Skanderbeg 3000

Palermo
2000

M. Mandalà F. Altimari L. M. Savoia A. Di Sparti V. Matranga
Th. Rrushi G. Schirò Di Modica G. Schirò Di Maggio G. Cuccia Th. Riffeser

Skanderbeg 3000

Atti del seminario
(Piana degli Albanesi, maggio 1999)

Palermo
2000

Progetto comunitario
"Skanderbeg 3000"

Ente proponente:
Comune di Piana degli Albanesi

Partenariato:
Unione Europea
Provincia regionale di Palermo
Comune di Palermo

Comitato scientifico:
F. Altimari (Direttore) - Università della Calabria
M. Mandalà - Università di Palermo
L. Melazzo - Università di Palermo
G. Ruffino - Università di Palermo
L. M. Savoia - Università di Firenze
A Di Sparti - Università di Palermo

Comitato tecnico:
M. Mandalà (Coordinatore) - Università di Palermo
G. Cuccia - Insegnante
V. Matranga - Università di Palermo
Th. Rrushi - Università di Tirana
G. Schirò Di Maggio - Docente
G. Schirò Di Modica - Insegnante

Coordinamento e cura degli atti:
P. Manali - Direttore biblioteca "G. Schirò"

Le informazioni contenute nella presente pubblicazione non riflettono necessariamente la posizione o l'opinione della Commissione Europea

La pubblicazione è stata realizzata con il sostegno di:

Commissione Europea

Provincia Regionale di Palermo

Comune di Palermo

Comune di Piana degli Albanesi

Si ringraziano

Comuni di:
Contessa Entellina
Mezzojuso
Palazzo Adriano
S. Cristina Gela

Università di Palermo
Università della Calabria
Università di Firenze

Istituto Culturale Ladino
Scuola Media Statale "Dh. Kamarda"
Circolo didattico di Piana degli Albanesi

* Skanderbeg 3000

Skanderbeg 3000 : atti del seminario (Piana degli Albanesi, maggio 1999) / M. Mandalà, F. Altimari, L.M. Savoia . . . [et al.] ; a cura di Pietro Manali . - Palermo : Comune di Piana degli Albanesi, 2000. - 100 p. ; 24 cm. - (Quaderni di Biblos. Manuali e Guide)

1. CONGRESSI - Piana degli Albanesi. Seminario Skanderbeg 3000. 1999
2. LINGUA ALBANESE - Insegnamento. Congressi - Piana degli Albanesi. 1999 I. MANALI, Pietro
491 CDD 20

Scheda catalografica a cura di V. Mansueto

2000 © Comune di Piana degli Albanesi - Bashkia e Horës së Arbëreshëvet

Indice

Nota del curatore . . . . . pag. 9

M. Mandalà
Introduzione . . . . . » 13

F. Altimari
Una nuova strategia per la difesa della identità minoritaria nell'ambito scolastico arbëresh . . . . . » 15

L. M. Savoia
L'educazione linguistica in una lingua minoritaria: l'arbëresh di Piana . » 19

A. Di Sparti
Multimedia, Internet e minoranze. Preliminari di un progetto . . . . . » 41

V. Matranga
L'alfabeto dell'albanese standard e la trascrizione di alcune varietà arbëreshe. Appunti . . . . . » 59

Th. Rrushi
La parlata di Piana e l'albanese comune . . . . . » 65

G. Schirò Di Modica
Un manuale per l'insegnamento dell'arbëresh: piano dell'opera, criteri metodologici, elementi di fonetica e morfologia . . . . . » 73

G. Schirò Di Maggio
Maestri di lingua . . . . . » 87

G. Cuccia
Il "manuale" . . . . . » 91

Th. Riffeser
L'apprendimento linguistico in ambito ladino . . . . . » 93

Nota del curatore

La recente approvazione della L. 482/99 *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, pur se con inevitabili lacune e manchevolezze, ha finalmente reso 'formale' il riconoscimento delle minoranze linguistiche di antico insediamento in territorio italiano e previsto diverse misure la cui messa in opera è notevolmente controversa e difficoltosa per la scarsa volontà della burocrazia ministeriale di attuarne, nello spirito della nuova cultura federalista, gli aspetti di maggiore apertura verso il 'territorio'.

Fino ad ora, comunque, per intervenire in questa materia non si è aspettata, e non si aspetta tuttora, la legge. La maggiore novità, rispetto a un passato recente, è che ora si dispone di una cornice normativa, nazionale e regionale.

Nessuno, in verità, ha mai impedito di fatto fino ad oggi, né alle istituzioni scolastiche, universitarie e religiose, né agli Enti locali né all'associazionismo, di 'fare' e chi ha voluto 'fare' ha operato nella convinzione che non bisogna aspettarsi da altri messianiche soluzioni ai propri problemi e che invece occorre, mobilitando le proprie risorse, abituarsi a fare da sé.

Così nel tempo ha potuto prendere corpo a Piana degli Albanesi un 'mosaico' di iniziative che è opportuno, limitando l'indagine solo agli ultimi quindici anni, ricordare rapidamente: diversi congressi con la pubblicazione dei relativi atti; nuove strutture culturali, come la biblioteca e il museo; una copiosa attività editoriale centrata sulla ristampa e in alcuni casi sull'edizione critica di classici; la stampa di una rivista cui è collegata una collana di 'quaderni' che sono approfondimenti di temi culturali arbëreshë; attività integrative d'insegnamento, pubblicazione di materiali per la promozione turistica; l'installazione di segnaletica (pubblica e privata) bilingue e in ultimo l'avvio delle fasi preliminari che consentano di proiettare in un futuro molto prossimo questa problematica entro i confini dei nuovi mezzi di comunicazione di massa. Particolarmente significativa, inoltre, è stata l'attività delle istituzioni universitarie, della scuola dell'obbligo e dell'associazionismo privato che in un breve volgere di tempo ha messo su strutture musicali (banda e coro) e teatrali in lingua.

Si è venuta a formare, quasi spontaneamente, una 'rete' in cui tutto in qualche modo si tiene e concorre a creare buone condizioni preliminari affinché le risorse socio-culturali della comunità, nel rinnovato quadro normativo, possano trovare libera e piena espressione.

Il progetto Skanderbeg

Una delle tessere più importanti di questo mosaico, è stato sicuramente il progetto *Skanderbeg 3000*, con il quale ci si è posto uno dei problemi principali che prima o poi il riconoscimento formale avrebbe posto ossia con quali strumenti didattici si sarebbe dovuto affrontare il tema dell'insegnamento della lingua albanese in tutti gli ordini e gradi d'istruzione.

Il progetto, conformemente alle prescrizioni del bando diramato dalla *Commissione europea per le lingue minacciate*, veniva proposto nel 1998 dal Comune di Piana degli Albanesi e sostenuto in regime di partenariato dal Comune di Palermo, dalla Provincia Regionale di Palermo e dall'Unione Europea con l'adesione di numerosi altri Enti locali, Istituzioni scolastiche e scientifiche.

L'iniziativa, senza precedenti significativi, è stata concepita in tre fasi successive con la finalità di predisporre manuali per l'insegnamento della lingua *arbëreshe* nei vari gradi di istruzione (elementare, media inferiore e media superiore) e quindi di dotare tutte le comunità arbëreshe d'Italia di utili strumenti di riferimento per l'insegnamento della lingua intesa come principale veicolo dell'identità culturale.

La realizzazione dei manuali, coordinata dalla biblioteca comunale "G. Schirò" di Piana degli Albanesi, è stata affidata ad un gruppo di specialisti diretti a vari livelli da Francesco Altimari dell'Università della Calabria e Matteo Mandalà allora dell'Università di Bari ora dell'Università di Palermo.

2. Criteri e metodologia

I criteri e i metodi di realizzazione del manuale sono stati puntualizzati dagli specialisti in un apposito seminario di studi, previsto nel progetto comunitario, di cui questa pubblicazione raccoglie gli atti.

Gli esperti in quella occasione avevano il compito di tracciare le coordinate scientifiche di carattere pedagogico, linguistico e glottodidattico entro le quali doveva essere preparato lo strumento.

A fine seminario è emerso il profilo di un manuale, che per quanto riguarda la prima fase, doveva essere diviso in due parti: l'una per le scuole materne (sillabario ed esercizi di lettura) e l'altra per le scuole elementari (norme di grammatica elementare con esercizi ricavati da testi e letture). La struttura da conferire alla pubblicazione, pertanto, è stata ipotizzata di tipo modulare, avendo comunque presenti sia la continuità didattica delle due fasi scolastiche (materna ed elementare) del sistema educativo italiano che le diverse metodologie glotto-didattiche ivi praticate.

Testi e schede relativi ai vari moduli, sarebbero stati predisposti e selezionati avendo cura di valorizzare anche la cultura arbëreshe introducendo riferimenti conoscitivi in qualche modo già familiari e presenti nel patrimonio culturale degli alunni.

Identica impostazione è stata conferita agli aspetti grafico-illustrativi, anch'essi parimenti importanti, al fine di rendere più comprensibili ed inte-

ressanti gli elementi normativi disciolti in un contesto grafico-iconico semplice e quanto più possibile culturalmente riconoscibile.

Il 'seminario'

I partecipanti alle riflessioni seminariali hanno affrontato i temi, ognuno secondo un angolo visuale legato alle proprie specifiche competenze.

F. Altimari ha sostenuto che bisogna

"valorizzare le positive esperienze, didattiche e culturali, sin qui condotte all'interno della nostra comunità e dalle altre minoranze linguistiche 'storiche', in ambito nazionale ed europeo, creando con queste ultime nuovi raccordi operativi per mettere a frutto le reciproche conoscenze e competenze" e "andare al di là delle suggestioni e delle tentazioni etnicistiche, [...] per vivere pienamente la modernità dell'Europa multiculturale e multilingue".

L. M. Savoia ha dato, fra l'altro, un contributo importante per la definizione di un problema decisivo quale è la scelta del codice (arbëresh, shqip, koiné?) da insegnare

"Per quanto riguarda la situazione odierna, abbiamo già suggerito che l'attuazione dei diritti delle minoranze non può non tener conto della specificità culturale dei gruppi di minoranza, e quindi in particolare della sua varietà linguistica. Orientandosi verso la varietà locale la scuola ha l'occasione di rispecchiare contenuti di libertà e di tolleranza senz'altro innovatori per le nostre istituzioni. Al contrario, il ricorso allo *shqip* o a *koinai* artificiali riprodurrebbe la stratificazione di valori e gli schemi diglossici corrispondenti ai rapporti di potere all'interno della società [...] In questa prospettiva, l'insegnamento dell'*arbëresh* e l'atteggiamento della scuola dovrebbero valorizzare l'*arbëresh* in quanto lingua viva e effettivamente parlata. L'*arbëresh* deve essere trattato quindi come qualsiasi altra lingua di comunicazione, che corrisponde cioè ai meccanismi di interazione linguistica di un gruppo sociale".

A. Di Sparti ha rivolto la sua attenzione agli

"effetti che il passaggio da una società dominata dalla logica piramidale e omologante della tv a quella, ancora futuribile, globalizzante, reticolare e acentrica di Internet, possono avere sulle minoranze di ogni tipo, sulla loro esistenza e qualità della vita" per cui "nell'universo e nel futuro di Internet siamo tutti destinati a diventare minoranza e a sviluppare la capacità di vivere e di operare come minoritari, mentre la rete nella sua astrattezza e globalità diventa *background*, quadro di riferimento, ambiente, contesto di tutto".

V. Matranga, ancora sul tema della individuazione del codice ha ricordato che

"tale scelta dovrebbe poter coniugare aspetti più squisitamente didattico-educativi con altri attinenti a un'appropriata "politica linguistica", che tenga conto sia dell'esistenza di un'entità etnica complessa, che supera i confini di una singola comunità ed è caratterizzata da una certa discontinuità linguistica-territoriale (la cosiddetta Arbëria), sia dell'albanesità balcanica. Coniugare questi aspetti non è sicuramente sempre facile, soprattutto nel pratico approntamento di uno strumento didattico che abbia funzione e forma di un "classico" manuale di lingua. Anche la "semplice" scelta di adottare l'alfabeto del-

l'albanese standard, nella prospettiva che esso diventi veramente e finalmente "comune", seppur quanto mai opportuna non è tuttavia completamente priva di problemi".

Th. Rrushi si è invece occupato dell'evoluzione più recente della parlata di Piana degli Albanesi e dei suoi rapporti con la lingua albanese standard proponendo un

"contributo che ha semplicemente lo scopo di evidenziare alcune differenze fra l'*arbëresh* di Piana e l'albanese comune [...], [che] si riferiscono all'ambito lessicale, morfologico e sintattico con particolare riferimento a quelle di recente introduzione su cui è bene richiamare l'attenzione di quanti si troveranno ad insegnare l'*arbërisht*." e sostenendo in fine che "lo status della parlata è grave ma non disperato e che vari sono i problemi da risolvere così come gli strumenti idonei a farlo, ma due sono i piani di intervento dai quali non si potrà comunque prescindere: la scuola/gli insegnanti e la condizione secondo la quale per insegnare bene l'*arbërisht* occorre una buona conoscenza dell'albanese comune".

Giuseppe Schirò Di Modica, dopo avere affrontato gli aspetti teorici dell'apprendimento, ha fornito mediante schede esemplificative un'idea concreta su come il manuale debba praticamente essere costruito.

Per Giuseppe Schirò Di Maggio

"L'ideale sarebbe quello di "comporre" la grammatica con l'aiuto dei parlanti la lingua minoritaria, cioè con gli alunni stessi; partire dal loro mondo espressivo orale e da lì passare alla scrittura e all'osservazione grammaticale"

L'esperienza di insegnamento nelle scuole di Contessa Entellina (PA) ha suggerito a Giuseppina Cuccia che

"Per raggiungere tale obbiettivo e, nello stesso tempo, far acquisire una completa alfabetizzazione nella lingua materna, diverse e oculate dovranno essere le strategie didattiche da seguire per evitare che il bambino si trovi davanti ad una lingua quasi diversa da quella conosciuta e parlata. Le eventuali difficoltà che si presenteranno durante l'acquisizione della lingua scritta, si possono superare se, nel processo di apprendimento, non si trascurerà il bagaglio linguistico-culturale posseduto dai bambini che già usano un loro codice".

Questo rapidissimo excursus sui vari contenuti del seminario ha consentito di percepire chiaramente come varia, complessa e articolata sia la problematica che bisogna fronteggiare quando si vuole preparare per la prima volta una manuale per l'insegnamento di una variante locale, ossia di una lingua per certi versi non codificata.

Tuttavia si può convenire con Thoma Rrushi sul fatto che

"pur con gli errori e le manchevolezze inevitabili, il manuale per l'insegnamento della lingua *arbëreshe* nelle scuole materne ed elementari, avrà il limite e il merito di essere il primo del genere e potrà comunque servire da punto di riferimento per eventuali testi che si dovessero pubblicare in futuro" e non "mancherà di essere un prezioso sostegno nell'attività didattica degli insegnanti".

Matteo Mandalà

Presentazione

I testi raccolti in questo *Quaderno* di *Biblos* riproducono gli atti del Seminario di studio tenutosi a Piana degli Albanesi nell'ambito del progetto *Skanderbeg 3000*, proposto dal Comune di Piana degli Albanesi in collaborazione con le Cattedre di Lingua e Letteratura Albanese delle Università di Palermo e della Calabria, e sostenuto dalla Comunità europea.

La decisione di pubblicarli è scaturita da una triplice motivazione: in primo luogo, trattandosi di riflessioni che affrontano direttamente la complessa questione che circoscrive la finalità precipua del progetto, e cioè la preparazione di materiali didattici per l'insegnamento della lingua albanese nelle scuole (materne ed elementari) dei Comuni arbëreshë, i contenuti del serrato dibattito sviluppatosi fra i partecipanti al Seminario introducono risultati dal carattere fortemente innovativo e sperimentale che, pur richiedendo, direi ovviamente, ulteriori accorgimenti e più ampi approfondimenti, si configurano come un ottimo contributo al confronto, ad un tempo teorico e metodologico che, auspicabilmente, si dovrà aprire all'interno della comunità albanofona d'Italia.

In secondo luogo, è parso indispensabile illustrare ad un più vasto pubblico, in particolare agli insegnanti, cui sarà principalmente destinato il manuale di lingua albanese, le ragioni delle scelte che, sin dalla fase preliminare della realizzazione del progetto, hanno suggerito le specifiche strategie poi concretamente e, ci sia augura, adeguatamente applicate alla elaborazione dei materiali didattici.

Infine, l'opportunità della pubblicazione si ricava dalle valutazioni che i partecipanti al Seminario hanno riservato al disegno di legge recante *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, il cui testo, negli stessi giorni in cui si svolgevano i lavori del Seminario, si discuteva nelle Aule parlamentari poco prima di essere approvato in via definitiva il 25 novembre 1999 dal Senato della Repubblica e promulgato il successivo 19 dicembre (legge n. 482). Il notevole influsso esercitato dalla discussione parlamentare (e dal conseguente confronto culturale, non privo di incredibili asperità polemiche, che si è sviluppato in Italia) non poteva essere evitato, giacché obbligava

anche a rivolgere l'attenzione al nuovo ed esclusivo ruolo di programmazione e di elaborazione cui sono stati chiamati, in forza delle rispettive autonomie, le istituzioni scolastiche (Scuole e Università) e gli enti locali (i Comuni, innanzitutto, ma anche le Regioni).

Non v'è dubbio che alla più o meno spiccata sensibilità dimostrata negli anni precedenti, occorrerà sostituire una più incisiva, globale e sistematica attività che, da un lato, faccia tesoro delle grandi risorse umane e delle notevoli e pionieristiche sperimentazioni didattiche finora realizzate, e che dall'altro, sappia incunearsi nei paradossi dell'era informatica e giovarsi delle infinite potenzialità messe a disposizione dalle nuove tecnologie al fine di disegnare i percorsi formativi dell'immediato futuro: nell'era informatica proprio internet può divenire l'arma di difesa delle lingue e delle culture minoritarie minacciate dalla globalizzazione!

Francesco Altimari

Una nuova strategia per la difesa della identità minoritaria nell'ambito scolastico arbëresh

È da salutare con grande soddisfazione questo Seminario, promosso e organizzato dall'Amministrazione Comunale di Piana degli Albanesi, che, per la prima volta, intende mettere a punto una strategia didattica complessiva sull'insegnamento dell'albanese nella scuola delle comunità siculo-arbëreshe, coinvolgendo oltre alle strutture culturali dell'Ente comunale promotore, i docenti impegnati in questi anni nella sperimentazione didattica dell'albanese e le Università della Calabria e di Palermo più direttamente impegnate nell'azione di salvaguardia della cultura minoritaria *arbëreshe* nell'ambito delle rispettive aree geografiche e territoriali d'azione.

Esso si svolge in un momento storico particolare per le comunità linguistiche "storiche" presenti all'interno della Repubblica italiana, essendo stata inserita nel calendario dei lavori parlamentari della Camera dei Deputati la discussione sul testo di legge unificato per la tutela delle minoranze linguistiche concordato tra le forze parlamentari di maggioranza, anche se le negative esperienze delle ultime legislature, in cui si è arrivati quasi sempre a definire un accordo di massima, poi non tradotto in legge a causa della sistematica fine anticipata delle medesime, ci portano ad essere cauti anche nella speranza che questa possa essere finalmente, per le nostre etnie "dimenticate", la volta buona per il loro riconoscimento giuridico.

Pertanto, nell'individuare in questa occasione possibili strategie future sugli strumenti di ambito scolastico che ci occorrono per garantire delle risposte didattiche innovative ed efficienti per le scuole della nostra minoranza, ci muoveremo in tale prospettiva di fiducia, augurandoci che la legge quadro possa essere quanto prima una positiva realtà.

La presenza poi a questi lavori dell'Istituto Pedagogico Ladino, nella persona del suo presidente, il dr. Theodor Rifesser, rappresenta un segnale di svolta importante nella strategia qui delineata con molta lungimiranza dal comitato scientifico del progetto *Skanderbeg 3000* che punta, al di là dell'approvazione della tanto attesa legge-quadro, ai seguenti obiettivi:

1. coinvolgere nella preparazione dei nuovi strumenti didattici da mettere a disposizione delle nostre comunità tutte le forze in campo (enti locali, operatori scolastici, uomini di lettere e di scienza, ecc.), superando certe anguste visioni di parte, localistiche e provinciali, e taluni incomprensibili atteggiamenti dilettanteschi che non hanno alcuna ragion d'essere nella nuova società in cui operiamo;
2. valorizzare le positive esperienze, didattiche e culturali, sin qui condotte all'interno della nostra comunità e dalle altre minoranze linguistiche 'storiche', in ambito nazionale ed europeo, creando con queste ultime nuovi raccordi operativi per mettere a frutto le reciproche conoscenze e competenze;
3. andare al di là delle suggestioni e delle tentazioni etnicistiche, che pure si avvertono in taluni ambiti marginali della nostra realtà, e guardare alle nostre comunità non tanto come alle presunte ultime depositarie di una lingua e di una cultura del passato, in via di sparizione, ma a occasioni reali di crescita e di sviluppo per vivere pienamente la modernità dell'Europa multiculturale e multilingue di oggi.

La positività dell'esperienza sin qui condotta, ci porta a prevedere la istituzione all'interno delle Università, su scala regionale, di nuovi centri elaboratori di strategie e programmi educativi a sostegno delle minoranze linguistiche. Tali potrebbero essere gli Istituti Pedagogici Regionali per le Minoranze (IPREM), in cui far confluire le ricerche scientifiche e didattiche sin qui condotte in ambito universitario, con la collaborazione degli attuali IRRSAE e degli Assessorati Regionali alla Pubblica istruzione. Tali organismi, sostenuti amministrativamente e finanziariamente dalle Regioni, potrebbero rappresentare un utilissimo momento di raccordo tra Università, Sovrintendenze Scolastiche, ex IRRSAE, Scuole pubbliche e Comuni, su cui far leva per impostare, d'intesa con le Province, una nuova politica che miri alla formazione continua dei quadri insegnanti e alla preparazione dei libri di testo da adottare nelle diverse realtà.

Ciò dovrebbe anche stimolare la creazione di un coordinamento interregionale di tali organismi, in grado di superare vecchie ottiche provinciali e localistiche e di tentare un momento di unitarietà di scelte in collegamento con apposite strutture da "inventare" a livello ministeriale.

Un altro significativo strumento di azione a supporto delle Province, chiamate nel testo della proposta di legge attualmente all'esame della Camera dei Deputati a un non secondario ruolo di coordinamento intercomunale, potrebbe essere rappresentato da appositi *Osservatori* provinciali in grado di aiutare i Comuni nell'attuazione della legge stessa e nella predisposizione delle misure giuridiche e normative previste dalla stessa legge.

Tali interventi necessitano però di un quadro politico e istituzionale nuovo, in cui tutte le problematiche riferite alla scuola, all'informazione, alla amministrazione pubblica delle minoranze presenti in un dato territorio,

siano seguite a livello centrale (e regionale) da organi di coordinamento e di programmazione che siano rappresentative delle presenze istituzionali (Ministeri, Università, ecc.), degli enti locali e delle realtà associative espresse dalle diverse comunità interessate.

Operativamente, se dovesse essere finalmente licenziato dal Parlamento il testo di legge quadro per le minoranze linguistiche storiche così come risulta attualmente formulato, si potrebbero avanzare alcune proposte, che per comodità di articolazione e di esposizione, penso di poter così sintetizzare:

1. istituzione a livello di Ministero degli Affari Regionali di un organismo interregionale di coordinamento che coinvolga anche gli altri Ministeri interessati (Pubblica Istruzione, Università, Esteri) e rappresentanze degli enti locali (Comuni, Province e Regioni) che ospitano le diverse minoranze linguistiche "storiche" , tenendo conto della loro presenza sul territorio;
2. creazione di un organismo tecnico interministeriale (Pubblica Istruzione e Università) sulla formazione permanente e l'educazione linguistica nelle aree minoritarie che coinvolga oltre ai due Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università, gli IRRSAE delle regioni Friuli, Alto Adige, Piemonte, Sardegna, Molise, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia e le Università (almeno una per area regionale) di quelle regioni maggiormente interessate (es. Palermo, Cosenza, Cagliari e Lecce per il Sud; Udine, Bolzano, Aosta e Torino per il Nord);
3. coinvolgimento attivo delle Università suelencate nella programmazione delle attività scientifiche e culturali previste nel quadro degli accordi di cooperazione internazionali sottoscritti dal Governo italiano tramite il Ministero degli Affari Esteri con le comunità nazionali di provenienza delle minoranze linguistiche "storiche".

Inoltre, sempre per quanto attiene al ruolo delle Università, sarebbe auspicabile sensibilizzare le Facoltà universitarie indicate dal Ministero quali sedi del nuovo corso di laurea di Scienze della Formazione primaria e le sedi universitarie regionali delle Scuole all'Insegnamento Secondario, a voler tener conto delle nuove necessità reali in termini di formazione e di specializzazione dei futuri quadri che saranno chiamati ad operare nell'ambito delle scuole dei centri *arbëreshë* e delle altre minoranze linguistiche storiche e di prevedere anche un percorso linguistico "minoritario" , incentrato su moduli di lingua e cultura di minoranze, da affiancare alle lingue comunitarie (almeno due) previste nel curriculum formativo di base. Per ciò che riguarda Scienze della Formazione Primaria una prima positiva esperienza è partita lo scorso anno accademico all'interno di questo corso di laurea presso l'Università della Calabria, dove risultano già attivati, in aderenza alla specificità linguistica della nostra regione, gli insegnamenti di Dialetti albanesi dell'Italia meridionali, Dialetti greci dell'Italia meridionale e Lingua occitanica. Questa grande innovazione, partita dalla nostra area disciplinare e accolta con notevole sensibilità culturale dagli organismi accademici dirigenti del nuovo corso di lau-

rea, dimostra anche come con l'esperienza didattica e scientifica sin qui maturata dalle nostre Università – e qui il riferimento va alle Università della Calabria e di Palermo, coinvolte attivamente e direttamente nel progetto Skanderbeg 3000 – siamo oggi in grado di rappresentare nel panorama accademico nazionale delle proposte didatticamente e culturalmente avanzate che possono rivelarsi utili non solo agli *arbëreshë* della Sicilia, della Calabria e delle altre regioni meridionali, ma anche alle altre comunità linguistiche minoritarie presenti in Italia.

Leonardo M. Savoia

L'educazione linguistica in una lingua: minoritaria l'arbëresh di Piana

La tutela delle lingue minoritarie si colloca nella prospettiva di un'educazione alla tolleranza fra i popoli ed attua alcuni dei principi di libertà della persona universalmente riconosciuti. È in questo quadro che Pizzorusso (Pizzorusso 1993) ricorda che le diverse maniere di espressione linguistica hanno pari dignità e che possono essere viste come "beni culturali", come tali quindi da salvaguardare: "[...] qualunque espressione linguistica può essere considerata come un "bene culturale" e al pari di ogni altro bene culturale essa merita "rispetto e protezione" [...]. Questa impostazione [...] può ritenersi operante anche nei confronti di quelle espressioni linguistiche minori che vanno sotto il nome di "dialetti" [...] le misure di questo tipo [la tutela] possono particolarmente servire a diffondere fra la gente la consapevolezza della pari dignità di tutte le forme di espressione linguistica e quindi a rimuovere i tradizionali atteggiamenti di disprezzo o di ostilità nei confronti di coloro che usano linguaggi popolari o lingue sconosciute. Più precisamente, l'obiettivo delle misure di tutela delle lingue, intese come beni culturali, è anche quello di far capire a tutti che la propria lingua è soltanto una delle possibili forme di espressione e che essa non è né migliore né peggiore delle altre, incrementando lo spirito di tolleranza e di comprensione fra i popoli." (Pizzorusso 1993: 200-201).

Il manuale, a cui è dedicato questo seminario, è in sintonia con la prospettiva appena delineata; esso, infatti, include un sillabario, una grammatica e una raccolta di testi, interamente basati sull'*arbëresh* di Piana degli Albanesi, ed è stato pensato esplicitamente per l'insegnamento dell'*arbëresh* nella scuola materna e elementare. Esso rappresenta quindi uno strumento didattico nuovo, incentrato sull'educazione in una lingua e una tradizione minoritaria. Questo manuale costituisce anche il primo importante risultato del progetto *Skanderbeg 3000*, il cui principale obiettivo è l'elaborazione di strumenti didattici per l'insegnamento scolastico dell'*arbëresh* di Piana. In questo senso il progetto risponde agli orientamenti dell'Unione Europea in materia di lingue minoritarie espressi in particolare nella *Risoluzione del Parlamento europeo sulle minoranze etniche e linguistiche* del 16 ottobre 1981.

Scuola e lingua

La situazione linguistica italiana è caratterizzata dalla presenza di varietà non standard che comprendono sia i dialetti romanzi locali, inclusi quelli sardi, ladini, friulani, francoprovenzali e provenzali, sia le varietà alloglotte di antica formazione albanesi, grecaniche, croate, slovene, tedesche, zingare. Le condizioni d'uso delle varietà delle comunità alloglotte coincidono normalmente con quelle dei dialetti romanzi originari (cf. De Mauro *et al.* 1980, Salvi 1975, Telmon 1992), con cui generalmente condividono lo statuto socio-stilistico. Nel complesso, tuttavia, in ampie aree del paese affiorano condizioni linguistiche caratterizzate da bilinguismo e diglossia d'uso.

Rispetto a tale situazione, la scuola italiana è stata restia ad ammettere una concezione pluralistica dell'educazione linguistica. Essa ha espresso il vecchio ma vitale stereotipo culturale del legame fra lingua e nazione, interpretando gli atteggiamenti culturali dominanti insofferenti alla presenza di condizioni linguistiche e culturali diversificate (cf. Sobrero 1974). Del resto, nell'indirizzo giuridico prevalso dal dopoguerra i programmi scolastici sono considerati materia di specifica competenza dello stato, regolata da interventi legislativi. Da ciò è scaturito un ordinamento centralistico, orientato all'assimilazione e all'uniformità culturale, che non ha saputo interpretare il valore di libertà implicito nella differenziazione linguistica. Al contrario, gli ordinamenti giuridici dello stato pur rapportandosi a principi costituzionali pluralistici hanno via via riprodotto un indirizzo legislativo indifferente, quando non intollerante, nei confronti del pluralismo culturale (cf. Carrozza 1992). Come è noto, l'attribuzione della legislazione scolastica allo stato ha rappresentato, di fatto, una delle motivazioni dei rilievi di illegittimità avanzati dal commissario governativo alle iniziative regionali di tutela e valorizzazione delle minoranze linguistiche che prevedevano l'istituzione di corsi d'insegnamento delle lingue tutelate (cf. Brunetti 1985, Carrozza 1986).

Un secondo punto ha a che fare con la concezione tradizionale del processo educativo che vede nel bambino un parlante in qualche modo "parziale" al quale devono essere *insegnate* le regole grammaticali della stessa prima lingua, la 'lingua materna', correggendo quel 'parlar sgrammaticato' attribuito al parlante non scolarizzato da un vecchio pregiudizio. Nella recente storia italiana questo modo di intendere l'insegnamento linguistico è stato funzionale alla politica culturale dei gruppi egemoni, fin dagli albori dello stato nazionale. Esso ha trovato espressione inizialmente negli orientamenti positivistici di fine ottocento (Gabelli). D'altra parte, né i programmi del 1923, informati a una pedagogia di ispirazione idealistica, né quelli successivi mettono in discussione la considerazione 'esterna' della lingua, vista come il risultato di procedure di imitazione. In effetti l'idea che l'apprendimento linguistico riflette la cultura dominante ed influenza il pensiero dell'allievo permane anche nei programmi per la scuola primaria del 1984, che pure appaiono sensibili alle esigenze di una società complessa e alla riflessione scientifica moderna.

Si ricordi che a partire dall'unità d'Italia, l'atteggiamento culturale verso i dialetti include le riserve di tipo ideologico che abbiamo esaminato. Le scelte di politica scolastica e culturale ne sono risultate influenzate, spingendo la scuola italiana a un'impostazione dialettofobica già a partire dai programmi Casati del 1859. La stessa politica antidialettale del fascismo (cf. Klein 1986) realizza le riserve culturali e le aspirazioni unitarie degli orientamenti idealistici del primo novecento. Analogamente, la svalutazione gramsciana del dialetto, visto come forma particolaristica di conoscenza, esprime le difficoltà del pensiero marxista nell'accettare il pluralismo culturale e linguistico. Questo pregiudizio è parte di una considerazione complessiva dei processi socio-culturali sviluppata in Gramsci che influenzerà l'impegno culturale e politico di molti intellettuali nel secondo dopoguerra. Si correla infatti all'idea che l'affermazione di una lingua nazionale unitaria rifletta un superamento in senso progressista delle condizioni socio-economiche basate sull'egemonia di una classe borghese ancora legata a interessi particolaristici e locali, quale appunto quella esistente ancora fino alla seconda guerra mondiale. L'idea di una schematica corrispondenza fra condizioni socio-culturali e tipi di lingua ha indotto atteggiamenti diffusi di intolleranza e incomprensione delle ragioni del pluralismo culturale, giustificando le posizioni pregiudiziali di autori e di intellettuali. Così, ad esempio, Leonardo Sciascia ripete i termini della disuguaglianza intrinseca fra dialetto e lingua (Sciascia 1992:4): "La differenza sostanziale tra dialetto e lingua sta nel fatto che nessuna opera di pensiero può essere scritta in dialetto".

Naturalmente queste idee hanno avuto un ruolo importante nell'orientare l'opinione pubblica e nel consolidare i tipici atteggiamenti della media e piccola borghesia nei confronti del dialetto, visto come un impedimento al proprio avanzamento socio-economico e, contestualmente, come un mezzo di discriminazione.

Lingua e pensiero

Il rapporto fra lingua e pensiero costituisce una delle questioni più dibattute della riflessione linguistica, anche in relazione alle finalità dell'insegnamento linguistico e al contrasto fra varietà standard e varietà dialettali/varietà non scritte. La concezione che vede nel linguaggio un sistema che rispecchia una particolare visione del mondo ha motivato un giudizio di merito sulle diverse varietà linguistiche e per la svalutazione delle lingue non standard. Com'è noto, l'idea di una corrispondenza fra lingua e modo di pensare è strettamente legata alla formazione degli stati nazionali e dell'ideologia che ne è alla base. Nel rapporto alla Convenzione del 1794 (cf. Renzi 1981) Grégoire espone i termini fondamentali di una concezione della lingua come espressione delle condizioni socio-culturali dei parlanti. In base ad essa i *patois* sono considerati inadeguati alle esigenze culturali di una nazione: "[...] jargons lords et grossiers, sans syntaxe déterminée, parce que la langue

est toujours la mesure du génie d'un peuple; les mots ne croissent qu'avec la progression des idées et des besoins [...] dans l'étendue de la République, tant de jargons sont autant de barrières qui genent les mouvements du commerce et atténuent les relations sociales. Par l'influence respective des moeurs sur le langage, du langage sur les moeurs, ils empechent l'amalgame politique [...]" (in Brunot 1927:207-20).

Queste parole delineano i punti essenziali di una concezione del rapporto fra lingua e condizioni socio-culturali che informerà anche in Italia il dibattito ottocentesco e novecentesco sulla questione della lingua nello stato nazionale. La cultura italiana infatti appare particolarmente sensibile all'idea che il dialetto corrisponda a una sistemazione subalterna e ridotta delle conoscenze. A questo proposito, credo che sia utile riproporre un passo ben noto dei Quaderni di Gramsci, "[...] Chi parla solo il dialetto o comprende la lingua nazionale in gradi diversi, partecipa necessariamente di una intuizione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata [...]" (Gramsci 1975:1377), nel quale la legittimazione in senso "progressista" dell'italianizzazione ricorre alle stesse categorie storico-culturali delle posizioni nazionalistiche tradizionali, proponendo un'interpretazione rigida del rapporto fra lingua e società ancora viva nelle discussioni di questi giorni sull'insegnamento delle lingue minoritarie.

Se il processo educativo viene inteso come un mezzo per "costruire" le capacità mentali della persona la pedagogia linguistica acquista una valenza ideologica correlata al pregiudizio linguistico sulle attitudini cognitive dei parlanti lingue/varietà non standard. La discussione su questo punto ha riguardato la possibilità che l'uso di una varietà non standard corrisponda a un'organizzazione cognitiva diversa, meno elaborata (cf. Bernstein 1971), e che quindi il ruolo dell'insegnamento linguistico a scuola sia fondamentale anche dal punto di vista cognitivo. Una risposta chiarificatrice su questo punto è venuta sia dalla ricerca psicolinguistica, che esclude l'ipotesi di una relazione stretta fra lingua e pensiero (Lenneberg 1971 [1967]), sia dallo studio della variazione linguistica. A questo proposito, Labov 1972a confuta i pregiudizi cognitivi nei confronti dei parlanti il *black english*, osservando quanto segue: "[...] There is no reason to believe that any nonstandard vernacular is in itself an ostacle to learning. The chief problem is ignorance of language on the part of all concerned. Our job of linguists is to remedy this ignorance [...]" (Labov 1972a:239).

Come è noto, il processo di acquisizione della lingua materna è limitato nel tempo, dato che all'incirca a 4 anni il bambino ha completato la conoscenza della lingua materna (Lenneberg 1971 [1967]); tale processo inoltre presenta restrizioni sull'ordine e le proprietà degli stadi intermedi (Slobin 1976 [1971], Cook 1990 [1988]). Nel complesso le ricerche sull'acquisizione di L1 e L2 concordano nel mettere in luce che l'acquisizione della prima o della seconda lingua dipende solo parzialmente dalle condizioni di esposi-

zione linguistica o dalle modalità dell'insegnamento. Infatti, nei bambini come negli adulti l'acquisizione linguistica dipende da proprietà generali della facoltà di linguaggio e anche nel caso di una seconda lingua, l'influenza della prima lingua del parlante ha un'influenza limitata (cf. Dulay, Burt e Krashen 1985 [1982]; Cocchi *et alii* 1996).

Occorre sottolineare che i modelli cognitivisti hanno avuto un ruolo decisivo nel mettere a punto una teoria adeguata delle lingue naturali. In una prospettiva cognitivista (Chomsky 1986, 1988, Jackendoff 1998 [1993]) qualsiasi lingua naturale corrisponde ad un sistema mentale di conoscenza. L'ipotesi di un dispositivo mentale innato, che possiamo chiamare Grammatica Universale, dà una risposta adeguata al problema classico dell'acquisizione linguistica, cioè della capacità del bambino di arrivare a un sistema di conoscenza così complesso come una lingua sulla base di un'esperienza ristretta e frammentaria. Possiamo pensare quindi che lo sviluppo del linguaggio nel bambino dipenda da un sistema mentale di principi, la facoltà di linguaggio, inscritta nel suo patrimonio genetico. La Grammatica Universale, interagendo con le produzioni linguistiche cui è esposto nei primi anni di vita, definisce il particolare sistema di regole e proprietà di una *lingua* specifica. L'analisi interlinguistica e l'indagine psico-linguistica confermano l'ipotesi principale della teoria del linguaggio, relativa al carattere specifico e mentale della facoltà di linguaggio intesa come sistema di principi universali. In questa prospettiva, il bambino che arriva in prima elementare è un parlante completo, nel senso che sviluppando la conoscenza della lingua materna ha realizzato proprietà essenziali della mente/cervello.

A questo proposito occorre notare che la padronanza delle capacità linguistiche è uno dei meccanismi centrali del processo di socializzazione del bambino. Interagire con esso rientra fra i compiti di alfabetizzazione e formazione culturale assegnati tradizionalmente alla scuola primaria. Proprio la nozione etnoantropologica di cultura, intesa come l'insieme dei modi e delle concezioni di vita del gruppo sociale, ci fa capire però quanto sia delicato il compito della scuola: attraverso l'alfabetizzazione culturale la scuola elementare elabora e arricchisce il complesso di conoscenze "socialmente determinate" già presenti nell'individuo. Nell'attuare questo compito, la scuola deve tener conto delle capacità sviluppate dal bambino nel proprio ambiente sociale di provenienza. Il tipo di lingua e le modalità comunicative rientrano infatti fra gli aspetti essenziali della personalità del bambino definendone l'appartenenza ad un gruppo e la coscienza della propria identità. In altre parole la differenza linguistica e culturale costituisce un valore che la scuola deve saper trattare in maniera adeguata.

Lingua e libertà

Mi sembra necessario che la scuola primaria in particolare ripensi il rapporto fra lingua e conoscenza nei termini del rapporto fra lingua e facoltà

di linguaggio. La "creatività" che si manifesta nel linguaggio mette in gioco appunto il legame fra linguaggio e libertà e natura umana, secondo le linee espresse lucidamente da Noam Chomsky, e che qui riporto: "[...] si potrebbe istituire un nesso interessante fra linguaggio e libertà. Il linguaggio, nelle sue proprietà essenziali e nelle modalità del suo uso, offre il criterio di base per stabilire se un altro organismo sia un essere provvisto di mente umana e della capacità umana di pensare ed esprimersi liberamente, nonché del bisogno essenzialmente umano di conservarsi libero dalle costrizioni esterne di un'autorità repressiva [...] Se infatti l'uomo è un essere infinitamente duttile e completamente malleabile, senza strutture mentali innate [...] esso costituirà in questo caso un soggetto adatto alla "plasmazione del comportamento" da parte dell'autorità statale [...] Coloro che nutrono un po' di fiducia nella specie umana si augurano che le cose non stiano così [...]" (Chomsky 1977 [1970]:479, 490).

Esiste quindi un nesso profondo fra libertà e facoltà della mente umana, che trova nel linguaggio la sua manifestazione più completa. In realtà, l'idea di libertà come espressione della natura dell'individuo, cui Chomsky fa riferimento, è molto diversa da una concezione etica della libertà, vista come il prodotto delle convenzioni sociali e culturali che modellano il comportamento dell'individuo. Anzi, riconoscere il nesso fra facoltà di linguaggio e libertà porta ad una sorta di capovolgimento della nozione tradizionale di libertà linguistica. Quest'ultima infatti è stata normalmente concepita come attitudine stilistica o letteraria, di carattere sostanzialmente retorico, coincidente col prodotto storico dell'attività espressiva del soggetto parlante (cf. Terracini 1970 [1963]). Al contrario le parole di Chomsky si riferiscono al fatto che la piena padronanza della propria lingua è una manifestazione della facoltà universale di linguaggio, innata nell'uomo. Un apporto centrale alla riflessione di Chomsky sulla libertà è fornito dal pensiero razionalista e illuminista. In esso il linguaggio appare uno dei tratti emblematici della natura umana, come illustrato dalle parole di Humboldt: "La produzione del linguaggio è un bisogno interiore all'umanità, ossia non semplicemente un bisogno esteriore, finalizzato al mantenimento dei rapporti sociali, ma un bisogno insito nella natura stessa dell'uomo, indispensabile per lo sviluppo delle sue forze spirituali [...] L'apprendimento del linguaggio da parte dei bambini non si riduce ad accumulare parole, riporle nella memoria e riprodurle con le labbra balbettando, ma è piuttosto lo svilupparsi della facoltà linguistica con l'età e l'esercizio" (Humboldt 1991 [1836]:14, 45).

La legge sulla tutela delle minoranze linguistiche

Torniamo a questo punto alla questione dell'insegnamento delle lingue minoritarie nella scuola. Infatti la preparazione del manuale di *arbëresh* è contemporanea all'approvazione della legge 3366, "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche", avvenuta nel novembre 1999. Questa

legge segue e ripropone buona parte dei contenuti della proposta di legge n. 612 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche", che aveva alle spalle un iter di ben 15 anni (su cui cf. Carrozza 1986, 1989). Questa proposta di legge fu approvata nel novembre del 1991 dalla Camera dei Deputati ma decadde per la mancata approvazione da parte del Senato a causa della fine anticipata della legislatura (cf. Grilli 1992/93). La 612, come notò Còveri su *Il Secolo* XIX del 23.11, riparava alle responsabilità storiche dello stato nei confronti delle lingue di minoranza, in particolare delle varietà alloglotte, come l'albanese e il croato, e di almeno alcuni gruppi dialettali, dando finalmente attuazione agli articoli 3 e 6 della Costituzione.

La differenza più significativa fra le due leggi riguarda la presentazione, che specifica in modo più restrittivo le modalità della tutela e l'elenco delle lingue e culture tutelate. Nei primi due articoli la 612 sanciva che "La Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni di origine albanese, catalana, germanica, greca, slava e zingara, e di quelle parlanti il ladino, il francese, il francoprovenzale e l'occitano" e che "La Repubblica tutela, altresì, la lingua e la cultura delle popolazioni friulane e sarde". È importante notare che, come già la legge 612, anche la 3366 restringe la tutela alle minoranze storiche, ad esclusione sia dei così detti "dialetti", sia delle nuove minoranze. Colpisce in particolare l'incomprensione del fatto la distinzione fra lingua e dialetto non coinvolge le proprietà intrinseche delle lingue ma è interamente esterna e risponde a criteri socio-culturali, come appunto nel caso del contrasto fra lingua minoritaria e lingua nazionale.

Diversamente, la legge 3366 ribadisce nell'articolo 1, primo comma, che "La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano", e solo nell'articolo 2 stabilisce la tutela delle minoranze linguistiche storiche, "In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate, e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo". Come si vede, il riferimento alla popolazione di origine zingara è sparito, come riflesso della diffusa avversione verso questi gruppi interpretata in particolare dalle forze politiche di destra. La legge 3366, come la 612, prevede l'uso della lingua di minoranza nelle scuole materne e l'insegnamento nella lingua di minoranza nelle scuole elementari e medie oltre a prevedere l'insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali locali nelle stesse scuole elementari e medie. Al pari della 612, anche la 3366 include norme sull'uso delle lingue minoritarie nei consigli comunali e negli altri organi collegiali (art.7), nella toponomastica, nei nomi e cognomi, nelle trasmissioni della RAI-TV, negli organi di stampa e regolano la costituzione di istituti "per la tutela delle tradizioni linguistiche e culturali delle popolazioni considerate" (art.16). Inoltre la 3366 prevede criteri generali, stabiliti dal ministero, per l'attuazione delle misure relative all'educazione linguistica, la realizzazione di

progetti nazionali e locali nel campo delle studio delle lingue e culture minoritarie, ed infine l'attribuzione alle università delle regioni interessate di compiti di formazione e ricerca a sostegno delle finalità della legge (art. 6).

Il dibattito sulle leggi 612 e 3366.

Credo che sia utile considerare brevemente i punti salienti delle discussioni sull'insegnamento e l'utilizzazione negli uffici pubblici delle lingue di minoranza causate dalla proposta di legge 612. Essi infatti appaiono rivelatori di una cultura ancora intrisa di luoghi comuni sul rapporto fra lingua e pensiero, fra unità nazionale e lingua unica, e sul carattere "intrinsecamente" progressista dell'italianizzazione. Questi temi, del resto, sono già riapparsi in rapporto alla legge poi approvata, prefigurando un terreno di scontro fra le legittime aspettative dei parlanti la lingua di minoranza e le resistenze di parti almeno della società.

In merito alla 612, a parte i contributi di De Mauro e di Maria Corti su *La Repubblica*, di Còveri su *Il Secolo* XIX, di Bernardi su *L'Avvenire*, prese rapidamente corpo una sorta di "club giacobino". Dette l'avvio alle critiche la presa di posizione di alcuni intellettuali di area PDS e PSI, cioè Valerio Castronovo, Gian Enrico Rusconi, Massimo Salvadori, Nicola Tranfaglia e Saverio Vertone (poi passato a Forza Italia), che inviarono un fax di protesta ai due partiti e intervennero polemicamente sui quotidiani. Questi interventi configurano le linee riprese e ripresentate dalla maggior parte degli articolisti: (i) la questione delle lingue/culture minoritarie e diverse è una questione poco seria e importante; (ii) i dialetti e le lingue minoritarie non hanno "regole" e comunque non si possono insegnare; (iii) dare spazio a questo tipo di attese significa mettere a repentaglio l'unità nazionale.

La discussione, sviluppata in maniera abduttiva e ideologica, ripropone tutto l'armamentario della retorica antidialettale e del pregiudizio nazionalistico. Su *La Stampa* del 21/11/91 Tranfaglia afferma che "Vorremmo che l'unità della sinistra si realizzasse su temi più seri e non per compiacere le Leghe", e Vertone sostiene che "Il sistema politico [...] è pronto a sacrificare a pezzi e bocconi l'identità culturale del paese" per ingraziarsi Bossi e le Leghe. Sintomatico è anche il giudizio di Rusconi, secondo il quale un dialetto non si può insegnare perché non ha regole precise, mentre occorre recuperare il senso della nazione "senza rincorrere tutti i localismi". *Il Corriere della Sera* del 21.11 riportò una dichiarazione in cui Tranfaglia fra l'altro affermava: "È una legge demagogica. Non affronta né risolve i veri nodi. Soprattutto costringe i bambini a imparare formalmente due lingue quando sono messi a malapena nelle condizioni di apprenderne una".

Vertone, su *La Stampa* del 23.11, motiva la svalutazione delle culture minoritarie e il pregiudizio antidialettale equiparando il dialetto o la lingua non standard col municipalismo più gretto: "Nel subbuglio degli anni 70, tra Freud e Marx, è successo di tutto [...] È nato il concetto di "etnia" attraverso

l'antropologia d'assalto, fino alla rivalutazione del dialetto come parlata natia. Da tutto questo si sviluppano i fenomeni che arrivano direttamente alle Leghe [...] E rinasce il campanilismo, l'idea delle piccole comunità, il municipalismo sfrenato su cui la Chiesa ha sempre soffiato [...]" E poi, che lingua è l'albanese che si parlava nel '400 [...] Le manifestazioni del dialettalismo italiano ci legano in basso: io non vorrei entrare in Europa parlando monregalese, [...]" Perché il mio dialetto non si può tradurre in inglese".

Naturalmente, questo tipo di critiche ricompare esattamente anche in interventi di segno ideologico diverso. Bonura su L'Avvenire del 22.11 ribadisce ad esempio alcuni dei preconcetti canonici del "giacobinismo linguistico", come l'equazione fra nazione e lingua unica, l'associazione dell'uso del dialetto con un basso grado di moralità e con un minore grado di lucidità e grammaticalità rispetto a una lingua: "In linea di principio il provvedimento approvato dalla Camera è giusto [...] Ma che cosa accadrà nella pratica? Accadrà semplicemente questo: che il già debolissimo sentimento dell'unità nazionale verrà ancora di più indebolito. È già vergognoso sentire parlare in romanesco alla televisione, non per il dialetto in sé, ma perché perpetua tutti i vizi morali della capitale [...] Ma c'è qualcosa di più grottesco e sottilmente sinistro nella legge approvata [...] non si preoccupano minimamente del bassissimo livello grammaticale a cui è giunto l'italiano, che ormai sembra una lingua morta [...] Chi vive e pensa nel dialetto e nella lingua minoritaria sarà sempre una facile preda di chi va a Oxford per imparare l'inglese. O di chi va in una università italiana con l'intenzione seria di parlare un italiano decoroso e lucido".

Ma, ci potremmo chiedere, avviarsi all'Europa con una legislazione più democratica e tollerante, che attui i principi fondamentali di libertà e il riconoscimento dei diritti delle minoranze non è un metodo preferibile a quello dell'intolleranza e del pregiudizio? Nel suo intervento su *La Repubblica* del 28.11 De Mauro ricorda che: "Questi obiettivi, e le questioni che pongono, non sono Arcadia e faccende di scuoletta o da linguisti. Come Carlo Cattaneo, come Francesco De Sanctis, come Benedetto Croce e Antonio Gramsci hanno spiegato, sono questioni che attengono all'assetto più profondo e delicato della vita intellettuale e civile della nostra comunità nazionale [...]".

La legge 612 toccò quindi un punto cruciale per gli orienta-menti giuridici di uno stato democratico, un punto al quale buona parte dei politici e degli intellettuali si mostrò culturalmente impreparato. Infatti, riconoscere il diritto ad usare una lingua di minoranza attua un principio essenziale di libertà della persona e del cittadino. A questo proposito, De Mauro intervenendo a sostegno della legge su *La Repubblica* del 28.11, sottolineò l'equivoca trasversalità delle reazioni negative alla legge, "[...] nel dissenso si è raccolto un vero e proprio partito trasversale che corre da un capo all'altro dello schieramento ideale e politico [...]" e, all'interno di una approfondita analisi dei

significati e del valore di questa legge, ricordò che "[...] tali questioni coinvolgono le ragioni più profonde della nostra storia. Vi sono due modi di considerarla e viverla in guisa unitaria. Negligendone, o peggio, cercando di lacerarne le differenziazioni secolari che la intessono. Ovvero considerando tali differenze di cultura, di lingue, di idiomi esterni e endogeni, una ricchezza da non disperdere, un'eredità e un potenziale prezioso nel composito mondo che ci circonda [...]".

Gli aspetti ideologici e politici della questione furono riassunti da Ulderico Bernardi su *L'Avvenire* del 23.11: "Era tempo che i bambini della scuola potessero conoscere gli elementi della loro identità, che gli strumenti di comunicazione pubblici non ignorassero ciò che sta appena fuori della porta dei loro studi. Il regno unitario prima, e il regime fascista poi avevano escluso ferreamente ogni libera espressione delle culture locali. Finora la Repubblica democratica ha garantito, recalcitrando, alcune minoranze protette da accordi internazionali: gli sloveni di Trieste e Gorizia, i sudtirolesi, i valdostani. Ora, sia pure con quaranticinque anni di ritardo, pare riconoscere il suo obbligo nei confronti delle altre. Anche se in questi decenni di indifferenza si sono sperperate e spente ricchezze di tradizione non riconosciuta. Ma forse era proprio questo che volevano alcune correnti ideologiche, per le quali il saldo radicamento nella cultura di appartenenza, che è il presupposto per una società stabile che si specchia pacificamente nelle sue diversità, costituiva un freno alla rivoluzione. Lo dimostra ancora una volta il furore con cui il "club giacobino" ha reagito al voto della Camera per la tutela delle lingue minoritarie [...]".

Infine, Maria Corti su *La Repubblica* del 23.11 ribadì l'anacronismo della retorica della lingua nazionale, sottolineandone il rapporto con la politica del fascismo: "Non capisco la retorica della lingua unica nazionale da contrapporre alle minoranze linguistiche portatrici di una cultura che vive in rapporto con quella nazionale. Che la memoria storica regionale e locale fosse combattuta in periodo fascista in nome di una purezza e autarchia nazionale è comprensibile. Ma oggi? E da parte di storici? Si stupirebbe non poco il nostro Carlo Cattaneo [...]".

Del resto su questi temi la pubblica opinione è influenzata da una presentazione parziale e preconcetta del rapporto fra lingua e lingue non standard. L'approvazione della legge 3366 ha fatto riaffiorare gli stessi artifici retorici e le stesse sottili distinzioni già utilizzati contro la 612. Ad esempio, in un articolo apparso sul *Corriere della Sera* dell'1.12.1999, p. 33, Cesare Segre cerca di dimostrare l'inutilità di questa legge rispetto all'ineluttabile evoluzione della società, che decreterebbe la morte dei dialetti e in genere delle varietà non standard. Egli ricorre a due argomentazioni fondamentali. In primo luogo presenta una sorta di motivazione "scientifica" della morte delle lingue, in quanto prodotto della modernizzazione e della globalizzazione dei rapporti socio-economici, per riproporre il tipico quadro, amato dagli approcci idealistici, per cui "una lingua davvero viva è in grado di dar voce a discorsi di sva-

riati livelli [...] Quando accade che un idioma s'imponga per le funzioni più generali [...] L'idioma perdente viene di fatto limitato all'impiego pratico e locale [...] infine diventa un gergo, che verrà abbandonato quando la sua ridotta utilità non ne giustificherà più la conservazione [...]".

La seconda argomentazione riguarda la condizione specifica messa in evidenza dalla legge sulle lingue minoritarie, notando a sua volta che "[...] il destino dei dialetti è segnato [...] Anche per quanto riguarda le molte lingue alloglotte d'Italia, cui ha inteso provvedere una recente legge, occorre riflettere sui pericoli di una ghettizzazione di quei parlanti in un campanilismo (il "natio borgo selvaggio") fuori della storia [...]". Ci possiamo chiedere in che senso condizioni di maggiore libertà sostanziale corrispondano a una ghettizzazione. Del resto, il sostrato culturale implicito in questo intervento è rivelato dalle domande che l'autore si pone "E ci si domanda: esistono grammatiche d'uso di quelle lingue? Esistono persone in grado di insegnarle agli scolari? Esiste, per ognuna di queste lingue, una varietà generalmente riconosciuta come modello da tutti i parlanti?". In effetti queste domande sono irrilevanti per i parlanti, visto che l'acquisizione della lingua nativa da parte del bambino è un processo dovuto alle capacità innate della mente/cervello umano. Tuttavia esse stanno a cuore alla tradizione idealistica e storicistica della cultura italiana, che vede nel linguaggio un sistema di comunicazione determinato dai modi di pensare della collettività come dalle capacità del singolo.

Da tali premesse è difficile trarre buoni auspici anche per una questione strettamente correlata, cioè il riconoscimento giuridico dei diritti linguistici e culturali dei gruppi alloglotti formati da immigrati extracomunitari. In particolare, nei confronti di queste nuove minoranze culturali e linguistiche appare centrale il ruolo della scuola. Affrontare in maniera adeguata e aperta i problemi dell'educazione linguistica di questi parlanti di recente immigrazione significa superare rapidamente vecchi schemi ideologici e generare nella scuola e nel paese un atteggiamento ideale sensibile al pluralismo delle culture e delle lingue (cf. Tassinari *et alii* 1992, Cocchi *et alii* 1996).

Naturalmente ci auguriamo che questa legge sia applicata in maniera compiuta. Comunque può essere utile delineare il retroterra culturale in cui questa legge si inserisce, e che finora aveva impedito l'attuazione delle disposizioni costituzionali in materia di lingue minoritarie. A tal fine ripercorreremo brevemente alcuni aspetti della questione linguistica nella storia culturale recente, e in particolare riporteremo i punti salienti della discussione provocata dalla parziale approvazione della legge 612.

Le varietà non standard nell'uso linguistico.

Per quanto riguarda le condizioni socio-stilistiche relative all'uso di varietà non standard, come appunto le varietà minoritarie, possiamo ricorrere ai dati di inchieste recenti, con l'avvertenza di assimilare le varietà mino-

ritarie ai dialetti. La situazione risulta articolata, e si inserisce come fattore dinamico nei complessi rapporti della nostra società. Lo rivelano i risultati delle indagini sull'uso della lingua vs. del dialetto pubblicati negli ultimi anni dalla Doxa nel 1992 (Doxa 1992, cf. Russo 1993), e dall'Istituto Centrale di Statistica in ISTAT 1994 e 1997. Pur coi limiti dei procedimenti basati sull'autovalutazione del parlante, queste ricerche mettono in luce due punti fondamentali: il dialetto/lingua non standard caratterizza la conoscenza linguistica di milioni di parlanti; il dialetto è parte dei normali processi di variazione linguistica determinati da fattori stilistici (formalità/informalità, interlocutore, dominio) e demografici (età, sesso, classe sociale, provenienza).

Nella tabella (1) i dati relativi ai domini d'uso del dialetto elaborati nelle diverse inchieste sono messi a confronto compatibilmente con alcune differenze nella struttura delle inchieste stesse. Una prima differenza riguarda il contrasto fra *uso con gli amici e uso con gli estranei*, dati che risultano scorporati solo nelle indagini ISTAT. Tenuto conto di ciò, i dati sono raggruppati in rapporto all'interazione in *famiglia* (a), con *amici/estranei* (b).

(1) a

	Dialetto prevalente in famiglia	Dialetto/italiano in famiglia
ISTAT 1997	23,6 %	28,3%

(1) b

	Dialetto prevalente con amici	Dialetto/ italiano con amici	Dialetto prevalente con estranei	Dialetto/ italiano con estranei
ISTAT 1997	16,6 %	32,1 %	6,8 %	18,4 %

Nel complesso, le altre variabili esaminate confermano molte delle impressioni suggerite dalla ricerca sul campo:

(i) La diffusione del dialetto è legata al grado di scolarizzazione del parlante e al grado di urbanizzazione dell'area del parlante (ISTAT 1997). In funzione dei diversi domini l'uso del dialetto è maggiore nei parlanti meno scolarizzati, ma anche in corrispondenza del grado di istruzione più elevato, la laurea, la popolazione che usa solamente o variabilmente il dialetto raggiunge il 23,0% in famiglia (ISTAT 1997). Nei piccoli centri, più legati alle tradizioni culturali specifiche, la diffusione del dialetto appare sistematica. Ad es. se confrontiamo le percentuali elaborate in ISTAT 1994 [1987/88] relative ai due punti estremi del continuum compreso fra i grandi centri urbanizzati e i comuni con meno di 2000 abitanti, vediamo che in questi ultimi la percentuale dei parlanti che usano il dialetto, prevalentemente o variabilmente, rag-

giunge il 78,3% complessivamente nei vari contesti relazionali; nel centro delle grandi aree urbanizzate troviamo un valore di 41,4%, nettamente più basso.

(ii) La diffusione del dialetto è legata all'età del parlante, nel senso che la percentuale d'uso del dialetto è maggiore quanto più elevata è l'età del parlante. I dati Doxa 1992 e quelli ISTAT 1994 concordano sugli aspetti fondamentali. Può essere utile confrontare i valori calcolati nel caso dell'uso in famiglia per i parlanti ultrasessantenni e quelli dai 15 ai 24 anni:

	Prevalentemente dialetto		Commutazione fra dialetto e italiano	
Classi età	*15 – 24*	*60 –*	*15 – 24*	*60 –*
DOXA 1992	28,3%	50,4%	25,7%	25,9%
ISTAT 1994	25,4%	51,2%	22,2%	22,5%

Questi dati mostrano in primo luogo, in termini di valore assoluto, che più del 50% della popolazione giovane conosce il dialetto. Un secondo elemento di concordanza fra le due indagini riguarda il fatto che i parlanti fra i 15-24 anni risultano caratterizzati da valori percentuali relativi all'uso prevalente del dialetto leggermente maggiori rispetto alla classe d'età 35-44:

	Prevalentemente dialetto			Commutazione fra dialetto e italiano		
Classi età	*15-24*	*25-34*	*35-44*	*15-24*	*25-34*	*35-44*
DOXA 1992	28,3%	28,6%	27,2%	25,7%	37,0%	34,2%
ISTAT 1994	25,4%	23,9%	25,0%	22,2%	28,4%	29,2%

Ciò conferma l'impressione di un generale consolidamento del dialetto dopo la forte pressione sociale e culturale subita negli anni '60 – '70. Certo la classe d'età 15-24 è anche la più italofona e quella che ha un uso più limitato del dialetto nell'interazione fuori casa. Anche in questo caso però la commutazione dialetto/italiano nell'interazione fuori casa ha un livello percentuale maggiore rispetto a quello dei quarantenni, 27,8% contro il 26,9%.

(iii) Il grado di diffusione del dialetto è differenziato nelle diverse realtà regionali, presentando il massimo addensamento nelle regioni del Nordest, nelle regioni meridionali e nelle isole (Doxa 1992).

Un fattore di variazione rilevante è rappresentato dal sesso del parlante. Ad es., se consideriamo la condizione lavorativa, i dati ISTAT 1994 relativi all'uso prevalente o variabile del dialetto danno i seguenti valori:

Maschi	Prevalentemente dialetto	Commutazione italiano/dialetto
occupato	29,6%	28,1%
in cerca di occupazione	41,5%	28,4%
studente	16,6%	21,9%
ritirato dal lavoro	52,1%	22,5%
altro	44,3%	21,1%
meno di 14 anni	19,8%	20,9%
in cerca di occupazione	26,8%	26,4%
studentesse	14,0%	18,2%
ritirate dal lavoro	54,0%	20,0%
altro	56,3%	17,8%
meno di 14 anni	17,2%	20,0%

Come si vede, risulta chiaro il diverso atteggiamento verso il dialetto fra donne e uomini. Ciò vale in particolare per le donne inserite nel mondo del lavoro o in procinto di inserirvisi, che evidentemente vedono nell'uso dell'italiano un mezzo di affermazione sociale. Per quanto riguarda quest'ultimo punto, è utile ricordare che è ben noto nella letteratura sociolinguistica il particolare ruolo giocato dalle classi medio-basse nel cambiamento linguistico. Labov 1972b considera "l'insicurezza linguistica" di questa classe uno dei fattori sociali cruciali nella variazione linguistica (Labov 1972b:132,134), arrivando alle seguenti conclusioni: "The great fluctuation in stylistic variation shown by the lower middle class, their hypersensitivity to stigmatized features which they themselves use, and the inaccurate perception of their own speech, all point to a high degree of linguistic insecurity for these speakers [...] The great linguistic insecurity of these speakers would lead to fluctuation in their norms for formal contexts, and even in middle age they tend to adopt the latest prestige markers of the younger upper-middle-class speakers. In this respect, they would surpass the younger members of their own group [...]".

Questa particolare sensibilità delle classi medie alla scelta linguistica determina fenomeni di "ipercorrettismo" nell'uso di varianti di prestigio. Essa inoltre dà luogo al tipico schema di variazione dovuta all'adattamento immediato delle classi medio-basse al modo di parlare delle classi più alte (Labov 1972b). I dati quantitativi di autovalutazione riportati mostrano che nel complesso i valori percentuali più elevati si addensano in corrispondenza di parlanti di età media, scolarizzati, di aree urbanizzate. Il legame fra le scelte linguistiche e le aspettative associate alla propria posizione sociale risulta evidente. In tal senso può essere interpretato anche il fatto che comunque la percentuale di donne che usano il dialetto è generalmente inferiore a quella degli uomini (cf. i

dati presentati al pf. iii). Nuovamente, Labov (1972b: 243) osserva quanto segue: "There is a singular aspect of the social stratification of stable variables [...] In careful speech, women use fewer stigmatized forms than men, and are more sensitive than men to the prestige pattern. This observation is confirmed innumerable times [...] The pattern is particularly marked in lower-middle-class women, who show the most extreme form of this behavior".

La fluttuazione linguistica è quindi più intensa in corrispondenza dei gruppi per i quali il valore fondamentale a cui mirare è l'avanzamento sociale, o meglio, l'adeguamento alle norme che essi considerano indicatori di uno statuto sociale elevato.

La sintesi della situazione linguistica italiana elaborata dalla Doxa (Russo 1993:160) assegna i seguenti valori percentuali:

parlano solo in dialetto	11,3%
parlano prevalentemente in dialetto	24,0%
parlano in pari misura dialetto e italiano	26,1%
parlano prevalentemente italiano	15,6%
parlano solo italiano	23,0%

Le varietà dialettali quindi appartengono alla conoscenza linguistica almeno del 61,4% degli italiani, e del 35,1% è la lingua abituale. Possiamo concludere che nonostante i grandi cambiamenti sociali dell'Italia del dopoguerra, le varietà non standard costituiscono ancora una componente rilevante del repertorio linguistico dei cittadini italiani.

La questione arbëreshe

Le analisi di Gangale sulle comunità *arbëreshe* della Calabria centrale mettono in luce una situazione linguistica fortemente compromessa. Secondo Gangale (1976: 27) la causa fondamentale di questa situazione è l'abbandono da parte del nucleo familiare della comunicazione in *arbëresh*: "Ma la famiglia arbëresh è da secoli demoralizzata, complessata, invasa da allogeni e alloglotti. E comprensibile per ciò che in molti punti dell'arcipelago arberesco, la famiglia per uscire da una situazione creata da enti alienatori e per la quale essa non sa altra uscita, fa da sé il suo karakiri, il suo genocidio". Stando ai dati discussi in Bolognari 1986 questa situazione, almeno in molti centri italo-albanesi, è via via cambiata. Le trasformazioni sociali ed economiche che hanno interessato l'Italia negli ultimi decenni hanno determinato un atteggiamento molto diverso nei confronti delle lingue non standard e una complessiva rivalutazione del loro valore come elemento di identità.

I mutati meccanismi economici e un mercato del lavoro non più strettamente complementare all'apprendimento scolastico si combinano con l'af-

fermarsi di aspettative sociali e di comportamenti "emancipati". Di conseguenza diventano meno decisive le aspettative tipiche dei ceti medi, che come abbiamo notato sopra, vedono nella scolarizzazione e nella padronanza dell'italiano un mezzo per l'inserimento nel terziario. L'assimilazione linguistico-culturale alla "facies" dominante è stato infatti il prezzo pagato e insieme il simbolo dell'avanzamento. Anche un livello di maggiore benessere economico può aver giocato un ruolo nel rendere meno drammaticamente impellente il processo di assimilazione ai meccanismi semiotici della cultura egemone. Giacomarra (1993: 95) in particolare attribuisce la resistenza all'omologazione sociale alla capacità di organizzazione delle comunità italo-albanesi: "Riteniamo che la risposta che anche la minoranza albanese ha dato, consapevolmente o meno, alla sfida delle comunicazioni in crescita e alla funzione omologante da esse svolta, sia da rintracciare proprio in quegli strumenti di organizzazione di cui ha saputo dotarsi. Le comunità che non ci sono riuscite, e non ci provano ancora, sono destinate a dissolversi".

È curioso notare che tale inversione di orientamento, mediata proprio dai gruppi intellettuali e dai ceti più scolarizzati, viene collegata da Bolognari 1986 all'abbandono della considerazione tradizionale della scolarizzazione come strumento di avanzamento sociale. Quindi l'affermazione dei propri diritti sostanziali messi in discussione dalle grandi correnti uniformatrici della società di massa è avvenuta indipendentemente dall'insegnamento scolastico. Tuttavia la legge sulla tutela delle lingue minoritarie prevede come punto cruciale l'insegnamento dell'*arbëresh* e in *arbëresh* nella scuola dell'obbligo. Si tratta comunque di una contraddizione solo apparente. Infatti la scuola risulta un contesto naturale di apprendimento quando essa rispecchia i comportamenti e i dispositivi simbolici, come appunto la lingua, appartenenti alla cultura del gruppo sociale. Non a caso dunque Gangale 1976 sosteneva che il valore "numinoso" della parola (cioè la sua valenza culturale e affettiva) poteva essere ricreato attraverso la sperimentazione dell'*arbëresh* nella scuola d'infanzia.

Le comunità italo-albanesi (cf. Faraco 1976, Gambarara 1980, Altimari e Savoia 1994) rivelano un precoce dinamismo culturale e una originaria autocoscienza etnica. Questa identità trova espressione nell'operosità di intellettuali che fin dal XVI secolo rendono queste comunità sedi privilegiate della cultura albanese. La fondazione dei Collegi greco-albanesi di Calabria e di Sicilia nel corso del XVIII secolo e le sollecitazioni della cultura europea filtrate dall'ambiente napoletano creano i presupposti per la militanza degli intellettuali *arbëreshë* all'interno del movimento risorgimentale italiano (cf. Altimari 1986). Ma nei programmi scolastici e nella cultura dell'Italia unita non appare traccia degli intellettuali albanesi quali De Rada, Dorsa, Camarda, Giuseppe Schirò. L'orientamento democratico del risorgimento italo-albanese (Altimari 1986) e gli ideali della "Rilindja" si dissolvono nel centralismo di una scuola e di una politica culturale che, come abbiamo visto, non si differenziano realmente dalle condizioni postunitarie né da quelle del

periodo fascista (cfr. Salvi 1975, Còveri 1981-82, Klein 1986). Né questa eredità di memorie storiche e di valori culturali ha garantito alla minoranza albanese il riconoscimento della propria identità nelle legittime sedi istituzionali da parte dell'Italia repubblicana (Pizzorusso 1983, Brunetti 1985). Tuttavia, questa lunga vicenda storica e la vitalità culturale che la contraddistingue non sono andate perse. Esse hanno avuto un ruolo importante nello spingere la società italiana a quel ripensamento dell'idea di democrazia a cui si deve, in ultima analisi, l'approvazione di una legge come la 3366.

Una questione importante riguarda il tipo di albanese da impiegare nella scuola come nei media e nei contesti individuati dalla legge 3366. Nel passato sono state discusse diverse possibilità: insegnare lo *shqip*, utilizzare l'arbëresh locale, utilizzare forme ibride di *arbëresh* (*koinai* create a partire da varietà omogenee; cf. Gangale 1976). Gli autori che con attenzione si sono occupati di questo problema concordano nel proporre un impiego scolastico dell'*arbëresh* locale (cf. Gangale 1976, Famiglietti 1979, Candreva e Stamile 1979, Savoia 1985). In particolare Gangale affrontò con grande sensibilità la questione dell'inserimento della lingua e della cultura *arbëreshe* nel quadro della cultura e della comunicazione nelle comunità italo-albanesi. L'orientamento pedagogico e antropologico di Gangale è sostanzialmente restaurativo (Famiglietti 1979), e sotto questo profilo discutibile su certi punti. Ad esempio, Gangale (1976) sostenne l'impiego di una scrittura basata sugli alfabeti di matrice latina diffusi nel settecento e nell'ottocento presso le comunità *arbëreshe*. Nuovamente, questa proposta mirava al riconoscimento dei caratteri peculiari della tradizione culturale italo-albanese. Nel suo complesso, peraltro, questo orientamento mette a nudo ciò che negli anni settanta sembrava una contingenza di estrema debolezza del mondo *arbëresh*, cioè l'affievolirsi del complesso di valori, di credenze e di emozioni che definiscono una comunità e ne identificano l'espressione simbolica con una lingua specifica.

Per quanto riguarda la situazione odierna, abbiamo già suggerito che l'attuazione dei diritti delle minoranze non può non tener conto della specificità culturale dei gruppi di minoranza, e quindi in particolare della sua varietà linguistica. Orientandosi verso la varietà locale la scuola ha l'occasione di rispecchiare contenuti di libertà e di tolleranza senz'altro innovatori per le nostre istituzioni. Al contrario, il ricorso allo *shqip* o a *koinai* artificiali riprodurrebbe la stratificazione di valori e gli schemi diglossici corrispondenti ai rapporti di potere all'interno della società che, come si è visto prima, la legge 3366 e la risoluzione del Parlamento Europeo intendono superare. E in effetti, l'aderenza totale alle norme ortografiche e grammaticali/lessicali dello *shqip*, perseguita ad esempio in alcuni giornali rivolti agli italo-albanesi, come da *Rilindja arbëreshe* acquista una chiara valenza ideologica.

In certi casi nei ceti medi intellettuali di comunità di lingua minoritaria affiora una sorta di conservatorismo linguistico. Tale atteggiamento è basato su una concezione romantica e sostanzialmente retorica della lingua che

tende a caratterizzare la varietà non standard come una norma ormai irrecuperabile. Questo atteggiamento può avere l'effetto di legittimare l'abbandono della varietà non standard, sostituita dall'impiego dell'italiano coi bambini. Come accennavo, gli strumenti e i modelli di analisi definiti dalla linguistica teorica rendono manifesto il carattere ideologico di una simile posizione. Infatti ogni varietà linguistica è un sistema le cui regole e strutture realizzano principi della facoltà di linguaggio. Inoltre, il rapporto che lega una lingua alle condizioni socio-culturali della comunità che la usa è guidato da processi spontanei di adattamento. La variabilità e il cambiamento appaiono infatti intrinseci a qualsiasi varietà linguistica e ne rispecchiano in ultima analisi la vitalità. In questa prospettiva, l'insegnamento dell'*arbëresh* e l'atteggiamento della scuola dovrebbero valorizzare l'*arbëresh* in quanto lingua viva e effettivamente parlata. L'*arbëresh* deve essere trattato quindi come qualsiasi altra lingua di comunicazione, che corrisponde cioè ai meccanismi di interazione linguistica di un gruppo sociale (cf. Famiglietti 1979).

Anche la questione dei prestiti lessicali dall'italiano o, più spesso, dal dialetto romanzo può essere utilmente ricondotta alle normali condizioni di funzionamento delle lingue naturali. Infatti, in presenza di prestiti lessicali può essere ragionevole preferire nell'impiego scolastico la forma tradizionale, quando se ne abbia memoria o, nel caso più favorevole, esista il sinonimo albanese nell'uso corrente, anche se arcaizzante. Altrimenti risulta naturale adottare la varietà locale coi suoi caratteri innovativi, considerandoli appunto per quello che sono: non degenerazione, ma innovazione e sintomo di continuità e funzionalità del sistema linguistico. In un ambiente bilingue, come sono ormai da più di un secolo le comunità italo-albanesi, il prestito rappresenta la valvola di sicurezza e la garanzia di resistenza di un sistema linguistico a contatto con meccanismi comunicativi che lo integrano e lo premono. Ne è, in fondo, l'indizio di vitalità e il parametro di capacità di adattamento. Del resto, come ogni altro sistema linguistico funzionante, anche le varietà *arbëreshe* presentano una variabilità intrinseca che testimonia la relativa complessità del loro funzionamento sociale (cf. Savoia 1983, 1986). Anziché un segno di difficoltà, il prestito e la variabilità socio-stilistica sono collegati ai dispositivi fondamentali della conoscenza linguistica e delle condizioni d'uso inerenti ad ogni lingua.

Perciò non sembra ragionevole tentare di correggere con artifici didattici le condizioni di continuità culturale e conservazione della capacità comunicativa di una varietà linguistica. Il lessico e i mezzi espressivi della tradizione letteraria e della produzione pubblicistica italo-albanesi possono essere sufficienti a completare il lessico di base delle singole varietà. Inoltre, almeno in alcune aree *arbëreshe* si dispone di una *koinè* dialettale in qualche misura già formata nella tradizione poetica e letteraria: mi riferisco, in particolare, alla lingua composita del Santori (cf. Solano 1979), una cui finalizzazione didattica, anche solo nelle classi superiori, è problematica ma possibile.

Riferimenti bibliografici

ALTIMARI F. 1986, *Profili storico-letterari*, in ALTIMARI et alii: 1-31.

ALTIMARI F., BOLOGNARI M., CARROZZA P. 1986, *L'esilio della parola*, ETS, Pisa.

ALTIMARI F., SAVOIA L. M. 1994, *I dialetti italo-albanesi*, Roma, Bulzoni.

BERNSTEIN B. 1971, *Class, Codes and Control.*, v. I, Routledge & Kegan, London.

BOLOGNARI M. 1986, *Profili antropologici*, in ALTIMARI F. et alii: 33-113.

BOLOGNARI M. e CARROZZA P. 1986, *L'esilio della parola*, ETS, Pisa: 115-217.

BRUNETTI C. 1985, *La condizione giuridica delle minoranze linguistiche*, Edizioni Vatra, Cosenza.

BRUNOT F. 1927, *Histoire della langue française des origines à 1900. La Révolution et l'Empire. Iière partie: Le français langue nationale*, T. IX, Librairie A. Colin, Parigi.

CANDREVA C., STAMILE C. 1979, *Sperimentazione didattica in un ambiente bilingue arbëresh*, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria.

CARROZZA P. 1989, *La situazione attuale in Italia*, in *Revista de Llengua i dret*, Generalitat de Catalunya, Escola d'Amministracio' Publica de Catalunya: 111-134.

IDEM 1992, *Stati nazionali, multiculturalismo, diritti scolastici e culturali. Il punto di vista giuridico-istituzionale*, in TASSINARI et alii: 151-165.

CHOMSKY N. 1977 [1970], *Per ragioni di stato*, Einaudi, Torino.

IDEM 1986, *Knowledge of Language. Its nature, Origin, and Use*, Praeger, New York.

IDEM 1988, *Language and Problems of Knowledge*, The MIT Press, Cambridge Mass.

COCCHI G., GIUSTI M., MANZINI M. R., MORI T., SAVOIA L. M. 1996, *L'italiano come L2 nella scuola dell'obbligo. Il formarsi della competenza linguistica in bambini cinesi e rom*, Roma, Bulzoni.

COOK V. J. 1990 [1988], *La grammatica universale: introduzione a Chomsky*, il Mulino, Bologna.

CÒVERI L. 1981-82, *Dialetto e scuola nell'Italia unita*, in *Rivista Italiana di Dialettologia*, 5: 77-97.

DE MAURO T., GENSINI S., LETO T. e PASSAPONTI E. 1980, *Lingua e dialetti nella cultura italiana da Dante a Gramsci*, Casa Editrice G. D'Anna, Messina-Firenze.

DOXA 1992, *Parlare in dialetto*, in Bollettino della Doxa, XLVI, n. 9-10: 77-92.

DULAY H., BURT M., KRASHEN S. 1985 [1982], *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.

FAMIGLIETTI M. 1979, *Educazione e cultura in Arberia*, Bulzoni, Roma.
FARACO G. 1976, *Gli albanesi d'Italia*, in BERNARDI U. (a cura di), *Le mille culture. Comunità locali e partecipazione politica.* Coines Edizioni, Roma: 194-211.
GAMBARARA D. 1980, *Parlare albanese nell'Italia unita*, in Zjarri 27: 49-67.
GANGALE G. 1976, *Lingua arberisca restituenda. Dichiarazioni di principio del Centro greco-albanese di glottologia di Crotone sul problema dell'albanese nelle scuole*, Centro greco-albanese di glottologia di Crotone.
GIACOMARRA M. 1993, *Ricreare etnicità. Costruzione d'identità fra gli albanesi di Sicilia*, in AA.VV., *Gli albanesi d'Italia e la Rilindja albanese*, Istituto di lingua e letteratura albanese, Facoltà di lettere, Università di Palermo, Centro internazionale di Studi albanesi, Palermo.
GRAMSCI A. 1975, *Quaderni dal carcere*, v. II, Einaudi, Torino.
GRILLI F. 1992/93, *Le minoranze linguistiche in Italia oggi. Stampa nazionale ed aspetti giuridici*, Tesi, Università di Firenze.
HUMBOLDT W. 1991 [1836], *La diversità delle lingue*, a cura di D. Di Cesare, Laterza, Bari.
ISTAT 1992, *Indagine multiscopo sulle famiglie. Anni 1987-91*, 7 Letture, Mass Media e Linguaggio (a cura di F. Panizon).
ISTAT 1997, *Lingua italiana e dialetti* (S. Gazzelloni), in *Note rapide*, 2, 1.
JACKENDOFF R. 1998 [1993], *Linguaggio e natura umana*, il Mulino, Bologna.
KLEIN G. 1986, *La politica linguistica del fascismo*, Il Mulino, Bologna.
LABOV W. 1972a, *Language in the Inner City*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
LABOV W. 1972b, *Sociolinguistic patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
LENNEBERG E. H. 1971 [1967], *Fondamenti biologici del linguaggio*, Boringhieri, Torino.
PIZZORUSSO A. 1983, *L'attuazione del principio costituzionale di tutela dei gruppi linguistici in Italia*, in GUZZETTA A. (a cura di), *Etnia albanese e minoranze linguistiche in Italia. Atti del IX Congresso Internazionale di Studi Albanesi*, Istituto di Lingua e Letteratura Albanese, Università di Palermo: 11-25.
IDEM 1993, *Minoranza e maggioranze*, Einaudi, Torino.
RENZI L. 1981, *La politica linguistica della rivoluzione francese*, Liguori, Napoli.
RUSSO D. 1993, *L'ultima rilevazione*, in *Italiano e oltre* VIII:158-163.
SALVI S. 1975, *Le lingue tagliate. Storia delle minoranze linguistiche in Italia*, Milano, Rizzoli.
SAVOIA L. M. 1983, *Assetto della grammatica e realizzazione sociale nel cambiamento linguistico: un esempio di variazione morfologica in una varietà arbëreshe*, in *Quaderni dell'Istituto di Linguistica dell'Università di Urbino*, 1: 25-67.

IDEM 1985, *Per una educazione arbëresh* in AA.VV. *Le minoranze etniche e linguistiche*, Atti del 1° Congresso internazionale, Comune di Piana degli Albanesi, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo e Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Calabria, Palermo: 211-231.

IDEM 1986, *Sistemi flessionali e cambiamento morfologico: affinità grammaticali e condizioni della variazione in alcuni dialetti arbëreshë*, in *Quaderni dell'Istituto di Linguistica dell'Università di Urbino*, 4, pp. 115-174.

SCIASCIA L. 1992, *Fuoco all'anima. Conversazioni con Domenico Porzio*, Milano, Mondadori.

SLOBIN D. I. 1976 [1971], *I requisiti cognitivi per lo sviluppo della grammatica*, in ANTINUCCI F. e CASTELFRANCHI C. (curatori), *Psico-linguistica: percezione, memoria e apprendimento del linguaggio*, il Mulino, Bologna: 303- 321.

SOBRERO A. 1974, *Il problema delle minoranze linguistiche in Italia*, in AA.VV. *I diritti delle minoranze etnico linguistiche, Cisalpino-Goliardica*, Milano: 13-30.

SOLANO F. 1979, *F. A. Santori tra lingua e dialetto*, Quaderni di Zjarri, 5.

TASSINARI G., CECCATELLI GURRIERI G. E GIUSTI M. 1992, *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Firenze.

TELMON T. 1992, *Le minoranze linguistiche in Italia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

TERRACINI B. 1970 [1963], *Lingua libera e libertà linguistica*, Einaudi, Torino.

Antonino Di Sparti

Multimedia, Internet e minoranze. Preliminari di un progetto

Queste mie riflessioni, ancora in una forma germinale, grezza e approssimata, mirano a mettere in evidenza gli effetti che il passaggio da una società dominata dalla logica piramidale e omologante della tv a quella, ancora futuribile, globalizzante, reticolare e acentrica di Internet, possono avere sulle minoranze di ogni tipo, sulla loro esistenza e qualità della vita.

Si ancorano alla convinzione che nell'universo e nel futuro di Internet siamo tutti destinati a diventare minoranza e a sviluppare la capacità di vivere e di operare come minoritari, mentre la rete nella sua astrattezza e globalità diventa *background*, quadro di riferimento, ambiente, contesto di tutto. Un super-insieme, che accetta e organizza al proprio interno una serie infinita di sotto-insiemi culturali, linguistici, di ogni tipo.

Le strade della comunicazione umana, fatte di pietra, di asfalto, di cavi elettrici, di mani, di volti, di pelle, vi diventano i *link* misteriosi, invisibili, di una nuova comunità e di una nuova forma di contatto.

Ecco il punto: le comunità virtuali, cui siamo destinati, luogo delle nostre potenziali identità multiple, diventano il *framework* in cui inserire le nostre preoccupazioni per il futuro delle comunità minoritarie geografiche e culturali, la speranza e l'ottimismo di un destino di minoritari (di quelli che oggi già si riconoscono come tali e degli altri che ancora non si sono accorti di esserlo o di stare per diventarlo) che caratterizza l'umanità nella sua globalità.

Come punto di partenza e di confronto per queste riflessioni vorrei utilizzare quelle che in *Diaspora nel televisivo* (1982) ho fatto circa il ruolo negativo o positivo che i media televisivi avevano o potevano avere sulle lingue minoritarie. Per comodità riporto letteralmente alcuni passi dalle pagine 179-189 e 230-243 del saggio citato, rimandandovi per una necessaria integrazione e per i riferimenti bibliografici.

Media e minoranze

[...] la convinzione che la tutela delle minoranze passi esclusivamente

attraverso l'insegnamento delle rispettive lingue nella formazione scolastica, conferma ancora una volta la sua debolezza e ciò proprio sulla base del rapporto esistente tra lingua e cultura. [...] Bilinguismo, infatti, non equivale a possesso di due codici linguistici, ma *ad una arena dove due culture entrano in contatto e si scontrano, alla ricerca di una forma di coesistenza.* Qualsiasi bilinguismo sottintende un biculturalismo, con le varietà di repertorio specializzate nel cogliere le sfumature di una realtà vissuta ora nell'una e ora nell'altra delle due culture contendenti. Sicché una pianificazione per *rivitalizzare* una minoranza non può essere operazione puramente linguistica, ma deve essere etnico-culturale, proprio come il processo di morte di una lingua o del suo progressivo depauperamento è almeno parallelo a quello della cultura che la esprimeva (p. 182).

È un'affermazione comune che la pressione di conformazione delle comunicazioni di massa rappresenti un pericolo costante per le minoranze o che addirittura le stia sopprimendo. [...] *I nuovi media dell'età elettronica stanno dissolvendo la comunità linguistica arbëresh* (CALLARI GALLI – HARRISON 1975: 275), accrescendone la fragilità e il senso di emarginazione, mettendo in evidenza e riproponendo continuamente la loro condizione di "alterità", di essere altro. [...] I media, poi, possono contribuire alla vitalità stessa delle minoranze, superando condizioni di frazionismo e di isolazionismo esasperati, che di solito le indeboliscono. Il sistema nervoso costituito dai media elettronici può creare o aumentare la consapevolezza di essere una comunità un po' più ampia e quindi meno minoranza, e rafforzare la vitalità della cultura e della lingua *arbëreshe* attraverso un maggiore scambio comunicativo (p. 185).

> Dobbiamo ricordare una legge della dinamica sociale della televisione, che in parte può valere anche per gli altri media: una persona isolata dal suo gruppo abituale di riferimento (famiglia, classe scolastica, amici, ecc.) e presa nella sua individualità, si rivela più influenzabile nei confronti di un messaggio di quanto non lo sia nelle condizioni di "normalità sociale" (BAGGALEY-DUCK, 112-113). I media così polverizzano una comunità indebolendola e aumentando in questo modo esponenzialmente la propria forza (pp. 186-187).

[...] Ma con una differenza sostanziale: mentre prima era loro consentita una difesa fisica dall'altro attraverso l'isolamento geografico e comunicativo, oggi si espongono senza rete. Così mentre il pianioto per entrare in contatto con una cultura e una lingua diverse dalla propria doveva uscire da Piana, oggi tutti i media (dall'automobile, ai giornali, ai libri di testo, alla televisione) lo tengono costantemente fuori casa o sulla porta a vedere e a sentire, a confrontarsi perennemente e costantemente con l'altro. I media si propongono così come sistema di educazione permanente e trasformano non solo la città ma il pianeta in un' "aula senza mura" (MCLUHAN). [...] La conservazione o la sostituzione di forme o di varietà non dipende solo dalla presenza di altre concorrenti più efficaci, ma da un cambiamento sociale e ideologico, che interviene e si realizza anche nella e attraverso la lingua. [...] In ogni caso resta

la potenzialità, tutta da sviluppare, di una presenza attiva delle minoranze sui media, che oltre alla positività di un prestigioso correlativo oggettivo (il mondo televisivo) per la propria cultura e la propria lingua, riceverebbe nuovo stimolo alla produzione di nuovi linguaggi, all'estensione e all'aggiornamento di strategie lessicali e discorsivo-comunicative, costrette da troppo tempo all'anchilosi. [...] Questa possibilità di accesso ai media, come si è detto, offrirebbe alle comunità italoalbanesi lo strumento per acquisire una continuità spaziale e un'estensione maggiore a garanzia di una migliore possibilità di difesa e di sviluppo e come *focus* per la formazione di una *koinè* linguistica e culturale capace di porre un freno e di correggere 500 anni di sviluppo autarchico e differenziato, che si è tradotto in processo lento ma costante di indebolimento e di sfaldamento dei valori della comunità originaria (p. 189).

Configurazione di vitalità

La configurazione degli elementi di vitalità di una lingua, stabilita sulla base delle ricerche di Weinreich, alla luce della situazione comunicativa odierna risulta obsoleta in alcuni e variata in altri. Elementi dati come importanti negli anni cinquanta (la data dell'edizione originale del saggio di Weinreich è del 1953) risultano completamente scomparsi o nella migliore delle ipotesi svolgono un ruolo appena visibile. Altri invece hanno assunto un ruolo più importante e richiedono una riconsiderazione globale.

Resta attuale quanto scrivevo sul legame tra vitalità linguistica ed elementi extralinguistici:

Una lingua muore per mancanza di vitalità, [...] diventa precaria nel momento in cui entra in conflitto con una forma particolare di cultura, cioè quando dal parlante è sentita come inadeguata alla realtà. [...] Vitalità quindi significa capacità di adeguamento, di arricchimento, di ricezione, *capacità di dominare ogni stimolo esterno* fino a renderlo *forma di cultura originale e indefinitivamente operante* (TERRACINI: 216, 198) e quindi appare attributo di uno strumento linguistico *che si offre mutevole e pronto a soddisfare le più diverse esigenze dei parlante* (GRASSI 1969: 14). Una vitalità linguistica che vive della vita stessa dei parlanti. [...] una lingua minoritaria non si difende alzando barricate, del tutto incapaci di fermare un degrado culturale che diventa degrado della valutazione e dell'uso linguistico e quindi motivo e spinta alla sostituzione: la fragilità di una lingua minoritaria e la sua precarietà possono essere sostenute unicamente rafforzando le zone di vitalità e di prestigio da essa detenute, senza dichiarare guerre di riconquista per territori ormai perduti (pp. 234-235).

Le lingue si evolvono, si rafforzano o si indeboliscono, "nascono" e muoiono sull'asse delle trasformazioni della rete di comunicazione che esse usano. Sono queste che determinano modi, tempi e ritmi di funzionalità e di vitalità.

Davanti alla omogeneizzazione delle strutture di contatto (tecnologie, linguaggi, stili comunicativi) che la società odierna presenta, diventano quasi insignificanti i tratti di ruralità-industrializzazione, di ostilità-stigma, di nazionalismo-consapevolezza etnica, di resistenza rispetto alla minaccia di estinzione. Anche la religione, se slegata da implicazioni etniche, non ha motivo di intervenire nel problema. Al suggerimento di dare educazione religiosa anche in *arbëresh* un *papas* dell'Eparchia di Piana rispondeva che il suo scopo era di salvare l'anima anche parlando in turco, e non di salvare le tradizioni dell'etnia.

Internet come media

Le innovazioni che hardware e software delle comunicazioni, in particolare quelle che il WWW e il multimediale pervasivamente, inesorabilmente, e velocemente impongono, stanno creando un nuovo *habitat* umano. La rivoluzione sociale e comunicativa, che ne risulta, sarà sempre più massiccia e l'impatto non riguarderà solo le informazioni, ma toccherà anche i meccanismi cognitivi, soprattutto quelli delle nuove generazioni, modificati dall'esposizione sempre più estesa a tali forme nella comunicazione, nel gioco e nella didattica.

Si tratta del consolidamento di una situazione comunicativa che da *habitat* lentamente si trasformerà in *habitus* mentale e sensoriale.

Le ricerche di Harold Innis e di Marshall McLuhan hanno dimostrato come la realtà fisica (hardware) dei sistemi di comunicazione abbia determinato o influenzato il costruirsi degli "imperi" e lo strutturarsi della sensorialità umana e dei suoi meccanismi cognitivi. Il contatto linguistico (favorito od ostacolato) ha accelerato lo sviluppo umano nell'accezione globale del termine. Le condizioni (fisiche, culturali, comunicative) in cui questo si realizza plasmano in modo profondo e duraturo il sensorio umano.

Gli stili e le procedure cognitive non sono che formalizzazioni di esperienze quotidiane: il meccanismo metaforico prende spunto dall'esperienza e si fa intricata rete di schemi cognitivi (cfr. LAKOFF-JOHNSON) così come le visioni del mondo codificate ed espresse dai sistemi linguistici provengono in larga parte dall'esperienza (cfr. CARDONA 1985 a-b).

Il ritmo dei contatti tra lingue e culture, l'egemonia sempre più aggressiva e arrogante della cultura dei mass media (sempre più uniforme e compatta, nonostante le distanze e le differenze geografiche ed economiche) hanno accelerato il cambiamento, rafforzato i forti e reso ancor più deboli i piccoli.

L'impegno nella tutela delle minoranze (linguistiche, culturali, ecc.) si fa sempre più urgente e pressante.

La rete di comunicazione ha svolto sempre un ruolo fondamentale nei mutamenti linguistici: il contatto tra utenti della stessa lingua o di lingue diverse costituiscono il *locus* e il fattore del cambiamento e della conservazio-

ne. Una condizione fisica di comunicazione limitata o difficile era uno dei fattori della conservazione della lingua.

L'accesso ad un numero ampio e diversificato di canali e di linguaggi espone la lingua e i parlanti al cambiamento, successivo al confronto e alla verifica in termini di efficienza, di economia come codice, e anche di prestigio.

Secondo la nostra opinione, fino all'epoca televisiva tutto questa è stato vero; dall'espandersi di. Internet è stata modificata la direzione di questo parametro e ne ha capovolto la valenza da negativa in positiva.

Tre le caratteristiche fondamentali specifiche della nuova situazione comunicativa:

a) La spazialità

Alla logica della sequenzialità, della linearità specifica della lingua viene sostituita quella della reticolarità: non esistono entità gerarchicamente disposte, sono tutti "nodi" alla pari e costruiscono la rete solo sulla base di una propria decisione di connessione. Non c'è nessuno che possa decidere sull'aggregazione, l'accettazione o la determinazione delle modalità di ruolo della presenza altrui. Chi aderisce (anche in senso fisico, come la parola suggerisce), estende la rete, la crea, perché anche lui è la rete. Non c'è struttura piramidale, ma solo circolare, reticolare.

Così in questa comunità senza centro ogni nodo lo può diventare. Come può isolarsi restando periferia, ai bordi della pista, entriamo in ballo solo se qualcuno ci invita o se invitiamo qualcuno.

b) L'interattività

La direzione della comunicazione non è unidirezionale: ci si connette e la connessione include il diritto a poter dare/ricevere una risposta e a continuare il dialogo.

c) La multimedialità

I canali comunicativi oggi danno o impongono una strutturazione stratificata in termini di canali e di codici e consentono di riprodurre, sempre più integralmente, porzioni di vita reale e di trasferirli su forme codificate. Alla musica suonata da un unico strumento, si sostituisce quella prodotta da una grande orchestra: ogni struttura sensoriale si aggrega alle altre, addirittura parlando contemporaneamente con più voci. Alle semplificazioni della lingua si sostituisce la presentazione di un insieme di codici e di canali. La comunicazione da una forma prevalentemente linguistica-lineare si è fatta processo sempre più complesso, ricco, coinvolgente. Il carico sensoriale e mentale dell'informazione è sempre più abbondante, forse anche ridondante. La capacità di focalizzare in modo diverso l'informazione, trasforma l'ovvietà in novità, in punti di vista.

La multimedialità si fa multiculturalità: modi diversi di sentire diventano modi diversi di dire, di essere socialmente.

Nella nuova *Torre di Babele* tutte le lingue si presentano uguali, minoritarie e perdenti rispetto all'inglese, diventano periferia, minoranza, comuni-

tà virtuale. Non prevale più la struttura imposta dalla realtà fisico-geografica dell'*hic et nunc*; è possibile la focalizzazione su forme di "identità multipla" potendo agire sulle identità locali (albanese, *arbëresh*, gruppi sociali, partiti, siciliani, italiani europei, ecc.) rispetto alla identità globale. Posso focalizzare la mia identità e i miei linguaggi rispetto al mio gruppo di riferimento a seconda dei miei interessi del momento e trovare il luogo, la comunità virtuale corrispondente. In questo modo il feedback garantito dalla nuova comunicazione rafforza l'uso della lingua e il senso dell'identità.

La frammentazione di una comunità all'interno di comunità linguisticamente e culturalmente differenti non consente un *feedback* fisico, espone all'uso della lingua altrui e nel tempo produce l'indebolimento e la perdita della lingua, della cultura, dell'identità etnica.

Inoltre questa risulta sempre più staccata dalla lingua: l'appartenenza si affida sempre meno a valori simbolici, linguistici e culturali, appartenenza storica e diventa sempre più DNA, sangue, appartenenza etnica come requisito ad interessi altri.

> Non c'è dubbio che una maggiore ampiezza e una più forte concentrazione dei parlanti in una zona, ne rafforzi la presenza e la forza nei confronti degli "altri", permettendo di poter godere di servizi comuni come negozi, media locali (giornali, pubblicazioni, e trasmissioni radio-tv locali), occasioni e luoghi di ritrovo e di socializzazione che favoriscono l'uso della lingua e il rafforzamento del senso dell'etnia. Come esempio si ricordi la situazione delle "Little Italy" delle grandi metropoli americane, per es. Brooklyn o il North End di Boston. [...] Un servizio a cui gli studiosi di pianificazione linguistica attribuiscono un valore determinante è quello delle scuole etniche o parrocchiali-etniche che secondo Fishman sono da considerare come *the most active language maintenance factor*" (FISHMAN 1966: 236-237).

I media elettronici possono svolgere un ruolo essenziale nel trasformare la distanza fisica e geografica in una prossimità privilegiata:

> I media, elettronici e non, possono trasformarle in unica comunità, riducendo distanze fisiche e lontananze culturali, aumentando lo scambio e l'interazione, spingendo ad una koinè culturale e linguistica che ricomponga 500 anni di separazioni attraverso una rinnovata e ritrovata consapevolezza etnica. (p. 189).

L'occasione del televisivo e del multimediale per le culture e le lingue minoritarie fino ad oggi è andata sprecata, forse neanche avvertita. Internet ne offre una nuova, potenzialmente definitiva: trasformare la comunità fisica in una comunità virtuale.

Identità reale e identità virtuali in Internet

La navigazione o più precisamente il *surfing* in Internet è un viaggio nell'altro che spesso diventa viaggio nel sé e si fa scoperta e costruzione della propria identità.

Da un punto di vista tecnico, Internet nasce dalla convergenza delle tecnologia del computer, della tv e del telefono: è costruita da una rete (tele-

fonica) di personal computer su cui è possibile elaborare e scambiare informazioni non solo linguistiche ma anche audiovisive (televisione).

La gestione dell'informazione (creazione, memorizzazione, recupero e scambio) è l'aspetto prevalente all'interno del uso sociale. Per la prima volta vi si hanno riunite quattro funzioni fondamentali nella gestione dell'informazione: la molteplicità di destinatari dell'informazione, l'interattività, la contemporaneità tra produzione e invio: la comunicazione è *on-line* in tempo reale, l'accesso è interattivo e ad infiniti *database.*

Comunemente lo spazio di Internet viene distinto in tre:

1) Spazio fisico

La rete è fatta da gruppi di computer coordinati da un server che si connettono ad altri gruppi. Ogni computer è individuato in modo inequivocabile da un indirizzo fisico costituito da una serie di 12 cifre a cui fanno riferimento gli indirizzi logici di tutti gli utenti. La comunicazione tra i computer, anche se di tipo diverso, è possibile perché tutti condividono alcuni protocolli di trasmissione.

La struttura è modulare (abbiamo singoli computer autonomi o reti *intranet*, cioè interne e riservate ad un gruppo, connessi a reti *internet*), non gerarchica e non piramidale, senza alcun controllore sull'accesso alla rete sia come *host* che come visitatore. Solo fisicamente la rete distingue *server* e *client*, creando l'intreccio di una varietà di nodi; per il resto ogni utente è uguale all'altro in termini di funzioni e di diritti/doveri.

2) Spazio digitale

È dato dalla coesione di tutti gli spazi di memoria che ciascun computer rende disponibili. È potenzialmente illimitato e privo di cuciture, senza soluzioni di continuità. Non tutti però possono accedere a tutto: la privacy e la condivisione sono regolate dal riconoscimento dei cosiddetti privilegi di accesso (password, lettura, o lettura/scrittura, ecc.).

La natura digitale degli archivi e dei dati rende omogenei documenti affidati a canali fisicamente differenti e codificati sulla base di linguaggi diversi. Una volta digitalizzati un audio, un video, un testo linguistico, una figura, un video, hanno la stessa struttura di file a base binaria e sono utilizzabili per mezzo di procedure similari. Per fare un esempio, se si voleva realizzare un audiovisivo, prima dell'era del PC multimediale, occorrevano macchine o procedure specifiche (unità di montaggio audio, video, titolatrice, unità di controllo dei livelli, ecc.), oggi molto più facilmente il tutto si riduce ad operazioni di taglia/incolla su file digitalizzati.

3) Spazio semantico o ciberspazio

Tutti i testi (nell'accezione più ampia del termine, includendo così quelli linguistici, quelli visivi, audiovisivi, ecc.) compongono un unico spazio funzionale-semantico chiamato "ciberspazio", che non ha una valenza fisica, ma sussiste come realtà concettuale, esperibile e percepito dall'utente come uno spazio virtuale, raggiungibile e navigabile attraverso percorsi lineari o ipertestuali.

Il ciberspazio eredita da quello fisico e digitale la caratteristica di una semi-ubiquità, la possibilità di essere in più luoghi contemporaneamente. Forse occorrerebbe essere più precisi: non si tratta realmente di multipresenza, ma di una capacità di spostamento talmente veloce da un luogo virtuale all'altro da risultare, come impressione psicologica, una compresenza. È la dimensione tempo che viene modificata e non quella spaziale. Lo spazio viene percepito in termini di tempo: quello dell'attesa per il collegamento e trasferimento dei dati. Le distanze nello spazio semantico (microcosmo dello) sono non-simmetriche del tutto al punto di partenza e di arrivo. La distanza dipende dalle qualità fisiche degli apparecchi implicati e da una variabile che è data dall'affollamento in un momento particolare. La dimensione temporale prevale su quella spaziale.

Se prospettato dal punto di vista delle intelligenze che hanno prodotto i dati a cui si accede, il ciberspazio può prendere la forma di coscienza collettiva, di cervello di cervelli, nuovo orizzonte di un'umanità ricostruita altrimenti. Nella versione più estrema questa sembra una visione mitizzata e irreale, forse ingenua. Il ciberspazio è luogo utile, ma è fortemente permeato da forme di ottimismo e di speranza irreali o quanto meno ingenue. Ma normalmente c'è la possibilità concreta di contatti reali con gli altri non ottenibili in alcun altro modo.

Lo spazio di Internet appare labirintico (non ha un centro, né percorsi certi); la sua struttura in nodi consente strutturalmente la possibilità di essere nodo e link allo stesso tempo, elemento di una comunità o di un percorso virtuale.

La parola "web" (rete, "ragnatela") esprime bene la ragnatela comunicativa che il mondo continuamente sta creando, trasformando il mondo, la cultura, noi stessi. Nell'accezione di "rete" è possibile individuare due polarità opposte: una positiva che indica il collegamento di solidarietà; l'altra negativa ribadisce una struttura a maglie che può farsi trappola, luogo di prigione. Comporta, quindi, la possibilità di restare intrappolati nella rete, a causa dei condizionamenti che derivano dall'uso dei sistema stesso.

La ragnatela, in generale, ha una struttura concentrica con dei raggi sottili che la sostengono. Sembra una metafora del sole, della possibilità di espandersi, della delicatezza, e, allo stesso tempo, della resistenza ai mezzi esterni come il vento e le intemperie. La cosa che più stupisce è la struttura complessa che ha da una parte, una base concentrica, dall'altra una struttura radiale che scatta dal centro. Questo fa si che possa crescere all'infinito.

Una osservazione conclusiva, un po' cinica e un po' paradossale: il labirinto della ragnatela serve al ragno come trappola per irretire le sue vittime.

È un luogo, ma nello stesso tempo non lo è; è una realtà funzionale alle proprie proiezioni, per cui lo spazio si disintegra per dar vita ad un nuovo e particolare spazio d'interazione. Anche il tempo esplode in una miriade di simultaneità improbabili; la nostra identità si moltiplica e si frammenta facen-

doci conoscere le nostre facce più nascoste. La rete caotica e contraddittoria in se stessa ci porta alla consapevolezza del sé e del mondo attraverso la destrutturazione di tutti i parametri di riferimento (spazio, tempo, identità personale sociale). I parametri di costruzione del nostro mondo e della nostra identità psichica esplodono in mille frammenti.

Il luogo più appariscente di questo spazio non è quello dell'informazione, ma del gioco, della dimensione della simulazione ludica in rete, soprattutto con i cosiddetti "MUD" (*Multi-Users Dungeons*), giochi di ruolo svolti in tempo reale con la possibilità ai singoli di rivestire anonimamente uno o più ruoli contemporaneamente. La loro importanza e il loro impatto sociale sono cresciuti nel tempo. Come anche i guasti da essi creati, che hanno portato ad organizzare cliniche psichiatriche specializzate per i "drogati di Internet".

Secondo la Turkle, la sociologa e psicanalista che li ha studiati più in profondità e a lungo,

> I MUD forniscono mondi per l'interazione sociale anonima, in cui si può giocare un ruolo vicino o lontano dal sé reale, secondo le proprie scelte. Per molti partecipanti al gioco, mettere in scena il proprio personaggio e vivere nel MUD diventa una parte importante della vita di tutti i giorni; in alcuni casi la possibilità di saltare da una finestra all'altra dello schermo del computer consente di mischiare l'attività del mondo reale con quella dei giochi informatici (TURKLE, p. 272).

Nei MUD ogni partecipante attiva una serie di scene e dà vita a veri e propri drammi; in essi giocare è allo stesso tempo simile e diverso di leggere un libro e guardare la televisione; vi si trova un testo come nella lettura, ma l'azione si svolge in tempo reale e si è autori e protagonisti della storia.

Nella vita reale ciò non avviene. Il MUD quindi può svolgere un ruolo di evasione dalla realtà e un rifugio in una dimensione onirica, sicuramente ed emozionalmente più appagante di una storia da telenovela, da fotoromanzo o da cronaca rosa.

Il gioco ha sempre rappresentato un aspetto importante dei tentativi individuali di costruirsi un'identità e un MUD può diventare lo sfondo ideale per scoprire ciò che si è o che si desidera essere. È così che i giochi diventano laboratori dove si costruisce l'identità: *identità multiple in universi paralleli.*

Continua la Turkle:

> Nel cyberspazio centinaia di migliaia, forse già di milioni, di utenti, s'inventano personaggi online che vivono in gruppi diversificati di comunità virtuali, dove l'abitudine alla creazione di identità multiple sconvolge qualsiasi nozione di un sé unitario e reale.

Nonostante tutto, le persone che vivono in mondi paralleli sullo schermo sono vincolate dai desideri, dalle sofferenze e dalla mortalità dei propri sé fisici. Le comunità virtuali offrono un nuovo, importante ambiente in cui è possibile pensare all'identità nell'epoca di Internet: luoghi ove si apprende il senso vissuto di una cultura della simulazione. La cultura della simulazione e della virtualità può

> "aiutarci a realizzare la visione di un'identità multipla ma integrata, la cui flessibilità, duttilità e capacità di felicità provenga dalla possibilità di accedere ai nostri molti sé" (TURKLE, p. 403)

Il Web consente di arricchire e di facilitare questa possibilità di esprimersi come più persone, rafforzando porzioni o aspetti della stessa identità, dando il luogo per attivare linguaggi e culture differenti, senza i tradizionali spostamenti di luogo.

Secondo le indicazioni dei sociolinguisti i componenti di comunità minoritarie per rafforzare il proprio senso dell'etnia e la propria lingua dovrebbero incontrarsi fisicamente e praticare un contatto/scambio frequente con le altre. Fisicamente è un obiettivo irrealizzabile, virtualmente Internet lo rende possibile. Organizzata una comunità virtuale etnica sul Web, ogni individuo, collegandovisi e interagendovi, potrebbe rafforzare la propria lingua e la propria identità etnica.

Identità multiple ed etnicità

Il problema del ruolo delle identità, individuale e collettiva, nella dinamica globalizzante della società contemporanea rende più acute le difficoltà a definirne i confini e superarne le ambiguità terminologiche e ideologiche. I problemi, che sin qui abbiamo sollevato, non risolvono il problema dell'identità da un punto di vista antropologico. Resta molto lavoro da fare.

Dall'idea dell'individuo come monade staccata ed isolabile, si è passati a prospettive relazionali, dove l'altro crea un pluralismo nel sé in cui le metamorfosi e le metafore simboliche portano a un gioco di specchi di identità multiple: da Baudelaire ("Je est un autre"), a Pirandello, Pessoa, Musil.

Il lavoro di definizione appare ancora più difficile per un gruppo.

Dal punto di vista teorico, psicologico e filosofico, le ragioni del pluralismo affondano le radici anche in un problema di carattere grammaticale, quello dell'aggregazione linguistica: le ragioni teoriche dell'organizzazione della categoria "persona", dell'io e del noi che marcano la omogeneità e la diversità (cfr. DI SPARTI 1983 1 1984).

Dai residui ontologici che si nascondono dietro il pronome "io", attraverso i formalismi di diverse identità di superficie, occorre arrivare, usando strategie e modi diversi di assemblaggio dell'identità, alle strutture profonde che la plasmano nella sua struttura relazionale.

Dove e quando nasce il sentimento del noi? Forse dall'identità occorre passare, attraverso la inter-identità, alla trans-identità (cfr. BERQUE 1993b), alla vita come reticolo relazionale.

Il ricorso sempre più frequente ed emotivamente forte alle ragioni di un'identità si intreccia in Europa e in altre parti del mondo con il progressivo sgretolarsi di "muri storici" che consentono il riaffiorare di vecchie configurazioni etniche e il bisogno di raggrupparne le parti per una vita autonoma. Il ruolo aggregante delle ideologie sembra del tutto scomparso, e l'aggre-

gazione si cerca e si crea su motivazioni economiche e politiche di sopravvivenza nell'economia globale.

Una nuova etnicità

Per chi non ha esperienza di Internet, è difficile capire l'importanza che le viene attribuita, e gli risultano ingigantite, fortemente enfatizzate, le previsioni delle sue capacità come fattore evolutivo. Il concetto di etnicità ne risulta modificato.

La variazione sociale come abbiamo accennato più volte era determinata da elementi fisico-geografici o legati alla natura fisica dei luoghi, elementi in vario modo modificati da vie e mezzi di comunicazione. Il concetto di eticità legato a questa organizzazione umana (al suo massimo splendore nell'epoca industriale) da raggruppamenti sociali basati su condizioni fisiche o di relazioni interpersonali. I legami avevano una base occupazionale, di vicinato, di relazioni familiari o politiche.

La situazione comunicativa moderna ha profondamente trasformato questa concezione. Secondo Gumperz e Cook-Gumperz la vicinanza geografica o fisica vi ha un ruolo sempre minore, mentre vi cresce quello del riconoscimento di ciò che distingue un gruppo dall'altro (cfr. GUMPERZ-COOK GUMPERZ 1982: 4-6). Secondo M. Hechter (ivi cit.) il concetto moderno di etnicità ha una doppia base: una "*interactive* group formation", in cui un gruppo si distingue da un altro per le proprie aggregazioni fondate sulla base di somiglianze e sulla condivisione di valori; e una "*reactive* group formation" con cui vengono ri-stabilite le distinzioni storicamente stabilite.

In questa prospettiva il ristabilimento dei legami etnici è attivato dalla necessità di una presenza/supporto politica o sociale nella difesa di un interesse comune più che dalla condivisione geografica o dei legami occupazionali.

Pur suggestiva l'indicazione di Gumperz e Cook-Gumperz, ci pare che meglio si adatti ad una situazione americana che non ad una situazione multietnica europea. Il collante ideologico e pragmatico, non rivendicativo del "melting pot" americano non si ritrova nelle situazioni di forte conflittualità, con una tradizione storica di contrapposizione.

Resta vero, però, che le risorse comunicative diventano parte integrale del capitale simbolico e sociale e nella nostra società il ricorso a questa forma di capitale può risultare essenziale come le risorse reali (cfr. GUMPERZ-COOK GUMPERZ 1982: 5).

La difesa delle specificità minoritarie si fonda sulla presa di coscienza di trasformazione da una etnicità geografico-fisica e storica ad un'altra comunicativa. Il contatto, prima garantito dalla prossimità geografica e fisica, oggi lo potrebbe essere dalla prossimità e dalla connessione comunicazionale. Paradossalmente questa nuova etnicità viene evidenziata e rafforzata dalla constatazione della diversità. La constatazione delle diversità (il venir meno di un centro unico omologante) di un villaggio globale senza centro, tutto fatto

di periferie che possono diventare di volta in volta centro), paradossalmente ri-attiva il senso dell'appartenenza e il rafforzamento dell'etnia.

La lealtà linguistica (marca del primo tipo di etnicità) secondo Gumperz-Cook Gumperz cede il posto ad una comunicazione caratterizzata da "simboli linguistici" che diventano *more than mere markers of identity*:

> New communicative strategies are created based on the juxtaposition of the two sets of forms which symbolize not only group membership but adherence to a set of value (IVI, 6).

Educazione linguistica e bisogni della persona

Ritornando al problema linguistico, le caratteristiche comunicative dell'epoca Internet, possono esercitare un influenza notevole nei processi di apprendimento delle lingue, sia della L1 che delle altre.

Le ricerche attuali hanno messo in evidenza la funzione che il cervello svolge sul meccanismo di acquisizione che a livello teorico è ben lungi di avere una spiegazione condivisa. Il ruolo attribuito alla quantità e alla qualità dell'input linguistico e all'esposizione alla lingua da apprendere, è apparso sempre più importante, forse cruciale. Esporre l'alunno alla L2, a porzioni di vita reale da pensare, vivere ed esprimere nella L2 sembra essere diventata la via preferita e la più redditizia per la formazione di un solido bilinguismo.

Un'esperienza molto significativa viene condotta presso una cittadina del Massachusetts in una comunità bilingue (ispano-americana): tutta l'attività formativa si svolge a settimane alterne interamente (materiali, insegnanti di madre lingua) in spagnolo e in inglese con il risultato di consentire l'acquisizione di un bilinguismo equilibrato e capace di coprire tutte le aree di esperienza e di conoscenza.

La lingua e l'apprendimento vengono sempre più avvicinati ai bisogni comunicativi e cognitivi della persona: occorre insegnare una lingua non come gioco astratto e simulato di comunicazione, ma come risposta alle attese dell'individuo e alle sue prospettive di vita futura. Occorre chiedersi sempre più "a cosa serve o a cosa può servire" nella vita di ogni giorno il contenuto dell'educazione che si vuole creare.

Plurilinguismo o diglossia?

Nei casi di repertori linguistici costituiti da più lingue o varietà linguistiche il code-switching ci lascia intravedere la linee di vitalità della lingua: quando si passa da una lingua all'altra avviene solo perché la varietà viene sentita più o meno adeguata funzionalmente. E l'orecchio strategico del parlante valuta l'efficacia e l'impatto dell'una o dell'altra: un giudizio sulle loro prospettive di futuro.

Dinanzi al posto che l'inglese assume nelle prospettive di lavoro, di conoscenze e di futuro per l'individuo, il problema dell'insegnamento delle lingue minoritarie si fa più spigoloso. Il problema non è quello di fare impa-

rare ai figli la lingua dei padri e della tradizione per una qualche forma di fedeltà linguistica e storica. L'interrogativo, che ne segue *per fare che cosa?*, diventa *ma quale area funzionale è capace di coprire la lingua minoritaria?*.

Per affrontare queste questioni occorre ripartire dalla differenza tra bilinguismo e diglossia. La lingua può svolgere sostanzialmente due funzioni: una informativo-cognitiva e l'altra emozionale, in funzione della socialità della vita quotidiana, c'è una lingua che serve per conoscere e scambiare informazioni, c'è una un'altra che serve principalmente a creare e a mantenere relazioni. Una varietà "alta" serve per la comunicazione, l'istituzione, la formazione; una cosiddetta "bassa" per il quotidiano.

Se concentriamo la nostra attenzione sulla distribuzione della varietà albanofona di Piana degli Albanesi, troviamo che questa segue le indicazioni indicate come specifiche di una condizione di diglossia: l'*arbëresh* è varietà nativa e bassa rispetto all'italiano che ha le caratteristiche di varietà sovrapposta e alta. In questa caratterizzazione la parlata vive nelle stesse condizioni delle varietà romanze minori. Una distribuzione più omogenea è quella offerta da un *cluster* di valori, che le conferisce una specificità comunicativa per le funzioni di solidarietà e di intimità, di coesione etnica e prossimità e affetto familiare. L'*arbëresh* quindi privilegia l'aggregazione e l'associativo, mentre l'italiano il comunicativo e l'informativo. Due ruoli ben distinti che potrebbero far pensare ad una condizione di bilinguismo stabile e coordinato (una lingua per ciascun settore), mentre in realtà la situazione non si presenta con questi caratteri netti. Ci sono molte oscillazioni che hanno trasformato il bilinguismo dei passato (*arbëresh*/siciliano) da stabile e coordinato in un trilinguismo del presente (*arbëresh*/italiano/siciliano) instabile e composito. È una situazione che rende conto della precarietà che le innovazioni strutturali della società, come rete comunicativa e come mobilità, tendono a introdurre e ad aggravare perché così intrecciano e rendono confuse situazioni e abitudini prima nettamente distinte e distanziate e quindi linguisticamente economiche, in un intreccio che implica dispersione e dispendio.

Nell'epoca della globalizzazione il peso educativo delle varietà linguistiche si prospetta diverso rispetto al periodo precedente. La *web-diglossia* tendenzialmente impone sempre più l'inglese come varietà alta, e le lingue nazionali (ora considerate solo regionali) come varietà basse. All'interno di questa diversificata strutturazione funzionale, Internet consente alle periferie di vivere come se fossero centri, di rafforzare la diversità e fermare l'omologazione: uno spazio protetto dalla necessità della competizione e del confronto. La struttura non piramidale del suo flusso comunicativo consente uno spazio proprio alla minoranza.

La *mission*, come direbbero gli esperti di *marketing*, di un progetto di conservazione linguistica, se corretta, deve tenere conto non solo dell'obbligo di fedeltà al passato, al rispetto e alla conservazione della memoria e della tradizione, ma anche dell'obbligo che l'educazione sociale (inclusa linguistica)

ha nei confronti delle nuove generazioni di dare loro uno strumento comunicativo e cognitivo adatto alle sfide della vita, dell'inserimento e del futuro.

Il senso di obbligatorietà che si evince dal primo tende a schiacciare le necessità del secondo: non si può imporre un'identità che risulti inadeguata in termini di funzionalità e di prestigio. Alcune esperienze di educazione plurilingue tendono a ritenere di avere assolto a qualsiasi obbligo formativo e di rispetto delle attese delle singole minoranze consentendo l'utilizzazione di uno spazio proporzionato alla loro consistenza numerica. È una misura saggia, ma in parte cieca perché la progettazione del futuro è fatta non nella prospettiva dei bisogni che i membri della comunità avranno all'interno della società globale (che ha le sue leggi e come un macigno schiaccia gli interessi altri) in cui il rapporto tra le lingue e le culture e le economie è fatto sulla base della efficienza, della funzionalità, dell'adeguatezza alle esigenze del presente e del futuro e mai del passato. In questa prospettiva il destino delle lingue e delle comunità minoritarie deve essere valutato anche in termini di strumento cognitivo e comunicativo nell'area della globalità.

In fondo a questa strada anche per le lingue nazionali c'è la prospettiva di diventare lingue regionali, varietà dialettali, minoranze, destinate a scomparire come strumento cognitivo e comunicativo globale. La pervasione dell'inglese nell'italiano come sistema lessicale e nella pratica della comunicazione (soprattutto quella legata ai media o ad aree particolari, come l'informatica, il marketing, ed oggi anche l'economia) è talmente veloce e senza difese che anche le ipotesi più pessimistiche sulla resistenza e persistenza dell'italiano come lingua di comunicazione sembrano destinate a realizzarsi molto velocemente.

Dinanzi a queste esigenze sorgono numerosi interrogativi.

Il primo riguarda l'esigenza dell'inglese come lingua veicolare e lingua franca; il secondo la programmazione del repertorio linguistico del futuro plurilingue. In particolare nel caso di una educazione bilingue (italiano e *arbëresh*) l'*arbëresh* come strumento di conoscenza fin dove può arrivare? I contenuti delle discipline del curriculum scolastico in che misura sono oggi traducibili ed esprimibili nella lingua minoritaria? Vista la diffusione dell'inglese come lingua veicolare e lingua franca, fin dove è ipotizzabile una educazione bilingue (italiano-*arbëresh*), dinanzi all'urgenza e alla pressione di questa lingua a livello di requisito cognitivo, comunicativo, di lavoro? Che senso ha insegnare l'uso degli strumenti che non sono adeguati alle urgenze del presente e del futuro? Visto che nell'acquisizione della lingua un ruolo fondamentale lo ha la quantità e la qualità dell'input cui viene esposto il soggetto: quali diritti dell'apprendente bisogna rispettare? Prevale l'adeguatezza del codice cognitivo e comunicativo più adeguato o quello relazionalmente più forte nel quotidiano o nel sociale locale?

Vorrei agganciare questa considerazione di carattere teorico con un dato concreto. I siti Web dedicati alla cultura albanese stando ad una *query*

attraverso *Yahoo* sono 4500 circa. Togliendo quelli ispirati all'attualità della guerra del Kosovo e considerando solo quelli dedicati strutturalmente alla conoscenza della cultura albanese ne resta un migliaio circa.

In quale lingua comunicano i cibernauti albanofoni? "Normalmente" in inglese.

Il paradosso che nasce è notevole: per difendere una cultura (inclusa la lingua), in un primo tempo ci si deve affidare all'inglese e solo in un secondo tempo o a seconda delle conoscenze linguistiche degli interlocutori (reali e virtuali) si può accedere a dati in lingua *arbëreshe*. Il momento veicolare e il ruolo di lingua franca da attribuire all'inglese è fuori di dubbio. Strana armatura esterna che conserva l'interno di una cosa differente.

Alla luce delle considerazioni che precedono la sopravvivenza di una lingua minoritaria viene garantita dalla copertura che la lingua veicolare le garantisce. Occorre ripensare la strategia linguistica del plurilinguismo e della multiculturalità prima che i fatti e i cambiamenti ci colgano impreparati.

Il ruolo di una lingua veicolare in un'area multiculturale e plurilingue è fondamentale. i grandi "imperi" non solo militari ma di civiltà del passato sono segnati dalle loro lingue veicolari come aramaico, greco, latino. Quello comunicazionale di oggi dall'inglese.

"Upgrading Minorities": linee e speranze di un progetto

Alla luce di queste esigenze abbiamo formulato un progetto per trasformare in comunità virtuale le comunità albanofone, attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, convinti come siamo che una tale comunità basata sul Web può interrompere la dissoluzione della cultura e della comunità e rafforzare i legami culturali e linguistici, il senso dell'identità *arbëreshe*.

La comunità che si ipotizza su base interlinguistica e multimediale (intermodale) ha a sua disposizione archivi multimediali di etnotesti, videotesti, di musei virtuali (arti figurative, cultura materiale), un *webmagazine*, corsi di formazione linguistica e non, interattivi e multimediali (particolare rilievo ha un corso di lingue inglese-italiano-arbëresh) In una prospettiva allargata alle altre culture europee e mondiali (come uno dei tanti punti sulla circonferenza del cerchio del web).

I modelli interattivi basati sul Web vogliono mantenere l'identità attraverso una comunicazione multimediale basata sul computer (CMC) e rendere la comunità albanofona aperta all'integrazione europea aprendo nuove vie comunicative e di business tra i paesi europei.

Obiettivi:

1) Stabilire un "life flow" (strutture educative, religiose, politico/religiose, mass media) tra comunità fisiche e comunità virtuale, in modo che siano condivise conoscenza e esperienza all'interno delle comunità e rinforzino l'orgoglio etnico e la qualità della vita.

2) Creare una biblioteca tematica (lingua e cultura albanese), con un ruolo prioritario assegnato ad un Thesaurus e a un Dizionario storico della lingua albanese,
3) Creare un Webmagazine: strumento di scambio di informazioni e di strumenti linguistici centralizzati che in modo uniforme creino le modalità dell'innovazione linguistica relativa ad oggetti (neologismi, prestiti e calchi)
4) Scuola di lingue interattiva multilingue (arbëresh-italiano-inglese)

Riferimenti bibliografici

ACCIETTO T. – ZORZI D. (a c. di), *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, Bologna, Clueb.

ALBERT M. L. – OBLER L. K. (1978), *The Bilingual Brain. Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*, Orlando, Academic Press.

BALBONI P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.

BELLUATI M. – GROSSI G. – VIGLONGO E. (1995), *Mass media e società multietnica*, Milano, Anabasi.

BERQUE J. (1993), *Identité*, in Sfez, 87-108.

BORELLO E. (1996), *600 anni di insegnamento delle lingue. Storia della glottodidattica*. Chieri, TTS.

CARDONA G. R.
– (1985a), *La foresta di piume*, Bari, Laterza.
– (1985b), *I sei lati del mondo*, Bari, Laterza.

CILIBERTI A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.

CORNO D. – POZZO G. (a c. di,), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando.

DEMETRIO D. (a c. di, 1997). *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.

DI SPARTI A.
– (1995a, a c. di) *Multimedia e didattica linguistica*. Palermo Circolo Semiologico Siciliano.
– (1993), *Lingue a metà. Plurilinguismo e emigrazione di ritorno in Sicilia*. Palermo, CSFLS.
– (1992), *Computer e didattica delle lingue. Problemi e prospettive*, in *Pour une Histoire de l'enseignement du français en Italie. Actes du Colloque de Parme 14-16 juin 1990*, édités par A.M. Mandich– C.

Pellandra, pp. 387-399 (rist. in Di Sparti 1995a :41-61).
– (1990), *Bilinguismo oggi: alcune riflessioni su educazione bilingue e lingue minoritarie*, in GUZZETTA A. (a c. di), *Gli Albanesi d'Italia e la Rilindja albanese, Atti del XIV Congresso Internazionale di Studi Albanesi, Palermo 25-28 Novembre 1988*, pp. 143-159.
– (1984), *Semantica e ideologia del noi. Aggregazione, mitopoiesi e media nel caso Moro*, in *La Memoria 3. Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo*, pp. 137-185.
– (1983), *Pronome personale come performativo: osservazioni sul sistema pronominale karok*, in *La Memoria 2 (Annali Fac. Lett. Filos. Palermo)*, Palermo, pp. 121-151.
– (1982), *Diaspora nel televisivo: lingue minoritarie e mass media. A proposito del plurilinguismo arbëresh di Piana degli Albanesi (Palermo)*, in GUZZETTA A. (a cura di), *Etnia albanese e minoranze linguistiche in Italia. Atti del IX Congresso Internazionale di Studi Albanesi, Palermo 25-28 novembre 1981*, Palermo, Ist. Lingua e Lett. Albanese, pp.177-258
DULAY H. – BURT M. – KRASHEN S. (1985), *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
GALLOTTI A. (1998), *Comunicazione globale e condizione umana*, Venezia, Edizioni del Leone.
GUMPERZ J. J. – COOK-GUMPERZ J. (1982a), *Language and communication of social identity*, in Gumperz 1982, 1-21.
GUMPERZ, J. J. (ed., 1982), *Language and social identity*, Cambridge, C.U.P..
KERKHOVE D. (de), (1996), *La pelle della cultura*, a c. di GEWDNEY C., Genova, Costa & Nolan.
LA RANA S. (1997), *La didattica dell'inglese. Origine e sviluppo*, Napoli, Liguori.
LAKOFF G. – JOHNSON M. (1982), *Metafora e vita quotidiana*, Roma, Espresso Strumenti.
LÉVY P. (1997), *Il virtuale*, Milano, Cortina.
MANTOVANI G. (1995), *L'interazione uomo-computer*, Bologna, Il Mulino.
MARTIN C. (1997), *L'era digitale*, Milano, McGraw-Hill.
METITIERI F. – MANERA G. (1997), *Incontri virtuali. La comunicazione interattiva su Internet*, Milano, Apogeo.
MEYROWITZ J. (1995), *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Bologna, Baskerville.
NEROZZI BEMAN P. (a c. di, 1997), *Internet e le muse. La rivoluzione digitale nella cultura umanistica*, Milano, Iulm Mimesis.
PALLOTTI G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
RHEINGOLD H. (1994), *Virtual Community*, tr. it. *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere le ciberspazio*, Milano, Sperling & Kupfer.

RIZZARDI C. (1997), *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia.
SCHIAVINA E. (1995), *Media, società-mondo, formazione*, Milano, Anabasi.
SFEZ L. (1993), *Dictionnaire critique de la comunication*, Paris, P.U.F..
SIRCHIA T., (a c. di, 1994), *L'alfabeto e i media. Verso la scuola multimediale*, Marsala, ESI.
STEFIK M. (1997), *Internet Dreams. Archetipi, miti e metafore*, Torino, Utet Libreria.
TITONE R. (1980), *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.
TITONE R. (1990), *Introduzione alla glottodidattica*, Torino, SEI
TURKLE S. (1997), *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet* (a c. di B. Parrella), Milano, Apogeo.
WINKIN Y. (1993), *Communication interpersonnelle et interculturelle*, in Sfez 413-617.

Vito Matranga

L'alfabeto comune albanese e le varietà arbëreshe. Alcune riflessioni

0. Una corretta politica di educazione linguistica, anche e soprattutto quando motivata – come nel caso degli Arbëreshë – dal criterio-*extrema ratio* della "protezione" di una minoranza, è destinata a coinvolgere aspetti e settori della vita comunitaria più ampi di quello istituzionalmente deputato a tale compito. È ovvio, tuttavia, che la Scuola, nel suo complesso, ha un ruolo importantissimo a questo riguardo e meriterebbe di certo un impegnativo intervento di "riordino".

Si deve riconoscere, a questo proposito, che gli ultimi provvedimenti legislativi dello stato italiano, assieme a quelli regionali, per la tutela della minoranza arbëreshe non sono di poco conto, e aprono la strada a un intervento impegnativo di tutti coloro che a vari livelli e con specifiche competenze hanno a cuore le sorti delle comunità arbëreshe.

0.1. Si impone, a questo punto, improrogabilmente e senza alibi di sorta, la necessità di approntare strumenti didattici sempre più adeguati a partire, almeno, da un "manuale" di supporto all'insegnamento della lingua minoritaria nella scuola dell'obbligo.

Non è mia intenzione soffermarmi, in quest'occasione, sulle ragioni teoriche della scelta, a mio avviso opportuna, di tenere come punto di riferimento didattico la variante locale dell'albanese. Voglio tuttavia semplicemente ricordare che una tale scelta dovrebbe poter coniugare aspetti più squisitamente didattico-educativi con altri attinenti a un'appropriata "politica linguistica", che tenga conto sia dell'esistenza di un'entità etnica complessa, che supera i confini di una singola comunità ed è caratterizzata da una certa discontinuità linguistica-territoriale (la cosiddetta Arbëria), sia dell'albanesità balcanica.

Coniugare questi aspetti non è sicuramente sempre facile, soprattutto nel pratico approntamento di uno strumento didattico che abbia funzione e forma di un "classico" manuale di lingua. Anche la "semplice" scelta di adottare l'alfabeto dell'albanese standard, nella prospettiva che esso diventi vera-

mente e finalmente "comune", seppur quanto mai opportuna non è tuttavia completamente priva di problemi; mi limiterò, in quest'occasione, a rilevarne e considerarne alcuni tra i più vistosi.

1. Uno dei punti di forza dell'alfabeto dell'albanese standard è senz'altro, dal punto di vista più strettamente linguistico, quello di rispettare una puntuale corrispondenza fono-grafemica: ad ogni grafema (lettera singola o digramma) corrisponde un fonema della lingua, e viceversa. Tuttavia, l'adozione rigida di questo alfabeto per la trascrizione di alcune parlate arbëreshe non manca di contravvenire, per difetto o per eccesso, a questo criterio.

1.1 Ridondante risulta l'uso di *y*, data l'assenza della vocale centrale alta /y/ nelle parlate arbëreshe, che rispondono solitamente con la vocale anteriore alta /i/: per es., *sy* shq. /sy/ ~ arb. /si/ 'occhio', *dy* shq. /dy/ ~ arb. /di/ 'due', ecc.

Il mantenimento di questo segno grafico nell'apparato alfabetico dell'arbërishjta, nella prospettiva di non apportare alcuna modifica allo standard, dovrebbe quanto meno conciliarsi con la non sanzionabilità delle prevedibili reciproche sostituzioni di *y* con *i*, e soprattutto non pretendere una corrispondenza univoca *y* = /y/.

1.2. Si sa che le *fricative interdentali* si sono ormai da tempo evolute e, di fatto, scomparse dal repertorio fonologico di alcune parlate arbëreshe, come per esempio – per limitarci all'ambito siciliano – quella di Contessa Entellina. È, dunque, opportuno mantenere i grafemi *dh* e *th* – corrispondenti alle fricative interdentali rispettivamente sonora /ð/e sorda /θ/ – nell'ambito didattico di queste particolari realtà linguistiche, e soprattutto nella fase iniziale di alfabetizzazione? La scelta, qualunque essa sia, non è – si convenga – sicuramente semplice né scontata.

1.3. È nota l'importanza della combinazione delle *laterali* per l'individuazione delle varietà albanesi.

Alla combinazione

i)	*l* —	/l/	laterale dentale
	ll —	/ɬ/	laterale velar(izzata)

dell'albanese standard, corrispondono – limitandoci ancora una volta all'ambito siculoalbanese – due diverse coppie: quella relativa alla parlata di Contessa Entellina, con

ii)	*l* —	/ʎ/	laterale palatale
	ll —	/ɬ/	laterale velar(izzata)[1]

[1] Questo fonema è realizzato spesso come laterale postalveolare [l̠] o alveolare [l], e la velarizzazione non è sempre percettibile. Sul piano percettivo ordinario esso viene, di fatto, associato alla laterale alveolare [l] dell'italiano. Per i parlanti contessioti non foneti-

e quella delle parlate di Piana degli Albanesi e di Santa Cristina Gela, con

iii) *l* — /l/ laterale dentale
ll — /ɣ/ fricativa velare sonora[2]

Ci troviamo, dunque, di fronte a una corrispondenza fono-grafemica incrociata, giacché:

l verrà realizzata:
a) come una *laterale palatale* /ʎ/ a Contessa Entellina, e
b) come una *laterale dentale* /l/ a Piana degli Albanesi e a S. Cristina Gela (per es., alla grafia *lule* corrisponderà /ˈlulɛ/ a Piana degli Albanesi e a S. Cristina Gela, /ˈʎuʎɛ/ a Contessa Entellina; ecc.), mentre

ll verrà realizzata:
a) come *laterale velar(izzata)*[3] /ɬ/ a Contessa Entellina e
b) come *fricativa velare sonora* /ɣ/ a Piana degli Albanesi e a S. Cristina Gela (per es. alla grafia *mollë* corrisponderà rispettivamente /ˈmɔɬə/ e /ˈmɔɣə/; ecc.).

Questa combinazione grafemica funziona ovviamente benissimo quando la si considera in relazione a ciascuna delle parlate in questione e particolarmente quando si trascrive il lessico originario. Tuttavia, si devono tenere presenti due questioni che tenderebbero a destabilizzare il microsistema appena considerato, allorquando l'alfabeto in questione deve adattarsi a trascrivere opportunamente le parlate attuali, le quali hanno modificato il quadro originario di alcuni sottosistemi, compreso quello fonologico, attraverso il notevole apporto romanzo.

Bisogna considerare, infatti, a questo proposito, l'acquisizione o, se si vuole, la riacquisizione[4], nelle parlate di Piana degli Albanesi e di S. Cristina Gela, della *laterale palatale* attraverso prestiti soprattutto italiani (per esempio, /ˈluʎi/ '(il) luglio', /maˈʎɛta/[5] 'la maglietta', ecc.). Ciò rende quanto meno insufficiente l'adozione della sola coppia grafemica "classica" *l ~ ll*.

---

sti tra /ɬ/ della parlata contessiota e /l/ dell'italiano (o /l/ della parlata pianense) non vi è sostanziale differenza, perciò si potrebbe dire che la "stessa" laterale verrebbe trascritta a Piana degli Albanesi con *l* e a Contessa Entellina con *ll*.

[2] Si segnerà qui sempre come fricativa velare sonora questo fonema che ha, come è noto, anche realizzazione uvulare. Lo stesso valga per la corrispondente sorda /x/.

[3] Cfr. nota n. 1.

[4] Qualora si considerino i casi di [j] < [ʎ]: cfr. [ˈgɔjə] 'bocca', [ˈbijə] 'figlia', ecc..

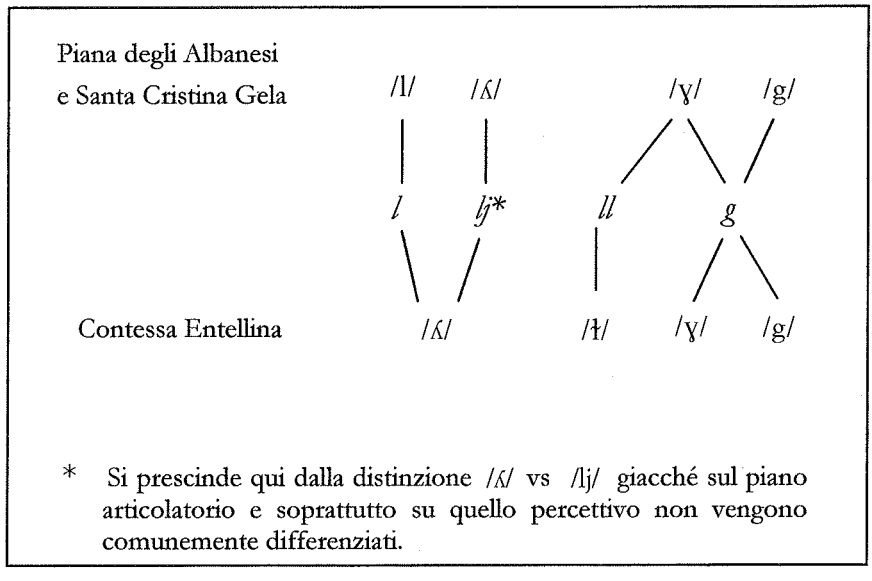
[5] Lo status fonematico della laterale palatale viene giustificata da coppie quali, per esempio, /ˈluʎi/ '(il) luglio' : /ˈlumi/ '(il) fiume'; /maˈʎɛt/ 'maglietta' (indumento)' : /maˈɟɛt/ 'maglia napoletana (tipo di pasta simile al tortiglione)', ecc..

Si aggiunga che la nota realizzazione fricativa velare/uvulare sonora a Piana degli Albanesi e a S. Cristina Gela, origina da due diverse condizioni fonetico-fonologiche:

a) quella della corrispondente alla laterale velar(izzata) dell'albanese comune e del contessioto (per es., *molla* /ˈmɔɣa/ 'la mela', *i hollë* /i xɔˈɣə/ 'sottile', ecc.), nonché alla laterale dentale debole dei prestiti romanzi (per es., *fasolle* /faˈsɔɣɛ/ < sic. *fasola* 'fagiolo', *llumi* /ɣuˈmi/ < sic. *lumia* 'limone', ecc.), e solitamente trascritta con *ll*, ma anche

b) quella che fricativizza l'occlusiva velare sonora in parole albanesi comuni (per es., *g(ë)zim* /ɣ(ə)ˈzim/ 'gioia', ecc.) e in prestiti romanzi (per es., *lagu* /ˈlaɣu/, 'il lago', *putiga* /puˈtiɣa/ 'la bottega', ecc.). Questa condizione, peraltro, è presente anche nella parlata di Contessa Entellina.

Ci troviamo dunque di fronte a un sottosistema così schematizzabile:



* Si prescinde qui dalla distinzione /ʎ/ vs /lj/ giacché sul piano articolatorio e soprattutto su quello percettivo non vengono comunemente differenziati.

L'adeguamento grafemico *lj* per la laterale palatale è ovvio e consequenziale alla soluzione già adottata nell'alfabeto comune per *nj*, che segnala la realizzazione palatale della nasale con una sequenza grafica opportuna. Tuttavia, se questa scelta sembra indispensabile per la trascrizione della parlata di Piana degli Albanesi e di Santa Cristina Gela – a prescindere dall'attribuire a *lj* lo status di "lettera (digramma) dell'alfabeto" o quello di semplice sequenza delle lettere *l*+*j* – risulta ridondante per la trascrizione della parlata di Contessa Entellina, dove la laterale palatale è già trascritta con *l*.

In sostanza, ai discenti contessioti si dovrebbe spiegare come mai *parole omofone non siano anche omografe*. Non risulterà propriamente immediata

la comprensione del perché, per esempio, la parola albanese corrispondente all'italiano 'la gallina' si debba trascrivere *pula*, mentre la regione italiana 'Puglia' debba essere scritta *Pulja*, dato che entrambe a Contessa Entellina si pronunziano /ˈpuʎa/.

La stessa considerazione riguarda, ovviamente, anche tutti i casi con *l* tematica + (*j* +) morfema vocalico come, per esempio, *dele* /ˈdɛʎɛ/ 'pecora', ma *delja* [ˈdɛʎa] 'la pecora' e non **dela*.

Anche per i discenti pianensi si pone qualche problema a questo proposito. Si dovrà infatti fare attenzione alla omofonia di parole non omografe quali, per esempio, /ˈdiɣa/, la quale verrebbe trascritta *dilla* quando significa 'la cera', ma *diga* quando significa 'la diga'.

Comune alle tre parlate siculoalbanesi resta, inoltre, il problema di disambiguare omografie non omofone quali, per esempio, *gris*, che può essere interpretata sia come /gris/ '(io) consumo / (io) sciupo' che come /ɣris/ '(io) invito', ecc.

1.4. Relativamente più semplice è la questione del "difetto" dell'alfabeto standard nel prevedere una corrispondenza grafemica alla *fricativa palatale sorda* (/ç/) delle parlate siculoalbanesi. Il digramma *hj*, solitamente adottato, è opportuno e consequenziale al criterio di segnare alcune palatali(zzazioni) con l'aggiunta del segno *j* (cfr. *gj* e *nj*, oltre a *lj*), ma l'adozione di questa sequenza grafica – al di là della sua "elezione" a lettera (digramma) dell'alfabeto – obbliga all'accorgimento correttivo di trascrivere con *i*, piuttosto che con *j*, quelle semivocali precedute da *h* (/x/). Dunque, per esempio, si dovrebbe trascrivere *shohiëm* /ˈʃɔxjəm/ e non *shohjëm*, che verrebbe letta [ˈʃɔçəm], così come, del resto, lo stesso accorgimento (*i* invece di *j*) si dovrebbe adottare nella trascrizione di parole che ammettono la sequenza /n/ + /j/ per distinguerla da /ɲ/: per esempio, *përpanie* /pərˈpanjɛ/ 'propagine', *kallunie* /kaˈɣunjɛ/ 'pretesto, scusa', ecc., ma anche e *hënia* /ɛ ˈxənja/ 'il lunedì', e *shtunia* /ɛ ˈʃtunja/ 'il sabato', ecc.

2. In conclusione, sono personalmente dell'avviso che l'alfabeto di Monastir sia, non soltanto per ragioni strettamente "tecniche", lo strumento più adatto alla trascrizione delle parlate locali in funzione didattica, ma la sua adozione non può essere rigida e dovrà patire qualche modifica almeno semplicemente aggiuntiva, come nel caso di *lj* e di *hj*.

Diversa – pur coinvolgendo in qualche modo il criterio della corrispondenza fono-grafemica – è la questione dell'uso (-abuso?) della vocale centrale media *ë* in sede atona, specialmente finale (per es., *jemi Arbëreshë* vs *jemi Arbresh*), e in contesti nei quali essa si è evoluta in *u* (per es., *bënj* vs *bunj* 'fare'). Questo aspetto investe, in verità, questioni di carattere ortografico, che esulano dall'economia di questo contributo.

Thoma Rrushi

La parlata di Piana e l'albanese comune

1. La comunità *arbëreshe* di Piana degli Albanesi ha prestato sempre particolare attenzione alla salvaguardia della lingua, della cultura e delle tradizioni.

Basti ricordare, a tal fine, alcuni dei pianesi celebri: *Luca Matranga*, autore del primo libro in *arbërisht* (1592), che è anche in assoluto il primo scritto in dialetto tosco; padre *Giorgio Guzzetta, Demetrio Camarda* e *Giuseppe Schirò*, le cui opere in ambito albanologico, rivestono importanza nazionale. È doveroso ricordare anche il contributo decisivo della chiesa locale cui apparteneva gran parte del passato ceto intellettuale.

Merita inoltre particolare menzione l'attività dell'Istituto di Lingua e Letteratura Albanese della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo, del Centro Internazionale di Studi Albanesi "Rosolino Petrotta" e della Biblioteca Comunale "Giuseppe Schirò" di Piana degli Albanesi.

Questo spirito e questo impegno non sono venuti mai meno e continuano nel lavoro di professori, insegnanti, religiosi, funzionari pubblici, gente comune, che, in modo più o meno organizzato fanno il possibile per favorire la conservazione del patrimonio culturale avito di cui la lingua, diffusa in tutte le fasce d'età e in tutti gli ambienti, è elemento essenziale.

A coronamento di tutti questi sforzi giunge ora, nell'ambito di un progetto comunitario curato dalla Biblioteca Comunale "Giuseppe Schirò", la predisposizione, da parte di un gruppo di esperti e di insegnanti con specifiche esperienze nell'insegnamento dell'*arbërisht*, di un manuale per l'insegnamento della lingua *arbëreshe* nelle scuole materna e elementare.

2. In questo contributo non si intende proporre una valutazione del testo, lo faranno meglio quelli che lo useranno e gli *arbëreshë* di Piana.

A questo testo, basato soprattutto sulla parlata di Piana, seguirà un altro per l'insegnamento dell'albanese nella scuola media. Questo secondo manuale deve avere un maggior rapporto di vicinanza con la lingua albanese standard in modo che quanti si trovino ad usarla abbiano la possibilità di comunicare con tutti gli albanofoni.

Pur con le inevitabili manchevolezze, il manuale per l'insegnamento della lingua *arbëreshe* nelle scuole materne ed elementari, avrà il limite e il merito di essere il primo del genere e potrà comunque servire da punto di riferimento per eventuali testi che si dovessero pubblicare in futuro.

La preparazione della pubblicazione, prima dell'approvazione della legge di tutela delle minoranze linguistiche storiche, testimonia il grado di attenzione che a Piana è rivolto alla salvaguardia e all'insegnamento della lingua *arbëreshe.*

L'applicazione della legge renderà più facile il lavoro futuro e l'insegnamento dell'*arbërisht*, importantissimo nelle scuole materna, elementare e media. Conseguentemente, vitale importanza assumerà la formazione dei docenti nei modi che la legge prevederà.

La condizione principale per una buona preparazione degli insegnanti, a parte la buona conoscenza della parlata del paese, è la conoscenza dell'albanese comune, per cui si ritiene importante preparare anche una grammatica dell'albanese comune che non mancherà di essere un prezioso sostegno nell'attività didattica degli insegnanti.

3. La parlata di Piana, fra le parlate italo-albanesi, ha un posto particolare, tuttavia ad oggi, nonostante le sue caratteristiche siano già state ampiamente spiegate da molti linguisti, non si dispone di uno studio specifico sulla sua struttura morfosintattica.

A questa mancanza non si vuole certo rimediare con questo contributo che ha invece, semplicemente, lo scopo di evidenziare alcune differenze fra l'*arbëresh* di Piana e l'albanese comune, che costituiscono un reale elemento di difficoltà nella comunicazione fra gli albanesi e gli *arbëreshë*, come è capitato a chi scrive, quando, venuto a Piana per la prima volta, a parte la gioia e l'entusiasmo di sentire che tutti parlavano *arbërisht*, ebbe a provare dispiacere nell'incontrare difficoltà di comunicazione.

Le differenze fra la parlata di Piana e l'albanese comune che si intende mettere in evidenza si riferiscono all'ambito lessicale, morfologico e sintattico con particolare riferimento a quelle di recente introduzione su cui è bene richiamare l'attenzione di quanti si troveranno ad insegnare l'*arbërisht.*

Nell'ambito della fonetica, le differenze non sono importanti, sicché per scrivere l'*arbërisht* in generale, si può usare senza difficoltà l'odierno alfabeto albanese[1].

3.1 Le differenze più notevoli, quelle che rendono veramente più difficile la comunicazione con l'albanese comune, sono di carattere lessicale.

Molti anni fa, una tale preoccupazione l'ha espressa in modo evidente il compianto M. Camaj parlando dei futuri studi sulle parlate *arbëreshe*:

[1] Per una conoscenza dettagliata della parlata di Piana cfr. GUZZETTA A.., *La parlata di Piana degli albanesi. Parte I - Fonologia*, Istituto di Lingua e Letteratura Albanese, Palermo, 1978.

> E probabile che la ricerca constaterà che le parlate italo-albanesi non si staccano di molto dalla struttura formale dell'albanese comune. In questo caso ci si domanderà: ma come mai spesso non funziona la comunicazione linguistica tra un *arbëresh* e un albanese d'Albania? Le ragioni sono molteplici, ma una mi pare sia decisiva: la struttura identica formale grammaticale non basta per intendersi se le differenze semantiche sono notevoli[2].

Non si può non essere pienamente d'accordo con questa opinione e, anzi, va ulteriormente sottolineato che queste difficoltà di comunicazione vanno aumentando.

Nella parlata di Piana si usa ancora oggi un considerevole fondo di parole comuni anche all'albanese standard, tuttavia in entrambi i codici vanno cadendo in disuso molte parole, sostituite ormai da prestiti di diverse altre lingue entrati nel lessico in forma stabile. Oltre alla provenienza dei prestiti dal greco, dal latino, dalle lingue slave, in parte dal turco - prestiti condivisi dal lessico dell'albanese comune -, la parlata di Piana registra un considerevole numero di parole penetrate dall'italiano e dal siciliano. Conseguentemente è in rapido aumento il numero delle parole che, usate nella parlata di Piana, non si trovano nell'albanese comune e viceversa e il rapporto fra la quantità di parole comuni e non comuni muta sempre di più a favore di queste ultime.

I prestiti, come è stato rilevato, non solo registrano una diversa e articolata provenienza ma presentano altresì modalità altrettanto diverse di assunzione.

Questo fenomeno si può notare attualmente nella parlata di Piana in due gruppi di parole:

1) stanno entrando prestiti dall'italiano e dal siciliano con articolo e preposizione, che non si adattano grammaticalmente e, come si spiegherà in seguito, portano cambiamenti anche nella morfologia e nella sintassi. Per esempio, la parola *makina* con o senza articolo, presa dall'italiano, non si adatta come altri nomi, ma si usa sempre in questa forma, mentre nell'albanese comune si adatta grammaticalmente e si usa nelle diverse forme del paradigma nominale (*makinë, makina, makine, makinës, makinën*).
2) i prestiti verbali ormai entrano dall'italiano senza cambiare la loro forma, p. e.: *studiar* da *studiare, kapir* da *kapire, partir* da *partire* (nell'albanese comune rispettivamente *studioj, kuptoj, nisem*). Come si vede da questi pochi esempi, si può dire che oggi i prestiti verbali dall'italiano entrano solo in questo modo, prendendo come forma rappresentante e come tema verbale (di cui si dirà in seguito) l'infinito dell'italiano senza la vocale finale.

---

2 CAMAJ M., *Per una tipologia dell'arbëresh,* in *Etnia albanese e minoranze linguistiche in Italia*" Atti del IX Congresso Internazionale di Studi Albanesi, a cura di GUZZETTA A., Palermo 1981, p. 156.

3.2. Le differenze nel campo grammaticale, in morfologia e in sintassi, sono ancora poche, ma anche qui si vedono tendenze che se continueranno, potranno portare in futuro gravi conseguenze.

3.2.1 I cambiamenti in morfologia si trovano soprattutto nelle due categorie lessico-grammaticali: nel sistema nominale della parlata, i nomi albanesi e i vecchi prestiti si declinano ancora, come succede con tutti i nomi, vecchi e nuovi, nell'albanese comune; un gruppo di prestiti nominali dal siciliano e dall'italiano, invece, non viene adattato alla parlata in quanto assunto in tutti i casi insieme ai rispettivi articoli, p.e.: *vurë la firma, vajta te l'ufficio.*

Pare che attualmente i prestiti nominali affluiscano al sistema morfologico della parlata di Piana solo nella seconda maniera, mettendo in pericolo la sua declinazione.

3.2.2 Nel sistema verbale della parlata, in generale, è conservata bene la coniugazione dei verbi *arbëreshë* e dei vecchi prestiti verbali. Ma anche qui ci sono differenze vecchie e nuove:

– non si usano più le forme dell'ottativo;
– mancano le forme dell'ammirativo sostituite da altre forme verbali;
– le forme del futuro si costruiscono in modo diverso:

- in *arbërisht, ka* + presente dell'indicativo: *ka shkonj, ka shkosh, ka shkonj, ka shkojmë, ka shkoni, ka shkojnë;*
- in albanese comune, do + presente del congiuntivo: *do të shkoj, do të shkosh, do të shkojë, do të shkojmë, do të shkoni, do të shkojnë.*

– stesso discorso vale per le forme del condizionale:

- in *arbërisht, ki'* + imperfetto del congiuntivo: *ki'të shkoja, ki' të shkoje, ki' të shkoj, ki të shkojëm, ki' të shkojët, ki' të shkojën* (ma anche *dej (të) shkoja...*)[3];
- in albanese comune, *do* + imperfetto del congiuntivo: *do të shkoja, do të shkoje, do të shkonte, do të shkonim, do të shkonit, do të shkonin;*

– i tempi composti dei verbi nella forma passiva, fenomeno questo interessante, si formano con l'ausiliare *kam* preceduto dalla particella *u*, diversamente dall'albanese comune, ma anche dall'italiano. Cosi troviamo *u lodha* e *u kam lodhur, u cita* e *u kam citur*, mentre in albanese per i tempi composti si usano rispettivamente *jam lodhur* e *jam citur.*

– un gran numero di prestiti verbali dall'italiano vengono coniugati con desinenze modificate rispetto agli altri verbi della parlata e dell'albanese comune. Le particolarità principali nella coniugazione di questo gruppo di verbi sono:

- tutte le forme assumono come tema l'infinito del verbo italiano senza la vocale finale *-e.* Ai verbi che finiscono con *-ere* si modifica anche la penultima vocale (ricevere - *riçivir*). Così restano solo due modelli tematici: quel-

[3] Le forme del futuro e del condizionale della parlata di Piana sono prese dai materiali per il manuale per l'insegnamento dell'arbërisht preparati di Giuseppe Schirò Di Maggio.

li che finiscono in *-ar* (fumare - *fumar*, studiare - *studiar*) e quelli che finiscono in *-ir* (capire - *kapir*, partire *-partir*, ricevere - *riçivir*).

〈 questi verbi nel presente dell'indicativo si declinano come il gruppo dei verbi con tema in consonante. Cosi, per tutte e tre le persone singolari, il tema non cambia, mentre nel plurale si conservano le stesse desinenze:

unë	fumar	kapir	var
ti	fumar	kapir	var
ai	fumar	kapir	var
ne	fumarjëm	kapirjëm	varjëm
ju	fumarni	kapirni	varni
ata	fumarjën	kapirjën	varjën

〈 in tutte le forme del passato remoto, alle desinenze comuni dell'albanese nei verbi di questo gruppo si prepone *-t*

unë	fumarta	kapirta	vara
ti	fumarte	kapirte	vare
ai	fumarti	kapirti	vari
ne	fumartëm	kapirtëm	varëm
ju	fumartët	kapirtët	varët
ata	fumartën	kapirtën	varën

〈 la consonante *-t* si prepone anche alla desinenza dei participi di questi verbi, con i quali si formano i tempi composti. Abbiamo cosi *fumartur, kapirtur, riçivirtur.*

〈 i verbi di questo gruppo con il senso del mediopassivo, si coniugano secondo le forme della coniugazione attiva e formano i tempi composti con l'ausiliario *kam* (*kam partirtur*)

Come si vede, questi verbi, che vanno sempre più aumentando di numero, hanno una coniugazione omogenea senza eccezioni.

Altre differenze con l'albanese si notano anche nel cambiamento di significato di alcuni verbi. Ad esempio, nell'albanese comune il verbo *shkoj* si usa come intransitivo, mentre nella parlata di Piana diventa anche transitivo (*shkomë librin*).

3.3 Le differenziazioni riguardano anche la sintassi.

3.3.1 Nella parlata di Piana, così come nell'albanese comune, le parole hanno un posto relativamente libero, nel senso che esse possono cambiare la posizione nella frase senza cambiare la loro funzione sintattica.

Tuttavia, anche sotto questo aspetto si notano alcune particolarità. Così nell'albanese standard, gli ordinali, che sono simili agli aggettivi articolati e che nelle grammatiche attuali si trattano insieme, si mettono abitualmente dopo i nomi *(klasa e parë, mësimi i tretë).* Quest'ordine si considera in generale come neutrale e dentro il sintagma nominale l'accento cade sull'ordinale. Raramente si usa anche la sequenza *ordinale + nome*, (*e para ditë, të tre-*

tën ndeshje), dove abitualmente si accentua il nome posposto. Nella parlata di Piana, al contrario, si usa più spesso la sequenza *ordinale* + *nome*, il quale si può considerare come neutrale.

I cambiamenti strutturali che la preposizione dell'ordinale porta nelle componenti del sintagma, sia nell'albanese comune, sia in *arbërisht* di Piana sono uguali: l'ordinale preposto si fa sostantivo prendendo le desinenze delle categorie grammaticali che appartengono al nome, mentre quest'ultimo resta invariato in tutto il paradigma, mantenendo la forma del nominativo indeterminato. Cosi abbiamo le forme: *e para* ditë, *së parës* ditë, *të parën* ditë.

Un fenomeno simile si registra nella posizione dei possessivi della prima e seconda persona che accompagnano alcuni nomi di parentela, p.e. *im bir, sime bije, tim nipi, time mbesë*, ma in questo caso si declinano tutte due gli elementi del sintagma. Nell'albanese comune si usano entrambi gli ordini, *nome* + *possessivo* e *possessivo* + *nome*, mentre a Piana si usa normalmente l'ordine *possessivo* + *nome*. Nell'ordine inverso insieme con questi nomi si usa solo il possessivo della prima persona singolare, sempre con una forte coloritura stilistica.

Così nella parlata di Piana risulta una tendenza a fissare l'ordine di alcuni gruppi di parole che nell'albanese comune continuano a posizionarsi normalmente in due ordini.

3.3.2 Il problema che deve preoccupare quanti sono impegnati nella salvaguardia della lingua *arbëreshe* sono i cambiamenti, in aumento, nelle strutture sintattiche. La maggior parte di essi sono determinati dai nuovi prestiti nominali che entrano continuamente nella parlata dall'italiano e dal siciliano senza cambiare la forma. Sono questi il materiale principale per costruire il cosiddetto *codeswitching*.[4]

Tali strutture miste possono essere diverse.

In misura maggiore sono rappresentate dai gruppi verbali dentro la frase, dove il verbo rimane grammaticalmente in arbëresh, mentre il nome conserva la forma italiana o siciliana. Dentro la frase il nome può avere la funzione dell'oggetto diretto o di un complemento, p. e. *vurë la firma* (metti la firma), *vajta te l'ufficio* (andai in ufficio), *te ku e le u xhurnali?* (dove hai lasciato il giornale)[5]. Queste strutture convivono con quelle interamente in arbërisht dove si usano i nomi arbëreshë e i vecchi prestiti nominali p. e. *vajta te sheshi* (andai in piazza), *vajta te klisha* (andai in chiesa).[6]

---

[4] Cfr. DI SPARTI A., *Diaspora nel televisivo: lingue minoritarie e mass media*, in *Etnia albanese e minoranze linguistiche in Italia*, Atti del IX Congresso Internazionale di Studi Albanesi a cura di GUZZETTA A., Palermo 1981, pp. 199-202.

[5] IVI, p. 201.

[6] IVI, p. 202. È molto interessante anche una sequenza di espressioni con il verbo *vajta* e i nomi che segnano un mezzo per andare: *vajta me l'autobus* (andai con l'autobus); *vajta me trenin* (andai con il treno); *vajta me la makina* (andai con l'automobile); *vajta me l'aparequ* (andai con l'aereo); *vajta më këmbë* (andai a piedi).

In entrambi i casi la struttura sintattica della frase rimane in *arbërisht*, mentre negli esempi del primo gruppo la funzione sintattica del nome non si distingue più morfologicamente. Nell'albanese comune, e anche in *arbërisht*, la frase *vurë la firma* dovrebbe essere *vurë firmën*, dove la funzione dell'oggetto diretto del nome si distingue per la desinenza *-n* dell'accusativo. Un'altra difficoltà per un albanese è l'articolo *la* davanti al nome. Nell'albanese comune, e in *arbërisht*, l'articolo determinato segue e si unisce con il nome (*la* firma - firmë*n*).

Fra le strutture minimali, vediamo un esempio che va in altra direzione: si unisce una preposizione italiana con una forma pronominale in *arbërisht* p. e. *sekondo mua, sot nuk bie shi* (secondo me, oggi non piove). Il gruppo *sekundu mua* si fa in albanese *sipas meje*, dove il pronome *meje* è in ablativo, mentre in *arbërisht* di Piana si mette in un'altra forma (dativo e accusativo).

4. Fra i bambini è in uso una struttura che unisce due forme in *arbërisht*, una regolare e l'altra sbagliata: ... *ë të mua* (... è mio/mia). La forma pronominale *të mua* è grammaticalmente irregolare. Nell'albanese comune, come nella lingua parlata, si dice *imja.*

L'uso di alcune strutture miste, anche se può rendere più facile la comunicazione dentro il paese, allontana sempre di più l'*arbërisht* di Piana dall'albanese comune e rende sempre più difficile l'uso della parlata fuori dal paese e la comunicazione con altri ambienti albanofoni.

Per eliminare queste strutture sintattiche non grammaticali si possono sfruttare i modelli regolari ancora esistenti (*vete me la makina* ma anche *vete me tren*) e le opere disponibili degli scrittori pianesi, come l'*Opera omnia* di Giuseppe Schirò, e quelle in corso di pubblicazione.

5. In conclusione si può affermare che la struttura della parlata sta cambiando e che vari sono i problemi da risolvere così come gli strumenti idonei a farlo, ma due sono i piani di intervento dai quali non si potrà comunque prescindere: la scuola e gli insegnanti e la condizione secondo la quale per insegnare bene l'*arbërisht* occorre una buona conoscenza dell'albanese comune.

Giuseppe Schirò Di Modica

Un manuale per l'insegnamento dell'*arbëresh*: prospettiva pedagogica, piano dell'opera, criteri metodologici, elementi di fonetica e morfologia.

1. Lo sviluppo del linguaggio verbale nel bambino

A due anni, per impulso spontaneo, il bambino è già in possesso del linguaggio verbale pur non avendo ancora strutturato il pensiero logico-formale.

La funzione simbolica e segnica, per la scienza dell'educazione, il bambino la attiva quando perviene al pensiero intuitivo. Nelle fasi precedenti egli identifica gli oggetti per l'uso che ne fa. Sincretismo e pensiero irreversibile sono insieme forme e manifestazioni del suo processo evolutivo in tutte le dimensioni della personalità: cognitiva, effettiva, sociale, corporea ....

Ovviamente l'acquisizione del linguaggio verbale costituisce il fatto più rilevante di tutto l'arco evolutivo e di alfabetizzazione culturale del bambino.

L'ambiente, come spazio e circuito integrato di famiglia, scuola e società, condiziona nel bene e nel male tutta la parabola evolutiva della psiche umana.

Sincrona allo sviluppo del linguaggio è l'intelligenza che non bisogna considerare come una facoltà a sé da potenziare con esercizi mnemonici. Essa è strumento mediante il quale ogni soggetto, nell'età evolutiva, elabora ed organizza, in modo creativo, nuove strutture di pensiero e di conoscenza (metacognizione). Evidentemente l'*intelligenza* non è una dotazione nativa ma un centro regolatore dei comportamenti umani in un contesto interattivo con le peculiarità dell'ambiente.

Non siamo in presenza di aporie. Gardner[1], sostenitore della teoria delle *intelligenze multiple*, ritiene che in ogni soggetto l'apprendimento (e quello linguistico in particolare) proceda per salti, per strategie di rottura, di adattamento continuo agli stimoli dell'ambiente e senza alcuna linearità, per itinerari di discontinuità.

[1] GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Una tesi di segno opposto è quella di Piaget[2] che, sviluppando una intuizione di Decroly, nella fase di avvio attribuisce all'intelligenza potenzialità limitate passando da una percezione globale della realtà all'analisi graduale delle parti che la strutturano.

Un superamento della psicologia genetica è proprio il concetto di *struttura cognitiva* elaborata da J. Bruner[3] per il quale l'apprendimento è mediato dalle strutture intellettive di ciascuno come adeguamento alla logica delle singole discipline.

Una variante alle teorie cognitive è costituito dalla linguistica generativo-trasformazionale di N. Chomsky[4] e dai contributi di Ausubel.

In tal modo la continuità spontanea e lineare del Piaget è interpretata con criteri dinamici nel segno di un nuovo ruolo accordato al docente stimolatore, come vuole anche Vygotskj in opposizione alla didattica attivistica, di uno sviluppo psichico fortemente connotato dalla moderna cultura dell'anticipazione di tutti i processi formativi.

Gli studiosi, che fanno riferimento all'approccio noto come *elaborazione umana dell'informazione* (Human Information Processing – HIP), tendono a rifiutare la tesi dell'apprendimento lineare secondo il quale il bambino inizialmente ha solo una relazione fisica con le azioni che compie. In realtà il suo limite non è tanto determinato da immaturità quanto dall'inconsistente profilo delle sue conoscenze.

Come già anticipato, lo studioso più sensibile all'influenza dell'ambiente e della cultura sullo sviluppo della personalità infantile è Lev Vygotskij[5] per il quale la mente umana non è indipendente dal contesto. L'apprendimento per lui dipende largamente proprio dal linguaggio mentre Chomsky va ben oltre sostenendo che ogni individuo è geneticamente programmato per acquisirlo. È suo l'acronimo LAD da intendere come dispositivo automatico di acquisizione linguistica tanto in forma attiva che di utente passivo.

Nel panorama appena disegnato, le scansioni temporali non sono negate ma non sono neanche assolutizzate. In qualsiasi età si apprende codificando e adattando le informazioni alle matrici cognitive preesistenti e alle modalità di acquisizione del sapere proprie di ciascuno in un'interazione stretta tra sistemi affettivi (Maslow, Rogers, Gordon)[6] e sistemi socio-ambientali (Lewin,

---

[2] PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1964.

[3] BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993.

[4] CHOMSKY N., *Saggi linguistici*, II, *La grammatica generativa trasformazionale*, B. Boringhieri, Torino, 1979.

[5] VYGOTSKIJ L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Ed. Riuniti, Roma, 1972.

[6] AA.VV.., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio affettiva dalla materna alla media inferiore*, NIS, Urbino, 1981.

Bateson, Wallon)[7]. Solo per Gesel la conoscenza è un esito della lenta maturazione di ciascuno fuori da qualsiasi influenza e permeabilità ambientale.

2. Pedagogia della parola e famiglia

In campo scolastico la pedagogia della parola e del dialogo si attua non tanto in forme organizzative quanto nell'attenzione verso la dimensione comunitaria come luogo privilegiato di relazionalità e di convivenza di cui la scuola riproduce la struttura.

La vitalità della mente dipende dalla sua capacità di muoversi in forma ecologica, di operare in un sistema di contesti secondo la prospettiva delineata da Bateson[8], di essere interattiva e di imparare dall'errore.

Sono messi in discussione, dunque, i protocolli definiti a priori su basi di sperimentalità e di verificabilità.

Nella prospettiva ecologica e della pedagogia della parola, l'ambiente, il clima affettivo, gli stili relazionali, le conoscenze apprese, le abilità conseguite e i comportamenti sono assunti come sfondo unificante di tutto l'apprendimento.

A una pedagogia sbilanciata verso la dimensione cognitiva e indifferente agli aspetti affettivi ed espressivi, i teorici che si ispirano alla pedagogia della parola (Freire, Buber, Mac Intyre) contrappongono una visione del mondo fondata sulla diversità e sulla interculturalità come risorsa comune. Al tentativo della omologazione si oppone così la forza investigativa e umanizzatrice della parola intesa in una pluralità di significati: la parola spiega, motiva, socializza; è filtro, memoria, logos che evolve nel tempo; la parola come confronto con gli altri, la parola come rivelazione e relazione di tutto con tutti.

La parola ha un'energia generativa che favorisce la reciprocità tra i parlanti introducendoli tanto al sapere quanto all'ermeneutica dei sentimenti più profondi.

Soltanto la parola comune e dialogante costruisce le ragioni della convivenza e apre alla speranza del futuro.

In una società di grandi e rapide trasformazioni come la nostra, l'educazione non può prescindere dunque da quel nucleo di memoria intorno al quale ogni gruppo sociale si riconosce e si identifica per non dissolversi.

La narrazione costituisce pertanto lo sfondo naturale in cui si collocano le storie individuali e del gruppo di appartenenza. Essa impedisce che la

---

[7] WALLON H., *Le origini del pensiero nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

[8] BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976; POSTMAN N., *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando, Roma, 1983; MORIN E., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985; BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

tradizione si cristallizzi e diventi abitudine per farsi invece trama di storie e processo di identificazione.

In ogni comunità, ovviamente, il nucleo fondamentale è costituito dalla famiglia che, per il bambino, rappresenta anche il contesto educativo dove ha inizio la sua vita di relazione con le prime esperienze affettive e di adattamento all'ambiente.

La famiglia è pure il luogo privilegiato nel quale il bambino si appropria di primi schemi linguistici ed elabora le fondamentali capacità di rappresentazione simbolica che la scuola recupera su una linea di continuità anche in relazione alla peculiarità del contesto di appartenenza come sistema formativo integrato e policentrico dove tutte le agenzie culturali sono coinvolte secondo le rispettive competenze[9].

3. La riflessione sulla lingua

Lo studio analitico di qualsiasi lingua, come protocollo di strutture logico-convenzionali, richiede requisiti mentali che il bambino, in tutto il ciclo primario della scuola riformata, non ha ancora maturato se si esclude il segmento terminale.

L'approccio al linguaggio verbale rifiuta la sistematicità della codificazione e dell'analisi tenendo presente che nel bambino la percezione globale (sincretismo) è anteriore alla individuazione delle parti costitutive della parola, dei sintagmi, della frase e del periodo. D'altra parte una lingua si impara meglio parlandola in un preciso contesto relazionale che, facilitando la comunicazione, la rende contemporaneamente funzionale ai bisogni dei soggetti interessati.

La riflessione sulla lingua, per quanto intenzionale, nasce da opportunità di contesto o, meglio, in situazione e ogni intervento del docente va calibrato alle concrete possibilità di assimilazione dei parlanti.

È illuminante, in proposito, un passaggio del DM n.139/91 sui nuovi programmi ("Orientamenti") per la Scuola materna. Nel campo di esperienza "I discorsi e le parole" si legge infatti che ogni approccio al linguaggio verbale "muove dal principio che la lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi e che essa, nella complessità dei suoi oggetti costitutivi – fonologico, lessicale, semantico, morfologico, sintattico, pragmatico – è un sistema governato da regole implicite che si applicano anche se non si sanno descrivere". Risultano così evidenti le ricadute sui versanti glotto-didattico ed epistemologico. I riferimenti teorici li troviamo in alcuni assunti della linguistica contemporanea (R. Jakobson e M. K. Halliday) per la sottolinea-

[9] Finalmente la prospettiva della continuità è garantita da un apposito strumento legislativo: la L. 482/99 sulla tutela delle minoranze linguistiche di cui sono in fase di elaborazione le norme attuative.

tura che ogni individuo ha un ruolo attivo nell'uso della lingua e non tributario rispetto agli apporti altrui e per l'esplicito riferimento che nell'apprendimento della lingua, secondo il già citato Chomsky, occorre procedere dall'indifferenziato alle specificità testuali.

L'apprendimento di una lingua è insieme recupero di sistemi valoriali e dell'identità di chi la parla. Esso si attiva con l'acquisizione delle strumentalità relative alla lettura e alla scrittura e muove dal parlato. Occorre, pertanto, che i testi siano scritti e proposti nella lingua viva e non nella *lingua storica* ormai priva di attualità e desueta.

La produzione letteraria d'un tempo, per i contenuti che tratta e per le forme espressive che la caratterizzano, non è didatticamente adatta alle finalità educative da perseguire nel ciclo primario per cui un libro di letture è sempre preferibile a un manuale di grammatica che, per il suo rigore scientifico, esula dai bisogni comunicativi dei bambini e, conseguentemente, non li stimola neanche ad apprendere.

4. La parlata di Piana degli Albanesi e l'alfabeto

Piana degli Albanesi, tra tutte le comunità (52) dell'Arbëria recentemente censite dalla Cattedra di Lingua e Letteratura Alba-nese dell'Università della Calabria, è la più numerosa dopo Spezzano Albanese e, culturalmente, la più attiva.

Fu fondata nel territorio di Monreale verso la fine del sec. XV da esuli che, dopo una estenuante ed inutile resistenza, furono costretti a lasciare le regioni meridionali dell'Albania per sottrarsi alle rappresaglie degli occupanti ottomani.

L'atto costitutivo (i Capitoli di fondazione) fu rogato solo nel 1488 ma è certo che i profughi abbiano occupato i feudi Merco e Ayndingli in un periodo anteriore alla regolazione legale del rapporto enfiteutico con la Mensa Arcivescovile di Monreale[10].

Se l'indugio è da attribuirsi ai tempi tecnici necessari per l'acquisizione della licentia populandi o ad altro non è facile dirlo.

Nei capitoli, che per secoli regolarono i rapporti tra i contraenti, si inclusero, a parte le prescrizioni, anche le deroghe e le prerogative che consentirono ai coloni di amministrarsi a lungo con sufficiente autonomia tanto

[10] LA MANTIA G., *I Capitoli delle Colonie Greco-Albanesi di Sicilia dei secoli XV e XVI*, Palermo, 1904; MANDALÀ M., *Per un'indagine storiografica su Piana*, in Atti del I Congresso internazionale sulle minoranze linguistiche, Comune di Piana degli Albanesi, Palermo, 1986; DEL GIUDICE P., *Notizie dello stato antico e presente delle possessioni e Diocesi dell'Arcivescovado di Monreale*, Palermo, 1702; Schirò G., *Canti tradizionali ed altri saggi delle colonie albanesi di Sicilia*, Napoli, 1923 (r. a. Comune di Piana degli Albanesi, Palermo, 1986), pp. CXII-CXIII, ora anche in SCHIRÒ G., *Opere*, VIII, *Saggi*, a cura di MANDALÀ M., Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999, pp. 213-332.

che il paese, da edificare entro tre anni per contratto, diventò presto un florido centro economico e culturale se si pensa che già nel 1592 Luca Matranga[11] ebbe modo di pubblicare un opuscolo per la catechizzazione dei piccoli fondando contemporaneamente una scuola per la loro alfabetizzazione nella lingua materna. È un documento di inestimabile valore per tutti gli studiosi di storia letteraria albanese e, certamente, non inferiore per importanza al *Messale* di Gjon Buzuku.

L'albanese, che si parla in Albania, nel Kosovo e in tante altre realtà della diaspora, è l'esito di due grandi dialetti ognuno dei quali vanta una cospicua produzione letteraria fin dal sec. XV: il *ghego* diffuso nelle province albanesi del nord fino al Kosovo e il *tosco* in uso al sud e parlato anche da *arbëreshë* e *arvanitëra* (Grecia).

Naturalmente l'*arbëresh*, pur nella ricchezza delle sue varianti, è solo un sottosistema del *tosco* e dello *shqip* codificato nella produzione letteraria dei nostri tempi e morfologicamente normato da autorevoli linguisti riuniti in Congresso.

L'*Arbëria* vanta numerosi autori di notevole pregio artistico dai "classici" *Variboba, De Rada, Serembe, Dara, Schirò* etc., ai contemporanei *Dushko Vetmo, Vorea Ujko, Zef Skiro Di Maxho, Mario Belici, Kate Xukaro, Karmel Kandreva, Buzëdhelpri, Luka Perrone* e molti altri ancora[12].

I "classici" hanno sostanzialmente personalizzato l'alfabeto di cui hanno fatto uso e di cui anche la Chiesa di rito orientale ancora si serve nelle nostre comunità. I contemporanei hanno, in generale, recepito il sistema segnico di Monastir[13] che consta di 36 lettere, gruppi sillabici e digrammi e che per le peculiarità del parlato di Piana degli Albanesi, ha bisogno di essere integrato con la fricativa uvulare sonora *gh* e con la fricativa dorso-palatale *hj*.

Il fondo dell'*arbëresh* di Piana – secondo il prof. A. Guzzetta[14] – conduce al *tosco* pur distinguendosi per alcune sue particolarità fonetiche, morfologiche e... lessicali. Poche sono le differenze con lo *shqip* nel genere e nel numero del nome, a parte alcuni neutri, mentre resta aperto il problema relativo alla concordanza dei maschili plurali in *i* come *vend – i, e – et* ("posto") che per lo *shqip* si evolvono in femminili, *vende të ftohta* ("posti freddi"), e invariati per l'*arbëresh, vende të ftohtë.*

Più evidenti sono le differenze nella declinazione dei pronomi e degli aggettivi possessivi dove, con qualche correzione, conviene rifarsi al nostro par-

---

[11] SCIAMBRA M., *La "Dottrina Cristiana" albanese di Luca Matranga.* Città del Vaticano, 1964.

[12] BERISHA A. N., *Antologji e poesisë bashkohore arbëreshe*, Cosenza, 1999; AA TË NDRYSHËM, *Historia e letërsisë shqiptare*, Tiranë, 1983; XHUVANI A., *Historia e vjetër shqipe, Letërsia arbëreshe*, Tiranë, 1949.

[13] SOLANO F., *Manuale di lingua albanese*, Corigliano Calabro, 1972; AA TËNDRYSHËM, *Gjuha letrare shqipe për të gjithë*, sh. bot. e Librit shkollor, Tiranë, 1976.

[14] GUZZETTA A., *La parlata di Piana degli Albanesi*, I, *Fonologia*, Palermo, 1978.

lato specialmente per il plurale di *mio* e *tuo*. Altra caratteristica dell'*arbëresh* è la desinenza arcaica – *vet* del genitivo, dativo e ablativo plurale. Sulle particelle di congiunzione il riscontro tra i due sistemi è quasi pieno e speculare.

Nella coniugazione del verbo, il tempo e lo spazio hanno scavato un solco più profondo in quanto manca, per esempio, all'*arbëresh* l'ammirativo, tipico dello *shqip*.

Ma ci sono ben altre differenze che troviamo:

- nella diatesi attiva dell'indicativo presente e precisamente nelle terze persone plurali dei verbi col tema in consonante dove nell'*arbëresh* si hanno rispettivamente le desinenze *jëm (mi* in *thomi, vemi, kemi, jemi ...) – ni – jën* mentre nello *shqip im – ni – in*;
- nell'imperfetto indicativo e segnatamente nella terza persona singolare e nelle tre persone plurali dove nell'*arbëresh* si ha *j – jëm – jët – jën* mentre nello *shqip [n]te – nim – nit – nin*;
- il futuro si rende con *ka* (per tutte le persone) più il presente indicativo del verbo che esprime l'azione e, meno frequentemente, con *kam, ke, ka, kemi, kini, kanë të*, più il congiuntivo presente del verbo: *kam të thom* ma, attenzione, altro è *kam ç' të thom*!. Nell'arbëresh, e nello *shqip* con *do* più il congiuntivo presente del verbo. Più raro è il futuro semplice reso con *do*: *do shoh, do marr ...*
- il gerundio si rende con *tue* più il participio e con *duke* nello *shqip* mentre gli aggettivi participiali si presentano in due varianti di cui quella più frequente in [r] e l'altra più rara in [m]: *i/e martuar, i/e martuam/e*. Perifrasi come *sto mangiando, stavo mangiando* si rendono rispettivamente con *jam e ha*, e *ish'e haja* e con *jam duke ngrënë, isha duke ngrënë* nello *shqip*.

Da notare ancora la differenza tra le locuzioni verbali al presente *vete ha (u)*, nell'aoristo *vate ra (ai)* e all'imperativo *eja ha (ti)*.

A parte qualche disequazione semantica, sul versante lessicale il divario tra i due sistemi è misurabile solo sulla consistenza della dotazione di ciascun dominio. Nel caso particolare, a favore dello *shqip*.

5. *Desinenze verbali relative alla diatesi attiva* (kalimtare dhe jokalimtare) *e medio-passiva del verbo* (vetvetore – pësore).

PRESENTE INDICATIVO

Numero	**Diatesi**	
	ATTIVA	MEDIO-PASSIVA
Singolare	========*	*[h] em – e – et*
Plurale	*jëm – ni – jën* *m[ë]/mi – ni – n[ë]*	*[h] emi – ij – en*

* Le desinenze verbali delle tre persone singolari, in ogni coniugazione, presentano caratteristiche proprie: 1ª coniugazione con tema in vocale del tipo *lanj* e tre classi (A-B-

IMPERFETTO INDICATIVO

Numero	**Diatesi**	
	ATTIVA	MEDIO-PASSIVA
Singolare	*ja – je – j*	*esha – eshe – ej*
Plurale	*jëm – jët – jën*	*eshim – eshit – eshin*

AORISTO

Numero	**Diatesi**	
	ATTIVA	MEDIO-PASSIVA
Singolare	*a – e – i/u*	*u + [a – e – tema]*
Plurale	*ëm – ët – ën*	*u + [ëm – ët – ën]*
	m (ë) - t (ë) - m(ë)	*u + [m (ë) - t (ë) - m(ë)]*

PRESENTE OTTATIVO**

Numero	**Diatesi**	
	ATTIVA	MEDIO-PASSIVA
Singolare	*f [sha – sh (e) – të]*	*u + [sha – sh (e) – të]*
Plurale	*f [shim – shit – shin]*	*u + [shim - shit - shin]*

PRESENTE CONGIUNTIVO

Assume le desinenze del presente indicativo, ma per la 2ª e la 3ª persona singolare si ha rispettivamente: (2ª p.) *sh* (con i verbi i *vras, shes, flas, thres, pres* ... si ha la contrazione di *(të) vrasësh, shesësh, flasësh, thresësh, presësh* ... in *vraç, sheç, flaç, threç, preç* ...; (3ª p.) *një* (të la*një* ai), *(ë)nj* (dopo consonante ma la ë generalmente si interpone anche tra questa e le desinenze *j, jëm, jët, jëm* come in të jap*ënj* ai ...), *e* (con i verbi *pi, rri, di* in *të* pi*e*, rri*e*, di*e*)

PARTICIPIO

La configurazione del participio è la seguente: *[u] r – rë // në – ë*

PRESENTE IMPERATIVO

Numero	*Attiva* **Diatesi**	*Medio-Passiva*
2ª Singolare	Puro tema / *j*** es.: *puno, shko, harro, mëso*	*(j) u*
2ª Plurale	*ni*	*ij/ uni (raro)*

C): [*u*] *nj*, [*ti, ai*] *n*; 2ª coniugazione con tema in consonante e due classi (E-D) di cui la prima conserva la vocale tematica [*(u ,ti, ai) hap*] e l'altra la modifica *[(u) marr, (ti, ai) merr*]; 3ª coniugazione con tema in vocale del tipo *pi* e una classe, conserva la vocale tematica in tutte e tre le persone [*(u, ti, ai) pi*].

** Per i verbi con il participio in *në* come *lënë, thënë, ngrënë, zënë, vënë*, sono presenti anche le forme arcaiche: singolare [*ça-ç-stë*], plurale [*çim-çit-çin*] caratteristiche di essere (*jam: paça, paç, pastë* ...): *lënça, lënç, lëntë, lënçim, lënçit, lënçin.*

*** Per i verbi in tema vocalico *a - y - ye - ie - ua: laj, fryj, zjej, shkruaj + bëj e gjej.*

CONDIZIONALE PRESENTE

Si realizza, come tempo semplice, mediante le forme *do të, ki' t', dej' (t')* più l'imperfetto della diatesi attiva e medio passiva.

Da tenere presente, tra l'altro, la peculiarità dei verbi con dittongo interno *je* i quali presentano l'alternanza *je/i/o* e, se il tema è in consonante velare, davanti a *i/o* si ha anche la palatalizzazione di *k – g* in *q – gj*:

* *djeg*→ *digjni – dogja*
* *pjek*→ *piqni – poqa*

Analogo è, per altri versi, il comportamento dei verbi in liquida (*l – r*) come:

* *vjel*→ *vilni – vola*
* *marr*→ *mirrni – mora*

Ovviamente i tempi composti della diatesi attiva si ottengono con l'ausilio di *kam*, quelli della forma medio-passiva con *jam* che, però, tra gli arbëreshë è poco frequente: *kam parë, jam parë.*

Tra la forma sintetica e quella analitica della diatesi medio-passiva c'è una sostanziale differenza d'uso e di significato che solo i parlanti sono in grado di cogliere: *jam parë e shihem.*

Altre diversità sono di così poco conto che vale la pena di prenderle in considerazione solo quando si presentano.

*6. Un manuale per l'insegnamento dell'*arbëresh. *Cenni metodologici.*

Tra i piani congruenti dell'*arbëresh* e dello *shqip* c'è uno spazio comune che ci dà la sicurezza nella norma nella morfologia della parola e che, in supporto, ci fornisce contemporaneamente i prestiti lessicali quando è necessario.

È uno spazio di elezione per un "manuale" da proporre per l'insegnamento dell'*arbëresh.*

Pur in presenza di tante esigenze da rendere compatibili è possibile fare in modo che la sintesi assicuri pari dignità sia all'*arbëresh* che allo *shqip.*

Il libro dovrà essere il contenitore dei nuclei culturali sopra i quali esercitare la riflessione linguistica, anche in lettura contrastiva, specialmente nella coniugazione del verbo dove più corposi e distinti sono gli esiti dei particolarismi.

Valga l'esempio:

Indicativo persona	Presente	Imperfetto	Aoristo****
u	*shkonj*	*shkoja*	*shkova*
ti	*shkon*	*shkoje*	*shkove*
ai/ajo	*shkon*	*shkoj*	*shkoi*
na	*shkojëm*	*shkojëm*	*shkuam*
ju	*shkoni*	*shkojët*	*shkuat*
ata/ato	*shkojën*	*shkojën*	*shkuan*

Per alcune persone sarà il contesto frasale a diversificare, come in altre lingue, la temporalità delle azioni nelle omofonie.

I testi, scritti a più mani, presenteranno varietà di stili, che ne renderanno più piacevole e stimolante la lettura.

I vari contributi potranno essere organizzati per nuclei tematici:

- fonetica;
- morfologia, divisa nelle sezioni:

a) nome, pronome, aggettivo, particelle di congiunzione;
b) verbo con i relativi modificanti di tempo, luogo, modo...

Le restanti parti del discorso (connettivi, funzionali, enfatici) saranno trattate in forma implicita e trasversale.

Nella impaginazione del libro, per opportunità didattica, le varie unità saranno però presentate in ordine sparso ma sempre criteriato.

**** Nella coniugazione dell'aoristo occorre tenere presenti le peculiarità già evidenziate per ciascuna classe):

1ª coniugazione con tema in vocale del tipo *la/nj*

lanj	singolare	lajt [*a - e - i*]	Classe A
	plurale	lajt [*ëm - ët - ën*]	
shkonj	singolare	shko [*va - ve* - i]	Classe B
	plurale	shkua [*m - t - n*]	
bënj	singolare	bër [*a - e - i*]	Classe C
	plurale	bër [*ëm - ët - ën*]	

2ª coniugazione con tema in consonante:

shtyp	singolare	shtyp [*a - e - i*]	Classe D
	plurale	shtyp [*ëm - ët - ën*]	
marr	singolare	mor [*a - e - i*]	Classe E
	plurale	mor [*ëm - ët - ën*]	

3ª coniuguazione con tema in vocale del tipo *pi*

flë	singolare	flëjt [*a - e - i*]
	plurale	flëjt [*ëm - ët - ën*]
xë	singolare	xur [*a - e - i*]
	plurale	xur [*ëm - ët - ën*]
pi	singolare	pi [*va - ve* - u]
	plurale	pi [*më - të - në*]

In appendice è riportato il paradigma dei principali verbi irregolari o anormali.

I testi, di contenuto vario, e scritti nei diversi generi letterari, dal regolativo al fiabesco, saranno corredati di esercizi proposti in forma ostensiva e atti a promuovere l'attività di riflessione linguistica e di verifica periodica, anche contro il rischio dell'autoreferenzialità.

La pertinenza con il testo dovrà essere sempre rispettata e la dimensione ludica sempre presente mediante giochi, scioglilingua, acrostici etc..

Ogni unità didattica o scheda può essere suddivisa in due parti: nella parte superiore il brano, in quella inferiore gli esercizi.

Lo schema – tipo prevede:

– *la matrice* (gli esempi);
– *il calco* (gli esercizi);
– *l'opzione* (la creatività);
– *le espressioni idiomatiche* (la consuetudine sociolinguistica);
– *il lessico* (le varianti dei campi semantici);
– *le tavole riepilogative* (logica e memoria).

Come si vede l'ostensione è una costante del metodo che sarà presente in ogni proposta del manuale: la cosa e non la descrizione della cosa come solitamente si impara dalle grammatiche.

Ecco la struttura nella sua configurazione essenziale:

SCHEDA A

Një fletë e historisë sonë

Një herë lidhjet e Horës me Monrealin ishën më të ngushta se ato me Palermën. Dhromi më i shkurtër për Monrealin ish ai nëpër grykën e maleve Pelvum (= majë) e Saravuli mbatanë të çilëve gjëndet *Malveli.*

Një dhrom tjetër per Palermën, për këmbësorë e mushq, u hap herët nëpër *Ayndinglë e Brinjat e fikut.*

Në dimër udhëtarët i tërboj hjima e Shën Mërisë së Bosh(t)it. Te kjo mënkë shirat te moti i keq janë të përditshëm, ashtu zbora e breshri. Në fakt vendin e mësipërm të huajt, gjer më sot, e shqitojën (thresjën) *Madona du broshiu* se në dimër reshjet atje ngë lypsen kurrë. Her'e herë e vërteta ë si Shën Mëria e fshehur te dheu[15] më poshtë.

SHËNIM

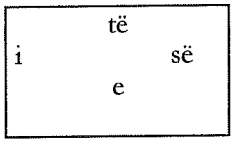
Emër + mbiemër çilësor i nyjshëm:
– *dimër i ftohtë, i rëndë*
– *pritet një dimër i ftohtë*
– *pas dimrit të rëndë patëm mot të mirë*

[15] pyll/i, pyje nga i çili pyll/ë–a, enë prej druri në Horë.

USHTRIM

Çdo nyjë në vendin e saj: mot i mirë, i keq

- *Moti ___ keq bie shi e zborë.*
- *Ndenja brënda për motin ____ keq.*
- *Na lypset ca mot ____ mirë.*
- *Pas motit ___ mirë ra shi për një javë.*
- *Zbora sos kur moti ____ mirë e jos.*
- *Motit ___ keq i trëmben maçe e pleq.*



Come si evince dall'esempio, in generale le attività di lingua sono sempre desunte dal contesto del brano proposto e tendono a rinforzare le competenze che il bambino gradualmente acquisisce.

Sarà stimolata la ricerca lessicale e, con il supporto iconico, si farà adeguato spazio alle tecniche euristiche che portano il bambino a formulare ipotesi, a elaborare regole e a trovare, con algoritmi mentali congrui, risposte e soluzioni ai problemi che si pone per la vita e nella società.

7. Conclusioni

L'iniziativa editoriale da intraprendere va necessariamente collocata in uno spazio più ampio di quello scolastico per coinvolgere tutti gli operatori e le agenzie culturali presenti nel territorio.

Si sa che per il carattere specialistico di alcuni interventi, la scuola tradizionale, da sola, non è più in grado di espletare bene il ruolo istituzionale che le compete e si pone ormai l'esigenza di un supporto esterno secondo moduli collaborativi inediti.

La prospettiva del sistema formativo integrato[16] è ormai una soluzione ineludibile del modo di fare scuola in una società molto articolata e complessa, la società del postmoderno e dei linguaggi tecnologici, la cui invadenza crea scenari di forte disagio nelle relazioni sociali.

Il disagio è ancora maggiore per le minoranze linguistiche che dispongono di risorse limitate per il presidio della loro identità. In questo caso l'extrascuola diventa il campo delle sinergie orientate verso il presidio del nostro particolarismo, nel suo insieme, e verso il rispetto della persona, in particolare, che nel territorio ha le proprie radici e nella cultura comunitaria trova il senso di sé.

È bene tenere presente che il manuale è solo un sussidio, uno strumento didattico di grande aiuto per la prima alfabetizzazione nella lingua

[16] DE BARTOLOMEIS F., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1984; VICCARO G., *Educazione e decentramento*, Liguori, Napoli, 1983; OREFICE P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978; FRABBONI F., *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo, 1989; LORENZETTO A., *Verso un ecosistema formativo*, Studium, Roma, 1988.

materna ma da solo non sarà mai in grado di assicurare la prospettiva che ci auspichiamo e che bisogna costruire insieme.

Appendice

Al fine di dare un quadro più completo della coniugazione verbale si riportano di seguito i paradigmi di alcuni verbi irregolari o anormali della parlata *arbëreshe* di Piana degli Albanesi:

N	Verbo	Presente indicativo	Aoristo	Participio
1	*u jap* (dare)	*jap, (ti, ai) jep* *japjëm, jëpni, japjën*	*dhashë, dhe, dha* *dhamë, dhatë, dhanë*	*dhënë*
2	*u bie* (portare)	*(u, ti, ai) bie* *biem, bini, bien*	*prura, prure, pruri, prurëm (prumë), prurët (prutë), prurën (prunë)*	*prurë*
3	*u bie* (cadere)	*(u, ti, ai) bie* *biem, bini, bien*	*rashë, re, ra, ramë, ratë, ranë*	*rënë (rarë)*
4	*u ha* (mangiare)	*(u, ti, ai) ha* *hamë, hani, hanë*	*hënd(g)r [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*ngrënë*
5	*u rri* (stare)	*(u, ti, ai) rri* *rrimë, rrini, rrinë*	*ndenj [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*ndenjur*
6	*u shoh* (vedere)	*shoh, (ti, ai) sheh, shohjëm, shihni, shohjën*	*pashë, pe, pa* *pamë, patë, panë*	*parë*
7	*u vinj* (venire)	*vinj, (ti, ai) vjen* *vijëm, vini, vijën*	*(j)erdh [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*(j)ardhur*
8	*u bënj* (fare)	*bënj, (ti, ai) bën, bëjëm, bëni, bëjën*	*bër [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*bërë*
9	*u ble* (comprare)	*(u, ti, ai) ble* *blemë, blini, blenë*	*ble [va, ve, u, më, të, në]*	*blerë*
10	*u danj* (uscire)	*danj, (ti, ai) del* *dajëm, dilni, dajën*	*doll [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*dalë*
11	*u di* (sapere)	*(u, ti, ai) di* *dimë, dini, dinë*	*dijt [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*dijtur*
12	*u dua* (volere)	*dua (ti, ai) do* *duam, doni, duan*	*desh [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*dashur*
13	*u flas* (parlare)	*flas, (ti, ai) flet* *flasjëm, flini, flasjën*	*fol [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*folur*
14	*u flë* (dormire)	*(u, ti, ai) flë* *flëmë, flëni, flënë*	*flëjt [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*flëjtur*
15	*u gjenj* (trovare)	*gjenj, (ti, ai) gjen, gjejëm, gjeni, gjejën*	*gjet [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*gjetur (gjëndur)*
16	*u lë* (lasciare)	*(u, ti, ai) lë* *lëmë, lëni, lënë*	*lashë, le, la, lamë, latë, lanë*	*lënë*
17	*u los* (giocare)	*los, lua, lot, lozjëm, loni, lozjën*	*luajt [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*luajtur (luarë)*
18	*u mas* (misurare)	*mas (ti, ai) man* *masjëm, mani, masjën*	*mat [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*matur*

19	*u njoh* (conoscere)	*njoh (ti, ai) njeh njohjëm, njihni, njohjën*	*njoh [a, e, u, ëm, ët, ën]*	*njohur*
20	*u pres* (tagliare)	*pres (ti, ai,) pret presjëm, prini, presjën*	*pre [va, ve, u, më, të, në]*	*prerë*
21	*u pres* (aspettare)	*pres (ti, ai,) pret presjëm, prini, presjën*	*prit [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*pritur*
22	*u rronj* (vivere)	*rronj (ti, ai) rron rrojëm, rroni, rrojën*	*rrova, rrove, rroi rruamë, rruatë, rruanë*	*rruarë*
23	*u shkruanj* (scrivere)	*shkruanj (ti, ai) shkruan shkruajëm, shkruani, shkruajën*	*shkruajt [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*shkruar*
24	*u shtie* (lanciare)	*(u, ti, ai) shtie shtiem, shtini, shtien*	*shtur [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*shturë*
25	*u thres* (chiamare)	*thres, (ti, ai) thret thresjëm, thrini, thresjën*	*thrit [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*thritur*
26	*u thom* (dire)	*thom, thua, thot thomi, thoni, thonë*	*thashë, the, tha, thamë, thatë, thanë*	*thënë*
27	*u vdes* (morire)	*(u, ti, ai) vdes vdesjëm, vdisni, vdesjën*	*vdiq [a, e,* tema, *ëm, ët, ën]*	*vdekur*
28	*u vete* (andare)	*(u, ti, ai) vete vemi, veni, venë*	*vajta, vajte, vate va [më, të, në]*	*vatur*
29	*u vras* (uccidere)	*vras, (ti, ai) vret vrasjëm, vrini, vrasjën*	*vrava, vrave, vrau, vramë, vratë, vranë*	*vrarë*
30	*u xë* (apprendere)	*(u, ti, ai) xë xëmë, xëni, xënë*	*xur [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*xënë*
31	*u zë* (afferrare)	*(u, ti, ai) zë zëmë, zëni, zënë*	*zur [a, e, i, ëm, ët, ën]*	*zënë*

Giuseppe Schirò Di Maggio

Maestri di lingua

In una scena del dramma *Rilindësi i fundit* ("L'ultimo eroe del Risorgimento") di Fatmir Gjata, il protagonista Babë Dudë Karbunara impartisce a Berat (Albania) lezioni private di lingua albanese, sfidando, alla vigilia della *Dichiarazione d'Indipendenza*, i controlli della polizia ottomana.

BABË DUDA. Të mos e humbim kohën, se është flori. Fillojmë! Gjer më sot kemi mësuar shkronjat dhe me to kemi formuar fjalë. Tani do të mësojmë se si bashkohen fjalët e kriojnë fjali ... Atëherë na e thuaj një fjalë ti, Petrit?

PETRITI. (Pasi mendohet gjatë) Atdheu!

BABË DUDA. Shumë mirë! Atdheu! Shkruajeni këtë fjalë. Atdheu! (I kontrollon, ndërsa nxënësit murmurisin fjalën). Ashtu, ju pastë Baba! Ta bashkojmë tani me fjalë të tjera. Shkruani "ynë" (I kontrollon i kënaqur). Veçojeni fjalën! Shkruajeni veç ... Veç! Ashtu. Shumë mirë! Vazhdoni: "është"... (I kontrollon. U përkëdhel flokët) Bukur! Ju lumtë!... Pra, keni shkruar: Atdheu ynë është ...

TË GJITHË. Shqipëria!

BABË DUDA. Bukuri! Atdheu yne është Shqipëria! Pra këndojmë këtë fjali të gjithë së bashku.

TË GJITHË. (Lexojnë) Atdheu ynë është Shqipëria!

BABË DUDA. Il tempo è oro, non perdiamolo. Cominciamo! Fino ad oggi abbiamo imparato le lettere e con esse abbiamo formato parole. Ora impareremo come si uniscono le parole per formare frasi. Allora la dici tu una parola, Petrit?

PETRIT. (Dopo aver riflettuto a lungo) Patria!

BABË DUDA. Molto bene! Patria! Scrivetela questa parola. Patria! (Li controlla, mentre gli alunni bisbigliano la parola). Così, gioie di Baba! Uniamola ora con altre parole. Scrivete "nostra" (Li controlla soddisfatto). Separate la parola! Scrivete a parte ... A parte! Così. Molto bene! Continuate: "è"... (Li controlla. Accarezza loro i capelli). Bene! Bravi! ... Quindi abbiamo scritto: La patria nostra è ...

TUTTI. L'Albania!

BABË DUDA. Bene! La patria nostra è l'Albania!

TUTTI. (Leggono) La patria nostra è l'Albania!

La scena sopra riprodotta mi pare interessante e illuminante per due aspetti fondamentali: la presenza del "maestro patriota" dedito al volontariato educativo in una situazione esistenziale precaria, e il metodo di insegnamento.

Babë Dudë Karbunara (1842-1917), primo insegnante di lingua albanese a Berat, potrebbe essere il prototipo dei tanti nostri "insegnanti" *arbëreshë*, che in situazioni difficili, hanno inteso come missione l'insegnamento della lingua, dando forza, secondo le proprie capacità, ma con identico immenso amore, alla salvaguardia del nostro patrimonio linguistico. Anche il metodo di insegnamento di Babë Dudë Karbunara non è lontano dai metodi adottati oggi. Se si toglie la patina d'enfasi che avvolge tutte le cose *arbëreshe* e *schipetare*, chi si è dedicato alle patrie lettere ha sempre goduto della considerazione di "patriota", dato che era impensabile, e forse lo è ancora, che fosse scissa la figura di insegnante albanese dalla figura di educatore all'amore della propria terra. Non a caso le prime frasi scritte tendono alla presa di coscienza dell'appartenenza civica. Anche da noi si inizia con *U jam arbëresh*! – Sono *arbëresh* (albanese d'Italia)!

Gli Shqipetari, poi, alle lettere dell'alfabeto hanno dedicato perfino canzoni:

Sot isht dita, Shqipëtarë, të përpiqemi,
alfabetin t'onë t'a mbrojmë shpejt' o burani!
Shkronjat t'ona jan t'arta, këto duamë.
Shqipëri, atdhe i dashur! ne s'të lemë ty të varfër.
Shkronjat t'ona i kemi për të mbrojtur
me gjith shpirt Shqiptarisht.
Armikët, o Shqipëtarë, po përpiqenë
shkronjat Turçe dhe Gërqishte të na japënë;
le t'i mbajnë ata për vethe, kemi t'onatë.

(Oggi è il giorno, Schipetari, di difendere il nostro alfabeto! D'oro sono le nostre lettere; queste vogliamo. Albania, terra adorata, non ti lasceremo orfana. Le nostre lettere difenderemo con spirito schipetaro. I nemici tentano di darci il loro alfabeto Turco e Greco; se lo tengano per sé, noi abbiamo il nostro.)

Ma emerge almeno un'altra considerazione dalla scena teatrale sopra riprodotta. La grammatica è il maestro, cioè il testo di grammatica, in questa fase volontaristica, è il maestro stesso; la grammatica ce l'ha in testa e la trasmette oralmente. Così come è capitato a noi nella nostra attività di volontariato culturale.

Con la conquista dell'indipendenza, l'Albania incomincerà a dotarsi dei testi grammaticali, frutto del lavoro degli studiosi. Così per noi oggi; con la conquista del diritto alla tutela costituzionale delle minoranze linguistiche, emerge la necessità di dotarci di testi grammaticali aderenti alla realtà nostra *arbëreshe*. Che è lo scopo del presente Seminario.

Nel nostro immaginario infantile, parecchi anni fa, quando l'unica "scuola *arbëreshë*" era la dottrina cristiana in parrocchia, l'albanese locale lo

consideravamo lingua monosillabica* (gli esempi pronunciati del resto ci davano ragione: *mo* = mamma, *ta* = papà, *no* = nonno, *vo* = zio, *sot* = oggi, *dje* = ieri, *lart* = in alto, *posht* = in basso, *ha* = mangia, *pi* = bevi, *rri* = sta, *flë* = dorme, *dhi* = capra, *derr* = maiale, *lop* = vacca, *viç* = vitello, ecc.), senza necessità di regole grammaticali, lingua musicalissima, con articoli applicati secondo suoni orecchiabili, con al massimo una sola coniugazione e con le essenziali declinazioni sessuate (maschile e femminile; incomprensibile il neutro, ma in seguito scoprimmo che ci distingueva grammaticalmente dall'italiano e ci avvicinava al greco e al latino).

Altre particolarità credevamo avesse il nostro albanese, soprattutto, la più evidente, quella di non essere noi ragazzini quasi del tutto capiti dai turisti siciliani.

Il tempo è trascorso. Abbiamo studiato e trasmesso. La lingua locale non è stata, però, ancora codificata, non è stata, se non in modo pionieristico e saltuario, insegnata nelle scuole, con la dolorosa conseguenza che la corruzione interna, quella della pronuncia soprattutto, e quella apportata dall'assorbimento di parole siculo-italiane, che da un lato, però, ne hanno arricchite le possibilità espressive quotidiane, hanno reso più problematico il recupero.

Oggi, con il progetto *Skanderbeg 3000*, stiamo per dotare i ragazzi delle nostre scuole del codice linguistico *arbëresh*, perché possano rendere per iscritto le loro espressioni idiomatiche quotidiane e, senza enfasi, perché possano lasciare documenti scritti dai quali trarre, per essere a sua volta scritta, la nostra storia futura di *Arbëreshë* in Italia e in Europa.

Note sul "verbo arbëresh" *della futura grammatica*

L'ideale sarebbe quello di "comporre" la grammatica con l'aiuto dei parlanti la lingua minoritaria, cioè con gli alunni stessi; partire dal loro mondo espressivo orale e da lì passare alla scrittura e all'osservazione grammaticale. E in realtà quanto proposto per il "verbo" nasce da dirette esperienze vissute sul campo (nella scuola media locale), quando in mancanza di testi adatti alla bisogna si iniziava il discorso linguistico partendo dalle espressioni orali dettate dagli alunni e scritte alla lavagna dal docente, conoscitore del codice linguistico della lingua minoritaria. I discenti avevano in tal modo la possibilità di veder scritta la lingua che erano in grado di parlare, ma non di scrivere.

Il "verbo" trattato in queste pagine è quello *arbëresh*. Non che differisca in modo abissale dal verbo "shqip-albanese" d'Albania, ma il criterio seguito è quello di tutelare la nostra parlata e in un momento successivo, avvicinarsi un po' spontaneamente, un po' per necessità di cultura linguistica europea, alla lingua albanese d'Albania, a cui in ogni caso si fa riferimento per "nominare" le forme verbali, oggi "nominate" in italiano.

[1] Alcuni studiosi del passato hanno preso sul serio il fatto che la lingua albanese fosse lingua monosillabica. Ho a portata di mano quel che annota il prof. Vincenzo Librandi nella *Grammatica albanese - con le poesie rare di Variboba*, Ulrico Hoepli, Milano, 1928, seconda edizione, pag.7 «La lingua albanese consta quasi tutta di parole monosillabiche, per cui la maggior parte dei filologi è convinta di ritenerla, se non la più antica, almeno, una delle più antiche lingue del mondo». Seguono numerosi esempi di parole monosillabiche.

Esempio: se chiedo "il tempo presente del modo indicativo" oggi lo devo chiedere in italiano, perché il corrispettivo *arbëresh* non esiste e costruirlo richiederebbe l'impiego di complicate locuzioni. Così nel nuovo modo di insegnare la grammatica sarà necessario chiedere con parole albanesi d'Albania *"kohën e tashme të mënyrës dëftore"*, che con un po' di studio recupera significati persi, ma intuibili da parte degli alunni: *koha* = il tempo; *tash* (*tanì, nanì*) = ora, il presente; *menyrë* = modo; *dëftore* - (*dëftonj - ftonj* = mostrare, indicare e quindi "indicativo".

I nomi dei "tempi" e dei "modi" non possono che essere quelli utilizzati nelle grammatiche d'uso in Albania.

Le coniugazioni del verbo sono tre. Verbi uscenti in - *nj*, esempio: *lanj, shkonj*; verbi uscenti in consonante, esempio: - *shoh*; verbi uscenti in vocale, esempio: - *ha*. Le forme due: attiva e deponente-passiva. Il modo indicativo presenta otto tempi come in italiano; il congiuntivo quattro tempi; il condizionale due; il desiderativo uno; l'imperativo uno; l'infinito, il participio e il gerundio uno.

Nella parlata *arbëreshe* non esiste il modo ammirativo, presente nella lingua albanese d'Albania. Poche sono le differenze grafiche e di pronuncia tra l'*arbëresh* e lo *shqip* e sono facilmente percepibili.

Come in italiano, i verbi ausiliari sono "essere = *jam*" e "avere = *kam*". L'importanza di un testo grammaticale sul verbo nella salvaguardia della parlata minoritaria *arbëreshe* è rilevabile dal fatto che, finalmente per noi, codifica e fissa le coniugazioni anche dal punto di vista della pronuncia di forme verbali assolutamente gratuite in uso oggi, dovute ai vezzi infantili della dizione.

Un esempio classico è quello del passato remoto dei verbi uscenti in - *o* - *nj*. "*Shkonj* = passare": sull'onda delle prime due persone del passato remoto, che sono "*u shkova, ti shkove, ...*" le tre persone plurali nel linguaggio infantile, e non solo, diventano "*na shkovëm, ju shkovët, ata shkovën*", a dispetto della forma corretta che è: "*na shkuam, ju shkuat, ata shkuan*".

Altra dizione scorretta è presente nel verbo "*thom* = dire", che viene pronunciato "*som*" con vari disguidi interpretartivi nelle altre persone del verbo.

I testi proposti nelle pagine riguardanti il verbo, come da esempi prodotti, contengono i modi e i tempi verbali in corsivo, successivamente estrapolati e messi in rilievo, a cui seguono la coniugazione e la prevista esercitazione. Il fine è quello di avere innanzi tutto chiara la "visione" scritta delle forme verbali, di "avvertire" che di tale coniugazione, di tale modo e di tale tempo si tratta. Ma dall'osservazione della coniugazione si può prescindere e passare direttamente all'esercitazione, se l'insegnante lo riterrà opportuno al momento didattico. Perché essenziale è non tanto memorizzare la coniugazione del verbo, bene o male conosciuta dai discenti, quanto "vedere" scritto il verbo che si pronuncia, la "parola" che viene per dono materno espressa, e che per la prima volta, forse, viene vista scritta.

I testi descrivono situazioni e paesaggi dell'ambiente locale, osservati con occhi infantili.

Giuseppina Cuccia

Il "manuale"

Lo sviluppo di una reale capacità comunicativa in lingua materna è l'obbiettivo cui deve tendere il "manuale".

Per raggiungere tale obbiettivo e, nello stesso tempo, far acquisire una completa alfabetizzazione nella lingua materna, diverse e oculate dovranno essere le strategie didattiche da seguire per evitare che il bambino si trovi davanti ad una lingua quasi diversa da quella conosciuta e parlata. Le eventuali difficoltà che si presenteranno durante l'acquisizione della lingua scritta, si possono superare se, nel processo di apprendimento, non si trascurerà il bagaglio linguistico-culturale posseduto dai bambini che già usano un loro codice.

Dopo avere individuato i bisogni che spingono alla comunicazione con altri, è facile, per soddisfare tali bisogni, fornire gli strumenti con messaggi chiari ed efficaci.

In ordine alle procedure didattiche e alle strategie di insegnamento si deve curare di armonizzare il vissuto con l'ampliamento e l'arricchimento di contenuti nuovi con lo scopo di creare cultura.

La prima parte del volume va strutturata secondo criteri di gradualità: rispondere alle esigenze del bambino e, tenere conto delle diverse articolazioni che costituiscono le finalità da perseguire, senza perdere mai di vista che l'apprendimento della lingua è sempre veicolo e strumento di "comprensione e comunicazione con gli altri".

La diretta esperienza in questo campo e i materiali didattici prodotti negli anni ottanta nelle scuole elementari di Contessa Entellina (PA) si sono rivelati di grande aiuto nella compilazione di questo testo.

Le attività, ricche e coinvolgenti, dovranno essere di stimolo all'apprendimento naturale della struttura della lingua per consolidare la conoscenza orale.

I contenuti saranno presentati sotto forma di dialogo, con la naturalezza espressiva propria dei bambini, con immagini vivaci e illustrazioni realizzate con la massima perfezione tecnica.

Per assicurare organicità ed unitarietà alla presentazione dei brani, gli argomenti da sviluppare, con particolare riferimento alla lingua e cultura loca-

li, dovranno essere articolati in "unità didattiche".

In ogni "unità didattica" si dovranno prefissare: finalità ed obiettivi. Le finalità riguarderanno la maturazione da far raggiungere al bambino attraverso l'acquisizione graduale delle competenze linguistiche.

Un aspetto fondamentale della "comunicazione" è l'associazione di ogni messaggio a segnali che rinforzino tale messaggio; occorre dunque l'utilizzo di materiale visivo e audiovisivo in cui le unità linguistiche presentate siano significative e facciano da stimolo per una partecipazione emotiva all'attività didattica, con particolare riferimento a situazioni familiari e di immediato contatto con l'ambiente in cui il bambino vive.

La presentazione dell'alfabeto avverrà tramite l'utilizzo di parole che traducano efficacemente il disegno rappresentato. Si possono formulare diverse frasi che abbiano senso compiuto e che utilizzino la parola presa in esame nelle diverse situazioni.

L'acquisizione lessicale, all'interno di un contesto comunicativo facile e con contenuti avvincenti e suggestivi, presentati in forma chiara, scorrevole e semplice, consentirà la fruibilità del testo anche all'esterno della scuola e cioè nei luoghi dove sarà presentato il volume: famiglie, chiese, associazioni, ecc..

Occorre tenere presente che la teorica acquisizione di un astratto repertorio grammaticale è sconsigliata dalla glottodidattica moderna, specialmente in età giovanile.

L'introduzione, nel dialogo, di concetti prettamente grammaticali come nomi, aggettivi, verbi, singolare, plurale, ecc. dovranno essere presentati avvalendosi di espressioni che contengano tali strutture e che saranno poi appresi con l'uso della lingua scritta.

È questo un modo nuovo di intendere la grammatica favorendo così la presa di coscienza della lingua come fatto culturale.

Le letture presentate in forma chiara e semplice, le filastrocche, le favole, i proverbi, e i canti tradizionali entreranno nel contesto educativo man mano che si presenteranno le occasioni così come le particolari cerimonie religiose legate al calendario annuale.

Le unità didattiche ruoteranno sui seguenti argomenti: l'identità personale, la conoscenza del proprio corpo, la famiglia, i rapporti di parentela, le amicizie, gli animali, le piante, i fenomeni atmosferici, la ricerca storica delle tradizioni culturali della comunità locale.

Theodor Rifesser

L'apprendimento linguistico in ambito ladino

Premessa

I Ladini delle Dolomiti rappresentano la più piccola minoranza linguistica della Regione Trentino-Alto Adige. Essa vive tra le due grandi culture italiana e tedesca. Sebbene il territorio ladino sia abbastanza unitario, amministrativamente è suddiviso nell'ambito di tre province e di due diverse regioni. I Ladini della Provincia di Bolzano sono tutelati maggiormente in virtù dello Statuto speciale di autonomia, detto "pacchetto", concesso alla Provincia Autonoma di Bolzano con DPR 31.08.1972 n. 670.

In questo Statuto è stato previsto un ordinamento scolastico speciale per le due vallate ladine della Provincia di Bolzano. Fine primario di questo regolamento speciale era la volontà da parte del legislatore di garantire alla scuola locale una integrazione ottimale dell'alunno nel contesto socio-culturale in cui vive. La scuola deve rispecchiare le caratteristiche linguistiche, culturali e sociali che sono proprie del gruppo per il quale è stata voluta e per il quale ha assunto l'impegno formativo. Quanto più la scuola riesce a dare una risposta convincente alle aspettative formative del gruppo e della popolazione scolastica che con essa s'identifica, tanto maggiore sarà il consenso di cui l'istituzione gode tra i membri del gruppo.

Ci si chiede in questo contesto quale supporto possa dare la Minoranza Ladina al Progetto comunitario *Skanderbeg 3000*, quali suggerimenti possa dare per uno sviluppo ed un incremento della presenza della lingua *arbëreshe* nelle istituzioni scolastiche e culturali del territorio e soprattutto quale supporto possa dare per la realizzazione di materiale didattico e di testi scolastici per l'insegnamento della lingua *arbëreshe* nelle scuole di ogni ordine e grado. La lunga esperienza in ambito trilingue (italiano, ladino, tedesco) maturata dalla scuola ladina nell'arco di più di mezzo secolo autorizza questa scuola ad essere istituzione di supporto allo sviluppo di progetti nel campo delle minoranze e dell'insegnamento plurilinguistico.

Proponendo brevemente l'ordinamento scolastico speciale delle scuole ladine si capisce come si sia cercato di venire incontro alle esigente specifiche della popolazione ladina.

1. Esposizione generale

1.1. Estensione territoriale

La presente esposizione si riferisce alla scuola che è stata istituita per la popolazione di lingua ladina della Provincia Autonoma di Bolzano. Il gruppo linguistico ladino vive da sempre nelle valli dolomitiche di Gardena e di Badia. Anche le popolazioni confinanti di Fassa, Livinalongo e di Cortina d'Ampezzo parlano in maggioranza il ladino, ma, appartenendo alle Provincie di Trento, rispettivamente di Belluno, non godono dello stesso ordinamento scolastico di cui godono le popolazioni ladine della Provincia di Bolzano.

L'ordinamento scolastico di cui alla presente trattazione si estende perciò al territorio delle due valli ladine di Badia e di Gardena, che fanno parte della Provincia Autonoma di Bolzano.

2.2. Dati statistici

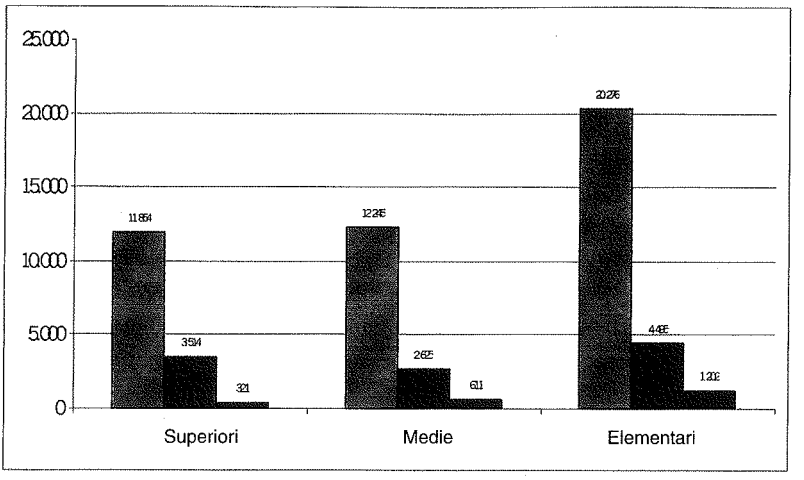
Nelle due valli ladine della Provincia di Bolzano vivono oggi ca. 18.500 abitanti, di cui circa la metà nella Val Badia e l'altra metà in Val Gardena.

Orograficamente le due valli sono separate dal Passo Gardena che raggiunge un'altezza di 2.137 metri sul l.d.m.. Tale circostanza spiega, almeno in parte, lo sviluppo di due distinti idiomi ladini nelle valli di Gardena e di Badia.

In occasione del censimento del 1991 più del 90% della popolazione residente nelle due valli si è dichiarata appartenente al gruppo linguistico ladino[1].

Il totale della popolazione scolastica era nell'anno scolastico 1996/97 di 2.073 alunni, gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado erano nello stesso anno 274. La scuola elementare dispone di 16 centri scolastici con circa 80 classi, le scuole medie sono sei con una quarantina di classi e le scuole superiori sono quattro con una trentina di classi. Causa il regresso della popolazione scolastica, alcune scuole elementari potrebbero nei prossimi anni essere soppresse e accorpate a scuole vicine. In alcune scuole elementari con pochi alunni funzionano le pluriclassi, nelle quali un unico insegnante svolge le sue lezioni con più classi riunite. Dall'anno scolastico 1991/92 anche nelle scuole elementari delle valli ladine si è introdotto l'insegnamento modulare, ai sensi di quanto previsto dalla Legge sulla riforma dell'ordinamento della scuola elementare n. 148 del 05.06.1990. Un prospetto comparativo tra il numero degli alunni e quello degli insegnanti nelle scuole dei tre gruppi etnici della Provincia di Bolzano evidenzia il rapporto numerico tra le scuole dei vari gruppi.

[1] I cittadini residenti in Alto Adige devono dichiarare l'appartenenza ad uno dei tre gruppi linguistici tedesco, italiano o ladino. La dichiarazione d'appartenenza linguistica nel censimento del 1991, presentò una piccola modifica, in quanto fu possibile dichiararsi per un quarto gruppo linguistico "diverso".



Alunni iscritti nelle scuole in lingua tedesca, italiana e ladina

2. Breve esposizione storica

La scuola rispecchia sempre ed ovunque l'impostazione culturale del rispettivo regime dominante, specialmente se questa rappresenta una minoranza etnica. Così anche la scuola delle valli ladine è passata nel corso dell'ultimo secolo attraverso diverse fasi evolutive. È stata più volte al centro di tensioni politiche più o meno palesi e anche di tentativi indiretti di servirsi della scuola per motivi di dominio politico. Nelle varie dispute si trattava, come sempre avviene in territori dove si incontrano più lingue e più culture, dell'insegnamento delle lingue e dell'uso di una lingua piuttosto che dell'altra come lingua d'insegnamento.

Dai documenti in nostro possesso si può desumere che cent'anni fa la scuola delle valli ladine era già in qualche modo trilingue. Va ricordato che allora le valli ladine facevano parte integrante dell'Impero Austro-Ungarico. L'insegnamento avveniva perciò sostanzialmente in lingua tedesca con circa sei ore settimanali d'insegnamento della lingua italiana. Il ladino veniva usato soprattutto come lingua strumentale (di spiegazione) e per l'insegnamento della religione. Alla fine dell'800 si volle prescrivere in tutte le scuole l'uso esclusivo della lingua tedesca. Contro tale disposizione vi furono proteste della popolazione e specialmente dei rappresentanti del clero della Val Badia. I motivi della protesta erano in parte di carattere religioso, in quanto la pratica religiosa nelle valli ladine si era servita da sempre delle lingue italiana e ladina, e in parte di carattere economico, che vedeva l'apprendimento dell'italiano di grande utilità pratica, sia per l'attività commerciale, sia per lo sviluppo dell'attività turistica che proprio in quegli anni si stava gradualmente avviando. Analoghe richieste di introdurre obbligatoriamente l'insegnamento della lingua italiana nella scuola popolare furono inoltrate alle autorità di allo-

ra, pochi anni dopo, anche dai Comuni ladini della Val Gardena. Gli eventi luttuosi sopravvenuti in seguito allo scoppio della prima guerra mondiale fecero tacere qualsiasi discussione in merito alla scuola e con disposizione imperiale del 26.10.1916 anche tutte le scuole delle valli ladine vennero assimilate in tutto alle altre scuole in lingua tedesca del Tirolo. In esse era espressamente vietato l'uso dell'italiano.

Dopo la prima guerra mondiale il Tirolo del Sud venne annesso all'Italia e, dopo la presa del potere da parte del governo fascista, la scuola nelle due valli ladine venne, a distanza di pochi mesi, completamente italianizzata. Era l'anno 1921.

Ventidue anni dopo, quando nel settembre del 1943 la Provincia di Bolzano, assieme a quella di Trento e di Belluno veniva unita dal governo nazionalsocialista sotto il dominio della zona d'operazione "Alpenvorland", la scuola delle valli ladine conobbe un'altra radicale svolta: da una scuola puramente italiana divenne una scuola esclusivamente tedesca.

La scuola tedesca che dal 1945 aveva reintrodotto tra le sue materie d'insegnamento un'ora al giorno di lingua italiana, da impartirsi come seconda lingua, venne portata avanti tra polemiche, discussioni e tensioni fino al 1948, quando, dopo vari tentativi andati a vuoto, si riuscì a trovare una soluzione che poteva in qualche modo essere accettata dalla maggioranza della popolazione. Tale soluzione consisteva nell'introduzione dell'insegnamento paritetico, nel quale le lingue italiana e tedesca venivano equiparate sotto l'aspetto curriculare e strutturale. In questo ordinamento le due lingue dovevano ambedue essere lingue d'insegnamento con uguale numero di ore settimanali. Accanto all'insegnamento paritetico dell'italiano e del tedesco da usarsi come lingue veicolari, veniva introdotto l'insegnamento del ladino nella misura di 1 - 2 ore settimanali per classe. All'introduzione dell'insegnamento paritetico nelle scuole delle valli ladine si giunse non tanto per ragioni pedagogiche o didattico-metodologiche, quanto piuttosto per un compromesso politico-sociale che si riuscì a raggiungere tra le parti in causa.

Nel 1951 venne istituita la prima scuola media delle valli ladine, con sede a Ortisei. Dato che l'insegnamento nelle scuole secondarie avviene sulla base di cattedre da affidare a più docenti per le varie materie, si dovette elaborare un nuovo sistema che garantisse l'insegnamento paritetico delle due lingue d'insegnamento. La soluzione venne trovata nella suddivisione paritaria delle materie, per cui il numero delle ore settimanali delle materie da insegnare in lingua tedesca doveva corrispondere alle ore settimanali da dedicarsi alle materie da insegnare con l'uso veicolare della lingua italiana, con inoltre l'aggiunta di due ore settimanali di ladino, da inserire nell'insegnamento come materia curriculare.

Nel 1963 venne istituita nelle valli ladine, come su tutto il territorio nazionale, la scuola media dell'obbligo. Così vennero unificati per tutti gli alunni anche gli ultimi tre anni della scuola dell'obbligo.

Se in prima applicazione l'ordinamento scolastico ladino era stato introdotto con una semplice ordinanza ministeriale (O.M. 5145/76 dd. 27.08.1948), nel 1972 l'ordinamento paritetico trovò una sua definizione giuridico-costituzionale nello statuto d'autonomia, approvato con il DPR 31.08.1972 n. 670. L'art. 19 di detto statuto recita, fra l'altro: "La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine. Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali scuole l'insegnamento è impartito su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco". Questo breve passo non è sempre stato di facile lettura e dovette essere più volte interpretato e precisato con l'emanazione di varie norme d'attuazione (DPR 20.01.1973 n. 116 e DPR 04.12.1981 n. 761).

Il nuovo Statuto d'autonomia prevede nel citato art. 19 anche la nomina di un apposito Intendente scolastico e l'istituzione di un Ufficio scolastico provinciale per l'amministrazione della scuola nelle località ladine. Tale istituzione, così importante per l'autonomia della "scuola ladina", venne realizzata nel 1975.

Altre disposizioni di legge prevedono il diritto di precedenza assoluta per i candidati ladini nell'assunzione nei ruoli di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse e l'obbligo della conoscenza delle tre lingue per tutto il personale docente e direttivo. Da ciò deriva l'obbligo per il personale in servizio nelle scuole delle valli ladine, indipendentemente dalla materia insegnata, di dimostrare di avere superato l'esame scritto e orale per l'accertamento della conoscenza della lingua italiana e tedesca e di avere superato l'esame orale di ladino.

3. Organizzazione e struttura della scuola

3.1. L'istruzione pubblica in Alto Adige

La Provincia Autonoma di Bolzano dispone nel settore scolastico solamente delle competenze legislative secondarie; può apportare solo piccoli "adeguamenti" ai programmi e ai piani di studio per adattarli alle esigenze locali. Altrettanto dicasi del calendario scolastico e degli orari delle lezioni. Nel settore della scuola materna la Provincia è invece titolare del potere legislativo primario e può, in materia di istruzione prescolastica, legiferare in modo autonomo e anche difforme da quanto previsto nel resto del territorio nazionale. La scuola materna è un'istituzione della Provincia. Possono essere iscritti alla scuola materna i bambini che abbiano compiuto il terzo anno d'età. L'orario settimanale di accoglienza è di sette ore giornaliere per cinque giorni alla settimana. L'iscrizione alla scuola materna è facoltativa.

La struttura di massima della scuola pubblica in Alto Adige è sostanzialmente identica a quella di tutte le altre provincie (a Statuto normale) d'Italia e prevede una suddivisione in scuola materna, scuola elementare e scuola secondaria di primo e secondo grado.

Accanto alle scuole superiori quinquennali che concludono i loro corsi con l'esame di maturità, funzionano diverse scuole e istituti statali a carattere professionale della durata di due o tre anni, che svolgono un programma prevalentemente tecnico-professionale e che si concludono con un diploma di qualifica. Inoltre la Provincia mette a disposizione dei giovani, accanto agli istituti professionali a carattere statale, un'ampia gamma di scuole e di corsi professionali della durata di due o tre anni; dette scuole sono strutturate in parte come corsi di formazione di base, in parte come corsi di aggiornamento e di perfezionamento in appoggio alle attività pratiche e professionali del mondo del lavoro.

3.2. L'ordinamento scolastico nelle valli ladine

Nell'ambito del sistema relativamente rigido e centralistico dell'ordinamento scolastico statale è stato possibile elaborare per le valli ladine un modello di scuola che tiene conto in larga misura delle esigenze della comunità. Si è cercato di dare al problema scolastico una risposta operativa con la quale potessero identificarsi, in via di compromesso, sia le istanze politiche e di partito, sia quelle sociali, economiche e culturali espresse dalla popolazione.

La caratteristica di questa scuola è il plurilinguismo, elevato a sistema strutturale dell'insegnamento nella scuola di ogni ordine e grado, con inizio dalla prima classe elementare. Tale plurilinguismo richiede da parte sua particolari presupposti culturali e linguistici da parte del corpo docente e postula accorgimenti e adattamenti metodologici e didattici che facilitino il processo d'apprendimento multiculturale e lo svolgimento dei programmi tramite l'uso di più lingue veicolari.

Questo ordinamento scolastico è detto "paritetico", perché le due lingue principali nelle quali si articola l'insegnamento, l'italiano e il tedesco, vengono usate in modo quantitativamente uguale. È interessante notare che la legge prescrive non solo lo stesso numero di ore settimanali da dedicare a ciascuna delle due lingue, ma prescrive altresì che, al termine di ciascun grado di scuola, la conoscenza delle due lingue da parte dell'alunno, deve raggiungere lo stesso livello. Ciò vuol dire che l'insegnamento deve essere impostato in modo che l'alunno, al termine dei suoi studi, raggiunga un bilinguismo pratico, nel quale la conoscenza delle lingue italiana e tedesca rifletta una sostanziale parità. In questo ordinamento la lingua ladina, lingua materna della maggioranza degli alunni, è presente sia come lingua strumentale nelle scuole di ogni ordine e grado, sia come materia d'insegnamento curriculare nella scuola elementare e media per due ore settimanali in ciascuna classe e da una a due ore nelle superiori.

3.2.1. Scuola elementare

Dove nella scuola elementare funzionano classi parallele vi sono due possibilità di iscrizione per gli alunni di prima. Le famiglie hanno la facoltà

di scelta tra l'iscrizione in classe con l'insegnamento ladino-italiano o in classe con l'insegnamento ladino-tedesco tenendo conto delle conoscenze linguistiche dell'alunno all'atto dell'iscrizione.

L'eventuale accertamento delle conoscenze linguistiche dell'alunno al momento dell'iscrizione alla prima classe avviene attraverso incontri colloquiali ai quali partecipano oltre all'alunno i rispettivi genitori e gli insegnanti di prima.

In prima classe, specialmente nei primi mesi di scuola, si usa molto il ladino; esso serve come lingua strumentale e come lingua d'avvio per facilitare all'alunno l'approccio alla lingua d'insegnamento, che per lui è ancora una lingua in gran parte sconosciuta e nella quale dovrà imparare a leggere e a scrivere. Attraverso questo primo contatto con una lingua nuova l'alunno ladino – se confrontato con coetanei per i quali l'apprendimento della lettura e della scrittura avviene nella propria lingua materna – si trova a dovere affrontare diverse difficoltà. Non deve solo imparare a leggere e a scrivere in una lingua a lui, almeno inizialmente, sconosciuta, ma nel fare ciò egli deve anche imparare una nuova lingua. Per un'ora al giorno in prima classe si svolgono inoltre conversazioni orali nell'altra lingua straniera (L3); ciò per avviare gradualmente l'alunno, senza paure e complessi, ad avvicinarsi alle strutture principali della L3, che a partire dalla seconda classe diventerà la seconda lingua d'insegnamento.

Le conoscenze linguistiche che gli alunni possiedono al momento della loro iscrizione alla prima classe elementare possono essere molto varie, come ha dimostrato una ricerca eseguita nel 1988. I dati che sono emersi da tale ricerca confermano quanto già constatato dagli insegnanti, che cioè il plurilinguismo degli alunni è in rapporto diretto con lo sviluppo turistico del territorio in cui vivono. Viceversa, per quanto riguarda la conoscenza del ladino, essa si dimostra più solida e sicura dove minori sono le interferenze turistiche. Le premesse linguistiche diverse di cui dispongono gli alunni di sei anni pongono al maestro elementare problemi di metodo spesso complessi e di non facile soluzione. Un tentativo di adeguamento delle esperienze plurilingui in questa direzione potrebbe essere l'introduzione di un approccio linguistico metodologico con tutte e tre le lingue (ladino, italiano, tedesco) già nella scuola materna. Un progetto pilota in questa direzione si attua fin dall'anno scolastico 92/93 in alcune scuole materne della Val Gardena. Il progetto si prefigge di strutturare metodologicamente la varietà di lingue già presenti nei vari gruppi attraverso le diverse madrelingue dei bambini in modo da permettere un apprendimento ludico degli elementi e delle strutture fondamentali di tutte e tre le lingue presenti sul territorio.

Nella seconda classe elementare ha inizio l'insegnamento "regolare" anche di quella che è l'altra lingua straniera, nella misura necessaria per potere arrivare alla fine dell'anno a una conoscenza possibilmente paritaria delle lingue italiana e tedesca. Accanto alle due lingue d'insegnamento "principali"

ha inizio, dalla seconda classe, l'insegnamento curriculare del ladino che prosegue anche nelle classi superiori per due ore settimanali.

Dalla terza alla quinta classe elementare l'insegnamento paritetico resta invariato. Sarà l'insegnante stesso che nel rispetto della libertà didattica deciderà di scegliere l'uso alternato delle due principali lingue d'insegnamento, scegliendo l'uso alterno delle lingue, rispettando un ritmo giornaliero o settimanale. La suddivisione dell'insegnamento nelle due lingue principali, l'italiano e il tedesco, non avviene per materia, come sarà fatto più tardi nella scuola secondaria, ma semplicemente in base al principio della pariteticità. In linea di massima si può dire che nella scuola elementare tutte le materie, ad eccezione del ladino, vengono svolte alternativamente sia in italiano che in tedesco. Generalmente l'alternanza della lingua in cui si svolge l'insegnamento avviene settimanalmente, per cui una settimana tutte le materie vengono insegnate in lingua tedesca e la settimana successiva in lingua italiana. Nelle classi inferiori c'è chi preferisce alternare giornalmente l'uso delle lingue. Ciò per evitare che l'alunno, restando troppo a lungo lontano dall'immersione in una determinata atmosfera linguistica, possa trovare difficoltà nell'acquisire la padronanza di ciò che va continuamente esercitato e vissuto.

Va ricordato che nella scuola elementare vi era un solo insegnante per classe; egli era tenuto a insegnare tutte e tre le lingue. Solo la materia "religione" veniva impartita da un apposito docente. Questo ordinamento fondamentale, che è durato per oltre quarant'anni, si sta allentando. Solamente in gran parte delle prime classi ed in classi particolarmente piccole si usa ancora il sistema ad "insegnante unico". A partire dall'anno 1991/92 ha avuto inizio la graduale applicazione della legge sulla riforma della scuola elementare che, tra le innovazioni principali, introduce la presenza di tre docenti su due classi o di quattro su tre. L'introduzione di tre insegnanti, in posizione equiparata l'uno rispetto all'altro, che assicurano la loro presenza nella stessa classe in modo diretto o sotto forma di compresenza, non semplifica di per sé la già complessa struttura della scuola paritetica, ma d'altra parte apre interessanti opportunità di alleggerimento e di specializzazione per il singolo docente; ciò soprattutto attraverso una suddivisione individualizzata delle materie da insegnare, che avviene previa intesa tra gli insegnanti che operano nella stessa "unità modulare". Le esperienze emerse dall'applicazione della riforma confermano l'aumento delle possibilità gestionali e di individualizzazione date al docente dall'insegnamento modulare, anche per quanto attiene all'uso delle diverse lingue d'insegnamento.

3.2.2. Scuola media

La scuola media si basa sull'insegnamento per materie o per combinazioni di materie affini, formanti cattedre d'insegnamento, dove le 15 materie previste per la scuola media, vengono affidate di regola a 9 docenti. A causa dell'ordinamento per cattedre non era possibile nella scuola media una sud-

divisione paritetica delle lingue con i criteri adottati nella scuola elementare. Perciò, in sede di prima applicazione della legge sulla istituzione della scuola media, vennero anche fissate le materie da insegnarsi in italiano e in tedesco, nel rispetto dell'uguale numero di ore settimanali da dedicare alle due lingue d'insegnamento. All'insegnamento paritetico dell'italiano e del tedesco si aggiungevano due ore settimanali di insegnamento del ladino.

A partire dal 1991/92 funziona presso la scuola media di Ortisei, e dal 1997/98 in tutte le scuole medie ladine, una sperimentazione scolastica che prevede l'insegnamento della lingua inglese nella misura di tre ore settimanali. La sperimentazione, autorizzata dal Ministero, è ben accetta sia da parte degli alunni che da parte dei genitori e ha dato finora ottimi risultati soprattutto per gli alunni interessati. Questa sperimentazione dà agli alunni la possibilità di confrontarsi fin dalla scuola dell'obbligo con quattro lingue diverse.

3.2.3. Scuole superiori - Istruzione secondaria di II grado

Nelle scuole superiori delle valli ladine – a partire dall'anno scolastico 1991/92 sono cinque (due istituti d'arte, un liceo scientifico, un istituto professionale e un istituto tecnico) – la suddivisione paritetica delle materie in funzione dell'insegnamento paritetico delle due lingue veicolari, l'italiano e il tedesco, avviene in modo analogo a quello della scuola media. Va però notato che nelle scuole superiori mancava finora quasi del tutto l'insegnamento del ladino come materia curriculare. Solo con l'istituzione del liceo scientifico si è giunti alla introduzione di un'ora settimanale di ladino da insegnarsi come materia in tutte le classi del corso.

Una nuova legge provinciale del luglio '94 introduce un'ora settimanale di ladino in tutte le classi delle superiori e una legge del '97 aggiunge una seconda ora facoltativa in più di ladino. Alunni che provengono da scuole medie non ladine possono chiedere una materia sostitutiva. Questo provvedimento legislativo si pone fra l'altro l'obbiettivo di preparare gli studenti all'accresciuto prestigio della lingua ladina nell'amministrazione pubblica. In più agevola la preparazione all'esame di trilinguismo prescritto per tutti coloro che vogliono essere assunti nel pubblico impiego.

4. Formazione, aggiornamento e documentazione

4.1. La formazione degli insegnanti

Fino a pochi anni fa non vi erano, causa il numero limitato degli aspiranti insegnanti, appositi istituti o scuole per la formazione dei docenti delle scuole elementari delle valli ladine. I candidati all'insegnamento nella scuola elementare frequentavano pertanto gli istituti magistrali tedeschi o italiani funzionanti nella Provincia di Bolzano al di fuori delle valli ladine. Questi istituti però non consideravano affatto le esigenze particolari degli studenti

ladini. Di questa situazione ne risentiva particolarmente la preparazione all'insegnamento della lingua ladina e la formazione multilinguistica del futuro insegnante. Con l'istituzione della Libera Università di Bolzano nel 1997 ed in particolare con l'attivazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria a partire dall'anno accademico 1998/99 si è finalmente riusciti ad offrire un percorso formativo per i futuri insegnanti delle scuole ladine, che risponda alle esigenze dell'ordinamento scolastico speciale. La facoltà di Scienze della formazione si articola in tre sezioni: gli studenti italofoni e tedescofoni possono seguire l'intero corso di laurea nella propria madrelingua; gli studenti di madrelingua ladina seguono parte delle lezioni in italiano e parte in tedesco e frequentano specifici corsi organizzati dalla sezione ladina.

Migliore è stata la preparazione degli insegnanti delle scuole secondarie, che erano tenuti a frequentare corsi universitari regolari e che concludevano i loro studi con il diploma di laurea. Ma anche in questo settore è mancata finora una preparazione specifica che avesse tenuto conto delle necessità metodologiche proprie di un insegnamento plurilingue. Con l'attuazione dei corsi di specializzazione a partire dall'anno accademico 2000/01 anche questa esigenza molto importante per la scuola ladina può essere soddisfatta. Così sarà finalmente risolto il problema della preparazione metodologico-didattica del personale docente laureato, problema che non riguarda solamente le scuole ladine ma tutto il territorio nazionale.

4.2. Attività di aggiornamento

Ogni insegnante è tenuto, nel corso dell'anno scolastico, a partecipare ad un certo numero di ore di aggiornamento; nello svolgimento di tale attività, intesa come diritto-dovere facente parte della sua professione di docente, egli può avvalersi sia delle possibilità offerte dalle singole scuole che programmano l'autoaggiornamento interno, sia di corsi, convegni, seminari e incontri organizzati a livello provinciale dalle autorità scolastiche o dagli Istituti pedagogici e da associazioni professionali.

Per le esigenze specifiche della scuola nelle valli ladine è stato istituito – con legge provinciale – l'Istituto Pedagogico Ladino che svolge una vasta attività di formazione e di aggiornamento. Nell'ambito di tale attività viene data agli insegnanti la possibilità di approfondire le loro conoscenze, soprattutto linguistiche; l'Istituto elabora modelli e strategie per dare una base scientifica all'insegnamento trilingue che è caratteristico della scuola ladina. Il piano di formazione annuale prevede tra l'altro il finanziamento di una serie di corsi per il perfezionamento delle lingue sia in Italia che all'estero.

Per quanto riguarda i corsi di lingua e cultura ladina, essi non vengono organizzati soltanto dall'Istituto Pedagogico ma anche dalle organizzazioni come dall'Istituto Culturale Ladino "Micurà de Rü", con sede a San Martino in Badia.

4.3. Attività di documentazione

L'Istituto Pedagogico Ladino raccoglie, elabora e distribuisce gratuitamente materiale didattico alle scuole di ogni ordine e grado. Detto Istituto elabora e realizza soprattutto materiale per l'insegnamento della lingua ladina. Sono istituiti a questo scopo vari gruppi di lavoro composti da personale docente e da comandati presso l'Istituto Pedagogico che ne curano il coordinamento. L'Istituto elabora e propone altresì progetti per l'uso sempre più allargato delle nuove metodologie informatiche, promovendo sperimentazioni e accompagnando docenti disposti all'uso delle nuove tecnologie.

5. Valutazione e previsione

5.1. Ipotesi di valutazione

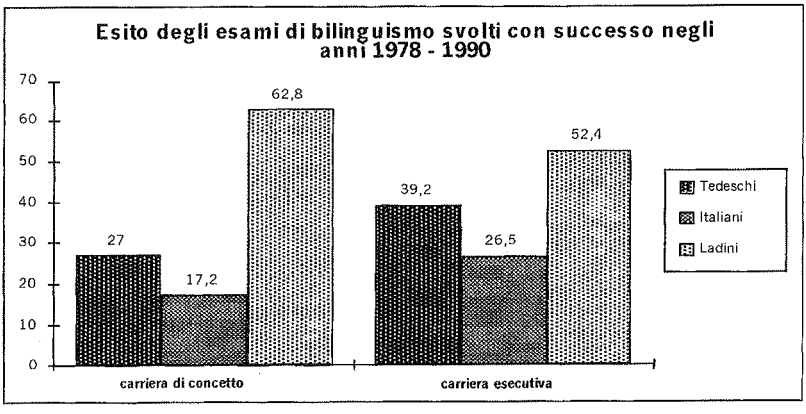
La scuola paritetica nelle valli ladine ha ormai più di 50 anni di vita. Essa viene accettata e appoggiata dalla popolazione e nessuno dubita più seriamente della bontà di questo ordinamento scolastico. Ricerche sulla "qualità" di una scuola sono sempre difficili e dispendiose. La prima ricerca di questo genere, che riguarda la competenza linguistica degli alunni licenziati dalla scuola dell'obbligo, sta per essere conclusa. Essa viene svolta dal professore Ureland dell'Università di Mannheim. Le prime tendenze emergenti lasciano scorgere una competenza linguistica relativamente buona nell'uso del ladino, un po' meno nell'uso della lingua italiana. Per quanto riguarda il tedesco, la sua conoscenza sembra essere inferiore a quella delle altre due lingue, anche se tale tendenza si manifesta con chiare differenze tra le due valli, nei diversi paesi e addirittura nelle singoli classi. Ciò significa che il grado di padronanza di una lingua non dipende solo dal sistema scolastico ma viene condizionato da una serie di altri fattori.

Un'altra possibilità per valutare la competenza linguistica deriva dal confronto dei risultati degli esami di bilinguismo o di trilinguismo, ai quali devono sottoporsi tutti coloro che in Alto Adige aspirano a un posto di lavoro presso un'amministrazione pubblica[2].

Gli esami per l'accertamento della conoscenza delle lingue vengono sostenuti dalla maggioranza degli alunni che concludono la scuola dell'obbligo e le superiori; sono gestiti dallo stesso ufficio per tutta la provincia e presieduti dalle stesse commissioni esaminatrici per i candidati italiani, tede-

[2] Questo esame consiste: a) in un esame scritto dove vengono richieste delle risposte in base ad un testo presentato. Le risposte devono essere scritte rispettivamente nella seconda lingua: per i candidati di madrelingua italiana in tedesco e viceversa; b) in un esame orale per chi ha superato quello scritto. I candidati di madrelingua ladina oltre alle prove di lingua tedesca e di lingua italiana devono superare da quest'anno anche un esame scritto di ladino. L'esame di bilinguismo diventa così per loro un esame di trilinguismo.

schi e ladini, per cui i risultati possono essere facilmente e oggettivamente confrontati.



Nella media annuale, riferita al decennio 1978-1990, i candidati provenienti dalle scuole delle valli ladine raggiungono una percentuale di promozione decisamente superiore a quella raggiunta dai loro coetanei provenienti dalle scuole italiane e tedesche. I risultati migliori vengono conseguiti nel superamento degli esami per la carriera B (corrispondente al diploma di maturità) e per la carriera C (licenza media), dove i ladini dimostrano una conoscenza linguistica superiore a quella posseduta dai canditati degli altri due gruppi linguistici.

Anche la recente indagine (1993) sull'alfabetizzazione nella lettura svolta in base alla metodologia usata nell'analoga indagine nazionale-internazionale IEA-SAL nelle terze medie delle scuole tedesche, italiane e ladine dell'Alto Adige ha riportato dei risultati molto incoraggianti per la scuola ladina.

L'apprendimento di competenze linguistiche è naturalmente solo un aspetto del compito educativo e formativo della scuola. Gli altri contenuti non possono essere approfonditi in questa esposizione, in quanto non sono aspetti caratterizzanti dell'ordinamento scolastico in questione ma formano oggetto programmatico di tutte le scuole, anche di quelle a ordinamento ordinario. Ciò nonostante sembra di potere affermare che una scuola, che già nella fascia dell'obbligo, è in grado di garantire agli alunni una competenza plurilinguistica abbastanza ampia, rappresenta oggi una realtà di assoluta attualità. Una scuola multilingue offre i migliori presupposti per una vera integrazione europea, aumenta la possibilità di comunicazione e di comprensione tra i popoli e assicura le basi migliori per l'apprendimento attivo di altre nuove lingue.

5.2. Previsioni per il futuro

La scuola italiana è di fronte a importanti innovazioni: si sta avviando

la riforma per il riordino dei cicli; la riforma della maturità è appena decollata; l'autonomia scolastica partirà definitivamente nel prossimo autunno.

Nell'ambito di queste innovazioni saranno necessari per l'ordinamento scolastico delle valli ladine momenti di riflessione e di ripensamento delle esperienze fatte finora, di approfondimento e di analisi del sistema, di adattamento delle strutture alle esigenze emergenti in un mondo post-industriale che richiede alla scuola sempre nuove prestazioni. Il risveglio della coscienza d'identità del gruppo ladino e la maggiore considerazione raggiunta dalla lingua ladina in sede politica, che ha portato l'uso del ladino nella pubblica amministrazione come terza lingua ufficiale della provincia (DPR 574 del 15.05.1988), non possono lasciare indifferente il mondo della scuola[3].

Anche le nuove conoscenze della linguistica applicata (neuro e pedagolinguistica) in merito all'apprendimento precoce delle lingue sono in complesso incoraggianti; esse possono dare al plurilinguismo spazi nuovi e portare l'introduzione di un multilinguismo regolato fin dentro alla scuola materna.

Ma prima che si arrivi all'introduzione concreta delle innovazioni di cui sopra sarà necessario svolgere opera di sensibilizzazione e di informazione per raggiungere un ampio grado di consenso tra tutti gli interessati, comprese le forze politiche e sociali. Solo nel rispetto della fiducia reciproca e nella collaborazione degli interessati è possibile avviare le riforme da introdurre verso i risultati attesi.

E infine, questo modello di scuola potrebbe servire come base di discussione e come prototipo per tutti coloro che, in vista di un'Europa sempre più unita ed allargata, si stanno interessando all'organizzazione del plurilinguismo nelle loro scuole e per quelli che in un modo o nell'altro lo stanno già attuando.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *100 anni Istituto d'Arte di Ortisei 1890-1990*, Ortisei,1990.

COMPLOJ PURGER, L., 1954/55 - 1984/85 *Raetia Handelsoberschule St. Ulrich*, St. Ulrich, 1985.

CRAZZOLARA E., *25 agn scola mesana*, Urtijëi, 1988.

DEMETZ J., *La scola d'ert y la scola mesana nueva de Sëlva*, in Calënder de Gherdëina, 1985, pp. 44-50.

ELLECOSTA L., *Les scoles tla Val Badia 1958 - 1972*, Urtijëi, 1972.

FONTANA J., *Der Enneberger Schulstreit*, in Ladinia, 1978, pp. 75-88.

[3] Nel DPR del 15.7.1988, n. 574 è previsto l'uso di tutte e tre le lingue qualora si tratti di documenti ufficiali rivolti a tutti e tre i gruppi etnici o si tratti di documenti e comunicazioni riguardanti uffici ed istituzioni che operano prevalentemente per la popolazione ladina.

FONTANA J., *Der Schulkampf*, in Ladinia V/1981, pp. 211-217.

HÖGLINGER E., *Interferenzen des Ladinischen und des Italienischen in das Deutsch von Grödner Schülern*, in Ladinia IV/1980, pp. 287-302.

INSAM C., *La scoles te Gherdëina*, in Lingaz y cultura 2, 1980, pp. 60-64.

IRSARA A., *Die gesetzlichen Bestimmungen zum paritätischen Unterricht an den Schulen der ladinischen Ortschaften Südtirols*, in Ladinia IV/1980, pp. 277-285.

PESCOLLDERUNG G., *20 Agn Uniun Maestri Ladins*, Cortina D'Ampezzo, 1982.

PIZZININI F., *La scola tla Val Badia y sü maestri*, Trento, 1958.

RIFESSER T., *Die Schulordnung an den Schulen der zwei ladinischen Täler der Provinz Bozen*, in Europa Ethnica 2/1992, pp. 75-89.

SAILER O., *Die Sprachkurse in den ladinischen Tälern*, in Schule im Krieg, 1985, pp. 110-114.

VERRA R., *La lingua e la cultura ladina nella scuola in Val Gardena ed in Val Badia*, in Mondo ladino XIII/1989, pp. 49-58.

VITTUR F., *Bericht zur Lage der ladinischsprachigen Kindergärten der Provinz Bozen*, Leeuwarden, 1984.

IDEM, *Die ladinische Schule in Südtirol*, in 2000 Jahre Ladinien 40 /1985, pp. 30-35.

IDEM, *Interventi*, in Mondo Ladino 3/1980, pp. 57-62.

IDEM, *La lingua ladina nella scuola elementare delle valli ladine della provincia di Bolzano/The Ladin language in primary education* in The Ladin valleys of the Province of Bolzano, Italy 2, Leeuwarden, 1988.

IDEM, *La scuola delle valli ladine nella provincia di Bolzano*, in Mondo Ladino 1-A/1977, pp. 15-20.

IDEM, *L'insegnamento paritetico nelle scuole delle valli ladine*, in: Servizio d'informazione e documentazione C.D.N.S.D. 6 - 7 1968, pp. 2-7.

IDEM, *Nrescida sön la scola de oblianza de Gherdëina y Badia*, Balsan, 1990.

IDEM, *Vire cun plö lingac. Publicaziun dada fora in gaujun di 40 agn dla scola cun plö lingac dles valades ladines, Balsan*, 1988.

IDEM, *Una vita, una scuola. Cenni di storia della scuola ladina*, Bolzano, 1994.