



EDUCAZIONE BILINGUE

Un progetto per le scuole equiparate dell'infanzia
in Val di Fassa

ISTITUT CULTURAL LADIN
VICH - VIGO DI FASSA

COMITAT
DE DIREZION
Guntram A. Plangg
Fabio Chiochetti

Supplemento a "MONDO LADINO"
Bollettino dell'Istituto Culturale Lad
Anno XVI (1992)

K 1287681
D 1273011
372.609 BAL 1

ICL
Sezione n. 1

SOMMARIO

- Pag.
- » 1. *Ragioni per un Progetto* (Gino Dalle Fratte)
- » 2. *La realtà di un progetto di Educazione Bilingue* (Tiziana Ceol, Mirella Salvadori)
- 2.1 Il territorio ladino in Val di Fassa
- 2.2 La scuola equiparata dell'infanzia in Val di Fassa
- » 3. *Le basi teoriche del Progetto* (Paolo E. Balboni)
- 3.1 Premesse neurolinguistiche e psicolinguistiche
- 3.2 Coordinate glottodidattiche: il concetto di "Educazione Bilingue"
- 3.3 Il Progetto ParLAdino/Bam.Bi.
- » 4. *Il coinvolgimento della comunità* (Tiziana Ceol, Adriano Passerini)
- 4.1 Scuola e comunità nel Progetto ParLAdino/Bam.Bi.
- 4.2 Esperienze di raccordo tra scuola e comunità
- 4.3 La valutazione da parte delle famiglie: un sondaggio
- » 5. *Il Progetto nella scuola: dall'idea alla realizzazione didattica* (Paolo E. Balboni, Tiziana Ceol, Mirella Salvadori)
- 5.1 La formazione dei docenti
- 5.2 Le competenze linguistiche dei bambini
- 5.3 Un curriculum di educazione bilingue
- 5.4 I modelli organizzativi
- 5.5 I percorsi didattici
- 5.6 Il raccordo fra scuola dell'infanzia e scuola elementare
- » 6. *Conclusioni e prospettive* (Paolo E. Balboni)
- 6.1 Conclusioni
- 6.2 Prospettive
- » *Riferimenti bibliografici*

REDAZION
p. Frumenzio Ghetta
Mario G. Dutto
Bernardino Chiochetti



Associata all'USPI
Unione Stampa
Periodica Italiana

MONDO LADINO

QUADERNI

8

EDUCAZIONE BILINGUE

Un progetto per le scuole equiparate dell'infanzia
in Val di Fassa

a cura di Paolo E. Balboni

ISTITUT CULTURAL LADIN

"Majon di Fashegn"

VICH - VIGO DI FASSA

1993



Premessa

Il lavoro contenuto in questo fascicolo della serie "Mondo Ladino Quaderni", con cui si chiude l'annata XVI della nostra rivista, rappresenta un ulteriore contributo all'approfondimento delle tematiche che caratterizzano da più di un decennio il dibattito sulla scuola in Val di Fassa e sulle sue specificità.

A conclusione di un periodo triennale di lavoro, l'équipe guidata da Paolo E. Balboni traccia qui il bilancio teorico-pratico di un progetto di sperimentazione didattica basata sull'uso dell'italiano e del ladino condotta nelle scuole materne equiparate di Fassa. Chi volesse misurare i progressi compiuti dal dibattito in questione sul terreno teorico-metodologico potrà utilmente confrontare le riflessioni sviluppate in queste pagine con il lavoro di Sergio Spini pubblicato nel 1983 a conclusione di un analogo periodo di sperimentazione¹. Tale confronto, insieme ad una puntuale valutazione critica dei risultati raggiunti al termine dell'attività sperimentale, potrà certamente offrire ulteriori spunti per una discussione tesa a mettere a fuoco i nodi fondamentali su cui si gioca il problema dell'educazione linguistica in Val di Fassa, e più in generale presso una comunità di lingua minoritaria.

Sotto questo profilo giova forse qui richiamare una considerazione sviluppata nell'opera citata con la quale si intendeva proporre una particolare attenzione critica di fronte a termini come *bilingue* o *bilinguismo* applicati a realtà come quella fassana, nella quale la disposizione gerarchica dei codici linguistici risulta chiaramente percepibile dagli individui "già all'inizio della socializzazione":

«Il problema dell'educazione linguistica in Val di Fassa – si scriveva nel 1983 – non può essere ricondotto alla formula generale $L_1 \rightarrow L_2$, in cui L_1 può essere tanto l'italiano che il ladino, poiché l'italiano e il ladino non stanno affatto sullo stesso piano»².

Per ciò stesso, nel nostro caso, un programma di "educazione bilingue" non può che muovere dal riconoscimento della situazione oggettiva di *diglossia* che contraddistingue in larga misura la situazione di

¹ Sergio Spini, *Il bilinguismo italiano-ladino nella scuola dell'infanzia*, in: "Mondo Ladino Quaderni" 4, Istituto Culturale Ladino. Vigo di Fassa 1983.

² *Ivi*, p. 57.

molte comunità di lingua minoritaria. In questa prospettiva, e con molta cautela, vanno ovviamente assunti anche i dati concernenti le competenze linguistiche dei bambini (§ 5.2), essendo questi rilevati all'interno di un *milieu* come quello della scuola materna dove il ruolo dei diversi codici linguistici (in termini di spazi d'impiego e quindi di "prestigio") risulta ancora tutt'altro che equilibrato.

Certo l'impegno profuso in questa attività sperimentale da parte di esperti ed educatori è esplicitamente orientato a delineare un modello organizzativo ed educativo che possa contribuire a riequilibrare il rapporto tra lingua dominante e lingua minore all'interno della scuola dell'infanzia, sviluppando adeguatamente in tal modo le capacità cognitive e comunicative del "bambino bilingue", o meglio ancora del bambino che si appresta a diventare un individuo bilingue.

Grande importanza riveste in questo senso la continuità che ad una tale prospettiva educativa si dovrebbe garantire nel corso della scuola elementare, problema che i conduttori dell'esperienza hanno tenuto giustamente in particolare rilievo e che dovrà essere organicamente affrontato nelle sedi opportune.

Offrendo alla riflessione degli operatori scolastici e all'intera comunità il resoconto di questa esperienza, auspichiamo che con il contributo di tutti e di ciascuno sia possibile superare definitivamente la fase delle "sperimentazioni" per avviarsi verso la definizione di un modello scolastico nel quale l'uso del ladino, accanto all'italiano, diventi un fatto del tutto "normale", spontaneo e naturale, e che ciò divenga motivo e fondamento di qualificazione per l'intera scuola in Val di Fassa.

Il Direttore dell'Istituto Culturale Ladino
dott. Fabio Chiocchetti

EDUCAZIONE BILINGUE

Un progetto per le scuole equiparate dell'infanzia
in Val di Fassa

I. RAGIONI PER UN PROGETTO

Gino Dalle Fratte

Il Progetto “ParLAdino”, nato nel 1990 e poi trasformatosi in progetto “Bam.Bi.”, cioè “Bambino Bilingue”, è un Progetto di *Educazione Bilingue*, espressione in cui il sostantivo e l’aggettivo rimandano a due dimensioni molto precise.

Da un lato, il concetto di *Educazione*, che è stato elaborato dalla Federazione provinciale Scuole materne, assume la *persona* come soggetto orientato alla *realizzazione di sé* (delle proprie “disposizioni”).

Dall’altro, la specificazione *Bilingue* rimanda alla *condizione umana* di quel gruppo particolare di persone che crescono in una *comunità bilingue* come è la Val di Fassa, dove l’italiano (degli immigrati, dei turisti, dei media sociali) e il ladino delle famiglie valligiane interagiscono nella vita sociale quotidiana così come nelle menti e nei comportamenti dei bambini.

Si stabilisce, in questa situazione, un gioco tra le dimensioni dell’*individualità* e della *pluralità* (in altri termini: dell’unicità e dell’identità) che in Val di Fassa risulta più complesso che altrove a causa di una caratteristica propria della comunità: l’uso contemporaneo ma socialmente differenziato di due lingue.

Se la persona si può definire come “un’organizzazione di necessità e di possibilità”, ne consegue che vanno definite coerentemente le caratteristiche di una *persona bilingue*, capace di rispondere alle pressioni, ai vincoli, alle possibilità presentate da una *comunità bilingue*.

Il progetto di *Educazione Bilingue*, inteso come promozione della persona bilingue, nasce da questa riflessione, che si iscrive nel dibattito pedagogico in corso da tempo nella Federazione e che ha già prodotto un’ampia documentazione.

Al tempo stesso il Progetto vede la luce per rispondere a una precisa e autonoma richiesta della comunità fassana, rappresentata nelle scuole federate attraverso gli Enti gestori e i Comitati di gestione. Nel 1990 Paolo E. Balboni – in risposta a tale richiesta – proponeva su *Il Quadrante Scolastico* una sintesi del dibattito (molto sentito negli anni ottanta) sull’introduzione di una lingua straniera nella scuola materna. La conclusione era un invito alla riflessione, a non cedere a facili “mo-

dermismi”: una lingua in aggiunta a quella materna può essere inclusa solo laddove si verificano determinate condizioni. Tra queste, la prima è la presenza di una *comunità bilingue* intorno alla scuola.

Da questo stimolo derivò la riflessione che, nello stesso anno, portò la scuola della Val di Fassa a sottoporre all’attenzione della Federazione il problema della differenziazione tra bambini di lingua madre ladina e bambini di lingua madre italiana, accanto ad altri bambini con vari gradi di bilinguismo.

Il Progetto “Bambino Bilingue” è la sintesi di questi due percorsi, il primo a carattere squisitamente pedagogico, il secondo a carattere sociale come risposta a un’istanza proviente dalla comunità.

Queste due linee risultano evidenti alla lettura dei diversi capitoli, che del Progetto presentano le premesse teoriche (soprattutto dal punto di vista glottodidattico, trattandosi di un progetto di educazione linguistica) e i conseguenti percorsi operativi.

2. LA REALTÀ DI UN PROGETTO DI EDUCAZIONE BILINGUE

Tiziana Ceol e Mirella Salvadori

In questo capitolo si descrivono le linee essenziali che caratterizzano il contesto in cui si è realizzato il Progetto, sia in ordine al territorio sia per quanto riguarda il tipo di scuole interessate.

2.1 *Il territorio ladino in Val di Fassa*

Esiste una notevole bibliografia sia sul mondo ladino in generale sia, in particolare, sull'area ladina della Provincia di Trento: la rivista *Mondo Ladino* ha offerto un contributo fondamentale alla conoscenza del problema e a essa si rimanda. Non intendiamo dunque approfondire qui la descrizione della lingua ladina, limitandoci semplicemente ad alcune nozioni e informazioni fondamentali (che possono essere approfondite in *Lineamenti...1990* e in Dutto 1990) relative alla realtà socio-culturale ladina.

Senza considerare qui il rapporto tra l'area ladina dolomitica e le altre aree a base ladina, cioè quella romancia a ovest e quella friulana a est, noteremo che il ladino è distribuito su due regioni con statuti giuridici e amministrativi differenti: il Trentino Alto Adige (che in effetti consta di due entità provinciali autonome) e il Veneto. Il territorio si presenta frantumato in una serie di valli che formano dei micro-universi autonomi; l'80% circa della popolazione delle cinque valli (che ammonta a un totale di circa 35.000 persone) è ladina, con punte quasi totalitarie in Val Badia (95% della popolazione) e minoritarie a Cortina d'Ampezzo (40%).

L'animum, cioè quel sentirsi parte di una lingua-cultura minoritaria che costituisce il fondamento per distinguere tra un residuo linguistico-culturale di tempi andati e una reale minoranza, pare essere più alto tra i ladini della Provincia di Bolzano (dove la tutela giuridica è forte e dove ci sono altri due gruppi linguistici intenti a coltivare la propria individualità), mentre risulta minimo tra i ladini veneti.

L'economia delle popolazioni ladine ha subito una radicale trasformazione in questi ultimi decenni, passando da una base agricola a una

monocultura turistica che porta villeggianti, in particolare germanofoni, nelle valli ladine sia d'estate sia d'inverno. Ciò porta nelle aree ladine anche immigrati stabili, spesso in posizione economica di prestigio (proprietari e gestori di alberghi, di ritrovi, ecc.) mentre si assiste a una emigrazione dei ladini che raggiungono livelli di istruzione superiore.

Quanto alla lingua ladina si tratta di un sistema linguistico articolato in cinque varietà principali, privo di una standardizzazione definitiva, anche se in questa direzione sono stati compiuti notevoli progressi.

Le ricerche internazionali sui problemi delle minoranze indicano che, in assenza di standardizzazione della lingua minoritaria e in presenza di un'economia di forte interscambio con la cultura di lingua maggioritaria, la tendenza evolutiva porta alla scissione del binomio lingua-cultura: la prima viene persa, mentre la seconda diviene folklore; in un'economia turistica, il folklore si trasforma in 'sovrastruttura' al servizio della necessità di attirare visitatori, di caratterizzare in superficie - ma non necessariamente in profondità - l'area minoritaria.

Tale tendenza pare confermata, sia pure a livelli diversi, anche nelle aree ladine. Tuttavia, le ricerche sul prestigio delle lingue in contatto (cfr. Balboni 1982 per una rassegna) indicano che esistono momenti psico-biologici successivi all'ingresso nella scuola, legati essenzialmente alla riaffermazione dell'individualità del (pre)adolescente, che fanno riacquistare terreno alla lingua ritenuta di minor prestigio.

2.2 *La scuola equiparata dell'infanzia in Val di Fassa*

Il Progetto di Educazione Bilingue realizzato negli anni 1990-1993 ha visto coinvolte le tre scuole equiparate dell'infanzia di Moena, Vigo e Campitello ¹.

Tale Progetto è una risposta all'esigenza di tener conto di una realtà bilingue presente nella scuola, esigenza sentita sia dagli insegnanti, sia

¹ Nella Valle esistono anche tre scuole dell'infanzia provinciali a Soraga, Pera e Canazei.

dagli organismi gestionali, cioè i Comitati di gestione e gli Enti gestori.
Il problema si pone a più livelli:

- a) da un lato si rileva, soprattutto all'ingresso nella scuola materna, la presenza di bambini che parlano solo italiano e di altri che parlano solo o prevalentemente ladino. Ciò richiede un'accettazione del dato di fatto, un'attenzione nel tipo di proposta didattica;
- b) dall'altro, una scuola che vuole essere espressione della comunità non può non riconoscere la specificità culturale della Valle, cioè la presenza di una minoranza linguistica tutelata a livello legislativo, sostenuta da iniziative culturali specifiche;
- c) infine, la presenza nel corpo docente di insegnanti reclutati in base a una normativa che dà la precedenza al personale locale, in possesso di un attestato di conoscenza della lingua ladina rilasciato da una apposita Commissione.

A fronte di tale realtà, va notato comunque che i punti b) e c) richiedono un'ulteriore specificazione:

- b) il sistema scolastico non risulta ancora organizzato per rendere stabilmente operativo il principio di tutela nella scuola materna, anche se nella scuola elementare è inserita un'ora di insegnamento della lingua ladina;
- c) di fatto, il personale in possesso del requisito di conoscenza del ladino risulta in quantità sensibilmente inferiore alla disponibilità di posti, per cui nelle scuole fassane i collegi dei docenti includono anche insegnanti che non conoscono il ladino.

Dalla specificazione al punto c) consegue che nelle scuole della Val di Fassa è forte la presenza di personale proveniente da altre aree trentine e ciò determina un forte ricambio ogni anno. Questo rende particolarmente difficile sia l'aggiornamento di base sia l'approfondimento dei principi e dei metodi dell'Educazione Bilingue.

3. LE BASI TEORICHE DEL PROGETTO

Paolo E. Balboni

Alla base della riflessione teorica del Progetto Bam.Bi. si trova un nostro “studio di fattibilità” (1990), il cui scopo era l’analisi dei vantaggi e dei problemi che avrebbero potuto derivare dall’introduzione della Lingua Straniera nella scuola dell’infanzia, con particolare riferimento al Trentino (caratterizzato da una forte dialettologia, dalla presenza di valli ladine, dalla contiguità con la Provincia di Bolzano, da una legislazione che consente programmi scolastici provinciali, da una quasi ventennale tradizione di insegnamento generalizzato del tedesco a partire dalla seconda elementare).

3.1 *Premesse neurolinguistiche e psicolinguistiche*

Nello studio di fattibilità cui s’è fatto cenno (e al quale si rimanda per una più approfondita trattazione delle tematiche affrontate in questo paragrafo) si erano viste le premesse neurolinguistiche e psicolinguistiche dell’apprendimento precoce di una lingua differente da quella materna.

3.1.1 Premesse neurolinguistiche

Dalla neurolinguistica si era assunta la teoria della cosiddetta “plasticità” mentale dei bambini per quanto riguarda l’acquisizione del linguaggio.

Si era anche presa in esame la ‘mappa’ dello sviluppo linguistico che Freddi (1990a: 90) presenta nel suo studio sull’acquisizione del linguaggio, concentrando l’attenzione su un dato interessante:

a tre anni l'emisfero destro riesce ancora ad assumere da solo tutte le funzioni linguistiche. Alcuni mesi dopo queste cominciano a lateralizzarsi e l'emisfero sinistro diviene a poco a poco dominante.

La lateralizzazione – che porta i centri del linguaggio a instaurarsi nell’emisfero sinistro, nelle aree di Broca e di Wernicke – è un pro-

cesso neurolinguistico che rende via via più difficile l'acquisizione linguistica: più giovane (e quindi meno lateralizzato) è il cervello, maggiore è l'attitudine all'acquisizione linguistica.

3.1.2 Premesse psicolinguistiche

Dal punto di vista psicolinguistico il termine “plasticità” rimanda alla nozione di “periodo critico”, cioè quel momento dell'evoluzione di una persona in cui una data capacità acquisitiva raggiunge il climax per poi iniziare a declinare. La fondamentale opera di Lenneberg (1967) sullo sviluppo del linguaggio pone la pubertà come limite estremo per l'acquisizione di una lingua (pur restando in seguito possibile quello che, in termini krasheniani, chiamiamo apprendimento)¹.

Nello studio di fattibilità si era notato, infine, un ulteriore aspetto di ‘plasticità’ mentale nel bambino: tra i tre e i cinque anni la lingua madre è lungi dall'essere acquisita: è un sistema linguistico ancora duttile, provvisorio, incompleto, che esercita una limitata pressione sulla seconda lingua e quindi genera poca interferenza, consentendo il fissarsi definitivo di regole – soprattutto fonologiche e morfosintattiche – non mediate attraverso il prisma deformante della lingua materna.

Date tali premesse, si consideravano alcuni problemi aperti, che poi sono stati tenuti presenti nella formazione del personale docente (nella prima fase del Progetto Bam.Bi., quando era ancora chiamato Progetto ParLAdino).

3.1.3 Problemi di natura psicolinguistica

In una sua ricerca del 1987 Job analizza il ruolo dei processi *automatici* e di quelli *controllati* nell'acquisizione linguistica, riproponendo in maniera più scientifica l'opposizione tra “acquisizione” e “apprendimento” che ha costituito la base della fortunata *Second Language Acquisition Theory* di S.D. Krashen (cfr. nota 1):

¹ L'acquisizione è un processo sub-conscio, che si instaura stabilmente nel cervello, mentre l'apprendimento è razionale e rimane solo a breve o medio termine. L'acquisizione, ne consegue, è generatrice di comportamenti, l'apprendimento genera solo controllo sui comportamenti derivati dall'acquisizione.

- a) i processi *automatici* non si scontrano con la limitatezza della memoria a breve termine; sono veloci; una volta acquisiti stabili e tendono a migliorare; non sono consapevoli;
- b) i processi *controllati* sono più lenti; sono limitati dalle capacità di memoria; sono consci e tendono a scomparire se non esercitati.

Secondo la teoria di Krashen (1985) cui abbiamo fatto riferimento sopra, l'acquisizione è un processo automatico che si fonda su una certa quantità di "input comprensibile" - cioè di lingua che viene compresa almeno a livello globale. Sulle basi di tale input si attiva il LAD, il *Language Acquisition Device* o meccanismo di acquisizione linguistica.

Si tratta di una teoria 'miracolistica', come nota Bruner (1983): il LAD non si attiva se non c'è un LASS, cioè un sistema di supporto all'acquisizione linguistica (*Language Acquisition Support System*), costituito da una interazione continua, facilmente predittibile e stabile nella sua strutturazione.

Da queste osservazioni scaturivano alcuni problemi:

- a) quale *quantità* di input è necessaria perché il LAD possa attivarsi;
- b) che *natura semiotica* devono avere i messaggi che costituiscono il LASS, il sistema di supporto? Non solo comunicazione verbale; non solo bidirezionalità Maestro-Bambino-Maestro; non certo testi privi di un contesto;
- c) i processi controllati intervengono, dai tre-quattro anni in poi, sotto forma di *consapevolezza metalinguistica* (Titone *et al.* 1989; specificamente sullo sviluppo di tale competenza nelle scuole materne della Federazione, cfr. Balboni 1992a): quale e quanta *interazione Maestro-Allievo* è necessaria per instaurare quei processi controllati che, dopo una prima fase totalmente automatica, garantiscono via via il consolidamento e la ridefinizione della competenza nella seconda lingua.

3.1.4 Problemi di natura pragmalinguistica

La lingua, materna o seconda, va usata con uno scopo, altrimenti si parla "a vanvera". Quale scopo pragmatico per l'uso della seconda lingua può essere presentato a bambini di 3-5 anni? Forse è possibile superare il problema ricorrendo a una glottodidattica basata sul gioco, laddove gli scopi vengono stabiliti e negoziati tra i partecipanti: l'uso

della seconda lingua può costituire infatti una delle tante regole del gioco.

Inoltre, è realmente possibile stabilire un 'livello soglia' di bisogni comunicativi per bambini di questa età, relativamente alla seconda lingua?

Un tentativo di risposta è stato effettivamente portato avanti nei tre anni della sperimentazione e costituisce, dal punto di vista glottodidattico, uno dei principali risultati del Progetto Bam.Bi.: la definizione di un curriculum funzionale di educazione bilingue italiano/ladino (cfr. 5.3).

3.1.5 Problemi di natura sociolinguistica

Al loro ingresso nella scuola dell'infanzia i bambini iniziano a scoprire le regole di interazione delle lingue in contatto, quali ad esempio la differenza di prestigio e di possibilità d'uso di italiano e ladino. L'introduzione della seconda lingua potrebbe aiutare il bambino a entrare in una prospettiva di *bilinguismo* (in cui le due lingue hanno pari dignità) evitando la *diglossia* (in cui una delle due lingue è 'superiore'); ma ciò richiede un'attività scolastica capace di coinvolgere la società circostante (famiglia, patronato, ecc.) per evitare contraddizioni incomprensibili al bambino; tale necessità fu posta come uno dei cardini della sperimentazione (cfr. cap. 4).

3.1.6 Problemi istituzionali

I punti essenziali erano quelli del *raccordo con la scuola elementare* (cfr. 5.6) e quello della cornice istituzionale in cui inserire la formazione del *personale che insegna la lingua seconda* (il ladino).

Come si vedrà (cfr. 5.1) questo secondo aspetto ha monopolizzato l'intera attività del primo anno di lavoro ed è stato rilevante anche negli anni successivi.

3.1.7 Problemi glottodidattici

Dal punto di vista glottodidattico si rileva una dialettica tra l'aspetto globale, che rimanda all'educazione linguistica come processo unitario e integrato, e l'aspetto specifico legato all'insegnamento della lingua seconda, in particolare di una lingua seconda come il ladino, dotato di minima utilità strumentale.

Quanto alla prima dimensione, gli *obiettivi formativi* dell'insegnamento dell'italiano e della seconda lingua non possono che essere quelli comuni a ogni lingua insegnata in qualsiasi grado scolastico:

- a) contributo allo *sviluppo cognitivo*;
- b) contributo allo *sviluppo della consapevolezza linguistica*;
- c) contributo all'*educazione alla pace*, attraverso l'interesse (e non solo la tolleranza) verso il diverso, la cui diversità è marcata primariamente dal colore della pelle e dalla lingua parlata;
- d) contributo alla creazione di un *atteggiamento psicologico* favorevole verso lo studio delle lingue, da capitalizzare per il futuro.

In particolare per la seconda lingua si nota il contributo specifico che essa offre all'*equilibrio personale* di chi abita in zone bilingui e si riconosce come appartenente a uno dei gruppi proprio attraverso l'uso dell'una o dell'altra lingua.

Un secondo problema glottodidattico aperto è costituito dalla necessità di definire dei *modelli operativi*:

- a) quale *programmazione glottodidattica* si può ipotizzare, e come tradurre la programmazione in itinerari e questi in unità che siano abbastanza strutturate da evitare di cadere in un'impressionistica improvvisazione, ma che al tempo stesso concedano quella libertà operativa che è indispensabile con bambini di quattro-cinque anni;
- b) quale può essere il *ruolo del gioco*. La distinzione inglese tra *play*, il gioco in quanto tale, e *game*, cioè il singolo gioco, è fondamentale: la tendenza diffusa è verso una glottodidattica infarcita di *games* a livello di attività quotidiane, mentre una glottodidattica ludica in senso proprio richiede un approccio globalmente giocoso (Freddi 1990b);
- c) quali *moduli organizzativi* utilizzare per avere fonti continuative di input comprensibili in seconda lingua, pur consentendo a ogni insegnante di collaborare con le colleghe alla gestione quotidiana della vita scolastica. Su questo problema si sono riscontrate, una volta scesi dalla progettazione alla sperimentazione, varie soluzioni, nessuna forse pienamente soddisfacente (cfr. 5.4). L'indicazione ottenuta rimanda a una forte necessità di elasticità organizzativa.

3.2 *Coordinate glottodidattiche: il concetto di 'educazione bilingue'*

L'espressione "educazione bilingue" ha diversi significati nel mondo, per cui la vasta letteratura sul tema non è sempre stata utile ai nostri fini e ha spesso ingenerato confusione. La principale differenza sta nel fatto che nel Canada anglofono e negli Stati Uniti, da dove viene buona parte della ricerca, gli scopi dell'educazione bilingue sono essenzialmente due:

- a) insegnare l'inglese agli immigrati recenti (*L2-Dominante*) a differenza della situazione ladina dove si tende a un mantenimento di una *L2-Minoritaria* (cfr. Lambert-Tucker 1972; Spolsky-Cooper 1977 e 1978; Bratt Paulston 1980);
- b) conservare o riscoprire la lingua del proprio gruppo etnico con allievi di seconda o terza generazione, cioè figli o nipoti di immigrati: si parla in tal caso di "Lingua Etnica" (cfr. Cummins 1981 e 1983; Krashen 1985: cap. 3).

Anche gli studi relativi al Canada francofono risultano poco utili al nostro progetto, perché la dimensione del problema e la volontà (i giurelinguisti parlano di *animus*) della popolazione québécoise sono totalmente differenti da quelli ladini.

Più utili sono risultate le ricerche relative ad altre situazioni europee, dove tuttavia raramente si parla di educazione bilingue al di fuori di prospettive più o meno irredentistiche, che ancora una volta distaccano quelle situazioni da quella ladina.

In tali condizioni di incertezza, abbiamo posto delle premesse a priori, definendo il concetto di educazione linguistica sulla base della ricerca esistente prima dell'inizio del Progetto Bam.Bi.; poi, durante gli anni in cui si sviluppava la sperimentazione, abbiamo impostato un ampio dibattito internazionale, puntualmente registrato sulle pagine della rivista della Federazione provinciale delle scuole equiparate dell'infanzia, *Il Quadrante Scolastico*, e poi integralmente edito dalle *Éditions du Soleil* di Toronto nel 1993.

Approfondiamo ora questi due blocchi di informazioni derivati dalla ricerca glottodidattica sul tema dell'educazione linguistica.

3.2.1 Educazione Linguistica: l'accezione originale del Progetto

Per fare chiarezza concettuale, prima ancora che terminologica, prendiamo a nostro fondamento la definizione di J.A. Fishman, re-

sponsabile della collana *Bilingual Education* dell'editrice Newbury House e autore di una rassegna internazionale sul tema (Fishman 1976) che è anche l'unica opera fondamentale sulla educazione bilingue tradotta in italiano:

l'educazione bilingue (o plurilingue) si attua quando si ha "l'uso di due o più lingue di istruzione [...] in materie diverse dall'educazione linguistica stessa. Il fatto che tali materie siano strettamente collegate alla lingua (ad esempio, la letteratura o la cultura presentate attraverso quella lingua particolare) o non siano collegate (per esempio la matematica o la fisica) è solo una variabile" del concetto di educazione bilingue (Fishman in Spolsky-Cooper 1977: 35).

Di fondamentale importanza è, ai nostri fini, la differenziazione introdotta da G. Freddi, autore del progetto per una "Scuola Italiana Plurilingue e Pluriculturale" (in CLADIL 1983), tra

"istruzione" bilingue, che "ha luogo quando non solo si studiano due lingue (quella materna e un'altra), ma si insegnano anche le restanti materie in queste due lingue. [per cui] l'espressione "istruzione bilingue" (o "trilingue", o "plurilingue") designa dunque il fatto tecnico dell'insegnamento in più lingue" (p.240) ed "educazione" bilingue, in cui c'è un progetto educativo con finalità formative specifiche riguardanti la presenza di due o più lingue e il loro uso nell'istruzione.

La prospettiva del progetto ParLAdino, prima di trasformarsi in Bam.Bi. alla fine del secondo anno, era quella di considerare l'*educazione* bilingue:

- a) non solo come *strumento* ma anche come *fine*, in quanto la padronanza delle due lingue contribuisce all'equilibrio personale, cioè alla possibilità di una scelta libera e consapevole della comunità culturale di cui sentirsi membri;
- b) non solo nella direzione *L2-Minoritaria* → *L2-Dominante* (cioè italianizzazione dei ladini) ma anche in senso inverso, arricchendo gli italo-foni trasferitisi nelle valli ladine della possibilità di padroneggiare l'intero repertorio linguistico della comunità, senza sentirsi né emarginati né depositari del prestigio della lingua dominante;

- c) intesa a rafforzare la capacità di acquisizione linguistica, in modo da costituire un investimento durante il “periodo critico” dell’acquisizione linguistica, in termini di processi da attivare per l’apprendimento di altre lingue seconde o straniere sia durante la carriera scolastica sia al di fuori della scuola.

In conclusione si è notato che nessuno dei tre aspetti era stato ritenuto infondato o irrealizzabile; al contrario, proprio per accentuare il terzo aspetto, che la popolazione aveva stentato a comprendere (cfr. cap. 4), il progetto si è trasformato da “ParLAdino”, che focalizzava l’attenzione sulla lingua ladina in “Bam.Bi.”, che accentua la dimensione legata al concetto di educazione bilingue.

Il progetto iniziale era espresso nei termini riquadrati nel paragrafo 3 di questo capitolo.

3.2.2 Il dibattito internazionale sul concetto di educazione linguistica

Nel 1990 e nel 1991 erano apparsi su *Il Quadrante Scolastico* i nostri due interventi di fondazione scientifica del progetto, interventi cui abbiamo fatto riferimento finora.

Nel dicembre 1991 compaiono i primi quattro interventi, ad opera di Charlotte Borga (vicepresidente del Centre Mondial d’Information pour l’Education Bilingue), dello psicolinguista Remo Job, della psicologa Andrée Tabouret-Keller e dello psicologo dell’età evolutiva (ma anche, e forse soprattutto, glottodidatta) Renzo Titone.

Questi interventi arricchiscono l’impostazione del progetto ParLAdino di almeno due dimensioni:

- a) la consapevolezza che un progetto di educazione bilingue deve essere una parte di un più vasto progetto di *educazione alla multiculturalità*: il bilinguismo ne è certo una componente primaria ma non tale da giustificare lo sforzo. Inoltre, se la dimensione culturale manca si cade nell’*istruzione* bilingue, meramente strumentale (questa prospettiva verrà approfondita nel cap. 6);
- b) la consapevolezza che *il fattore età* (“prima si inizia l’apprendimento di una seconda lingua, meglio è”), pur confermato da un imponente corpus di ricerca, *non può essere isolato*. Infatti, le condizioni in cui avviene l’acquisizione, l’approccio teorico e le metodologie conseguenti, la presenza della dimensione culturale accanto a quella linguistica sono variabili altrettanto importanti nel-

l'assicurare il successo del progetto di educazione bilingue quanto la semplice età precoce.

Nel numero successivo (primavera del 1992) compaiono altri due contributi offerti da un pedagogista che da anni sviluppa il tema della pedagogia dei linguaggi, Cosimo Scaglioso, e da un glottodidatta di forti interessi nella psicolinguistica e nelle neuroscienze, il canadese Marcel Danesi.

I contributi mettono a fuoco due aspetti che nella stesura iniziale del Progetto ParLAdino erano appena accennati:

- a) la necessità che *un progetto di educazione linguistica venga iscritto nell'ambito più vasto dell'educazione permanente*, che coinvolge necessariamente la comunità nel suo complesso. Da queste riflessioni sono nate molte delle iniziative del secondo anno di sperimentazione (cfr. 4.2 e 5.6), iniziative difficili e delicate il cui risultato non è stato pari allo sforzo umano ed economico profuso dalla Federazione;
- b) la necessità di *sgomberare definitivamente il campo dell'educazione bilingue da una serie di 'miti'*: anzitutto, quello che l'alfabetizzazione sia essenziale per un progetto scolastico serio (ma nella scuola materna non si alfabetizza quindi...); poi, il mito che l'educazione bilingue si trasformi in uno svantaggio nel momento in cui si entra nella scuola elementare (anzi: i dati provano il contrario); terzo, il mito della 'massima esposizione' per cui, date le poche ore in cui si può fare educazione bilingue con bambini di 3-5 anni, non vale la pena neppure di iniziare; infine, il mito dello spazio limitato nel cervello, per cui è già così complesso imparare una lingua che pretendere di mettercene due è assurdo.

Questa doppia serie di osservazioni ha condotto, in particolare, ad alcune iniziative di raccordo con la scuola elementare, da un lato, e a incontri (dello stesso Danesi e, poi, di chi scrive) con le famiglie.

Il n. 53 de *Il Quadrante Scolastico* (estate 1992) è uscito quasi contemporaneamente alle tre giornate organizzate per un maggiore raccordo con la comunità (cfr. 4.2) ed era centrato sul raffronto con esperienze fatte altrove in Europa (la dimensione europea era stata al centro del dibattito della serata inaugurale). Marco Armand-Hugon aveva riferito di esperienze di educazione bilingue e di raccordo scuola materna / scuola elementare nelle valli valdesi del Piemonte; Luigi Gan



di, dell'Università di Udine, aveva illustrato la situazione in una nazione recentemente 'convertita' alle tematiche bilingui dopo secoli di centralismo, la Francia; Marc Spoelders e Pete van de Craen invece avevano presentato un caso opposto, quello di una nazione bilingue (il Belgio) dove in realtà l'educazione bilingue è impossibile.

Da questi interventi risultava la conferma che *il rapporto scuola / comunità è la chiave di volta di un progetto di educazione bilingue* - che assume dunque aspetto di educazione biculturale e, in prospettiva, di educazione al multiculturalismo.

La conclusione del dibattito internazionale è stata affidata a Jim Cummins, il massimo esperto mondiale del settore insieme al suo collega Marcel Danesi, che aveva aperto il dibattito. Nel n. 55, alla fine del 1992, compare una sua sintesi sullo stato della ricerca e dell'elaborazione teorica del concetto di educazione bilingue all'inizio degli Anni Novanta: si tratta di un intervento che sintetizza la discussione internazionale confermando le ipotesi iniziali di ParLadino e i successivi aggiustamenti avvenuti nel corso dei primi due anni.

Nel frattempo la rivista ospitava altri elementi della fondazione del progetto, ormai divenuto "Bam.Bi.": si tratta da un lato di un nostro contributo che approfondisce la nozione di "curricolo di educazione bilingue" (verrà discusso al punto 5.3; cfr. Balboni 1992b) e di una riflessione sul rapporto tra scuola e comunità (Balboni 1993; anticipata in un convegno in Val d'Aosta, Balboni 1992c), su cui si basa in parte il capitolo 4; dall'altro, viene pubblicata una riflessione sulle strategie operative del Progetto (Ceol-Salvadori, 1992).

3.3 Il progetto ParLadino / Bam.Bi.

Presentiamo in questo paragrafo le linee di fondo del progetto originale del 1991 (incluso nei riquadri), con rapidi commenti circa le conferme o le modifiche introdotte dalla sperimentazione e dal dibattito internazionale.

Il progetto concerne le scuole equiparate dell'infanzia della Val di Fassa ed è mirato al conseguimento di obiettivi che riguardano, da un lato gli allievi, gli insegnanti e la comunità, dall'altro la ricerca.

3.3.1 Obiettivi riguardanti l'allievo

1. Favorire l'*inculturazione* nella propria lingua materna (ladino o italiano) e l'*acculturazione* nella seconda lingua (italiano o ladino), stimolando un atteggiamento di *relativismo culturale* (rispetto del diverso, tolleranza, ecc.).

I termini *acculturazione* e *inculturazione* rimandano a una delle mete fondanti dell'educazione linguistica, la *culturizzazione*, cioè il processo in base al quale una persona acquisisce i modelli culturali (risposte ai bisogni di natura, modi di organizzare la società e la famiglia, valori, ecc.) del proprio gruppo di appartenenza ("inculturazione") e i modelli culturali di altre comunità ("acculturazione").

Inculturazione e acculturazione sono pre-requisiti necessari per consentire la *socializzazione* (altra meta fondante dell'educazione linguistica) e, attraverso questa, per consentire l'*autopromozione* della persona, la sua piena e libera realizzazione (Freddi 1979).

L'*inculturazione* chiesta al bambino è un'accettazione inizialmente acritica ma, via via che la persona cresce, essa diviene il cardine di un processo di educazione permanente: lo sforzo di capire la propria cultura e lo sforzo di contribuire a 'migliorarla' non cessano (o non dovrebbero cessare) mai. Il valligiano ladino anziano che vuole puristicamente conservare intatta la propria cultura e rifiuta il contributo (la "corruzione", l'"interferenza") dei giovani ladini pone le basi per la morte della sua comunità, non più vivificata da linfa vigorosa e intrisa nell'oggi. Un'inculturazione basata sul passato porta la cultura a sclerotizzarsi in folklore.

L'*acculturazione* nelle culture diverse da quella della propria comunità non concede inizialmente spazio al contributo individuale: l'italofono che arriva in Val di Fassa e critica i modelli ladini (non importa quanto fondata sia la sua critica) compromette immediatamente la sua possibilità di essere accettato come membro, per quanto "ospite".

In un progetto di educazione bilingue allargato sulla scorta delle riflessioni svolte al punto 3.2, il *raffronto*, l'*interazione*, la *fecondazione reciproca* tra i processi di *inculturazione* e *acculturazione* risultano qualificanti.

Quanto alla terza parola chiave del primo punto, "relativismo cul-

turale”, come si è visto (e si vedrà al cap. 6) esso è stato ampiamente modificato: la finalità, dopo il dibattito e la sperimentazione, risulta non solo la tolleranza e, nel migliore dei casi, il rispetto dell’altro, ma *l’interesse per l’altro da sé*.

2. Permettere uno sviluppo armonico ed equilibrato dell’io e favorire l’indentificazione del sé come *persona bilingue* anziché, semplicemente, come ‘ladino’ o ‘italiano’.

Conserviamo intatta la spiegazione offerta nella prima versione del progetto (1990):

Incontriamo qui una prima marca caratterizzante di questo Progetto rispetto ai progetti di educazione bilingue solitamente descritti nella letteratura: l’essere ‘*persona bilingue*’ (e qui, come sempre in questo progetto, ‘*bilingue*’ sta anche per ‘*biculturale*’) viene ritenuto un valore superiore a quello di ‘*persona monolingue*’.

Le basi di questa assunzione stanno nella serie di ricerche che hanno studiato il rapporto tra lingua-cultura e percezione del mondo: dalle versioni forti di matrice whorfiana (che stabiliscono rapporti molto stretti, di causa-effetto, tra lingua e percezione del mondo) alle versioni più sfumate dell’etnolinguistica (Cardona 1976), tutte le ricerche mostrano uno stretto rapporto tra (a) la lingua e la percezione del reale e (b) l’accettazione di modi diversi dal proprio di percepire il mondo.

Da qui l’assunto che il bilinguismo (nel senso più proprio del termine) sia una condizione psicologica privilegiata. Poiché nelle aree ladine il bilinguismo è possibile con uno sforzo assai limitato, ci pare errato e condannabile il rinunciarvi.

Il dibattito internazionale e le ricerche su cui si è basato hanno ampiamente confermato questa ipotesi.

3. Favorire lo sviluppo cognitivo, specie per quanto riguarda le strategie di acquisizione linguistica, esercitate tanto nella lingua materna quanto in quella seconda.

Le teorie riguardanti la possibilità che il *Language Acquisition Device*, (LAD, meccanismo di acquisizione linguistica) declini con il sopraggiungere della pubertà non sono state pienamente confermate dalle ricerche portate nel dibattito successivo all'inizio del progetto, ma il fatto che in una comunità bilingue l'acquisizione di una lingua seconda (che avviene in maniera 'naturale', nell'accezione di Dulay, Burt e Krashen 1982) abbia risultati migliori che a scuola e richieda minore sforzo e che tale acquisizione sia un capitale investito per il proprio futuro di studenti di altre lingue è stato ampiamente sostenuto.

3.3.2 Obiettivi orientati sugli insegnanti e sulla comunità

Il coinvolgimento della comunità, a cominciare dagli insegnanti bilingui che di quella comunità fanno parte (ricordiamo la legislazione della Provincia Autonoma di Trento che privilegia i ladini nell'attribuzione di posti di insegnante in Val di Fassa) era alla base del Progetto fin dalla versione del 1990.

4. Approfondire/sistematizzare le proprie conoscenze teoriche su:
 - il bilinguismo
 - l'educazione bilingue
5. Approfondire/sistematizzare le proprie conoscenze su
 - la lingua ladina
 - la cultura ladina
 - l'educazione bilingue in altre aree ladine
 - il sistema della 'memoria' collettiva nelle valli ladine

La scissione dei due aspetti, quello generale e quello specificamente orientato sul ladino, vuole accentuare una relazione causa-effetto: il Progetto pone la crescita culturale dell'insegnante in quanto tale come condizione per la crescita professionale come insegnante di scuola materna nelle aree ladine.

Abbiamo anche indicato esplicitamente la necessità di *sistematizzare* le conoscenze: nelle aree caratterizzate dalla presenza di minoranze esiste spesso una diffusa informazione che tuttavia non è siste-

matizzata e riflessa, tendendo più che altro a distribuirsi secondo gli interessi individuali (poesia, attività politica, storia, ecc.). Il Progetto intendeva controbilanciare questa naturale tendenza e lo ha fatto in due modi:

- a) attraverso lo studio individuale e in gruppo, nonché la discussione di quanto studiato. Alla prova dei fatti questo obiettivo si è dimostrato troppo ambizioso con personale che deve prima essere avviato alla metodologia dello studio e della ricerca;
- b) attraverso la collaborazione con l'Istituto Culturale Ladino, istituzionalmente preposto a molti degli aspetti indicati nel riquadro (cfr. 4.2).

6. Apprendere a individuare la dominanza e il livello di dominanza di italiano o ladino in bambini esposti a entrambi i codici e potenzialmente bilingui.

7. Apprendere a prevedere l'interferenza, a individuarla, a riconoscerla come tale, a intervenire per farla superare.

Dopo i punti 4 e 5, che concernevano la crescita culturale e professionale dell'insegnante, i due punti del riquadro sopra stabiliscono il collegamento tra gli obiettivi-allievo e l'attività dell'insegnante.

Si tratta di due concetti, "dominanza" di una lingua e "interferenza" tra le due lingue, che sono oggetto di continua ricerca e di frequenti ripensamenti: ad esempio la nozione di "interferenza" (risultato dell'interazione tra due codici compresenti nel cervello), originariamente vista come fenomeno perverso da sradicare, è oggi considerata una preziosa fonte di informazione sull'acquisizione linguistica.

La sperimentazione ha contribuito a maturare gli insegnanti (e alcuni genitori) in questa direzione, ma non ha raggiunto la pienezza di risultati attesi, per le stesse ragioni indicate a proposito dei due punti precedenti. Va comunque rilevato che gli insegnanti hanno riflettuto sul problema, abituandosi a osservare attentamente i comportamenti linguistici dei loro allievi, come descritto al punto 5.2.

Dopo la componente psicologica che si è vista sopra, l'obiettivo che segue focalizza la componente più specificamente glottodidattica, in cui convergono riflessioni pedagogiche e sociolinguistiche insieme:

7. Apprendere a programmare-gestire l'insegnamento in base ad alcuni modelli possibili, quali:

- *una persona / una lingua*, per cui una delle insegnanti del modulo usa sempre e solo il ladino;
- *una situazione / una lingua*, per cui un tipo di gioco o di attività si svolge sempre in ladino, indipendentemente dalla maestra presente (ipotesi a) oppure sempre con la stessa maestra (ipotesi b);
- *un luogo / una lingua*, attraverso la creazione di un'area ladina nella scuola (con le variabili viste sopra circa la maestra);
- *un asse o un'area disciplinare / una lingua* (idem).

Anche questo punto, per quanto orientato in senso pedagogico, aveva dei fondamenti psicolinguistici da approfondire e da dibattere: ci riferiamo all'assunto generalmente accettato nella formula *one teacher one language*. La sperimentazione ha confermato che probabilmente si tratta della formula migliore, ma anche di quella meno facilmente realizzabile nella realtà. Una discussione sul tema è al punto 5.4.

9. Apprendere a utilizzare le risorse presenti sul territorio: istituzioni, famiglie, ecc.

La 'memoria storica' della cultura ladina non funziona per il semplice fatto di essere disponibile: l'uso della memoria 'istituzionale' (i musei, gli artefatti, i monumenti, la letteratura, ecc.) nonché di quella viva (la tradizione orale, gli abitanti più anziani, ecc.) avvengono in maniera improvvisata, senza una approfondita riflessione (a) sul senso della memoria collettiva di una comunità e (b) sull'uso della memoria collettiva a fini educativi e didattici.

Questo nono punto è di estrema rilevanza ai fini del Progetto perché indirettamente (non sarebbe d'altro canto possibile farlo in maniera diretta) pone le basi per coinvolgere anche le famiglie degli allievi e le istituzioni ladine: "Educare i bambini per educare gli adulti" era il titolo di una nostra relazione a St. Vincent in cui veniva presentato il progetto ParLadino (1992c).

3.3.3 Obiettivi di ricerca

Negli anni Ottanta la dimensione dell'educazione bilingue, spesso ritenuta troppo idealistica e dispendiosa, ha ricevuto meno attenzione che nel decennio precedente.

Gli obiettivi scientifici del Progetto in questo ambito venivano indicati secondo la seguente scansione:

10. Studiare la configurazione strutturale di un curriculum di educazione bilingue (mete, obiettivi, abilità, contenuti, tecniche didattiche, procedure per la verifica e la valutazione, raccordi tra lingue e tra linguaggi).

11. Definire operativamente alcuni degli elementi caratterizzanti emersi al punto 10, quali ad esempio i contenuti funzionali, linguistici, ecc., nonché le tecniche didattiche adeguate.

Per quanto riguarda il curriculum di educazione linguistica, che ha la sua base nell'impianto funzionale della sperimentazione di educazione linguistica condotta negli anni 1985-88 nelle scuole equiparate dell'infanzia della Federazione (cfr. Scaglioso 1990), nonché, nelle programmazioni, negli itinerari e nelle attività che realizzano il curriculum nella glottodidassi quotidiana, si vedano 5.3 e 5.5.

12. Definire e realizzare strumenti di rilevamento adeguati per sperimentare "10" e "11", nelle loro variabili pertinenti, verificando l'efficacia degli interventi del progetto e confrontando i risultati con gruppi di controllo.

13. Definire e realizzare strumenti adeguati per individuare l'atteggiamento dei bambini verso le due lingue/culture a contatto, all'ingresso e all'uscita della Scuola Materna e con confronto con gruppi di controllo.

La sperimentazione del curriculum di educazione funzionale della scuola dell'infanzia (Scaglioso 1990) aveva prodotto strumenti di rilevazione e d'analisi della lingua materna. Sulla base di questa sperimentazione sarebbe stato possibile costruire e sperimentare strumenti di verifica adeguati per la seconda lingua, ma ciò non è ancora stato possibile.

4. IL COINVOLGIMENTO DELLA COMUNITÀ

*Tiziana Ceol e Adriano Passerini **

Tra le scelte culturali che caratterizzano la Federazione provinciale Scuole materne, un ruolo primario va assegnato al forte e costante raccordo tra scuola e comunità. Per citare le parole di un volume che è stato preso a guida per questo aspetto del Progetto Bam.Bi. (Dalle Fratte 1991): “La scuola si presenta [...] come *comunità essa stessa in quanto della comunità [...]*”; cioè, come “Un’istituzione che, nell’ampio spazio intercorrente fra la persona e la società (quello dinamicamente costituito dalle *comunità*), è esigita e creata per cogliere i *saperi* e i *valori* (o *fini*), cioè la *cultura*, espressi dalle varie comunità. Ai fini dell’educazione (cioè della realizzazione della persona), infatti, è necessaria una *cultura*. Per tutto ciò che si è detto a proposito del concetto di comunità, tale cultura (*saperi* + *valori*) non può che essere primariamente della comunità. Ben si intende, comunità e cultura collocate in quella dimensione molto ampia che è costituita dallo spazio di connessione fra la persona e la società” (pag. 48).

Oltre a questo accordo con la filosofia di fondo della Federazione, il Progetto Bam.Bi. non poteva mettere in ombra il rapporto scuola-comunità perchè, come ci ha dimostrato la letteratura specialistica, il punto centrale di ogni progetto di educazione bilingue sta nel seguente assunto: *i problemi reali non sono di natura glottodidattica teorica o operativa, ma sono di natura pedagogico-sociale*, e precisamente riguardano:

- a) la volontà della comunità bilingue di rimanere o ridiventare tale;
- b) il ruolo che la comunità assegna o riconosce alla scuola nel perseguire l’obiettivo a);
- c) le metodologie poste in atto dalla scuola per raccordarsi con la comunità o per intervenire sulla stessa.

* Va ascritto ad A. Passerini il paragrafo 4.2.3

4.1 Scuola e comunità nel Progetto ParLAdino/Bam.Bi.

Il Progetto è nato, come si è detto, su precisa richiesta della comunità fassana, o quanto meno di quella espressione della comunità che sono gli organi che governano e gestiscono le scuole equiparate dell'infanzia della Val di Fassa.

Nella sua articolazione in obiettivi il progetto dichiarava esplicitamente di mirare a conservare la caratteristica di 'comunità bilingue', permettendo ai bambini di padroneggiare *entrambe* le lingue parlate nella comunità. Si dichiarava anche di mirare indirettamente a una forma di 'educazione degli adulti' attraverso la riflessione indotta dai bambini nelle loro famiglie. Inoltre, si faceva esplicito riferimento al coinvolgimento degli enti che costituiscono la 'memoria storica' della comunità. Infine, si riteneva che l'effetto del Progetto non si sarebbe esaurito nella scuola dell'infanzia, ma avrebbe coinvolto altre realtà scolastiche, quindi altri insegnanti e altre famiglie.

A tal fine, erano disponibili i seguenti tre modelli di relazione.

a. Modello alto → basso

Si tratta della tradizionale strutturazione della scuola italiana (nonché francese, spagnola, tedesca): la comunità al suo livello massimo (lo Stato) indica alla scuola cosa deve fare per realizzare un profilo formativo che viene deciso in sede di politica educativa. A tal fine la comunità-Stato offre/impone programmi o curricula che devono essere realizzati da tutte le comunità locali.

Tutta la letteratura glottodidattica dimostra che, nel caso dell'educazione bilingue, si tratta di un modello inefficiente e inefficace.

b. Modello basso → alto

È il modello tradizionale della scuola inglese e americana. La comunità locale ha il pieno controllo sulle scuole che operano al suo interno: può deciderne la struttura, includendo alcune *discipline* e non altre, indicandone l'*orario* di insegnamento, e può decidere i *programmi*.

Il modello è efficace nell'educazione bilingue in città 'a macchia d'olio', costituite cioè da tante comunità etniche ciascuna decisa a mantenere la propria lingua accanto a quella ufficiale.

c. Modello circolare

Si tratta di un modello cui tendenzialmente miravano i Decreti Delegati del 1974; vi fanno riferimento le varie riforme francesi di questi decenni e, soprattutto, la nuova strutturazione della scuola spagnola. L'Inghilterra sta muovendo in questa direzione.

È il modello migliore per l'educazione bilingue: garantisce la risposta al bisogno della comunità, ma attende che sia questa a iniziare l'*iter*, dimostrando la sua volontà e spiegando la fondatezza delle sue richieste. Il modello sottostante al Progetto ParLAdino era questo, e tale è rimasto anche nell'evoluzione da *ParLAdino* a *Bam.Bi.*

4.2 Esperienze di raccordo scuola e comunità

Esperienze in questa direzione hanno assorbito sforzo scientifico, umano e finanziario, ma i risultati sono stati al di sotto delle attese, costringendo il Gruppo di Ricerca a una serie di mutamenti di rotta durante il Progetto.

Pare di poter affermare che, tranne per alcuni membri della comunità e alcune forme di associazionismo che coinvolgono gli stessi, l'interesse per la specificità linguistico-culturale della Valle sia assente nella componente italoфона, immigrata di recente sull'onda dell'economia turistica che vi si è impiantata (cfr. cap. 2), e sia presente, ma non come motivazione forte, presso la componente ladinofona, che pare vivere in una crescente crisi di identità e di valori, non compensata dall'opulenza, dall'abbondanza di denaro, di oggetti, di posti di lavoro.

Vediamo ora più dettagliatamente le iniziative che si sono realizzate e le modifiche cui è stato costretto il Gruppo di Ricerca e di Controllo della Sperimentazione.

4.2.1 Incontri con la popolazione

Fin dal maggio 1991 si sono organizzati degli incontri con la popolazione, tenuti in orario serale e in periodi in cui l'attività turistica e l'attività agricola erano ridotte al minimo. La partecipazione è stata numericamente discreta, ancorché di molto inferiore alle legittime attese di un coinvolgimento che avesse riguardato almeno un genitore per ogni bambino delle tre scuole materne interessate al Progetto.

Negli incontri si è spiegata la logica dell'educazione bilingue, si sono sfatati alcuni miti e pregiudizi, di fronte a un pubblico attento costituito essenzialmente da persone ben disposte verso la sperimentazione. Quindi si è trattato di un coinvolgimento di *una parte della comunità, quella che ne aveva meno bisogno*. D'altra parte, era proprio quel gruppo che aveva dato origine al Progetto, quindi si venivano raccordando scuola e comunità secondo il modello *c.*, il modello circolare, ma con un difetto non previsto: il coinvolgimento di *una sola parte della comunità*.

Tutto ciò pare realizzare in Val di Fassa una caratteristica descritta nel modello *b.*, quello diffuso soprattutto negli Stati Uniti: la comunità reagisce come le metropoli 'a macchia d'olio', in cui le singole etnie convivono e si sfiorano con le altre, ma si interessano a problemi di politica educativa e linguistica solo quando ne sono direttamente toccate.

Questa caratteristica si sarebbe maggiormente evidenziata nella seconda iniziativa, che vedremo nel prossimo paragrafo.

4.2.2 Tre spazi per una comunità bilingue

Un tentativo di innescare un modello circolare di tipo *c.* è stato realizzato, con notevole sforzo organizzativo, finanziario e di impegno da parte degli insegnanti, nella primavera del 1992.

Si è trattato di un'iniziativa multipla:

- un'esposizione dei materiali e degli itinerari didattici eseguiti nel Progetto di educazione bilingue, esposizione che è restata aperta anche per alcuni giorni successivi a quelli del convegno;
- una serie di dibattiti aperti (cioè non programmati, condotti in maniera informale) tenuti presso le scuole nell'orario in cui i genitori portavano o ritiravano i bambini;
- un dibattito pubblico di politica scolastica coinvolgente autorità politiche e scolastiche, centrato sulle esperienze di raccordo scuola-comunità nelle varie aree bilingui europee, in modo da far recepire alla popolazione fassana che oltre i monti e i confini ci sono milioni di europei che vivono in una situazione simile alla loro e che hanno avuto soluzioni istituzionali meritevoli di studio.

Come si vede si è optato per un modello direzionato nel senso scuola → comunità, in cui l'istituzione si fa carico di richiamare la comu-

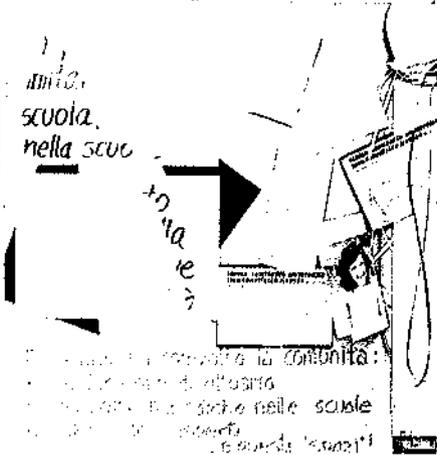
ParLAdino è Educazione Bilingue

Far crescere la persona sviluppare le loro potenzialità farle vivere bene nel loro ambiente.

Italiano è Bello!
Ladino è Bello!
BILINGUE...
... È MEGLIO

ParLAdino nella Comunità

Amici,
scuola,
nella scuola



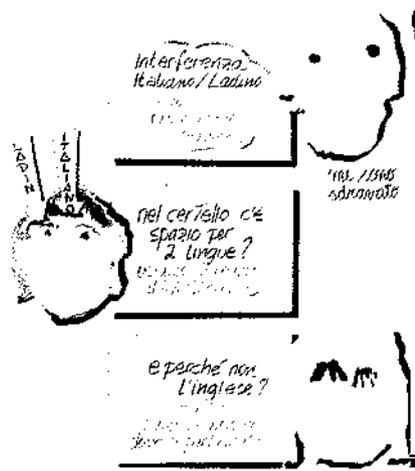
una persona una lingua un'attività
una lingua una lingua una lingua

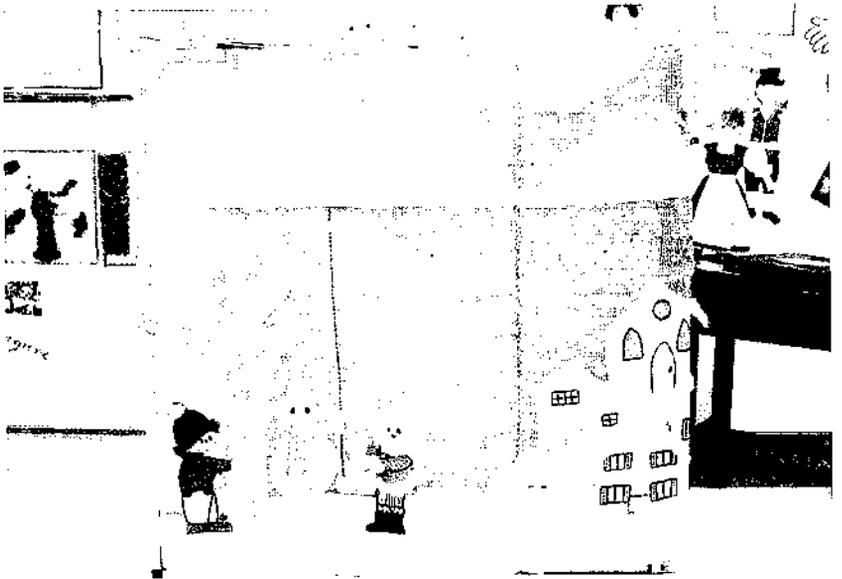
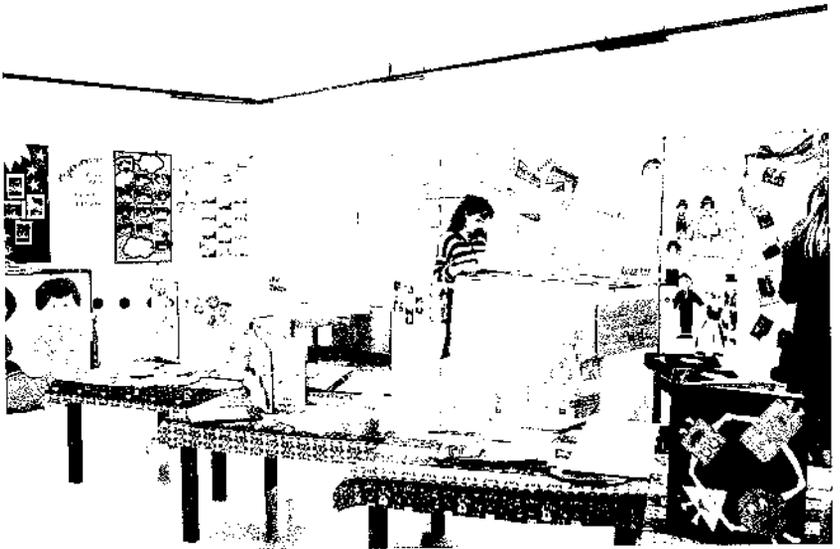
una persona una lingua un'attività
una lingua una lingua una lingua

- ... nella comunità

L'EDUCAZIONE BILINGUE: Paure

L'EDUCAZIONE BILINGUE: Certezze





nità a decidere che tipo di scuola vuole. In altre parole, si è cercato di innestare la circolarità del modello c..

I risultati sono stati contrastanti.

Da un lato, si è avuto un certo (sebbene non pari all'attesa e allo sforzo profuso) coinvolgimento di associazioni teatrali, musicofile ecc., nelle attività precedenti al convegno, stimulate dagli insegnanti e dalla Federazione proprio per produrre materiali, esperienze, itinerari da 'esporre'. Interessante come risultato è stato il contatto tra scuole e associazioni, che probabilmente ha dato i suoi risultati migliori in seguito al convegno, non in occasione dello stesso: si sono infatti stabiliti dei contatti e dei 'precedenti' sui quali è ora possibile costruire.

Durante la fase di preparazione dei materiali espositivi si è avuta la consulenza linguistica dell'Istituto Culturale Ladino. Il raccordo stabilito con questo ente è stato uno dei migliori risultati dell'iniziativa sui tre spazi (scuola, famiglia, istituzioni). All'Istituto (parte attiva della comunità, o almeno della sua componente ladina) va ascritta anche l'organizzazione dei tre corsi di aggiornamento di cui al punto 4.2.4, realizzati in collaborazione con l'IPRASE del Trentino.

Per il resto, la partecipazione della popolazione non direttamente impegnata nella promozione della lingua e cultura ladina è stata sufficiente al dibattito di politica scolastica, ma carente nelle altre iniziative, anche quelle più direttamente indirizzate alle famiglie dei bambini che vivono quotidianamente l'esperienza di educazione bilingue.

La carenza partecipativa è stata oggetto di una lunga e approfondita analisi condotta dal Gruppo di Ricerca e di Controllo della Sperimentazione e da tutti gli insegnanti che operano nel Progetto, insegnanti che hanno personalmente saggiato la reazione della comunità interpellando i genitori, informandosi sul territorio. È emerso un dato affatto impreveduto: malgrado le riunioni pubbliche, l'iniziativa dei tre spazi, la quantità di informazione sui giornali locali, che hanno dedicato ampio spazio al Progetto, la popolazione non ladina della Valle ha inteso il Progetto di *educazione bilingue* ParLadino come progetto di *insegnamento del ladino*.

Da qui l'esigenza di modificare il nome del Progetto con la scelta di Bam.Bi. che accentua l'aspetto del bilinguismo.

Tra i risultati del convegno «Tre spazi per una comunità bilingue» i più preziosi non sono stati quelli connessi al raccordo scuola-comunità, ma quelli pedagogici e glottodidattici, relativi alla necessità di pro-

cedere alla definizione di un curriculum di educazione bilingue (cfr. 5.3), alla delineazione di percorsi e itinerari didattici (cfr. 5.5) e alla progettazione di iniziative di continuità con la scuola elementare (cfr. 5.6).

4.2.3 Collaborazione con associazioni

Il coinvolgimento della comunità nel progetto di educazione bilingue ParLadino/Bam.Bi. ha rappresentato, come è stato detto in precedenza, un importante elemento per la riuscita del progetto stesso.

Esso è stato realizzato organizzando iniziative e momenti di collaborazione fra scuola e comunità. Lo scopo era quello di portare all'interno dell'educazione scolastica gli elementi peculiari della cultura della comunità di riferimento, per poi suscitare un effetto di "attivazione comunitaria" grazie anche alla riflessione che le associazioni/istituzioni, gli organismi gestionali inducono nelle famiglie e nella comunità.

Un primo problema che si presenta quando si intende passare dal piano teorico a quello pratico è quello che si può riassumere nelle domande "cos'è la comunità?" e di conseguenza "quali sono i soggetti concreti da interpellare per proporre un suo coinvolgimento?".

La comunità infatti non è un soggetto direttamente individuabile e interpellabile; essa è piuttosto formata da un insieme di soggetti in relazione stabile su un territorio definito, soggetti che possono anche avere interessi e valori in comune. Perciò la comunità, come tale, non è interpellabile direttamente. Sono invece individuabili, e quindi coinvolgibili, i soggetti che formano la comunità: possono essere persone, famiglie, associazioni, istituzioni ecc..

Per quanto riguarda il Progetto di educazione bilingue è parso interessante coinvolgere quei soggetti della comunità che maggiormente contribuiscono a conservarne e valorizzarne l'identità: le associazioni e le istituzioni.

Il Progetto ha coinvolto quindi per lo "Spazio Comunità": Gruppo folkloristico *Schuhplattler* (Campitello), *Coro Valfassa* (Pozza di Fassa), *Filodrammatica S. Vigilio* (Moena), *I Marascogn* (Moena), *Grop Ladin* (Moena), *Sezione ANA* (Pozza e Pera di Fassa), *Istituto Culturale Ladino*, *Istituto Culturale Mocheno-Cimbro*¹.

¹ L'Istituto Mocheno-Cimbro è stato coinvolto con lo scopo di valorizzare l'esperienza di un'istituzione che, pur non appartenendo alla cultura ladina, condivide con essa molte problematiche.



Le associazioni contattate hanno in comune il fatto di essere caratterizzate a) dall'impegno volontario di chi le costituisce, b) dalla predominanza dei fini sulla struttura gerarchica e, di conseguenza, c) da un forte senso di appartenenza al gruppo basato sui valori della solidarietà e dell'amicizia.

Le due Istituzioni coinvolte (*Istituto Culturale Ladino* e *Istituto Culturale Mocheno-Cimbro*) si distinguono dalle associazioni per il fatto che la loro struttura interna è più formalizzata e l'impegno dei loro componenti è professionale.

I prodotti delle associazioni/istituzioni vanno dalla musica (Gruppo *I Marascogn*), alle danze (Gruppo *Schuhplattler*), all'elaborazione di testi (*Grop Ladin*), al canto (*Coro Valfassa*), al teatro (*Filodrammatica S. Vigilio*), alla promozione dello spirito di corpo (*ANA*), alla promozione della cultura ladina e alla consapevolezza di una realtà etnico-linguistica (*Istituto Culturale Ladino* e *Mocheno-Cimbro*).

Pur nella diversità dei prodotti e dei fini le associazioni/istituzioni contattate sono accomunate da un profondo coinvolgimento nella cultura ladina, che viene intesa come riferimento fondamentale del proprio operare.

In questa prospettiva ogni associazione/istituzione cerca, attraverso sue specifiche sensibilità, di riscoprire e valorizzare determinati ele-

menti della cultura ladina, risultando quindi di grande interesse per la definizione dell'identità culturale della comunità.

Il coinvolgimento di queste associazioni/istituzioni nel Progetto ha portato a una riflessione sulle loro esperienze; tale riflessione ha avuto il supporto di un'apposita scheda predisposta dai coordinatori dell'iniziativa. Da un lato, ciò ha portato a testi scritti presentati al convegno "Tre spazi per una comunità bilingue", dall'altro a un momento di illustrazione dell'opera delle associazioni/istituzioni, che hanno esposto i materiali da esse prodotti nella mostra allestita in occasione del convegno. La riflessione e l'elaborazione del testo scritto avevano come scopo la presa di coscienza da parte delle associazioni/istituzioni del potenziale educativo presente nella loro attività e, quindi, del contributo importante che esse possono fornire all'arricchimento del progetto educativo della scuola, nonché alla trasmissione del patrimonio culturale della comunità nelle nuove generazioni.

L'esposizione dei materiali ha costituito un'occasione per tutti gli operatori della scuola per individuare alcuni percorsi didattici da realizzare in collaborazione con le associazioni/istituzioni nell'attività didattica.

In sintesi si è trattato di un risultato interessante, sia perché ha permesso di impostare esperienze che finiscono *hic et nunc* (subito dopo la realizzazione delle attività correlate), sia perché ha portato alla predisposizione di materiali che invece rimangono e che potranno essere riutilizzati anno dopo anno, inseriti in diversi percorsi didattici, garantendo così la continuità dell'esperienza bilingue.

4.2.4 I corsi dell'Istituto Culturale Ladino

L'Istituto Culturale Ladino, come anticipato nel paragrafo precedente, ha programmato un complesso di tre corsi destinati sia agli insegnanti della scuola materna sia a quelli della scuola elementare e media inferiore. I corsi si sono tenuti nella primavera del 1993.

In essi sono state confermate alcune ipotesi formulate all'atto della stesura del Progetto:

- l'attuale momento di elaborazione linguistica della lingua ladina sottolinea il costituirsi di una conoscenza riflessiva della lingua stessa;

- ogni serio intervento nella scuola da parte dei docenti non può prescindere da una conoscenza approfondita della lingua ladina come “sistema” e del suo divenire come “lingua in via di elaborazione”;
- rispetto a questo, gli incontri si sono posti anche come momento di focalizzazione dei problemi propriamente didattici.

Le competenze specifiche, sviluppate tra i docenti che hanno partecipato alla prima fase di lavoro, hanno permesso di elaborare modelli per moltiplicare l’offerta di occasioni di aggiornamento sul tema della lingua ladina.

L’Istituto Culturale Ladino insieme all’IPRASE ha organizzato il corso di aggiornamento “La lingua ladina: dall’apprendimento spontaneo alla competenza professionale” all’interno del quale sono state elaborate tre proposte di lingua ladina per un’utenza diversificata per grado di conoscenze (insegnanti ladinofoni o con competenze comparabili, non ladinofoni, principianti, ecc.) incentrati sulle seguenti tematiche:

a) Apprendimento e pratica dell’ortografia ladina (per ladinofoni)

Il corso intendeva portare a una coscienza relativa alla lingua ladina che non si fermi alla conoscenza del parlato, ma che progredisca per permettere di raggiungere competenza e sicurezza anche nel campo della trasposizione scritta.

Una più sicura conoscenza del sistema ortografico diventa quindi il primo più sicuro passo per proporre una riflessione sulla lingua nei suoi registri. Ciò ha maggior valore anche in una prospettiva di normalizzazione linguistica con riferimento soprattutto alla sperimentazione in atto concernente il *Ladin Dolomitan*.

b) Introduzione al ladino fassano (per non ladinofoni)

La sezione per non ladinofoni si proponeva principalmente i seguenti obiettivi:

- offrire un primo approccio alla realtà culturale della valle, soprattutto a quei docenti che per ragioni di lavoro vi risiedono per la prima volta;
- creare sensibilità nei confronti della situazione plurilinguistica della Val di Fassa;
- indurre una competenza quantomeno passiva della lingua ladina con l’acquisizione degli elementi fondamentali della fonetica, della morfologia, della sintassi e del lessico;

- sensibilizzare in ordine ai problemi di interferenza linguistica tra i due codici.

Gli incontri sono stati concepiti come momenti interattivi tra i docenti e i partecipanti affinché essi potessero sempre prender parte personalmente allo svolgersi della lezione.

c) L'uso del ladino come lingua veicolare nella scuola primaria

La proposta è stata fatta tenendo conto che, in una prospettiva di educazione bilingue, elemento essenziale per il raggiungimento degli obiettivi specifici è la competenza professionale dell'insegnante. Tale competenza implica sia la conoscenza della lingua (padronanza lessicale e fonetica, conoscenza delle strutture morfologico-sintattiche e i diversi registri), sia la padronanza di metodologie e strumenti idonei per l'elaborazione e la realizzazione di percorsi didattici.

Il corso, programmato in modo particolare per insegnanti delle scuole materne ed elementari, si proponeva le seguenti finalità:

- acquisire maggior consapevolezza in ordine ai principali elementi tipici del ladino;
- acquisire abilità per la produzione di materiale scritto usando il codice ladino (rinforzo a una riflessione sulla lingua e momento di chiarificazione del pensiero);
- saper adeguare il linguaggio al contesto comunicativo sia a livello orale sia (se necessario) a livello scritto.

Per quanto riguarda l'aspetto metodologico si trattava di impadronirsi di alcune strategie per:

- la ricerca e la selezione del materiale utile per l'attività didattica;
- l'analisi di testi (scritti, audio-visivi);
- l'applicazione degli strumenti conosciuti nel contesto scolastico.

Trattandosi di una lingua in via di elaborazione era importante il coinvolgimento attivo dei partecipanti. Il corso prevedeva inoltre approfondimenti di tipo teorico, momenti di esercitazioni individuali e di gruppo.

4.3 *La valutazione da parte delle famiglie: un sondaggio*

Come risulta da quanto già scritto, nel primo anno di sperimentazione erano stati organizzati momenti specifici di informazione, di documentazione, di confronto con le famiglie.

Fra le iniziative di collaborazione, curate prevalentemente dalle singole scuole, nel secondo anno è stato previsto in tutte le scuole un sondaggio, finalizzato a rilevare da un lato il grado di conoscenza dei genitori in ordine al progetto di *Educazione Bilingue*, e nello stesso tempo consentiva di valutare l'esperienza, esprimendo un parere personale basato anche sul vissuto del figlio.

Lo strumento utilizzato era strutturato in domande (una decina) che davano la possibilità di scegliere più risposte come pure di riportare considerazioni "altre".

Delle 194 schede distribuite dalle scuole, ne sono ritornate complete 126 (65%).

Dai risultati emerge che:

- a) l'esperienza in genere è conosciuta dalle famiglie (96,8% sì) che ne approvano i metodi, considerando positivi quelli che vengono effettivamente adottati dalle scuole.
- b) I genitori hanno colto la finalità principale: *far sì che tutti i bambini possano interagire con tutti i compagni, indipendentemente dalla lingua materna* (84,9%), e ritengono che l'esperienza sia apprezzata dai bambini (66,6%), sia utile (53,1%), interessante (39,6%), da proseguire (57,1%). In nessun caso viene ritenuta fonte di disagio per il bambino.
- c) Il 10% dei genitori che esprimono perplessità è essenzialmente costituito da casi in cui il bambino è entrato da quest'anno nella scuola.

Per una visione completa, riportiamo il questionario con le risposte complessive delle tre scuole.

Quale anno frequenta suo figlio?

il 1° anno (33,3%) il 2° (34,9%) il 3° (28,5%)

1. Sa che nella scuola materna si sta conducendo un'esperienza di educazione bilingue?

Sì (96,8%) No (2,38%)

2. Se sì, a quanto le risulta si tende a:

- insegnare il ladino agli "italiani" per integrarli (4,7%)
- insegnare l'italiano ai "ladini" per introdurli alla lingua nazionale (6,3%)
- far sì che tutti i bambini possano interagire con tutti i compagni, indipendentemente dalla lingua materna (84,9%)
- altro (6,3%)
- non so (0,8%)

3. A quanto ricostruisce dal racconto del suo bambino l'educazione bilingue viene realizzata (si possono dare più risposte):

- a. insegnando la lingua ladina/italiana (31,7%)
- b. usando la lingua ladina in alcune attività e l'italiano in altre (37,3%)
- c. alcune maestre usano prevalentemente il ladino, altre prevalentemente l'italiano (34,9%)
- d. alcuni giorni si privilegia il ladino, altri l'italiano (27,7%)
- e. altro (2,3%)
- f. non so (2,3%)

4. Tra le modalità viste sopra, ce n'è una che lei ritiene particolarmente valida?

- a. (26,1%) b. (21,4%) c. (12,6%)
- d. (19,8%) e. (2,3%)

5. Suo figlio

- apprezza le attività (66,6%)
- è indifferente (21,4%)
- ne soffre (0,0)
- altro (4%)

6. Secondo lei è un'esperienza (si possono dare più risposte)

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| utile (53,1%) | interessante (39,6%) |
| poco rilevante (10,8%) | inutile (2,4%) |
| da incrementare (18,2%) | da proseguire (57,1%) |
| da rallentare (0,8%) | da ridurre (0,0) |
| altro (5,5%) | |

Partendo dal riconoscimento del ladino come lingua, le risposte aperte hanno evidenziato fra gli scopi anche i seguenti:

- incominciare a parlarla alla scuola materna per essere avvantaggiati nelle future esperienze di acquisizioni linguistiche;
- favorire l'elasticità mentale e la tolleranza;
- educare alla diversità come scambio e arricchimento personali;
- mettere il bambino a contatto con più realtà culturali;
- far sì che tutti i bambini possano usare più codici linguistici;
- mantenere una cultura linguistica legata alla valle e ai paesi.

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, viene sottolineato che le due lingue devono avere la stessa dignità e quindi la stessa parità nell'insegnamento. È stato suggerito anche di definire un tempo (1-2 ore al giorno, o 2 ore alla settimana) per svolgere la normale attività didattica in ladino.

Infine il modello ritenuto più funzionale è stato quello di *una persona/una lingua*.

5. IL PROGETTO NELLA SCUOLA: DALL'IDEA ALLA REALIZZAZIONE DIDATTICA

*Paolo E. Balboni, Tiziana Ceol, Mirella Salvadori*¹

Il Progetto ParLAdino/Bam.Bi. si è articolato in due fasi, cui farà seguito una terza fase gestita autonomamente dalle scuole. Le tre fasi hanno visto la realizzazione di differenti iniziative.

1990-1991: Progettazione

Iniziata la ricerca nel 1990, nell'anno scolastico 1990-1991 si è proceduto a una fase di pre-sperimentazione dedicata:

- a) alla costituzione di un gruppo di controllo della sperimentazione e alla preparazione di strumenti d'intervento;
- b) alla formazione del personale; su questo tema il lavoro è comunque proseguito anche negli anni successivi, come descritto al paragrafo 5.1;
- c) ai primi interventi nella comunità, attraverso discussioni negli organi di gestione delle scuole e un dibattito pubblico, con la partecipazione di Marcel Danesi.

1991-1993: Sperimentazione guidata

Dall'ottobre del 1991 a quello del 1993 si sono avuti due anni di sperimentazione guidata. Attraverso incontri mensili con i docenti e altrettante riunioni dell'équipe di controllo della sperimentazione si sono realizzate le seguenti fasi operative:

- a) si è condotta l'osservazione sistematica del repertorio linguistico dei bambini e del suo mutare come risultato della sperimentazione (cfr. 5.2);

¹ Il capitolo, concepito unitariamente, è stato steso da:
Paolo Balboni: 5.1 e 5.3
Tiziana Ceol: 5.4 e 5.5
Mirella Salvadori: 5.2 e 5.6

- b) si sono individuati, scuola per scuola, i modelli operativi ritenuti più adatti (cfr. 5.4);
- c) si sono sperimentati i primi itinerari didattici specifici per l'educazione bilingue (cfr. 5.5);
- d) si sono effettuate iniziative di raccordo con la comunità, sia attraverso le giornate del Maggio 1992, un seminario aperto alla popolazione, contatti con l'Istituto Culturale Ladino e alcuni gruppi culturali ladini (cfr. cap. 4) e così via;
- e) si è realizzato un primo raccordo sistematico con la scuola elementare della Val di Fassa (cfr. 5.6) e con la scuola materna di altre valli ladine in Provincia di Bolzano, attraverso visite degli insegnanti per un confronto con realtà simili nei problemi ma differenti nella soluzione istituzionale agli stessi;
- f) infine, si è impostata, sperimentata e formalizzata la prima versione di un curricolo di italiano per ladini e di ladino per italofoeni tra i 3 e i 5 anni.

1993 e seguenti: Sperimentazione autonoma

Questa fase dovrebbe essere caratterizzata da una sorta di 'sostegno a distanza': alcuni interventi di informazione per la popolazione, formazione *ad hoc* per i nuovi docenti, rifinitura del curricolo e degli strumenti didattici per realizzarlo, in modo che gli insegnanti raggiungano la piena autonomia e siano in grado di proseguire nell'educazione bilingue. Infine, verranno prediposti strumenti perché le scuole e la Federazione possano verificare i risultati del Progetto Bam.Bi..

5.1 La formazione dei docenti

Come s'è detto sopra, la formazione dei docenti era l'obiettivo principale della prima fase del progetto, ma essa è comunque proceduta per gli anni successivi. Si vedrà ora il quadro organizzativo e concettuale al cui interno tale formazione è stata condotta.

5.1.1 Quadro organizzativo

La Federazione provinciale delle Scuole materne ha condotto nell'ultimo decennio un progetto di aggiornamento differenziato, organizzato su moduli triennali. Ogni circolo cura per un triennio un'area

o un problema particolare, approfondisce l'informazione con interventi mensili di esperti e sperimenta con i bambini soluzioni specifiche per quell'area (pur senza trascurare l'intero complesso dell'ambito educativo).

Il progetto di educazione bilingue è un esempio di aggiornamento differenziato: nato da una richiesta delle scuole, rispondente a un bisogno strutturale di una comunità bilingue, è durato tre anni e dovrebbe aver mutato in maniera stabile la progettazione educativa e l'azione didattica delle scuole interessate.

5.1.2 Quadro concettuale

È nostra ferma convinzione che l'informazione e lo studio in quanto tali non siano sufficienti a un aggiornamento che muti l'azione didattica. Si cambia attraverso la combinazione di studio, di azione, di riflessione sui prodotti dell'azione. Le prime due fasi del progetto, illustrate nell'apertura di questo capitolo, ripercorrono esattamente questa successione di tre fasi.

L'informazione iniziale è stata di tipo frontale con una rilevante modifica rispetto alla tradizione: abbiamo tenuto una serie di lezioni, anticipate da schede problematiche in cui venivano proposte delle domande spesso provocatorie per costringere a una pre-riflessione sul tema che sarebbe stato trattato.

Gli interventi pubblici di M. Danesi e miei, cioè quelli aperti ai genitori e alla comunità, avevano schede riassuntive del dibattito, in quanto il contenuto delle conferenze era una sorta di riassunto di ciò che gli insegnanti avevano già udito nelle lezioni.

Alcuni saggi o capitoli tratti da opere di R. Job, G. Freddi, R. Titone e mie hanno fornito il materiale di studio propedeutico alle lezioni della prima fase.

Durante la fase di ricerca-azione, cioè quella sperimentale, i materiali sono stati costituiti dai saggi apparsi nell'ambito del dibattito internazionale (cfr. 3.2.2). Solo i primi quattro saggi sono stati pre-schedati e poi discussi in assemblea: per il resto, l'attività organizzativa, la riflessione sui problemi emersi, i modi di raccordo con la comunità e con la scuola elementare hanno prevalso sull'attività di studio. Questa deviazione dal progetto iniziale è dovuta alla sottovalutazione dei problemi organizzativi.

Tuttavia, riteniamo che questa continua riflessione sul proprio progetto e sull'operare quotidiano sia risultata estremamente formativa, anche perché è sempre stata condotta con la presenza dell'équipe che guidava la sperimentazione.

Nel terzo anno del Progetto un aspetto particolare della formazione è stato costituito dai tre corsi che gli insegnanti hanno frequentato presso l'Istituto Culturale Ladino (cfr. 4.2).

Rimane almeno in parte ancora aperto il problema del modo in cui garantire nella fase di autonomia della gestione del progetto: il modo in cui effettuare la prosecuzione dell'informazione e della riflessione sul progetto educativo e sull'operare didattico. L'ipotesi è stata discussa nel maggio del 1993 durante un seminario di due giornate dal titolo "Dalla sperimentazione guidata all'autogestione del Progetto" e ne sono emerse indicazioni di due tipi: da un lato si è deciso di proseguire, sebbene con un ritmo meno frequente, gli incontri tra l'équipe e le insegnanti; d'altro canto, il coordinatore continuerà la ricerca di letteratura sull'educazione bilingue da inviare, con opportune schede, alle insegnanti impegnate nell'azione didattica per consentire loro di proseguire anche nella ricerca.

5.2 *Le competenze linguistiche dei bambini*

Nell'ambito del Progetto un ruolo essenziale è stato svolto dalla rilevazione della realtà linguistica dei bambini nonché della sua evoluzione.

5.2.1 *Tempi e fini della rilevazione*

La prima osservazione è stata condotta nel novembre 1991 all'inizio dell'anno scolastico 1991-92; una seconda osservazione è stata effettuata nel novembre-dicembre 1992. In quest'occasione è stata coinvolta anche la scuola elementare, le classi prime frequentate dai bambini osservati nel 1991 nella scuola materna.

In prospettiva, inoltre, le rilevazioni dovrebbero proseguire anno dopo anno con i seguenti fini:

- a) *prendere atto del repertorio linguistico*, non solo attraverso l'osservazione intuitiva degli insegnanti, ma per mezzo della registrazione di comportamenti e l'osservazione di atteggiamenti, sulla base della scheda di rilevazione di cui si tratterà in seguito;

- b) in relazione ai bambini del secondo e terzo anno, *verificare l'incremento nel repertorio linguistico* misurato al momento dell'ingresso nella scuola materna: si tratta di vedere se i bambini di madrelingua ladina o italiana hanno iniziato a usare l'altra lingua, in quali occasioni, con quale atteggiamento;
- c) *consentire una forma di raccordo tra scuola materna e scuola elementare* (oltre a quelle descritte al punto 5.6), fornendo a quest'ultima sia uno strumento informativo sulla realtà linguistica dei bambini che entrano in prima, sia uno strumento per proseguire negli anni la rilevazione in maniera omogenea, ottenendo in tal modo dati longitudinali che attestano l'evoluzione di ogni bambino.

5.2.2 Lo strumento della rilevazione

Con l'inizio della sperimentazione vera e propria, nell'autunno del 1991, viene approntato uno strumento.

Si tratta di uno strumento di rilevazione della situazione sociolinguistica di ogni bambino. Raccolte in quaderno, le schede relative a ogni bambino sono a disposizione delle insegnanti che, giorno dopo giorno, osservano gli allievi e ne registrano i comportamenti linguistici.

Osservare tutti i bambini per tutte le voci è fondamentale per evitare effetti alone; il fatto poi che tutte le insegnanti lavorino su una singola scheda-bambino fa sì che, nel caso si abbiano registrazioni divergenti, si inneschi un momento di confronto.

Oltre all'osservazione di comportamenti precisi, si noti la presenza di voci riguardanti gli atteggiamenti dei bambini.

I dati raccolti con questa scheda sono utili per ottenere una banca dati a un livello d'età che, per ragioni contingenti, è rimasto fuori dalla ricerca sui vari gradi della scuola fassana condotta da Mario Dutto (1990). Le schede, tuttavia, hanno un valore pedagogico oltre che documentario: ripetute per ciascuno dei tre anni di permanenza dei bambini nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare, esse consentono di osservare longitudinalmente, nel tempo, l'evolversi del repertorio linguistico del bambino.

SCHEDA DI OSSERVAZIONE

nome:	Lo si ritiene: <input type="checkbox"/> Lad fonono <input type="checkbox"/> Italofono <input type="checkbox"/> Bilingue
età: nel 199..... ha..... anni	
note particolari:	

COMPOR TAMENTI	mai	talvolta	spesso	sempre
1. Parla con la madre in Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parla con il padre in Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parla con i nonni in Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Saluta le maestre in Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saluta estranei in Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Con i compagni Ladini parla Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con i compagni Italiani parla Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con i compagni Bilingui parla Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Potendo, sceglie compagni Ladini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando si scatena parla Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando sta male parla Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando racconta di sé parla Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Potendo scegliere , usa il Ladino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Si sforza di apprendere l'altra lingua	[no] <input type="checkbox"/>	[poco] <input type="checkbox"/>	[abbast.] <input type="checkbox"/>	[molto] <input type="checkbox"/>

Scuola Materna di: _____ Anno Scol. _____

Scuola Elementare di: _____ Anno Scol. _____

5.2.3 Il campione e l'identità linguistica

Nel primo anno (1991-92) le rilevazioni sono state effettuate dal personale insegnante e hanno coinvolto complessivamente 174 bambini (87 maschi e 87 femmine), così distribuiti sulle tre fasce di età: 55 bambini di tre anni (31.6%), 63 di quattro anni (36.2%) e 56 di cinque anni (32.2%).

Per quanto riguarda il codice linguistico di appartenenza, inteso come lingua materna, risultava che 23 bambini (13.2%) erano ladinofoni, 75 bambini (43.4%) erano italo-foni e altrettanti (75 soggetti) erano bilingui.

Questo aspetto, se rapportato alle tre scuole interessate all'indagine, denunciava una presenza di ladinofoni a Vigo e a Moena (rispettivamente 13 e 10 bambini), un numero piuttosto elevato di italo-foni a Moena (41 soggetti su 74) e un numero abbastanza consistente di bilingui a Vigo di Fassa (47 bambini su 83), mentre a Moena i bilingui risultavano essere 23 e a Campitello 5, su un totale di 16 bambini.

Per quanto riguarda la seconda osservazione (1992-93), i bambini della scuola materna risultano 178 (80 femmine e 98 maschi), di cui 17 a Campitello (9.6%); 76 a Moena (42.7%) e 85 a Vigo (47.8%). La differenza minima di iscritti per scuola fa registrare omogeneità anche nella composizione dei gruppi. Infatti abbiamo 53 *piccoli* (29.8%), 61 *medi* (34.4%) e 64 *grandi* (36%).

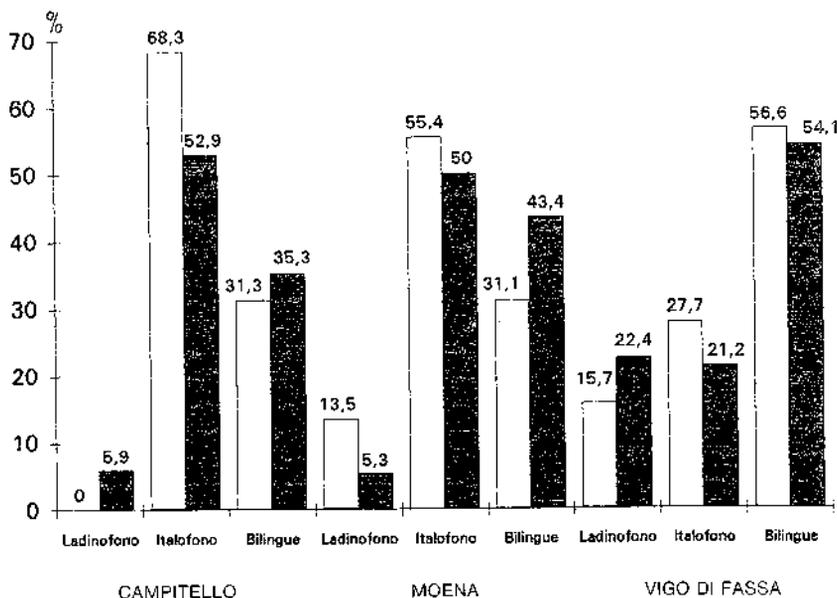
Il campione degli alunni della scuola elementare corrisponde esattamente ai 56 bambini "grandi" osservati nella scuola materna la prima volta. Questo gruppo frequenta quattro scuole elementari diverse. Pertanto 6 bambini (10.7%) sono nella scuola elementare di Vigo; 15 (26.8%) a Campitello; 24 (42.9%) a Moena e 11 (19.6%) a Pozza.

In ordine all'identità linguistica, nella scuola materna veniva sostanzialmente confermato il risultato della prima osservazione (13.5% ladinofoni, 36.5% italo-foni e 47.8% bilingui) anche se si registrava un leggero aumento di bilingui e un leggero calo di italo-foni.

La situazione nelle scuole elementari si presentava in modo diverso in quanto è stato ritenuto bilingue il 32.1% dei soggetti, italo-fono il 23.2% e ladinofono il 21.4%. Un dato curioso, che sicuramente ha condizionato i risultati, riguarda il 23.2% di non risposta, cioè di non riconosciuta dominanza linguistica.

Queste frequenze relative ai bambini della scuola materna distribuite sulle tre scuole, come risulta dal seguente grafico, evidenziano

una presenza significativa di soggetti bilingui (□ anno 1991; ■ anno 1992).



In riferimento ai tre livelli di età/gruppi emergeva come dato particolarmente significativo il fatto che i bambini che frequentavano l'ultimo anno di scuola materna venivano a definirsi prevalentemente come italofoeni (46.4% nel 1991, 35.9% nel 1992) e bilingui (53.6% nel 1991, 54.7% nel 1992), con nessun caso ladinofono nel 1991 e solo una percentuale del 9.6% nel 1992.

All'interno del gruppo dei *medi* si notava una tendenza di aumento dei soggetti bilingui (44.4% nel 1991 e 52.5% nel 1992). Questo porta a ipotizzare, e in parte a dedurre, che un adeguato e precoce intervento da parte della scuola possa favorire la crescita di persone bilingui.

In ordine alla competenza linguistica dei "piccoli" si registrava nel 1992 una distribuzione più omogenea sui tre campi (22.6% ladinofoeni, 39.6% italofoeni e 34% bilingui).

La situazione nella scuola elementare sembra avvicinarsi a quella dei "piccoli". Infatti, considerato il 23.2% (13 casi) di non risposta, i ladinofoeni sono 12 (21.4%), gli italofoeni 13 (23.2%) e i bilingui 18 (32.1%).

5.2.4 L'uso della lingua nella relazione

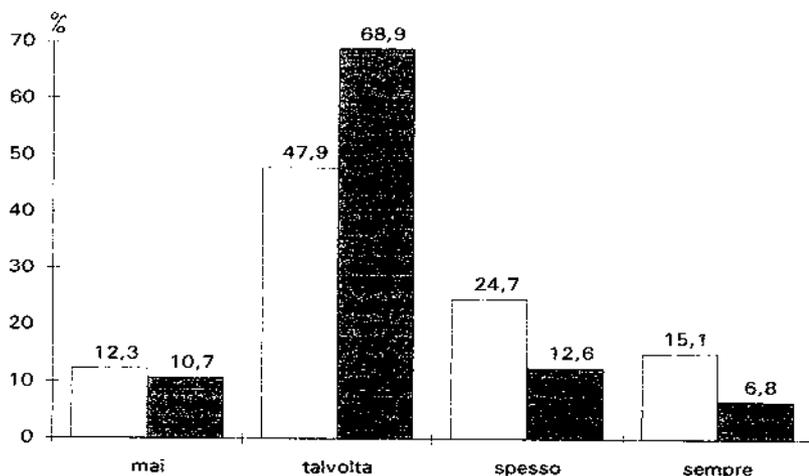
I quesiti posti tendevano a rilevare: a) la relazione bambino-familiari; b) il rapporto bambino-insegnanti; c) il rapporto del bambino verso estranei alla scuola e alla famiglia.

Complessivamente nella scuola materna emerge un comportamento "affettivo" che si traduce nell'uso della lingua materna verso i familiari, una tendenza a usare l'italiano nel rapporto scolastico e con estranei.

Gli alunni della prima elementare confermano e addirittura incrementano l'uso della lingua materna nei momenti di relazione affettiva (saluto dei familiari), mentre ricorrono più degli altri bambini all'uso del ladino nel rapporto formale con insegnanti (23,2% rispetto al 7,9% della materna) e con estranei (il 25% rispetto al 2,2% della materna).

Ciò può avere due interpretazioni: da un lato l'accentuazione della lingua materna riportata alla situazione del primo anno di scuola dell'infanzia; dall'altro, potrebbe anticipare la tendenza studiata in molta letteratura (Balboni, 1982) secondo la quale proprio durante gli anni delle scuole elementari la lingua "bassa", quella di minor prestigio, diviene via via un simbolo di appartenenza alla comunità.

Per quanto riguarda l'uso del ladino nella relazione con i compagni, significativo risulta il comportamento dei soggetti bilingui. Si denota una distribuzione dei valori concentrata a campana, come risulta dal grafico basato sui dati 1991 (□) e 1992 (■).



I dati complessivi fanno notare, da un lato, che l'uso di una lingua rispetto all'altra spesso è influenzato dal codice usato dall'interlocutore: infatti, nel caso l'interlocutore sia bilingue, viene privilegiata la lingua materna.

Tuttavia si può ipotizzare, confortati anche da alcuni dati, che il bambino educato in un ambiente bilingue sviluppi la capacità di alternare l'uso dell'uno e dell'altro codice per ragioni non sempre dipendenti dall'interlocutore.

Poco influente risulta l'appartenenza a un gruppo linguistico rispetto alla scelta dei compagni.

Infine, anche se nella scheda non si specifica il momento/la situazione concreta in cui si è rilevato il dato, va precisato che l'organizzazione, il clima, le attività per lo più ludiche che connotano la scuola dell'infanzia sono tali da favorire la relazione fra pari attraverso più mezzi di comunicazione verbali e non.

Alla scuola elementare la scelta pare più legata al compagno che non all'attività: si crea dunque un maggior senso di gruppo, caratterizzato anche dall'aspetto linguistico.

5.2.5 L'uso del ladino nei momenti "affettivi"

Il rapporto tra dimensione linguistica e dimensione affettivo-emotiva è stato osservato in relazione a tre situazioni esemplificative sotto il profilo emotivo:

- a) quando il bambino si scatena (momenti di rabbia, rifiuto, aggressività...);
- b) quando sta male (febbre, vomito, semplice sofferenza...);
- c) quando racconta di sé (esprime con ansia ed entusiasmo esperienze/fatti vissuti per lo più in famiglia o al di fuori della scuola).

Per tutte le tre situazioni il bambino bilingue della scuola materna si differenzia dagli altri dimostrando di usare, forse in relazione al contesto e al momento specifico, o l'una o l'altra lingua.

Quanto al bambino bilingue della scuola elementare, si nota che la presenza (*sempre*) del ladino, lingua "bassa" ma legata alla comunità, appare più marcata che alla scuola materna proprio nei momenti in cui "si scatena" (materna 6.2%; elementare 51.8%), in cui "sta male" (materna 7.9%; elementare 32.1%), in cui "racconta di sé" (materna 7.3%; elementare 28.6%).

5.2.6 L'atteggiamento complessivo verso le lingue

Per un idoneo intervento progettuale e didattico finalizzato alla promozione di una persona bilingue era importante cogliere negli atteggiamenti dei bambini i fattori di positività o di negatività verso i due codici linguistici.

Scelta della lingua

Messo nella condizione di scegliere la lingua ladina, nella scuola materna il bambino bilingue differenzia il suo comportamento (13.7% *mai*; 39.7% *talvolta*; 35.6% *spesso*; 11.0% *sempre*). Il soggetto ladinofono fa oscillare la propria scelta del ladino fra la voce *spesso* (40.9%) e *sempre* (59.1%) della scala, mentre l'italofono tenta timidamente un approccio verso l'uso della lingua ladina solo *talvolta* (12.3%).

Alla scuola elementare anche il dato relativo alla scelta libera della lingua conferma l'estremizzazione legata alla competenza: si usa la propria lingua forse nella consapevolezza che comunque l'interlocutore può capire, anche se magari userà l'altra lingua per rispondere.

Va rilevato inoltre che, mentre alla scuola materna l'allievo ha moltissime occasioni in cui scegliere la lingua da usare, alle elementari la scelta è limitata a poche attività. Ciò spiega perché il bambino della materna si concentra sul dato "talvolta/spesso" (la scelta, dunque, oscilla per poter interagire con i monolingui), mentre alle elementari si privilegia la lingua materna, dato l'incremento di bilinguismo.

Sforzo di apprendimento

L'atteggiamento complessivo è esplicitato come "sforzo" dimostrato verso l'apprendimento della lingua seconda, sia essa l'italiano o il ladino.

In genere si nota nei bambini interesse e impegno. Soprattutto il bambino bilingue assume un comportamento attivo (50% nel 1991 e 60.4% nel 1992 si sforzano *spesso*). I soggetti ladino-foni nel 1991 concentrano la totalità del loro sforzo sulle voci *talvolta* (61.9%) e *spesso* (38.1%), mentre nel 1992 il loro sforzo diminuisce, e questo può essere un effetto "perverso" della sperimentazione. Degli italo-foni l'84.5% si distribuisce sulle voci *talvolta*, che diviene 54% nel 1992, alzando la percentuale relativa allo sforzo *spesso* dal 4.2% del 1991 al 25% del 1992.

Nella scuola elementare la volontà di apprendere si conferma molto alta (55%).

Da quanto emerge dal confronto tra le due rilevazioni, risulta che nel 1991 il maggior sforzo e l'atteggiamento più favorevole verso il bilinguismo erano propri del gruppo dei *medi* (i *piccoli* erano appena entrati, i *grandi* già miravano al passaggio alle elementari); nel 1992 lo stesso atteggiamento è dominante nei *grandi* (i *medi* del 1991) e si conferma un aumento di interesse nei *grandi* del 1991 che sono passati alla scuola elementare.

Ciò significa che nel lungo periodo il risultato non solo viene confermato, ma tende a un incremento positivo.

5.3 Un curriculum di educazione bilingue

Uno dei principali strumenti operativi che la glottodidattica odierna richiede per poter realizzare un progetto di educazione linguistica è uno schema curricolare che possa poi essere trasformato in un curriculum, cioè in un'indicazione (a) dei contenuti linguistici, (b) delle attività didattiche per farli acquisire, (c) delle tecniche di valutazione (un approfondimento di tutta questa tematica, che qui sarà solo accennata, è in Balboni 1992d).

Le attività didattiche (itinerari, tecniche, giochi, ecc.) sono state oggetto di censimento attraverso apposite schede e discussioni (cfr. 5.5). I contenuti linguistici sono stati individuati dagli insegnanti durante l'anno 1992-1993 e verranno raccolti in un apposito "quaderno" della Federazione, una sintesi del quale verrà pubblicata sull'ultimo numero del 1993 della rivista *Il Quadrante Scolastico*.

In questa sede ci limiteremo a descrivere la struttura dello schema curricolare, cioè il modo in cui contenuti sono stati articolati in sezioni e voci. Per 'schema curricolare' intendiamo qui uno schema che contiene:

- a) l'indicazione delle *mete educative* generali, da perseguire anche in un Progetto speciale come Bam.Bi.: la culturizzazione (punto focale in una Valle bi-culturale), la socializzazione tra persone di una lingua e dell'altra e l'autorealizzazione come persona bilingue (cfr. 3.3.1);
- b) l'indicazione delle *mete glottodidattiche*, specifiche cioè dell'educazione linguistica: il *saper fare* lingua (cioè le abilità linguistiche

fondamentali: comprendere, parlare, dialogare in entrambe le lingue), il *saper fare con la lingua* (la competenza pragmatica e sociolinguistica, che consente di perseguire i propri scopi funzionali utilizzando entrambe le lingue), il *sapere la lingua*, cioè il possesso della competenza linguistica (fonologia, lessico, morfosintassi, alcuni aspetti testuali) ed extralinguistica;

- c) l'elencazione dei contenuti (che costituiscono gli *obiettivi specifici*) per ciascuna delle tre mete glottodidattiche indicate alla lettera precedente.

Lo schema curricolare¹ costituiva una parte essenziale del documento di impostazione del Progetto ParLAdino e in quanto tale fu discusso con le insegnanti fin dall'inizio. I loro compiti, trattandosi di un progetto che prevede momenti di ricerca-azione, riguardavano la definizione degli obiettivi specifici da includere, voce per voce, la progettazione di itinerari, la scelta delle tecniche da utilizzare a seconda del livello d'età; si tratta dell'attività specifica dell'anno scolastico 1992-1993, di cui si riferisce nei paragrafi seguenti di questo capitolo.

Il settore delle abilità da sviluppare nella scuola materna (comprensione, produzione e interazione orale) è stato affrontato in sede di aggiornamento, ma non è specifico dell'area ladina, quindi non è questa la sede in cui approfondire l'argomento; quanto alle competenze da sviluppare, la chiave organizzativa è stata ritrovata nelle funzioni (personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale, metalinguistica e poetico-immaginativa², nella convinzione che l'aspetto

¹ Lo schema curricolare che abbiamo sinteticamente presentato deriva da una sperimentazione di educazione linguistica condotta dalla Federazione negli Anni Ottanta (Scaglioso 1990), ed è stato parzialmente sperimentato dall'IRRSAE del Veneto per l'insegnamento della lingua straniera nelle Scuole Elementari (Lingue... 1989) e dall'IRRSAE Molise nel Progetto Cartesio, attualmente in corso.

² L'impianto funzionale utilizzato consiste in una sintesi dei due più noti sistemi di funzioni, cioè di macro-scopi d'uso della lingua, quello di Roman Jakobson (basato sull'analisi del modello teorico della comunicazione, quindi su un costruito astratto) e quello di Michael A. K. Halliday (basato sull'osservazione empirica dello sviluppo funzionale del linguaggio). La scelta di fondere due impianti e di riadattarli alle necessità dell'educazione linguistica funzionale è epistemologicamente giustificata in quanto la glottodidattica non applica dei modelli esterni, ma coglie da essi le implicazioni utili e le piega alle proprie necessità, ai propri mezzi, ai propri fini.

pragmatico sia fondamentale nei primi anni di vita (Scaglioso 1990; Freddi 1991a e 1991b).

Le funzioni trovano la loro concretizzazione in una serie di atti linguistici elementari quali "salutare", "ringraziare", "chiedere un'informazione", "dare un ordine", e così via.

Gli insegnanti hanno ricevuto uno schema vuoto per ciascuna funzione, con l'indicazione dei principali atti comunicativi che la realizzano, e lo hanno completato con le espressioni linguistiche che un bambino di 3, 4 e 5 anni deve sapere in italiano e in ladino per poter interagire da bilingue. Si tratta di *indicazioni di minima*: se un bambino conosce più espressioni o se le articola in modo più sofisticato dal punto di vista sociolinguistico (distinguendo l'aspetto formale/informale, ad esempio) è certo un bene. Le indicazioni offerte realizzano dunque un livello soglia, da superare per accedere a una prima forma di interazione bilingue.

Accanto alla dimensione funzionale troviamo quella delle *nozioni concettuali* (cognitive, dunque, prima che linguistiche; nella maggior parte dei casi rimandano alle competenze morfo-sintattica e testuale) da sviluppare nei bambini perché si possano esprimere in italiano e in ladino: nozioni di spazio, di tempo, di possesso, ma anche di colore, di forma, e così via.

Infine, si poneva il problema del *lessico di base*. Non abbiamo potuto basarci su ricerche adeguate per questo livello di età, quindi la proposta degli insegnanti viene dal lavoro e dall'osservazione empirica sottoposta poi a confronto e a riflessione. Si è scelto un modello organizzativo basato sulla nozione di *dominio*, cioè di fasci di ambiti situazionali interrelati: il mondo della scuola, quello familiare, l'ambiente naturale e sociale, l'immaginario, ecc..

Tutti questi materiali sono raccolti a tutt'oggi (estate 1993) sotto forma di elenchi provvisori. Verranno tarati e poi pubblicati sul n.59 della rivista *Il Quadrante Scolastico* (Dicembre 1993).

Malgrado la loro provvisorietà, vengono qui presentate a mo' d'esempio:

- a) una scheda che elenca la padronanza lessicale in italiano e in ladino in alcuni domini;
- b) una scheda che presenta alcune nozioni concettuali realizzate in entrambe le lingue;
- c) una scheda funzionale, con l'indicazione degli atti comunicativi e delle espressioni che li realizzano in ladino e in italiano.

LESSICO DI BASE - DOMINIO 1: LA SCUOLA

LINGUA	LADINO *			ITALIANO			
	GRUPPO	Piccoli	Medi	Grandi	Piccoli	Medi	Grandi
		<i>clash</i> gramièl armer contrassegn desch cariega penarfe sfoi liber dessegn scola... <i>bagn</i> siaman saon èga broschin dai denz pasta dai denz bicera... <i>sala da magnèr</i> piat pirona cortel barel scuier...	temperes placat colores penel...	intersezion sezion lapish goma...	<i>Aula/sezione</i> grembiule armadio contrassegno tavolo sedia pennarello foglio libro disegno scuola... <i>Bagno</i> asciugamano saponetta acqua spazzolino dentifricio bicchiere... <i>Sala da pranzo</i> piatto forchetta coltello bavaglia cucchiaino...	Elenco precedente e in più: tempere cartellone colori pennello posate...	Elenco precedente e in più: intersezione sezione matita gomma...

* Per comodità le forme ladine vengono presentate nella variante "cazet" (alta Val di Fassa).

NOZIONI CONCETTUALI/I

LINGUA GRUPPO	LADINO			ITALIANO		
	Piccoli	Medi	Grandi	Piccoli	Medi	Grandi
1. Luogo	Sora-sot Ite-l'ora	Chiò-Aló Da na pèrt Da l'autra Te mez Su Jù De dant De dò	Lontan-vejin Avert-serà Dreta-cencia Sun aut Iun sot Te mez Te anter Ite Sul De cà/de là	Sopra-sotto Dentro-fuori	Qui-li-la Ai lati Dietro Davanti Su-giù	Lontano-vicino Aperto-chiuso Destra-sinistra In alto In basso In mezzo Tra-fra Nel-in Sul Di qua/di là
2. Tempo	Ades	Dant-dò Di-net Piu tert	Da doman Mez di Do marena Sera Ingern Inché Doman La setemena (lunesh,...) I. meis (jené,...) L'an Sajon (aishuda...)	Adesso	Prima/dopo giorno/notte più tardi	Mattina/mezzog. pomeriggio/sera notte ieri oggi domani settimana mese anno stagioni

FUNZIONI

FUNZIONE INTERPERSONALE/I

Atti comunicativi	Espressioni ladine	Espressioni italiane
1. Attirare l'attenzione di qualcuno	Gei chiò! Aste vedù... (che bel vestito, i ciavei...) Me deideste? Te senteste jù apede me?	Vieni qui! Hai visto...? (che bel vestito, che bravo, i capelli...) Mi aiuti...? Ti siedi qui vicino a me...
2. Salutare	Ciao, chi este pa tu? Ciao, gé son... Bondi Bon domezdi Bona sera Bona net	Ciao, chi sei? Ciao, io sono... Buongiorno Buonasera Buonanotte
3. Congedarsi	A canche se vedon Se vedon dapò Se vedon doman Se vedon Stame ben	Arrivederci A stasera A domani Ci vediamo Ciao
4. Offrire/ accettare/ rifiutare	Posse dèr Posse sporjer l'èga Veste... Na, detelpai No voi... No son bon No me sà bon	Posso offrire il pane Posso offrire l'acqua Vuoi? No grazie... Non voglio... Non son capace... Non mi piace
5. Ringraziare	Detelpai, Develpai	Grazie (mille, tante)
6. Scusarsi	Scuseme Perdoneme No l fae più No volee No é fat aposta	Scusami Perdonami Non lo faccio più Non volevo Non l'ho fatto apposta
7. Fare auguri	Bona festa Bon Nadèl Bona Pèscà Bon An	Tanti auguri Buon Natale Buona Pasqua Buon Anno Buon Compleanno

5.4 I modelli organizzativi

Una delle variabili qualificanti previste dal Progetto (cfr. cap. 3) riguarda la scelta dei modelli organizzativi.

Fra i possibili modelli ipotizzati, ne sono stati scelti alcuni: *una persona/una lingua; uno spazio/una lingua; un tempo/una lingua; un'esperienza/una lingua*, privilegiando comunque *una persona e un'esperienza/una lingua*.

Per l'anno scolastico 1991-92 queste scelte hanno trovato giustificazione nei seguenti elementi:

- la presenza quasi totale di personale insegnante bilingue (13 su 17);
- la comprensione di entrambe le lingue da parte della maggioranza dei bambini;
- la convinzione che svolgere la normale attività scolastica dandosi come regola (non impositiva per il bambino) l'uso di una sola lingua stimola a un uso strumentale della stessa, favorendone così l'apprendimento;
- il bisogno di rendere percettivo al bambino - sul piano dello spazio e del tempo - quando utilizzare o l'uno o l'altro codice.

Ciascuna scuola, dopo aver definito il proprio modello organizzativo (*uno spazio/una lingua* a Moena; *una persona/una lingua e un tempo/una lingua* a Vigo; *un tempo/una lingua* e, in un secondo momento, *un'esperienza/una lingua* a Campitello), ha elaborato percorsi didattici differenziati per contenuti e obiettivi.

Per quanto riguarda l'anno scolastico 1992-93, i modelli organizzativi sono rimasti gli stessi, ma l'ingresso di molte insegnanti che non conoscono il ladino (cfr. cap.2) ha portato cambiamenti all'interno delle tre scuole. Tale modifica va comunque posta in relazione alle riflessioni organizzative avvenute nel Seminario conclusivo del primo anno di sperimentazione.

Sia nella percezione degli insegnanti, sia nella valutazione del gruppo di ricerca, la scelta del modello organizzativo riveste primaria importanza ai fini dell'educazione bilingue. In particolare si rileva:

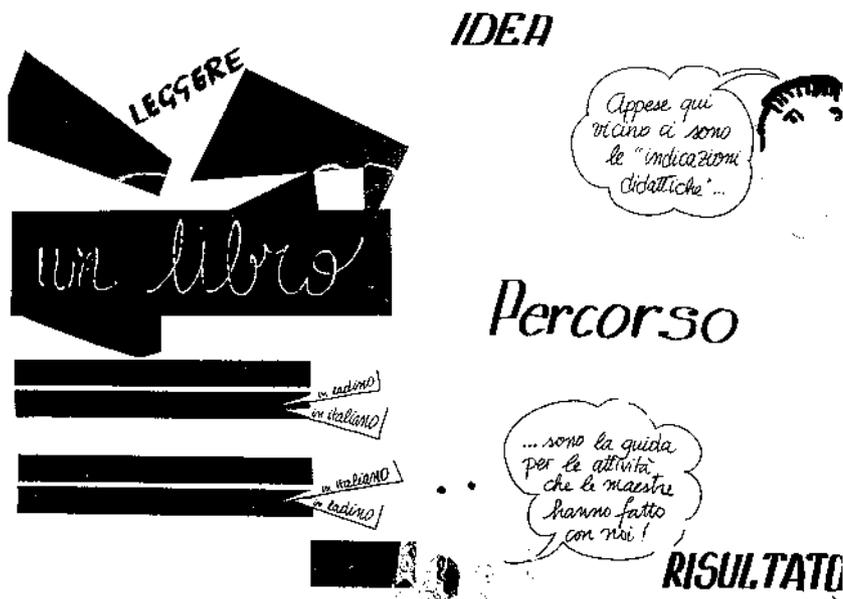
- a) la necessità di una forte elasticità, situazione per situazione, mano a mano che cambiano i bambini e gli insegnanti;
- b) la necessità che tutti gli insegnanti si impadroniscano delle diverse metodologie organizzative per poter modificare la proposta in relazione alla richiesta.

5.5 I percorsi didattici

Gli obiettivi principali di un'educazione bilingue restano quelli di sviluppare nel bambino la capacità di *esprimere sentimenti, emozioni, idee; di comunicare con gli altri, di inventare e di rielaborare in modo poetico e immaginativo; di cogliere somiglianze e differenze proprie di ciascuna lingua, al fine di evitare interferenze, e iniziare a separare in modo consapevole gli elementi morfologici e sintattici di una lingua.*

Al fine di tradurre nell'attività scolastica quotidiana quanto progettato, tenendo conto dei bisogni educativi globali dei bambini (quindi delle esigenze linguistiche, ma anche cognitive, affettivo-emotive, psicomotorie e relazionali), gli insegnanti hanno programmato una serie di esperienze e di attività mirate al conseguimento degli obiettivi sopra indicati.

Molto utili in proposito sono risultati anche i momenti di riflessione e scambio di informazioni, a livello di scuola o di interplesso, dai quali sono emersi modi diversi di affrontare il problema dell'educazione linguistica in genere e bilingue in particolare. Innanzitutto è stata re-



cepita dagli insegnanti l'importanza di programmare interventi tali da attribuire di fatto pari dignità alle due lingue.

A titolo esemplificativo riportiamo alcune esperienze realizzate nei due anni di sperimentazione.

a. Oggi si parla...

Riflettendo sull'uso spontaneo (da parte dei bambini, ma anche delle insegnanti) del ladino, si è subito colta l'esigenza di allargarne l'ambito di utilizzo, superando l'abitudine a usarlo quasi esclusivamente nei momenti affettivo-emotivi.

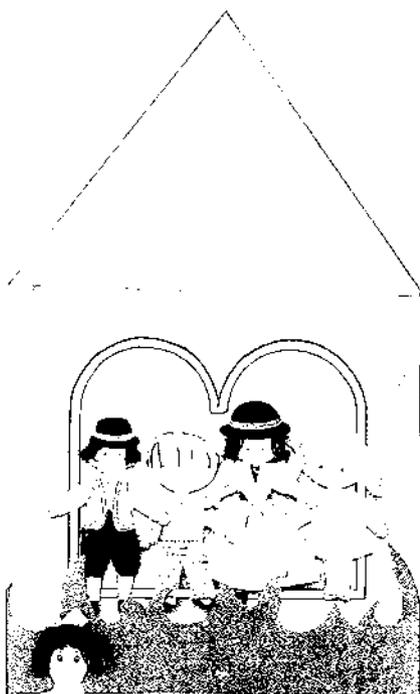
Bisognava rispondere a un quesito fondamentale *Quando parlare ladino e quando italiano*, in modo da rendere paritetico (per "qualità" e "quantità") l'uso dei due codici.

La scelta su quale lingua usare in relazione a un tempo o a un'attività doveva essere facilmente capita e interiorizzata anche dai bambini.

Per questo nelle scuole di Vigo e Campitello sono stati organizzati dei percorsi didattici che hanno portato il gruppo dei bambini a individuare un simbolo, da esporre nell'atrio della scuola, in modo da cogliere, fin dal momento dell'entrata, la regola che stabilisce la lingua con cui comunicare nel corso della giornata.

I due percorsi si sono articolati in attività diverse. A Campitello lo spunto è partito da una cartolina spedita da Vienna, che ha offerto così l'occasione di cogliere le differenze linguistiche che esistono da un luogo all'altro, ritrovabili anche nella realtà del proprio paese.

A Vigo di Fassa si è partiti invece da un gioco, dove si chiedeva ai bambini di porre domande a due insegnanti, le quali davano la medesima risposta, utilizzando o una lingua o l'altra; questo per portare i bambini a prestare attenzione e ad acquisire consapevolezza delle possibilità di utilizzo dei due codici linguistici – presenti nell'ambiente – all'interno della scuola.





Attività come conversazioni, travestimenti, esperienze grafico-pittoriche ecc. hanno permesso di approfondire sia l'apprendimento sia l'utilizzo delle due lingue e di individuare un elemento che indicasse la specificità culturale di ciascun codice.

La casa e l'abbigliamento, in questa prima riflessione, sono stati riconosciuti dai bambini come elementi di ladinità. Si è giunti quindi a realizzare su cartoncino due coppie di bambini (un maschio e una femmina) che indossano il costume ladino quando si parla ladino, jeans e maglietta quando si parla italiano.

Una volta individuato il simbolo come elemento esterno, percettibile visivamente, si trattava di individuare un tempo base (una settimana o più) di effettivo uso di un codice o dell'altro. Anche se il bambino, a livello cognitivo, riusciva a cogliere immediatamente il cambio di codice, sul piano pratico si riscontravano ritmi diversi di passaggio da un codice all'altro. Queste difficoltà comunque si sono andate riducendo nel corso dell'anno scolastico, grazie anche agli opportuni adattamenti dettati dalle esigenze dei bambini e resi possibili da una maggiore sicurezza acquisita sia da parte dei bambini che delle stesse insegnanti.

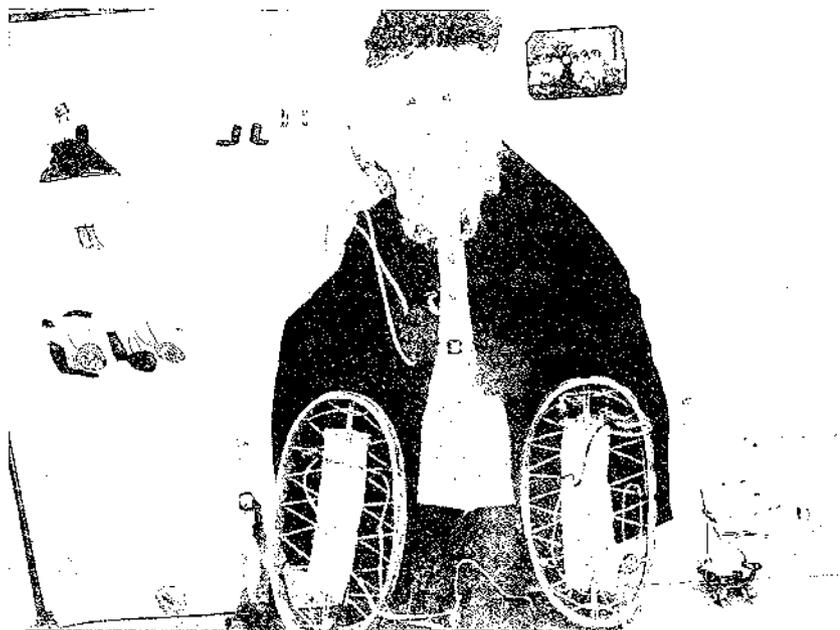
Nella realtà di Moena, dove l'uso del ladino nell'ambiente esterno alla scuola e nelle stesse famiglie sembrava meno diffuso, la proposta di educazione bilingue è stata rivolta a gruppi omogenei per età (gruppi intersezionali) e per lo svolgimento delle attività specifiche si è scelto di utilizzare uno spazio indicato come "aula di ladino". Questo al fine di evidenziare la distinzione tra i due codici.

Alla luce delle differenze presenti nelle singole scuole (cfr. 5.4), nel secondo anno l'uso dei due codici ha trovato spazio sia in momenti sezionali che intersezionali, privilegiando in tutte le realtà il modello *una persona, una lingua*; contemporaneamente veniva valorizzata la "professionalità" dell'insegnante bilingue.

b. Fiabe, contie, filastrocche, racconti

All'interno delle diverse esperienze realizzate nelle scuole compaiono spesso fiabe, contie, filastrocche e altri generi letterari propri della cultura locale o del patrimonio nazionale.

Alcuni di questi contenuti costituiscono un elemento di un'unità



didattica, vale a dire di una sequenza di attività fra loro collegate da un tema o da specifici obiettivi.

Sono ad esempio le contie dei mesi inserite nel tema più ampio delle stagioni; la filastrocca di Filomena, assieme ad altre, inserita in un lavoro più articolato sullo schema corporeo; la fiaba dei tre porcellini nella quale, accanto alle esperienze di tipo linguistico, si è proceduto a una ricostruzione degli ambienti e all'invenzione di diversi giochi di associazione e di movimento.

Partendo da filastrocche e racconti adattati si sono sottolineati aspetti legati agli eventi atmosferici (la filastrocca popolare *El piöf, el piöf, El Giuf Invern*, ecc.).

Altri materiali, invece, fungono da elemento centrale della proposta didattica, come ad esempio *Orsela e Carletto*, racconto bilingue inventato dai bambini, *L pont dei bec*, fiaba tratta dal testo di Max Bolliger *Il ponte dei bambini*, edizioni Arka, tradotta e pubblicata in ladino dall'Istituto Culturale Ladino.

Questi prodotti sono stati utilizzati per una riflessione linguistica e la loro analisi ha portato spesso a collegamenti con altre forme linguistico-espressive: grafico-pittorica, mimico-gestuale, musicale e audiovisiva. In questo modo è stato realizzato un uso trasversale e strumentale delle lingue.

L'insegnante doveva sentirsi particolarmente impegnato a proporre un uso adeguato delle due lingue nel contesto globale della realtà scolastica.

Il bambino dal canto suo poteva partecipare a tutte le esperienze, fossero esse realizzate in italiano o in ladino, sforzandosi di capire quanto veniva proposto. Solo in un secondo momento, senza forzature e anticipazioni (è necessario un tempo di ascolto prima di passare alla produzione), iniziava a parlare la lingua per lui seconda.

c. Esplorazione dell'ambiente naturale e sociale

Attraverso il contatto e l'uso di due codici linguistici, il bambino veniva messo nella condizione di cogliere la presenza di una diversità personale e culturale nel proprio paese.

A partire da questa consapevolezza è stato possibile realizzare anche un'esperienza aperta a conoscere la diversità che sta fuori dal nostro ambiente. Qualche "viaggio" immaginario in alcuni stati Europei - favorito dalla presenza di genitori stranieri - ha portato alla progettazione e realizzazione dell'esperienza: *Il piccolo Atlante*.

Dal punto di vista linguistico il bambino, tramite la partecipazione diretta dei genitori stranieri, ha potuto sentire lingue come il tedesco, l'inglese e iniziare ad apprendere alcuni vocaboli relativi a oggetti familiari, e anche proposte più strutturate tipo canti e filastrocche.

Alcuni progetti centrati su un tema (la famiglia, gli animali, le stagioni...) sono stati articolati in settori. Ciascuna unità didattica riferita a un settore specifico veniva sviluppata usando un codice o l'altro (ad esempio, gli animali del bosco, in italiano; gli animali della fattoria, in ladino). Questo era determinato in parte dalla presenza nella sezione di due insegnanti (una ladina e una italo ladina). I bambini, alternandosi nei gruppi linguistici, apprendevano le due lingue, senza subire la ripetizione della proposta.

Giochi, canti, uscite insieme diventano poi i momenti di scambio di conoscenze e di lingue, e sintesi delle unità didattiche. Un esempio concreto è la realizzazione di un plastico dove convivono gli animali della fattoria e del bosco.

Come considerazione generale, valida per tutte le scuole, va evidenziato che il progetto di aggiornamento ha offerto specifici strumenti per l'elaborazione degli interventi didattici.

Pertanto nella stesura della programmazione educativo-didattica gli insegnanti utilizzano un curriculum di educazione bilingue (cfr. 5.3), costruito in gran parte da loro, e prestano maggior attenzione, sia in fase progettuale che di verifica, alla distribuzione equilibrata delle attività, in relazione ai codici da usare, alle funzioni da attivare, graduando le proposte sulle competenze e le abilità dei bambini.

d. Momenti di partecipazione

Nel corso dell'anno scolastico 1991/92 nelle tre scuole ci sono state occasioni di partecipazione attiva dei genitori.

Nel realizzare alcune iniziative, come ad esempio il Carnevale vissuto a Moena, si è prestata particolare attenzione all'aspetto linguistico.

Recitare per i bambini una fiaba in italiano (*Il lupo e i sette capretti*) e una in ladino (*Cappuccetto Rosso*) è stata una scelta spontanea di alcuni genitori, che denota però una sensibilità al problema dell'educazione bilingue e un impegno ad assumere un comportamento coerente con l'attività scolastica.

Un'esperienza analoga è stata compiuta anche a Campitello. In en-

Al di là dell'entusiasmo dei bambini, in questo va colta non solo la partecipazione dei genitori, ma anche quella di altre persone, che con la loro presenza nella scuola offrono spunti concreti di raccordo con la comunità.

Spesso la scuola si incontra con la comunità attraverso visite a strutture e servizi presenti sul territorio (la chiesa, la scuola, la fattoria, il negozio artigianale...). Questi contatti, come altri al di fuori della scuola, se finalizzati a un accrescimento delle conoscenze linguistiche e culturali, rafforzano nel bambino sentimenti di fiducia in se stesso e il senso di appartenenza a una realtà che trova la propria specificità in una situazione di bilinguismo e di biculturalismo.

5.6 Il raccordo fra scuola dell'infanzia e scuola elementare

5.6.1 Premessa

Nell'ambito del Progetto di Educazione Bilingue (ParLAdino/Bam. Bi.) era stato individuato uno spazio riservato al raccordo fra le diverse realtà educative presenti sul territorio, in particolare, con la scuola elementare. Tale raccordo è stato iniziato nell'anno scolastico 1992-93. Si è trattato di dare concretezza a un problema ampiamente affrontato a livello teorico, contestualizzato all'ambiente della Val di Fassa, nel corso dell'iniziativa "Tre spazi per una comunità bilingue" (maggio 1992), nonché auspicato dalla legge 148/90, dagli Orientamenti Nazionali del 1991 e da documenti più recenti come la circolare ministeriale n.339 novembre 1992, e i "Documenti di lavoro elaborati dalla Commissione di Studio incaricata dalla Giunta provinciale di predisporre una proposta di Orientamenti dell'attività educativa per la scuola dell'Infanzia".

Sulla base di tali "materiali", è stato elaborato un progetto rivolto alle sei scuole dell'infanzia della Val di Fassa (tre equiparate, tre provinciali) e alle rispettive scuole elementari.

A un primo momento di incontro fra i diversi dirigenti scolastici (Coordinatori pedagogici e Direttore Didattico), è seguita l'istituzione di una commissione composta da insegnanti di prima elementare e di quinta (per il raccordo con la Scuola media inferiore) e della scuola materna: le insegnanti che quest'anno hanno seguito in modo particolare il gruppo dei bambini "grandi".

Nel primo incontro fra insegnanti della scuola materna e insegnanti delle prime classi sono state definite e concordate le linee-guida per possibili percorsi operativi: momenti di progettazione di attività didattiche comuni, la loro realizzazione e un momento finale di scambio e riflessione.

Ogni "coppia" di scuola aveva il compito di elaborare un proprio itinerario didattico, nel quale prevedere *anche* l'uso del ladino, considerandolo elemento significativo in un processo di continuità, poiché nella scuola dell'infanzia c'è un uso sistematico e in forma veicolare di due codici linguistici (ladino e italiano) e nel curriculum della scuola elementare fassana è prevista *l'ora* di insegnamento della lingua ladina.

Il contenuto era lasciato all'iniziativa degli insegnanti: ad esempio, drammatizzazione di contie, giochi con la carta, esplorazione dell'ambiente, attività motorie, musicali, ecc..

Naturalmente lo scopo non era solo quello di realizzare i singoli percorsi – che sono tuttavia fondamentali, in quanto costituiscono una ricchezza per gli anni successivi e danno ai bambini il senso "fisico" della continuità – ma era più vasto. Si trattava, infatti, di:

- toccare con mano le diversità di approccio tra i due tipi di scuola;
- promuovere la conoscenza personale tra i docenti;
- iniziare a definire gli standard minimali di apprendimento e di competenza che il bambino dovrebbe aver raggiunto al momento del passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare;
- porre le basi per una riflessione su aspetti più generali, del tipo: "Cosa può legittimamente attendersi la scuola elementare dai bambini che arrivano dalla materna?", "Quali aspettative sono eccessive?", "Quali riduttive?".

5.6.2 Appunti di viaggio

Le tre scuole equiparate dell'infanzia (Moena, Vigo, Campitello) hanno realizzato esperienze con le scuole elementari di Moena (logisticamente molto vicina alla scuola materna), di Vigo e di Pozza (sedi di riferimento per un gruppo di bambini che frequenta la scuola materna di S. Giovanni), e di Campitello.

Il lavoro, differenziato per realtà, è stato collocato nei mesi da gennaio a maggio. In media sono stati realizzati alcuni incontri di programmazione tra gli insegnanti e 5 incontri fra i bambini (di 2 ore ciascuno), alternando la presenza nei due edifici.

I tempi stabiliti, tenuto conto anche dei contenuti scelti e degli obiettivi prefissati, sono stati o dilazionati su più settimane (1 incontro alla settimana insieme e attività specifiche per ogni gruppo di bambini tra un incontro e l'altro) oppure concentrati in una settimana, con incontri giornalieri (Moena).

I contenuti delle quattro esperienze realizzate erano prevalentemente proposte di gioco: *gioco della tombola* e *caccia al tesoro*.

Gli obiettivi didattici prefissati tenevano conto della dimensione affettivo-emotiva e sociale (relazionale), di quella comunicativa con sufficiente attenzione ai due codici linguistici, e di aspetti più specifici di tipo cognitivo e/o espressivo legati al contenuto.

Come si può notare dall'esempio riportato emergeva come dato significativo anche la scelta di obiettivi comuni accanto a quelli propri di ciascuna istituzione scolastica.

OBIETTIVI

per gli alunni della SCUOLA MATERNA

1. Favorire l'incontro con l'ambiente della scuola elementare.
2. Saper raccontare le proprie esperienze scolastiche ai bambini della scuola elementare.
3. Saper confrontare le diverse esperienze scolastiche.
4. Saper collaborare con gli ex-compagni.
5. Riuscire a stabilire buoni rapporti con le insegnanti della scuola elementare.
6. Saper discriminare le nozioni spazio-temporali acquisite.
7. Saper esprimere verbalmente tali nozioni.

per gli alunni della SCUOLA ELEMENTARE

1. Ricordare il tempo trascorso alla scuola materna.
2. Saper raccontare le proprie esperienze scolastiche ai bambini della scuola materna.
3. Saper confrontare le nuove esperienze con le precedenti.
4. Saper collaborare con gli ex-compagni.
5. Riuscire a stabilire buoni rapporti con le insegnanti della scuola materna.
6. Saper esprimere verbalmente e per iscritto le esperienze vissute.
7. Saper rappresentare in sequenza le esperienze vissute.

In alcune realtà è stato possibile inserire questa esperienza nella programmazione annuale delle due scuole. Ciò ha consentito una mag-

giore attenzione agli aspetti curricolari rispetto al contenuto tematico.

L'insegnante elementare di ladino ha partecipato all'esperienza realizzata a Moena, proponendo a gruppi misti (bambini della scuola materna e della scuola elementare) brevi canzoni tratte dal repertorio locale e inventando con gli alunni filastrocche inerenti al tema del progetto (*l'aishuda* - la primavera).

Di norma ciascun gruppo di insegnanti ha strutturato in maniera dettagliata ogni singolo momento di incontro, individuando, oltre ai tempi, i mezzi, i materiali, i raggruppamenti e la conduzione delle attività.

Il primo incontro era stato organizzato in modo da dare spazio alle emozioni, individuare ruoli di reciproco aiuto, ricostituire i gruppi, anche attraverso momenti di gioco spontaneo (es. ricreazione), canti conosciuti da entrambi, ecc..

Nell'esperienza di Vigo e Pozza il primo incontro era stato pensato nel modo seguente.

"I bambini della scuola elementare raggiungeranno la scuola materna: qui saranno accolti dai bambini "grandi" della sezione interessata all'esperienza, i quali racconteranno le loro esperienze scolastiche e ascolteranno quelle dei compagni. Le insegnanti stimoleranno, poi, i bambini a cantare e a giocare insieme, in modo da favorire la conoscenza reciproca per il successivo lavoro".

A Moena si è realizzata una passeggiata, con pausa per la merenda, giochi sul prato.

A Campitello c'è stato un interessante scambio di esperienze sull'organizzazione della giornata nella scuola materna e nella scuola elementare.

Gli incontri centrali erano focalizzati prevalentemente alla realizzazione di materiali utili per il gioco finale. Pertanto si svolgevano attività di manipolazione, conversazioni, produzioni grafiche e scritte, ecc.. Nei giorni successivi a ogni incontro, in classe o in sezione, le insegnanti stimolavano i bambini a esprimere verbalmente l'esperienza vissuta e ne curavano la rappresentazione e la documentazione.

L'ultimo incontro consisteva nel realizzare il gioco preparato insieme, coinvolgendo, dove era possibile altri bambini, oppure i genitori.

Durante gli incontri, o in un momento appositamente concordato, i bambini della scuola materna hanno visitato i diversi ambienti della scuola elementare, conosciuto nuovi bambini e nuovi insegnanti.

5.6.3 Riflessioni

Da una prima analisi delle esperienze, fatta durante un incontro di interplesso con tutte le insegnanti della scuola equiparata dell'infanzia e successivamente con l'intero gruppo "continuità", sono emerse alcune considerazioni:

- a) prendere consapevolezza della necessità di definire un progetto operativo all'interno del quale dare spazio non solo ad aspetti di contenuto e di apprendimento, ma anche all'affettività, all'emotività e alla relazione;
- b) nella definizione degli obiettivi e dei contenuti, saper ritagliare ambiti di intervento comuni e ambiti specifici per ogni grado scolastico;
- c) adottare linee metodologiche che tengano conto della nuova situazione al fine di predisporre strategie idonee in relazione ai tempi, ai raggruppamenti, ai mezzi e alle dinamiche personali.

A detta degli insegnanti i bambini hanno partecipato con entusiasmo e impegno alle iniziative.

A momenti di euforia (in qualche caso anche eccessiva) sono seguiti momenti produttivi in cui i bambini della scuola materna hanno saputo adattarsi alle nuove regole della scuola elementare. In questo sono stati aiutati dai compagni delle prime classi, che si sentivano particolarmente responsabili nei confronti dei bambini della materna e ben disposti a socializzare le loro conoscenze. È nata spesso una vivace, ma positiva competizione: "Io so già leggere!!",... "Ma tu sai scrivere in corsivo minuscolo?!"

Le insegnanti dal canto loro hanno superato le titubanze e le insicurezze iniziali. Ritengono che realizzare esperienze didattiche sia fondamentale per giungere a una riflessione teorica più rispettosa della realtà in cui si opera e, allo stesso tempo, che ciò consenta uno scambio di informazioni più proficuo e autentico, in quanto si fonda su una base comune, anche se limitata, di conoscenza.

Il coinvolgimento, a livello informativo e se possibile anche operativo, dei genitori consente di consolidare la continuità, di completarla predisponendo al passaggio non solo i bambini ma gli stessi genitori.

Infine, lasciare alla scuola elementare il cartellone della tombola o altri materiali prodotti nelle esperienze realizzate è un segno concreto, un elemento rassicurante per il bambino all'ingresso ufficiale.

Nell'incontro di sintesi è emersa come considerazione primaria l'importanza di proseguire nella direzione del collegamento, con esperienze e riflessioni comuni, motivati non tanto dalle disposizioni istituzionali, quanto dalla consapevolezza maturata*.

* Il presente contributo è stato redatto tenendo conto anche dei progetti e delle relazioni finali scritte dagli insegnanti della scuola equiparata dell'infanzia e delle rispettive scuole elementari. Il tema verrà ripreso su *Il Quadrante Scolastico* (1994).

6. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Paolo E. Balboni

Il Progetto Bam.Bi. non è concluso. Si sono concluse le prime due fasi, cioè il primo triennio di attività, ma l'attività dedicata all'Educazione Bilingue proseguirà, sebbene con un minore intervento dall'esterno.

Si cercherà in questo ultimo capitolo di trarre una serie, per quanto puramente indicativa, di conclusioni. Allo stesso tempo si tenterà di delineare le prospettive che si aprono per i prossimi anni in cui il Progetto Bam.Bi. sarà gestito autonomamente nell'ambito della programmazione educativa e didattica delle singole scuole della Val di Fassa.

6.1 Conclusioni

Le conclusioni sono di due ordini, uno orientato in senso teorico e uno più specificamente operativo.

6.1.1 Conclusioni di natura teorica

A livello teorico possiamo indubbiamente affermare che il dibattito internazionale organizzato nell'ambito del progetto (cfr. 3.2.2) è stato un'occasione rilevante di riflessione glottodidattica (tant'è vero che i materiali, raccolti, sono stati pubblicati in Canada come contributo intrinsecamente valido, al di fuori della realtà ladina). Da tale riflessione sono risultate due indicazioni precise:

- a) *non è possibile pensare all'educazione bilingue condotta esclusivamente a scuola*

Il raccordo con la comunità, rappresentata *in primis* dai genitori e dagli insegnanti, ma anche dalle organizzazioni culturali impegnate nel bilinguismo e nella 'memoria storica' della comunità, rappresenta una condizione necessaria per un progetto di intervento reale e duraturo;

- b) *non è possibile pensare a un'educazione bilingue pura e semplice, che non sia anche educazione biculturale e, soprattutto, educazione alla multiculturalità*

Si tratta di una nozione abbastanza nuova per l'Italia, ma dovrà presto essere presa in considerazione anche indipendentemente dall'Educazione Bilingue, pur trovando in quest'ambito un terreno di ricerca e sperimentazione particolarmente fertile.

Sul piano glottodidattico è risultata rilevante la constatazione che *è possibile realizzare curricoli partendo dalla scuola*, considerata fonte del sapere primario. Lo studioso interagisce con tale sapere al fine di sistematizzarlo in base a modelli teorici scientificamente fondati, ma anche, opportunamente modificati in base alle indicazioni provenienti dalla realtà operativa.

6.1.2 Conclusioni di natura operativa

Al livello della glottodidattica operativa è doveroso notare due 'fallimenti', accanto ai quali si presentano tuttavia due indicazioni preziose. Iniziamo da queste:

- a) *scelta del modello organizzativo*

Nel progetto iniziale venivano proposti diversi modelli organizzativi (cfr. 5.4) e tale pluralità è tuttora presente nelle diverse scuole. Il più adeguato all'educazione bilingue si è rivelato quello *un insegnante / una lingua*, in cui ogni insegnante sceglie la lingua con la quale interagire stabilmente con gli allievi. Tuttavia si è anche verificato che per le resistenze degli insegnanti stessi, dei bambini, della struttura nel suo complesso non è un modello realizzabile, almeno in una situazione di bilinguismo fortemente squilibrato in cui la lingua locale non è nota a tutti i membri della comunità della Valle e gode di minore prestigio, mentre la lingua nazionale è nota a tutti ed è considerata 'alta';

- b) *elasticità e modifica delle scelte*

Corollario del punto precedente è il fatto che non esiste un modello ottimale. L'indicazione che emerge è che *l'elasticità organizzativa* rimane la risorsa primaria: si tratta di adeguare la scelta alla realtà della scuola, al numero di aule, di sezioni, di insegnanti bilingui. Strettamente legata alla elasticità di scelta si ritrova la *rapidità di*

analisi e di decisione circa la funzionalità delle scelte. Non è possibile attendere un anno, cioè l'unità di misura base per sperimentazioni come questa, per prendere atto che un modello non è adeguato ai fini che ci si propone; spesso in effetti si è dovuto modificare o abbandonare un modello *in itinere*, dopo che poche settimane di attuazione ne avevano indicato l'insufficienza.

Veniamo ora invece alla descrizione di quelli che abbiamo ritenuto dei fallimenti, per quanto parziali.

c) *incremento della capacità di ricerca degli insegnanti*

Il primo dei parziali 'fallimenti' riguarda il progetto di formazione degli insegnanti, così come era stato previsto nel progetto ParLadino. Da un lato, la previsione era troppo rigida; dall'altro, gli strumenti (le schede di stimolo pre-intervento, di sintesi conclusiva, la lettura guidata, ecc.; cfr. 5.1) si sono dimostrati efficaci.

Si era data per acquisita da parte delle insegnanti una capacità di studio e di ricerca che non era invece presente; inoltre, le possibilità di formare tale competenza nel corso del progetto sono state ridotte a causa dell'immane quantità di compiti che gli insegnanti hanno dovuto svolgere per portare avanti la programmazione, la compilazione del curriculum, il raccordo con la comunità, e così via. Se ne conclude che è necessaria una fase di riqualificazione del personale (almeno quello della Val di Fassa - ma altri circoli in cui abbiamo lavorato in questi anni mi fanno ritenere generalizzato il problema) al fine della sua migliore capacità di organizzare il proprio studio permanente, di eseguirlo, di 'archiviarlo' nella propria professionalità, in modo che divenga patrimonio personale;

d) *raccordo con la comunità*

Alcuni raccordi hanno funzionato (scuola elementare, Istituto Culturale Ladino, ad esempio), per quanto sia necessario che il coordinatore organizzativo e il coordinatore pedagogico proseguano nell'azione di promozione ora che la prosecuzione del Progetto è affidata all'autogestione.

Il contatto con le famiglie, con le forze istituzionali, con la popolazione in genere è invece risultato carente, soprattutto in considerazione degli sforzi economici e umani sostenuti dalla Federazione. Come emerge dal sondaggio discusso in 4.3, l'atteggiamento diffuso è quello di delega alla scuola, le cui scelte vengono appro-

vate ma non analizzate e messe in discussione: il compito educativo è della scuola, mentre la famiglia si occupa d'altro.

Rimane quindi la necessità di individuare e sperimentare nuove forme di raccordo.

6.2 *Prospettive*

Le prospettive che si aprono alla conclusione delle prime fasi del Progetto sono di due tipi, organizzative e culturali. Iniziamo dal primo aspetto.

6.2.1 La conquista dell'autonomia della scuola

La conquista dell'autonomia degli insegnanti – e, più in generale, della scuola locale – nella definizione di un progetto educativo adeguato alle caratteristiche e alle esigenze della comunità costituiva uno degli scopi primari dell'intero Progetto.

Crediamo anche che il raccordo stabilito con alcuni elementi della comunità (la scuola elementare, l'Istituto Culturale Ladino, alcuni gruppi culturali) sia una realtà acquisita e, quindi, non dovrebbe più regredire. Riteniamo anche possibile che tale raccordo possa essere portato avanti autonomamente dalle singole scuole, rientrando in tal modo nelle attività 'normali' che vengono guidate dai coordinatori pedagogico e operativo.

Resta invece da costruire, sulla base di quanto evidenziato nel punto 6.1, l'autonomia di studio degli insegnanti.

In entrambi i casi la collaborazione tra la Federazione e l'Istituto Culturale Ladino, che opera *in loco*, potrà essere preziosa, purché si salvaguardino accuratamente le rispettive sfere di intervento.

In questo senso si dovrà anche vedere se la Provincia Autonoma di Trento imposterà un suo progetto globale per l'intero complesso della scuola nella Val di Fassa, progetto che comunque verrebbe a incidere anche sulle scuole federate in quanto azione sulla comunità fassana nel suo complesso.

6.2.2 Dall'educazione bilingue all'educazione alla multiculturalità *

La principale indicazione teorica è quella indicata nel titolo.

* Questo argomento verrà trattato più ampiamente su *Il Quadrante Scolastico* (1994).

L'Europa, l'Italia, la Provincia di Trento, la Val di Fassa stanno mutando in maniera tale che ormai solo chi decide di non voler vedere potrà restare sorpreso quando, in un futuro non lontano, la pluralità culturale, etnica, linguistica sarà una realtà - o una tragedia, se non saranno stati effettuati interventi che ormai non possono più tardare.

Tali interventi, secondo il modello circolare che investe sia la scuola sia la comunità rimandando dall'una all'altra, vanno impostati:

- a) *non solo nella direzione del biculturalismo*: abbiamo verificato che la parte della comunità che si richiama alla cultura dominante, quella italiana, non si interessa di quanto si fa per farla entrare in contatto con quella minoritaria, la ladina,
- b) *non solo nella direzione del relativismo culturale* che tollera il diverso, ma non entra necessariamente in contatto con esso - anzi, crea 'riserve', veri e propri ghetti,
- c) *non solo con il fine del rispetto dell'altro*, che introduce un elemento qualitativamente molto superiore rispetto al semplice relativismo,
- d) *ma nella direzione dell'interesse per la differenza*, della sua scoperta come ricchezza, come modo per riflettere sulla propria cultura e per arricchirla.

Si obietta, da parte dei conservatori, dei puristi etnici, che ciò porta a una perdita progressiva delle differenze. È vero. Alcune differenze si attenuano, altre nascono. Nuove culture si creano, culture di contatto, come le definisce la Tabouret-Keller (1992), diverse da tutte le precedenti, ma 'autentiche' rispetto a esse perché da esse derivate spontaneamente, senza violenze, senza imposizioni.

Ci troviamo dunque di fronte a una prospettiva nuova ed entusiasmante: anche se molti non se ne rendono ancora conto, il porto sicuro delle nostre lingue/culture ben protette dai sacri confini è stato ormai abbandonato e non si sa che cosa si troverà oltre l'Oceano del villaggio globale, con le sue grandi migrazioni, con i suoi mass media, con quell'ignota realtà che è oggetto della curiosità e della paura di tutti i naviganti.

Chi è rimasto nel porto delle culture ben delimitate, chi ci rimarrà ancora a lungo è destinato a restare fuori dalla storia che si è aperta dopo la guerra calda degli anni Quaranta e dopo quella fredda che l'ha proseguita per mezzo secolo.

Chi intende restare nel porto delle sue certezze, eviti almeno di indicare perentoriamente la rotta a chi intende raggiungere un mondo (o una Valle...) in cui di fronte a un Ladino, a un Tedesco, a un Croato, a un Marocchino, a un Senegalese, a un Italiano non ci sia paura, o tolleranza, o rispetto, ma *interesse*, richiesta di confronto, disponibilità umana.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Si presentano separatamente le pubblicazioni specifiche sul Progetto ParLAdino/Bam.Bi. e quelle generali cui s'è fatto riferimento nel volume.

a. *Pubblicazioni relative al Progetto*

I seguenti contributi sono stati pubblicati sulla rivista *Il Quadrante Scolastico*.

1990

BALBONI P.E., *La lingua straniera e la lingua seconda nella scuola dell'infanzia: uno studio di fattibilità*, n.46, 1990, pp. 110-114.

1991

BALBONI P.E., *ParLAdino: un progetto di educazione bilingue*, n. 49, 1991, pp. 224-243.

BORGA C., *L'acquisizione precoce di una seconda lingua. Perché e come*, n.51, 1991, pp. 71-79.

JOB R., *Le funzioni del linguaggio: aspetti psicologici e psicolinguistici nell'apprendimento della seconda lingua*, n. 51, 1991, pp. 93-98.

TABOURET-KELLER A., *La famiglia e il bilinguismo: dalla prospettiva eurocentrica alla sfida pedagogica*, n. 51, 1991, pp. 64-70.

TITONE R., *Il fattore età nell'acquisizione linguistica (L1 e L2): dimensioni di un "meta-problema"*, n. 51, 1991, pp. 80-92.

1992

DANESI M., *Educazione bilingue: miti e realtà*, n. 52, 1992, pp. 46-54.

SCAGLIOSO C., *Contesti culturali, continuità educativa, bilinguismo*, n. 52, 1992, pp. 55-61.

ARMAND-HUGON M., *Educazione bilingue: breve storia di un'esperienza di insegnamento-apprendimento della lingua francese*, n. 53, 1992, pp. 166-174.

BALBONI P.E., *Un curriculum per l'educazione bilingue*, n. 53, 1992, pp. 135-147.

GANDI L.M., *Educazione bilingue nei paesi francofoni della Comunità Europea*, n. 53, 1992, pp. 46-59.

SPOELDERS M. e VAN DE CRAEN P., *Aspetti sociolinguistici, educativi e politici relativi al bilinguismo in Belgio*, n. 53, 1992, pp. 60-74.

CEOL T. e SALVADORI M., *ParLadino: strategie operative*, n. 54, 1992, pp. 174-181.

CUMMINS J., *L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica*, n. 55, 1992, pp. 54-69.

1993

SALVADORI M., *Progetto Bam.Bi.: osservazione del repertorio linguistico*, n. 58, 1993, c.d.s..

BALBONI P.E., *Progetto Bam.Bi.: realizzazione di un curriculum di Educazione Bilingue*, n. 59, 1993, c.d.s..

CEOL T., *Progetto Bam.Bi.: itinerari didattici per realizzare un curriculum di Educazione Bilingue*, n. 59, 1993, c.d.s..

Contributi pubblicati sulla rivista *Obiettivo: Bambino-Scuola-Famiglia*

SALVADORI M., *Nel gioco della comunicazione*, n. 38, 1991, pp. 2-6.

SALVADORI M., *ParLadino. Un progetto di educazione bilingue*, n. 42, 1992, pp. 14-18.

Contributi pubblicati in altre sedi

BALBONI P.E., *Un progetto di educazione bilingue: educare i bambini per educare i genitori*, in "Le Plurilinguisme, Condition de la démocratie culturelle pour l'Europe", Atti del Convegno di St. Vincent, 1991, raccolti dalla Regione Autonoma della Val d'Aosta.

BALBONI P.E., *Un progetto di educazione bilingue in Italia*, Toronto, Soleil, 1993.

b. Altri riferimenti

AA.VV., *Le lingue di minoranza e la scuola. Contributi e documenti della Val di Fassa*, in "Mondo Ladino", Vigo di Fassa (TN), Istitut Cultural Ladin, n. 1-2, 1989.

BALBONI P.E., *La 'bella' lingua a scuola*, in E. Zuanelli Sonino (cur.), "Italiano, dialetto, lingua straniera alla scuola elementare", Venezia, Arsenale, 1982.

BALBONI P.E., *Linee per un curriculum di italiano 'lingua etnica'*, in "Current Issues in Second Language Research and Methodology", Toronto, Canadian Society for Italian Studies, 1989.

BERTOLDI F., CHIARI G., DALLE FRATTE G., *La partecipazione come conquista*, Brescia, La Scuola, 1984.

- BRUNER J.S., *Child's Talk. Learning to Use Language*, New York, Norton, 1983 (trad. it.: *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a parlare*, Roma, Armando, 1987).
- BRATT PAULSTON C., *Bilingual Education: Theory and Issues*, Rowley, Mass., Newbury House, 1980.
- CARDONA G.R., *Introduzione all'etnolinguistica*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- CLADIL, *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1983.
- CUMMINS J., *The Role of Primary Language Development in Promoting Success for Language Minority Students*, in "Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework", Los Angeles, California State University Press, 1981.
- CUMMINS J., *Examination of the Experience of Educators and Researchers*, in "Various Aspects of the Heritage Languages Program", Toronto, Ontario Ministry of Education, 1983.
- DALLE FRATTE G., (cur.) *Scuola Società Territorio. L'aggiornamento e i suoi modelli*, F.P.S.M., Trento, 1983.
- DALLE FRATTE G., *La scuola autonoma della comunità. Fondamenti e natura*, in "Il Quadrante Scolastico", n. 29, 1986, pp. 88-97.
- DALLE FRATTE G., (cur.) 1950-1990. *Scuole autonome dell'infanzia e comunità nel Trentino*, Trento, Electa Trento, 1990.
- DALLE FRATTE G., *Policentrismo formativo, sistema integrato e comunità*, in "Il Quadrante Scolastico", n. 45, 1990, pp. 3-7.
- DALLE FRATTE G., *La scuola fra crisi, mutamento e innovazione*, in "Il Quadrante Scolastico", n. 49, 1991, pp. 3-8.
- DALLE FRATTE G., *Studio per una teoria pedagogica della Comunità*, Roma, Armando, 1991.
- DALLE FRATTE G., (cur.) *La Comunità tra cultura e scienza*, Roma, Armando, 1993, 2 voll.
- DAMIANO E., FAURI M., GIRARDI A., MONGARDI M.R., *Professionalità e partecipazione comunitaria*, Brescia, La Scuola, 1992.
- DULAY H., BURT M. e KRASHEN S.D. (cur.), *Language Two*, Oxford University Press, 1982 (trad. it.: *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985).
- DUTTO M., *Bilinguismo potenziale e bilinguismo possibile. L'esperienza degli alunni di scuola elementare in un'area di promozione linguistica*, "Mondo Ladino Quaderni" 7, Vigo di Fassa (TN), Istitut Cultural Ladin, 1990.

- FISHMAN J.A., *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, 1976 (trad. it.: *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italiana, 1979).
- FREDDI G., (cur.) *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia e in Europa*, Padova, Liviana/IRRSAE Veneto, 1988.
- FREDDI G., (cur.) *Il bambino e la lingua*, Torino, Petrini-Liviana, 1990.
- GUBERT R., DALLE FRATTE G. e SCAGLIOSO C. (cur.), *L'altra faccia della scuola. Comunità e autonomia: un modello di gestione*, Roma, Armando, 1988.
- JOB R., *L'apprendimento delle lingue nella scuola elementare: aspetti cognitivi in "Lingue e civiltà"*, I, pp. 4-10, 1987.
- KRASHEN S.D., *The Input Hypothesis*, Londra, Longman, 1985.
- LAMBERT W.E. e TUCKER G.R., *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley, Mass., Newbury House, 1972.
- LENNEBERG E.H., *The Biological Foundations of Language*, New York City, Wiley, 1967.
- Lineamenti per una politica linguistica in favore del ladino dolomitico*, Vigo di Fassa (TN), Istitut Cultural Ladin, 1990.
- Lingue straniere alle elementari. Materiali di sperimentazione*, Venezia, IRSSAE, 1989.
- SCAGLIOSO C., (cur.), *Educazione linguistica e funzioni della lingua*, Brescia, La Scuola, 1990.
- SPINI S., *Il bilinguismo italiano-ladino nella scuola dell'infanzia*, in "Mondo Ladino Quaderni" 4, Vigo di Fassa (TN), Istituto Culturale Ladino, 1983.
- SPOLSKY B. e COOPER R.L., (cur.), *Frontiers of Bilingual Education*, Rowley, Mass., Newbury House, 1977.
- SPOLSKY B. e COOPER R.L., (cur.), *Case Studies in Bilingual Education*, Rowley, Mass., Newbury House, 1978.
- TITONE R., (cur.), *Lo sviluppo delle abilità metalinguistiche*, numero monografico di R.I.L.A., 1-2, 1989.



