società fassana.

## NOTE

- <sup>1</sup> Cfr. la realtà del Galles (Durto, 1989).
- <sup>2</sup> Cfr. Poppi, 1986; 1990.
- <sup>3</sup> Cfr. Ardizzone, 1989.
- <sup>4</sup> A livello interladino le potenzialità sono ancora tutte da esplorare per quanto riguarda gli alunni della scuola elementare; paradossalmente gli alunni sono andati in viaggio di istruzione in vari posti, anche a Brest, ma mai nelle aree ladine dell'Alto Adige.
- <sup>5</sup> Cfr. il caso dell'Irlanda. L'interrogativo se il bilinguismo precoce possa garantire la sopravvivenza di una lingua ed in quali condizioni è di estremo interesse per l'avvenire del ladino fassano. In riferimento a tale interrogativo Tabouret-Keller notava nel corso di un convegno internazionale nel 1982: «La mia esperienza personale al riguardo è negativa ed è corroborata, tra l'altro, dallo studio della situazione irlandese di F.C. Mackey (1981), il quale dimostra che, se il numero delle persone che sanno parlare irlandese è nettamente aumentato, grazie ad una scolarità in cui tale lingua ha un suo ruolo preciso, il numero delle persone che utilizzano effettivamente tale lingua non è affatto aumentato. L'identità è però salvaguardata...» (AA.VV. 1982:86).
- <sup>6</sup> Per un'idea della complessità degli interventi di pianificazione cfr. *Mondo Ladino*, 1989 e ICL, 1990.
- <sup>7</sup> Somnavilla, A. «La os dei molign», *Mondo Ladino*, V, 1/4 (1981).



## 7. LE DECISIONI NELL'EDUCAZIONE E NELLA DIDATTICA

*«L'oma ladina  
uel scri ite si mut  
te Scuola Elementare o Volksschule  
de Ortisei - Urtijëi - St. Ulrich,  
ma i ne sa sot a cie categoria  
che i dē' l scri ite:  
sce ladin-italiano o ladin-deutsch  
o italiano-ladin chësc pitl bambin  
o deutsch-ladin o Deutschtirol  
o Welschtirol o Südtirol  
o Süddeutschland o Baiern  
o Alpenvorland o Hinterland  
o Alto Adige o Italia del Nord  
o Ladin blót o Deutsch o Italiano!  
Po s l tol-ela bel rëit pra la man  
y se l porta inò a cësa per n ann!*

(Joseph Kostner, in W. Belardi, *Antologia della lirica ladina dolomitica*. Roma: Bonacci, 1985)

### 7.1 Conoscenza della realtà e programmazione didattica

L'origine della ricerca (Capitolo 1 Sez. 1) è stata una preoccupazione di carattere conoscitivo relativa al bagaglio di competenze, in campo linguistico, possedute da alunni che vivono in un contesto plurilingue che è attraversato da un insieme di processi di valorizzazione e di promozione della lingua locale. L'accertamento di tali abilità e, più in generale, della diffusione tra gli alunni della lingua ladina, consente di predisporre un programma di lavoro didattico più coerente e radicato nella situazione in cui ogni alunno si trova. Questo raccordo tra analisi della situazione e programmazione didattica è sottolineato da più autori che si sono occupati del problema e corrisponde anche alla pratica didattica in molti casi. Dai linguisti e dai dialettologi, in particolare, è arrivata una forte spinta per una educazione linguistica che fosse anco-

rata ad una lettura di carattere empirico della situazione linguistica di partenza (Bazzanella, 1982; Gensini e Vedovelli, 1983).

«Conoscere per programmare» è, quindi, un assunto ricorrente; pur non essendo questa la sede per una discussione critica di esso, non possiamo evitare, nel tentativo di cogliere quali siano le implicazioni educative e didattiche della descrizione e dell'analisi compiuta nei capitoli precedenti, di avanzare alcuni rilievi relativi al raccordo tra la conoscenza della situazione e la programmazione didattica.

In primo luogo è importante rendersi conto che la programmazione didattica è, innanzitutto, definizione di obiettivi e indicazione delle modalità per la loro realizzazione. Il processo di messa a punto delle finalità della scuola e dell'azione didattica<sup>1</sup>, già complesso di per sé, diviene ulteriormente più difficile in un contesto di diversità linguistica che coinvolge una pluralità di componenti: le finalità della scuola dell'obbligo, le indicazioni e le prescrizioni dei programmi nazionali, le peculiarità di una educazione linguistica in tale contesto. In questo processo di esplicitazione degli obiettivi, la conoscenza della realtà in cui l'alunno vive, svolge la funzione di «illuminare» la scena ed il campo di lavoro: così un programma di educazione linguistica può essere costruito nei punti di arrivo e nelle strategie per raggiungerli tenendo conto del contesto in cui si opera. Di fronte però alla descrizione ed all'analisi della realtà, le decisioni prese a livello di obiettivi educativi e traguardi didattici possono essere diverse e non necessariamente convergenti. Così, per molto tempo, la scuola ed i programmi didattici (Lavinio, 1986) non hanno preso in seria considerazione l'articolazione dell'esperienza linguistica degli alunni non tanto perché non si fosse a conoscenza che molti alunni possedevano più codici, quali l'italiano regionale, il dialetto locale o una lingua minore, quanto piuttosto perché a questi aspetti non si attribuiva alcuna rilevanza nel progetto educativo corrente se non quella di potenziali ostacoli all'apprendimento della lingua standard. Le decisioni e le finalità perseguite non scaturiscono dalla conoscenza della realtà, ma derivano da opzioni di valore legate al disegno educativo complessivo. La lettura della realtà è quindi importante non in se stessa, ma in relazione alle decisioni educative e didattiche che la scuola compie. Abbiamo accennato al ruolo ambivalente che la scuola può svolgere in un contesto di diversità linguistica.

In secondo luogo la disponibilità di informazioni e di dati relativi ai codici che gli alunni usano, al tipo di diversità linguistica in cui sono immersi può assumere rilevanza quanto più la scuola si dimostra capace di riflessività e di progettualità (Rizzoli, 1989:122) ed in grado di passare alla decisione.

Il problema, quindi, delle implicazioni didattiche va sviluppato avendo presente questa cautela: esse non scaturiscono direttamente dai dati raccolti. La descrizione compiuta può risultare utile soprattutto in un contesto di decisioni che riguardino sia l'educazione nel suo complesso sia i processi didattici specifici.

Nelle sezioni seguenti esaminiamo come i dati raccolti possano risultare rilevanti in rapporto ad alcune decisioni educative e didattiche: la valorizzazione del bagaglio di conoscenze linguistiche iniziali come punto partenza per il lavoro didattico (Sez. 7.2), la considerazione della diversità linguistica come risorsa educativa e non come fonte di deprivazione linguistica (Sez. 7.3), la determinazione di ipotesi didattiche, nel campo linguistico, specifiche e non generiche (Sez. 7.4), la decisione sui modelli organizzativi dell'attività didattica (Sez. 7.5) e la scelta di un orientamento plurilingue e multiculturale (Sez. 7.6) sono alcune delle «decisioni fondamentali» che caratterizzano l'intervento scolastico in un contesto di bilinguismo e in rapporto alle quali prendiamo in esame la rilevanza dei dati raccolti e della analisi compiuta.

## *7.2 L'esperienza linguistica iniziale*

Nel testo dei Programmi didattici del 1985 si legge che l'insegnante deve tener conto, per la programmazione didattica, dell'esperienza linguistica iniziale di cui dispone l'alunno: l'azione didattica e formativa della scuola non parte da una «tabula rasa», bensì si innesta su processi già in corso, su competenze già acquisite, deve, quindi, svilupparsi secondo un andamento coerente e consequenziale.

Nella situazione in cui gli alunni si trovano, in realtà, i termini della loro esperienza iniziale sono già complessi. Prima di arrivare alla scuola elementare, l'alunno è passato attraverso tempi, sequenze e fasi diverse di sviluppo linguistico: alcuni hanno appreso il ladino come lingua ma-

dre, acquisendo il codice italiano in un secondo tempo, altri sono entrati in contatto in modo corrente con la lingua ladina successivamente dopo una infanzia in cui è prevalsa la lingua italiana. La quasi totalità capisce e parla le due lingue.

Questa situazione di percorsi individuali nella diversità linguistica condiziona l'intervento della scuola ed i risultati che essa raggiunge. Pur essendo emerso un effetto di omogeneizzazione dell'esperienza linguistica prodotto dalla scuola – tutti apprendono a scrivere in ladino a scuola, tutti hanno la possibilità di parlare ladino...– lo sviluppo linguistico rimane probabilmente legato alla individualità di ciascuno di loro, dal momento che l'intervento della scuola assume significati diversi a seconda del bagaglio di competenze su cui si inserisce.

Volendo poi richiamare gli assi di differenziazione esistenti di maggior peso, c'è da notare che il background familiare, la collocazione territoriale e, in parte, la posizione professionale del padre evidenziano varietà di bilinguismo esistenti e segmentazione del fenomeno.

Considerare l'esperienza iniziale significa allora avere presente il bagaglio con cui l'alunno si presenta a scuola, non dimenticare che i percorsi saranno individuali e far riferimento costante ai diversi segmenti della situazione di diversità: la differenziazione esistente diviene un riferimento costante nella formulazione dei piani di lavoro.

Anche i percorsi di alfabetizzazione ladina risentono di queste differenziazioni, ma possono essere più omogenei operando in campi come lo scritto e la lettura in cui la diversità tra alunno ed alunno è minore.

La conoscenza della situazione, tracciata nei suoi termini quantitativi nella presente ricerca, richiede poi nel quotidiano dispiegarsi dell'attività didattica una sensibilità ed un'attenzione tutta particolare da parte degli insegnanti a cogliere le individualità di percorso, i problemi, i dilemmi, le potenzialità creative ed una qualche perspicacia nel leggere ed interpretare la crescita linguistica degli alunni.

In termini di pedagogia non si tratta di qualcosa di nuovo in assoluto bensì della attuazione del principio fondamentale in educazione dell'unicità dell'alunno («each child is just one») in un particolare contesto storico e spaziale. La sua attuazione richiede oltre a competenze di analisi e di interpretazione del fenomeno linguistico e capacità progettuali, scelte ed indirizzi di base.

### *7.3 La diversità linguistica come risorsa educativa*

Le opzioni di fondo che si possono operare nell'intervento educativo e didattico in una situazione di diversità sono state oggetto di approfondimento da tempo. Sommariamente ci sono due scuole di pensiero a cui vanno ricondotte le principali posizioni.

La prima coglie nella situazione di diversità linguistica una fonte di potenziale deprivazione linguistica degli alunni. A livello didattico, secondo queste posizioni teoriche, si privilegia il modello «sottrattivo» che tende ad eliminare dalla competenza linguistica del bambino la L1 o la lingua locale in quanto possibile fonte di interferenza nell'apprendimento della lingua standard. Queste teorie del deficit (Hudson, 1980:244ss) erano il risultato di ricerche condotte negli anni 50 e 60 successivamente rivelatesi inadeguate (Cummins e Danesi, 1988) <sup>2</sup>.

La seconda, invece, tende a considerare la presenza di più codici non come fonte di difficoltà, ma come risorsa educativa (Schiavi Facchin, 1987). Anziché essere sottratta dal processo di scolarizzazione, la L1 viene direttamente inclusa in esso: è la posizione maturata nell'ambito di ricerche condotte ormai in più contesti <sup>3</sup>.

La scelta tra i due orientamenti non è solo una questione da dirimere a livello di ricerca scientifica, essa permea i comportamenti concreti ed informa l'implicito educativo da cui scaturiscono le decisioni operative in campo didattico <sup>4</sup>.

Se nella prima prospettiva la ricerca evidenzia una molteplicità di situazioni di possibili difficoltà, nella seconda essa può essere più compiutamente utilizzata in quanto la fotografia realizzata dell'esperienza che gli alunni compiono diviene uno schema di lettura delle «risorse esistenti».

### *7.4 Le ipotesi didattiche*

Se la presenza dei codici nell'esperienza extra-scolastica è da riferire ad una pluralità di fattori, di difficile controllo, l'uso del ladino a scuola più direttamente, invece, discende da decisioni che si prendono e dal loro contenuto. Da questo punto di vista ci pare che lo sviluppo socio-

linguistico dell'alunno sia determinato dalle particolari ipotesi didattiche che riguardano l'inserimento della lingua ladina.

In particolare alcuni aspetti sono determinanti: la funzione attribuita alla lingua minore nel progetto educativo e didattico, il rapporto tra le forme scritte e quelle orali della lingua, la scelta della varietà in rapporto alle parlate esistenti, la riflessione metalinguistica ed i rischi del semilinguismo.

Uno degli approcci possibili in un contesto di plurilinguismo è quello di un utilizzo della lingua madre al fine di realizzare in forme graduali e progressive la piena padronanza della lingua maggiore. È un utilizzo strumentale della lingua di origine per rendere meno traumatico il passaggio alla lingua standard nazionale. Questo approccio non pare avere grande consistenza a livello di scuola elementare nelle scuole studiate. Non appare un maggior uso della lingua ladina nelle prime classi, anzi si è rivelata una penetrazione informale del ladino nella realtà scolastica con un aumento dell'uso dello stesso più si rimane a scuola. In secondo luogo, la quasi totalità degli alunni che arriva a scuola conosce la lingua italiana anche per effetto della frequenza alla scuola dell'infanzia. Inoltre l'organizzazione dell'insegnamento della lingua ladina non è mirato prioritariamente a mettere in condizione gli alunni di arrivare più agevolmente alla lingua italiana.

La funzione è, invece, quella di costruire un itinerario di alfabetizzazione in lingua ladina (Jellici, 1989), parallelo, seppur in forme potenzialmente integrate, a quello per la lingua italiana. L'alfabetizzazione è rivolta ad un tempo ad alunni la cui padronanza del ladino ha radici familiari e ad alunni per i quali il ladino è codice appreso dai compagni di scuola o dal paese. Le ipotesi di lavoro appaiono così comprese tra gli estremi di una lingua ladina presentata come lingua madre per cui il lavoro didattico consiste fondamentalmente nel mantenere e sviluppare la lingua già posseduta e quelli di una lingua che si configura come lingua seconda, nel senso di un codice che non è stato acquisito in sede di prima infanzia e che non si presenta come una «lingua straniera» perché parlata e presente nel contesto di vita dell'alunno. In questo secondo caso l'attività didattica non è di sviluppo, ma di scoperta e di apprendimento. La distinzione è di rilievo per il lavoro didattico; allo stesso tempo può sottolineare la opportunità che si operi per una progressiva omogeneizzazione della funzione della lingua ladina per tutti gli alunni.

Nell'ambito dell'alfabetizzazione ladina il rapporto tra la forma orale e quella scritta ha un notevole rilievo. Se l'apprendimento della forma scritta e quindi anche della lettura presenta una direzione di sviluppo aperta a tutti gli alunni, il «ladino parlato» è una variabile soggetta a numerosi fattori. Nella ricerca non abbiamo esaminato l'impatto della «ora di lingua e cultura ladina» sul ricorso al ladino nei diversi domini in cui si articola l'esperienza linguistica degli alunni. Si pone, quindi, l'interrogativo sull'incidenza dell'alfabetizzazione ladina sul parlare ladino, come appare opportuno chiedersi in che misura il programma di ladino preveda obiettivi di sviluppo del «parlato»<sup>5</sup>. La stessa introduzione della lingua ladina come area curricolare autonoma senza alcun uso allargato della stessa nell'ambito dell'educazione non sembra essere un fattore facilitante l'uso della lingua ladina come lingua parlata.

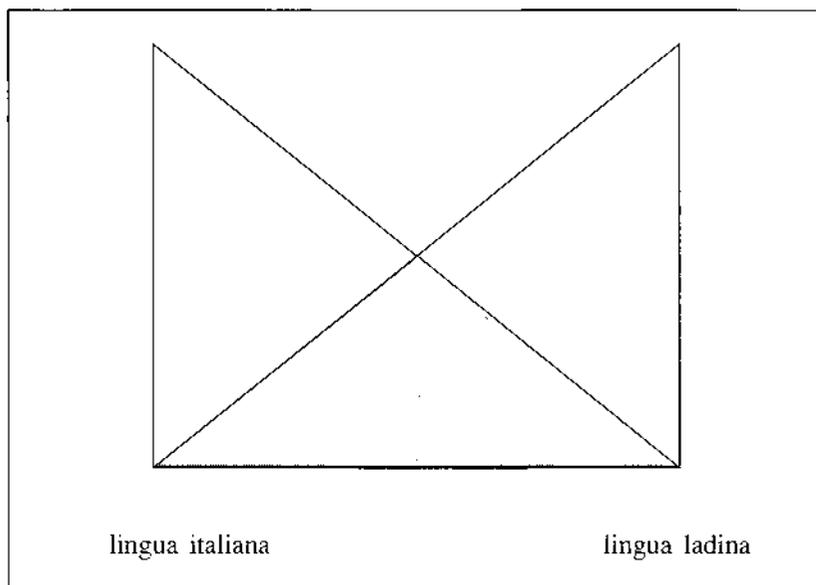
A livello sempre di ipotesi didattiche non è senza influenza che esistono nella valle delle zone linguistiche con parlate diverse e che il ladino facciano sia parte del ladino dolomitico. Di fronte a questa frammentazione, in sede di programmazione didattica, si possono percorrere strade alternative, le une rivolte a consolidare le parlate particolari, le altre intese a superare gradualmente il particolarismo nella direzione di utilizzo di forme di «koiné»<sup>6</sup>. In questo secondo caso il raccordo tra l'uso corrente del ladino in ambito extra-scolastico ed il ladino appreso a scuola diviene di importanza particolare. Al momento pochi alunni hanno l'opportunità di sentir parlare badiotto o gardenese nel loro ambito familiare.

Volendo poi riferirci ad alcune ipotesi di lavoro didattico messe a punto con la collaborazione di linguisti ed esperti di bilinguismo si può segnalare quel terreno di lavoro che viene considerato come il campo della «language awareness» (Hawkins, 1987) o della competenza metalinguistica. Quello che si verifica in una situazione di diversità linguistica è che le competenze in due lingue diverse hanno radici in una base comune (Fig. 7.1).

Questo coinvolge anche l'insegnamento della lingua tedesca e costituisce una sfida all'attività didattica.

Si presenta come necessaria per la programmazione didattica una approfondita riflessione su quelle che sono i requisiti perché si abbiano delle condizioni soddisfacenti di sviluppo linguistico: il bambino bilingue, sostengono Cummins e Danesi, ha bisogno di raggiungere una «so-

glia» di competenza minima dei suoi due codici per evitare conseguenze pedagogiche negative: altrimenti rischia di rimanere ad un livello «semilinguale» di competenza (1988:253).



*Fig. 7.1 Livelli di competenze.*

### *7.5 I modelli di bilinguismo nella scuola*

Se partiamo dall'accezione che Fishman (1979:93) ha dato di scuola bilingue, cioè quella scuola in cui due o più codici sono lingue di insegnamento, la scuola elementare nella val di Fassa non può essere considerata bilingue. La lingua ladina è un'area curricolare, non è utilizzata come lingua veicolare, al di là di singoli e sporadici episodi di uso veicolare di essa.

Può essere utile collocare tale modello sullo sfondo di alcuni tentativi fatti di schematizzare le diverse soluzioni che si propongono in termini di inserimento nella scuola della dimensione plurilingue.

Alla luce di un esame comparativo (Titone, 1972:309-321; Famiglietti, 1975:121; Tosi, 1984) l'insegnamento della lingua minoritaria come

materia a sé stante è il primo stadio nello sviluppo del bilinguismo nella scuola. Tosi individua cinque modelli curricolari diversi in relazione alle modalità di compresenza di lingua madre (L1) e lingua seconda (L2).

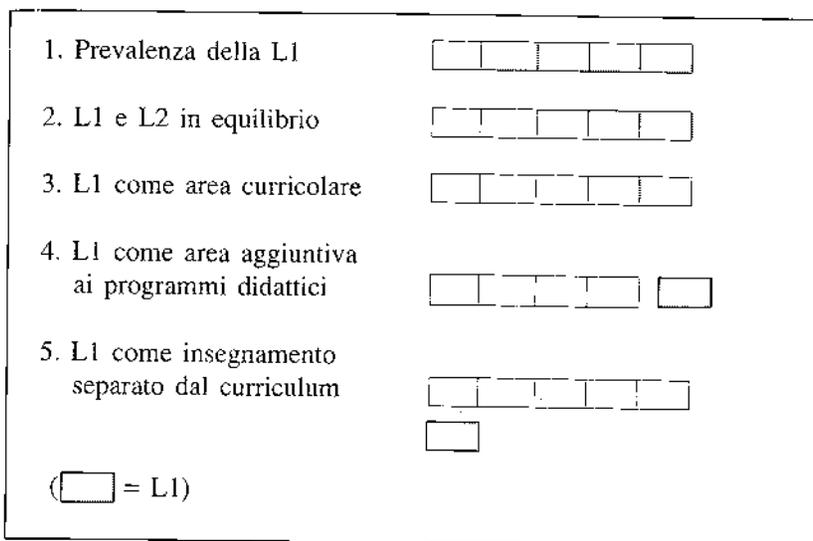


Fig. 7.2 Modelli curricolari (Tosi, 1984:138)

Utilizzando invece la schematizzazione proposta da Cummins e Danesi (1988) a proposito del programma bilingue Heritage Language Program, nella situazione in val di Fassa a livello di scuola elementare non si ha una reale complementarità tra la lingua italiana e la lingua ladina nella scolarizzazione del bambino; piuttosto il modello è quello dell'arricchimento culturale in quanto il ladino, cioè la L1, costituisce una semplice materia facoltativa.

Considerando altri schemi evolutivi (Ocde, 1983; Des, 1985:323) che suddividono in fasi il percorso verso la scuola plurilingue e multiculturale, la situazione della Val di Fassa appare intermedia tra la fase di inizio in cui si pone l'accento sulla lingua nazionale e sul suo appren-

dimento e quella pienamente sviluppata di integrazione in senso plurilingue del curriculum stesso.

Pur se in un quadro comparativo la realtà appare iniziale, si tratta di realizzazioni importanti. Per altro nel contesto italiano, a parte le eccezioni della Valle d'Aosta, dell'Alto Adige e della scuole slovene, non si è andato oltre a questi tentativi iniziali, come documentano le esperienze all'interno di altre comunità di minoranza. Già nel 1979 Fishman notava che in Italia, pur non essendoci forti resistenze a favore del riconoscimento delle lingue minoritarie, «si deve ancora percorrere molta strada prima che l'istruzione bilingue, soprattutto a livello secondario, sia così diffusa come la vorrebbero i suoi sostenitori» (1979:182).

La particolare configurazione dell'esperienza linguistica degli alunni, in particolare la presenza di una competenza dichiarata praticamente generalizzata a fronte di un uso corrente invece differenziato tra alunno ed alunno, è il risultato del lavoro della scuola. È facile cogliere, quindi, quale rilevanza potrebbe avere il passaggio dall'attuale modello di bilinguismo scolastico ad un modello che riconoscesse maggior presenza alla lingua ladina: lo sviluppo socio-linguistico sarebbe ulteriormente modificato. Allo stesso tempo è da considerare che la progressione nella direzione di una scuola bilingue, in cui cioè il ladino sia lingua di insegnamento, non è una questione solamente scolastica: essa riflette i livelli di promozione e di normalizzazione che la lingua ladina potrà raggiungere, suppone la maturazione di corrispondenti aspettative all'interno della comunità scolastica e la realizzazione di un processo tecnico di pianificazione linguistica (ICL, 1990).

Attualmente quella situazione di bilinguismo potenziale, di cui si è detto (Capitolo 6. Sez. 4), tocca anche la scuola: la conoscenza del ladino che viene a formarsi nelle lezioni di ladino non viene utilizzata negli altri momenti dell'attività didattica.

Più in generale, sono poi da richiamare le osservazioni fatte a proposito del tempo scuola. Lo spazio che viene riservato a scuola alla lingua ladina in termini di curriculum non è infatti l'unico aspetto. La scuola è anche una comunità, un sistema istituzionale ed organizzativo che ha i propri codici di comunicazione: il ladino con gli altri insegnanti è molto di rado utilizzato, anche perché è ancora una lingua estranea all'istituzione.

## 7.6 Un orientamento plurilingue e multiculturale

La lingua, si legge nei Programmi didattici del 1985 è veicolo di cultura ed oggetto che appartiene alla memoria sociale. Nella particolare vicenda storica e politica del gruppo e del movimento ladino, la lingua è diventata uno dei simboli di diversità e, quindi, di identità culturale, come la richiesta per la sua introduzione nella scuola ha acquisito un significato determinante (Poppi, 1990).

Rimane, quindi, alla scuola da esaminare come la presenza di più codici si possa tradurre, nella progettazione scolastica, in un'apertura culturale, e la realizzazione di percorsi integrati di educazione linguistica in un orientamento plurilingue e multiculturale. Indubbiamente gli alunni vivono, come gli altri parlanti ladini una fase di transizione e di promozione linguistica: la cultura ladina non esiste tanto come patrimonio da conservare o come un sistema di opportunità e potenzialità che include l'orizzonte interladino di fronte al quale la scuola deve collocarsi.

Viene da pensare che l'educazione dovrebbe far tesoro di questa situazione nella direzione di vedere la diversità e la promozione di una lingua come una condizione di vita («a way of life»). Questa è l'opzione aperta e la sfida per chi opera nella scuola e delle istanze educative deve farsi interprete. Come abbiamo detto, i dati raccolti illuminano la scena, ma sono i soggetti, cioè le comunità scolastiche, i docenti, gli alunni, le realtà sociali, i protagonisti decisivi di un'impresa il cui governo non può che derivare dal coordinamento. Le esperienze condotte in altri contesti di lingue di minoranza se non indicano le strade da percorrere, data la peculiarità dei singoli contesti, ne testimoniano la percorribilità. D'altra parte, anche le esperienze condotte nel corso degli ultimi decenni nelle scuole elementari della Val di Fassa (*Mondo Ladino*, 1989) stanno a dimostrare che non si è trattato di «galvanizzare artificialmente il ladinismo ormai tramontato»<sup>7</sup> bensì di una, seppur timida e auspicabilmente iniziale, testimonianza di cultura educativa e dell'educazione. E in questa direzione «l'oma ladina» della poesia del Kostner potrà più agevolmente trovare motivi per conciliarsi con la scuola.

## NOTE

- <sup>1</sup> Esiste una crescente consapevolezza nell'ambito della conoscenza dei processi educativi e didattici circa i limiti nell'uso degli obiettivi nella programmazione curricolare. Cfr. per una discussione della questione, Jeffcoate, R., «Curriculum Planning in Multicultural Education» in James, A. & R. Jeffcoate (a cura di), *The School in the Multicultural Society*. O.U.P.: London, 1981.
- <sup>2</sup> Questa posizione si rifletteva poi nelle scelte implicite compiute dagli operatori scolastici; si veda la storia dei programmi didattici ed il posto riservato in essi alle lingue minori od alle varietà regionali (Cfr. Nota n. 3 del Capitolo I).
- <sup>3</sup> Si vedano le conclusioni della ricerca di Sierra, J & I. Olaziregi (1989) in cui si valuta (2000 alunni coinvolti) il ruolo della scuola nello sviluppare il bilinguismo nell'area basca. I risultati documentano la superiorità dal punto di vista educativo dei modelli di organizzazione curricolare in cui l'approccio bilingue è più compiutamente sviluppato.
- <sup>4</sup> A proposito del pregiudizio degli insegnanti cfr. Hudson, 1980:237-8-9).
- <sup>5</sup> Si veda il programma di lingua ladina in Jellici, 1989.
- <sup>6</sup> Nel progetto Contaconties (*Mondo Ladino*, 1989), promosso dalla Direzione Didattica di Moena, si è tentato di superare le barriere delle parlate locale attraverso un, seppur timido, sforzo di scelta di forme espressive in grado di facilitare la comunicazione tra i parlanti delle diverse varietà, senza perdere, tuttavia, la ricchezza della stessa diversità.
- <sup>7</sup> L'espressione si trova in una relazione del Governatorato Civile per la Venezia Tridentina redatta nel 1920 ed è riferita alla situazione fassana (in Scroccaro, 1990: 67-68).

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'apprendimento precoce della seconda lingua*. Atti del Convegno Internazionale (Bolzano 13-15 maggio 1982). Prov. Autonoma di Bolzano, 1982.
- Allardt, E., «Le minoranze etniche nell'Europa occidentale: una ricerca comparata», *Rivista Italiana di Scienza Politica*, XI, 1 (1981): 91-176.
- Anderson, M., «The Renaissance of Territorial Minorities in Western Europe», *West European Politics*, 1, 2 (1978): 128-143.
- Ardizzone, P., «Comunità di lingua minoritaria ed organismi europei», *Mondo Ladino*, XIII, 1-2 (1989): 185-189.
- Barberi, P. & R. Ciceri, *Progetto di studio, formazione e sperimentazione per le educatrici delle scuole materne provinciali della Val di Fassa sul bilinguismo ladino/italiano e gli altri aspetti educativi ad esso connessi* (datiloscritto), 1989a.
- Barberi, P. & R. Ciceri, *Competenze e strategie comunicative dei bambini delle scuole materne fassane*. Indagine esplorativa sulle scuole provinciali di Pera, Soraga e Canazei (datiloscritto), 1989b.
- Bazzanella, C., «L'uso del questionario socio-linguistico in classe» in LEND, *Insegnare in classe*. Verifica e valutazione (a cura di Livia Soriani Cucchi), Ed. Bruno Mondadori, 1982: 30-62.
- Belardi, W., «No Talians, no Tüdesc. Considerazioni sulla coscienza nazionale dei Ladini Dolomitici», *Moena Ladina V. Cultura e identità dei ladini dolomitici*, (1985): 39-49.
- Berruto, G., *La sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli, 1974.
- Biasori, L., «La lingua e la cultura ladina nella scuola elementare in Val di Fassa», *Mondo Ladino*, XIII, 1-2 (1989): 31-47.
- Blalock, H.M.Jr., *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino, 1969.
- Blom, J.P. & J.J. Gumperz, «Fattori sociali determinanti del comportamento verbale», *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2 (1969).
- Boileau, A., & E. Sussi, *Dominanza e minoranze*. Udine: Ed. Grillo, 1981.
- Boscia, T., «Diversità linguistica e culturale: l'esperienza della Galizia» *Mondo Ladino*, XIII, 1-2 (1989): 165-184.
- Catalfiore, G., «La geografia delle minoranze: i Ladini», *Mondo Ladino*, IX, 1-2 (1985): 11-40.
- CERI, *L'éducation multiculturelle*. Paris: OCDE, 1983.
- Chiocchetti, F., «Primi risultati di un'indagine tipologica sulle interferenze ladino-italiano», *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980a): 19-33.

- Chiocchetti, F., *Bilinguismo e diglossia*. Osservazioni e proposte per l'uso del ladino nelle scuole dell'infanzia della Val di Fassa (dattiloscritto), Istituto Culturale Ladino, 1980b.
- Chiocchetti, F., «Ladino in Val di Fassa: tra regresso e incremento», *Mondo Ladino*, XI, 3-4 (1987): 319-336.
- Chiocchetti, S., «Cronache/Minoranze Ladini di Fassa», *Riforma della scuola*, 5-31 (1986).
- Conversi, D., «L'insegnamento in Catalogna: verso una società bilingue?», *Riforma della Scuola*, 33, 1 (1987): 28-36.
- Corder, S.P., *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.
- Cummins, J. & M. Danesi, «Lingue materne nella scuola elementare: ricerche e esperienze canadesi», *Scuola e lingue moderne (SELM)*, XXVI, 7 (1988): 249-254.
- Dantone, M., «L'insegnamento del ladino nelle scuole elementari di Fassa», *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980): 15-17.
- Dantone, M. & D. Zanoner, *Mia Parlèda - Mia Parlada*. Vigo di Fassa: Istituto Culturale Ladino, 1979<sup>2</sup>.
- De Marchi, B., «A Sociology of Language Research in Friuli-Venetia Julia, a multilingual border area», in De Marchi, B. & A. Boileau, *Boundaries and Minorities in Western Europe*. Milano: F. Angeli, 1982a. Pp. 183-210.
- De Marchi, B., «Sociologia del linguaggio in un'area plurilingue. Teorie, metodologie e risultati di una ricerca» in Meghnagi, 1982b: 233-248.
- De Marchi, B., «Problemi della ricerca socio-linguistica (con particolare riferimento alla tecnica dell'indagine con questionario)», *Mondo Ladino Quaderni*, 5 (1984a): 23-40.
- De Marchi, B., «Commento ai dati del Glottokit. Moena 1981», *Mondo Ladino Quaderni*. (L'educazione linguistica in una realtà plurilingue) 5 (1984b): 165-174.
- De Marchi, B., «La comunicazione come fatto sociale: aspetti semantici e pragmatici» *Mondo Ladino Quaderni*, 6 (1987): 7-26.
- De Mauro, T. & M. Lodi, *Lingua e dialetti*. Roma: Ed. Riuniti, 1979.
- De Mauro, T., *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza, 1963.
- De Mauro, T., «L'educazione plurilingue nelle scuole italiane», in Di Iorio, 1983. Pp. 1-7.
- Deutori, A., «Industrializzazione e situazione linguistica. Inchiesta sociolinguistica in un'industria di Macomer (Nuoro)» in SLI, 1980. Pp.171-296.
- Di Iorio, F. (a cura di), «L'educazione plurilingue in Italia», *Quaderni di Villa Falconieri*, Frascati: CEDE, 1983.
- DOXA, «Parlare in dialetto», *Bollettino Doxa*, XLII, 6-7 (27 aprile 1988). Pp. 55-62.

- Dutto, M.G. (a cura di), «La diversità linguistica e culturale: quale ruolo per la scuola?» *Mondo Ladino Quaderni*, 6, 1987.
- Dutto, M.G., «Per una scuola a vocazione multiculturale e plurilingue», *Mondo Ladino Quaderni*, 6 (1987b): 65-105.
- Egger, K., «Alcuni aspetti del bilinguismo in Alto Adige», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, II, 1 (1970): 31-40.
- Egger, K., *Bilinguismo in Alto Adige: problemi e prospettive*. Bolzano: Athesia, 1978.
- Egger, K., «Riflessioni sull'apprendimento precoce della seconda lingua in Alto Adige: aspetti culturali, sociali, scolastici e giuridici», in AA.VV., 1982. Pp. 24-40.
- Famiglietti, M., «Il bilinguismo in una comunità italo-albanese e proposte didattiche», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, VII (1975): 103-124.
- Famiglietti, M., «Bilinguismo e scuola in un'area albanofona della Calabria», in SLI, 1979, II Vol. Pp.: 527-544.
- Fishman, J.A., «Domains and the Relationship between Micro and Macrosociolinguistics» in J.J. Gumperz & D. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics*. New York, 1972. Pp. 435-453.
- Fishman, J.A., *La sociologia del linguaggio*. Roma: Officina Ed., 1975.
- Fishman, J.A., *Istruzione bilingue. Una prospettiva sociologica internazionale*. Bergamo: Minerva Italica, 1979.
- Freddi, G., *L'Italia plurilingue*. Bergamo: Minerva Italica, 1983a.
- Freddi, G., «Maggioranza, minoranze e plurilinguismo nella provincia di Bolzano» in Di Iorio (1983b). Pp. 35-57.
- Freddi, G., «Per una scuola plurilingue in Italia», *Moena Ladina*, VI (1987): 17-23.
- Gallino, L., *Dizionario di Sociologia*. Torino: UTET, 1978.
- Gensini, S. & Vedovelli, M., *Teoria e pratica del Glottokit*. Una carta di identità per l'educazione linguistica. Milano: F. Angeli, 1983.
- Gensini, S., «Spazio linguistico in Italia», in Gensini & Vedovelli, 1983. Pp. 30-73.
- Gensini, S. & Vedovelli, M., «Strumenti per la programmazione dell'educazione linguistica ed il glottokit», in Gensini & Vedovelli, 1983. Pp. 74-96.
- Ghetta, L.; M. Ganz & P. Dellagiacomina, «Ladino e cultura ladina nelle scuole equiparate dell'infanzia in Fassa» *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980): 7-9.
- Giacalone Ramat, A., *Lingua, dialetto e comportamento linguistico*. La situazione di Gressoney. Aosta: Musumeci, 1979.
- Giacalone Ramat, A., «Il repertorio linguistico della Comunità Alemanna della Valle del Lys», in SLI, 1979. Pp. 419-458.
- Giustelli, G., «Aspetti e problematiche dell'educazione linguistica: l'italiano e il ladino nella scuola elementare della Val di Fassa», *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980): 35-39.
- Gorter, D., «Survey of the Frisian language situation: some considerations of research

- methods on language maintenance and language shift», *International Journal of Sociology of Language*, 68 (1987): 41-56.
- Goglio, S.; R. Gubert & A. Paoli, *Etnie tra declino e risveglio*. Milano: F. Angeli, 1979.
- Grassi, C., «Educazione linguistica bilingue (italiano e francese) in ambiente dialettale: il caso della Val d'Aosta», in SLI, 1979. Pp. 461-465.
- Grop Ladin de Moena, «Ambiente Linguaggio e società», *Moena Ladina*, III (1977).
- Grop Ladin de Moena, «L Ladin te scola». Il quadro e gli obiettivi di una scuola plurilingue», *Moena Ladina*, VI (1987).
- Gubert, R., *L'identificazione etnica: indagine sociologica in un'area plurilingue del Trentino Alto Adige*. Udine: Del Bianco, 1976.
- Hawkins, E., *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Heilmann, L., «A proposito di ladino fassano», *Moena Ladina*, I (1975): 44-51.
- Heilmann, L., «Il rapporto ladino-italiano: lingua "prima" e lingua "seconda", *Mondo Ladino Quaderni*, 2 (1980a): 91-96.
- Heilmann, L., «La didattica del ladino nel quadro delle interferenze ladino-italiano», *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980b): 65-86.
- Heilmann, L., «Individuo, etnia, stato. A proposito di pianificazione linguistica nella comunità ladina dolomitica. Considerazioni di "ecologia" del linguaggio», *Mondo Ladino*, XII, 1-4 (1988): 23-37.
- Hudson, R.A., *Sociolinguistica*. Bologna: Il Mulino, 1980.
- Iellici, M.G., «Esperienze di insegnamento del ladino nelle scuole elementari di Fassa» *Mondo Ladino*, XIII, 1-2 (1989): 69-96.
- ISTAT, «Indagine Multiscopo sulle famiglie. Primo ciclo (dicembre 1987-maggio 1988). Primi risultati», *Notiziario*, 4, 41, X, 1 (1989).
- Istituto Culturale Ladino (ICL), *Lineamenti per una politica linguistica in favore del ladino dolomitico*. Vigo di Fassa, 1990.
- Lavinio, C., «Il dialetto sui banchi anno dopo anno», *Italiano e oltre*, 5, I (1986): 209-21.
- Lentin, V., *Il bambino e la lingua parlata*. Roma: Armando, 1975.
- Leonardi, A., «L'economia della valle ladina di Fassa tra metà ottocento ed i giorni nostri», *Mondo Ladino Quaderni*, I (1978): 11-53.
- Leonardi, A., «La Valle di Fassa tra '800 e '900: situazione economica ed aspetti di vita sociale», in ICL, *Testimonianze di storia contemporanea*. Moena, 1984. Pp. 11-34.
- 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», *Mondo Ladino Quaderni*, I (1977): 21-38.

- Libardi, M., *Tempo pieno sì, tempo pieno no. Un decennio di esperienze in provincia di Trento (1969-1979)*. Trento: Biblioteca Magistrale, 1980.
- Lieberson, S., «Procedures for improving socio-linguistic surveys of language maintenance and language shift», *International Journal of the Sociology of Language*, 25 (1980): 11-27.
- Luckmann, Th., *The Sociology of Language*. Indianapolis: The Bobbs-Merril Company, Inc. 1975.
- Mackey, W.F., «Towards a definition of bilingualism», *Journal of the Canadian Linguistic Association*, March, 1 (1956).
- Mackey, W.F., «L'apprendimento precoce scolastico ed extrascolastico della seconda lingua: rapporti tra bilinguismo e didattica delle lingue», in AA.VV., 1982. Pp. 42-51.
- Maecato, G.; Ursini, F. & Politi, A., *Dialetto e italiano. Status socio-economico e percezione sociale del fenomeno linguistico*. Pisa: Pacini, 1974.
- Magugliani, D., *Fassa: montagna che scompare*. Milano, 1982.
- Maragliano, R. & B. Verrecchi, *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti, 1978.
- Mauri, C., «Le rivendicazioni dei Ladini di Fassa attraverso i documenti», *Mondo Ladino*, V, 1/4 (1981): 123-162.
- Meghnagi, S. «Friuli Venezia Giulia: la situazione socio-linguistica nella scuola dell'obbligo. Rapporto di ricerca» in Meghnagi, S. (a cura di) *Lingua, cultura educazione. Tutela della minoranze. Materiali e documenti*. Roma: IRES-CGIL/ESI, 1982. Pp. 149-221.
- Ministero della Pubblica Istruzione (DGSC) (MPI), «Rapporto sulle minoranze linguistiche in Italia», *Scambi Culturali*, VII, 1-2-3 (1985).
- Phillips, B.S., *Metodologia della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino, 1972.
- Plangg, G.A., «Le interferenze linguistiche: tedesco-ladino», *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980): 65-86.
- Petrosino, D., «Etnicità e territorialità. Definizioni e teorie dell'attivizzazione etnica», *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXVII, 2 (1986): 213-251.
- Frida, P., *La marueies de nosc alhierch*. Union di Ladins de Gherdëina, Urtijej, 1988.
- Pizzorusso, A., *Il pluralismo linguistico in Italia fra stato nazionale e autonomie regionali*. Pisa: Pacini Ed., 1975.
- Poppi, C., *We are Mountain People: Tradition and Ethnicity in the Ladin Carnival of the Val di Fassa (Northern Italy)*. Tesi di dottorato, Università di Cambridge (UK), 1983.
- Poppi, C., «Presentazione» in Trentini, 1986. Pp.5-12.
- Poppi, C., «Le contes degli archivi M. Mazzel e Simon de Giulio. Verifica delle fonti e riscontri nella tradizione orale contemporanea», *Mondo Ladino*, XI, 1-2 (1987): 19-58.

- Poppi, C., «The contention of Tradition: legitimacy, culture and ethnicity in Southern Tyrol», in AA.VV., *Per Padre Frumenzio Ghetta. Scritti e nota bio-bibliografica per il 70° compleanno*, a cura della Biblioteca Comunale di Trento, Comune di Trento, 1990.
- Pride, J.B., *Il significato sociale del linguaggio*. Roma: Armando, 1982.
- Richebuono, P., «La presa di coscienza dei Ladini. Cenni Cronologici», *Ladinia*, VI (1982): 95-154.
- Renzi, L., «Per la difesa e la promozione di una piccola lingua» *Mondo Ladino Quaderni*, 5 (1984): 9-21.
- Robinson, P., «Language Retention Among Canadian Indians: a Simultaneous Equation Model with dichotomous Endogenous Variables», *American Sociological Review*, 50 (1985): 515-529.
- Rovetta, A (a cura di ), «Il sostegno interno ed esterno alla scuola nell'attuazione dei processi di innovazione», *OPPI Documenti*. Strumenti per la formazione, VII (27) (1985).
- Rizzoli, P.M., «Problematiche ed aspetti del bilinguismo in Val di Fassa. Riflessioni di un insegnante», *Mondo Ladino*, XIII, 1-2 (1989): 121-148.
- Salerni, A., «Educazione linguistica e dialetto nei programmi della scuola elementare dall'Unità ad oggi», *Scuola e città*, 3, (1986): 97-116.
- Sanna, A., «La situazione linguistica e socio-linguistica della Sardegna», in SLI, 1980. Pp. 119-131.
- Schiavi Facchin, S., «La stratificazione linguistica nella provincia di Udine», in Meghnagi, 1982. Pp. 127-147.
- Schiavi Facchin, S., «La lingua e la cultura di minoranza come risorsa educativa», *Scienza e Cultura*, 1 (1987a): 101-112.
- Schiavi Facchin, S., «Lingue e culture minoritarie nella scuola italiana: prime ipotesi di intervento» *Mondo Ladino Quaderni*, 6 (1987b): 43-64.
- Schmid, H., «Una lingua scritta unitaria: lusso o necessità? Il problema dell'uniformazione sovragregionale per le lingue minori», *Mondo Ladino*, XIII, 3-4 1989: 225-256.
- Scroccaro, M., *De Faša Ladina*. La questione ladina in Val di Fassa dal 1918 al 1948. Trento: Museo del Risorgimento e Istituto Culturale Ladino, 1990.
- Sierra, J. & Olaziregi, I., *Eife 2. Influence of Factors on the learning of Basque*. Study of the models A, B, and D in fifth year Basic General Education. Central Publications Service of the Basque Government. Gasteiz, 1989.
- Società di Linguistica Italiana (SLI), *I dialetti e le lingue di minoranza di fronte all'italiano*. Atti dell' XI Congresso Internazionale di Studi (Cagliari: 27-30 maggio 1977) a cura di F.A. Leoni. Roma: Bulzoni, 1979.
- Spini, S., «Il progetto didattico-sperimentale per l'uso del ladino nelle Scuole Equiparate dell'Infanzia della Val di Fassa», *Mondo Ladino Quaderni*, 3 (1980): 41-51.

- Spini, S., «Il bilinguismo italiano-ladino nella scuola dell'infanzia. Un'esperienza nelle Scuole Equiparate dell'Infanzia della Val di Fassa», *Mondo Ladino Quaderni*, 4 (1983).
- Stevens, G., «Nativity, Intermarriage and mother-tongue shift», *American Sociological Review*, 50 (1985): 74-83.
- Strassoldo, R., «La tutela del friulano in provincia di Udine: una ricerca sociologica», *Ladinia*, X (1986): 133-165.
- Strassoldo, R. & G. Delli Zotti (eds), *Cooperation and Conflict in Border Areas*. Milano: F. Angeli, 1982.
- Tabouret-Keller, A., «L'importanza di fattori sociali nella realizzazione del bilinguismo e il problema dell'identità: studio comparativo», in AA.VV., 1982. Pp. 73-88.
- Titone, R., *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando Ed., 1972.
- Titone, R., «La scuola italiana come scuola di plurilinguismo», in Di Iorio (a cura di), 1983. Pp. 9-23.
- Tosi, A., *Immigration and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Trentini, N., *Chi egn...* Vita rurale e tradizione in Val di Fassa. Vigo di Fassa: Istituto Culturale Ladino, 1986.
- Union Generela de Ladins dla Dolomites, *Document final dla Comisciun per l'Unificaziun dla Grafia*, 1987.
- Verdoot, A., «I problemi del bilinguismo precoce: un approccio sociologico», in AA.VV., 1982. Pp. 188-196.
- Vittur, F., «Plurilinguismo nella scuola ladina di Badia e Gardena», in *Grop Ladin da Moena*, 1987. Pp. 37-41.
- Vittur, F., *Innescida sön la scola de oblianza de Gherdëina y Badia*. Intendenza Ladina-Istitut Pedagogich Ladin, Bolzano, 1990.
- Vittur, V., «Essere ladini oggi. Realtà e prospettive», *Rezia* 24, (1990).
- Weinreich, U., *Lingue in contatto*. Torino: Boringhieri, 1974.
- Zanetto, G., «La lingua nel sistema geografico regionale», in Zuanelli Sonino (a cura di), 1982.
- Zuanelli Sonino, E., *La competenza comunicativa*. Torino: Boringhieri, 1981.
- Zuanelli Sonino, E. (a cura di), *Progetto Educazione Linguistica: Italiano, Dialetto, Lingue straniere*. Comune di Venezia, s.d.
- Zuanelli Sonino, E. (a cura di), *Italiano, dialetto, lingue straniere alle elementari*. Venezia: Arsenale Cooperativa Ed., 1982.



APPENDICE A  
QUESTIONARIO





**Con il papà io parlo:**

(per ogni lingua, completa con una ---->)

- |    |                                 |   |   |
|----|---------------------------------|---|---|
| 4. | ladino                          | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | <input type="checkbox"/>                          |
| 5. | italiano                        | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | <input type="checkbox"/>                          |
| 6. | qualcos'altro<br>che cosa?..... | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

**Con i miei fratelli e le mie sorelle io parlo:**

(se ne hai, per ogni lingua, completa con una ---->.

Se non ne hai, salta i punti 7. 8. e 9.)

- |    |                                 |   |   |
|----|---------------------------------|---|---|
| 7. | ladino                          | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | <input type="checkbox"/>                          |
| 8. | italiano                        | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | <input type="checkbox"/>                          |
| 9. | qualcos'altro<br>che cosa?..... | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |



**I miei genitori fra loro parlano**  
 (per ogni lingua, completa con una ---->)

- |     |                                 |   |     |
|-----|---------------------------------|---|-----|
| 16. | ladino                          | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | ┌   |
| 17. | italiano                        | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | ┌   |
| 18. | qualcos'altro<br>che cosa?..... | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | ┌ ┌ |

**A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni  
 parlo**  
 (per ogni lingua, completa con una ---->)

- |     |                                 |   |     |
|-----|---------------------------------|---|-----|
| 19. | ladino                          | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | ┌   |
| 20. | italiano                        | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | ┌   |
| 21. | qualcos'altro<br>che cosa?..... | sempre o quasi sempre<br>qualche volta<br>mai | ┌ ┌ |



Con il mio migliore amico (la mia migliore amica) parlo  
(per ogni lingua, completa con una ---->)

28.       ladino                               sempre o quasi sempre  
  qualche volta  
  mai

29.       italiano                             sempre o quasi sempre  
  qualche volta  
  mai

30.       qualcos'altro                       sempre o quasi sempre  
          che cosa?.....                   qualche volta  
  mai

Quando vado a comperare il gelato parlo  
(per ogni lingua, completa con una ---->)

31.       ladino                               sempre o quasi sempre  
  qualche volta  
  mai

32.       italiano                             sempre o quasi sempre  
  qualche volta  
  mai

33.       qualcos'altro                       sempre o quasi sempre  
          che cosa?.....                   qualche volta  
  mai





46. A me piace di più parlare  
(indica la tua scelta con una ---->)

ladino

italiano

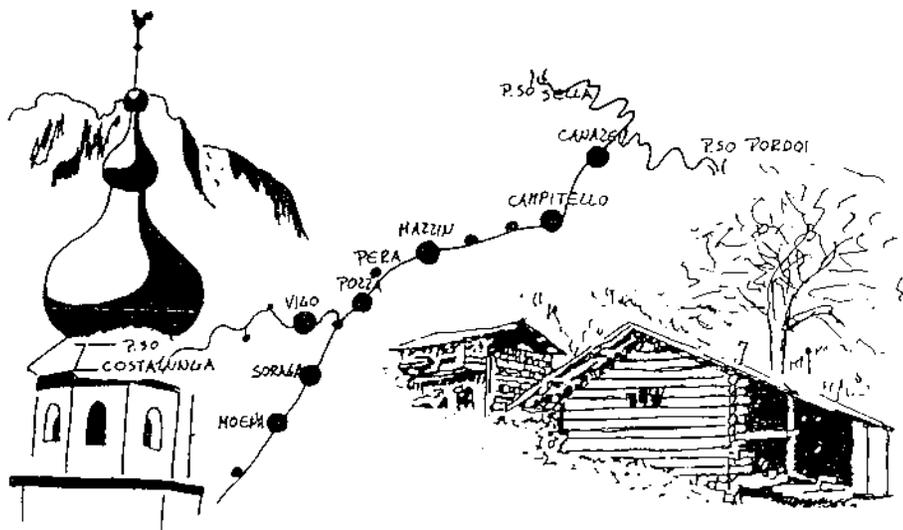
qualcos'altro  
che cosa?.....

GRAZIE! !

Le informazioni che ci hai dato ci sono molto utili.

Vogliamo aiutarti (e come te tutti gli alunni della scuola elementare) a sviluppare la tua capacità di parlare, di esprimerti bene di farti capire e di capire in qualunque situazione ti trovi.

GRAZIE! !





APPENDICE B

TABELLE

## Note tecniche

*Uso corrente:* frequenza di utilizzo di un codice risultante dalla somma delle risposte «Quasi sempre» e «Sempre».

*Uso saltuario:* frequenza di utilizzo di un codice risultante dalla somma delle risposte «Qualche volta».

*Domini linguistici:* nelle tabelle vengono generalmente indicati con un termine che si riferisce all'interlocutore considerato. «Per gelato» sta per «Quando vado a comperare il gelato io parlo...». «Da solo» corrisponde a «Quando gioco da solo, parlo (a voce alta oppure tra di me)...». «Da piccolo» corrisponde a «Mi ricordo che quando ero molto piccolo la mamma con me parlava...».

*Variabili linguistiche:* per ragioni di presentazione in alcune tabelle le variabili sono indicate con sigle secondo la seguente corrispondenza:

- A1 : uso della lingua ladina con la madre;
- A4 : uso della lingua ladina con il padre;
- A7 : uso della lingua ladina con fratelli e/o sorelle;
- A10: uso della lingua ladina con i nonni paterni;
- A13: uso della lingua ladina con i nonni materni;
- A16: uso della lingua ladina da parte dei genitori tra di loro;
- A19: uso della lingua ladina con i compagni a scuola;
- A22: uso della lingua ladina con l'insegnante di ladino;
- A25: uso della lingua ladina con gli altri insegnanti;
- A28: uso della lingua ladina con il/la migliore amico/a;
- A31: uso della lingua ladina «Per gelato»;
- A34: uso della lingua ladina «Da solo»;
- A37: uso della lingua ladina «Da piccolo»;
- A40: competenza passiva in lingua ladina;
- A43: competenza attiva in lingua ladina;
- Pref.: lingua ladina come lingua preferita.

*Sedi scolastiche o aree territoriali:* sono i bacini di utenza delle sette scuole elementari presenti nella valle; corrispondono, eccetto nel caso di Campitello – alla cui scuola elementare confluiscono anche gli alunni del comune di Mazzin – , al territorio dei rispettivi comuni.

*Classi scolastiche:* talvolta non viene considerata la III classe dal momento che in sede di raccolta dei dati, due classi IIIe della scuola di Canazei non hanno partecipato all'indagine. È opportuno aver presente questa circostanza anche là dove i dati sono invece riportati.

*Tipologia familiare:* il riferimento è ai quattro sottogruppi di alunni che si ottengono tenendo conto della provenienza dei genitori. Essi sono: alunni con entrambi i genitori Fassano, alunni con solo padre Fassano, alunni con sola madre Fassano ed alunni senza alcun genitore Fassano.

Tab. 1.1

*Popolazione della Val di Fassa secondo la lingua d'uso (Censimento del 1921).*

	Popolazione presente	Cittadini italiani secondo la lingua d'uso				Stranieri
		Italiana	Ladina	% ladina su popolazione	Tedesca	
Campitello	462	7	451	97,6	4	-
Canazei	791	1	782	98,8	7	1
Mazzin	440	1	427	97	12	-
Moena	1648	22	1611	97,7	15	-
Pera	412	-	412	100	-	-
Pozza	684	27	646	94,4	9	2
Soraga	366	13	353	96,4	-	-
Vigo di Fassa	688	36	642	93,3	10	-
<i>VAL DI FASSA</i>	<i>5491</i>	<i>107</i>	<i>5324</i>	<i>96,9</i>	<i>57</i>	<i>3</i>

[Fonte: Calafiore, 1985:17]

Tab. 4.1 *La lingua ladina nell'esperienza linguistica degli alunni.*  
*Uso e competenze (risultati dell'analisi fattoriale: legame tra i fattori e le singole variabili).*

	Uso della lingua ladina	Fattori	Competenze in lingua ladina
"Parlo ladino con la mamma"	0,87		0,15
"Mi ricordo che quando ero molto piccolo la mamma con me parlava ladino"	0,81		0,10
"Parlo ladino con il papà"	0,80		0,22
"Quando gioco da solo, parlo ladino"	0,73		0,14
"I miei genitori tra loro parlano ladino"	0,73		0,17
"Con il mio migliore amico parlo ladino"	0,73		0,11
"A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino"	0,72		0,13
"Con i miei fratelli e le mie sorelle parlo ladino"	0,72		0,00
"Quando vado a comprare il gelato parlo ladino"	0,68		0,14
"Parlo ladino con i nonni materni"	0,62		0,14
"Parlo ladino con i nonni paterni"	0,61		0,15
"Capisco il ladino"	0,09		0,89
"Sono capace di parlare il ladino"	0,23		0,85

Tab. 4.2

Contesto linguistico familiare: "I miei genitori tra loro parlano...".  
Codice linguistico correntemente usato tra i genitori degli alunni delle diverse sedi scolastiche.

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei		UNIVERSO	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Ladino	47,7	63	61,2	30	61,6	32	65,9	56	72,8	35	46,9	30	42,5	40	54,6	286
Italiano	33,8	45	22,4	11	11,5	6	20,0	17	4,2	2	28,1	18	35,1	33	25,1	132
Altro	5,3	7	4,1	2	9,6	5	4,7	4	6,3	3	15,6 <sup>p</sup>	10	4,3	4	6,7	35
Uso promiscuo	13,2	27	12,3	6	17,3	9	9,4	11	16,7	8	9,4	10	18,1	21	13,6	92
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,0	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98	100,0	545

Tab. 4.3

Contesto linguistico familiare: "Con i miei fratelli e/o sorelle parlo...".  
Codice linguistico correntemente usato tra fratelli e/o sorelle.

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei		UNIVERSO	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Ladino	31,3	37	48,7	19	49,0	23	67,1	53	80,0	36	50,0	28	21,0	18	45,5	214
Italiano	55,9	66	46,2	18	34,0	16	22,8	18	11,1	5	39,3	22	64,0	55	42,6	200
Altro	5,9	7	0,0	0	6,4	3	1,3	1	2,2	1	7,1	4	0,0	0	3,4	16
Uso promiscuo	6,9	32	5,1	12	10,6	10	8,8	16	6,7	6	3,6	14	15,0	25	8,5	115
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,0	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98	100,0	545

Tab. 4.4

*Contesto linguistico familiare:*

*"Mi ricordo che quando ero molto piccolo, la mamma con me parlava..."*

*Codice linguistico correntemente usato dalla madre con l'alunno nella prima infanzia.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazci		UNIVERSO	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Ladino	23,3	33	36,7	18	42,3	22	56,9	50	64,6	31	39,7	27	23,5	23	37,4	204
Italiano	55,6	79	49,0	24	28,8	15	30,7	27	22,9	11	29,4	20	60,2	59	43,1	235
Altro	7,0	10	4,1	2	11,5	6	8,0	7	2,1	1	20,6	14	3,1	3	7,9	43
Uso promiscuo	14,1	20	10,2	5	17,4	9	4,4	4	10,4	5	10,3	7	13,2	13	11,6	63
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,0	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98	100,0	545

Tab. 4.5

*Diversità linguistica.**Uso corrente della lingua ladina, italiana e di altro codice in relazione ai domini linguistici.*

	Ladino		Italiano		Altro		Uso prom.		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Madre	44,6	242	39,5	214	6,4	35	9,5	54	100,0	545
Padre	51,0	270	35,5	188	3,4	18	10,1	69	100,0	545
Fratelli	45,5	214	42,6	200	3,4	16	8,5	115	100,0	545
Nonni P.	48,3	198	36,6	150	5,9	24	9,2	173	100,0	545
Nonni M.	39,3	180	38,2	175	15,5	71	7,0	119	100,0	545
Compagni	27,5	150	52,7	287	0,4	2	19,4	106	100,0	545
Amico	34,7	189	51,6	281	2,2	12	11,5	63	100,0	545
Per gelato	29,4	160	52,9	288	1,1	6	16,6	91	100,0	545
Da solo	35,2	191	45,5	247	2,2	12	17,1	95	100,0	545
Da piccolo	37,1	202	43,1	235	7,9	43	11,9	65	100,0	545

Tab. 4.6

*La lingua italiana.  
Frequenza d'uso in relazione ai domini linguistici.*

	Mai		Qualche volta		Quasi sempre		Sempre		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Madre	36,3	197	24,2	131	17,5	95	22,0	119	100	542
Padre	43,1	228	21,4	113	14,1	75	21,4	113	100	529
Gen. tra loro	53,0	278	21,9	115	8,0	42	17,1	90	100	525
Fratelli	37,9	178	19,6	92	11,6	55	30,9	145	100	470
Nonni P.	46,3	190	16,9	69	8,3	34	28,5	117	100	410
Nonni M.	44,5	204	17,0	78	6,6	30	31,9	146	100	458
Compagni	13,9	76	33,5	182	19,4	104	33,2	181	100	543
Amico	27,3	149	21,1	115	11,2	61	40,4	220	100	545
Per gelato	21,0	114	25,9	141	13,4	73	39,7	216	100	544
Da solo	27,4	149	26,0	141	13,1	71	33,5	182	100	543
Da piccolo	34,3	187	22,0	120	8,5	46	35,2	192	100	545
Ins. ladino	65,3	356	24,4	133	5,0	27	5,3	29	100	545
Altri ins.	0,9	5	3,9	21	51,5	281	43,7	238	100	545

*Tab. 4.7 Popolazione di 6-9 anni secondo il linguaggio abitualmente usato in famiglia, con amici e con estranei (dati ISTAT).*

Tipo di linguaggio	In famiglia %	Con amici %	Con estranei %
Solo o prevalentemente italiano	55,9	58,3	65,9
Solo o prevalentemente dialetto	16,6	14,4	9,1
Sia italiano che dialetto	19,7	19,4	16,8
Né italiano né dialetto	1,1	1,2	1,1
Non indicato	6,6	6,8	7,1

[Fonte: ISTAT, 1989: 10.]

Tab. 4.8

*Dialetti e varietà regionali.**Distribuzione degli alunni in relazione ad uso, competenza e preferenza linguistica.*

	Domini linguistici							Competenze		Preferenze	
	Madre Padre	Tra gen. Nonni P.	Nonni M. Da solo	Da piccolo	Attiva	Passiva	"A me piace parlare..."				
Fornat	1,7 9	1,8 10	1,7 9	1,7 9	1,5 8	1,1 6	0,7 4	2,0 11	2,0 11	1,5 8	% v.a.
Fiemmazzo	2,2 12	0,9 5	1,8 10	3,5 19	0,6 3	2,4 13	2,6 14	2,8 15	2,8 15	0,4 2	% v.a.
Trentino	3,9 21	2,4 13	4,6 25	4,8 26	2,6 14	0,9 5	2,8 15	7,3 40	6,2 34	2,0 11	% v.a.
Veneto	0,9 5	3,3 18	0,7 4	2,0 11	0,6 3	3,3 18	0,7 4	2,0 11	1,7 9	0,4 2	% v.a.
Altro	2,2 12	2,8 15	3,5 19	2,4 13	4,0 22	0,6 3	1,7 9	6,4 35	4,4 24	2,0 11	% v.a.

Tab. 4.9 *Dialetti e varietà regionali.*  
*Distribuzione degli alunni in relazione all'uso nell'ambito familiare (con la madre "M" e con il padre "P")*  
*secondo le sedi scolastiche.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei	
	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Fornat	8	8	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Fiemmazzo	4	2	2	0	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1
Trentino	3	2	2	2	6	2	1	1	1	0	6	6	2	0
Veneto	4	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Altro	4	11	2	0	1	3	1	0	1	7	1	0	2	0
<i>totali</i>	23	23	6	3	11	7	3	4	3	7	8	7	5	1

Tab. 4.10 *Dialetti e varietà regionali.*  
*Distribuzione degli alunni in relazione all'uso nell'ambito familiare (con i nonni materni "NM" e paterni "NP")*  
*secondo le sedi scolastiche.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei	
	NM	NP	NM	NP	NM	NP	NM	NP	NM	NP	NM	NP	NM	NP
Fornat	6	7	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fiemmazzo	7	1	1	0	3	1	5	0	0	0	2	1	1	0
Trentino	3	2	2	2	6	1	3	1	0	0	5	6	5	2
Veneto	6	1	0	0	1	0	2	3	0	0	1	0	1	0
Altro	3	14	0	0	2	2	2	4	0	0	2	1	3	1
<i>totali</i>	25	25	3	3	15	4	12	8	0	0	10	8	10	3

Tab. 4.11 *La lingua ladina.*  
*Distribuzione degli alunni per frequenza d'uso e domini linguistici.*

	Mai		Qualche volta		Quasi sempre		Sempre		totali	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Madre	32,8	178	22,5	122	14,1	76	30,6	166	100	542
Padre	29,5	156	19,5	103	10,7	57	40,3	213	100	529
Gen. tra loro	27,5	144	17,9	94	10,9	57	43,7	229	100	524
Fratelli	35,3	166	19,1	90	11,6	54	34,0	160	100	470
Nonni P.	39,5	162	12,2	50	7,6	31	40,7	167	100	410
Nonni M.	53,1	243	7,4	34	7,2	33	32,3	148	100	458
Compagni	35,4	193	37,1	202	13,8	75	13,8	75	100	545
Amico	42,8	233	22,6	123	9,5	52	25,1	137	100	545
Per gelato	40,8	222	29,6	161	8,8	48	20,8	113	100	544
Da solo	39,3	213	24,2	132	10,3	56	26,2	142	100	543
Da piccolo	46,8	255	15,8	86	9,5	52	27,9	152	100	545
Ins. di ladino	5,5	30	14,7	80	14,7	80	65,1	355	100	545
Altri ins.	80,5	437	18,2	99	0,6	3	0,7	4	100	543

*Tab. 4.12 Uso corrente della lingua ladina e tipologia familiare.  
 Percentuali sul totale degli alunni per sottogruppi e per universo.*

	Madre	Padre	Fratelli	N.P.	N.M.	Tra genit.	Comp.	Amico	Per getato	Da piccolo	Da solo
Alunni con: nessun genitore Fassano	2,2	2,2	0,0	2,6	2,4	6,5	8,6	8,7	13,1	6,5	2,2
solo padre Fassano	26,2	47,0	29,7	48,1	7,6	43,2	18,8	24,2	22,4	28,4	17,3
solo madre Fassano	43,1	21,5	42,1	7,5	50,0	33,8	21,5	26,2	23,1	30,8	38,5
entrambi i genitori Fassani	71,7	74,5	69,4	75,2	77,0	83,2	42,4	53,9	43,3	52,6	64,4
UNIVERSO	44,6	51,3	45,5	48,3	39,3	54,6	27,5	34,7	29,4	37,1	35,2

Tab. 4.13 *Intensità complessiva di uso della lingua ladina da parte degli alunni (media delle risposte alle domande relative all'uso della lingua ladina).*

Intensità	0,00	0,50	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	totali
%	7,7	22,3	14,7	13,3	14,9	16,2	10,9	100
v.a.	42	121	80	72	81	88	59	543

Tab. 4.14 *Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche in relazione all'intensità di uso della lingua ladina.*

Intensità	0,00		0,50		1,00		1,50		2,00		2,50		3,00	
	%	v.a.												
Moena	42,9	18	30,6	37	27,5	22	34,8	27	23,5	19	18,1	16	5,1	3
Soraga	7,1	3	9,9	12	7,5	6	2,6	2	11,1	9	11,4	10	11,9	7
Vigo	7,1	3	5,8	7	11,3	9	11,5	9	8,6	7	11,4	10	10,2	6
Pozza	11,9	5	8,3	10	11,3	9	11,5	9	16,0	13	26,1	23	30,5	18
Pera	4,8	2	0,8	1	6,3	5	16,6	13	9,9	8	14,8	13	23,6	14
Campitello	4,8	2	18,2	22	8,8	7	11,5	9	13,6	11	10,2	9	15,3	9
Canazei	21,4	9	26,4	32	27,3	22	11,5	9	17,3	14	8,0	7	3,4	2
totali	100,0	42	100,0	121	100,0	80	100,0	78	100,0	81	100,0	88	100,0	59

Tab. 4.15

*La lingua tedesca.**Distribuzione degli alunni che parlano tedesco in relazione all'ambito familiare ed alla sedi scolastiche.*

	Moena	Soraga	Vigo	Pozza	Pera	Campitello	Canazei	totali	% su univ.
Madre	6	3	4	7	1	10	4	35	6,4
Padre	3	2	2	4	0	4	0	15	2,8
Fratelli	3	0	0	0	0	5	0	8	2,9
Nonni P.	1	0	1	1	0	2	1	6	0,9
Nonni M.	6	1	3	6	0	9	2	27	5,1
Genit. tra loro	7	2	3	5	1	9	3	30	5,1
Da piccolo	7	0	1	6	1	10	3	28	5,1

Tab. 4.16 *Connessione tra le variabili linguistiche  
(coefficienti di correlazione).*

Ladino con		A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A28	A31	A34	A37	A40
Madre	A1	1,00											
Padre	A4	0,73	1,00										
Fratelli	A7	0,62	0,54	1,00									
Nomi P.	A10	0,48	0,67	0,33	1,00								
Nomi M.	A13	0,58	0,44	0,39	0,31	1,00							
Genit.tra loro	A16	0,68	0,68	0,47	0,49	0,49	1,00						
Compagni	A19	0,57	0,55	0,51	0,40	0,34	0,43	1,00					
Amico	A28	0,57	0,54	0,48	0,39	0,40	0,43	0,63	1,00				
Per gelato	A31	0,54	0,51	0,44	0,37	0,34	0,41	0,55	0,51	1,00			
Da solo	A34	0,59	0,54	0,49	0,40	0,40	0,45	0,55	0,59	0,51	1,00		
Da piccolo	A37	0,77	0,60	0,54	0,42	0,57	0,62	0,50	0,51	0,52	0,56	1,00	
Comp.passiva	A40	0,22	0,24	0,12	0,17	0,17	0,22	0,19	0,19	0,18	0,19	0,19	1,00
Comp.attiva	A43	0,33	0,35	0,20	0,24	0,26	0,30	0,29	0,26	0,28	0,29	0,27	0,59
Preferenza	Pref.	0,63	0,57	0,44	0,42	0,44	0,46	0,49	0,49	0,48	0,53	0,55	0,23

Tab. 4.17 *Frequenza di uso del ladino da parte della madre nella prima infanzia.  
Distribuzione degli alunni per classi scolastiche.*

	Classi:		I		II		IV		V	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	50,0	51	59,3	70	47,2	59	34,4	45		
Qualche volta	10,8	11	6,8	8	18,4	23	25,2	33		
Quasi sempre	5,9	6	11,9	14	7,2	9	12,2	16		
Sempre	33,3	34	22,0	26	27,2	34	28,2	37		
<i>totali</i>	100,0	102	100,0	118	100,0	125	100,0	131		

Tab. 4.18 *Frequenza di uso del ladino da parte della madre nella prima infanzia.  
Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei		UNIVERSO	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	56,3	80	42,9	21	38,5	20	35,2	31	22,9	11	47,1	32	61,2	60	43,4	255
Qualche volta	20,4	29	20,4	10	19,2	10	8,0	7	12,5	6	13,2	9	15,3	15	15,6	86
Quasi sempre	10,6	15	10,2	5	7,7	4	11,4	10	12,5	6	13,2	9	3,1	3	9,8	52
Sempre	12,7	18	26,5	13	34,6	18	45,5	40	52,1	25	26,5	18	20,4	20	31,2	152
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,1	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98	100,0	545



Tab. 4.21 *Uso attuale della lingua ladina con la madre tra gli alunni non esposti al ladino (da parte della madre) nella prima infanzia.*

	Alunni con entrambi i genitori fassani		Alunni con il padre fassano		Alunni con la madre fassana		Alunni con entrambi i genitori non fassani	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	33,3	12	65,0	89	42,3	11	95,5	42
Qualche volta								
Quasi sempre	66,7	24	35,0	48	57,7	15	4,5	2
Sempre								
<i>totali</i>	100,0	36	100,0	137	100,0	26	100,0	44

Tab. 4.22 *Uso della lingua ladina con la maestra di ladino (Glottokit Moena 1981) "Con la maestra di ladino parli in..."*

Classi:	III		IV		V		<i>totali</i>		<i>totali</i>	
	M	F	M	F	M	F	M		F	
Ladino	16	11	15	11	14	8	45	64%	30	53%
Ladino/Italiano	6	8	5	8	10	8	21	30%	24	42%
Italiano	2	2	2	1	0	0	4	6%	3	5%
<i>totali</i>	24	21	22	20	24	16	70	100%	57	100%

Tab. 4.23 *Uso della lingua ladina con i compagni (Glottokit Moena 1981)*  
 "Con i compagni di classe parli in..."

Classi:	III		IV		V		<i>totali</i>		<i>totali</i>	
	M	F	M	F	M	F	M	F	F	F
Ladino	3	0	2	1	2	0	7	10%	1	2%
Ladino/Italiano	4	1	7	7	11	1	22	32%	9	16%
Italiano/Ladino	7	4	3	0	1	9	11	16%	13	23%
Italiano	10	16	9	12	10	6	29	41%	34	59%
Altro	0	0	1	0	0	0	1	1%	0	0%
<i>totali</i>	24	21	22	20	24	16	70	100%	57	100%

Tab. 4.24 *Lingua parlata degli alunni del 1° ciclo nell'ambito scolastico (Glottokit Moena 1981)*

	Con la maestra di ladino		Con i compagni di classe	
	%	v.a.	%	v.a.
Ladino	63	44	10	7
Ladino/Italiano	25	17	28	19
Italiano/Ladino	0	0	14	10
Italiano	12	9	44	31
Altro	0	0	4	3
<i>totali</i>	100	70	100	70

Tab. 4.25 *Preferenza linguistica.  
Distribuzione degli alunni in relazione alle preferenze espresse: "A me piace di più parlare..."*

	Alunni	
	%	v.a.
Ladino	56,5	307
Italiano	31,7	172
Fornat	1,5	8
Piemmaszo	0,4	2
Trentino	2,0	11
Veneto	0,4	2
Dialetti vari	2,0	11
Tedesco	5,5	30
<i>totali</i>	100,0	543

Tab.4.26 *Distribuzione degli alunni per sedi scolastiche in relazione alla preferenza della lingua.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Ladino	42,3	60	57,1	28	64,7	33	69,0	60	85,4	41	51,5	35	51,0	50
Italiano	36,6	52	38,8	19	21,6	11	23,0	20	10,4	5	35,3	24	41,8	41
Tedesco	9,9	14	2,0	1	7,8	4	4,6	4	0,0	0	5,9	4	3,1	3
Altro	11,2	16	2,1	1	5,9	4	3,4	4	4,2	2	7,3	5	4,1	4
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,0	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98

*Tab. 5.1 Uso della lingua ladina (F1), competenza in lingua ladina (F2) e variabili non linguistiche (valori di eta).*

	F1	F2
Età del padre	0,16	0,08
Età della madre	0,12	0,01
Livello di istruzione del padre	0,11	0,14
Livello di istruzione della madre	0,21	0,12
Provenienza dei genitori	0,53	0,36
Sesso degli alunni	0,04	0,05
Età degli alunni	0,09	0,15
Dimensioni delle località di residenza	0,18	0,07
Ciclo scolastico	0,06	0,11
Classe scolastica	0,11	0,14
Sede scolastica	0,37	0,09
Organizzazione del tempo scolastico	0,32	0,08
Settore di attività economica del padre	0,23	0,22
Posizione professionale del padre	0,23	0,19
Presenza di fratelli e sorelle	0,23	0,14

Tab. 5.2 Variabili linguistiche e variabili sociologiche (coefficienti di correlazione).

	Λ1	Λ4	Λ7	Λ10	Λ13	Λ16	Λ19	Λ22	Λ25	Λ28	Λ31	Λ34	Λ37
Provenienza dei genitori	0,54 **	0,39 **	0,43 **	0,36 **	0,67 **	0,51 **	0,30 **	0,10 **	0,10 **	0,34 **	0,27 **	0,31 **	0,53 **
Livello di istruzione del padre	-0,07	-0,16 **	-0,02	-0,15	-0,09	-0,23	-0,06	-0,11	-0,11	-0,08	-0,10	-0,10	-0,11 *
Livello di istruzione della madre	-0,16 **	-0,21 **	-0,19 **	-0,17 **	-0,12 *	-0,22 **	-0,09 *	-0,18 **	-0,03	-0,14 **	-0,06	-0,07	-0,14 **
Età del padre	0,11 *	0,13 *	0,12 *	0,10	0,09	0,15 **	0,08	0,07	0,04	0,13	0,08	0,13	0,11
Età della madre	0,07	0,08	0,08	0,04	0,03	0,05	0,03	0,06	0,01	0,08	0,01	0,04	0,05
Classe scolastica degli alunni	0,06	0,10 *	0,03	0,00	0,01	0,11 *	0,06	0,06	0,17 **	0,08	0,00	0,05	0,05
Preferenze linguistiche	0,63 **	0,59 **	0,60 **	0,51 **	0,52 **	0,49 **	0,46 **	0,17 **	0,48 **	0,47 **	0,54 **	0,23 **	0,34 **

[Sign. \* <0,01; \*\* <0,001]

Tab. 5.3 Variabili linguistiche e variabili sociologiche (valori di età)

	A1	Λ4	A7	A10	A13	Λ16	A19	A22	Λ25	A28	A31	Λ34	A37	A40	Λ43	lingua pref.
Dimensione territoriale	0,30	0,30	0,38	0,31	0,22	0,22	0,47	0,21	0,21	0,40	0,31	0,29	0,30	0,04	0,12	0,26
Settore di attività econ. del padre	0,24	0,25	0,17	0,20	0,16	0,26	0,20	0,15	0,17	0,22	0,20	0,17	0,23	0,22	0,18	0,10
Posizione professionale del padre	0,19	0,24	0,10	0,29	0,14	0,26	0,18	0,25	0,14	0,17	0,20	0,14	0,19	0,18	0,19	0,17
Sesso	0,01	0,02	0,01	0,02	0,01	-	0,14	0,02	0,01	0,15	0,02	0,15	0,03	-	-	0,04

Tab. 5.4 *Comuni, abitanti e posti letto (1987). Strutture alberghiere ed extra alberghiere.*

	Abitanti	Posti letto	Rapporto (ca.)
Mocna	2.598	7.936	1:3
Soraga	559	1.011	1:2
Vigo	925	4.521	1:5
Pozza	1.635	8.521	1:5
Mazzin	409	3.654	1:9
Campitello	694	3.187	1:5
Canazei	1.690	8.375	1:5
<i>totali</i>	8.510	37.205	

[Fonte: PAT, Annuario statistico. Il Trentino in cifre. Dati relativi ai singoli Comuni, 1987.]

Tab. 5.5 *Presenze turistiche. Comprensorio ladino di Fassa (1987).*

1987	Italiani	Stranieri	<i>totali</i>
Gennaio	166.573	47.213	213.786
Febbraio	192.670	84.740	277.410
Marzo	182.770	111.547	294.317
Aprile	36.626	34.155	70.781
Maggio	3.897	574	4.471
Giugno	29.341	5.006	34.347
Luglio	285.530	8.804	294.334
Agosto	386.879	8.189	395.068
Settembre	85.863	13.531	99.394
Ottobre	4.609	2.009	6.618
Novembre	2.130	198	2.328
Dicembre	94.202	15.969	110.171

[Fonte: PAT, Assessorato al turismo ( C.E.D. 7/4/88 ), Lista programma arrivi/presenze degli esercizi alberghieri, 1987:193.]

Tab. 5.6 *Presenze turistiche. Dati comunali (1987).*

		italiani		stranieri		totali	
		v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Moena	presenze totali	628.612	95,8	27.795	4,2	656.407	100
	mesi estivi	419.814	99,8	1.015	0,2	420.829	100
	mesi invernali	191.197	89,0	23.708	11,0	214.905	100
Soraga	presenze totali	172.970	92,8	13.427	7,2	186.397	100
	mesi estivi	120.594	99,1	1.091	0,9	121.685	100
	mesi invernali	46.805	80,7	11.205	19,3	58.010	100
Vigo	presenze totali	352.338	88,7	44.885	11,3	397.223	100
	mesi estivi	223.003	95,5	20.607	4,5	243.610	100
	mesi invernali	115.182	80,1	28.660	19,9	143.842	100
Pozza	presenze totali	598.025	90,4	63.478	9,6	661.503	100
	mesi estivi	415.536	97,1	12.577	2,9	428.113	100
	mesi invernali	161.300	78,3	44.652	21,7	205.952	100
Mazzin	presenze totali	268.626	91,9	23.718	8,1	292.344	100
	mesi estivi	158.159	98,5	2.341	1,5	160.500	100
	mesi invernali	95.422	83,8	18.470	16,2	113.892	100
Campitello	presenze totali	244.804	69,4	107.747	30,6	352.551	100
	mesi estivi	157.038	92,5	12.644	7,5	169.682	100
	mesi invernali	77.918	47,3	86.854	52,7	164.772	100
Canazei	presenze totali	674.084	77,2	199.500	22,8	873.584	100
	mesi estivi	365.487	92,6	29.190	7,4	394.677	100
	mesi invernali	278.932	65,5	146.712	34,5	425.644	100

[Fonte: PAT, Annuario statistico, Il Trentino in cifre. Dati relativi ai singoli Comuni, 1987.]

Tab. 5.7 Distribuzione degli alunni per località di residenza.

	%	v.a.
Moena	21,7	118
Somedà	1,7	9
Sorte	0,6	3
Forno	2,0	11
S. Pellegrino	0,6	3
Soraga	8,8	48
Vigo S. Giovanni	8,6	47
Vallonga	0,2	1
Tamion	0,2	1
Larzonei	0,2	1
Pozza, Meida	16,2	88
Pera	6,5	35
Monzon, Ronch	2,0	11
Mazzin	2,4	13
Campestrin	1,3	7
Fontanazzo	1,8	10
Campitello	7,0	38
Canazei, Gries	8,8	48
Alba	6,1	33
Penia di Canazei	3,1	17
n.c.	0,2	1
<i>totali</i>	100,0	543

Tab. 5.8 Variabili linguistiche e variabili territoriali (valori di eta).

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	A40	A43	lingua pref.
Dimensione territoriale	0,30	0,30	0,38	0,31	0,22	0,22	0,43	0,21	0,21	0,40	0,31	0,29	0,30	0,04	0,12	0,26
Dimensione delle località di residenza	0,11	0,11	0,14	0,12	0,05	0,11	0,16	0,16	0,14	0,12	0,16	0,13	0,15	0,07	0,08	0,17
Piccoli vs. medi centri	0,24	0,26	0,34	0,29	0,12	0,16	0,36	0,18	0,11	0,31	0,29	0,24	0,26	0,02	0,10	0,19

Tab. 5.9

*"I miei genitori tra loro parlano ladino"**Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina per aree territoriali.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	28,8	38	26,5	13	23,1	12	22,4	19	10,4	5	35,9	23	36,2	34
Qualche volta	23,5	31	12,2	6	15,4	8	11,7	10	16,7	8	17,2	11	21,3	20
Quasi sempre	17,4	23	10,3	5	15,4	8	4,7	4	8,3	4	9,4	6	7,4	7
Sempre	30,3	40	51,0	25	46,1	24	61,2	52	64,6	31	37,5	24	35,1	33
<i>totali</i>	100,0	132	100,0	49	100,0	52	100,0	85	100,0	48	100,0	64	100,0	94

Tab. 5.10

*"Con il mio miglior amico parlo ladino"**Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina per aree territoriali.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	47,9	68	36,7	18	48,1	25	21,6	19	14,6	7	54,4	37	60,2	59
Qualche volta	31,7	45	16,3	8	23,0	12	17,0	15	18,8	9	10,3	7	27,6	27
Quasi sempre	11,3	16	8,2	4	5,8	3	13,7	12	12,5	6	11,8	8	3,1	3
Sempre	9,1	13	38,8	19	23,1	12	47,7	42	54,1	26	23,5	16	9,1	9
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,0	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98

Tab. 5.11 "A scuola, durante la ricreazione, con i miei compagni parlo ladino"  
Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina per aree territoriali.

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	41,5	59	28,6	14	36,5	19	17,1	15	6,3	3	39,7	27	57,1	56
Qualche volta	44,4	63	38,8	19	38,5	20	35,2	31	16,6	8	29,4	20	41,9	41
Quasi sempre	9,9	14	16,3	8	11,5	6	29,5	26	27,1	13	11,8	8	0,0	0
Sempre	4,2	6	16,3	8	13,5	7	18,2	16	50,0	24	19,1	13	1,0	1
<i>totali</i>	100,0	142	100,0	49	100,0	52	100,0	88	100,0	48	100,0	68	100,0	98

Tab. 5.12 Provenienza dei genitori e variabili linguistiche (valori di correlazione).

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	A40	A43
Provenienza dei genitori	0,54 **	0,39 **	0,43 **	0,36 **	0,67 **	0,51 **	0,30 **	0,37 **	0,10 **	0,34 **	0,27 **	0,31 **	0,53 **	-	-
Anno di immigr. madri non Fassano	0,05	0,17	0,06	0,06	0,01	0,20	0,12	0,13	0,03	0,05	0,03	0,04	0,05	0,13	0,17

[Sign. \* <0,01; \*\* <0,001]

Tab. 5.13 *Distribuzione degli alunni a seconda della provenienza della madre e per aree territoriali.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei		UNIVERSO	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Val di Fassa	55,3	78	53,1	26	46,2	24	58,6	51	70,8	34	47,0	31	47,4	46	53,7	290
Prov. di Trento (escl.Val di Fassa)	21,3	30	14,3	7	32,7	17	24,1	21	20,8	10	12,1	8	26,8	26	22,0	119
Prov. di Bolzano	5,0	7	10,1	5	5,8	3	9,2	8	0,0	0	24,3	16	8,2	8	8,7	47
Prov. di Belluno	9,2	13	8,2	4	7,7	4	5,7	5	4,2	2	6,1	4	8,2	8	7,4	40
Nord Italia escl. Prov. soprascritte	2,1	3	4,1	2	1,9	1	1,2	1	0,0	0	3,0	2	7,2	7	3,0	16
Centro Italia	2,8	4	4,1	2	0,0	0	0,0	0	0,0	0	4,5	3	0,0	0	1,7	9
Sud Italia ed isole	1,5	2	0,0	0	3,8	2	0,0	0	2,1	1	0,0	0	0,0	0	0,9	5
Estero	2,8	4	6,1	3	1,9	1	1,2	1	2,1	1	3,0	2	2,2	2	2,6	14
<i>totali</i>	100,0	141	100,0	49	100,0	52	100,0	87	100,0	48	100,0	66	100,0	97	100,0	540

Tab. 5.14 *Distribuzione degli alunni a seconda della provenienza del padre e per aree territoriali.*

	Moena		Soraga		Vigo		Pozza		Pera		Campitello		Canazei		UNIVERSO	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Val di Fassa	77,0	103	83,7	41	70,6	36	77,9	67	87,5	42	81,0	51	77,7	73	78,7	413
Prov. di Trento (escl. Val di Fassa)	8,2	11	10,2	5	13,8	7	9,3	8	2,1	1	9,4	6	5,3	5	8,2	43
Prov. di Bolzano	1,5	2	0,0	0	7,8	4	3,5	3	4,2	2	4,8	3	3,2	3	3,2	17
Prov. di Belluno	0,7	1	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	1,6	1	3,2	3	1,0	5
Nord Italia escl. Prov. soprascritte	8,2	11	2,0	1	3,9	2	9,3	8	4,1	2	0,0	0	6,4	6	5,7	30
Centro Italia	3,7	5	4,1	2	0,0	0	0,0	0	0,0	0	3,2	2	2,1	2	2,1	11
Sud Italia ed isole	0,7	1	0,0	0	3,9	2	0,0	0	2,1	1	0,0	0	2,1	2	1,1	6
Estero	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
<i>totali</i>	100,0	134	100,0	49	100,0	51	100,0	86	100,0	48	100,0	63	100,0	94	100,0	525

Tab. 5.15 *Contesto linguistico e tipologia familiare, "I miei genitori tra loro parlano ladino".*

Alunni con:	nessun genitore fassano		solo padre fassano		sola madre fassana		entrambi genitori fassani		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	84,8	39	34,3	69	35,4	23	4,8	10	27,1	141
Qualche volta	8,7	4	22,4	45	30,8	20	12,0	25	18,1	94
Quasi sempre	0,0	0	12,5	25	9,2	6	12,5	26	11,0	57
Sempre	6,5	3	30,8	62	24,6	16	70,7	147	43,8	228
<i>totali</i>	100,0	46	100,0	201	100,0	65	100,0	208	100,0	520

*Tab. 5.16 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con i compagni secondo la tipologia familiare.*

Alunni con:	nessun genitore fassano		solo padre fassano		sola madre fassana		entrambi genitori fassani		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	60,9	28	44,1	89	36,9	24	20,2	42	35,1	183
Qualche volta	30,5	14	37,1	75	41,5	27	37,4	78	37,2	194
Quasi sempre	4,3	2	9,9	20	12,3	8	21,2	44	14,2	74
Sempre	4,3	2	8,9	18	9,3	6	21,2	44	13,5	70
<i>totali</i>	100,0	46	100,0	202	100,0	65	100,0	208	100,0	521

*Tab. 5.17*      *Contesto linguistico e tipologia familiare.*  
*"Mi ricordo che quando ero molto piccolo la mamma con me parlava ladino"*

Alunni con:	nessun genitore fassano		solo padre fassano		sola madre fassana		entrambi genitori fassani		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	65,2	30	47,7	96	36,9	24	24,6	51	38,7	201
Qualche volta	28,3	13	23,9	48	32,3	21	22,7	47	24,9	129
Quasi sempre	2,2	1	9,0	18	10,8	7	13,1	27	10,2	53
Sempre	4,3	2	19,4	39	20,0	13	39,6	82	26,2	136
<i>totali</i>	100,0	46	100,0	201	100,0	65	100,0	207	100,0	519

*Tab. 5.18*      *Contesto linguistico familiare: "Con la mamma parlo ladino"*

Alunni con:	nessun genitore fassano		solo padre fassano		sola madre fassana		entrambi genitori fassani		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	91,3	42	47,0	95	20,2	13	9,1	19	32,5	169
Qualche volta	6,5	3	26,7	54	36,8	24	19,2	40	23,2	121
Quasi sempre	2,2	1	10,5	21	16,9	11	18,8	39	13,8	72
Sempre	0,0	0	15,8	32	26,1	17	52,9	110	30,5	159
<i>totali</i>	100,0	46	100,0	202	100,0	65	100,0	208	100,0	521

Tab. 5.19

*Contesto linguistico e tipologia familiare.  
"Con i miei fratelli e/o sorelle parlo ladino"*

Alunni con:	nessun genitore fassano		solo padre fassano		sola madre fassana		entrambi genitori fassani		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	73,5	25	47,4	83	35,1	20	16,9	32	35,1	160
Qualche volta	26,5	9	22,9	40	22,8	13	13,7	26	19,3	88
Quasi sempre	0,0	0	7,4	13	14,0	8	17,5	33	11,9	54
Sempre	0,0	0	22,3	39	28,1	16	51,9	98	33,7	153
<i>totali</i>	100,0	34	100,0	175	100,0	57	100,0	189	100,0	455

Tab. 5.20

*Variabili linguistiche e variabili socio-economiche e professionali (valori di eta).*

	Variabili socioeconomiche							
	settori di attività economica	tipologia trad./mod.	tipologia prod./terz.	aggreg. settori	tipologia professionale	reddito	status professionale del padre	condizione professionale della madre
Variabili linguistiche:								
A1	0,24	0,22	0,19	0,20	0,19	0,12	0,09	0,09
A4	0,25	0,23	0,20	0,22	0,24	0,12	0,17	0,09
A7	0,17	0,14	0,12	0,14	0,10	0,04	0,06	0,05
A10	0,20	0,17	0,14	0,17	0,29	0,14	0,21	0,07
A13	0,16	0,12	0,11	0,12	0,14	0,05	0,10	0,02
A16	0,26	0,22	0,19	0,22	0,26	0,14	0,19	0,09
A19	0,20	0,16	0,14	0,17	0,18	0,02	0,12	0,04
A22	0,15	0,11	0,09	0,11	0,25	0,15	0,11	0,04
A25	0,17	0,09	0,06	0,11	0,14	0,06	0,10	0,03
A28	0,22	0,21	0,19	0,21	0,17	0,06	0,13	0,01
A31	0,20	0,16	0,12	0,14	0,20	0,09	0,13	0,02
A34	0,17	0,16	0,14	0,15	0,14	0,01	0,12	0,01
A37	0,23	0,21	0,16	0,19	0,19	0,08	0,16	0,04
A40	0,22	0,12	0,06	0,14	0,18	0,00	0,09	0,00
A43	0,18	0,10	0,05	0,11	0,19	0,09	0,12	0,00
Lingua preferita	0,10	0,07	0,03	0,06	0,17	0,06	0,11	0,01

Tab. 5.21 *Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina tra i genitori secondo il settore di attività economica del padre.*

Ladino tra i genitori	Settore di attività economica															
	Agricoltura e forestazione		Lavorazione del legno		Artigianato		Edilizia		Commercio		Turismo		Professionisti		Pubblico impiego	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	9,1	2	16,0	4	20,3	14	23,6	25	20,6	14	32,6	45	58,3	7	40,0	32
Qualche volta	13,6	3	12,0	3	8,7	6	18,9	20	19,1	13	21,0	29	8,3	1	22,5	18
Quasi sempre	4,6	1	8,0	2	10,1	7	11,3	12	13,2	9	12,3	17	16,7	2	7,5	6
Sempre	72,7	16	64,0	16	60,9	42	46,2	49	47,1	32	34,1	47	16,7	2	30,0	24
<i>totali</i>	100,0	22	100,0	25	100,0	69	100,0	106	100,0	68	100,0	138	100,0	12	100,0	80

Tab. 5.22 *Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con il padre secondo il settore di attività economica del padre.*

Ladino con il padre	Settore di attività economica															
	Agricoltura e forestazione		Lavorazione del legno		Artigianato		Edilizia		Commercio		Turismo		Professionisti		Pubblico impiego	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	13,6	3	12,0	3	21,8	15	23,6	25	29,4	20	34,0	47	50,0	6	41,2	33
Qualche volta	9,1	2	12,0	3	13,0	9	19,8	21	16,2	11	26,1	36	16,7	2	22,5	18
Quasi sempre	9,1	2	8,0	2	14,5	10	16,0	17	10,3	7	8,7	12	8,3	1	6,3	5
Sempre	68,2	15	68,0	17	50,7	35	40,6	43	44,1	30	31,2	43	25,0	3	30,0	24
<i>totali</i>	100,0	22	100,0	25	100,0	69	100,0	106	100,0	68	100,0	138	100,0	12	100,0	80

Tab. 5.23 *Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina nella prima infanzia da parte della madre secondo il settore di attività economica del padre.*

Ladino nella prima infanzia	Settore di attività economica															
	Agricoltura e forestazione		Lavorazione del legno		Artigianato		Edilizia		Commercio		Turismo		Profess.ti		Pubblico impiego	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	31,8	7	24,0	6	40,3	28	40,6	43	42,6	29	54,3	75	75,0	9	61,2	49
Qualche volta	4,6	1	16,0	4	15,9	11	18,9	20	20,6	14	12,3	17	16,7	2	15,0	12
Quasi sempre	13,6	3	8,0	2	8,9	6	16,0	17	10,3	7	6,6	9	0,0	0	7,5	6
Sempre	50,0	11	52,0	13	34,9	24	24,5	26	26,5	18	26,8	37	8,3	1	16,3	13
<i>totali</i>	100,0	22	100,0	25	100,0	69	100,0	106	100,0	68	100,0	138	100,0	12	100,0	80

Tab. 5.24 *Distribuzione degli alunni in relazione all'uso del ladino con il padre secondo la posizione professionale del padre.*

Ladino con il padre	Posizione professionale del padre													
	Imprenditore		Lavoratore autonomo		Libero professionista		Dirigente		Impiegato di concetto		Impiegato esecutivo		Operaio	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	31,4	22	22,5	40	28,6	2	80,0	8	36,7	15	66,7	10	27,6	55
Qualche volta	28,6	20	15,7	28	28,6	2	10,0	1	26,8	11	13,3	2	19,1	38
Quasi sempre	8,6	6	11,2	20	14,2	1	10,0	1	5,2	2	0,0	0	13,1	26
Sempre	31,4	22	50,6	90	28,6	2	0,0	0	31,3	13	20,0	3	40,2	80
<i>totali</i>	100,0	70	100,0	178	100,0	7	100,0	10	100,0	41	100,0	15	100,0	199

Tab. 5.25 *Distribuzione degli alunni in relazione all'uso del ladino tra i genitori secondo la posizione professionale del padre.*

Ladino tra genitori	Posizione professionale del padre													
	Imprenditore		Lavoratore autonomo		Libero professionista		Dirigente		Impiegato di concetto		Impiegato esecutivo		Operaio	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	31,6	22	20,2	36	57,1	4	90,0	9	36,6	15	40,0	6	25,6	51
Qualche volta	18,9	13	16,9	30	14,3	1	10,0	1	24,4	10	33,3	5	16,6	33
Quasi sempre	17,6	12	10,1	18	14,3	1	0,0	0	12,2	5	0,0	0	10,1	20
Sempre	31,9	23	52,8	94	14,3	1	0,0	0	26,8	11	26,7	4	47,7	95
<i>totali</i>	100,0	70	100,0	178	100,0	7	100,0	10	100,0	41	100,0	15	100,0	199

Tab. 5.26 *Livelli di istruzione della popolazione della Val di Fassa (censimento del 1981).*

	Elementare		Media inferiore		Diploma		Laurea	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Val di Fassa	56,9	3.882	33,2	2.260	8,5	579	1,4	96
Trentino	53,0	200.058	33,2	125.434	11,2	42.078	2,6	9.950

[Fonte: PAT, Il Trentino in schede. Dati statistici, 1987.]

Tab. 5.27 *Distribuzione degli alunni per livello di istruzione dei genitori.*

	Elementare		Media		Diploma professionale		Scuola media sup.		Laurea		totali	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Padre	61,1	314	21,8	112	8,9	46	6,6	34	1,6	8	100,0	514
Madre	46,7	248	39,7	211	4,9	26	7,5	40	1,2	6	100,0	531

Tab. 5.28 *Distribuzione degli alunni per livello di istruzione della madre per aree territoriali.*

	Elementare		Media		Oltre		<i>totali</i>	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Moena	41,8	59	46,1	65	12,1	17	100,0	141
Soraga	38,8	19	46,9	23	14,3	7	100,0	49
Vigo	53,1	26	30,6	15	16,3	8	100,0	49
Pozza	62,8	54	25,6	22	11,6	10	100,0	86
Pera	40,4	33	55,3	27	4,3	5	100,0	65
Campitello	50,8	22	41,5	18	7,7	4	100,0	44
Canazei	40,4	38	35,1	33	24,5	26	100,0	97

Tab. 5.29 *Distribuzione degli alunni per livello di istruzione e provenienza della madre.*

	Madri fassane		Madri non fassane	
	%	v.a.	%	v.a.
Elementare	50,9	146	42,2	102
Media	38,0	109	42,2	102
Oltre	11,1	32	15,6	40
<i>totali</i>	100,0	287	100,0	244

Tab. 5.30

*Variabili linguistiche e livello di istruzione del padre  
(coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).*

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	A40	A43	Ling. pref.
U	-0,07	-0,16 **	-0,02	-0,15 *	-0,09	-0,23 **	-0,06	-0,11 *	-0,11 *	-0,08	-0,10 *	-0,10	-0,11 *	-	-	-
MF	-0,03	-0,14	-0,04	-0,11	-0,06	-0,21 **	-0,01	-0,06	-0,11	-0,10	-0,10	-0,09	-0,08	-0,14 *	-0,12	-0,13
PF	-0,00	-0,06	-0,00	-0,04	-0,08	-0,15	-0,02	-0,03	-0,07	-0,03	-0,09	-0,05	-0,06	-0,00	-0,02	-0,09
MPF	0,02	-0,04	0,07	-0,04	-0,10	0,13	-0,05	0,01	-0,07	-0,02	-0,07	-0,02	-0,03		0,00	0,02

U= universo

MF= alunni con madre fassana

PF= alunni con padre fassano

MPF= alunni con madre e padre fassani

[Sign. \* <0,01 ; \*\* <0,001]

Tab. 5.31

*Variabili linguistiche e livello di istruzione della madre  
(coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).*

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	A40	A43	Ling. pref.
U	0,16 **	0,21 **	0,19 **	0,17 **	0,12 *	0,22 **	0,09 *	0,18 **	0,03	0,14 **	0,06	0,07	0,14 **			
MF	0,18 **	0,24 **	0,23 **	0,25 **	0,14 *	0,23 **	0,11	0,18 **	0,05	0,15 *	0,01	0,01	0,14	0,07	0,05	
PF	0,11 *	0,17 **	0,18 **	0,15 *	0,10	0,18	0,07	0,12	0,06	0,12	0,04	0,07	0,13	0,02	0,07	0,03
MPF	0,12	0,14	0,22	0,21	0,12	0,18 *	0,05	0,06	0,12	0,09	0,05	0,02	0,11		0,01	0,08

U= universo

MF= alunni con madre fassana

PF= alunni con padre fassano

MPF= alunni con madre e padre fassani

[Sign. \* &lt;0,01; \*\* &lt;0,001]

Tab. 5.32 *Distribuzione degli alunni per livello di istruzione del padre e frequenza di uso della lingua ladina tra genitori.*

	Elementare		Media		Oltre	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	19,7	62	33,3	37	42,0	37
Qualche volta	16,6	52	21,6	24	19,3	17
Quasi sempre	12,4	39	11,8	13	5,7	5
Sempre	51,3	161	33,3	37	33,0	29
<i>totali</i>	100,0	314	100,0	111	100,0	88

Tab. 5.33 *Distribuzione degli alunni per livello di istruzione della madre e frequenza di uso della lingua ladina tra genitori.*

	Elementare		Media		Oltre	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	18,1	43	29,7	61	45,7	32
Qualche volta	17,2	41	17,6	36	24,3	17
Quasi sempre	11,3	27	12,7	26	5,7	4
Sempre	53,4	127	40,0	82	24,3	17
<i>totali</i>	100,0	238	100,0	205	100,0	70

*Tab. 5.34 Distribuzione degli alunni per età dei genitori.*

Età del padre			Età della madre.		
Classi d'età	%	v.a.	Classi d'età	%	v.a.
... - 34	13,3	70	... - 34	37,9	205
35 - 39	32,6	172	35 - 39	32,7	177
40 - 44	30,4	160	40 - ...	29,4	159
45 - ...	23,7	125			
<i>totali</i>	<i>100</i>	<i>527</i>		<i>100</i>	<i>541</i>

Tab. 5.35

Età del padre e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	A40	A43	Ling. pref.
U	0,11 *	0,13 *	0,12 *	0,10	0,09	0,15 **	0,08	0,07	0,04	0,13	0,08	0,13	0,11	-	-	
MF	0,13 *	0,18 **	0,18 *	0,24 **	0,06	0,20 **	0,06	0,14 *	0,03	0,14 *	0,07	0,16 *	0,15 *	0,05	0,00	0,05
PF	0,12 *	0,11 *	0,14 *	0,12	0,16 **	0,16 **	0,10	0,11	0,03	0,14 **	0,11 **	0,16 **	0,12 *	0,04	0,05	0,04
MPI	0,08	0,09	0,18	0,26	0,08	0,16 *	0,05	0,16 *	0,07	0,11	0,09	0,16 *	0,10	-	0,02	0,12

Tab. 5.36

Età della madre e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione per l'universo e per sottogruppi).

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	A40	A43	Ling. pref.
U	0,07	0,08	0,08	0,04	0,03	0,05	0,03	0,06	0,01	0,08	0,01	0,04	0,05	-	-	
MF	0,18 **	0,14	0,16 *	0,15	0,11	0,17 *	0,05	0,16 *	0,03	0,13	0,03	0,09	0,12	0,04	0,03	0,21
PF	0,06	0,11	0,10	0,12	0,08	0,09	0,04	0,11	0,02	0,06	0,02	0,08	0,04	0,08	0,05	0,09
MPI	0,08	0,10	0,16	0,23	0,08	0,17	0,00	0,15	0,00	0,02	0,00	0,05	0,03	-	0,02	0,11

U= universo

MF= alunni con madre fassana

PF= alunni con padre fassano

MPI= alunni con padre e madre fassani

[Sign. \* &lt;0,01; \*\* &lt;0,001]

Tab. 5.37 *Distribuzione degli alunni in relazione all'età del padre ed alla frequenza di uso della lingua ladina tra i genitori.*

Classi di età	28- 34		35- 39		40- 44		45- ....	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	31,4	22	31,7	53	26,9	43	20,0	25
Qualche volta	25,7	18	17,4	29	16,9	27	16,0	20
Quasi sempre	8,6	6	11,4	19	13,7	22	8,0	10
Sempre	34,3	24	39,5	66	42,5	68	56,0	70
<i>totali</i>	100,0	70	100,0	167	100,0	160	100,0	125

Tab. 5.38 *Distribuzione degli alunni in relazione all'età della madre ed alla frequenza di uso della lingua ladina tra i genitori.*

Classi di età	20- 34		35- 39		40- ....	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	27,0	54	29,1	50	25,8	39
Qualche volta	20,5	41	17,4	30	15,2	23
Quasi sempre	11,0	22	14,5	25	6,7	10
Sempre	41,5	83	39,0	67	52,3	79
<i>totali</i>	100,0	200	100,0	172	100,0	151

Tab. 5.39 *Classe scolastica e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione).*

	A1	A4	A7	A10	A13	A16	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37
Universo	0,06	0,10 *	0,03	0,00	0,01	0,11 *	0,06	0,06	0,17 **	0,08	0,00	0,05	0,05
Sede scolastica di Moena	0,11	0,11	0,04	0,00	0,00	0,12	0,17	0,13	0,25 **	0,28 **	0,03	0,00	0,00

[Sign. \* <0,01 ; \*\* <0,001]

Tab. 5.40 *Frequenza di uso del ladino con il padre secondo le classi scolastiche di appartenenza degli alunni.*

Classi:	I		II		III		IV		V	
	%	v.a.								
Mai	35,4	35	32,8	38	34,8	23	29,5	36	19,0	24
Qualche volta	14,1	14	25,0	29	13,6	9	22,1	27	19,0	24
Quasi sempre	10,1	10	8,6	10	15,2	10	9,1	11	12,8	16
Sempre	40,4	40	33,6	39	36,4	24	39,3	48	49,2	62
<i>totali</i>	100,0	99	100,0	116	100,0	66	100,0	122	100,0	126

Tab. 5.41 *Frequenza di uso del ladino tra i genitori secondo le classi scolastiche di appartenenza degli alunni.*

Classi:	I		II		III		IV		V	
	%	v.a.								
Mai	25,5	25	39,5	45	30,8	20	24,6	30	19,2	24
Qualche volta	25,5	25	12,3	14	16,9	11	19,6	24	16,0	20
Quasi sempre	8,2	8	7,8	9	13,8	9	15,6	19	9,6	12
Sempre	40,8	40	40,4	46	38,5	25	40,2	49	55,2	69
<i>totali</i>	100,0	98	100,0	114	100,0	65	100,0	122	100,0	125

Tab. 5.42 *Frequenza di uso del ladino con l'insegnante di classe secondo le classi scolastiche di appartenenza degli alunni.*

Classi:	I		II		III		IV		V	
	%	v.a.								
Mai	91,2	93	85,6	101	88,1	59	86,4	108	58,0	76
Qualche volta	5,9	6	12,8	15	10,4	7	13,6	17	41,2	54
Quasi sempre	0,0	0	0,8	1	1,5	1	0,0	0	0,8	1
Sempre	2,9	3	0,8	1	0,0	0	0,0	0	0,0	0
<i>totali</i>	100,0	102	100,0	118	100,0	67	100,0	125	100,0	131

Tab. 5.43 Variabile del genere e variabili linguistiche (valori di età).

	A1	A4	A7	A10	A13	A19	A22	A25	A28	A31	A34	A37	Ling. pref.ta	A40	A43
Universo	0,01	0,02	0,01	0,02	0,01	0,14	0,02	0,01	0,15	0,02	0,15	0,03	0,04	-	-
Alunni con: madre fassana	0,05	0,00	0,02	0,03	0,03	0,13	0,04	0,00	0,14	0,00	0,15	0,04	0,00	0,11	0,16
padre fassano	0,02	0,03	0,00	0,00	0,02	0,16	0,01	0,01	0,16	0,03	0,18	0,03	0,04	0,10	0,03

Tab. 5.44 Frequenza d'uso della lingua ladina e variabile del genere.

	Ladino con compagni				Ladino con amico				Ladino da solo			
	Alunni		Alunne		Alunni		Alunne		Alunni		Alunne	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	30,3	89	41,4	104	36,7	108	49,8	125	35,3	103	43,8	110
Qualche volta	36,7	108	37,4	94	21,4	63	23,9	60	21,9	64	27,1	68
Quasi sempre	16,0	47	11,2	28	12,6	37	6,0	15	9,9	29	10,8	27
Sempre	17,0	50	10,0	25	29,3	86	20,3	51	32,9	96	18,3	46
<i>totali</i>	100,0	294	100,0	251	100,0	294	100,0	251	100,0	292	100,0	251

Tab. 5.45 Variabili linguistiche e variabile del genere (2° ciclo, Glottokit Moena 1981)

	Maschi	Femmine
	%	%
"Parli ladino?"	71	72
"Se non parli ladino, lo capisci?"	85	88
"Con la mamma parlo in ladino"	38	39
"Con il papà parlo in ladino"	43	48
"Con i fratelli e/o sorelle parlo ladino"	34	37
"Con i tuoi nonni parli in ladino"	41	48
"Con la maestra di ladino parlo ladino"	64	53
"Con i compagni di classe parlo ladino"	10	2
"Con gli amici e le amiche parlo ladino"	22	8
"Con le commesse, nei negozi, nei bar parlo ladino"	21	7

Tab. 5.46 *Tempo scolastico e variabili linguistiche (coefficienti di correlazione)*

A1	A4	A7	A13	A19	A28	A31	A34	A37
0,23	0,26	0,33	0,13	0,37	0,31	0,29	0,22	0,23

[Sign. \*<.01; \*\*<.001]

Tab. 5.47 *Esclusione della lingua ladina con gli insegnanti non di ladino secondo il modello di tempo scolastico.*

	Tempo pieno		Tempo prolungato		Tempo normale	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	82,0	82	88,0	125	76,4	230
Qualche volta						
Quasi sempre	18,0	18	12,0	17	23,6	71
Sempre						
<i>totali</i>	100,0	100	100,0	142	100,0	301

*Tab. 5.48 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con i compagni secondo il modello di tempo scolastico.*

	Tempo pieno		Tempo prolungato		Tempo normale	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	56,0	56	41,5	59	25,7	78
Qualche volta	43,0	43	44,4	63	31,8	96
Quasi sempre	0,0	0	9,9	14	20,1	61
Sempre	1,0	1	4,2	6	22,4	68
<i>totali</i>	100,0	100	100,0	142	100,0	303

*Tab. 5.49 Distribuzione degli alunni in relazione all'uso della lingua ladina con l'insegnante di ladino secondo il modello di tempo scolastico.*

	Tempo pieno		Tempo prolungato		Tempo normale	
	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.
Mai	0,0	0	9,2	13	5,6	17
Qualche volta	29,0	29	17,6	25	8,6	26
Quasi sempre	9,0	9	26,8	39	10,9	33
Sempre	62,0	62	46,4	66	74,9	227
<i>totali</i>	100,0	100	100,0	143	200,0	303







Finito di stampare  
nel mese di aprile 1991  
dalla Litotipografia Alcione - Trento



*Direzion, redazion e aministrazion:*

Istitut Cultural Ladin  
38039 Vich/Vigo di Fassa  
Tel. 0462/64267  
fax 0462/64909

Prezzo per fascicolo:  
Lit. 10.000 (estero Lit. 12.000)

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

Versamento sul c.c.p. 14797385 a:  
Istitut Cultural Ladin  
Vigo di Fassa (Trento)

**Direttore responsabile:**  
**dott. Fabio Chicchetti**

Registrazione presso il Tribunale di  
Trento n. 239 in data 30 maggio 1977  
Pubblicazione trimestrale - Pubblicità  
inferiore al 70% - Spedizione in  
abbonamento postale, gruppo IV.

**L. 20.000**