



REGIONE AUTONOMA
FRIULI VENEZIA GIULIA

consiglio regionale

DIECI TESI

PER L'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

DÎS TESIS

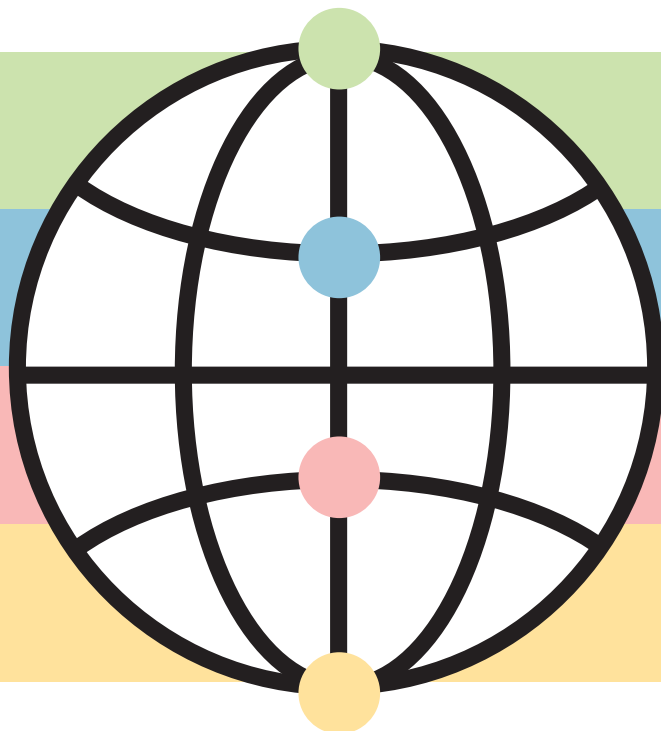
PE EDUCAZION LINGUISTICHE DEMOCRATICHE

DESET TEZ

ZA DEMOKRATIČNO JEZIKOVNO VZGOJO

ZEHN THESEN

FÜR EINE DEMOKRATISCHE SPRACHERZIEHUNG



ITALIANO

FURLAN

SLOVENSKO

DEUTSCH

*A Tullio De Mauro, un grande maestro
che ci ha insegnato a conoscere,
ad amare e a valorizzare la straordinaria
diversità linguistica e culturale della nostra regione*

*A Tullio De Mauro, un grant mestri
che nus à insegnât a cognossi,
amâ e valorizâ la straordenarie
diversitât linguistiche e culturâl de nestre regjon*

*Tulliu De Mauru, velikemu vzorniku, ki nas je naučil
spoznavati, ljubiti in uveljavljati izjemno jezikovno
in kulturno raznolikost naše dežele*

*Für Tullio De Mauro, einen großen Meister,
der uns gelehrt hat, die wunderbare sprachliche
und kulturelle Vielfalt unserer Region
zu lieben und zur Geltung zu bringen.*

IN COLLABORAZIONE CON
CU LA COLABORAZION DE
V SODELOVANJU Z
IN ZUSAMMENARBEIT MIT



Edizione in quattro lingue
a cura di SILVANA SCHIAVI FACHIN
Traduzioni:

- per il friulano, a cura dell'Autrice in collaborazione con Sportel Regionâl pe Lenghe Furlane de ARLeF-Agjenzie Regionâl pe Lenghe Furlane;
 - per lo sloveno, a cura di Aleksandra Velise, Servizio volontariato, lingue minoritarie e coregionali all'estero, Regione Friuli-Venezia Giulia;
 - per il tedesco, a cura di Key Congressi srl, Trieste.
- Progetto grafico e stampa: Menini, Spilimbergo (PN).
Finito di stampare nel mese di gennaio 2019.
Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione anche parziale di testi e immagini se non autorizzata.

Edizion in cuatri lenghis
par cure di SILVANA SCHIAVI FACHIN
Traduzions:

- pal furlan, par cure de Autore in colaborazion cul Sportel Regionâl pe Lenghe Furlane de ARLeF-Agjenzie Regionâl pe Lenghe Furlane;
 - pal sloven, par cure di Aleksandra Velise, Servizi volontariât, lenghis minoritariis e coregjonâi tal forest, Regjon Friûl-Vignesie Julie;
 - pal todesc, par cure di Key Congressi srl, Triest.
- Projet grafic e stampe: Menini, Spilimberc (PN)
Finit di stampâ tal mês di Zenâr dal 2019.
Ducj i dirits riserviâts. Improbide la riproduzion ancje parziâl di tescj e imagjins se no je autorizade.

Štirijezična izdaja
uredila SILVANA SCHIAVI FACHIN
Prevodi

- v furlanščino: Silvana Schiavi Fachin v sodelovanju z deželnim okencem za furlanski jezik *Sportel Regionâl pe Lenghe Furlane* pri agenciji ARLeF - Agjenzie Regionâl pe Lenghe Furlane;
- v slovenščino: Aleksandra Velise, Služba za prostovoljstvo, manjšinske jezike in deželne rojake v tujini, Avtonomna dežela Furlanija - Julijska krajina;
- v nemščino: Key Congressi srl, Trst.

Grafična podoba in tisk: Menini, Spilimbergo (PN)
Tiskano januarja 2019.

Vse pravice pridržane. Brez predhodnega dovoljenja je prepovedana popolna ali delna reprodukcija besedil in slikovnega gradiva.

Viersprachige Ausgabe
Herausgeberin: SILVANA SCHIAVI FACHIN
Übersetzungen:

- Ins Friaulische von der Autorin in Zusammenarbeit mit *Sportel Regionâl pe Lenghe Furlane de ARLeF-Agjenzie Regionâl pe Lenghe Furlane*;
- Ins Slowenische von Aleksandra Velise, Abteilung Ehrenamt, Minderheitensprachen und Regionalbürger im Ausland, Region Friaul Julisch Venetien;
- Ins Deutsche von Key Congressi srl, Triest.

Grafische Gestaltung und Druck: Menini, Spilimbergo (PN)
Druck: Januar 2019.

Alle Rechte vorbehalten. Die nicht genehmigte, auch nur teilweise Vervielfältigung von Texten und Bildern ist verboten.



Educazione Plurilingue
Educazion Plurilengâl
Plurilingual Education



INDICE / TABELLE / KAZALO / INHALT

Presentazione del Presidente del Consiglio regionale del FVG	5
Introduzione di Silvana Schiavi Fachin	6
Nota introduttiva di Silvana Ferreri	8
Nereo Perini: <i>L'attualità delle Dieci tesi</i>	9
<i>Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica</i>	11
Presentazion dal President dal Consei regionâl dal Friûl Vignesie Julie	21
Introduzion di Silvana Schiavi Fachin	22
Note introdutive di Silvana Ferreri	24
Nereo Perini: <i>La atualitât des Dîs tesis</i>	25
<i>Dîs tesis pe educazion linguistiche democratiche</i>	27
Predstavitev predsednika Deželnega sveta Furlanije - Julijske krajine	37
Uvod Silvane Schiavi Fachin	38
Predstavitev Silvane Ferreri	40
Nereo Perini: <i>Aktualnost desetih tez</i>	41
<i>Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo</i>	43
Vorwort des Präsidenten des Regionalrates von Friaul Julisch Venetien	51
Einleitung von Silvana Schiavi Fachin	52
Einführung von Silvana Ferreri	54
Nereo Perini: <i>Die Aktualität der Zehn Thesen</i>	55
<i>Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung</i>	57
Fotografie / Fotografis / Fotografije / Fotografien	69

Parlare, approfondire, dibattere di diritti linguistici è tuttora una questione strategica per far crescere e garantire la democrazia e la libertà di espressione di ognuno, a prescindere da qualunque altro dato, per superare discriminazioni e affermare concretamente quel diritto di espressione ed uguaglianza contenuto nella nostra Carta Costituzionale.

E' per questo che il Consiglio regionale ha voluto dare alle stampe la versione ora nelle quattro lingue patrimonio del Friuli Venezia Giulia delle "Dieci Tesi per l'educazione linguistica", elaborate nella prima metà degli anni '70 dal prof. Tullio De Mauro e poi ulteriormente sviluppate da studiosi e ricercatori, insegnanti e linguisti della Società linguistica italiana, in merito alla pedagogia linguistica nella scuola. Un lavoro di analisi e di critica che focalizza il tema della diversità dialettale, culturale e sociale nel nostro Paese e nella nostra regione dove – traguardo certamente tardivo e faticoso - tra il 2007 e il 2009 sono state varate le norme per la tutela della minoranza linguistica slovena, della lingua friulana e delle minoranze di lingua tedesca presenti nel nostro territorio.

Le dieci tesi esplorano quanto concerne l'acquisizione del linguaggio inteso come elaborazione del pensiero e come mezzo di comunicazione sociale e definiscono il quadro di modalità didattiche adeguate agli obiettivi, con le necessarie indicazioni per chi insegna, in considerazione di quanto in realtà sia esigente la nuova educazione linguistica, perché – come afferma la nona tesi – seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità da parte degli insegnanti in fatto di conoscenza sul linguaggio e sull'educazione. Cosa che richiede formazione e informazione linguistica ed educativa ponendo – come sostiene l'ultima tesi - la questione come un problema amministrativo, civile e, dunque, anche politico.

Un ringraziamento doveroso a Lorenzo Fabbro, già Presidente dell'Arlef, che a suo tempo ha sostenuto la stampa del volume e un riconoscimento a Silvana Schiavi Fachin che al tema ha dedicato studi e passione promuovendo la pubblicazione quadrilingue. Questo documento si radica in un retroterra culturale che non può prescindere dal fatto che il nostro territorio sia caratterizzato da una biodiversità che s'intreccia con una straordinaria diversità linguistica per l'incontro in questa ristretta area del mondo delle grandi famiglie linguistiche romanza, germanica e slava. Incontro dal quale è scaturita la ricca e variegata realtà idiomatica che conosciamo e che geograficamente presenta situazioni di bilinguismo, trilinguismo e quadrilinguismo, ma che ha bisogno di recuperare consapevolezza dopo che la classe politica italiana per oltre cinquant'anni ha tralasciato di attuare le indicazioni di parità linguistica e di tutela delle minoranze contenute negli articoli 3 e 6 della Costituzione. E se un esempio significativo è, dal 1984, la Scuola "Paolo Petricig" di San Pietro al Natisone con insegnamento bilingue italiano e sloveno che copre tutto l'arco della scolarità, i passaggi normativi per un pieno riconoscimento dei diritti di tutela e valorizzazione - pur con alcuni snodi legislativi importanti nei primi anni duemila da parte della Regione – attendono ancora un'efficace attuazione.

Scuola e Università dello Stato repubblicano che funzionino in senso davvero democratico hanno il compito di insegnare a muoversi nelle realtà linguistiche locali e insieme di insegnare a muoversi tra i linguaggi scientifici internazionali – affermava Tullio De Mauro convinto che la realizzazione di questo mandato stia alla base della crescita di una politica linguistica e culturale davvero democratica.

Sostenendo questa riedizione, il Consiglio regionale dunque sostiene questo obiettivo nel segno anche di una visione che pone al centro le comunità locali e il ruolo che esse possono svolgere, in uno scenario nazionale ed europeo, contro i rischi di una globalizzazione omologante che tutto fagocita e appiattisce, alla quale resistere con l'autocoscienza di ciò che si è, del patrimonio intrinseco di valori di cui si è portatori, dei diritti che ci riguardano e del rispetto che essi meritano.

INTRODUZIONE DI SILVANA SCHIAVI FACHIN

già docente di Didattica Delle Lingue Moderne
presso l'Università di Udine (1971-2005)

Ma, in verità, mi rendo conto solo di questo: che la maggiore e più grave difficoltà della scienza umana par che s'incontri proprio là dove si tratta dell'educazione e dell'istruzione dei fanciulli.

(MICHEL DE MONTAIGNE, *ESSAIS*, LIVRE I.XXVI)

In occasione del settantesimo anniversario della Costituzione della Repubblica italiana (1948-2018) e grazie al sostegno della nostra Regione, ho il piacere di offrire alla scuola della Regione Friuli-Venezia Giulia la versione in quattro lingue (friulano, italiano, sloveno e tedesco) delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* elaborate nella prima metà degli anni Settanta dal professor Tullio De Mauro e che furono rielaborate, nell'omonima versione che qui si presenta, dal gruppo di ricerca e di studio composto da insegnanti e da linguisti all'interno della Società di Linguistica Italiana con il nome Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica).

Dobbiamo ricordare che nel corso degli anni Settanta la scuola attraversava un periodo di assestamenti e di profondi mutamenti come conseguenza di una serie di riforme. Nel 1962 nasce la scuola media unificata; nel 1968 viene istituita la scuola materna statale; nel 1971 viene istituito il tempo pieno; nel 1974 vengono approvati i decreti delegati; nel 1977 la scuola accoglie anche alunni con disabilità; nel 1979 viene cassato il latino dal curriculum della scuola media inferiore. Sta nascendo dunque una scuola nuova che non richiede soltanto soluzioni di ordine amministrativo, ma deve affrontare un problema che è di natura civile e politica. Nella Tesi VII che affronta i limiti della pedagogia linguistica tradizionale si legge: *“Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 ragazzi su 10 non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).*

Una critica serrata e rigorosa dei limiti della pedagogia linguistica tradizionale che innervava tutta la scuola di vecchio stampo costituisce il nucleo centrale delle *Dieci Tesi* e interessa la scelta dei manuali da usare, le attività da sviluppare e soprattutto la scelta della lingua da privilegiare e da praticare. Una scelta che innanzi tutto non rispettava i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica italiana, soprattutto gli articoli n. 3 e n. 6¹. Così, la maggioranza degli e delle insegnanti, spesso senza averne consapevolezza, ignorava e penalizzava la diversità linguistica e culturale di una grande quantità di scolari e di scolare, di studenti e di studentesse, soprattutto di quelli e di quelle provenienti dalle classi popolari e che nel loro ambiente usavano una lingua informale o poco istituzionale o provenivano da realtà dialettali o da ambienti nei quali era usata una lingua minoritaria.

Nella **Tesi VII**, alla lettera **E** si legge: *“Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime e con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione*

1 **Art. 3** Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.
È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della personalità umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 6 La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche.

italiana". Anche nella nostra Regione, per anni, gli alunni provenienti soprattutto dalle classi popolari e da famiglie o ambienti nei quali viene usata una lingua diversa dall'italiano - il friulano, lo sloveno, il tedesco o una varietà dialettale di un'altra regione - si sono trovati in una condizione di svantaggio, finendo spesso per abbandonare la scuola. Questo è successo a causa di pratiche pedagogiche e didattiche di vecchio stampo adottate da insegnanti che non hanno ricevuto - e si tratta purtroppo di un caso frequente - una formazione (iniziale, in servizio e ricorrente) adeguata.

Sono trascorsi più di vent'anni da quando, nel 1996, è stata approvata la prima legge regionale di tutela della lingua friulana, e quasi vent'anni da quando, nel 1999, lo Stato italiano ha finalmente applicato l'art. n. 6 della Costituzione, approvando la legge di tutela delle minoranze linguistiche.² Oltre dieci anni fa la Regione Friuli-Venezia Giulia ha inoltre varato, nell'arco di pochi mesi, ben tre provvedimenti per la tutela e la valorizzazione delle tre lingue minoritarie del Friuli-Venezia Giulia.³ Nonostante ciò, e anche a causa delle proposte dei programmi ministeriali che certo non sono l'ideale dell'efficacia democratica, la scuola fatica ancora a realizzare un'educazione linguistica realmente democratica che si ponga "*come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito di non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità*" (cfr. Tesi IV).

Va evidenziato che, fortunatamente, la crescente presenza in molte classi di un numero di allievi di famiglie provenienti da paesi stranieri ha creato nella scuola il campo di ricerca più favorevole per realizzare concretamente i diritti linguistici previsti dalla Costituzione. Anche il mondo accademico si è finalmente accorto che un apprendimento efficace dell'italiano da parte di questi scolari esige un ampliamento del campo della ricerca, che serve una nuova strumentazione, si domandano nuovi materiali, una nuova metodologia e si richiede soprattutto che l'italiano non si riduca semplicemente ad una materia scolastica, ma si sviluppi come uno strumento di comunicazione per agire nella società circostante, sia cioè trattato come una lingua seconda (L2) e non come una lingua straniera (LS). Non dobbiamo perdere la fiducia e la speranza che il mondo accademico e la scuola considerino finalmente che anche l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano per i friulanofoni, per gli slovenofoni e i tedescofoni di questa regione va trattato come una lingua seconda e che quindi domanda lo sviluppo di specifici settori di ricerca, materiali idonei e un alto grado di professionalità.

Nota: La traduzione in friulano si è basata, oltre che sul testo italiano del Giscel anche sulle versioni in francese e inglese approvate dal prof. Tullio De Mauro che mi hanno aiutata a trovare soluzioni di carattere strutturale e lessicale più consone al sistema della lingua friulana.

2 Legge Regionale 22 marzo 1996, n.15, "**Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane e Istituzione del Servizio per le lingue regionali e minoritarie**".

Legge 15 dicembre 1999, n. 482, "**Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche**", pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 297 del 20.12.1999.

3 L.R. 16 novembre 2007, n. 26, "**Norme regionali per la tutela della minoranza linguistica slovena**".

L.R. 18 dicembre 2007, n. 29, "**Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana**".

L.R. 20 novembre 2009, n. 20, "**Norme di tutela e promozione delle minoranze di lingua tedesca del Friuli-Venezia Giulia**".

SILVANA FERRERI

Università della Tuscia

**Nota introduttiva all'edizione trilingue delle
*Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica.***

Viterbo: SETTE CITTÀ, 2010, pp. 54

Si presentano qui di seguito i testi in italiano, francese, inglese delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*⁴. Nella loro versione originaria le *Dieci Tesi* furono elaborate da Tullio De Mauro e presentate in un convegno del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli insegnanti) nel marzo del 1975⁵. Dopo una prima revisione, esse furono oggetto di discussione per linguisti e insegnanti costituitisi in gruppo di ricerca all'interno della Società di Linguistica Italiana con il nome di Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica). Il testo nella versione che qui si presenta venne assunto a base delle omonime Tesi del Giscel nell'aprile del 1975.

L'idea di una traduzione delle *Dieci Tesi* è maturata nel corso di seminari svoltisi all'Università di Viterbo nell'ambito della cattedra di Didattica delle lingue moderne per favorire una loro circolazione in ambito europeo. Il Giscel ha accolto e appoggiato l'iniziativa.

La traduzione francese è stata curata da Rosa Calò che ha voluto mantenere la massima fedeltà al testo originario. La versione inglese si deve a Patrick Boylan che ha tradotto liberamente per adeguare il testo all'attuale sentire di un lettore angloamericano. I due traduttori hanno discusso le loro versioni con Tullio De Mauro.

4 Le *Dieci Tesi* sono state tradotte in neogreco nel 2007: cfr. *Dèka thésis gia mia demokratiké glossiké eipaídeuse*, traduzione di Domenica Minniti, Ekdoseis Patake, Atene 2007. Sono in corso traduzioni in spagnolo e tedesco.

5 Nella versione originaria le *Dieci Tesi* sono apparse in pubblicazioni del CIDI, in riviste e varie sedi di "letteratura grigia" e poi nel volume di Tullio De Mauro, *Scuola e Linguaggio. Questioni di Educazione linguistica* (Editori Riuniti, Roma 1977). Il Giscel le ha riprodotte nei volumi di Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 1998 e Giscel (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milano 2007.

NEREO PERINI

professore di Didattica delle Lingue Moderne (1971-1992), Università di Udine

L'attualità delle***Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica***

Le *Dieci tesi* sono un testo di grande rilievo. Esse registrano, tra l'altro, le nuove idee che si affacciavano nel nostro mondo scolastico da poco sottoposto a profonde riforme relativamente alla formazione linguistica e all'educazione riguardante l'uso della lingua nazionale e i suoi contatti colle varie parlate locali, tanto presenti nel nostro Paese. Era l'impatto, da noi alquanto tardivo, della "svolta linguistica" che andava investendo vari campi delle "scienze umane" e ovviamente la scuola, legata a tante di esse. Questa doveva trovare il modo opportuno di accogliere le tante nuove idee implicate dagli importanti apporti delle scienze linguistiche, dall'estendersi della democratizzazione nei suoi ordinamenti (nuova scuola media, nuovo esame di maturità, nuovi accessi all'università, ecc.), dal diffondersi di nuove tecnologie didattiche, dagli sviluppi della glottodidattica, in particolare. Ecco allora che le *Dieci Tesi* si rivelano come una serie importante di questioni che esplorano i fatti riguardanti l'acquisizione del linguaggio, gettando nuovi, preziosi lumi sulla centralità dello sviluppo e della condotta della persona umana (esso è strumento di elaborazione del pensiero e mezzo di comunicazione sociale).

Dopo un'ampia illustrazione di questi fatti essenziali ed una puntuale indicazione sulle cose da farsi e su quelle da non farsi, le *Dieci Tesi* passano a definire con un linguaggio chiaro ed incisivo i nuovi compiti che la scuola deve intraprendere in questo ambito: si dovranno abbandonare tante tradizionali modalità, per assumere nuovi atteggiamenti, per mirare a nuovi obiettivi, per dar luogo, infine, a un cambio di "paradigma" didattico. Il tutto presentato in una sorta di "decalogo" conclusivo, con chiarezza, precisione, rigore.

Questo testo resta dunque, ancora oggi, di ben viva attualità e di sicura utilità, anche se in qualche passaggio lascia emergere il fatto di essere legato al momento storico e ideologico in cui è stato concepito.

GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica), 1975

Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica

Le Dieci tesi in questa redazione sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL nell'inverno e primavera del 1975 e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975. Con tale testo il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI (Società di Linguistica Italiana), intende definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che, oggi, in Italia, lavorano per una scuola democratica.

- I. La centralità del linguaggio verbale
- II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale
- III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche
- IV. I diritti linguistici nella Costituzione
- V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale
- VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale
- VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale
- VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica
- IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti
- X. Conclusione

I. La centralità del linguaggio verbale

Il linguaggio verbale è di fondamentale importanza nella vita sociale e individuale perché, grazie alla padronanza sia ricettiva (capacità di capire) sia produttiva di parole e fraseggio, possiamo intendere gli altri e farci intendere (usi comunicativi); ordinare e sottoporre ad analisi l'esperienza (usi euristici e cognitivi); intervenire a trasformare l'esperienza stessa (usi emotivi, argomentativi, ecc.). Non si limita l'importanza del linguaggio verbale, ma lo si colloca meglio, sottolineando che in generale e negli esseri umani in specie esso è una delle forme assunte dalla capacità di comunicare, che si è variamente denominata capacità simbolica fondamentale o capacità semiológica (o semiotica). E, di nuovo sia in generale e in teoria sia nel concreto e specifico sviluppo degli organismi umani, il linguaggio verbale intrattiene rapporti assai stretti con le restanti capacità ed attività espressive e simboliche.

II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale

Dati i molti legami con la vita individuale e sociale, è ovvio (ma forse non inutile) affermare che lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità. E, prima ancora che da tutto ciò, lo sviluppo delle capacità linguistiche dipende da un buono sviluppo organico e, per dirla più chiaramente, da una buona alimentazione. Troppo spesso dimenticati, frutta, latte, zucchero, bistecche sono condizioni necessarie, anche se non sufficienti, di una buona maturazione delle capacità linguistiche. Un bambino sradicato dall'ambiente nativo, che veda poco o

niente genitori e fratelli maggiori, che sia proiettato in un atteggiamento ostile verso i compagni e la società, che sia poco e male nutrito, inevitabilmente parla, legge, scrive male. Per parafrasare Bertolt Brecht diremo: «Prima la bistecca e la frutta, e dopo Saussure e le tecnologie educative».

III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche

Come già abbiamo accennato (tesi I), il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità. Alcune, per dir così, si vedono e percepiscono bene: tali sono la capacità di produrre parole e frasi appropriate oralmente o per iscritto, la capacità di conversare, interrogare e rispondere esplicitamente, la capacità di leggere ad alta voce, di recitare a memoria, ecc. Altre si vedono e percepiscono meno evidentemente e facilmente: tali sono la capacità di dare un senso alle parole e alle frasi udite e lette, la capacità di verbalizzare e di analizzare interiormente in parole le varie situazioni, la capacità di ampliare il patrimonio linguistico già acquisito attraverso il rapporto produttivo o ricettivo con parole e con frasi soggettivamente o oggettivamente nuove.

IV. I diritti linguistici nella Costituzione

Una pedagogia linguistica efficace deve badare a tutto questo: cioè al rapporto tra sviluppo delle capacità linguistiche nel loro insieme (tesi III) e sviluppo fisico, affettivo, sociale, intellettuale dell'individuo (tesi II), in vista dell'importanza decisiva del linguaggio verbale (tesi I). La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini «senza distinzioni di lingua» e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della «Repubblica». E «Repubblica», come spiegano i giuristi, significa l'intero complesso degli organi centrali e periferici, legislativi, esecutivi e amministrativi dello Stato e degli enti pubblici. Rientra tra questi la scuola, che dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità. Certamente, la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati. La complessità dei legami biologici, psicologici, culturali, sociali del linguaggio verbale; i suoi legami con altre forme espressive degli esseri umani; la stessa sua intrinseca complessità, evidente alle moderne scienze semiologiche e linguistiche, i suoi legami con la variabilità spaziale, temporale, sociale dei patrimoni e delle capacità linguistiche: ecco altrettanti motivi che inducono a capire e chiedere che non sia soltanto la scuola, e sia pure una scuola profondamente rinnovata e socializzata, cellula viva del tessuto sociale, a proporsi problemi e scelte dell'educazione linguistica. Altri momenti e istituti di una società democratica sono chiamati al grande compito di garantire una attivazione paritaria delle capacità linguistiche di tutti. Pensiamo, specie in un paese di persistente cronico analfabetismo come l'Italia, alla fondamentale importanza dei centri di pubblica lettura, ai centri di recupero, promozione e rinnovata utilizzazione sociale delle tradizioni etnico-culturali, alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione. Uno sforzo coordinato e molteplice

di tutte le istituzioni che attivano (o dovrebbero attivare) la vita culturale di massa, cioè la vita di massa sotto il profilo della cultura e dell'informazione, è la condizione per la piena attivazione delle capacità verbali. Tuttavia, senza tralasciare l'importanza decisiva di lotte politiche e sindacali su singoli diversi settori, è dalla scuola che può venire una spinta di rinnovamento anche per altre istituzioni culturali di massa. Qui possono maturare esigenze collettive e capacità individuali di una nuova gestione democratica di tutta la rete delle istituzioni culturali. Sia come terreno immediato e diretto, sia per l'influenza indiretta e mediata che può avere nel raggiungimento dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione, è sulla scuola che, in modo dominante, anche se non esclusivo, devono concentrarsi gli sforzi per avviare un diverso programma di sviluppo delle capacità linguistiche individuali, uno sviluppo rispettoso ma non succubo della varietà, secondo i traguardi indicati, ripetiamolo, dagli articoli 3 e 6 della Costituzione.

V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale

La pedagogia linguistica tradizionale è rimasta assai al di sotto di questi traguardi. Qualcuno ha osservato che, spesso, vecchie pratiche pedagogiche in materia di educazione linguistica sono rimaste parecchi passi indietro perfino rispetto alle proposte dei programmi ministeriali, che, certo, non erano e non sono l'ideale dell'efficacia democratica. La pedagogia linguistica tradizionale punta i suoi sforzi in queste direzioni: rapido apprendimento da parte dei più dotati di un soddisfacente grafismo e del possesso delle norme di ortografia italiana, produzione scritta anche scarsamente motivata (pensierini, temi), classificazione morfologica delle parti della frase (analisi grammaticale); apprendimento a memoria di paradigmi verbali, classificazione cosiddetta logica di parti della frase; capacità di verbalizzare oralmente e per iscritto apprezzamenti, di solito intuitivi, di testi letterari, solitamente assai tradizionali, su interventi correttivi, spesso privi di ogni fondamento metodico e di coerenza, volti a reprimere le deviazioni ortografiche e le (spesso assai presuntive) deviazioni di sintassi di stile e vocabolario.

VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale

Della pedagogia linguistica tradizionale noi dobbiamo criticare fermamente anzi tutto l'inefficacia. Dal 1859 esiste in Italia una legge sull'istruzione obbligatoria, che, dal decennio giolittiano, ha cominciato a trovare realizzazione effettiva a livello delle primissime classi elementari. Masse enormi sono passate da sessanta, settant'anni attraverso queste classi. La pedagogia tradizionale ha saputo insegnare loro l'ortografia? No. Essa ha sì puntato sull'ortografia tutti i suoi sforzi. Ma ancora, oggi, in Italia, un cittadino su tre è in condizioni di semianalfabetismo. E non solo. L'ossessione degli «sbagli» di ortografia comincia dal primo trimestre della prima elementare e si prolunga (e questa è già un'implicita condanna di una didattica) per tutti gli anni di scuola. Ebbene: sbagli di ortografia si annidano perfino nella scrittura di persone colte. E non parliamo qui di lapsus freudiani o di occasionali distrazioni, ma di deviazioni radicate e sistematiche (qui con l'accento per esempio, o gli atroci dilemmi sulla grafia dei plurali di ciliegia e goccia ecc.). Come non insegna bene l'ortografia, così la pedagogia tradizionale non insegna certo bene la produzione scritta. Cali un velo pietoso sulla maniera fumosa e poco decifrabile in cui sono scritti molti articoli di quotidiani. E non si creda che l'oscurità risponda sempre e soltanto a un'intenzione politica, all'intenzione di tagliar fuori dal dibattito i meno colti. Un'analisi di giornali di consigli di fabbrica mostra che in più d'uno il linguaggio non brilla davvero per chiarezza. E non sempre la limpidezza del vocabolario e della frase è caratteristica propria di tutti i comunicati delle confederazioni sindacali. Ora, è fuor di dubbio che

gli operai e i sindacalisti non hanno alcun interesse a non essere capiti. L'oscurità, i periodi complicati sono il risultato della pedagogia linguistica tradizionale. La pedagogia linguistica tradizionale, dunque, non realizza bene nemmeno gli scopi su cui punta e dice di puntare. In questo senso, essa è inefficace. Perfino se gli scopi restassero gli stessi, nelle scuole bisognerebbe comunque cambiare tipo di insegnamento.

VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale

Ma gli scopi dell'educazione linguistica non possono restare più quelli tradizionali. La pedagogia linguistica tradizionale pecca non soltanto per inefficacia ma per la parzialità dei suoi scopi. Commisuriamo tali scopi alle tesi che abbiamo enunciato.

- A) La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa). La pedagogia linguistica tradizionale bada soltanto alle capacità produttive, e per giunta scritte, e per giunta scarsamente motivate da necessità reali. Le capacità linguistiche ricettive sono ignorate, e con ciò è ignorata non tanto e solo la metà del linguaggio fatta di capacità di capire le parole lette e scritte, ma proprio quella metà che è condizione necessaria (anche se non sufficiente) per il funzionamento dell'altra metà: come il bambino impara prima a individuare le frasi, ad ascoltare e capire, e poi impara a produrre parole e frasi, così da adulti prima dobbiamo leggere e rileggere e udire e capire una parola, poi ci avventuriamo ad usarla. Ma la pedagogia linguistica tradizionale non fa alcun conto di ciò. Anzi, fa peggio. Molto spesso il bambino (e così l'adulto) controlla la bontà della ricezione col collaudo. Vi sono insegnanti che non si rendono conto di ciò e condannano le sperimentazioni con cui l'allievo controlla sue ricezioni parziali o sue ipotesi provvisorie sulla funzione e il valore di un elemento linguistico appena appreso.
- B) La pedagogia tradizionale bada soltanto alla produzione scritta, non cura le capacità di produzione orale. Questa è messa a prova nel momento isolato e drammatico dell'«interrogazione», quando l'attenzione di chi parla e di chi ha domandato e ascolta è, nel migliore dei casi, concentrata sui contenuti della risposta e, nei casi peggiori, sulle astuzie reciproche per mascherare e, rispettivamente, smascherare quel che non si sa. La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell'orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale. E fuori cade l'attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III. Si aggiunga poi che la negligenza degli aspetti orali dell'espressione, nella prima fascia elementare, significa negligenza per i complicati rapporti, vari da una regione all'altra fra ortografia, pronuncia standard italiana e pronunzie regionali locali, ciò che ha riflessi certamente negativi sull'apprendimento dell'ortografia, cui pure la pedagogia tradizionale pare annettere tanta importanza.
- C) Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto, rendendosi conto delle specifiche esigenze della redazione di un testo scritto in rapporto alle diverse esigenze di un testo orale di analogo contenuto (cioè, imparando a saper si distaccare, quando occorre, da una verbalizzazione immediata, irriflessa, che

più è ovviamente presente e familiare al ragazzo).

- D) La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti.

Tra gli studiosi, i ricercatori e gli insegnanti che si sono occupati del problema dell'educazione linguistica esiste un pieno accordo nelle seguenti critiche all'insegnamento grammaticale tradizionale:

- a) parzialità dell'insegnamento grammaticale tradizionale: se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica); ridotta a grammatica tradizionale la riflessione dei fatti linguistici esclude dunque tutta la complessa materia di studio e riflessione delle varie scienze del linguaggio;
- b) inutilità dell'insegnamento grammaticale tradizionale rispetto ai fini primari e fondamentali dell'educazione linguistica: se anche le grammatiche tradizionali fossero strumenti perfetti di conoscenza scientifica, il loro studio servirebbe allo sviluppo delle capacità linguistiche effettive soltanto assai poco, cioè solo per quel tanto che, tra i caratteri del linguaggio verbale c'è anche la capacità di parlare e riflettere su se stesso (cosiddetta riflessività delle lingue storico-naturali e/o autonomicità delle parole che le compongono); pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc.;
- c) nocività dell'insegnamento grammaticale tradizionale: le grammatiche di tipo tradizionale sono fondate su teorie del funzionamento d'una lingua che sono antiquate e, più ancora che antiquate, largamente corrotte ed equivocate (un Aristotele assai mal capito); inoltre, per quanto riguarda specificamente le grammatiche della lingua italiana, a questo difetto generale va aggiunto (ed è necessario che tutti ne prendano coscienza), che, fra le infinite parti dei nostri beni culturali in rovina o sconosciuti, c'è anche questa: come non abbiamo un grande e civile dizionario storico della lingua (che valga l'Oxford inglese, il Grimm tedesco, il russo o spagnolo Dizionario dell'Accademia ecc.); così non abbiamo un grande e serio repertorio dei fenomeni linguistici e grammaticali dell'italiano (e dei dialetti): lavori in questo senso sono avviati, ma ci vorrà molto tempo prima che per l'italiano si disponga di una grammatica adeguata ai fatti; costretti a imparare paradigmi e regole grammaticali, oggi come oggi gli alunni delle nostre scuole imparano cose teoricamente sgangherate e fattualmente non adeguate o senz'altro false.
- E) La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi. La stessa legge del 1955 sull'adozione e la redazione dei libri per le elementari, porta alla produzione di testi unici su tutto il territorio nazionale. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime con ciò, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale che caratterizza la grande massa dei lavoratori e della popolazione italiana.

F) Che vi sia infine un rapporto sotterraneo ma sicuro tra le capacità più propriamente verbali, e le altre capacità simboliche ed espressive, da quelle più intuitive e sensibili (danza, disegno, ritmo) a quelle più complesse (capacità di coordinamento e calcoli matematici), è, anche, ignorato dalla pedagogia linguistica tradizionale. Che buona parte degli errori di lettura e di ortografia dipendano da scarsa maturazione della capacità di coordinamento spaziale, e che essi dunque vadano curati, dopo attenta diagnosi, non insegnando norme ortografiche direttamente, ma insegnando a ballare, ad apparecchiare ordinatamente la tavola, ad allacciarsi le scarpe, queste sono ovvietà scientifiche sconosciute alla nostra tradizionale pedagogia linguistica, che è verbalistica, ossia ignora tutta la ricchezza e primaria importanza dei modi simbolici non verbali, e che, proprio perché verbalistica, sopravvalutandolo e isolandolo dal resto, danneggia lo sviluppo del linguaggio verbale.

In conclusione, rendiamo esplicito ciò che si annida al fondo della pedagogia linguistica tradizionale: la sua parzialità sociale e politica, la sua rispondenza ai fini politici e sociali complessivi della scuola di classe. Nella sua lacunosità e parzialità, nella sua inefficacia, l'educazione linguistica di vecchio stampo è, in realtà, funzionale in altro senso: in quanto è rivolta a integrare il processo di educazione linguistica degli allievi delle classi sociali più colte e agiate, i quali ricevono fuori della scuola, nelle famiglie e nella vita del loro ceto, quanto serve allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Essa ha svelato e svela tutta la sua parzialità e inefficacia soltanto nel momento in cui si confronta con l'esigenza degli allievi provenienti dalle classi popolari, operaie, contadine. A questi, l'educazione tradizionale ha dato una sommaria alfabetizzazione parziale (ancora oggi un cittadino su tre è in condizione di semi o totale analfabetismo), il senso della vergogna delle tradizioni linguistiche locali e colloquiali di cui essi sono portatori, la «paura di sbagliare», l'abitudine a tacere e a rispettare con deferenza chi parla senza farsi capire. Senza colpa soggettiva e senza possibilità di scelta, molti insegnanti, attenendosi alle pratiche della tradizionale pedagogia linguistica, si sono trovati costretti a farsi esecutori del progetto politico della perpetuazione e del consolidamento della divisione in classi vigente in Italia. Senza volerlo e saperlo, hanno concorso ad estromettere precocemente dalla scuola masse ingenti di cittadini (ancora oggi 3 su 10 ragazzi non terminano l'obbligo, e sono figli di lavoratori).

VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica

Chi ha avuto pazienza di seguire fin qui l'esposizione, attraverso l'enunciazione delle tesi più generali (I-IV) e di quelle dedicate all'analisi e critica della pedagogia linguistica tradizionale (V-VII) ha già visto delinearsi sparsamente i tratti di una educazione linguistica democratica. Vogliamo ora qui coordinarli, secondo un'esigenza di interna coerenza e di più organica successione, formulando dieci principi su cui basare l'educazione linguistica nella scuola nuova che nasce, nella scuola democratica.

Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.

Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio

linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiamente graduali.

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.

Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.

Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.

Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).

Nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione.

IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti

La nuova educazione linguistica non è davvero facilona o pigra. Essa, assai più della vecchia, richiede attenzioni e conoscenze sia negli alunni sia negli insegnanti. Questi ultimi in particolare, in vecchie prospettive in cui si trattava di controllare soltanto il grado di imitazione e di capacità ripetitiva di certe norme e regole cristallizzate, potevano contentarsi di una conoscenza sommaria di tali norme (regole ortografiche, regole del libro di grammatica usato dai ragazzi) e di molto (e sempre prezioso)

buon senso, che riscattava tanti difetti delle metodologie. Non c'è dubbio che seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione. In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere.

X. Conclusione

Il salto di qualità e quantità delle conoscenze di scienze linguistiche richiesto agli insegnanti è impensabile senza l'organizzazione di adeguati centri locali e regionali di formazione e informazione linguistica e educativa che correggano nell'ideologia e nei particolari gli errori commessi nelle esperienze formative postuniversitarie realizzate dal Ministero dell'istruzione e correggano anche la lacunosità, povertà, casualità e parzialità dell'ordinamento (se così si può chiamare) universitario in fatto di insegnamento delle scienze del linguaggio. Siamo dunque dinanzi a un problema amministrativo e civile, a un problema politico. Da qualunque parte si consideri l'insieme di questioni, soluzioni e proposte che abbiamo delineato, sempre, in ultima analisi, ci si imbatte nella necessità di connettere il discorso a una diversa impostazione dei bilanci dello Stato e delle scuole, a un diverso orientamento della vita sociale tutta. Da anni si verifica l'esattezza della tesi di Gramsci: «Ogni volta che affiora in un modo o nell'altro la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare nazionale». Perciò queste analisi e proposte acquistano senso soltanto se maturate in rapporto a forze sociali interessate a gestire la scuola secondo obiettivi democratici, a «riorganizzare l'egemonia», a «stabilire rapporti più intimi e sicuri tra gruppi dirigenti e massa».

Fevelâ, aprofondî, discuti di dirits linguistics e je ore presint une cuistion strategjiche par fâ cressi e par garantî la democrazie e la libertât di espression di ognidun, di là di cualsisedi altri dât, par superâ lis discriminazions e par afermâ in concret chel dirit di espression e di avualance che al è contignût te nestre Cjarte Costituzionâl.

Al è par chest che il Consei regionâl al à volût fâ stampâ la version cumò intes cuatri lenghis patrimoni dal Friûl Vignesie Julie des “Dîs tesis pe educazion linguistiche” - elaboradis inte prime metât dai agns ‘70 dal professôr Tullio De Mauro e dopo svilupadis ancjemò di plui di studiôs e ricercjadôrs, insegnants e linguiscj de Societât linguistiche taliane - su la pedagogjie linguistiche inte scuele. Un lavôr di analisi e di critiche che al met a fûc il teme de diversitât dialetâl, culturâl e sociâl tal nestri Paîs e te nestre regjon, dulà che – travuart dal sigûr intardât e fadiôs - tra il 2007 e il 2009 a son stadis inviadis lis normis pe tutele de minorance linguistiche slovene, de lenghe furlane e des minorancis di lenghe todescje presintis tal nestri teritori.

Lis dîs tesis a esplorin la cuistion de acuisizion dal lengaç intindût tant che elaborazion dal pinsîr e tant che mieç di comunicazion sociâl, e a definissin il quadri di modalitâts didatichis adeguadis ai obietîfs, cu lis indicazioni necessariis par cui che al insegne, in considerazion di trop che in realtât e sedi esigjente la gnove educazion linguistiche. Parcè che – cemût che e aferme la novesime tesi – lâ daûr dai principis de educazion linguistiche democratiche al compuarte un salt di cualitât e di quantitât de bande dai insegnants in fat di cognossince sul lengaç e su la educazion. Chest al domande formazion e informazion linguistiche e educative, metint – cemût che e sosten la ultime tesi - la cuistion tant che un probleme aministratîf, civîl, e duncje ancje politic.

Un ringraziament dovût a Lorenzo Fabbro, za President de Arlef, che a so timp al à sostignude la stampe dal volum, e un ricognossiment a Silvana Schiavi Fachin che al teme e à dedicât studis e passion, promovint la publicazion cuadrilengâl. Chest document si inlidrise intune suaze culturâl che no pues no tignî cont dal fat che il nestri teritori al sedi caraterizât di une biodiversitât che si instrece cuntune diversitât linguistiche straordenarie, par vie dal incuintri in cheste aree ristrete dal mont des grandis fameis linguistichis neolatine, gjermaniche e slave. Incuintri che di chel e je risultade la realtât idiomatiche siore e svariade che o cognossin e che, di un pont di viste gjeografic, e presente situazions di bilinguism, trilinguism e quadrilinguism, ma che e à bisugne di recuperâ cussience dopo che la classe politiche taliane par plui di cincuant agns e à lassât di meti in vore lis indicazioni di paritât linguistiche e di tutele des minorancis contignudis intai articui 3 e 6 de Costituzione. E se un esempi significatîf al è, dal 1984, chel de Scuele “Paolo Petricig” di San Pieri dai Sclavons cul insegnament bilengâl dal talian e dal sloven che al cuvierç dut l’arc de scolaritât, i passaçs normatîfs par un ricognossiment plen dai dirits di tutele e di valorizazion - ancje se cun diviers proviodiments legjislatîfs impuartants intai prins agns Doi mil de bande de Regjon – a spietin ancjemò une atuazion zovevule.

“Scuele e Universitât dal Stât republican che a funzionin in sens pardabon democratic a àn il compit di insegnâ a movisi intes realtâts linguistiche locâls e insiemi di insegnâ a movisi tra i lengaçs scientifiche internazionâi”, al afermave Tullio De Mauro, convint che la realizazion di chest mandât e sedi ae fonde de cressite di une politiche linguistiche e culturâl pardabon democratiche.

Sostignint cheste riedizion, il Consei regionâl duncje al poie chest obietîf ancje intal segn di une vision che e met tal centri lis comunitâts locâls e il rûl che chestis a puedin davuelzi, intun senari nazionâl e european, cuintri dai pericui di une globalizazion che e omologhe, che e fagocite e che e vualive dut, che si à di resisti a chê cu la autocussience di ce che si è, dal patrimoni propri di valôrs che si è puartadôrs, dai dirits che nus rivuardin e dal rispiet che chei a meretin.

INTRODUZION DI SILVANA SCHIAVI FACHIN

docente di Didattiche des lenghis modernis
te Universitât dal Friûl (1971-2005)

*Ma, in veretât, mi rint cont dome di chest: che la dificolât plui grande e plui grivie
de science umane al somee che si cjati propit indulà che si trate di educâ e di istruî i fruts.*

(MICHEL DE MONTAIGNE, *ESSAIS*, LIVRE I.XXVI)

In ocasion dal setantesim inovâl de Costituzion de Republiche taliane (1948-2018) e in grazie dal supuart de nestre Regjon, o ai il plasê di presentâ ae scuele de Regjon Friûl-Vignesie Julie la version in cuatri lenghis (furlan, talian, sloven e todesc) des *Dîs Tesis pe educazion linguistichis democratiche* che, te prime metât dai agns Setante, a forin svilupadis di Tullio De Mauro e rielaboradis tal 1975, te version che o presentin culi, dal grup di ricercje fat di lingüiscj e di insegnants dentri de Societât di Linguistiche Taliane cul non Giscel (Grup di Intervent e di Studi tal cjamp de Educazion Linguistiche Democratiche).

Al va ricuardât che tai agns Setante la scuele dal oblic e viveve intune dade di timp di mudaments e di sestaments par vie di une schirie di riformis. Tal 1962 e nas la scuele medie unificade; tal 1968 e ven istituide la scuele materne statâl; tal 1971 al ven istituît il timp plen; tal 1974 a vegnin aprovâts i decreti delegâts; tal 1977 a vegnin acetâts ancje arlêfs cun disabilitâts; tal 1979 al ven gjavât vie il latin. Si cjatin duncje in face di une gnove scuele che e sta nassint e che no domande di frontâ e di risolvi dome problemis aministratîfs. Si cjate cun di fat denant di un probleme civîl e politic. Te tesi VII, che e trate dai limits de pedagogjie linguistichis tradizionâl, si lei che: *“Midiant de pratiche de pedagogjie linguistichis tradizionâl, une vore di insegnants, cence vè une responsabilitât direte e cence vè fate une siele, si son cjatâts a lâ daûr a di un proget politic: chel di perpetuâ e di rinfiarcî la division in classis che e esist in Italie. Cence savêlu e volêlu, a àn judât a butâ fûr une cuantitât grandonone di arlêfs che no finissin la scuele dal oblic e che a son, par solit, fîs e fîs di operaris.”*

Il cûr de analisi des *Dîs Tesis* si poie cun di fat suntune critiche rigorose dai limits de pedagogjie linguistichis tradizionâl che e travanave dute la scuele di tai antîc, de siele dai libris di doprà ae siele des ativitâts di fâ, e soledut ae siele de lenghe di privilegjâ e di praticâ. Une siele che prin di dut no rispîetave i principis fundamentâi de Costituzion de Republiche taliane, soledut i articui n. 3 e n. 6¹. Cussì, la plui part dai mestris e des mestris, dispès cence vèndi cussience, e ignorave e dispès e penalizave la diversitât linguistichis e culturâl di une grande cuantitât di scuelârs e scuelariis, e di students e studentis, soledut di chei e di chês des classis bassis, che tal lôr ambient a dopravin une lenghe pôc formâl o istituzionalizade, o che a vignivin di une realtât dialetâl o di ambients dulà che si doprave une lenghe minoritarie.

Te **Tesi VII**, tal pont **E** di fat si lei: *“Cence rindisi cont, e po stâi cence volêlu, la pedagogjie linguistichis tradizionâl e ignore e e scjafoie la diversitât dialetâl, culturâl e sociâl che e caraterize la plui part dai lavoradôrs e dal popul talian, mudantle intune cundizion di svantaç.”*

Ancje te nestre Regjon, par agnorums, i scuelârs che a vegnin soledut des classis popolârs e di fameis o di ambients indulà che e ven doprade une lenghe diferente dal talian - il furlan, il sloven, il todesc o un dialet di une altre regjon - si son cjatâts intun stât di inferioritât e dispès

1 **Art. 3** Duj i citadins a àn la stesse dignitât sociâl e a son compagns devant de leç, cence distinzion di ses, di raze, di lenghe, di religjon, di opinions politichis, di cundizions personâls e sociâls. Al è compit de Republiche gjavâ i ostacui di ordin economic e sociâl, che, limitant di fat la libertât e la avualance dai citadins, a impedissin il plen disvilup de personalitât umane e la partecipazion efetive di duj i lavoradôrs ae organizazion politiche, economiche e sociâl dal Pais.
Art. 6. La Republiche e tutele cun normis di pueste lis minorancis linguistichis.

a àn finît par bandonâ la scuele. Chest al è sucedût par colpe di praticjis pedagogjichis vieris metudis in vore di insegnants che no àn ricevût - e al è un câs purtrop comun- une formazion professionâl (iniziâl, in servizi e cicliche) adeguade.

A son passâts aromai plui di vincj agns di cuant che la nestre Region e à aprovade la prime leç di tutele e di promozion de lenghe furlane, e dibot vincj di cuant che, tal 1999, il Stât talian al à finalmentri aplicât l'articul n. 6 de Costituzion, fasint buine la leç di tutele des minorancis linguistichis². Tai agns Doi mil, la Regjon Friûl-Vignesie Julie e à metût man ae tutele e ae valorizazion di dutis trê lis lenghis minoritariis tal teritori³. Cun dut achel e ancje par vie des propuestis dai programs ministeriâi che dispès a son restadis une vore indaûr sul cont de eficacitât democratiche, la scuele e fâs ancjemò fadie a meti in vore une educazion linguistiche che e sedi pardabon democratiche, vâl a dî a promovi une scuele cuntune organizazion curicolâr che e vebi *“tant che obietîf finâl il rispiet e la tutele di dutis lis varietâts linguistichis (sedi tal câs di lenghis diferentis che tal câs di ûs diferents di une stesse lenghe), pûr che i citadins de Republiche no patissin chestis diferencis tant che ghets e scjaipulis di discriminazion, tant che ostacui a une vere paritât”* (Cfr. Tesi IV).

Al va rimarcât che – par fortune – il cressi de presince in tantis classis di un numar di arlêfs di fameis che a rivin di paîs forescj al à fat diventâ la scuele il cjamp di ricercje plui favorevul par rivâ a meti in vore i dirits linguistics stabilîts de Costituzion. Ancje il mont de ricercje academiche si è finalmentri inacuart che, par fâ imparâ il talian a chescj scuelârs, al va slargjât il cjamp de ricercje, a coventin gnûfs imprescj, gnûfs materiâi, une gnove metodologjie e soledut che il talian par lôr al va tratât tant che une seconde lenghe (L2). No vin di pierdi la sperance e la fiducia che al sucedi ancje che la academie e la scuele si inacuarzin finalmentri che l'insegnament e l'aprendiment dal talian pai furlans, pai slovens e pai todescs di cheste regjon al va tratât, parimentri, tant che une seconde lenghe e che a domandin di svilupâ cjamps specifics di ricercje, materiâi idonis e une alte cualitât professionâl.

Note: La traduzion par furlan e je stade fate tignint di voli trê versions: il test talian e lis traduzions par francês e par inglês reversionadis dal professôr De Mauro, che mi àn judade a cjatâ soluzions struturâls e lessicâls che si adatin di plui al sisteme de lenghe furlane.

-
- 2 Leç Regionâl dai 22 di Març dal 1996, n. 15, **“Normis pe tutele e la promozion de lenghe e de culture furlanis e Istituzion dal Servizi pes lenghis regjonâls e minoritariis”**. Leç dai 15 di Dicembar dal 1999, n. 482, **“Normis in materie di tutele des minorancis linguistichis storichis”**, publicade inte Gazete Uficiâl n. 297 dai 20.12.1999.
- 3 L.R. dai 16 di Novembar dal 2007, n. 26, **“Normis regjonâls pe tutele de minorance linguistiche slovene”**. L.R. dai 18 di Dicembar dal 2007, n. 29, **“Normis pe tutele, valorizazion e promozion de lenghe furlane”**. L.R. dai 20 di Novembar dal 2009, n. 20, **“Normis di tutele e promozion des minorancis di lenghe todescje dal Friûl-Vignesie Julie”**.

SILVANA FERRERI*Universitât de Tuscia***Note introdutive ae edizion in trê lenghis des
*Dîs Tesis pe educazion linguistiche democratiche***

Viterbo: SETTE CITTÀ, 2010, pp. 54

Si presentin culi i tescj par talian, francès e inglès des *Dîs Tesis pe educazion linguistiche democratiche*⁴. Te lôr version originarie, lis *Dîs tesis* a forin elaboradis di Tullio De Mauro e presentadis intune cunvigne dal CIDI (Centri di Iniziative Democratiche dai Insegnants) tal mê di Març dal 1975⁵. Dopo une prime revision a forin discutudis a dilunc dai linguiscj e dai insegnants che si jerin dâts dongje intun grup di ricercje dentri de Societât di Linguistiche Taliane cul non Giscel (Grup di Intervent e di Studi tal cjamp de Educazion Linguistiche) tal mê di Avrîl dal 1975.

La idee di voltâ lis *Dîs Tesis* e je madressude tes esercitazioni che si tignivin te Universitât di Viterbo dentri dal cors di Didatiche des lenghis modernis par prudelâ la lôr circolazion in Europe. Il Giscel al à laudât e poiât la iniziative.

La traduzion par francès e je stade curade di Rosa Calò che e à volût mantignî la aderence massime al test originâl. Patrick Boylan al à fate une version plui libare par rindi il test plui capibil al letôr angloamerican. Ducj i doi i tradutôrs a discuterin lis lôr versions cun Tullio De Mauro.

4 Lis *Dîs Tesis* a son stadis voltadis in neogrêc tal 2007: cfr. *Dèka thésis gia mia demokratiké glossiké ekpaideuse*, traduzion di Domenica Minniti, Ekdoseis Patake, Atene 2007. Si stan preparant ancje lis traduzions in spagnûl e in todesc.

5 Te version originarie, lis *Dîs Tesis* a son saltadis fûr tes publicazions dal CIDI, su rivistis e su sfueis, su piçui opusculi e po dopo intal volum di Tullio De Mauro, *Scuola e Linguaggio. Questioni di Educazione linguistica* (Editori Riuniti, Rome 1977). Il Giscel lis à riprodusudis tai volums di Silvana Ferreri e Anna Rosa Guerriero (cur.), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 1998 e Giscel (cur.), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milan 2007.

NEREO PERINI

professôr di Didatiche des Lenghis Modernis (1971-1992), Universitât dal Friûl

La atualitât des *Dîs Tesis* pe educazion linguistiche democratiche

Lis *Dîs Tesis* a son un test di grant rilêf. A regjistrin, par altri, lis gnovis ideis che a tacavin a presentâsi intal mont scolastic, su la formazion linguistiche, su la educazion, sul ûs dal lengaç. Al jere l'impat, ca di nô avonde intardât, de "svolte linguistiche" che e leve a tocjà i varis cjamps des sciencis umanis e, in maniere brillante, la scuele, leade a tantis di chestis. La svolte linguistiche (la linguistiche gjenerâl, la linguistiche aplicade, la sociolinguistiche, e v.i.), e penetrave intal nestri mont culturâl e academic. Grande incidence a àn vût cun di plui il disvilup dal cognitivisim e des gnovis tecnologjiis, e il lâ indenant dai studis intal cjamp de glotodidatiche e de linguistiche acuisizionâl.

Intai agns Setante, la svolte democratiche si slargjave e si insedave ancje intal cjamp educatif. Tancj aspjets des *Dîs Tesis* a son condizionâts des ideologjiis sociopolitichis, chê volte cetant slargjadis.

Al è evident che la scuele, leade a tantis di chestis ideis, e veve di jessi metude in stât di dâur acet. Lis *Dîs Tesis* a son un concentrât di cuistions basilârs che a esplorin - butant gnove lûs su la "centralitât dal lengaç", sul "disvilup de persone" - e, di consequence, che a segnin i gnûfs compits che la scuele e à di cjapâsi sù intal ambit, tant determinant pai arlêfs, de educazion linguistiche. Chescj compits a son esplicitâts cun clarece, precision e rigôr.

Chest test al è ancjemò vuê util e di atualitât ben vive, ancje se in cualchi passaç al palese un pôc il fat di jessi leât a situazions, riflessions, principis segnâts di un moment storic e ideologic aromai avonde lontan.

GISCEL (Grup di Intervent e di Studi tal Cjamp de Educazion Linguistiche), 1975

DÛs tesis pe educazion linguistiche democratiche

Lis DÛs tesis in cheste redazion a son un test coletîf preparât dai socis dal GISCEL intal Invier e inte Vierte dal 1975, e aprovât in maniere definitive intune reunion che e je stade fate te Cjase de Culture di Rome ai 26 di Avrîl dal 1975. Cun chest test, il GISCEL - un grup che si è costituît intal 1973 intal ambit de SLI (Societât di Linguistiche Taliane) - al vûl definî i supuescj teorics basilârs e lis liniis di intervent de educazion linguistiche, proponintlis ae atenzion dai studiôs e dai insegnants talians e di dutis lis fuarcis che vuê, in Italie, a lavorin par une scuele democratiche.

- I. La centralitât dal lengaç verbâl
- II. Il so inlidrisâsi te vite biologjiche, emozionâl, inteletuâl, sociâl
- III. La pluralitât e la complessitât des capacitâts linguistichis
- IV. I dirits linguistics garantîts de Costituzione
- V. Caratars de pedagogjie linguistiche tradizionâl
- VI. Ineficiencie de pedagogjie linguistiche tradizionâl
- VII. I limits de pedagogjie linguistiche tradizionâl
- VIII. I principis de educazion linguistiche democratiche
- IX. Par une gnove formazion dai insegnants
- X. Conclusion

I. La centralitât dal lengaç verbâl

Il lengaç verbâl al à une impuartance fundamentâl te vite sociâl dal individui parcè che, in grazie de paronance sedi ricetive (il savê capî) sedi produtive di peraulis e di secuencis di peraulis, o podìn capî chei altris e fâsi capî (ûs comunicatîfs); meti ordin e analizâ la esperience (procediments euristics e cognitîfs); intervignî par mudâ la esperience stesse (ûs emotîfs, argomentatîfs, e v.i.).

No si trate di meti un limit a la impuartance dal lengaç verbâl, ma si capis miôr la sô nature, marcant che in gjenerâl e massime tal gjenar uman, al rapresente une des formis che e cjape la capacitât di comunicâ, che e je stade clamade in mûts diferents tant che capacitât *simboliche fundamentâl* o capacitât *semilogjiche* (o semiotiche). In gjenerâl, sedi sul plan teorico sedi su chel concret dal specific disvilup dal organisim uman, il lengaç verbâl al ten rapuarts une vore strents cun chês altris capacitâts e ativitâts espressivis e simbolichis.

II. Il so inlidrisâsi te vite biologjiche, emozionâl, inteletuâl, sociâl

Tignint cont dai tancj leams che al à cu la vite individuâl e sociâl, al è evident (ma salacor no inutil) dî che il disvilup des capacitâts linguistichis al salte fûr dal disvilup di dute interie la persone umane, de infanzie fintremai che si devente grancj. Chest al vûl dî che al è leât a lis pussibilitâts ufiertis dal disvilup motori, psicologjic, sociâl, al ecuilibr dai rapuarts afetîfs, al impiâsi e madressisi dai interès inteletuâi, a la partecipazion a la vite di une culture e di une comunitât. Ma, ancjemò prime di dut chest, il disvilup des capacitâts linguistichis al dipent soledut di un bon disvilup dal

organisim e, par dîle in maniere plui sclete, di une buine alimentazion. Si dismentein masse dispès che pomis, lat, zucar, bistechis a son cundizions necessariis, ancje se no bastin, par madressi ben lis capacitâts linguistichis.

Un frut dislidrisât dal so ambient natif, che al viôt pôc o nuie i gjenitôrs e i fradis plui grancj, che al pant contrarietât tai confronts dai siei compagns e de societât, e che al sedi nudrît pôc e mâl, nancje dîlu, al fevele mâl, al fâs fadie a lei e a scrivi. Par lâ daûr a Bertolt Brecht, doprant altris peraulis: “Prime lis bistechis e lis pomis, e dopo Saussure e lis tecnologjiis educativis”.

III. La pluralitât e la complessitât des capacitâts linguistichis

O vin bielzà tacât a dî (tesi I) che il lengaç verbâl al è fat di une pluralitât di capacitâts. Cualchidune, par dîle juste, si le viôt e si le percepìs ben: e je la capacitât di produci peraulis e frasis justis fevelant o scrivint, la capacitât di discori, interrogâ e rispuindi in mût clâr, la capacitât di lei a vôs alte, di dî a memorie, e v.i. Altris si lis viôt e si lis percepìs in mût mancûl palês e clâr: di cheste fate a son la capacitât di dâ un sens a lis peraulis e a lis frasis sintudis o letis, la capacitât di verbalizâ e di analizâ dentry di se e midiant des peraulis lis diviersis situazions, la capacitât di slargjâ il patrimoni linguistic che il sogjet al à bielzà cuistât o ben la abilitât di proferî cun peraulis concretis une situazion complesse e po analizâle a ments doprant chei stes costruts.

IV. I dirits linguistics garantîts de Costituzion

Ogni pedagogjie linguistiche valide e à di tignî a ments dut chest: vâl a dî il rapuart tra disvilup des capacitâts linguistichis dutis tal stes moment (tesi III) e il disvilup fisic, afetîf, sociâl, inteletuâl dal sogjet (tesi II), stant la impuartance decisive dal lengaç verbâl (tesi I).

Cun di plui, une pedagogjie linguistiche che e vuela jessi no dome di buine cualitât ma ancje democratiche (lis dôs robis no coincidin par fuarce) e à di acetâ e di meti in vore i principis linguistics che si cjatin dentry di tescj come, par esempi, l’articul 3 de Costituzion taliane, che al ricognòs la paritât di ducj i citadins “cence distinzions di lenghe” e che al dispon che la Republiche taliane e rindi concrete cheste paritât gjavant vie i intops che i fasin di ostacul. E par “Republiche”, come che a spieghin i juriscj, si intint dut il complès dai orghins centrâi e periferics, legjislatîfs, esecutîfs e aministratîfs dal Stât e dai ents publics. Jenfri chescj ultins si cjate la scuele, che duncje e je clamade de Costituzion a individuâ e a meti in vore i compits di une educazion linguistiche pardabon democratiche. Compits di cheste fate, torninlu a dî, a àn tant che obietîf finâl il rispiet e la tutele di dutis lis varietâts linguistichis (sedi tal câs di lenghis diferentis che tal câs di ûs diferents di un stesse lenghe), baste che i citadins de Republiche no patissin chestis diferencis tant che ghets e scjaipulis di discriminazion, tant che ostacui a une vere paritât. Dal sigûr, la scuele no je ni e à di sintîsi lassade di bessole denant di chescj compits che o vin motivât. La complessitât dai leams biologjics, psicologjics, culturâi e sociâi dal lengaç verbâl; i siei leams cun altris formis espressivis dal om; la sô stesse complessitât intrinsiche che lis modernis sciencis semiologjichis e linguistichis a viodin cun clarece; i siei leams cu la variabilitât spaziâl, temporâl, sociâl dai patrimoniis e des capacitâts linguistichis: ve ca ancjetancj motîfs che nus puartin a capî e a domandâ che no sedi dome la scuele - a ben che une scuele miorade a fonts e tornade a inserî tant che une celule vive tal tiessût sociâl - a interrogâsi su lis cuistions e su lis sieltis sul cont de educazion linguistiche. Altris moments e altris istituzions di une societât democratiche a son clamâts a garantî a

ducj e a dutis un disvilup compagn des capacitâts linguistichis. O pensin, massime intun paîs cuntun analfabetisim cronic che al dure di masse timp tant che in Italie, ae impuartance fundamentâl dai centris publics di leture, ai centris di recupar, di promoziun e di un ûs sociâl gnûf des tradiziuns etnichis e culturâls, par madressi e difondi une gnove e diferente capacitât di partecipâ, sedi ricetive sedi ative, autonome e decentrade, fintremai ae elaborazion de informazion di masse, vuê delegade in mût fiduciari o plui dispès lassade gjestî, cence vënt cussience, ai potentâts de informazion. Ce che al covente par ativâ ad implen lis capacitâts verbâls al è un sfuarç coordinât di bande di dutis lis istituzions che i stan daûr (che a varessin di stâi daûr) a la vite culturâl di masse, vâl a dî a la vite de societât di masse dal pont di viste de culture e de informazion.

Dut câs, cence lassâ di bande la impuartance decisive des lotis politichis e sindacâls in divers cjamps specifics, al è duncje de scuele che al pues vignî un sburt par inzornâ ancje altris istituzions culturâls di masse. Al è ca che a puedin madressi lis dibisugnis coletivis e lis capacitâts individuâls di gjestî in mût democratic dute la rêt des istituzions culturâls.

Sedi tant che cjamp imediât e diret, sedi parcè che e pues influî in maniere direte o mediade, e je la scuele che e rapresente il cjamp plui favorevul par rivâ a meti in vore i dirits linguisticis stabilîts de Costituzione. Ve ca il parcè che al è soredut su la scuele, si ben no in mût esclusîf, che a van concentrâts i sfuarçs par inviâ un program diferent di svilup des capacitâts linguistichis individuâls: al sarâ un svilup che al ten cont des varietâts ma cence sotenance, daûr dai obietîfs fissâts, torninlu a dî, dai articui 3 e 6 de Costituzione.

V. Caratars de pedagogjie linguistiche tradizionâl

La pedagogjie linguistiche tradizionâl e je restade une vore lontane di chescj obietîfs. Al è ancje stât rimarcât che, dispès, praticis pedagogjichis vieris tal cjamp de educazion linguistiche a son restadis un grum indaûr a pet fintremai des propuestis dai programs ministeriâi che, di sigûr, no jerin e no son un ideâl di eficacie democratiche. La pedagogjie linguistiche tradizionâl si sfuarce di lâ in chestis direziuns: che i plui dotâts a rivin a imparâ besvelts in maniere acetabile une grafie e che a vedin la paronance des regulis de ortografie dal talian, che a sepin scrivi ancje cence une grande motivazion (temis o piçulis composiziuns), che a sepin fâ une classificazion morfologjiche des parts flessivis de frase (analisi gramaticâl); che a imparin a memorie i paradigmis dai verps, a fâ une cussì clamade classificazion logjiche des parts de frase; che a sepin verbalizâ a vôs o par scrit une valutazion, par solit intuitive, di tescj leteraris, in gjenar une vore tradizionâl; che la corezion, che e mancje dispès di ogni fonde metodiche e di coerence, e sedi indreçade a cidinâ lis deviazions ortografichis e lis deviazions di sintassi di stîl e di vocabolari (dispès pluitost presumudis).

VI. Ineficienze de pedagogjie linguistiche tradizionâl

De pedagogjie linguistiche tradizionâl e va soredut criticade cun fuorce la inefficienze. Dal 1859 e esist in Italie une leç de istruzion dal oblic che, a partî dal decenni dal guvier Giolitti, e à scomençât a jessi metode in vore tes primis classis des elementârs. Une quantitât straordenarie di int e je passade par chestis classis. La pedagogjie tradizionâl ur aie savût insegnâ la ortografie? No. Di sigûr si à zuiât dut su la ortografie, ma ancjemò in di di vuê, in Italie, un citadin su trê si cjate intune cundizion di semianalfabetisim. E nol baste. La preocupazion dai “erôrs” di ortografie e scomence fin dal prin trimestri de prime elementâr e si srolungje par ducj i agns di scuele (e cheste e je bielzà une condane implicite di une didatiche). Alore: erôrs di ortografie si platin fintremai tai scrits des personis studiadis. E no si

fevele chi di lapsus freudians o di distraziions ocasionâls, ma di deviancis inlidrisadis e sistematichis (*cussience~cusiencia~cuscience; brâfs ~ brâs; o, par talian, qui scrit cul acent, o il plurâl di ciliègia e goccia, e v.i.*)

Te maniere istesse che la pedagogjie tradizionâl no insegne ben la ortografie, no insegne nancje la scriture. Distirin un bleon su la maniere fumose e pôc decifrabile che a son scrits tancj articui sui gjornâi. E no stait a crodi che il stîl fumôs al rispuidi simpri e dome a une intenzion politiche, a la volontât di taiâ fûr dal dibatiment i mancûl studiâts. Une analisi di gjornâi di conseis di fabriche e mostre che, in plui di un di chei, il lengaç doprât nol lûs di sigûr pe clarece. E no simpri la limpidece dal vocabolari e des frasis e je une carateristiche proprie di ducj i comunicâts des confederaziions sindacâls. Po ben, al è fûr di dubi che i operaris e i sindacalscj no àn nissun interès a no fâsi capî: la lôr scuretât, lis lôr frasis complicadis a son il risultât de pedagogjie linguistiche tradizionâl.

Par concludi, la pedagogjie linguistiche tradizionâl no rive nancje a centrâ cun bon sucès i obietîfs che e smicje o che e dîs di smicjâ. In sens stret, e je duncje cence efiet. Se ancje i obietîfs a restassin compagns, la maniere di insegnâ tes scuelis e larès dut câs mudade.

VII. I limits de pedagogjie linguistiche tradizionâl

In ogni câs, i obietîfs de educazion linguistiche no puedin restâ plui chei tradizionâi. La pedagogjie linguistiche tradizionâl no pecje dome pe ineficiencia, ma ancje par vie che si met dome obietîfs parziâi. Confrontin duncje chescj obietîfs cu lis tesis che o vin bielzà presentât.

A) La pedagogjie linguistiche tradizionâl e pretint di lavorâ dome che intun cjamp, te ore cussì clamade “di talian”. No cjape in considerazion il pês gjenerâl che a àn i procès de incesitate progressive dal lengaç (tesi I), che a domandin, in funzion dal svilup des capacitâts linguistiche, di includi dutis lis materiis, no dome il talian, e ducj i insegnants (ancje chel di educazion fisiche, che e je une materie fondamentâl, se e je fate ben). La pedagogjie linguistiche tradizionâl si interesse soreudt des capacitâts produtivis e in particolâr de scriture, e chê e je, par prionte, di râr leade a dibisugnis concretis di scrivi.

No cjape in considerazion lis capacitâts linguistiche ricetivis e, fasint cussì, no lasse dome di bande la metât dal lengaç fate de abilitât di capî lis peraulis letis e scritis, ma propit chê metât che e je la cundizion (ancje se no suficiente) par che e funzioni chê altre metât: te maniere stesse che il frut al impare prime a ricognossi lis frasis, a scoltâ e a capî, e dopo al impare a dî in maniere clare une peraule e une frase, cussì di grancj prime o vin di lei e tornâ a lei, sintî e capî une peraule, po dopo o olsarìn a doprâle. Ma la pedagogjie linguistiche tradizionâl no ten chest in nissun cont. Anzit, e fâs piês. Dispès il frut (ma ancje il grant) al controle se al à capît ben provant e tornant a provâ. Cierts insegnants però no si inacuarzin di chest e a sanzionin i tentatîfs che l’arlêf al fâs par controlâ ce che in part al à capît o lis sôs ipotesis provisoriis su la funzion e il valôr di un element linguistic che al à a pene imparât.

B) La pedagogjie tradizionâl e cjape in considerazion dome la produzion scrite; no cure par nuie la lenghe fevelade. La prove vere dal fevelâ e ven fate tal moment isolât e dramatic de “interogazion”, cuant che sedi cui che al fevele, sedi cui che al à fate la domande e al scolte, al è concentrât sui contignûts de rispueste, tal câs miôr, e, tal câs piês, su lis furbetâts vicendevulis par platâ, o ben, par discuvierzi ce che un nol sa. La capacitât di organizâ un discors orâl pensât cun calme o improvisât no jentre dentri l’orizont abituâl de pedagogjie linguistiche tradizionâl. E no jentrin dentri l’orizont nancje chês altris capacitâts (di discori,

di discuti, di capî peraulis e formis gnovis) de liste che si cjate te tesi III. Al covente ancje zontâ che cheste trascurance pai aspiets orâi de comunicazion, te prime fasse des elementârs, e puarte tant che consequence che a vegnin ancje trascurâts i rapuarts complicâts, diviers di une regjon a di chê altre, tra ortografie, pronunzie standard taliane e pronunziis regjonâls locâls, un fat che al à dal sigûr consecuencis negativis sul aprendiment de ortografie, che la pedagogjie tradizional e somee che e calcoli impuartantone.

C) Te produzion scrite stesse, la pedagogjie linguistiche tradizional e cîr di svilupâ la capacitât di tratâ fûr par fûr un argument, une capacitât che nus covente di râr, là che altris e plui utilis a vegnin trascuradis tant che, par esempi: cjàpâ buinis notis, schematizâ, sintetizâ, doprâ un stîl sut, sielzi lis peraulis e lis frasis pardabon adatis ai destinatariis vêrs dal test scrit. Se e vignis fate une comparazion cul test orâl di un stes argument, lis diferencis tra lis dôs modalitâts espressivis a saltaressin fûr in maniere clare (il mût diret e imediât dal discors verbâl e la riflessivitât de comunicazion scrite) e l'arlêf al impararès a bandonâ, cuant che al covente, chê maniere imediade e iriflessive di verbalizâ che e je chê che al dopre in maniere spontanee.

D) La pedagogjie linguistiche tradizional si è fondade une vore su la convinzion che al sedi util insegnâ la analisi gramaticâl e logjiche, i paradigms gramaticâi e lis regulis sintatichis. La riflession sui fats linguistics che e ven fate a scuele si ferme par tradizion su chescj cuatri ponts.

I studiôs, i ricercjadôrs e i insegnants che a àn frontât il probleme de educazion linguistiche a son ducj in convigne tal criticâ l'insegnament gramaticâl tradizional su chescj ponts:

a) l'insegnament gramaticâl tradizional al è parziâl: limitâsi a insegnâ dome la gramatiche al vûl dî ignorâ lis diviersis sciencis linguistichis e semiologjichis e ufrî une vision straviade de lenghe, come se e fos dome un sisteme fis di proprietâts formâls. Ma la lenghe e je ancje mudament dai fenomens linguistics (storie de lenghe), des relacions jenfri chest mudament e i fats socioculturâi e economics che a sucedin te societât che e dopre chê lenghe (storie linguistiche). E spiegle ancje l'ambient e i strâts de societât che le doprin (sociologjie dal lengaç) e la maniere che chei che le fevelin a organizin i lôr pinsîrs midiant des costruzions verbâls (psicolinguistiche). Par prionte, ogni lenghe e je ancje un sisteme di sens e di significâts che si rifletin tal so vocabolari (semantiche). Se, di une bande, al sarès impossibil tratâ a fonts dutis chestis disciplinis, nus mene di sigûr fûr di strade il fat di volê tratânt dome che une in profunditât e clamâle "lenghe". Miôr une cerce di un pôc di dut.

b) Limitâsi a insegnâ dome la gramatiche no nus jude masse se o volin che i nestris arlêfs a rivin ai obietîfs che a son descritti tes primis cuatri Tesis. Se ancje lis gramatiche a fossin plui curadis dal pont di viste scientific, a zovaressin a miorâ la competence verbâl dai arlêfs dome tal fâju jessi plui brâfs tal pensâ e tal fevelâ cun precision su la lôr maniere di fevelâ e di scrivi (vâl a dî che i students a paronaressin miôr la funzion metalinguistiche de lenghe). Dal sigûr chest al jude, ma no di plui di chel che la cognossince de anatomie e jude un atleta a cori miôr o la cognossince de otiche e fâs viodi plui lontan. La gramatiche e larès duncje metude dentri te "ore di lenghe" intune funzion di supuart che e ven doprade in chei moments sparniçâts jenfri lis diviersis ativitâts di une classe cuant che il lengaç verbâl al ven doprât par fevelâ e par rifleti su se stes (la cussì clamade riflessivitât des lenghis storichis naturâls).

c) L'insegnâ dome la gramatiche al pues fâ dam. Chest al sucêt di fat cuant che un insegnant al dopre libris di gramatiche che a àn tant che fundament concets di lenghe sorpassâts o pûr interpretazions sbaliadis di cualchi famôs

teoric (une teorie aristoteliche capide un grum mâl); par prionte, cuant che si trate in maniere specifiche des gramatichis de lenghe taliane, a chest difiet gjenerâl al covente che si zonti (e ducj o vin di cjapânt cussience) che, tra lis tantis parts dai nestrîs bens culturâi in ruvine o no cognossûts, o vin ancje cheste: la mancjance di un grant dizionari storic de lenghe taliane (almancul comparabil al Oxford Dictionary of English, o al Deutsches Wörterbuch pal todesc, o ai vocabolaris academics pal francês, pal rus e pal spagnûl).⁶ I autôrs des gramatichis talianis no àn duncje repertoris larcs e ben tressâts dai fenomens linguistics e gramaticâi dal talian (lassant fûr i dialets) par stabilî ce che al è coret e ce che nol è. La consequence e je che lis regulis e i paradigms che o fasìn imparâ ai scuelârs dispès a mancjin di une base teoriche, o ben e je inadate o pardabon false.

- E) La pedagogjie linguistiche tradizional e ignore di fat (ma ancje in mût intenzional) la realtât linguistiche di partence, dispès colocuiâl o ben dialetâl dai arlêfs. La stesse leç dal 1955 che e à introdusût i libris di scuele standardizâts tes scuelis elementârs e à metût i editôrs in stât di stampâ libris unics par dut il paîs. Cence rindisi cont, e po stâi cence volêlu, la pedagogjie linguistiche tradizional e ignore e e scjafoie la diversitât dialetâl, culturâl e sociâl che e caraterize la plui part dai lavoradôrs e dal popul talian, mudantle intune cundizion di svantaç.
- F) La pedagogjie linguistiche tradizional e ignore par prionte il leam vêr ma platât che al esist tra la competence verbâl e chês altris competencis simbolichis e espressivis, di chês plui intuitivis e sensibilis (il bal, il dissen, il ritmi) fintremai a chês plui complicadis (tant che la capacitât di coordinazion o chês di eseguî calcoli matematics). Che une buine part dai erôrs di leture e di ortografie e dipendi de scjarse maturazion des capacitâts di coordinament spaziâl e che duncje chescj erôrs, une volte individuâts, a ledin “tratâts” cun cure, no insegnant in mût explicit lis regulis ortografichis, ma insegnant a balâ, a parecjâ cun ordin une taule, a peâsi lis scarpis: ve ca ovietâts sientifichis che la nestre pedagogjie linguistiche tradizional, che e je verbalistiche, e che duncje e ignore - dal moment che si fonde dome su la verbalizacion - dute la ricjece e la impuartance primordial des modalitâts simbolichis no verbâls e, sorestimant il lengaç verbâl e isolantlu di chês altris formis espressivis, a ’nt compromet il so svilup.

In conclusion, disin cun clarece su ce che si fonde la pedagogjie linguistiche tradizional: e je progjetade a pinel pe finalitât platade che e rive in mût indiret a meti in vore. Une finalitât di caratar politic, no educatîf. E consist tal mantignî, invezeit di eliminâ, lis barrieris linguistichis jenfri lis classis sociâls. Cun di fat, la educazion tradizional, dant ai arlêfs un nivel di alfabetizacion parziâl e arossimatîf, ur insegne a vergognâsi de tradizion linguistiche informâl imparade fûr de scuele, a vê pôre di sbaliâ, e duncje a tasê e soledut a tratâ cun rispiet plen di sudizion chei che a fevelin cence fâsi capî.

I limits descris dal pont A al pont F a son i limits che a tocjin dome i fruts des classis popolâr, contadine e operarie. No tocjin par nuie i fruts dai sorestants, chei de classe dirigjente che tes lôr fameis, te vite di relacion che a àn tal lôr ambient, tes ativitâts di danze o di gjinastiche che a fasin tal doposcuele, a imparin - fûr de scuele - ce che ur covente par svilupâ lis lôr capacitâts linguistichis. La educazion linguistiche di tai antîc che a ricevin a scuele – par esempi, la pratiche tal fâ la analisi gramaticâl o te scritture di temis, saçs e v.i. – e je propit ce che ur covente par dâ un ordin sistematic a chel che a san bielzà.

6 Dome ae fin dai agns Otante a forin inviâts i lavôrs di une gnove ricerce une vore ample dal lessic talian che tal 1999 a puartarin ae publicazion dai sîs volumns dal Grande dizionario italiano dell’uso di Tullio De Mauro cu lis sôs tresinte e cincuant mil vôs.

Midiant de pratiche de pedagogjie linguistiche tradizional, une vore di insegnants, cence vê une responsabilîtât direte e cence vê fate une sielte, si son cjatâts a lâ daûr a di un progjet politic: chel di perpetuâ e di rinfuarcî la division in classis che e esist in Italie. Cence savêlu e volêlu, a àn judât a butâ fûr une cuantitât grandonone di arlêfs che no finissin la scuele dal oblic e che a son, par solit, fis e fiis di operaris.

VIII. I principis de educazion linguistiche democratiche

Cui che al à vude la pazienze di stâ daûr a dute cheste presentazion, midiant de esposizion des tesis plui gjenerâls (I-IV) e di chês che a cjapin in esam e che a critichin la pedagogjie linguistiche tradizional (V-VII), al à bielzà notât che ca e là a son vignudis a flôr liniis che a fasin riferiment a une educazion linguistiche democratiche. O volin culî coordinâlis, lant daûr a une dibisugne di coerence interiôr e par formâ une cjadene di fats plui organiche, formulant dîs principis par butâ lis fondis di une educazion linguistiche democratiche te gnove scuele che e sta nassint.⁷

Il disvilup de competence verbâl al va, pâr a pâr, cuntune capacitât concrete di socializâ, cuntun disvilup psicomotori san e cul sflorî di dutis lis capacitâts espressivis e simbolichis.

Il disvilup e la pratiche des capacitâts linguistiche no van proponûts ni praticâts tant che obietîfs par lôr cont, ma tant che imprescj par partecipâ in maniere plui vere ae vite sociâl e inteletuâl de comunitât. I arlêfs a varessin di esercitâsi tal fevelâ e tal scrivi par cont lôr o in grup, simpri motivâts di une ativitât di studi, di ricercje, di discussion, di partecipazion.

Il pont di partence par svilupâ lis capacitâts linguistiche al à simpri di inlidrisâsi tal contest linguistic e culturâl dal arlêf, de sô famee, dal so ambient, de sô divignince; chest, no par confinâlu o blocâlu ta chê situazion, ma al contrari par inricjî il so patrimoni linguistic midiant di zontis e ampliaments che, par jessi valits, a van graduâts in mût scrupulôs.

Judâ i arlêfs di une stessee classe a discuvierzi la grande diversitât dai lôr patrimoniis linguistiche al è il prin pas viers esperiencis simpri plui detaiadis e par fâ une schirie di ricognitions dentri de varietât spaziâl, temporâl, gjeografiche, sociâl e storiche che e caraterize il patrimoni linguistic dai membrs di une societât: imparâ a capî e a preseâ la varietât, al è il prin pas par imparâ a vivile cence sotenance e cence dineâl.

Al covente tignî di voli e incressi no dome lis capacitâts di produzion di une lenghe, ma ancje chês che a rivuardin il capî, verificant il grât di comprension dai tescj scrits o regjistrâts e tamesant e stimolant la capacitât di capî un vocabolari simpri plui larc e une tipologjie di frasis simpri plui complesse e svariade.

Lis capacitâts di comprension e di produzion a van svilupadis sedi tal fevelâ che tal scrivi, metint simpri in bieles evidence lis diferencis jenfri la formulazion scrite e chê orâl, ancje midiant de creazion di situacions che a domandin di passâ di un discors fevelât a un scrit di un stes argument pal stes public, e al incontrari.

I scuelârs a varessin ancje di imparâ a passâ, sedi tal fevelâ sedi tal scrivi, di manieris di comunicâ carateristichis dal lûc, de famee, spontaniis e informâls a chês di ûs plui gjenerâl, plui formâl, plui riflessif e plui pensât.

Te maniere istesse, i scuelârs a van inviâts al ûs di formis plui istituzionâls de lenghe comune (lengaç juridic, leterari, poetic, e v.i.).

Dentri de suaze des diferentis capacitâts linguistiche, e va stimolade e slargjade in

7 Lis Dîs Tesis a forin scritis e publicadis vie pai agns Setante cuant che la scuele e viveve intune dade di timp di mudament e di sestament daspò di une schirie di riformis: 1962, e nas la scuele medie unificade; 1968, e ven istituide la scuele materne statâl; 1971, al ven istituît il timp plen; 1974, a vegnin aprovâts i decrets delegâts; 1977, a vegnin acetâts ancje arlêfs cun disabilitâts; 1979, al ven gjavât vie il latin e v.i.

particolâr - partint dal prin an di scuele - ancje la funzion metalinguistiche. Si trate de capacitât che ur permet ai fruts e aes frutis di autodeclarâsi, autoanalizâsi, e definî se stes. A partî des primis classis de primarie, si pues scomençâ a inricjî in maniere graduâl il lôr vocabolari insegnant lis peraulis che ur coventin par fevelâ in maniere specifiche dai fats di lenghe. Chest ju judarà in particolâr, dopo de scuele primarie, par osservâ e analizâ dute la realtât linguistiche tor ator, i mecanisims de lenghe e dai dialets, par capî cemût che a funzionin il lengaç verbâl e la evoluzion storiche des lenghis in riferiment in particolâr a lis fevelis plui cognossudis in Italie e insegnadis te scuele taliane.

A ogni mût e in ogni câs, al covente svilupât il sens de funzionalitât di ogni gjenar di formis linguistichis, sedi cognossudis che no cognossudis. La viere pedagogjie linguistiche e jere imitative e prescriptive, e si basave sul imitâ modei di riferiment standardizâts. E diseve: *“Tu âs di dî simpri e dome cussì. Dut il rest al è sbaliât”*. La gnove educazion linguistiche (plui grivie) e dîs: *“Si pues dî cussì, e ancje cussì, e ancje chest che al somee un erôr o une strambarie si pues doprâ e si dopre; e chest al è il risultât che tu otegnis se tu dopris chest o chel altri”*.

La vecje pedagogjie linguistiche e jere ditatoriâl. Ma la gnove no je par nuie anarchiche: e à une regule fundamentâl e une bussule; e la bussule e je la funzionalitât comunicative di un test fevelât o scrit e des sôs parts in rapuart ai interlocutôrs vèrs che ur ven in efietis indreçât il test; chest al impliche che o ricognossin la stesse dignitât a lis fevelis locâls, che a àn une circolazion limitade, come ancje a chês che a àn une difusion plui largje.

IX. Par une gnove formazion dai insegnants

Educâ i zovins a doprâ la lenghe in maniere democratiche nol è par nuie un compit “facil” par insegnants sflaçons. In veretât, al domande plui cognossincis e plui dedizion, sedi de bande dai arlêfs sedi de bande dai insegnants, di chês che al domande l’insegnament tradizionâl. I docents tradizionâi, di fat, stant che si tratave dome di controlâ se si savevin imitâ e/o ripeti ciertis normis e regulis cristalizadis, a podevin contentâsi di vê une cognossince schematiche di chês normis: lis regulis di ortografie e di sintassi dal libri di gramatiche doprât dai fruts. Par altris aspjets - che a vevin di cognossi tant che insegnants di lenghis (ma che no savevin) - a podevin fâ stât su la lôr capacitât di judizi che ben dispès e rivave a sfrancjâ cetantis pecjis metodologjichis.

Cence dubi, lâ daûr dai principis de educazion linguistiche democratiche al compuarte un mudament di cualitât e di cuantitât, sedi par chel che al rivuarde lis cognossincis sul lengaç, sedi su la educazion. Pal avignî, in viste di une formazion universitarie e post universitarie⁸ che e rispindi a lis dibisugnis di une societât democratiche, il bagai dai insegnants che a vignaran al scugnarà cjapâ dentri une schirie di disciplinis che fintremai cumò a son stadis consideradis tant che contignûts disseparâts par specialiscj. Si tratarà inalore di integrâ la lôr formazion complessive cun competencis sul lengaç e su lis lenghis (di caratar teorico, sociologjic, psicologjic e storic), e cun competencis sui procès educatîfs e su lis tecnicis didatichis. L’obietîf ultin al è chel di furnî ai insegnants une cussience critiche e creative des dibisugnis che la vite de scuele e impon, e imprescj di doprâ par cjatâ lis rispuestis.

X. Conclusion

Il mudament cualitatîf e cuantitatîf des cognossincis tes siencis dal lengaç che si domande ai insegnants nol è pensabil cence la organizazion di centris, a nivel locâl e regjonâl, che a stedin daûr ae formazion e ae informazion linguistiche e educative. Chescj centris a varessin di corezi, te lôr concezion e te lôr articolazion, i fai che a son stâts fats tes esperiencis di formazion post universitarie dal Ministeri de Istruzion e mendâ ancje la lacunositât, puaretât, casualitât e parzialitât dal ordenament (se si pues clamâlu cussì) universitari in fat di insegnament des siencis dal lengaç. Si cjatìn duncje in face di un probleme aministratîf e civîl, e denant di un probleme politic.

In fin dai fats, no impuarte la maniere di viodi dutis lis cuistions, lis soluzions e lis propuestis che o vin delineât, si intivìn simpri te necessitât di peâ il discors a une impostazion diferente dai balançs dal Stât e des scuelis, a un different orientament di dute la vite sociâl.

Al è di agnorums che si invere la tesi di Gramsci: *“Ogni volte che la cuistion de lenghe intune maniere o in chê altre e ven a flôr, al vûl dî che une schirie di altris problemis e cjape pît, par esempi la dibisugne di stabilî rapuarts plui profonds e sigûrs jenfri la classe dirigjente e la societât popolâr di masse”*. Chestis analisis e chestis propuestis a cuistin pês e significât dome se a madurissin tal rapuart cun fuarcis sociâls interessadis a gjestî la scuele daûr di obietîfs democratics, a *“riorganizâ la egjemonie”* come che al scriveve Gramsci, e a *“stabilî rapuarts plui profonds e sigûrs tra chei che a guviernin e la societât di masse”*.

Za razvoj in ohranjanje demokracije ter svobode izražanja je še danes ne glede na vse ostalo strateškega pomena, da se o jezikovnih pravicah pogovarjamo, da jih preučujemo in o njih razpravljamo, saj bomo tako lahko preseгли diskriminacijo in dejansko uveljavili ustavni pravici do svobode izražanja in enakosti.

Deželni svet se je zato odločil za štirijezično objavo dela Deset tez za jezikovno vzgojo, to je tez, ki jih je o jezikovni pedagogiki v šolah razvil v prvi polovici sedemdesetih let prejšnjega stoletja prof. Tullio De Mauro in ki so jih pozneje nadgradili in razvili tudi drugi raziskovalci in strokovnjaki, učitelji in jezikoslovci italijanskega društva jezikoslovcev (Società di linguistica italiana). Gre za analitično in kritično delo, ki jemlje pod drobnogled narečno, kulturno in družbeno raznolikost naše države in dežele, kjer so se med letoma 2007 in 2009 s težavo in pozno dosegli pomembni cilji na zakonodajnem področju s sprejetjem predpisov za zaščito slovenske jezikovne manjšine, furlanskega jezika in nemško govorečih jezikovnih skupnosti, prisotnih v našem prostoru. Publikacija bo zato izšla v štirih jezikih, to je v jezikih, ki predstavljajo bogastvo kulturne dediščine Furlanije - Julijske krajine.

V teh desetih tezah avtorji raziskujejo vse, kar je povezano z usvajanjem jezika kot sredstva za izražanje oblikovane misli in sredstva družbenega komuniciranja, ter določajo najprimernejši didaktični okvir za doseganje zastavljenih ciljev, pri čemer postrežejo s potrebnimi napotki za učitelje. Kot izpostavljajo v deveti tezi, je namreč nova – demokratična – jezikovna vzgoja zelo zahtevna in od učiteljev terja kakovostni in količinski preskok na področju znanja o jeziku in vzgoji. Tak pristop od učiteljev zahteva, da si pridobijo izobrazbo s teh področij in da so ustrezno informirani, zato se posledično vprašanje poučevanja jezika spremeni v upravno in civilno, torej tudi politično vprašanje, kot je zapisano v zadnji, deseti tezi.

Zahvaliti se moramo torej Lorenzu Fabbri, nekdanjemu predsedniku Arlefa, da je podprl tisk publikacije, in Silvani Schiavi Fachin, ki je k vprašanju pristopila z veliko ljubezni, mu posvetila številne raziskave in si vztrajno prizadevala za objavo te štirijezične publikacije. Slednja ima svoje korenine v povsem specifičnem kulturnem okolju, ki je značilno za naš prostor, kjer se pestrosti naravnega okolja pridružuje izjemna jezikovna raznolikost. V tem omejenem geografskem prostoru se namreč prepletajo velike romanske, germanske in slovanske jezikovne družine, katerih stik je oblikoval nam dobro znano bogato in pisano jezikovno stvarnost. Ta se kaže v posebnosti zemljepisne podobe s pojavi dvojezičnosti, trijezičnosti in štirijezičnosti. Po več kot petdesetih letih neizpolnjevanja in preziranja določb s področja zagotavljanja enakosti in zaščite manjšin iz 3. in 6. člena ustave s strani italijanskega političnega razreda pa je treba zavedanje o tem bogastvu spet obuditi. Kljub vzornemu primeru špeterske šole Pavla Petričiča, ki od leta 1984 nudi slovensko-italijanski dvojezični pouk na vseh stopnjah izobraževanja, in kljub nekaterim pomembnim zakonskim prelomnicam na deželni ravni iz začetka novega tisočletja, pa še vedno ni prišlo do učinkovitega izvajanja zakonskih norm, ki zagotavljajo popolno spoštovanje pravice do zaščite in valorizacije manjšin.

Če naj državna šola in univerza delujeta zares demokratično, morata usposobiti mladino, da se bo lahko znašla v različnih krajevnih jezikovnih okoljih in bo istočasno sposobna prehajanja med različnimi znanstvenimi jeziki v mednarodnem okviru. To je trdil Tullio De Mauro v prepričanju, da je uresničitev tega poslanstva podlaga za razvoj zares demokratične jezikovne in kulturne politike.

Deželni svet je s tem, da je podprl izid te publikacije, izrazil podporo temu plemenitemu cilju. To je storil tudi v duhu svoje vizije o priznavanju središčne vloge lokalnim skupnostim na državnem in evropskem prizorišču kot protiutež globalni homogenizaciji, ki vse pogoltne in izravna. Tej se je mogoče zoperstaviti s samozavedanjem o tem, kar smo, o imanentnem bogastvu vrednot, katerih smo nosilci, o pravicah, ki nam pripadajo, in o spoštovanju, ki si ga te zaslužijo.

UVOD SILVANE SCHIAVI FACHIN

profesorice Didaktike modernih jezikov na Univerzi v Vidmu (1971–2005)

*V resnici pa ugotavljam samo to: človeški znanosti povzročata največ
preglavic prav vzgoja in šolanje otrok.*

(MICHEL DE MONTAIGNE, *ESSAIS, LIVRE 1.XXVI*)

Ob sedemdeseti obletnici Ustave Republike Italije (1948–2018) mi je v čast, da lahko s podporo Dežele Furlanije - Julijske krajine našemu šolstvu ponudim štirijezično (furlansko, italijansko, nemško in slovensko) izdajo dela »Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo«, ki ga je v prvi polovici sedemdesetih let napisal profesor Tullio De Mauro. De Maurovih deset tez so nato učitelji in jezikoslovci akcijske in raziskovalne skupine za jezikovno vzgojo GISCEL (*Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*), ki je nastala pod okriljem italijanskega društva jezikoslovcev (*Società di Linguistica Italiana*), predelali v tu objavljeni istoimenski spis. Naj spomnimo, da je šola v sedemdesetih letih po uvedbi vrste reform doživljala pomembno preureditev in globoke spremembe: leta 1962 je nastala t.i. enotna srednja šola, leta 1968 je osnovno šolstvo prešlo iz občinske v državno pristojnost, leta 1971 so se ustanovile celodnevne šole, leta 1974 je bil sprejet niz pomembnih reformnih ukrepov (znanih pod imenom »delegirane uredbe«), leta 1977 je šola sprejela tudi učence in dijake s posebnimi potrebami, leta 1979 je bila latinščina izbrisana iz učnega programa nižje srednje šole. Nastajala je nova šola, ki ni zahtevala le upravnih rešitev, temveč se je soočala s težavami, ki so bile civilne in politične narave. V sedmi tezi, ki opozarja na omejitve tradicionalne jezikovne pedagogike, avtorji izpostavljajo, da so »številni učitelji, ki so sledili tradicionalni jezikovni pedagogiki, brez subjektivne krivde in brez možnosti izbire postali izvajalci političnega projekta ohranjanja in utrjevanja delitve na družbene razrede. Nehote in nevede so pripomogli k temu, da so bile velike množice državljanov predčasno izrinjene iz šolskega sistema (še danes od desetih učencev trije, ki prihajajo iz delavskih družin, ne končajo obveznega šolanja).«

V središču desetih tez je ostra in neprizanesljiva kritika omejitev tradicionalne jezikovne pedagogike, ki je svoje lovke stegovala po vsem šolstvu starega kova. Avtorji še posebej obsojajo izbiro šolskih učbenikov, dejavnosti in predvsem izbiro jezika, ki se je v šoli spodbujal in uporabljal. Ta izbira ni spoštovala temeljnih načel Ustave Republike Italije, še zlasti ni spoštovala njenega 3. in 6. člena¹. Večina učiteljev in učiteljic je torej pogosto nevede prezirala in zapostavljala jezikovno in kulturno raznolikost velikega dela šolarjev in šolark, dijakov in dijakinj, predvsem tistih iz delavskega sloja, ki so v svojem okolju uporabljali neformalni ali manj institucionalni jezik ali so prihajali iz narečne oziroma manjšinske stvarnosti. **V točki E Teze VII** avtorji opozarjajo, da je »tradicionalna jezikovna vzgoja nevede, mogoče nehote, začela zanemarjati, zatirati in sprevračati v pomanjkljivost vso narečno, kulturno in družbeno raznolikost, ki je značilna za veliko množico italijanskega delavstva in italijanskega prebivalstva v celoti.« Tudi v naši deželi so dolga leta učenci, ki so prihajali iz nižjih slojev prebivalstva oziroma iz družin ali okolja, v katerih se je uporabljal jezik, ki ni bil italijanski, temveč furlanski, nemški, slovenski ali narečje kake druge dežele, bili zapostavljeni in so večkrat prezgodaj opustili šolanje. To se je dogajalo zaradi starokopitnih pedagoških in didaktičnih praks učiteljev, ki žal

¹ **Člen 3** Vsi državljani imajo enako družbeno dostojanstvo in so enakopravni pred zakonom, ne glede na spol, raso, jezik, vero, politično prepričanje ter osebne in socialne okoliščine. Naloga republike je, da odstranjuje ovire gospodarskega in socialnega značaja, ki dejansko omejujejo svobodo in enakost državljanov ter preprečujejo polni razvoj človekove osebnosti in dejansko udeležbo vseh delavcev pri politični, gospodarski in socialni ureditvi države.

Člen 6 Republika štiti jezikovne manjšine s posebnimi zakoni.

– kot se pogosto dogaja – niso imeli primerne usposabljanja, ne začetnega ne nadaljevalnega, in niti ne izpopolnjevanja.

Minilo je več kot dvajset let, odkar je bil leta 1996 sprejet prvi deželni zakon za zaščito furlanske manjšine, in skoraj dvajset let, odkar je italijanska država končno začela izvajati 6. člen ustave s sprejetjem zakona za zaščito jezikovnih manjšin.² Dežela Furlanija– Julijska krajina je pred več kot desetimi leti v nekaj mesecih sprejela kar tri ukrepe za zaščito in valorizacijo treh manjšinskih jezikov Furlanije - Julijske krajine.³

Kljub sprejetim zakonom – mogoče gre odgovornost pripisati tudi ministrskim šolskim programom, ki so vse prej kot idealni z vidika demokratične učinkovitosti – šoli še vedno ni uspelo udejanjiti zares demokratične jezikovne vzgoje, ki naj bi stremela k »spoštovanju in zaščiti vseh jezikovnih različic (to so lahko različni jeziki ali različne rabe istega jezika), vendar pod pogojem, da državljani republike tega ne občutijo kot getizacijo ali kot diskriminacijsko kletko oziroma oviro k enakosti« (prim. Teza IV).

Poudariti je treba, da je k sreči v novejšem času vse večja prisotnost učencev iz tujih družin šolo spremenila v najboljše možno raziskovalno področje za dejansko uresničitev jezikovnih pravic iz ustave. Tudi akademski svet se je končno zavedel, da je za uspešno učenje italijanščine pri tujih učencih treba razširiti raziskovalno področje, potrebna so nova orodja, novi učbeniki, nove metodologije. Še zlasti ne gre italijanščine upoštevati kot zgolj šolski predmet, temveč jo moramo razviti kot komunikacijsko sredstvo za sporazumevanje v družbi, ki nas obdaja. Obravnavati jo moramo torej kot drugi jezik (J2) in ne kot tuji jezik (TJ). Ne smemo izgubiti (za)upanja, da bosta akademski svet in šola pri poučevanju in učenju italijanščine pri furlansko, nemško in slovensko govorečih v tej deželi končno upoštevala, da je italijanščina zanje drugi jezik, ki potemtakem zahteva razvoj specifičnih raziskovalnih področij, uporabo ustreznih orodij in visoko stopnjo strokovnosti.

Opomba: Pri prevodu besedila v furlanščino sem se poleg besedila skupine GISCEL poslužila tudi francoskega in angleškega prevoda, ki ju je potrdil prof. Tullio De Mauro, da sem prišla do najustreznejših strukturnih in terminoloških rešitev v furlanščini.

2 Deželni zakon št. 15 z dne 22. marca 1996 (**Zakonska določila za zaščito in promocijo furlanskega jezika in kulture ter ustanovitev Službe za deželne manjšinske jezike**).

Zakon št. 482 z dne 15. decembra 1999 (**Zakonska določila s področja zgodovinskih jezikovnih manjšin**), objavljen v *Uradnem listu* št. 297 z dne 20. 12. 1999.

3 Deželni zakon št. 26 z dne 16. novembra 2007 (**Deželna zakonska določila za zaščito slovenske jezikovne manjšine**).

Deželni zakon št. 29 z dne 18. decembra 2007 (**Zakonska določila za zaščito, valorizacijo in promocijo furlanščine**).

Deželni zakon št. 20 z dne 20. novembra 2009 (**Zakonska določila za zaščito in promocijo nemško govoreče manjšine Furlanije – Julijske krajine**).

SILVANA FERRERI

Univerza Tuscia

Uvod v trijezično izdajo

»Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo«.

Viterbo: SETTE CITTÀ, 2010, str. 54

V nadaljevanju predstavljamo italijansko, francosko in angleško besedilo dela »Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo«⁴. Gre za delo, ki je nastalo izpod peresa Tullia De Maura. Ta ga je marca 1975 predstavil na posvetu nepridobitnega društva italijanskih učiteljev CIDI (*Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*)⁵. O besedilu so nato razpravljali jezikoslovci in učitelji, ki so se združili v akcijsko in raziskovalno skupino za jezikovno vzgojo GISCEL (*Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*) pod okriljem italijanskega društva jezikoslovcev (*Società di Linguistica Italiana*). Aprila 1975 je skupina GISCEL De Maurove teze uporabila kot osnovo za svoj istoimenski spis, ki je tu objavljen.

Zamisel za prevod teh desetih tez je dozorela na seminarjih na Univerzi v Viterbu v sklopu katedre za Didaktiko modernih jezikov z namenom, da se olajša njihovo kroženje po Evropi. Skupina GISCEL je pobudo sprejela in podprla.

Delo je v francoščino prevedla Rosa Calò, ki se je odločila za zvestejši prevod izvirnika. Za angleški prevod je poskrbel Patrick Boylan, ki je izbral svobodnejši prevod, da je besedilo prilagodil potrebam sodobnega angloameriškega bralca. Oba prevajalca sta se o svojih prevodih posvetovala s profesorjem De Mauirom.

4 Delo je bilo leta 2007 prevedeno v novogrščino: prim. *Dèka thésis gia mia demokratiké glossiké ekpaídeuse*, prevod: Domenica Minniti, Ekdoseis Patake, Atene 2007. Trenutno se delo prevaja še v španščino in nemščino.

5 V izvorni različici je bilo delo objavljeno v publikacijah CIDI, v raznih revijah, v t.i. sivi literaturi in v knjigi Tullia De Maura, *Scuola e Linguaggio. Questioni di Educazione linguistica* (Editori Riuniti, Roma 1977). Skupina GISCEL jih je objavila v predelani obliki v knjigi, ki sta ju uredili Silvana Ferreri in Anna Rosa Guerriero, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Firenze, 1998, in knjigi, ki jo je uredila skupina Giscel, *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Milano 2007.

NEREO PERINI

profesor Didaktike modernih jezikov (1971–1992) na Univerzi v Vidmu

Aktualnost desetih tez za demokratično jezikovno vzgojo

»Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo« je izredno pomembno delo. V teh desetih tezah so med drugim zajete nove zamisli, ki so se v italijanskem šolstvu rodile takoj po njegovi koreniti reformi. Z »jezikovnim preobratom«, ki je sicer z nekoliko zamude tudi v Italiji zajel humanistične vede in še zlasti šolo, je zavel nov veter v jezikovnem pouku in rabi nacionalnega jezika v povezavi s številnimi narečji. Šola se je namreč morala prilagoditi vsem novostim, ki so jih prinašale jezikoslovne raziskave, demokratizacija šolskega ustroja (poenotena srednja šola, nov sistem mature, nov način sprejema na univerzo, itd.), širitev novih didaktičnih tehnologij in še zlasti razvoj tujejezikovne didaktike. V tem kontekstu je delo »Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo« odpiralo pomembna vprašanja o učenju jezika in obenem nanja odgovarjalo s priznavanjem osrednje vloge splošnega človekovega razvoja in pristopa k jeziku kot sredstvu za predelavo misli in sporazumevanje v družbi.

V desetih tezah se avtorji najprej zaustavijo pri vlogi jezika, nato postrežejo z napotki o ustreznem in neustreznem ukrepanju na področju jezikovne vzgoje, naposled pa nam brez ovinkarjenja povedo, kaj mora šola storiti: opustiti mora marsikatero okostenelo metodologijo poučevanja in sprejeti novo držo, usmerjeno v nove cilje. Samo tako se bo lahko dosegla sprememba v didaktični »paradigmi«. Avtorji svoja razmišljanja strnejo v deset jasnih, natančnih in eksaktnih točk. To delo je torej danes še kako aktualno in nedvomno uporabno, četudi nekateri deli razkrivajo njegovo povezavo z zgodovinskim in ideološkim trenutkom, v katerem je nastalo.

GISCEL (Akcijska in raziskovalna skupina za jezikovno vzgojo), 1975

Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo

Pričujoče delo »Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo« je kolektivno delo, ki je nastalo med zimo in pomladjo 1975 izpod peresa članov akcijske in raziskovalne skupine za jezikovno vzgojo GISCEL (*Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica*). Avtorji so ga dokončno potrdili na sestanku v domu kulture (*Casa della Cultura*) v Rimu dne 26. aprila 1975. Skupina GISCEL, ki je leta 1973 nastala pod okriljem italijanskega društva jezikoslovcev (*Società di Linguistica Italiana*), se je namenila postaviti jezikovni vzgoji osnovno teoretično podlago in oblikovati smernice za ukrepanje, ki bi lahko koristile raziskovalcem, učiteljem in vsem, ki si danes v Italiji prizadevajo za demokratično šolstvo.

- I. Osrednja vloga verbalnega jezika
- II. Usidranost verbalnega jezika v biološko, čustveno, intelektualno in družbeno življenje
- III. Pluralnost in kompleksnost jezikovnih sposobnosti
- IV. Jezikovne pravice v ustavi
- V. Značilnosti tradicionalne jezikovne pedagogike
- VI. Neučinkovitost tradicionalne jezikovne pedagogike
- VII. Omejitve tradicionalne jezikovne pedagogike
- VIII. Načela demokratične jezikovne vzgoje
- IX. Za nov način usposabljanja učiteljev
- X. Zaključki

I. Osrednja vloga verbalnega jezika

Verbalni jezik je v našem individualnem in družbenem življenju ključnega pomena, saj nam omogoča, da s sprejemanjem (receptivna sposobnost) ter tvorjenjem (produktivna sposobnost) besed in povedi razumemo druge in jim posredujemo sporočila (sporazumevalna raba), urejamo in analiziramo izkustva (hevristična in kognitivna raba) ter na izkustva vplivamo in jih spreminjamo (čustvena in argumentativna raba, itd.). S postavitvijo te prve teze ne želimo zmanjšati pomena verbalnega jezika, temveč ga zgolj bolje uokviriti, in to ob poudarku, da je verbalni jezik le ena od oblik, ki jo še zlasti pri ljudeh dobi sposobnost komuniciranja, imenovana osnovna sposobnost simbolizacije oziroma semiološka (semiotska) sposobnost. Verbalni jezik je zato bodisi v teoriji bodisi pri konkretnem in specifičnem razvoju človeka v zelo tesnem odnosu z drugimi sposobnostmi in dejavnostmi izražanja in simboliziranja.

II. Usidranost verbalnega jezika v biološko, čustveno, intelektualno in družbeno življenje

Ob upoštevanju povezanosti verbalnega jezika s posameznikovim individualnim in družbenim življenjem je naslednja izjava samoumevna (vendar ne nepotrebna): jezikovne sposobnosti posameznika temeljijo na razvoju človeka kot celote, od otroštva do odraslosti. Odvisne so od možnosti, ki jih posameznik ima za psihomotorični in družbeni razvoj, od uravnoveženosti njegovih čustvenih odnosov, od rojstva in dozorevanja njegovih intelektualnih zanimanj in nagnjenja k sodelovanju v življenju določene kulture in skupnosti. Še prej pa je napredek pri jezikovnih sposobnostih odvisen od dobre vsestranske telesne rasti – z drugimi besedami: od dobre prehrane. Prevečkrat namreč

pozabljam, da so sadje, mleko, sladkor in meso nujen predpogoj – seveda ne edini – za dober razvoj jezikovnih sposobnosti. Otrok, ki je prisiljen zapustiti svoje rodno okolje, se poredko ali se nikoli ne sreča s starši ter starejšimi brati in sestrami, je razvil sovražen odnos do sovrstnikov in družbe, je podhranjen ali slabo hranjen, bo neizbežno slabo govoril, bral in pisal. Če parafraziramo Bertolda Brechta: »Najprej meso in sadje, nato Saussure in vzgojne tehnologije«.

III. Pluralnost in kompleksnost jezikovnih sposobnosti

Kot smo že omenili v prvi tezi, zajema verbalni jezik številne spretnosti. Nekatere so tako rekoč takoj vidne in zaznavne – sposobnost ustnega in pisnega tvorjenja ustreznih besed in povedi, sposobnost tvorjenja vprašanj in sestavljanja eksplicitnih odgovorov, sposobnost branja na glas, ponavljanja na pamet, itd. – druge pa so manj očitne: sposobnost pripisovanja pomena slišanim ali prebranim besedam in povedim, sposobnost notranje verbalizacije in analize besed v različnih situacijah, sposobnost širjenja že usvojenega jezikovnega zaklada s tvorjenjem ali sprejemanjem subjektivno ali objektivno novih besed in povedi.

IV. Jezikovne pravice v ustavi

Učinkovita jezikovna pedagogika mora vse navedeno upoštevati. Upoštevati mora torej odnos med razvojem jezikovnih sposobnosti v njihovi celoti (tretja teza) ter telesnim, čustvenim, družabnim in intelektualnim razvojem posameznika (druga teza), ob priznavanju odločilnega pomena verbalnega jezika (prva teza). Jezikovna pedagogika je učinkovita in demokratična (ti dve značilnosti nujno ne sovpadata) le, če sprejema in udejanja jezikovna načela iz listin, kakršna je na primer italijanska ustava, ki v tretjem členu priznava enakost vseh državljanov »brez razlikovanja na osnovi jezika«. Ustava od »Republike« zahteva, da svoje delovanje usmerja v doseganje te enakosti in da odpravlja ovire k njenemu uresničevanju. Pravniki razlagajo, da gre izraz »Republika« razumeti kot vse centralne, lokalne, zakonodajne, izvršne in administrativne organe države in javne uprave. Med te sodi tudi šola, ki ji torej ustava zaupa nalogo, da oblikuje in zasleduje jezikovno vzgojo, ki naj bo učinkovito demokratična. Cilja učinkovito demokratične jezikovne vzgoje pa sta spoštovanje in zaščita vseh jezikovnih različic (to so lahko različni jeziki ali različne rabe istega jezika), vendar pod pogojem, da državljanji republike tega ne občutijo kot getizacijo ali kot diskriminacijsko kletko oziroma oviro do enakosti. Jasno je, da šola pri tem ni osamljena in same je ne smemo pustiti. Zapletenost bioloških, psiholoških, kulturnih in družbenih vplivov na verbalni jezik, njegova prepletenost z drugimi izraznimi oblikami, njegova prirojena kompleksnost, ki se je sodobna semiotika in druge jezikoslovne vede dobro zavedajo, njegova povezava s prostorsko, časovno in družbeno spremenljivostjo jezikovnega zaklada in jezikovnih sposobnosti so še dodatni razlogi, ki nas vodijo do zavedanja in obenem do zahteve, da se odgovornost za izbirnost na področju jezikovne vzgoje ne prevali le na pleča šole – žive celice družbenega tkiva – pa naj bo ta še tako globoko prenovljena in podružbljena. Pomembna naloga zagotavljanja enakih možnosti za vzpostavitev jezikovnih spretnosti pripada drugim razpoložljivostim in institutom demokratične družbe.

Ob tem pomislimo na vlogo, ki jo še zlasti v državi, ki jo pesti kronična nepismenost, kakršna je Italija, imajo na primer središča za javno branje. Prav tako so pri tem pomembne ustanove, ki oživljajo, spodbujajo in prenavljajo družbeno vlogo etnično-kulturnih tradicij. Pomembna pa sta tudi spodbujanje razvoja in širitev novih in drugačnih, tako receptivnih kot produktivnih participativnih sposobnosti, ki temeljijo na samostojnosti in decentralizaciji in ne zgolj na pasivni predelavi informacij iz sredstev množičnega obveščanja, ki so danes prepuščena skrbništvu ali samovolji mogočnikov medijskega sveta. Predpogoj za popolno aktivacijo verbalnih sposobnosti je usklajeni in večstranski napor vseh institucij, ki aktivirajo (ali bi morale aktivirati) množično kulturno življenje, to je življenje množic z vidika kulture in informiranosti. Kljub odločilnemu pomenu raznih političnih in sindikalnih bojev lahko prevetritev v institucijah množične kulture prinese le šola. Samo v šoli lahko dozorijo kolektivne potrebe in individualne sposobnosti za novo demokratično vodenje celotne mreže kulturnih institucij. Prizadevanja za zagon

drugačnega načrta razvoja individualnih jezikovnih sposobnosti – ki naj ima do jezikovne raznolikosti spoštljiv, pa vendar ne podložniški odnos, in ki naj bo skladen s cilji iz 3. in 6. člena italijanske ustave – moramo osredotočiti predvsem (a ne izključno) na šolo, saj ima slednja bodisi takojšnjo in neposredno vlogo bodisi posreden vpliv pri uresničevanju jezikovnih pravic iz ustave.

V. Značilnosti tradicionalne jezikovne pedagogike

Tradicionalna jezikovna pedagogika je daleč od zastavljenih ciljev. Po mnenju nekaterih so pedagoške metode s področja jezikovnega pouka pogosto zastarele celo v primerjavi z ministrskimi šolskimi programi, ki že sami po sebi niso ravno zgledni z vidika demokratične učinkovitosti. Tradicionalna jezikovna pedagogika si prizadeva za naslednje dosežke: hitra pridobitev zadovoljivih spretnosti pisanja in usvojitve pravopisnih pravil pri bolj nadarjenih učencih; tvorjenje pisnih besedil, tudi brez argumentiranja (krajši sestavki, spisi); oblikoslovno razvrščanje posameznih stavčnih členov (besedna analiza); učenje glagolske paradigmatike na pamet; razvrščanje stavčnih členov (stavčna analiza); ustno ali pisno oblikovanje intuitivnih mnenj o vedno enih in istih literarnih besedilih; popravljanje, večkrat brez vsakršne metodološke ali koherente osnove, pravopisnih odstopanj in (večkrat domnevnih) skladenjskih, slogovnih in terminoloških odklonov.

VI. Neučinkovitost tradicionalne jezikovne pedagogike

Tradicionalno jezikovno pedagogiko je treba odločno kritizirati še zlasti zaradi njene neučinkovitosti. V Italiji je bil zakon o obveznem šolanju sprejet že leta 1859, izvajanje njegovih določil pa se je na področju osnovnega šolstva začelo šele v prvem desetletju dvajsetega stoletja, ko je Italijo vodil Giovanni Giolitti (»Giolittijevo desetletje«). V teh šestdesetih, sedemdesetih letih so se v šolskih klopeh zvrstile ogromne množice. Ali jih je tradicionalna pedagogika naučila pravopisa? Jih ni! Kljub temu, da je vse svoje moči usmerila v poučevanje pravopisa, je danes v Italiji še vedno vsak tretji državljani polpismen. In ne le to! Obsedenost s pravopisnimi »napakami« se začne v prvem trimesečju osnovne šole in traja vse do konca šolanja (pri čemer je to že implicitna obsodba didaktike), kljub temu pa jo pravopis včasih zagode še tako izobraženim. Pa ne mislimo na lapsuse ali občasne spodrsljaje, temveč na zakoreninjena in sistematična odstopanja od norm. Če se s tradicionalno pedagogiko ne naučimo niti pravopisa, se še toliko manj tvorjenja pisnih besedil. O nerazumljivem in nepreglednem načinu pisanja v številnih časopisnih člankih niti ne želimo govoriti! Ne nasedajmo prehitro trditvam, da stojijo za takim nepreglednim načinom pisanja vedno in samo politični motivi oziroma namen, da se iz razprave izločijo manj izobraženi! Iz analize časopisov, ki jih izdajajo delavski sveti, izhaja, da je v številnih primerih njihov jezik vse prej kot jase. Prav tako niso vedno jasni izrazi in povedi v sporočilih sindikalnih zvez. Namen delavcev in sindikalistov pa seveda ni ta, da bi jih ljudje ne razumeli. Nejasnost in zapletene stavčne strukture v teh besedilih so rezultat tradicionalne jezikovne pedagogike. Tradicionalna pedagogika torej ni kos niti temu, kar razglaša za svoj cilj. V tem smislu je neučinkovita. Četudi bi pri jezikovnem pouku želeli ohraniti iste cilje, bi morali spremeniti vsaj didaktične metode.

VII. Omejitve tradicionalne jezikovne pedagogike

Spremeniti je potrebno sam namen jezikovne vzgoje. Težava tradicionalne jezikovne pedagogike namreč ni le njena neučinkovitost, temveč tudi politična motiviranost njenih ciljev. Primerjajmo te cilje z zgoraj oblikovanimi tezami.

- A) Tradicionalna jezikovna pedagogika naj bi delovala področno, in sicer naj bi se izvajala le med »poukom italijanščine«. Pri tem pa pozabljamo na splošen obseg procesa jezikovnega razvoja (prva teza) in posledično na potrebo po vključitvi v ta proces ne enega, temveč vseh učnih predmetov, in ne enega, temveč vseh učiteljev (tudi telovadbe, saj je slednja, če jo izvajamo resno, pri tem poglavitna). Tradicionalna jezikovna pedagogika se posveča zgolj tvorjenju nekih besedil (običajno pisnih), ki nimajo nikakršne zveze z realnimi potrebami. Receptivne jezikovne spretnosti so

prezrte in s tem je prezrta ne le tista polovica jezikovnih sposobnosti, ki omogoča razumevanje pomena prebranih in napisanih besed, marveč prav tista polovica, ki je nujen predpogoj (čeprav ne edini) za delovanje druge polovice: tako kot se otrok najprej nauči razločevati stavke, poslušati in razumeti, in se šele nato nauči tvoriti besede in povedi, tako moramo odrasli določeno besedo najprej večkrat prebrati, slišati in razumeti, preden si jo bomo upali sami uporabiti. Tradicionalna jezikovna pedagogika pa tega sploh ne upošteva. Nasprotno. Pogosto otrok (in odrasla oseba) s testiranjem preverja svoje razumevanje. Nekateri učitelji se tega ne zavedajo in obsojajo eksperimentiranje, s katerim učenec preverja svoje delno razumevanje ali začasno ugibanje o funkciji in vrednosti ravnokar naučene jezikovne sestavine.

- B) Tradicionalna pedagogika se osredinja zgolj na pisno tvorjenje besedil, ustno pa zanemarja. Tvorjenje ustnih besedil se v šoli preverja zgolj med redkimi »spraševanji«. V teh dramatičnih trenutkih pa je pozornost tistega, ki govori, in tistega, ki poslušča odgovor na svoje vprašanje, v najboljšem primeru usmerjena v vsebino odgovora, v najslabšem pa v iskanje zvijač, da se določeno neznanje na eni strani prikrije, na drugi pa razkrije. Urjenje spretnosti oblikovanja premišljenega in improviziranega govora je iz običajnega področja tradicionalne jezikovne pedagogike izvzeto. Ravno tako so izvzete druge sposobnosti (konverzacije, razprave, razumevanja novih besed in oblik), navedene v tretji tezi. Tako zanemarjanje ustnega izražanja v prvih letih osnovne šole pomeni tudi neupoštevanje zapletenega odnosa med pravopisom ter standardno in regionalno ali lokalno izreko, ki se med italijanskimi deželami razlikuje. To ima nedvomno negativne posledice prav na usvajanje pravopisnih pravil, ki so tradicionalni pedagogiki tako pri srcu.
- C) Pri pisnem tvorjenju besedil se učenci učijo na dolgo in široko razpravljati o neki temi, kar pa je le redkokdaj koristno, če ni povezano z drugimi veščinami, kakršne so priprava dobrih zapiskov, shematizacija, sinteza, povzemanje, izbira primernih izrazov in povedi glede na dejanske naslovnike ob upoštevanju specifičnih potreb pisnega besedila v primerjavi z ustnim (kar pomeni, da se znajo učenci po potrebi oddaljiti od njim bolj domače hitre in nepremišljene ubeseditve).
- D) Tradicionalna jezikovna pedagogika temelji na zaverovanosti v koristnost poučevanja besedne in stavčne analize, paradigem in skladenjskih pravil. To je tudi vse, kar premore šola na področju poučevanja jezika.

Strokovnjaki, raziskovalci in učitelji, ki so se ukvarjali z vprašanjem jezikovne vzgoje, enoglasno opozarjajo na naslednje težave pri tradicionalnem jezikovnem pouku, ki temelji na slovnici:

- a) Nepopolnost tradicionalnega poučevanja slovnice: če je potrebno v šoli razmišljati o jeziku, je nujno postaviti pod drobnogled tudi njegovo diahrono spreminjanje (jezikovna zgodovina), odnose med njegovim spreminjanjem in zgodovinsko-socialnim razvojem družbe (zgodovinsko jezikoslovje), pojave, ki povezujejo jezikovna znanja in navade z družbeno-kulturno in ekonomsko-geografsko stratifikacijo populacije (sociologija jezika), povezave med urejanjem in ubesedovanjem jezikovnih elementov glede na psihološko zasnovo človeka (psihologija jezika), analizo smisla in pomena ter strukturiranja besedišča (semantika). Če razmišljanje o jeziku omejimo na tradicionalno slovnico, iz njega izločimo vso njegovo kompleksnost, ki je predmet preučevanja raznih jezikoslovnih ved.
- b) Nekoristnost tradicionalnega poučevanja slovnice v primerjavi s primarnimi in ključnimi cilji jezikovne vzgoje: četudi bi bile tradicionalne knjige slovnice popolno orodje za pridobivanje znanstvenega vedenja o jeziku, bi učenje iz njih bore malo pripomoglo k razvoju dejanskih jezikovnih veščin. Edino korist, ki bi jo učenci imeli od takega učenja, bi bila ta, da bi znali govoriti in razmišljati o jeziku samem, kar je sicer ena od lastnosti naravnih verbalnih jezikov, ki jih zaznamujeta t.i. refleksivna značilnost (*sposobnost razmišljanja o samem sebi*) in t.i. samopomenskost (*sposobnost, da opisujejo same sebe*) besed, ki jih sestavljajo. Verjeti, da bo opisno učenje nekega slovničnega pravila pripomoglo k njegovim pravilnejši uporabi v praksi, je približno tako kot verjeti, da bo na

primer, kdor bolje pozna anatomijo nog, hitreje tekel, ali da bo, kdor bolje pozna zgradbo očesa, bolje videl.

- c) Škodljivost tradicionalnega poučevanja slovnice: tradicionalne slovnice temeljijo na teorijah o delovanju jezika, ki so ne le zastarele, temveč tudi korumpirane in zasnovane na napačnem razumevanju (nekakšno zelo slabo tolmačenje Aristotela). Poleg tega si moramo vsi priznati, da je treba tej splošni hibi slovnice dodati še posebno italijansko pomanjkljivost, to je, da se splošnemu propadanju in samevanju naše kulturne dediščine pridružuje še pomanjkanje velikega splošnega slovarja, ki bi bil primerljiv z angleškim Oxfordovim slovarjem ali nemškim slovarjem bratov Grimm oziroma z velikim ruskim ali španskim⁶ slovarjem. Prikrajšani smo torej za pomembno zbirko jezikovnih in slovničnih pojavov italijanskega jezika (in njegovih narečij). Čeprav je zaznati na tem področju že nekatere premike, bo potrebno še veliko časa, da bo italijanščina imela slovnico, ki bo ustrezala dejanskemu stanju jezika. Učenci so se danes v naših šolah prisiljeni učiti slovnične vzorce in pravila, ki stojijo na krhkih teoretičnih temeljih in ne ustrezajo dejanskemu stanju, če že niso popolnoma lažni.
- E) Tradicionalna jezikovna pedagogika dejansko in delno tudi načrtno zanemarja izhodiščni jezik učencev, ki je pogosto pogovorni jezik oziroma narečje. Posledica zakona iz leta 1955 o uvedbi in pripravi osnovnošolskih učbenikov je bila priprava enakih učbenikov za celo italijansko ozemlje. S tem je tradicionalna jezikovna vzgoja nevede, mogoče nehote, začela zanemarjati, zatirati in sprevrčati v pomanjkljivost vso narečno, kulturno in družbeno raznolikost, ki je značilna za veliko množico italijanskega delavstva in italijanskega prebivalstva v celoti.
- F) Tradicionalni jezikovni pouk obenem prezre sicer nevidno, toda obstoječo, vez med sposobnostjo ubesedovanja ter drugimi sposobnostmi simbolizacije in izražanja, od intuitivnejših in čutnejših (ples, slikanje, ritem) do kompleksnejših (sposobnost razvrščanja in matematičnega mišljenja). Da je dober del napak pri branju in pisanju odvisen od šibkega razvoja sposobnosti prostorske koordinacije in da je treba potemtakem po natančni postavitvi diagnoze te napake zdraviti ne z neposrednim poučevanjem pravopisnih pravil, temveč z učenjem plesa, urejenega pogrinjavanja mize, vezanja vezalk, so zelo očitna znanstvena dejstva, ki pa jih naša tradicionalna jezikovna pedagogika ne pozna, saj je verbalistično usmerjena in podcenjuje vse bogastvo in primarni pomen neverbalne simbolizacije. Prav zaradi te svoje zaverovanosti v verbalnost, zaradi katere pripisuje prevelik pomen verbalnemu jeziku, slednjemu v resnici škoduje.

Na koncu pa si vendarle priznajmo, da stojijo v ozadju tradicionalne jezikovne pedagogike njena socialna in politična pristranskost ter vloga pri ohranjanju razrednih razlik v družbi. Jezikovna vzgoja starega kova s svojo pomanjkljivostjo, pristranskostjo in neučinkovitostjo v resnici koristi drugim namenom: dopolnjuje proces jezikovne vzgoje učencev iz bolj izobraženih in premožnih družbenih slojev, ki to, kar potrebujejo za razvoj jezikovnih spretnosti, že dobijo zunaj šole, to je v družini in življenjskem slogu svojega družbenega sloja. Pristranskost in neučinkovitost jezikovne vzgoje starega kova postaneta očitni šele v trenutku, ko se slednja sooči s potrebami učencev iz nižjih, delavskih in kmečkih slojev prebivalstva. Te je tradicionalni šolski sistem delno in površno opisemenil (še danes je vsak tretji Italijan polpismen ali nepismen), vcepil jim je občutek sramu za svoje lokalne in narečne jezikovne različice, strah pred napakami, in navado, da iz strahospoštovanja obmolknejo pred tistimi, ki namerno uporabljajo zapleten jezik. Številni učitelji, ki so sledili tradicionalni jezikovni pedagogiki, so brez subjektivne krivde in brez možnosti izbire postali izvajalci političnega projekta ohranjanja in utrjevanja delitve na družbene razrede. Nehote in nevede so pripomogli k temu,

6 Šele ob koncu osemdesetih let se je začela pripravljati nova obsežna raziskava o italijanskem besedišču, ki se je leta 1999 zaključila z objavo De Maurovega slovarja v šestih knjigah s 350.000 gesli.

da so bile velike množice državljanov predčasno izrinjene iz šolskega sistema (še danes od desetih učencev trije, ki prihajajo iz delavskih družin, ne končajo obveznega šolanja).

VIII. Načela demokratične jezikovne vzgoje

Bralci, ki so nam s potrpežljivim branjem sledili do te teze, so gotovo opazili, da smo že pri splošnejših tezah (I–IV) in pri tistih, ki so namenjene analizi in kritiki tradicionalnega jezikovnega pouka (V–VIII), bežno začrtali obrise demokratične jezikovne vzgoje. V tej tezi jih želimo uskladiti in urediti po bolj koherentnem in celovitem vrstnem redu, in sicer tako, da oblikujemo deset načel, na katerih naj temelji jezikovna vzgoja v demokratični šoli v na novo nastajajočem šolskem sistemu:

- Razvoj verbalnih sposobnosti je treba spodbujati v tesnem in vzajemnem razmerju z ustrežno socializacijo, psihomotoričnim razvojem ter dozorevanjem vseh izraznih in simbolnih sposobnosti.
- Razvoj in učenje jezikovnih spretnosti ne smeta biti nikoli sama sebi namen, temveč morata služiti kot orodje za bogatejše udejstvovanje v družbenem in intelektualnem življenju: motivacijo za specifično urjenje verbalnih veščin je treba vedno iskati v preučevanju, raziskovanju, razpravi, participaciji ter individualnem in skupinskem ustvarjanju.
- Spodbujanje jezikovnih spretnosti mora vedno temeljiti na poznavanju jezikovno-kulturnega, družinskega in okoljskega miljeja učenca, toda ne zato, da bi ga v ta milje vklenili, temveč da bi njegovo izvorno jezikovno dediščino obogatili z dodajanjem elementov in nadgradnjo, ki mora biti načrtno postopna, da je učinkovita.
- Spoznavanje raznolikosti izvornih jezikovnih okolij posameznih učencev znotraj iste skupine je prvi korak k bolj poglobljenemu raziskovanju prostorske, časovne, družbene in zgodovinske raznolikosti, ki zaznamuje jezikovno dediščino pripadnikov iste družbe: če to raznolikost razumemo in cenimo, se bomo naučili živeti v njeni sredi, ne da bi ji podlegali in je niti ne teptali.
- Skrb je treba nameniti ne le razvoju sposobnosti tvorjenja, temveč tudi sprejemanja besedil. Preverjati je treba raven razumevanja pisnih in posnetih besedil ter preučevati in spodbujati sposobnost razumevanja čedalje širšega besedišča in vse več različnih stavčnih struktur.
- Tako produktivno kot receptivno sposobnost je treba razvijati bodisi ustno bodisi pisno. Pri tvorjenju besedil je treba spodbujati smisel za različne zahteve pri ubesedovanju, ki pisna besedila razlikujejo od ustnih. Pripravljeni je treba vaje, pri katerih mora učenec ustno predstavitev iste teme istemu občinstvu spremeniti v pisno obliko in obratno.
- Pri sposobnosti razumevanja in tvorjenja ustnih in pisnih besedil je treba razviti in spodbuditi spretnost prehajanja od bolj zaznamovanih lokalnih, pogovornih, neposrednih in neformalnih ubeseditvev do manj zaznamovanih in bolj premišljenih knjižnih ubeseditvev.
- Skladno s tem zadnjim načelom je treba govorce in pisce izuriti, da poznajo in uporabljajo kanonične jezikovne zvrsti (jezik prava, književnosti in poezije, itd.).
- Med vsemi jezikovnimi veščinami je treba že od zgodnjega šolanja nameniti posebno pozornost razvoju sposobnosti, ki je lastna verbalnemu jeziku, in sicer, da opisuje, opredeljuje in analizira samega sebe. Že od prvih razredov osnovne šole lahko začnemo to sposobnost razvijati s postopnim uvajanjem besedišča, ki opisuje jezik kot tak. Tako bomo učence opremili z orodjem, ki jim bo na naslednjih stopnjah šolanja omogočalo, da preučujejo jezikovno stvarnost, ki jih obkroža, značilnosti jezika in narečij, delovanje verbalnega jezika in zgodovinski

razvoj jezikov, pri čemer bo poudarek vedno na jezikih, ki so v Italiji najbolj poznani in ki se poučujejo v šolah.

- Vsekakor je treba razviti funkcionalnost vseh možnih znanih in neznanih jezikovnih oblik. Nekdanja jezikovna pedagogika je bila posnemovalna, preskriptivna in ekskluzivna, po načelu: »Temu se pravi vedno in samo tako. Vse ostalo je napačno.« Nova, pogumnejša jezikovna vzgoja se drži načela: »Temu lahko rečemo tako, ali tako, ali celo tako. Tudi to, kar je videti kot napačno ali bizarno, se uporablja in je dovoljeno. Če se boš tako izrazil, boš dosegel tak rezultat.« Stara jezikovna didaktika je bila diktatorska, nova pa nikakor ni anarhična. Sporazumevalna funkcija besedila ali njegovih delov glede na naslovnika je njeno vodilo. To pa pomeni, da sodobna didaktika primerno spoštuje bodisi manjša bodisi večja lokalna narečja.

IX. Za nov način usposabljanja učiteljev

Nova jezikovna vzgoja ni taka, kot je, zaradi ležernosti ali lenobe. Nasprotno, nova jezikovna vzgoja zahteva od učencev in učiteljev veliko več pozornosti in znanja od njene predhodnice. Še zlasti učitelji so bili nekoč poklicani, da zgolj preverjajo, ali in do katere mere se učenci držijo okostenelih slovničnih pravil. Učitelji so se torej lahko zadovoljili z osnovnim poznavanjem nekih zdrdranih slovničnih in pravopisnih pravil iz svojih šolskih let in z vrhano mero (vselej dragocene) zdrave pameti, s katero so zapolnjevali številne vrzeli v didaktičnih metodologijah. Če želimo slediti načelom demokratične jezikovne vzgoje, moramo nedvomno narediti kakovostni in količinski preskok na področju znanja o jeziku in vzgoji. Vse dokler ne bomo v prihodnosti dosegli optimalnih pogojev za usposabljanje učiteljev s posebnim univerzitetnim in podiplomskim študijskim programom, ki bo ustrezal potrebam demokratične družbe, bomo morali obstoječe programe⁷ usposabljanja učiteljev dopolnjevati z razvojem kompetenc, za katere je doslej veljalo, da so ločene druga od druge in da so v pristojnosti le strokovnjakov posameznih področij. Učitelji si bodo morali med usposabljanjem razviti kompetence s področja jezika in govora (teoretičnega, sociološkega, psihološkega in zgodovinskega jezikoslovja) ter kompetence s področja izobraževalnih procesov in didaktičnih pristopov. Cilj tega je omogočiti učiteljem, da pridobijo kritično in kreativno zavedanje o potrebah šole in o orodjih, s katerimi se nanje lahko odzivajo.

X. Zaključki

Kakovostni in količinski preskok v poznavanju jezikoslovja, ki se zahteva od učiteljev, je nepojmljiv brez vzpostavitve primernih lokalnih ali regionalnih centrov za usposabljanje in osveščanje o jeziku in vzgoji. Tem centrom naj se poveri naloga, da spremenijo mišljenje in ravnanje učiteljev ter tako popravijo napake, ki jih je naredilo ministrstvo za izobraževanje na področju podiplomskega usposabljanja učiteljev in na področju univerzitetnega poučevanja jezikoslovnih ved. Slednje je namreč prepuščeno naključju, pomanjkljivo in pristransko. Soočamo se torej s težavo, ki je upravne in civilne narave – s političnim problemom. Kakorkoli pogledamo na zgoraj izpostavljena vprašanja, rešitve in predloge, v zaključni analizi lahko sklenemo, da mora vse navedeno iti vzporedno s spremembo v pristopu k državnemu in šolskemu proračunu ter s spremembo v družbenem življenju na sploh. Že več let ugotavljamo, da je imel Antonio Gramsci prav, ko je trdil, da »vsakič ko stopi vprašanje jezika v katerikoli obliki v središče javne razprave, v resnici pomeni, da nastaja v zakulisju cela vrsta drugih težav: poraja se na primer potreba po tesnejšem in varnejšem odnosu med vodilnim slojem in ljudskimi množicami.« Zato imajo zgoraj predstavljena razmišljanja in predlogi smisel le, če dozori v sozvočju s prizadevanji družbenih sil, ki se zavzemajo za vodenje šolstva po demokratičnih načelih, za »reorganizacijo hegemonije« in za vzpostavitev »tesnejšega in varnejšega odnosa med vodilnim slojem in ljudskimi množicami«.

⁷ Pedagoške fakultete so v Italiji ustanovili šele v devetdesetih letih.

Über Sprachrechte zu sprechen, zu diskutieren und sich eingehend damit zu befassen ist, abgesehen von allen anderen Tatsachen, immer noch eine strategische Frage für die Entwicklung und Garantie der Demokratie und des Rechts auf freie Meinungsäußerung aller, um Diskriminierungen zu überwinden und das in unserer Verfassung verankerte Recht auf Gleichheit und Meinungsfreiheit konkret durchzusetzen.

Aus diesem Grund will der Regionalrat nun die „Zehn Thesen für die Spracherziehung“ in den vier Sprachen, die in Friaul Julisch Venetien gesprochen werden, veröffentlichen, die in der ersten Hälfte der 70er Jahre von Prof. Tullio De Mauro ausgearbeitet und später von Wissenschaftlern und Forschern, Lehrern und Sprachwissenschaftlern der Gesellschaft für italienische Sprachwissenschaft in Bezug auf die Sprachpädagogik in den Schulen weiterentwickelt wurden. Es handelt sich um eine Analyse und Kritik, die das Thema der dialektalen, kulturellen und gesellschaftlichen Vielfalt in unserem Land und in unserer Region in den Mittelpunkt stellt, in der – sicherlich erst spät und mühsam – zwischen 2007 und 2009 die Gesetze zum Schutz der slowenisch-, friaulisch- und deutschsprachigen Minderheit in unserer Region verabschiedet wurden. Die zehn Thesen leuchten die Umstände des Spracherwerbs im Sinne von Sprache als Instrument der Gedankenentwicklung und als soziales Kommunikationsmittel aus und definieren den Rahmen von zielorientierten didaktischen Methoden mit den notwendigen Hinweisen für Lehrer unter Berücksichtigung dessen, was die neue Spracherziehung in Wirklichkeit braucht, denn – wie die These Nr. 9 besagt – die Befolgung der Grundsätze der demokratischen Spracherziehung bringt einen Qualitäts- und Quantitätssprung in Bezug auf die Kenntnisse über Sprache und Erziehung seitens der Lehrer mit sich. Dies erfordert sprachliche und pädagogische Ausbildung und Information und – wie die letzte These besagt – stellt uns vor ein verwaltungstechnisches, ziviles und folglich auch politisches Problem.

Unser Dank gebührt Lorenzo Fabbro, dem ehemaligen Arlef-Präsidenten, der seinerzeit die Publikation dieses Bandes unterstützt hat, und auch Silvana Schiavi Fachin gebührt Anerkennung, da sie dieser Frage viele Studien gewidmet und viel Leidenschaft in die viersprachige Publikation dieses Textes gesteckt hat. Dieser Band ist in einem kulturellen Hintergrund verankert, der nicht davon absehen kann, dass unsere Region durch eine Artenvielfalt geprägt ist, die mit einer einzigartigen Sprachvielfalt verflochten ist, welche durch das Aufeinandertreffen der großen romanischen, germanischen und slawischen Sprachfamilien in diesem kleinen Gebiet der Welt bedingt ist. Ein Aufeinandertreffen, dessen Folge die vielfältige und besondere Sprachsituation ergibt, die wir kennen und die geografisch Situationen der Zwei-, Drei- und Viersprachigkeit aufweist, die aber auch wieder stärker ins Bewusstsein rücken muss, nachdem die italienische politische Klasse die Umsetzung der in den Artikeln 3 und 6 der Verfassung enthaltenen Vorgaben zur sprachlichen Gleichheit und zum Schutz der Minderheiten über 50 Jahre lang vernachlässigt hat.

Und wenn seit 1984 ein bedeutsames Beispiel die Schule „Paolo Petricig“ in San Pietro al Natisone mit zweisprachigem Unterricht auf Italienisch und Slowenisch ist, der für alle Schulklassen und -jahrgänge gilt, so warten die gesetzgeberischen Schritte für eine volle Anerkennung der Rechte zum Schutz und zur Aufwertung – wenn auch mit einigen bedeutenden gesetzgeberischen Initiativen in den frühen Nullerjahren seitens der Region – immer noch auf eine wirksame Umsetzung.

„Die Schule und die Hochschulen der Republik, die wirklich demokratisch funktionieren, haben den Lehrauftrag zu zeigen, wie man sich in lokalen Sprachsituationen bewegt und gemeinsam haben sie den Lehrauftrag zu zeigen, wie man sich in den internationalen Wissenschaftssprachen bewegt“, sagte Tullio De Mauro in der Überzeugung, dass die Umsetzung dieses Lehrauftrags die Grundlage für das Wachstum einer wirklich demokratischen Sprach- und Kulturpolitik ist.

Mit der Unterstützung dieser Neuauflage fördert der Regionalrat folglich dieses Ziel, auch im Zeichen einer Sichtweise, die die lokalen Gemeinschaften und die Rolle in den Mittelpunkt stellt, die diese in einem nationalen und europäischen Szenario gegen die Gefahren einer gleichmachenden Globalisierung spielen können, die sich alles einverleibt und alles nivelliert und der wir mit dem Selbstbewusstsein für das, was wir sind, mit dem Bewusstsein für die uns eigenen Werte, die wir in uns tragen, und mit dem Bewusstsein für die uns betreffenden Rechte und die Achtung, die sie verdienen, widerstehen können.

EINLEITUNG VON SILVANA SCHIAVI FACHIN

ehemalige Dozentin für Neuere Fremdsprachen und Fremdsprachendidaktik
an der Universität Udine (1971-2005)

*In Wirklichkeit werde ich mir jedoch nur dieser Tatsache bewusst:
Man stößt genau dort auf die größte und bedeutendste Schwierigkeit der Humanwissenschaft,
wo es um die Erziehung und Bildung von Kindern geht.*

(MICHEL DE MONTAIGNE, *ESSAIS*, LIVRE I.XXVI)

Zum siebzigjährigen Bestehen der Verfassung der Republik Italien (1948-2018) und dank der Unterstützung unserer Region ist es mir eine Freude, den Schulen der Region Friaul Julisch Venetien die viersprachige Ausgabe (Friaulisch, Italienisch, Slowenisch und Deutsch) der *Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung* zur Verfügung zu stellen, die in der ersten Hälfte der 1970er Jahre von Prof. Tullio De Mauro verfasst und später von der aus Lehrern und Sprachwissenschaftlern bestehenden Forschungs- und Studiengruppe GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'educazione Linguistica – Einsatz- und Studiengruppe im Bereich Spracherziehung) im Rahmen der Società di Linguistica Italiana (Gesellschaft für italienische Sprachwissenschaft) unter demselben Titel wie hier überarbeitet wurden.

Wir müssen daran erinnern, dass die Schule in den 70er Jahren eine Zeit der Neuausrichtung und tiefgreifenden Veränderungen in Folge mehrerer Reformen durchmachte. 1962 entstand die einheitliche Mittelschule; 1968 wurde der staatliche Kindergarten gegründet; 1971 wurde die Ganztagschule eingeführt; 1974 wurden die gesetzvertretenden Rechtsverordnungen zur Schule verabschiedet; 1977 wurden die ersten Schüler mit Behinderung an den Schulen aufgenommen; 1979 wurde Lateinisch aus dem Lehrplan der Mittelschule gestrichen. Es entstand also eine neue Schule, die nicht nur verwaltungstechnische Lösungen brauchte, sondern ein Problem bewältigen musste, das politischer und staatsbürgerlicher Natur ist. In der These Nr. 7, die die Grenzen der traditionellen Sprachpädagogik behandelt, heißt es: „*Ohne subjektive Schuld und ohne Wahlmöglichkeit hielten sich viele Lehrer an die Praktiken der traditionellen Sprachpädagogik und sahen sich gezwungen, die Verwirklichenden eines politischen Projekts zu werden, welches die existierenden sozialen Schichten in dieser Form konsolidiert oder gar verewigt. Ohne es zu wollen oder zu wissen, haben sie dazu beigetragen, riesige Massen an Bürgern vorzeitig aus der Schule auszuschließen (noch heute brechen drei von zehn Schülern die Pflichtschule ab, und das sind normalerweise Arbeiterkinder)*“.

Eine folgerichtige und strenge Kritik an den Grenzen der traditionellen Sprachpädagogik, die die gesamte Schule alten Stils betraf, bildet den zentralen Kern der *Zehn Thesen* und betrifft die Wahl der zu verwendenden Lehrbücher, die zu entwickelnden Aktivitäten und vor allem die Wahl der zu bevorzugenden und zu verwendenden Sprache. Eine Wahl, die in erster Linie die leitenden Grundsätze der italienischen Verfassung missachtete, vor allem die Artikel 3 und 6¹. So ignorierten und benachteiligten die meisten Lehrerinnen und Lehrer oft unbewusst die sprachliche und kulturelle Vielfalt einer großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern, Studentinnen und Studenten, vor allem jener, die aus den unteren Gesellschaftsschichten

1 **Art. 3** Alle Staatsbürger haben die gleiche gesellschaftliche Würde und sind vor dem Gesetz ohne Unterschied des Geschlechtes, der Rasse, der Sprache, des Glaubens, der politischen Anschauungen, der persönlichen und sozialen Verhältnisse gleich.

Es ist Aufgabe der Republik, die Hindernisse wirtschaftlicher und sozialer Art zu beseitigen, die durch eine tatsächliche Einschränkung der Freiheit und Gleichheit der Staatsbürger der vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und der wirksamen Teilnahme aller Arbeiter an der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Gestaltung des Landes im Wege stehen.

Art. 6 Die Republik schützt mit besonderen Bestimmungen die sprachlichen Minderheiten.

kamen und in ihrer Umgebung eine informelle und kaum institutionelle Sprache verwendeten oder aus einer dialektal geprägten Umgebung bzw. einer Umgebung kamen, in der eine Minderheitensprache verwendet wurde.

In der **These Nr. 7** heißt es in Abschnitt E: *„Ohne es zu wissen und vielleicht auch ohne es zu wollen, ignoriert die traditionelle Spracherziehung damit die dialektale, kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt, die die große Masse der Erwerbstätigen und der italienischen Bevölkerung kennzeichnet; sie unterdrückt diese Vielfalt und verwandelt sie in eine Situation der Benachteiligung.“* Auch in unserer Region wurden Schüler, die aus den unteren Schichten und aus Familien oder einer Umgebung kamen, in denen eine andere Sprache als Italienisch gesprochen wurde, wie z. B. Friaulisch, Slowenisch, Deutsch oder ein Dialekt einer anderen Region, benachteiligt und brachen am Ende oft die Schule ab. Dies geschah aufgrund veralteter pädagogischer und didaktischer Methoden, die von Lehrern angewandt wurden, die keine angemessene Ausbildung (Grundausbildung, Ausbildung im Dienst und Fortbildungen) erhalten hatten – was leider häufig der Fall war.

Es sind über 20 Jahre vergangen, seitdem 1996 das erste Regionalgesetz zum Schutz der friaulischen Sprache verabschiedet wurde, und fast 20 Jahre, seitdem der italienische Staat 1999 endlich Art. 6 der Verfassung umgesetzt und das Gesetz zum Schutz der Sprachminderheiten verabschiedet hat.² Vor über zehn Jahren hat die Region Friaul Julisch Venetien zudem im Laufe weniger Monate drei Gesetze zum Schutz und zur Förderung der drei Minderheitensprachen von Friaul Julisch Venetien verabschiedet.³ Trotzdem und auch aufgrund der Vorschläge der Ministerialprogramme, die sicherlich kein Ideal demokratischer Wirksamkeit sind, hat die Schule immer noch große Schwierigkeiten damit, eine wirklich demokratische Spracherziehung umzusetzen, die sich *„das Ziel der Achtung und des Schutzes der gesamten sprachlichen Vielfalt (ob es sich dabei um verschiedene Sprachen oder um verschiedene Gebräuche ein und derselben Sprache handelt) [setzt], immer unter der Bedingung, dass es den Bürgern der Republik gestattet wird, diese Unterschiede nicht als Ghetto oder Käfig der Diskriminierung, also als der Gleichheit im Weg stehende Hindernisse zu erleben“* (vgl. **These Nr. 4**).

Es muss betont werden, dass mit der zunehmenden Präsenz von Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund zum Glück die Schule zu einem optimalen Forschungsfeld geworden ist, um die verfassungsrechtlich verankerten Sprachrechte konkret umzusetzen. Auch die Hochschulen haben endlich gemerkt, dass ein wirkungsvolles Erlernen der italienischen Sprache durch diese Schüler eine Ausdehnung des Forschungsfelds erfordert. Es werden neue Instrumente gebraucht, neues Lehrmaterial und eine neue Methodik, vor allem aber darf Italienisch nicht mehr einfach nur ein Schulfach sein, sondern es muss sich zu einem Kommunikationsinstrument entwickeln, damit die Menschen in der Gesellschaft der eigenen Umgebung handlungsfähig sind; es muss also wie eine Zweitsprache (L2) und nicht wie eine Fremdsprache (FS) behandelt werden. Wir dürfen das Vertrauen und die Hoffnung nicht aufgeben, dass die Hochschulen und die Schule selbst endlich der Meinung sind, dass auch der Italienischunterricht und das Erlernen der italienischen Sprache für friaulisch-, slowenisch- und deutschsprachige Schüler dieser Region wie eine Zweitsprache behandelt werden muss und folglich entsprechende Forschungsbereiche, angemessenes Material und einen hohen Grad an Professionalität braucht.

2 Regionalgesetz Nr. 15 vom 22. März 1996 **„Bestimmungen über den Schutz und die Förderung der friaulischen Sprache und Kultur und die Einrichtung des Dienstes für Minderheitensprachen in der Region“**
Staatsgesetz Nr. 482 vom 15. Dezember 1999 **„Bestimmungen über den Schutz der historischen Minderheitensprachen“**, veröffentlicht im *Amtsblatt* Nr. 297 am 20.12.1999

3 Regionalgesetz Nr. 26 vom 16. November 2007 **„Regionale Bestimmungen über den Schutz der slowenischen Sprachminderheit“**
Regionalgesetz Nr. 29 vom 18. Dezember 2007 **„Bestimmungen über den Schutz, die Aufwertung und die Förderung der friaulischen Sprache“**
Regionalgesetz Nr. 20 vom 20. November 2009 **„Bestimmungen über den Schutz und die Förderung der deutschen Minderheitensprachen in Friaul Julisch Venetien“**

SILVANA FERRERI*Tuscia-Universität***Einleitung zur dreisprachigen Ausgabe der
Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung
Viterbo: SETTE CITTÀ, 2010, S. 54**

Im Folgenden werden die *Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung*⁴ auf Italienisch, Französisch und Englisch vorgestellt. In ihrer ursprünglichen Fassung wurden die *Zehn Thesen* von Tullio De Mauro ausgearbeitet und im März 1975 bei einer Tagung des CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli insegnanti – Zentrum der demokratischen Initiative der Lehrer) vorgestellt⁵. Nach einer ersten Überarbeitung wurden sie Diskussionsgegenstand für Sprachwissenschaftler und Lehrer, die sich in einer Forschungsgruppe innerhalb der Società di Linguistica Italiana (Gesellschaft für italienische Sprachwissenschaft) mit dem Namen GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell’Educazione Linguistica – Einsatz- und Studiengruppe im Bereich Spracherziehung) zusammenschlossen. Der Wortlaut in der hier präsentierten Fassung wurde auf der Grundlage der gleichnamigen GISCEL-Thesen im April 1975 angenommen.

Die Idee einer Übersetzung der *Zehn Thesen* reifte in mehreren Seminaren, die an der Universität von Viterbo am Lehrstuhl für neuere Fremdsprachendidaktik abgehalten wurden, um ihre Verbreitung in Europa zu fördern. Die GISCEL griff die Initiative auf und unterstützte sie.

Die französische Übersetzung stammt von Rosa Calò, die sich sehr eng an den Originaltext hielt. Die englische Fassung stammt von Patrick Boylan, der freier übersetzte, um den Text an das heutige Denken eines angloamerikanischen Lesers anzupassen. Beide Übersetzer haben ihre Fassungen mit Tullio De Mauro besprochen.

4 2007 wurden die *Zehn Thesen* ins Neugriechische übersetzt: vgl. *Dèka thésis gia mia demokratiké glossiké ekpaídeuse*, Übersetzung von Domenica Minniti, Ekdoseis Patake, Athen 2007. Die Übersetzungen ins Deutsche und Spanische befinden sich in Arbeit.

5 In der ursprünglichen Fassung erschienen die *Zehn Thesen* in CIDI-Veröffentlichungen, in Fachzeitschriften und verschiedenen Publikationen der „grauen Literatur“ und schließlich in Tullio De Mauros Buch *Scuola e Linguaggio. Questioni di Educazione linguistica* (Editori Riuniti, Rom 1977). Die GISCEL hat sie wieder aufgegriffen in den Bänden von Silvana Ferreri und Anna Rosa Guerriero (Hrsg.), *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Scandicci, Florenz, 1998 und GISCEL (Hrsg.), *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci Tesi*, Franco Angeli, Mailand 2007.

NEREO PERINI

Professor für Neuere Fremdsprachendidaktik (1971-1992), Universität Udine

Die Aktualität der *Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung*

Die *Zehn Thesen* sind ein Text von großer Bedeutung. Sie enthalten unter anderem die neuen Vorstellungen, die sich in unserem seit kurzem tiefgreifend reformierten Schulwesen in Bezug auf die Sprachausbildung und die Erziehung im Hinblick auf den Gebrauch der Landessprache und ihrer Berührungspunkte mit den so zahlreich in Italien vorhandenen verschiedenen lokalen Mundarten verbreiteten. Es war die in Italien recht spät eintretende Folge der „sprachlichen Wende“, die die verschiedenen Bereiche der Humanwissenschaften und natürlich die mit vielen dieser Wissenschaftsbereiche verbundenen Schule betraf. Die Schule musste die angemessene Art und Weise finden, die vielen neuen impliziten Vorstellungen der bedeutenden sprachwissenschaftlichen Beiträge aufzugreifen, angefangen bei der Ausbreitung der Demokratisierung der Schulordnungen (neue Mittelschule, neue Abiturprüfung, neue Zugangsbestimmungen zu den Universitäten usw.) über die Verbreitung neuer didaktischer Technologien bis zu den Entwicklungen in der Sprachdidaktik. Und so erweisen sich die *Zehn Thesen* als eine wichtige Reihe von Fragen, die die Umstände des Spracherwerbs ausleuchten und ein neues, wertvolles Licht auf die zentrale Rolle der Entwicklung und des Verhaltens des Menschen werfen (Die Sprache ist das Instrument der Gedankenentwicklung und soziales Kommunikationsmittel).

Nach einer umfassenden Darstellung dieser wesentlichen Umstände und einer detaillierten Ausführung der Dinge, die zu tun sind bzw. unterlassen werden sollten, definieren die *Zehn Thesen* in einer klaren und einprägsamen Sprache die neuen Aufgaben, die die Schule in diesem Bereich in Angriff nehmen muss: Viele traditionelle Lehrmethoden müssen aufgegeben werden, um eine neue Haltung anzunehmen, neue Ziele anzustreben und schließlich einen „Paradigmenwechsel“ in der Didaktik zu vollziehen. All dies wird klar, präzise und stringent in einer Art abschließendem „Dekalog“ präsentiert.

Dieser Text bleibt also auch heute noch hochaktuell und in jedem Fall nützlich, auch wenn an einigen Stellen die Verbindung zum historischen und ideologischen Moment seiner Entstehung durchscheint.

GISCEL (Italienische Arbeitsgruppe im Bereich der Spracherziehung), 1975

Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung

Die zehn Thesen in dieser Ausgabe sind ein Gemeinschaftstext, der von den GISCEL-Mitgliedern im Winter und Frühjahr 1975 ausgearbeitet und am 26. April 1975 auf einer Sitzung im Haus der Kultur in Rom endgültig verabschiedet wurde. Mit diesem Text beabsichtigt die GISCEL, eine 1973 im Rahmen der SLI gegründete Gruppe, die theoretischen Grundvoraussetzungen und die Handlungslinien für die Spracherziehung zu definieren und sie italienischen Wissenschaftlern und Lehrern und allen Kräften zu unterbreiten, die sich heute in Italien für eine demokratische Schule einsetzen.

- I. Die zentrale Rolle der Sprache
- II. Ihre Verwurzelung im biologischen, emotionalen, intellektuellen und gesellschaftlichen Leben
- III. Pluralität und Komplexität der sprachlichen Fähigkeiten
- IV. Die Sprachrechte in der Verfassung
- V. Merkmale der traditionellen Sprachpädagogik
- VI. Erfolglosigkeit der traditionellen Sprachpädagogik
- VII. Grenzen der traditionellen Sprachpädagogik
- VIII. Grundsätze der demokratischen Spracherziehung
- IX. Für eine neue Ausbildung für Lehrer
- X. Schlussfolgerung

I. Die zentrale Rolle der Sprache

Sprache ist im gesellschaftlichen und individuellen Leben von grundlegender Bedeutung, denn dank der Sprachkompetenz in Form von Wörtern und Redensarten können wir andere verstehen und uns selbst verständlich machen (kommunikativer Gebrauch), unsere Erlebnisse ordnen und analysieren (heuristischer und kognitiver Gebrauch) und in die Verarbeitung des Erlebten eingreifen (emotionaler, argumentativer Gebrauch usw). Die Bedeutung der Sprache wird nicht eingeschränkt, sondern besser verstanden, wenn betont wird, dass sie im Allgemeinen und insbesondere bei Menschen eine der Formen der Kommunikationsfähigkeit ist, die als grundlegende symbolische Fähigkeit oder auch als semiologische (oder semiotische) Fähigkeit bezeichnet wird. Und im Allgemeinen und auch in der konkreten und spezifisch menschlichen Entwicklungstheorie unterhält die Sprache sehr enge Beziehungen zu den übrigen expressiven und symbolischen Fähigkeiten und Tätigkeiten.

II. Ihre Verwurzelung im biologischen, emotionalen intellektuellen und gesellschaftlichen Leben

Angesichts der vielen Beziehungen zwischen Sprache und dem individuellen und gesellschaftlichen Leben ist es offensichtlich (sollte aber dennoch erwähnt werden), dass die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten ihre Wurzeln in der gesamten Entwicklung des Menschen hat, vom Kleinkindalter bis zum Erwachsenenenddasein, d.h. also in den Potentialitäten der psychomotorischen Entwicklung und der Sozialisation, in harmonischen emotionalen Bindungen, in der Entstehung und Entfaltung intellektueller, gesellschaftlicher und kultureller Interessen, welche die Grundlagen für die aktive Teilnahme am Leben einer Kultur und Gesellschaft sind.

Noch vor all diesen Aspekten hängt die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten jedoch vor allem von einer guten organischen Entwicklung und, um es noch klarer zu sagen, von einer guten Ernährung ab. Obst, Milch, Zucker und Schnitzel werden viel zu oft vergessen, sind aber die notwendigen, wenn auch nicht ausreichenden Bedingungen für eine gute Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten.

Ein aus seiner Umgebung gerissenes Kind, das Eltern und ältere Geschwister kaum oder gar nicht sieht, das seinen Freunden und der Gesellschaft gegenüber feindselig eingestellt ist oder schlecht oder mangelhaft ernährt wird, spricht, schreibt und liest unweigerlich schlecht. Um es leicht abgewandelt mit Bertolt Brecht zu sagen: „Erst kommen Schnitzel und Obst, dann kommen Saussure und pädagogische Techniken.“

III. Pluralität und Komplexität der sprachlichen Fähigkeiten

Wie schon angedeutet (These 1), besteht die Sprache aus vielen Fertigkeiten. Einige kann man - sozusagen - gut sehen und wahrnehmen: Dazu gehören die Fertigkeit, Wörter und Sätze mündlich oder schriftlich richtig zu bilden, die Fertigkeit, ein Gespräch zu führen, Fragen zu stellen und explizite Antworten zu geben, die Fertigkeit laut zu lesen, etwas auswendig aufzusagen usw. Andere Fertigkeiten sind weniger offensichtlich und leicht zu sehen oder wahrzunehmen: Dazu gehören die Fertigkeit, gehörten und gelesenen Wörtern und Sätzen eine Bedeutung zu geben, die Fertigkeit, verschiedene Situationen in Worten zum Ausdruck zu bringen und im Inneren zu verarbeiten sowie die Fertigkeit, bereits erworbenes Sprachvermögen durch neue aktive oder passive Spracherfahrungen zu subjektiv oder objektiv neuen Wörtern und Sätzen zu erweitern.

IV. Die Sprachrechte in der Verfassung

Eine wirkungsvolle Sprachpädagogik muss all dies, d.h. die Beziehung zwischen der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten insgesamt (These 3) und der körperlichen, emotionalen, sozialen und intellektuellen Entwicklung des Einzelnen (These 2) im Hinblick auf die entscheidende Bedeutung der Sprache (These 1) berücksichtigen.

Wirkungsvolle Sprachpädagogik ist demokratisch (die beiden Aspekte sind nicht notwendigerweise deckungsgleich), aber nur, wenn sie die sprachlichen Grundsätze aufgreift und umsetzt, so wie diese in Texten wie z. B. im Artikel 3 der italienischen Verfassung angeführt werden, wo verankert ist, dass alle Bürger, unabhängig von ihrer Sprache, gleich sind und wo empfohlen wird, diese Gleichheit als Ziel aller Handlungen der Republik zu sehen und all die diesem Ziel im Wege stehenden Hindernisse zu beseitigen. „Republik“, so lehren die Juristen, ist die Gesamtheit der zentralen und peripheren Organe der Legislative, Exekutive und Verwaltung des Staates und der öffentlichen Institutionen. Darunter fällt auch die Schule, die von der Verfassung folglich den Auftrag erhält, die Aufgaben einer wirkungsvoll demokratischen Spracherziehung zu erkennen und zu verfolgen. Diese Aufgaben haben, wie angedeutet, das Ziel der Achtung und des Schutzes der gesamten sprachlichen Vielfalt (unabhängig davon, ob es sich dabei um verschiedene Sprachen oder um verschiedene Ausprägungen ein und derselben Sprache handelt), stets unter der Bedingung, dass es den Bürgern der Republik gestattet wird, diese Unterschiede nicht als Ghetto oder Käfig der Diskriminierung, also als der Gleichheit im Weg stehende Hindernisse zu erleben. In diesem Sinne ist die Schule nicht allein und darf auch in Zukunft nicht allein gelassen oder geglaubt werden. Die Komplexität der biologischen, psychologischen, kulturellen und sozialen Aspekte der Sprache, ihre Beziehungen zu anderen menschlichen Ausdrucksformen, die ihr innewohnende Komplexität, die für die moderne Semiotik und Sprachwissenschaften offensichtlich ist, und ihre Beziehungen zur

räumlichen, zeitlichen und gesellschaftlichen Veränderlichkeit von Sprachvermögen und -fähigkeiten: All dies sind Aspekte, die die Frage aufwerfen, ob sich allein die Schule, und sei es auch eine zutiefst erneuerte und sozialisierte Schule, d.h. eine lebendige Zelle des sozialen Gefüges, mit den Problemen und Entscheidungen der Spracherziehung auseinandersetzen muss. Andere Instanzen und Institutionen einer demokratischen Gesellschaft sind gefordert, der bedeutenden Aufgabe einer paritären Förderung der sprachlichen Fähigkeiten aller gerecht zu werden. Denken wir vor allem - in einem Land mit anhaltendem chronischem Analphabetismus wie Italien - an die grundlegende Bedeutung öffentlicher Leseeinrichtungen, an die Einrichtungen zur Wiederbelebung, Förderung und neuen gesellschaftlichen Nutzung der volkskundlichen und kulturellen Traditionen, an die Entwicklung und Verbreitung einer neuen und anderen Fertigkeit der selbstständigen rezeptiven und produktiven Partizipation, die von der Verarbeitung der Masseninformaton abgekoppelt ist, welche heute vertrauensvoll delegiert oder häufiger noch unbewusst der Macht der Massenmedien überlassen wird.

Eine kooperative und vielfältige Anstrengung aller Institutionen und Einrichtungen, die das kulturelle öffentliche [it. di massa] Leben aktivieren bzw. aktivieren sollten, ist die Voraussetzung für eine vollständige Aktivierung der sprachlichen Fertigkeiten. Ohne die entscheidende Bedeutung der politischen und gewerkschaftlichen Kämpfe in verschiedenen einzelnen Bereichen vernachlässigen zu wollen, kann von der Schule auch für andere kulturelle Institutionen ein Impuls der Erneuerung ausgehen. Hier können gesellschaftliche Bedürfnisse und individuelle Fähigkeiten einer neuen demokratischen Verwaltung der kulturellen Einrichtungen reifen.

Sowohl unmittelbar und direkt in ihrem konkreten Wirken als auch aufgrund ihres vermittelnden Einflusses auf andere Institutionen, kann die Schule beim Erreichen der von der Verfassung garantierten sprachlichen Rechte eine wesentliche Rolle spielen, und deshalb müssen sich die Anstrengungen vorwiegend, wenn auch nicht ausschließlich auf die Schule konzentrieren, um entsprechend den schon angeführten, von Artikel 3 und 6 der italienischen Verfassung vorgegebenen Zielen ein andersartiges Programm zur Entwicklung der individuellen sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln, das Menschen in ihrer sprachlichen Vielfalt respektiert, ohne sie in ihr eingrenzen zu wollen.

V. Merkmale der traditionellen Sprachpädagogik

Die traditionelle Sprachpädagogik ist weit hinter diesen Zielsetzungen zurückgeblieben. Es ist beobachtet worden, dass alte pädagogische Methoden im Bereich der Spracherziehung oft sogar weit hinter den Vorschlägen der Ministerialprogramme zurücklagen, welche an sich schon sicherlich nicht gerade ein Ideal demokratischer Wirksamkeit waren und sind.

Die traditionelle Sprachpädagogik konzentriert ihre Anstrengungen auf die folgenden Aspekte: schnelles Erlernen der Begabteren einer zufriedenstellenden Handschrift, der Beherrschung der italienischen Rechtschreibregeln, kürzere, wenn auch kaum argumentierte schriftliche Produktion (kurze oder längere Aufsätze), morphologische Klassifizierung der Satzteile (grammatikalische Analyse), Auswendiglernen von Verbalparadigmen, sogenannte logische Klassifizierung von Satzteilen, die Fertigkeit, mündlich und schriftlich normalerweise intuitive Beurteilungen gewöhnlich recht traditioneller literarischer Texte zum Ausdruck zu bringen, sowie Berichtigungen, die oft jeder methodischen und kohärenten Grundlage entbehren und dazu dienen, Rechtschreibabweichungen und (oft recht deutlich auf der Hand liegende) Abweichungen von Syntax, Stil und Wortschatz zu unterdrücken.

VI. Erfolglosigkeit der traditionellen Sprachpädagogik

An der traditionellen Sprachpädagogik müssen wir vor allem entschieden ihre Erfolglosigkeit kritisieren. Seit 1859 gibt es in Italien ein Gesetz zur Schulpflicht, das tatsächlich für die ersten Grundschuljahre seit der Ära Giolitti umgesetzt wurde. Seit 60, 70 Jahren absolvierten enorme Mengen von Schülern diese Klassen. Hat es die traditionelle Pädagogik geschafft, ihnen die Rechtschreibung beizubringen? Nein. Sie hat alle ihre Anstrengungen auf die Rechtschreibung konzentriert. In Italien ist aber noch heute jeder dritte Bürger ein Semi-Analphabe. Das ist aber noch nicht alles. Die Fixierung auf „Rechtschreibfehler“ beginnt im ersten Halbjahr der ersten Klasse (und dies ist schon eine implizite Verurteilung der Didaktik) und zieht sich dann durch alle Schuljahre. Nun, Rechtschreibfehler finden sich sogar im schriftlichen Ausdruck gebildeter Menschen. Und wir sprechen hier nicht von Freud'schen oder gelegentlichen Flüchtigkeitsfehlern, sondern von systematischen und tief verwurzelten Abweichungen (z. B. „qui“ mit Akzent oder auch kniffligeren Fragen nach der Schreibweise des Plurals von „ciliegia“, „goccia“ usw.).

So wie die traditionelle Pädagogik die Rechtschreibung nicht gut unterrichtet, genau so schlecht unterrichtet sie auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Möge ein Mantel des Schweigens über die undurchsichtige und kaum verständliche Sprache gebreitet werden, in der viele Zeitungsartikel geschrieben sind. Und man glaube nicht, dass diese Unverständlichkeit immer und ausschließlich einer politischen Absicht entspricht, d.h. der Absicht, weniger Gebildete aus der öffentlichen Diskussion auszuschließen. Eine Analyse von Betriebsratszeitungen zeigt, dass auch hier die Sprache häufig nicht gerade durch Deutlichkeit glänzt. Und klare Wortwahl und Satzbildung sind nicht immer typisch für Mitteilungen der Gewerkschaftsverbände. Nun steht es aber außer Zweifel, dass Arbeiter und Gewerkschafter durchaus ein Interesse daran haben verstanden zu werden. Die Unklarheit und der komplizierte Satzbau sind das Ergebnis der traditionellen Sprachpädagogik.

Die traditionelle Sprachpädagogik erreicht also noch nicht einmal gut die Ziele, die sie anstrebt bzw. vorgibt anzustreben. In diesem Sinn ist sie erfolglos. Selbst wenn die Ziele unverändert blieben, müsste die Art des Unterrichts in den Schulen auf jeden Fall verändert werden.

VII. Grenzen der traditionellen Sprachpädagogik

Die Ziele der Spracherziehung können aber nicht mehr auf die traditionellen Zielsetzungen begrenzt bleiben. Die traditionelle Sprachpädagogik leidet nicht nur an Erfolglosigkeit, sondern auch an der Partialität ihrer Zielsetzungen. Messen wir diese Zielsetzungen an den Thesen, die wir aufgestellt haben.

A) Die traditionelle Sprachpädagogik gibt vor, sektoriell vorzugehen, nämlich in der sogenannten Italienischstunde. Sie ignoriert die allgemeine Reichweite sprachlicher Entwicklungsprozesse (These 1) und folglich die Notwendigkeit, in die Entwicklungsziele der sprachlichen Fähigkeiten nicht nur ein Fach, sondern alle Fächer, nicht einen, sondern alle Lehrer einzubinden (einschließlich Sport, der wesentlich ist, wenn er gut unterrichtet wird). Die traditionelle Sprachpädagogik konzentriert sich nur auf die produktive, und hier besonders auf die schriftliche Sprachkompetenz, die zudem kaum durch authentisch kommunikative Bedürfnisse gerechtfertigt werden. Die rezeptiven Sprachfertigkeiten, die daraus bestehen, gelesene und geschriebene Wörter zu verstehen, werden ignoriert, und damit wird nicht nur eine Hälfte der Sprache ignoriert, sondern eben genau jene Hälfte, die die notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung für die Funktionsfähigkeit der anderen Hälfte ist: So wie ein Kind zuerst lernt, Sätze zu erkennen, zu hören

und zu verstehen und dann erst, Wörter und Sätze zu produzieren, so müssen wir als Erwachsene ein Wort erst lesen und noch einmal lesen und hören und verstehen, und erst dann wagen wir es, dieses Wort zu benutzen. Die traditionelle Sprachpädagogik aber berücksichtigt das alles überhaupt nicht. Im Gegenteil, es kommt noch schlimmer. Sehr oft überprüft ein Kind (und auch ein Erwachsener) das richtige Verständnis mit einer Frage. Es gibt Lehrer, die das nicht merken und die Experimente verurteilen, mit denen Schüler ihr partielles Verständnis oder ihre vorläufigen Annahmen zu Funktion und Bedeutung eines gerade erlernten sprachlichen Elements kontrollieren.

- B) Die traditionelle Sprachpädagogik achtet nur auf die schriftliche Produktion und kümmert sich nicht um die Fertigkeiten der mündlichen Produktion. Diese wird im isolierten und dramatischen Moment des „Abfragens“ geprüft, wenn sich die Aufmerksamkeit des Sprechers und die des Fragenden und Zuhörers im besten Fall auf die Inhalte der Antwort und im schlimmsten Fall auf die gegenseitigen Tricks konzentriert, die jeweils verschleiern bzw. aufdecken sollen, was nicht gewusst wird. Die Fertigkeit, eine durchdachte oder improvisierte mündliche Rede zu strukturieren, befindet sich jenseits des gewöhnlichen Horizonts der traditionellen Sprachpädagogik. Und jenseits davon befindet sich auch die Aufmerksamkeit für die anderen in These 3 angeführten Fertigkeiten (ein Gespräch führen, diskutieren, neue Wörter und Formen verstehen). Hinzu kommt, dass die Vernachlässigung der Aspekte des mündlichen Ausdrucks im frühen Grundschulalter eine Vernachlässigung der in den einzelnen Regionen unterschiedlichen komplizierten Beziehungen zwischen Rechtschreibung, italienischer Standardaussprache und lokalen regionalen Aussprachen bedeutet, was sich gewiss negativ auf das Erlernen der Rechtschreibung auswirkt, der die traditionelle Pädagogik anscheinend aber doch so viel Bedeutung beimisst.
- C) In der schriftlichen Produktion neigt die traditionelle Sprachpädagogik dazu, die Fertigkeit zu entwickeln, ein bestimmtes Thema lang auszuführen - eine Fertigkeit, die nur selten nützlich ist; gleichzeitig werden andere und wesentlich nützlichere Kompetenzen vernachlässigt: gut notieren, schematisieren, zusammenfassen, sich kurz fassen, Wortwahl und Satzbau an die realen Adressaten des schriftlichen Textes anpassen und sich damit den spezifischen Anforderungen an die Verfassung eines schriftlichen Textes im Vergleich zu den andersartigen Anforderungen an einen mündlichen Text mit gleichwertigem Inhalt bewusst zu werden (also zu lernen, sich bei Bedarf von einem spontanen, nicht reflektierten Ausdruck zu lösen, der Kindern und Jugendlichen natürlich intuitiver und vertrauter ist).
- D) Die traditionelle Sprachpädagogik fußte weitgehend auf dem Vertrauen in den Sinn und Nutzen, die grammatikalische und Satzbau-Analyse und die grammatikalischen Paradigmen und Syntaxregeln zu unterrichten. Die traditionelle schulische metalinguistische Reflexion beschränkt sich auf diese vier Punkte.
- Unter Wissenschaftlern, Forschern und Lehrern, die sich mit dem Problem der Spracherziehung befasst haben, besteht vollkommene Einigkeit darüber, dass der traditionelle Grammatikunterricht folgendermaßen zu kritisieren ist:
- a) Partialität des traditionellen Grammatikunterrichts: Soll es eine Reflexion zu sprachlichen Aspekten in der Schule geben, muss diese auch den Sprachwandel (Geschichte der Sprache), die Beziehungen zwischen diesem Wandel und den historischen und sozialen Begebenheiten (Sprachgeschichte), die Verbindungen zwischen Sprachkenntnissen und –gewohnheiten und den verschiedenen soziokulturellen und geografisch-wirtschaftlichen Bevölkerungsschichten (Soziologie der Sprache), die Verbindungen zwischen dem Aufbau des Wortschatzes, der Sätze, ihrer Ausdrucksformen und der

- psychologischen Organisation der Menschen (Psychologie der Sprache) sowie den Sinn, die Bedeutung und Gliederung des Wortschatzes (Semantik) berücksichtigen. Ist die Reflexion zu sprachlichen Aspekten auf die traditionelle Grammatik beschränkt, schließt sie folglich die gesamte komplexe Materie der Erforschung und Untersuchung der verschiedenen Sprachwissenschaften aus.
- b) Nutzlosigkeit des traditionellen Grammatikunterrichts in Bezug auf die grundlegenden und primären Zielsetzungen der Spracherziehung: Selbst wenn die traditionellen Grammatiken perfekte Instrumente der wissenschaftlichen Erkenntnis wären, würde ihr Studium nur sehr wenig der Entwicklung der tatsächlichen sprachlichen Fertigkeiten dienen, also dazu, dass zu den Merkmalen der Sprache auch die Fertigkeit gehört, über sich selbst zu sprechen und reflektieren (die sogenannte Reflexivität der natürlichen historischen Sprachen und/oder Eigenständigkeit der Wörter, aus denen sie sich zusammensetzen). Die Vorstellung, dass das reflektierte Erlernen einer Grammatikregel deren tatsächliche Beachtung erleichtert, entspricht in etwa der, als würde man meinen, dass derjenige, der die Anatomie der Beine besser kennt, schneller laufen könne, oder der, der die Optik besser versteht, weiter sehen könne, um es bei diesen Beispielen zu belassen.
- c) Schädlichkeit des traditionellen Grammatikunterrichts: Traditionell aufgebaute Grammatiken basieren auf Funktionstheorien einer Sprache, die veraltet und auch weitgehend zersetzt sind und missverstanden werden (nach einem groben Missverständnis des Gedankenguts Aristoteles⁶). Zudem muss speziell für die Grammatiken der italienischen Sprache zu diesem allgemeinen Mangel noch hinzugefügt werden (und dessen sollte man sich bewusst werden), dass auch dieser Aspekt zu den unzähligen Teilen unserer verfallenen oder unbekanntem Kulturgüter gehört: So wie wir nicht über ein großes historisches Wörterbuch der italienischen Sprache verfügen (wie das Oxford-Wörterbuch für Englisch, das Grimmsche Wörterbuch für Deutsch, das russische oder spanische Wörterbuch der Sprachakademie usw.)⁶, genauso wenig haben wir ein großes und wissenschaftlich fundiertes Repertoire der Sprach- und Grammatikphänomene der italienischen Sprache (und der Dialekte): Arbeiten in dieser Hinsicht wurden begonnen, es wird aber noch dauern, bis für die italienische Sprache eine der Wirklichkeit angemessene Grammatik vorliegt. Die Schüler werden an unseren Schulen heutzutage gezwungen, Grammatikregeln und –paradigmen zu lernen, und damit lernen sie theoretisch unzusammenhängende und praktisch unangemessene oder sogar falsche Dinge.
- E) Die traditionelle Sprachpädagogik vernachlässigt de facto und teilweise auch dem Lehrplan folgend die sprachliche Ausgangssituation der Schüler, die oft umgangssprachlich und dialektal geprägt ist. Das Gesetz von 1955 über die Einführung und Verfassung der Grundschulbücher führte zur Verfassung einheitlicher Lehrbücher für ganz Italien. Ohne es zu wissen und vielleicht auch ohne es zu wollen, ignoriert die traditionelle Spracherziehung damit die dialektale, kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt, die die große Masse der Erwerbstätigen und der italienischen Bevölkerung kennzeichnet; sie unterdrückt diese Vielfalt und verwandelt sie in eine Benachteiligung.
- F) Auch dass es eine untergründige, aber sichere Beziehung zwischen den rein

6 Erst Ende der 80er Jahre wurden die Arbeiten zu einer neuen, sehr umfassenden Erforschung des italienischen Wortschatzes aufgenommen, die 1999 zur Veröffentlichung des Grande dizionario italiano dell'uso in sechs Bänden von Tullio De Mauro mit 350.000 Stichwörtern führten.

mündlichen Kompetenzen und den anderen symbolischen und expressiven Fertigkeiten gibt, die von den intuitiveren und sinn gesteuerten (Tanzen, Zeichnen, Rhythmus) bis zu den komplexeren Fertigkeiten (Koordination und mathematisches Rechnen) reichen, wird von der traditionellen Sprachpädagogik ignoriert. Das Gleiche gilt für die Tatsache, dass ein Großteil der Lese- und Rechtschreibfehler von einer gering ausgebildeten räumlichen Koordinationsfähigkeit abhängt und dass diese Fehler folglich aufgrund einer umsichtigen Diagnose behandelt werden müssen, indem nicht direkt Regeln beigebracht werden, sondern eben die Tätigkeit des Tanzens, den Tisch ordentlich zu decken oder sich die Schuhe zuzubinden (Diese wissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten sind unserer traditionellen Sprachpädagogik unbekannt, da sie sich an Wörtern orientiert und damit die gesamte Fülle und primäre Bedeutung der nicht verbalen symbolischen Ausdrucksformen ignoriert und in ihrer verbalistischen Ausrichtung der Entwicklung der Sprache schadet, da diese überschätzt und vom Ganzen getrennt wird.).

Abschließend bringen wir explizit das zum Ausdruck, was sich in der Tiefe der traditionellen Sprachpädagogik einnistet: ihre soziale und politische Partialität, ihre Entsprechung zu den politischen und gesellschaftlichen Gesamtzielen einer an einer bestimmten sozialen Schicht ausgerichteten Schule. In ihrer Fehlerhaftigkeit und Partialität, in ihrer Erfolglosigkeit ist die Spracherziehung alten Stils in Wirklichkeit in anderer Hinsicht nützlich: Sie dient dazu, den Prozess der Spracherziehung der Schüler der gebildeteren und besser gestellten gesellschaftlichen Schichten zu ergänzen, die außerhalb der Schule in ihren Familien und in ihrem sozialen Umfeld das bekommen, was sie für die Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten benötigen. Die traditionelle Spracherziehung hat ihre gesamte Partialität und Erfolglosigkeit erst in dem Moment gezeigt, in dem sie mit den Bedürfnissen der Schüler aus den Arbeiter- und Bauernmilieus konfrontiert wurde. Die traditionelle Spracherziehung hat praktisch zu einer summarischen Teil-Alphabetisierung geführt (noch heute ist jeder dritte Bürger Semi- oder vollkommener Analphabet), es herrschen aber auch die Scham für die regionalen und umgangssprachlichen Sprachtraditionen, deren Träger sie sind, vor, die „Angst etwas falsch zu sagen“, die Gewohnheit zu schweigen und all jene ehrerbietig zu respektieren, die sprechen, ohne sich dabei verständlich zu machen. Ohne subjektive Schuld und ohne eine Alternative zu haben, hielten sich viele Lehrer an die Praktiken der traditionellen Sprachpädagogik und sahen sich gezwungen, die Verwirklichenden eines politischen Projekts zu werden, welches die existierenden sozialen Schichten in dieser Form konsolidiert oder gar verewigt. Ohne es zu wollen oder zu wissen, haben sie dazu beigetragen, riesige Massen an Bürgern vorzeitig aus der Schule auszuschließen (noch heute brechen drei von zehn Schülern die Pflichtschule ab, und das sind normalerweise Arbeiterkinder).

VIII. Grundsätze der demokratischen Spracherziehung

Wer die Geduld hatte, den Ausführungen bis hierher zu folgen, hat schon bei der Aufstellung der allgemeineren Thesen (1-4) und bei den Thesen zur Analyse und Kritik an der traditionellen Sprachpädagogik (5-7) gesehen, wie sich die Merkmale einer demokratischen Spracherziehung schrittweise abzeichnen. Wir wollen sie nun hier entsprechend einer in sich geschlossenen Logik und strukturierten Abfolge zusammenführen und zehn Grundsätze formulieren, auf denen die Spracherziehung in der neuen Schule, d.h. in der demokratischen Schule, fußen soll.

- Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten muss in enger gegenseitiger Beziehung zu einer wahren Sozialisierung, zur psychomotorischen Entwicklung und zur Entwicklung und Entfaltung aller expressiven und symbolischen

Fertigkeiten gefördert werden.

- Die Entwicklung und Ausübung der Sprachfähigkeiten dürfen niemals als Selbstzweck angesehen und verwirklicht werden, sondern sie müssen Instrumente einer umfassenderen Teilnahme am gesellschaftlichen und intellektuellen Leben sein: Das spezifische Erlernen der sprachlichen Fertigkeiten muss immer durch Tätigkeiten wie Lernen, Forschen, Diskussionen führen, Teilnahme an Aktivitäten zeigen, Einzel- und Gruppenarbeiten anfertigen motiviert werden.
- Die Anregung der Sprachfähigkeiten muss von der Erkennung des persönlichen, familiären und umgebungsbezogenen sprachlichen und kulturellen Hintergrunds des Schülers ausgehen. Dies geschieht aber nicht, um ihn auf diesen Hintergrund festzunageln, sondern um das Sprachvermögen des Schülers durch Ergänzungen und Zusätze zu bereichern, die schrittweise gelernt werden müssen, um ihre Wirkung entfalten zu können.
- Die Entdeckung der Vielfalt der individuellen sprachlichen Hintergründe von einer Schülergruppe ist der Ausgangspunkt wiederholter und immer tiefer reichender Erlebnisse und Erkundungen der räumlichen und zeitlichen, geografischen, gesellschaftlichen und historischen Vielfalt, die das sprachliche Erbe der Mitglieder einer Gesellschaft ausmacht: Diese Vielfalt verstehen und schätzen zu lernen ist der erste Schritt dazu, zu lernen, in ihr zu leben, ohne ihr hörig zu sein und ohne sie mit Füßen zu treten.
- Nicht nur die produktiven, sondern auch die rezeptiven Fertigkeiten müssen entwickelt und im Auge behalten werden, wobei das Verstehen schriftlicher oder aufgenommener Texte geprüft und die Fertigkeit, einen immer größeren Wortschatz und eine immer umfassendere Vielfalt an Satztypen zu verstehen, geprüft und gefördert werden sollten.
- Bei den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten muss sowohl der mündliche als auch der schriftliche Ausdruck entwickelt werden, wobei das Gefühl für die unterschiedlichen Formulierungsbedürfnisse bei schriftlichen und mündlichen Texten gefördert werden muss, indem Situationen geschaffen werden, in denen mit denselben Adressaten von mündlichen zu schriftlichen Formulierungen und umgekehrt zum selben Thema gewechselt wird.
- Für die rezeptiven und produktiven mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten muss die Fertigkeit entwickelt und gefördert werden, von eher regionalen, umgangssprachlichen, spontanen, informellen Äußerungen zu allgemein verwendeten, durchdachten, reflektierten und formalen Formulierungen zu wechseln.
- Aus der vorausgehenden Maxime erwächst die Notwendigkeit, die Kenntnis und den Gebrauch institutioneller Verwendungsweisen der Allgemeinsprache zu erlernen (Rechtssprache, literarische und poetische Sprache usw.).
- Im Rahmen der verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten muss insbesondere ab den ersten schulischen Erfahrungen in Verbindung mit der Sprache die Fertigkeit gefördert und entwickelt werden, sich selbst zu verorten, zu erklären und zu analysieren. Eine derartige Förderung und Entwicklung kann in den ersten Grundschulklassen beginnen und später die Wortschatzbereiche umfassen, die spezifischer dazu dienen, über sprachliche Aspekte zu sprechen, so dass damit auf den weiterführenden Schulen der Spracherwerb im eigenen Umfeld, das Verstehen der Funktionsweise von Sprachen und Dialekten und von der Sprache im Allgemeinen und des historischen Werdegangs von Sprachen angeregt wird, und dies immer unter besonderer Berücksichtigung der in Italien bekanntesten und an italienischen Schulen am meisten unterrichteten Sprachen.

- Vor allem und auf alle unterschiedlichen Weisen muss das Gefühl für die Funktionalität aller möglichen Arten bekannter und unbekannter Ausdrucksformen entwickelt werden. Die alte Sprachpädagogik war imitativ, präskriptiv und ausschließend. Sie besagte: „Du musst immer das und nur so sagen. Alles andere ist falsch.“ Die neue (und mutigere) Spracherziehung sagt: „Du kannst das so sagen oder auch so und das, was falsch oder merkwürdig zu sein scheint, kann man sagen und man sagt es; und das ist das Ergebnis, das du erhältst, wenn du es so oder so sagst.“ Die alte Sprachdidaktik war diktatorisch. Die neue ist jedoch keinesfalls anarchisch: Sie hat eine grundlegende Regel und eine Richtung; und die Richtung ist die *kommunikative Funktionalität* eines gesprochenen oder schriftlichen Textes und seiner Teile je nach den realen Gesprächspartnern, für die der Text tatsächlich bestimmt sein soll, was gleichzeitig und gleichermaßen einen angemessenen Respekt sowohl der regionalen Sprechweisen eines kleineren Umfeldes als auch der in einem weiteren Umkreis verwendeten Sprechweisen beinhaltet.

IX. Für eine neue Lehrerausbildung

Die neue Spracherziehung ist weder leichtfertig noch faul. Sie fordert wesentlich stärker als die alte sowohl von Schülern als auch von Lehrern Aufmerksamkeit und Wissen. Vor allem Lehrer konnten sich in der alten Perspektive, in der es nur darum ging, den Grad der Nachahmung und der Fähigkeit zur Wiederholung bestimmter Vorschriften und kristallisierter Regeln zu kontrollieren, mit einer summarischen Kenntnis dieser Vorschriften (Rechtschreibregeln, Regeln des von den Schülern benutzten Grammatikbuchs) und mit viel (und immer kostbarem) gesundem Menschenverstand zufriedengeben, der viele methodische Fehler ausglich. Es besteht kein Zweifel darüber, dass die Befolgung der Grundsätze der demokratischen Spracherziehung einen Qualitäts- und Quantitätssprung in Bezug auf die Kenntnisse über Sprache und Erziehung mit sich bringt. In einer zukünftigen und optimalen Perspektive, die die Ausbildung von Lehrern im Rahmen eines an die Bedürfnisse einer demokratischen Gesellschaft angepassten universitären und postuniversitären Studiums vorsieht, müssen derartige Kompetenzen zur Ausbildung der zukünftigen Lehrer gehören, die bisher Spezialisten vorbehalten und voneinander getrennt waren. Es wird also darum gehen, in ihre Ausbildung (theoretische, soziologische, psychologische und historische) Kompetenzen bezüglich der Sprache und Sprachen und Kompetenzen zu Erziehungsprozessen und didaktischen Techniken aufzunehmen. Oberstes Ziel ist es in diesem Zusammenhang, den Lehrern ein kritisches und kreatives Bewusstsein für die Bedürfnisse des Schullebens und die Instrumente, mit denen darauf eingegangen werden kann, zu vermitteln.

X. Schlussfolgerung

Der von den Lehrern geforderte Qualitäts- und Quantitätssprung bei den sprachwissenschaftlichen Kenntnissen ist undenkbar ohne die Einrichtung angemessener lokaler und regionaler sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildungsstätten und Informationszentren, die die in den postuniversitären Ausbildungsangeboten des Bildungsministeriums begangenen Fehler und die Ideologie und auch die Fehlerhaftigkeit, Armut, Zufälligkeit und Partialität der universitären Studienordnung (wenn man diese so bezeichnen kann) in Bezug auf die Lehre der Sprachwissenschaften berichtigen können. Wir stehen also vor einem verwaltungstechnischen und zivilen Problem, mit anderen Worten vor einem politischen Problem.

Überall dort, wo die Gesamtheit an Fragen, Lösungen und Vorschlägen, die wir hier aufgezeigt haben, in Betracht gezogen werden, zeigt sich letztendlich immer wieder die Notwendigkeit dieses Thema mit einer Neuordnung des Staatshaushalts und des Schulbudgets, mit einer anderen Ausrichtung des Gesellschaftslebens insgesamt zu verbinden. Seit Jahren tritt die Richtigkeit von Gramscis These ein: *„Immer, wenn auf die eine oder andere Weise die Frage der Sprache aufkommt, bedeutet das, dass sich eine Reihe anderer Probleme aufdrängt, die Notwendigkeit, intimere und sicherere Beziehungen zwischen den führenden Gruppen und der nationalen Volksmasse aufzubauen.“* Deshalb erhalten diese Analysen und Vorschläge nur eine Bedeutung, wenn sie im Verhältnis zu gesellschaftlichen Kräften gereift sind, die ein Interesse daran haben, die Schule nach demokratischen Zielen zu verwalten, die *„Hegemonie neu zu organisieren“* und *„intimere und sicherere Beziehungen zwischen den führenden Gruppen und der gesamten Gesellschaft aufzubauen“*.

Ringraziamenti

- Un ringraziamento caloroso per la preziosa collaborazione nella revisione delle traduzioni in sloveno e in tedesco a Lucija Čok, professoressa emerita e già Rettrice dell'Università del Litorale (Capodistria), alla prof.ssa Silvana Ferreri docente di Didattica delle Lingue Moderne dell'Università della Tuscia, e alla prof.ssa Sabine Koesters Gensini, Dipartimento di Scienze documentarie, linguistico-filologiche e geografiche dell'Università di Roma 'La Sapienza'.
- La mia profonda gratitudine va al prof. Nereo Perini, alla dott.ssa Linda Picco e al prof. Adriano Ceschia per l'aiuto che mi hanno dato nella revisione definitiva del testo in lingua friulana.
- Sono particolarmente grata alla dott.ssa Linda Picco dello Sportello regionale per la lingua friulana dell'ARLeF per il prezioso e scrupoloso sostegno nella correzione delle bozze.
- Ringrazio inoltre Franco Iacop, già Presidente del Consiglio regionale, Lorenzo Fabbro, già Presidente dell'ARLeF e Giorgio Baiutti per aver accolto e seguito con interesse il mio progetto.
- Grazie anche a Katia Babuin, della Tipografia Menini di Spilimbergo, per la gentile disponibilità dimostratami.

Ringraziaments

- O ringracii di cûr pe colaborazion e par vè revisionadis lis traduzions in sloven e in todesc Lucija Čok, professore emerite e bielzà Retore de Universitât dal Litorâl (Cjaudistrie), Silvana Ferreri, professore di Didatiche des Lenghis Modernis de Universitât de Tuscia, e la professore Sabine Koesters Gensini, Dipartiment di Siencis documentariis, linguistichis-filologjichis e geografichis de Universitât di Rome 'La Sapienza'.
- Dute la mè ricognossince e va al professôr Nereo Perini, ae dotore Linda Picco e al professôr Adrian Cescje pal jutori che mi àn dât tal revisionâ il test finâl in lenghe furlane.
- O ai cetant agrât ae dotore Linda Picco dal Sportel regionâl pe lenghe furlane de ARLeF pal jutori prezios e scrupulôs te corezion dai stampons.
- O ringracii ancje Franco Iacop, za President dal Consei regionâl, Lorenzo Fabbro, za President de ARLeF, e Giorgio Baiutti par vè stât daûr cun interès e par vè sostignût chest progjet.
- Graciis ancje a Katia Babuin, de Tipografie Menini di Spilimberc, pal grant supuart che mi à dât.

Zahvala

- Za dragoceno sodelovanje pri lekturi slovenskega in nemškega prevoda se toplo zahvaljujem Luciji Čok, zaslužni profesorici in nekdanji rektorici Univerze na Primorskem, prof. Silvani Ferreri, docentki didaktike modernih jezikov na Univerzi Tuscia, in prof. Sabine Koesters Gensini z Oddelka za dokumentacijske, jezikoslovno-filološke in geografske vede Univerze La Sapienza v Rimu.
- Moja iskrena zahvala gre prof. Nereu Periniju, Lindi Picco in prof. Adrianu Ceschii za dragoceno pomoč pri dokončni lekturi besedila.
- Posebna zahvala velja Lindi Picco z deželnega okenca za furlanski jezik pri Arlefu za dragoceno in skrbno pomoč pri korekturi.
- Nazadnje se za pozornost in zanimanje, ki so ju namenili tej publikaciji, pristrčno zahvaljujem Francu Iacopu, nekdanjemu predsedniku Deželnega sveta, Lorenzu Fabbro, nekdanjemu predsedniku Arlefa, in Giorgiu Baiuttuju.
- Hvala tudi Katii Babuin iz Tiskarne Menini v Spilimbergu za prijazno podporo.

Danksagungen

- Ein herzliches Dankeschön für die wertvolle Mitarbeit bei der Überarbeitung der Übersetzungen ins Slowenische und ins Deutsche geht an Lucija Čok, emeritierte Professorin und ehemalige Rektorin der Università del Litorale (Koper), an Prof. Silvana Ferreri, Dozentin für moderne Fremdsprachendidaktik der Università della Tuscia, und an Prof. Sabine Koesters Gensini, Fachbereich Dokumentarische, sprachwissenschaftliche, philologische und geografische Wissenschaften der Universität „La Sapienza“ in Rom.
- Mein aufrichtigster Dank geht an Prof. Nereo Perini, an Dr. Linda Picco und an Prof. Adriano Ceschia für ihre Unterstützung beim endgültigen Lektorieren der friaulischen Fassung.
- Mein herzlicher Dank geht an Dr. Linda Picco von der Regionalstelle für die friaulische Sprache von ARLeF für die wertvolle und umsichtige Unterstützung beim Lektorieren der Druckfahnen.
- Ich möchte zudem Franco Iacop, dem ehemaligen Präsidenten des Regionalrates, Lorenzo Fabbro, dem ehemaligen ARLeF-Präsidenten, und Giorgio Baiutti dafür danken, dass sie mein Projekt mit Interesse aufgegriffen und begleitet haben.
- Mein Dank geht auch an Katia Babuin von der Druckerei Menini aus Spilimbergo (Spengenberg) für die freundliche Unterstützung.



La scuola di un tempo / La scuele di une volte

Šola nekoč / Die Schule früher

Le prime tre fotografie sono tratte da: Lepre R., Candido A., Manzato L. (cur.), 1980, *La Carnia di Antonelli - Ideologia e realtà*. Trieste: La Editoriale Libreria spa.

Lis primis trê fotografiis a son gjavadis fûr di: Lepre R., Candido A., Manzato L. (cur.), 1980, *La Carnia di Antonelli - Ideologia e realtà*. Trieste: La Editoriale Libreria spa.

Prve tri fotografije so vzete iz: Lepre R., Candido A., Manzato L. (cur.), 1980, *La Carnia di Antonelli - Ideologia e realtà*. Trieste: La Editoriale Libreria spa.

Die ersten drei Fotografien stammen aus: Lepre R., Candido A., Manzato L. (cur.), 1980, *La Carnia di Antonelli - Ideologia e realtà*. Trieste: La Editoriale Libreria spa.



Asilo infantile in Carnia.
Scuele materne in Cjargne.
Otroški vrtec v Karniji.
Kindertagesstätte in Karnien.



Classe elementare.
 Classe des elementârs.
 Razred osnovnošolcev.
 Grundschulklasse.



Le scuole ad una cerimonia fascista a Priuso nel Comune di Socchieve in Carnia.
 Lis scuelis a une ceremonie fassiste a Priûs, tal Comun di Soclêf in Cjargne.
 Šolarji na fašistični prireditvi v kraju Priuso, občina Socchieve (Karnija).
 Schulen bei einer faschistischen Zeremonie in Priuso in der Gemeinde Socchieve in Karnien.



Lateis, Sauris/Zahre (Udine), 1923.
Lateis, Sauris/Sauras/Zahre (Udin), 1923.
Lateis, Sauris/Zahre (Videm), 1923.
Lateis, Sauris/Zahre (Udine), 1923.



Sauris di Sotto/Dörf (Udine), 1937.
Sauris Disot/Sauras Disot/Dörf (Udin), 1937.
Spodnji Sauris/Dörf (Videm), 1937.
Unterzahre/Dörf (Udine) 1937.



ELIO CIOL, 1945: La Academiuta di lenga furlana, Versuta (Pordenon/Pordenone).



Sauris di Sopra/Plotze, 1959.
Sauris Disore/Sauras Disora, 1959.
Zgornji Sauris/Plozn, 1959.
Oberzahre, 1959.



Scuola elementare di Cepletischis di Savogna (Udine)/Čeplešiče, Sauodnja, 1965. Maestro: Paolo Petricig. Archivio del Centro studi Nediža, San Pietro al Natisone/Špietar. La foto di Cepletischis è stata scattata in occasione della consegna di un ciclostile, dono del Gazzettino, a seguito di una richiesta inviata per lettera, a nome di tutta la classe, da uno dei bambini.

Scuele elementâr di Cepletiscjis di Savogne (Udin), 1965. Mestri: Paolo Petricig. Archivi dal Centri studis Nediža, San Pieri dai Slavons (Udin). La fotografie e je stade fate in ocasion de consegne di un ciclostil regalât da Il Gazzettino.

Osnovna šola v Čeplešiču, Sovodnje (Videm), 1965. Učitelj: Pavel Petričič. Arhiv Študijskega centra Nediža v Špetru (Videm). Fotografija je bila posneta ob predaji ciklostila, ki ga je podaril časopis Il Gazzettino.

Grundschule in Cepletischis di Savogna (Udine), 1965. Lehrer: Paolo Petricig. Archiv des Studienzentrums Nediža, San Pietro al Natisone (Udine). Das Foto entstand bei der Übergabe eines Hektographen, der ein Geschenk der Tageszeitung Il Gazzettino war.



Scuola elementare di Ipplis, 1966. Maestro: Paolo Petricig. Archivio del Centro studi Nediža, San Pietro al Natisone/Špietar (Udine).

Scuele elementâr di Iplis, 1966. Mestri: Paolo Petricig. Archivi dal Centri studis Nediža, San Pieri dai Sclavons/Špietar (Udin).

Osnovna šola v naselju Ipplis, 1966. Učitelj: Pavel Petričič. Arhiv Študijskega centra Nediža v Špetru (Videm).

Grundschule in Ipplis, 1966. Lehrer: Paolo Petricig. Archiv des Studienzentrums Nediža, San Pietro al Natisone/Špietar (Udine).



Scuola elementare di Tribil inferiore (Stregna)/Dolenji Tarbij (Sriednje), a.s. 1971-72. Maestro: Graziano Podrecca. Foto: G. Podrecca. Archivio del Centro studi Nediža, San Pietro al Natisone/Špietar (Udine).

Scuele elementâr di Tribil Disot (Stregne), a.s. 1971-72. Mestri: Graziano Podrecca. Foto: G. Podrecca. Archivi dal Centri studis Nediža, San Pieri dai Sclavons/Špietar (Udin).

Osnovna šola v Dolenjem Tarbiju (Srednje), š. l. 1971-72. Učitelj: Graziano Podrecca. Foto: G. Podrecca. Arhiv Študijskega centra Nediža v Špetru (Videm).

Grundschule in Tribil inferiore (Stregna)/Dolenji Tarbij (Sriednje), Schuljahr 1971-72. Lehrer: Graziano Podrecca. Foto: G. Podrecca. Archiv des Studienzentrums Nediža, San Pietro al Natisone/Špietar (Udine).

Primi anni Ottanta / Prins agns Otante / Zgodnja osemdeseta leta / Frühe 1980er Jahre

Foto tratte dalla relazione dell'Università di Udine per la Commissione Europea (1986-87) dal titolo: *Programma europeo di educazione bilingue (italiano-friulano) presso alcune scuole materne del Friuli e documentazione relativa al primo anno di attività* (1985-86), finanziato dalla Commissione delle Comunità Europee, Direzione Generale V (C.C.E.).

Lis fotografiiis a vegnin de relazion de Universitât dal Friûl (Udin) intitulade: *Program european di educazion bilengâl (talian-furlan) in cualchi scuele materne dal Friûl e documentazion sul prin an di ativitât* (1985-86), finanziât de Comission des Comunitâts Europeis, Direzion Gjenerâl V (C.C.E.).

Fotografije so iz poročila Univerze v Vidmu za Evropsko komisijo (1986-87) z naslovom: *Evropski program za dvojezično (italijansko-furlansko) vzgojo v nekaterih vrtcih Furlanije in podatki o prvem letu delovanja* (1985-86). Program je financirala Komisija Evropskih skupnosti, Peti generalni direktorat (KES).

Die Fotografien stammen aus dem Bericht der Universität Udine für die Europäische Kommission (1986-87) mit dem Titel: *Europäisches Programm für die zweisprachige Bildung (Italienisch-Friaulisch) in einigen Kindertagesstätten im Friaul und Dokumentation zum ersten Tätigkeitsjahr* (1985-86), finanziert von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft, Generaldirektion V (KEG).



Scuola materna di Gagliano di Cividale (Udine), a.s. 1985-86.

Scuele materne di Gjian di Cividât (Udin), a.s. 1985-86.

Vrtec v Galjanu pri Čedadu (Videm), š.l. 1985-86.

Kindertagesstätte in Gagliano di Cividale (Udine), Schuljahr 1985-86.



Scuola materna di Treppo Grande (Udine). Attività: *Al ristorante*, a.s. 1985-86.
 Scuele materne di Trep Grant (Udin), a.s. 1986-87. Ativität: *Al restaurant*, a.s. 1985-86.
 Vrtec v kraju Treppo Grande (Videm). Dejavnost: *V restavraciji*, š.l. 1985-86.
 Kindertagesstätte in Treppo Grande (Udine). Aktivität: *Im Restaurant*, Schuljahr 1985-86.



Scuola materna di Gagliano di Cividale (Udine). Attività: *Il fiordaliso vivente*, a.s. 1985-86.
 Scuele materne di Gjian di Cividât (Udin). Ativität: *La barburice vivente*, a.s. 1985-86.
 Vrtec v Galjanu pri Čedadu (Videm). Dejavnost: *Živa cvetica plavica*, š.l. 1985-86.
 Kindertagesstätte in Gagliano di Cividale (Udine), Aktivität: *Die lebende Kornblume*, Schuljahr 1985-86.



Scuola Materna di Treppo Grande (Udine). Attività: *È carnevale*, a.s. 1985-86.

Scuele materne di Trep Grant (Udin). Ativitât: *Carnevâl*, a.s. 1985-86.

Vrtec v kraju Treppo Grande (Videm). Dejavnost: *Živijo pust!*, š.l. 1985-86.

Kindertagesstätte in Treppo Grande (Udine). Aktivität: *Es ist Karneval*, Schuljahr 1985-86.

Nota sulla Scuola Bilingue “Paolo Petricig” di San Pietro al Natisone (Udine)

La scuola con insegnamento bilingue italiano - sloveno nacque nel 1984, in seguito alla bocciatura dei Consigli di Circolo del progetto pilota di introdurre anche l'insegnamento dello sloveno nelle scuole materne delle Valli. La cattedra di Didattica delle Lingue Moderne della Facoltà di Lingue dell'Università di Udine aveva elaborato un progetto-pilota di educazione bilingue friulano - italiano e sloveno - italiano che si proponeva di realizzare in alcune scuole materne statali della provincia di Udine e che era stato approvato dalla Commissione Europea.

Vigeva allora la norma che i progetti di sperimentazione dovessero essere approvati all'unanimità, e bastò il voto contrario di un membro o due per impedirne l'attuazione. Paolo Petricig tuttavia non si dette per vinto e incominciò a maturare l'idea di creare per la comunità della Benečija una scuola privata. Gli ostacoli che incontrò presso la comunità slovena furono innumerevoli. Uno degli aspetti più controversi era rappresentato dalla strutturazione del progetto che prevedeva la presenza paritaria dell'italiano e dello sloveno: il 50% in una lingua e il 50% nell'altra, secondo il modello dell'immersione parziale e la modalità “una persona/una lingua”. Un modello curricolare molto diverso da quello delle Scuole con Lingua d'Insegnamento Slovena di Gorizia e di Trieste, nelle quali la lingua veicolare dell'istruzione è lo sloveno mentre l'italiano è materia di studio.

Soltanto l'esperienza friulana, dopo numerosi passaggi che comportarono anche la presentazione dei documenti alla Commissione Europea per ottenere il necessario sostegno finanziario e il superamento del voto negativo espresso dal Consiglio Scolastico Provinciale e dall'IRRSAE FVG, poté essere avviata nelle scuole materne di Gagliano di Cividale e di Treppo Grande, alle quali si aggiunse, nel triennio successivo, la scuola materna di Prepotto, grazie all'approvazione della Direzione Generale della Scuola Materna del MPI, allora retta dalla dott.ssa Giuseppina Rubagotti. Riuscimmo anche ad ottenere il finanziamento della Commissione delle Comunità Europee (Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse) per la pubblicazione dei materiali didattici e per l'acquisto delle attrezzature tecnologiche.

Il programma previsto per l'area slovenofona della Provincia di Udine, nonostante avessimo già ricevuto l'autorizzazione ministeriale, non poté invece essere avviato a causa del mancato consenso delle famiglie. Il diniego compromise anche l'assegnazione dei contributi europei, poichè potevano essere destinati soltanto alla scuola pubblica.

Nel 1984 venne dunque aperta, a cura dell'Istituto per l'Istruzione Slovena, una sezione di scuola per l'infanzia, denominata Centro prescolastico bilingue. Il primo gruppo di iscritti alla scuola materna era di soli dieci bambini. Si prevedeva che l'approccio alla lingua slovena standard avvenisse in modo graduale partendo dalle eventuali conoscenze dialettali dei bambini. L'Università di Udine si occupò anche della formazione delle insegnanti e della progettazione dei materiali e delle attività. Furono anni di grande impegno per tutte e per tutti. Cominciammo a presentare il modello beneciano consapevoli che in Italia rappresentava un'assoluta novità. Lo facevamo timidamente poichè serietà voleva che i risultati fossero esaminati alla fine del primo triennio per non rischiare di raccogliere solo impressioni.

Due anni dopo, nel 1986, fu avviata la scuola elementare e nel 2001, in seguito all'approvazione della legge n. 38 di tutela della minoranza slovena, la scuola divenne statale, comprendendo, oltre alla primaria, anche la scuola secondaria di primo grado. Nel 2017, dopo trent'anni, la scuola fu finalmente intitolata a Paolo Petricig.

Note su la Scuele Bilengâl “Paolo Petricig” di San Pieri dai Sclavons (Udin)

La scuele cun insegnament bilengâl talian - sloven e je nassude intal 1984, dopo che al jere stât refudât di bande dai Conseis di Circul il progjet pilote di introdusi ancje l'insegnament dal sloven intes scuelis maternis des Vals. La catidre di Didatiche des Lenghis Modernis de Facoltât di Lenghis de Universitât dal Friûl e veve elaborât un progjet pilote di educazion bilengâl furlan – talian e sloven – talian che si proponeve di puartâ indenant in cualchi scuele materne statâl de provincie di Udin, e che al jere stât aprovât de Comission Europeane.

E jere in vore chê volte la norme che i progjets di sperimentazion a vessin di jessi aprovâts ae unanimitât, e al bastà il vôt contrari di un membri o doi par impedî la atuazion. Paolo Petricig in ogni câs nol à molât, e al à scomençât a madressi la idee di creâ pe comunitât de Beneçja une scuele private. I ostacui che al à cjatât te comunitât slovene a son stâts tancj che mai. Un dai aspjets plui dibatûts al jere rapresentât de strutturazion dal progjet che al previodeve la presince paritarie dal talian e dal sloven: il 50% intune lenghe e il 50% in chê altre, daûr dal model de imersion parziâl e de modalitât “une persone/une lenghe”. Un model curicolâr tant diviers di chel des scuelis cun lenghe di insegnament slovene di Gurize e di Triest, là che la lenghe di insegnament di dutis lis disciplinis al è il sloven, e il talian al è materie di studi par dôs oris la setemane. La pôre di un faliment al jere motîf di preocupazion e di inciertece comprensibile.

Dome la esperience furlane - dopo tancj passaçs che a àn compuartât ancje la presentazion dai documents ae Comission Europeane par otignî la poie finanziarie necessarie e il superament dal vôt negatîf esprimût dal Consei Scolastic Provinciâl e dal IRRSAE FVG - e à podût jessi inviade intes scuelis maternis di Gjian di Cividât e di Trep Grant, che a chei si è zontade, intal trieni daspò, la scuele materne di Prepot, in graciis de aprovazion de Direzion Gjenerâl de Scuele Materne dal MPI, chê volte rezude de dotore Giuseppina Rubagotti. O vevin rivât ancje a otignî il finanziament de Comission des Comunitâts Europeanis (Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse) par publicâ i materiâi didatics e par comprâ i furniments tecnoljics.

Il program previodût pe aree slovenofone de Provincie di Udin, cundut che o vessin vût za la autorizazion ministeriâl, nol à podût invezit jessi inviât par vie che al è mancjât il consens des fameis. Il dinei al à comprometût ancje la assegnazion dai contribûts europeans, stant che a podevin jessi destinâts dome ae scuele publiche.

Intal 1984 duncje e je stade vierte, par cure dal Istitût pe Istruzion Slovene, une sezion di scuele pe infanzie, clamade Centri prescolastic bilengâl. Il prin grup di iscrits ae scuele materne al jere dome di dîs fruts. Si previodeve che il svicinâsi ae lenghe slovene standard al fos fat in mût graduâl, partint des eventuâls cognossincis dialetâls dai fruts. La Universitât dal Friûl si è ocupade ancje de formazion des insegnantis e de progjetazion dai materiâi e des ativitâts. A son stâts agns di grant impegn par dutis e par ducj. O vin scomençât a presentâ il model “beneçjan” cussients che in Italie al rapresentave une novitât assolude. Lu fasevin cun timidece, stant che la serietât e voleve che i risultâts a fossin esaminâts ae fin dal prin trieni par no lâ a pericul di racuei dome impressions.

Doi agns dopo, intal 1986, e je stade inviade la scuele elementâr e intal 2001 - dopo de aprovazion de leç n. 38 di tutele de minorance slovene - la scuele e je diventade statâl, cjapant dentri, di là de primarie, ancje la scuele secondarie di prin grât. Tal 2017, dopo trente agns, la scuele e fo finalmentri intitulade a Paolo Petricig.

Nekaj besed o Dvojezični šoli »Pavel Petričič« v Špetru (Videm)

Šola s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom Pavla Petričiča v Špetru je nastala leta 1984, potem ko so področni sveti zavrnil pilotni projekt o uvedbi poučevanja slovenščine v vrtcih v Nadiških dolinah. Univerza v Vidmu (katedra za moderne jezike na fakulteti za jezike) je namreč izdelala pilotni projekt za dvojezični (furlansko-italijanski in slovensko-italijanski) pouk, ki naj bi ga uvedli v nekaterih državnih vrtcih v Videmski pokrajini. Projekt je potrdila tedanja Komisija Evropskih skupnosti.

Predlog je nato zaradi peščice nasprotnih glasov obtičal v področnih svetih. Šlo je namreč za poskusni projekt in kot takega ga je bilo treba potrditi soglasno. Pavel Petričič se ni vdal in je začel razmišljati o ustanovitvi zasebne šole za Benečane, pri čemer pa je naletel na zadržanost v slovenski manjšini. Kočljiva je bila še zlasti enakovredna prisotnost italijanščine in slovenščine: 50 % enega in 50 % drugega jezika po modelu delne potopitve v jezikovno okolje in po načelu »ena oseba – en jezik«. Šlo je za šolski model, ki se je zelo razlikoval od tistega, ki ga imajo šole s slovenskim učnim jezikom v Gorici in Trstu, kjer se vsi predmeti poučujejo v slovenščini, italijanščina pa je zgolj učni predmet. Ne preseneča torej, da sta te prve plahe poskuse zaznamovala zaskrbljenost in strah pred neuspehom.

Po zavrnitvi projekta s strani Pokrajinskega šolskega sveta in Deželnega raziskovalnega zavoda za eksperimentiranje in pedagoško izpopolnjevanje (IRRSAE FVG) smo potrebno finančno podporo poskusili pridobiti tudi pri Evropski komisiji. Naposled nam je vendarle uspelo uvesti dvojezično furlansko-italijansko vzgojno dejavnost v vrtcih v Galjanu pri Čedadu in v kraju Treppo Grande. V naslednjem triletju se jima je pridružil še vrtec v Praprotnem, potem ko je njegovo ravnateljstvo (pod okriljem Ministrstva za šolstvo), ki ga je takrat vodila Giuseppina Rubagotti, potrdilo projekt. Uspelo nam je tudi prejeti financiranje Komisije Evropskih skupnosti (*Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse*) za objavo učnega gradiva in nakup tehnološke opreme.

Slovensko-italijanskega programa, ki je bil predviden za območja v Videmski pokrajini s slovensko prisotnostjo, pa kljub pridobitvi ministrskega dovoljenja ni bilo mogoče izpeljati zaradi nasprotovanja družin. To je tudi negativno vplivalo na dodelitev evropskih sredstev, ki so bila namenjena izključno javnemu šolstvu.

Posledično je leta 1984 Zavod za slovensko izobraževanje odprl oddelek v vrtcu z imenom Dvojezično predšolsko središče. Prvo leto so našteli le deset vpisanih otrok. Otroci naj bi se standardni slovenščini približali postopno, pri čemer naj bi izhajali iz svojega predhodnega poznavanja narečja. Univerza v Vidmu je prevzela skrb za usposabljanje učiteljic in načrtovanje gradiva in dejavnosti. To so bila naporna leta za vse. Beneški model smo začeli širiti ob zavedanju, da je v Italiji pomenil absolutno novost. Previdnost nam je narekovala, da se ne omejimo zgolj na prve vtise, temveč da počakamo na otipljivejše rezultate prvega triletja. Dve leti pozneje, leta 1986, je s prvim razredom odprla vrata tudi osnovna šola, ki je bila po sprejetju zaščitnega zakona št. 38 iz leta 2001 podržavljena in je pozneje zajela tudi nižjo srednjo šolo. Po več kot treh desetletjih je leta 2017 šola končno dobila ime po Pavlu Petričiču.

Anmerkung zur zweisprachigen Schule „Paolo Petricig“ in San Pietro al Natisone (Udine)

Die Schule mit zweisprachigem Unterricht (Italienisch – Slowenisch) wurde 1984 in Folge der Ablehnung des Pilotprojekts zur Einführung des Slowenischunterrichts in den Kindertagesstätten in den Natisone-Tälern durch die Kreisräte (Consigli di Circolo) gegründet. Der Lehrstuhl für moderne Fremdsprachendidaktik der Fakultät für Fremdsprachen der Universität Udine hatte ein Pilotprojekt für die zweisprachige Bildung in Friaulisch – Italienisch und Slowenisch – Italienisch entwickelt, das in einigen staatlichen Kindertagesstätten der Provinz Udine umgesetzt werden sollte und von der Europäischen Kommission genehmigt worden war.

Damals galt die Regel, dass experimentelle Projekte einstimmig verabschiedet werden mussten, und eine Gegenstimme eines einzigen Ratsmitglieds oder auch zweier Mitglieder reichten aus, um die Umsetzung zu verhindern. Paolo Petricig gab sich jedoch nicht geschlagen und begann die Idee der Gründung einer Privatschule für den slowenischsprachigen Teil der Provinz Udine zu entwickeln. In der slowenischen Gemeinschaft stieß er damit auf zahlreiche Widerstände. Einer der strittigsten Punkte war die Projektstruktur, die Italienisch und Slowenisch gleichwertig behandelte: 50 % in einer Sprache und 50 % in der anderen, nach dem Modell der partiellen Immersion und der Modalität „eine Person/eine Sprache“. Ein vollkommen anderes Lehrplanmodell als das der Görzer und Triester Schulen mit Slowenisch als Unterrichtssprache, in denen die Unterrichtssprache Slowenisch und Italienisch Unterrichtsfach ist.

Das friaulische Projekt konnte nach zahlreichen Schritten, die auch die Einreichung der Dokumentation bei der Europäischen Kommission für die notwendige finanzielle Unterstützung und die Überwindung der negativen Haltung des Schulrates der Provinz Udine und des IRRSAE FVG umfassten, nur in den Kindertagesstätten in Gagliano di Cividale und Treppo Grande gestartet werden, zu denen in den darauf folgenden drei Jahren die Kindertagesstätte in Prepotto hinzukam, dank der Genehmigung der Generaldirektion der Kindertagesstätte des MPI, die damals von Dott.ssa Giuseppina Rubagotti geleitet wurde. Wir erhielten auch die Finanzierung der Europäischen Kommission (Task Force Ressources Humaines, Education, Formation et Jeunesse) für die Veröffentlichung des Lehrmaterials und für den Einkauf technischer Geräte.

Das für den slowenischsprachigen Teil der Provinz Udine vorgesehene Programm konnte hingegen nicht gestartet werden, obwohl wir schon die Genehmigung des Ministeriums erhalten hatten, da die Zustimmung der Familien fehlte. Diese Weigerung verhinderte auch die Zuweisung der europäischen Fördermittel, da diese nur an öffentliche Schulen gehen konnten.

1984 wurde somit durch das Institut für Slowenische Bildung eine Kindertagesstätte mit dem Namen „Zweisprachige Vorschule“ eröffnet. Die erste Gruppe, die diese Kindertagesstätte besuchte, bestand aus nur zehn Kindern. Es war geplant, dass die Annäherung an die slowenische Standardsprache schrittweise erfolgen sollte, ausgehend von etwaigen dialektalen Kenntnissen der Kinder. Die Universität Udine kümmerte sich auch um die Schulung der Erzieherinnen und die Entwicklung des Lehrmaterials und der Lehraktivitäten. Es waren sehr intensive Jahre für alle. Wir begannen, dieses Modell in dem Bewusstsein vorzustellen, dass es in Italien eine absolute Neuheit darstellte. Wir taten das nur langsam, weil die Ergebnisse am Ende des ersten Dreijahreszeitraums überprüft werden sollten, um nicht Gefahr zu laufen, nur persönliche Eindrücke zusammenzutragen.

Zwei Jahre später wurde 1986 die Grundschule eröffnet, und 2001 wurde diese Schule nach der Verabschiedung von Gesetz Nr. 38 über den Schutz der slowenischen Minderheit eine staatliche Schule, die nicht nur eine Grundschule umfasste, sondern auch die Sekundarstufe I. Nach über dreißig Jahren wurde diese Schule im Jahr 2017 endlich nach Paolo Petricig benannt.



Scuola bilingue "Paolo Petricig" di San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Infanzia: *Tiro con l'arco*.
 Scuele bilengâl "Paolo Petricig", San Pieri dal Sclavons/Špietar (Udin), Infanzie: *Tîr cul arc*.
 Dvojezična šola »Pavel Petričič« v Špetru (Videm), vrtec: *Lokostrelstvo*.
 Zweisprachige Schule „Paolo Petricig“ in San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Kindertagesstätte: *Bogenschießen*.



Scuola bilingue "Paolo Petricig" di San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Infanzia: *Cesti*.
 Scuele bilengâl "Paolo Petricig", San Pieri dal Sclavons/Špietar (Udin), Infanzie: *Fâ zeis*.
 Dvojezična šola »Pavel Petričič« v Špetru (Videm), vrtec: *Košare*.
 Zweisprachige Schule „Paolo Petricig“ in San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Kindertagesstätte: *Körbe*.



Scuola bilingue "Paolo Petricig", San Pietro al Natisone/Špietar (Udine): *I graffitari della Primaria.*

Scuele bilengâl "Paolo Petricig", San Pieri dal Sclavons/Špietar (Udin): *I grafitârs de Primarie.*

Dvojezična šola »Pavel Petričič« v Špetru (Videm): *Grafitarji osnovnošolčki.*

Zweisprachige Schule „Paolo Petricig“, San Pietro al Natisone/Špietar (Udine): *Die Graffiti-Künstler der Grundschule.*



Scuola bilingue "Paolo Petricig" di San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Primaria: *Ombre cinesi.*

Scuele bilengâl "Paolo Petricig", San Pieri dal Sclavons/Špietar (Udin), Primarie: *Ombris cinesis.*

Dvojezična šola »Pavel Petričič« v Špetru (Videm), osnovna šola: *Senčno gledališče.*

Zweisprachige Schule „Paolo Petricig“ in San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Grundschule: *Chinesische Schatten.*



Scuola bilingue "Paolo Petricig" di San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), scuola secondaria di primo grado: *Le Medie a convegno*.

Scuele bilengâl "Paolo Petricig", San Pieri dal Sclavons/Špietar (Udin), scuele secondarie di prin grât: *Lis Mediiis a cunvigne*.

Dvojezična šola »Pavel Petričič« v Špetru (Videm), nižja srednja šola: *Posvet nižjih srednjih šol*.

Zweisprachige Schule „Paolo Petricig“ in San Pietro al Natisone/Špietar (Udine), Mittelschule: *Die Tagung der Mittelschulen*.

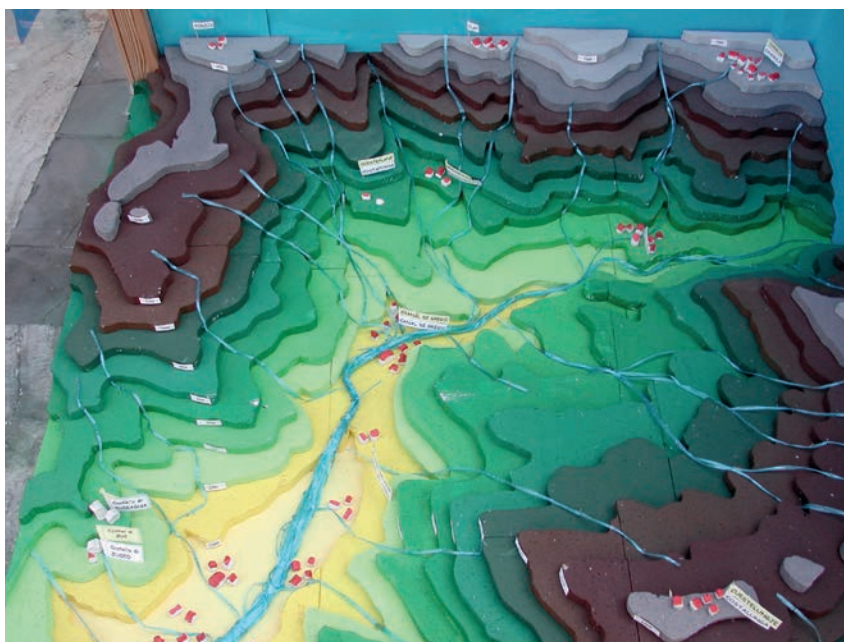


Istituto Comprensivo di Faedis (Udine). L' aula-laboratorio ha accolto tutte le classi per l'attività in friulano dal 2000 al 2013, poi è stata assegnata ad una classe di nuova formazione; maestra: Marisa Comelli.

Istitût Comprensîf di Faedis (Udin), la aule laboratori di lenghe furlane. La aule e à funzionât par dutis lis classis dal 2000 al 2013. Po dopo, a àn vût bisugne di spazi par une classe in plui; mestre: Marisa Comelli.

Večstopenjska šola v Fojdi (Videm). Laboratorijska učilnica, kjer se je med letoma 2000 in 2013 odvijal pouk v furlanščini, pozneje je učilnica gostila nov razred; učiteljica: Marisa Comelli.

Schulsprengel Faedis (Udine). Das Sprachlabor wurde von 2000 bis 2013 von allen Klassen für den Friaulisch-Unterricht besucht, danach wurde es das Klassenzimmer einer neu gebildeten Klasse, Lehrerin: Marisa Comelli.



Istituto Comprensivo di Faedis (Udine), a.s. 2000-2001: plastico che rappresenta il modello idrografico del territorio, realizzato attraverso esplorazioni, interviste e analisi di mappe topografiche; maestra: Angela Ronchi.

Istitût Comprensif di Faedis (Udin), a.s. 2000-2001: plastic prontât tant che model di idrografie dal teritori, realizât midiant di esplorazions, intervistis e analisi des cjartis topografichis; mestre: Angela Ronchi.

Večstopenjska šola v Fojdi (Videm), š.l. 2000-2001: Maketa, ki prikazuje relief vodnega območja, izdelana z raziskovanjem na terenu, intervjuji in analizo zemljevidov; učiteljica: Angela Ronchi.

Schulsprengel Faedis (Udine), Schuljahr 2000-2001: Plastik, die das hydrographische Modell der Region darstellt, angefertigt wurde dieses mit Hilfe von Untersuchungen, Gesprächen und Analysen topographischer Karten; Lehrerin: Angela Ronchi.



Istituto Comprensivo di Faedis (Udine), a.s. 2000-2001, scuola primaria, classe prima. Attività: scienze, percorso di meteorologia (i bambini verbalizzano le sensazioni che provano immergendo le mani nell'acqua con diverse temperature); maestra: Marisa Comelli.

Istitût Comprensif di Faedis (Udine), a.s. 2000- 2001, scuele primarie, classe prime. Attività: siencis, percors di meteorologjie (i fruts a verbalizin lis sensazions che a provin metint lis mans inte aghe cun diversis temperaduris); mestre: Marisa Comelli.

Večstopenjska šola v Fojdi (Videm), š.l. 2000-2001: prvi razred osnovne šole. Dejavnost: naravoslovje, meteorologija (otroci ubesedujejo občutke, ki jih dobijo ob namakanju rok v vodi z različno temperaturo); učiteljica: Marisa Comelli.

Schulsprengel Faedis (Udine), Schuljahr 2000-2001: Grundschule, erste Klasse. Aktivität: Naturwissenschaften, Wetterkunde (Die Kinder bringen ihre Gefühle zum Ausdruck, die sie empfinden, wenn sie ihre Hände in unterschiedlich warmes Wasser tauchen); Lehrerin: Marisa Comelli.

Istituto Comprensivo di Faedis (Udine), a.s. 2010-2011: esempio di scheda usata in un percorso CLIL sull'alimentazione. Attività: numeri da 0 a 10, insieme numerici di frutta. Obiettivi linguistici: conoscere i nomi dei numeri e della frutta in friulano; capire i comandi e le istruzioni. Maestra: Angela Ronchi.

Istitût Comprensîf di Faedis (Udin), a.s. 2010-2011: esempi di schede doprade intun percors CLIL su la alimentazion. Matematiche, Furlan. Nivel: classe prime, inizi seconde, scuele primarie. Obietîf di contignût: numars di 0 a 10, insiemis numericis, cognossi i aliments. Obietîf linguistic: cognossi il lessic sui numars cardinâi, sui aliments plui comuns pal frut (pomis), capî comants e istruzions. Mestre: Angela Ronchi.

Večstopenjska šola v Fojdi (Videm), š.l. 2010-2011: primer delovnega lista o prehrani, ki se uporablja pri integriranem pouku (CLIL). Dejavnost: števila od 0 do 10, številske množice s sadjem. Jezikovni cilji: spoznavanje števil in sadja v furlanščini; razumevanje navodil. Učiteljica: Angela Ronchi.

Schulsprengel Faedis (Udine), Schuljahr 2010-2011: Beispiel einer im CLIL-Unterricht verwendeten Karte zur Ernährung. Aktivität: Zahlen von 0 bis 10, Zahlenmengen in Verbindung mit Obst. Sprachziele: Kenntnis des Zahlen- und Obstwortschatzes auf Friaulisch; Verständnis der Befehle und Anleitungen. Lehrerin: Angela Ronchi.

VERIFICHE
CE TI VISISTU DAI NUMARS?
TROPIS POMIS SONO IN OGNI GRUP?
CONTE E SCRIF IL NUMAR IN CIFRIS E PERAULIS

POMIS	NUMAR IN CIFRIS	NUMAR IN PERAULIS

Figura 1...

Anno scolastico 2014-2015, scuola primaria "G. Carducci", Udine, classe 3^a B. Attività: *Progetto di educazione alla sicurezza negli ambienti di vita: la strada, la casa, la scuola*; maestra: Angela Tuniz.

An scolastic 2014-2015, scuele primarie "G. Carducci", Udine, classe III B; attività: *Projet di educazion ae sigurece intai ambients di vite: la strade, la cjase, la scuele*; mestre: Angela Tuniz.

Šolsko leto 2014-2015, osnovna šola »G. Carducci«, Videm, razred 3 B. Dejavnost: *Projekt o vzgoji za varnost v cestnem prometu, na domu in v šoli*. Učiteljica: Angela Tuniz.

Schuljahr 2014-2015, Grundschule „G. Carducci“, Udine, Klasse 3B. Aktivität: *Pädagogisches Projekt zur Sicherheit in verschiedenen Lebensbereichen: Straße, Haus, Schule*; Lehrerin: Angela Tuniz.

AL È IMPROIBÏT...

ZUIÂ CUI FULMINANTS

ZUIÂ DONGJE DAL FÛC

TOCJÂ PRESIS DI CORINT ELETRICHE

ZUIÂ CUN IMPRESCJ, CURTÏS O ALTRIS OGJETS PUNTÏTS



Scuola primaria "G. Carducci", Udine, a.s. 2014-2015; attività: *Progetto di educazione alla sicurezza a scuola, in casa, in strada: orientarsi a scuola*; maestra: Angela Tuniz.

Scuole Primarie "G. Carducci", Udine, a.s. 2014-2015, *Educazione alla sicurezza a scuola, in casa, in strada: orientarsi a scuola*; maestra: Angela Tuniz.

Osnovna šola »G. Carducci« Videm, š.l. 2014-2015; dejavnost: *Projekt o vzgoji za varnost v cestnem prometu, na domu in v šoli: orientiranje v šolskem poslopju*. Učiteljica: Angela Tuniz.

Grundschule „G. Carducci“, Udine, Schuljahr 2014-2015; Aktivität: *Pädagogisches Projekt zur Sicherheit in der Schule, zu Hause, auf der Straße: Orientierung in der Schule*; Lehrerin: Angela Tuniz.



Scuola Primaria "G. B. Candotti", Codroipo (Udine), classe prima. Attività: *giocare coi numeri e con le parole*; maestra: Lorella Moretti.

Scuole primarie "G. B. Candotti", Codroipo (Udine), classe prime. Attività: *zuiâ cui numars e cu lis peraulis*; maestra: Lorella Moretti.

Osnovna šola »G. B. Candotti«, Codroipo (Udine), prvi razred. Dejavnost: *Igrajmo se s številkami in besedami*. Učiteljica: Lorella Moretti.

Grundschule „G. B. Candotti“, Codroipo (Udine), erste Klasse. Aktivität: *Spielen mit Zahlen und Wörtern*; Lehrerin: Lorella Moretti.



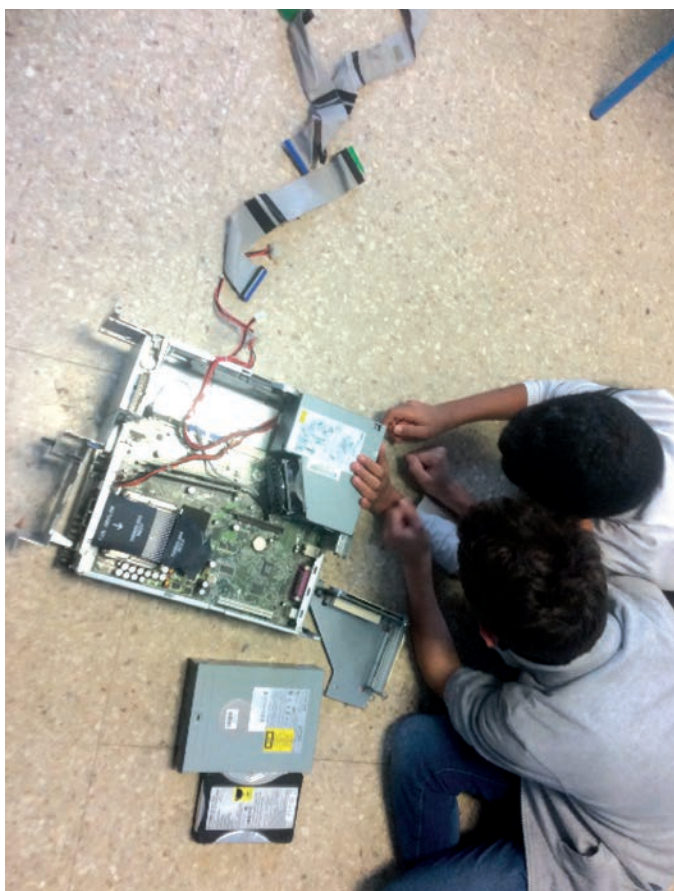
Scuola Primaria "G.B. Candotti", Codroipo (Udine), classe quinta; maestra: Lorella Moretti.
 Scuele Primarie "G. B. Candotti", Codroip (Udin), classe cuinte; mestre: Lorele la Morete.
 Osnovna šola »G. B. Candotti«, Codroipo (Videm), peti razred; učiteljica: Lorella Moretti.
 Grundschule „G. B. Candotti“, Codroipo (Udine), fünfte Klasse; Lehrerin: Lorella Moretti.

Scuola secondaria di primo grado "I. Nievo", Pradamano (Udine), classe seconda. Attività multimediale in lingua friulana con l'uso del PC; maestra: Francesca Di Pancrazio.

Scuele secundarie di prin grât "I. Nievo", Pradaman (Udin), classe seconde. Ativitât multimedîâl par furlan cul PC; mestre: Francesca Di Pancrazio.

Nižja srednja šola »I. Nievo«, Pradamano (Videm), drugi razred. Multimedijška dejavnost z računalniki v furlanščini; učiteljica: Francesca Di Pancrazio.

Mittelschule „I. Nievo“, Pradamano (Udine), zweite Klasse. Multimedialer Unterricht auf Friaulisch mit dem Computer; Lehrerin: Francesca Di Pancrazio.





Scuola secondaria di primo grado "I. Nievo", Pradamano (Udine), classe seconda. Attività multimediale in lingua friulana con l'uso del PC; maestra: Francesca Di Pancrazio.

Scuele secundarie di prin grât "I. Nievo", Pradamano (Udin), classe seconde. Ativitât multimedial par furlan cul PC; mestre: Francesca Di Pancrazio.

Nižja srednja šola »I. Nievo«, Pradamano (Videm), drugi razred. Multimedijška dejavnost z računalniki v furlanščini; učiteljica: Francesca Di Pancrazio.

Mittelschule „I. Nievo“, Pradamano (Udine), zweite Klasse. Multimedialer Unterricht auf Friaulisch mit dem Computer; Lehrerin: Francesca Di Pancrazio.

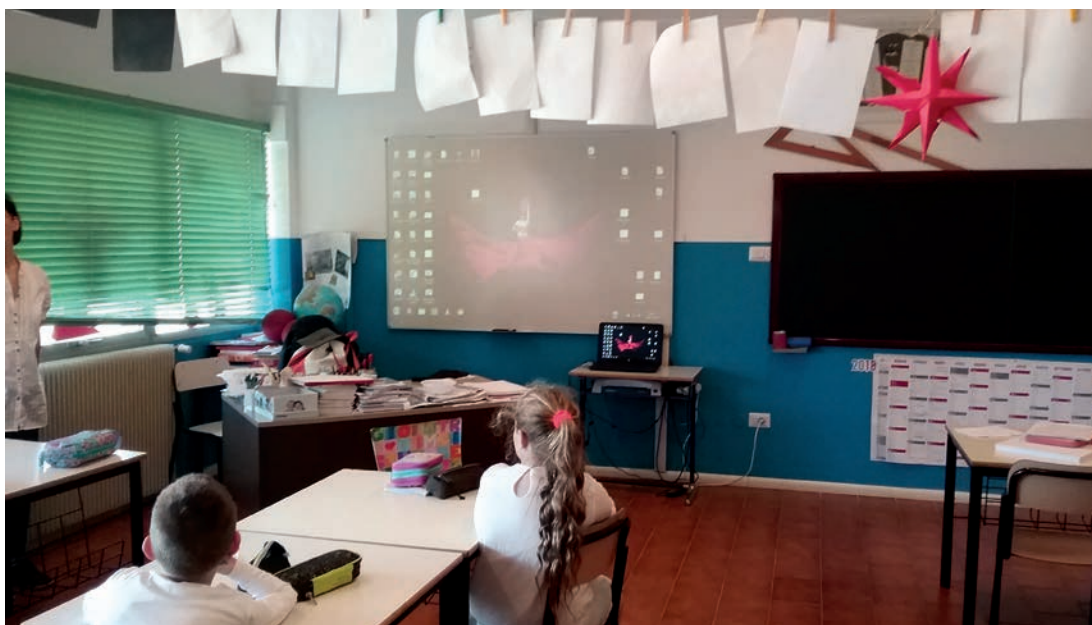


Scuola secondaria di primo grado "I. Nievo", Pradamano (Udine), classe seconda. Attività multimediale in lingua friulana con l'uso della LIM; insegnante: Francesca Di Pancrazio.

Scuele secundarie di prin grât "I. Nievo", Pradamano (Udin), classe seconde. Ativitât multimedial par furlan doprant la LIM; insegnante: Francesca Di Pancrazio.

Nižja srednja šola »I. Nievo«, Pradamano (Videm), drugi razred. Multimedijška dejavnost z interaktivno tablo v furlanščini; učiteljica: Francesca Di Pancrazio.

Mittelschule „I. Nievo“, Pradamano (Udine), zweite Klasse. Multimedialer Unterricht auf Friaulisch mit dem interaktiven Whiteboard; Lehrerin: Francesca Di Pancrazio.



Scuola primaria "G. Ellero", Pradamano (Udine), classi aperte (terza, quarta e quinta), laboratorio di lingua friulana; insegnante: Elisabetta Pertoldi.

Scuele primarie "G. Ellero", Pradaman (Udin), classis viertis (tierce, cuarte e cuinte), laboratori di lenghe furlane; mestre: Elisabetta Pertoldi.

Osnovna šola »G. Ellero«, Pradamano (Videm), odprti razredi (tretji, četrti in peti razred). Jezikovni laboratorij v furlanščini; učiteljica: Elisabetta Pertoldi.

Grundschule „G. Ellero“, Pradamano (Udine), offene Klassen (dritte, vierte und fünfte), Friaulisch-Workshop; Lehrerin: Elisabetta Pertoldi.



Scuola primaria "G. Ellero", Pradamano (Udine); classi aperte (terza, quarta e quinta), attività multimediale in lingua friulana con l'uso della LIM; insegnante: Elisabetta Pertoldi.

Scuele primarie "G. Ellero", Pradaman (Udin); classis viertis (tierce, cuarte e cuinte), ativitât multimedial par furlan cu la LIM; mestre: Elisabetta Pertoldi.

Osnovna šola »G. Ellero«, Pradamano (Videm), odprti razredi (tretji, četrti in peti razred). Multimedijška dejavnost z interaktivno tablo v furlanščini; učiteljica: Elisabetta Pertoldi.

Grundschule „G. Ellero“, Pradamano (Udine), offene Klassen (dritte, vierte und fünfte), Multimedialer Unterricht auf Friaulisch mit dem interaktiven Whiteboard; Lehrerin: Elisabetta Pertoldi.



Scuola elementare di Colloredo di Monte Albano (Udine), a.s. 1973-1974, classe III, maestra Laura Nicoloso.
 Scuele elementâr di Colorêt di Montalban (Udin); a.s. 1973-1974, classe III, mestre Laura Nicoloso.
 Osnovna šola v kraju Colloredo di Monte Albano (Videm), š.l. 1973-1974, 3. razred, učiteljica: Laura Nicoloso.
 Grundschule in Colloredo di Monte Albano (Udine), Schuljahr 1973-1974, 3. Klasse, Lehrerin: Laura Nicoloso.



Scuola dell'infanzia di Colloredo di Monte Albano (Udine), a.s. 2017-2018, gruppo Grandi, progetto di educazione trilingue: friulano, italiano e inglese. Attività: *Il calendario e l'ora*; maestre: Lorena Trevisani, Giovanna Costantini.

Scuele de infanzie di Colorêt di Montalban (Udin), a.s. 2017-2018; grup dai Grancj, progjet di educazion trilengâl: furlan, talian e inglêš. Ativitât: *Il calendari e la ore*; mestrîs: Lorena Trevisani, Giovanna Costantini.

Osnovna šola v kraju Colloredo di Monte Albano (Videm), š.l. 2017-2018, skupina veličkov, projekt za trijezični pouk: furlanščina, italijanščina in angleščina. Dejavnost: *Koledar in ura*; učiteljci: Lorena Trevisani, Giovanna Costantini.

Kindertagesstätte in Colloredo di Monte Albano (Udine), Schuljahr 2017-2018, älteste Gruppe, dreisprachiges pädagogisches Projekt: Friaulisch, Italienisch und Englisch. Aktivität: *Der Kalender und die Uhr*; Lehrerinnen: Lorena Trevisani, Giovanna Costantini.



Scuola primaria a tempo pieno "A. Manzoni", Bordano (Udine), aa.ss. 1999-2001, classi IV e V; attività *Aghe sute, aghe bagnade*. Si tratta di un racconto collettivo scritto dagli scolari di quarta e di quinta entro la cornice di un progetto europeo triennale dal titolo "Come sostenere le abilità di scrittura in lingua minoritaria nei bambini bilingui/Supporting the Teaching of Literacy Skills in the Minority Languages of Bilingual Children", che coinvolgeva la scuola friulana nelle tre lingue italiano, friulano e inglese, una scuola scozzese (Isola di Skye) con gaelico e inglese, una scuola in Irlanda con irlandese e inglese, e una scuola del Galles con gallese e inglese. Maestre: Laura Nicoloso per l'italiano e il friulano, e Vianella Maestra per l'inglese e il friulano.

Scuele primarie a timp plen "A. Manzoni", Bordan (Udin), aa.ss. 1999-2001, classis IV e V; ativitât *Aghe sute, aghe bagnade*. Si trate di une conte coletive scrite dai fruts di cuarte e di cuinte te suaze dal progjet european trienâl "Cemût sostignî lis abilitâts di scriture in lenghe minoritarie tai fruts bilengâi/Supporting the Teaching of Literacy Skills in the Minority Languages of Bilingual Children", che al cjapave dentri cheste scuele furlane tes trê lenghis talian, furlan e inglês, une scuele scozzese (Isule di Skye) cul gaelic e l'inglês, une scuele in Irlanda cul irlandês e l'inglês, e une scuele dal Gales cul galês e l'inglês. Mestris: Laura Nicoloso pal talian e pal furlan, e Vianella Maestra pal inglês e pal furlan.

Celodnevna osnovna šola »A. Manzoni« v Bordanu (Videm), š.l. 1999-2001, četrtri in peti razred; dejavnost: *Suha voda, mokra voda*. Šlo je za zgodbo, ki so jo skupaj spisali učenci četrtega in petega razreda v sklopu triletnega evropskega projekta z naslovom »Spodbujanje spretnosti pisanja v manjšinskem jeziku med dvojezičnimi otroki / Supporting the Teaching of Literacy Skills in the Minority Languages of Bilingual Children«. Projekt je vključeval furlansko šolo z italijanščino, furlanščino in angleščino, škotsko šolo (z otoka Skye) z irščino in angleščino ter šolo v Walesu z valižanščino in angleščino. Učiteljica: Laura Nicoloso za italijanščino in furlanščino, Vianella Maestra za angleščino in furlanščino.

Ganztagsgrundschule „A. Manzoni“, Bordano (Udine), Schuljahre 1999-2001, 4. und 5. Klasse; Aktivität *Aghe sute, aghe bagnade (Trockenes Wasser, nasses Wasser)*. Eine Gemeinschaftserzählung, die von den Schülern der 4. und 5. Klasse im Rahmen des dreijährigen EU-Projekts „Förderung der Schreibkompetenz in der Minderheitensprache bei zweisprachigen Kindern/Supporting the Teaching of Literacy Skills in the Minority Languages of Bilingual Children“ geschrieben wurde, an dem die friaulische Schule mit den drei Sprachen Italienisch, Friaulisch und Englisch, eine schottische Schule (Insel Skye) mit Gälisch und Englisch, eine Schule in Irland mit Irisch und Englisch und eine Schule in Wales mit Walisisch und Englisch beteiligt waren. Lehrerinnen: Laura Nicoloso für Italienisch und Friaulisch und Vianella Maestra für Englisch und Friaulisch.



Scuola primaria a tempo pieno "A. Manzoni", Bordano (Udine), a.s. 2006-2007; progetto "Suns pierdûts, suns cjatâts". Le parole-metafora esprimono il ricordo laboratorio di poesia e elaborazione di materiali per la mostra-installazione a trent'anni dal terremoto del Friuli: testimonianze, foto; elaborazione di oggetti, suoni, rumori e voci; maestra Laura Nicoloso.

Scuole primarie a timp plen "A. Manzoni", Bordan (Udin), a.s. 2006-2007; progiect "Suns pierdûts, suns cjatâts". Lis peraulis metafore a pandin il ricuart; laboratori di poesie e mostre instalazion a trente agns dal taramot: testimoneancis, fotografiis, imprescj, suns, rumôrs e vôs; mestre Laura Nicoloso.

Celodnevna osnovna šola »A. Manzoni« v Bordanu (Videm), š.l. 2006-2007; projekt »Suns pierdûts, suns cjatâts« (Izgnubljene sanje, najdene sanje, op. prev.) V prenesenem pomenu pomenijo te besede spomin. Projekt je vključeval laboratorij poezije in pripravo gradiva za razstavo-instalacijo ob trideseti obletnici potresa v Furlaniji: pričevanja, fotografije, obdelava predmetov, zvokov, šumov in glasov. Učiteljica: Laura Nicoloso.

Ganztagsgrundschule „A. Manzoni“, Bordano (Udine), Schuljahr 2006-2007; Projekt „Suns pierdûts, suns cjatâts“. Metaphern bringen die Erinnerung zum Ausdruck. Workshop für Dichtung und Gestaltung von Material für die Installation und Ausstellung dreißig Jahre nach dem Erdbeben im Friaul: Zeugnisse von Zeitzeugen, Fotos; Erarbeitung von Gegenständen, Tönen, Geräuschen und Stimmen; Lehrerin: Laura Nicoloso.



Scuola primaria a tempo pieno "A. Manzoni", Bordano (Udine), a.s. 2006-2007, classi aperte. Attività: montaggio del filmato *"Mi hanno raccontato: incantesimo di memorie"*; la scelta e la temporizzazione (selezionare scene e inquadrature e fissare i relativi tempi); leggere immagini, ascoltare, calcolare i tempi, stendere appunti per il tecnico. Insegnanti: Laura Nicoloso e Lorenzo Tempesti.

Scuole primarie a timp plen "A. Manzoni", Bordan (Udin), a.s. 2006-2007, classis viertis. Activitât: montâ il filmât *"Mi àn contât: incjant di memoriis"*; sielzi e dâ il timp (selezionâ senis e incuadraturis, dâur ritmi cui tims juscj); lei imagjins, scoltâ, calculâ minûts e seconts, scrivi notis pal tecnic. Insegnants: Laura Nicoloso e Lorenzo Tempesti.

Celodnevna osnovna šola »A. Manzoni« v Bordanu (Videm), š.l. 2006-2007, četrti razred. Dejavnost montaže videospota *»Povedali so mi: urok spomina«*; izbira in časovna postavitev (izbor prizorov in kadrov z določitvijo trajanja vsakega elementa), branje podob, poslušanje, določanje časovnih okvirov, priprava zapiskov za tehnika. Učitelj: Laura Nicoloso in Lorenzo Tempesti.

Ganztagsgrundschule „A. Manzoni“, Bordano (Udine), Schuljahr 2006-2007, offene Klassen. Aktivität: Schnitt des Films *„Mir wurde erzählt: Zauber der Erinnerungen“*; Auswahl und Timing (Auswahl der Szenen und Kameraeinstellungen und Bestimmung der jeweiligen Dauer); Interpretation der Bilder, Zuhören, Berechnung der Dauer, Notizenmitschrift für den Techniker. Lehrer: Laura Nicoloso und Lorenzo Tempesti.



Istituto omnicomprensivo di Tarvisio (Udine), Liceo scientifico per gli sport invernali e Liceo scientifico sportivo "Bachmann".

Istitût onicomprendsîf di Tarvis (Udin), Liceu científic pai sports invernâi e Liceu científic sportîf "Bachmann".

Večstopenjska šola na Trbižu (Videm), Znanstveni licej za zimske športe in znanstveni športni licej »Bachmann«.

Schulsprengel Tarvis (Udine), Realgymnasium für Wintersport und Sportgymnasium „Bachmann“.



Scuola dell'infanzia di Tarvisio centrale (Udine), Progetto "Identità in un contesto multilingue", a.s. 2011/12. L'attività viene svolta regolarmente nelle quattro lingue del territorio: italiano, friulano, sloveno, tedesco. Titolo del progetto: "Il nostro mondo è fatto da: persone, scuola, case, strade, parco giochi, montagna, tradizioni e lingue". La scatola in centro raccoglie le parole/immagini che vengono poi incollate al cartellone; maestre: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Scuele de infanzie di Tarvis (Udin), proget "Identitât intun ambient multilengâl"; a.s. 2011/12. La ativitât e je fate in maniere regolâr in cuatri lenghis: talian, furlan, sloven, todesc. Il titul dal proget al è: "Il nestri mont al è fat di: int, scuele, cjasis, stradis, zardin pai zûcs dai fruts, monts, tradizions e lenghis". La scjatlute tal mieç e racuei lis peraulis/imagjins che po dopo a vegnin incoladis sul cartelon; mestris: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Vrtec v centru Trbiža (Videm), Projekt »Identiteta v večjezičnem okolju«, š.l. 2011-2012. Dejavnost redno poteka v jeziku vseh štirih jezikovnih skupnosti: italijanščini, furlanščini, slovenščini in nemščini. Naslov projekta: »Naš svet sestavljajo osebe, šola, ceste, otroško igrišče, gore, običaji in jeziki«. V zavojčku so besede/podobe, ki se nato prilepijo na plakat; učiteljice: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Kindertagesstätte in Tarvis Mitte (Udine), Projekt „Identität im mehrsprachigen Kontext“, Schuljahr 2011/12. Das Projekt wird regulär in den vier Sprachen der Gegend durchgeführt: Italienisch, Friaulisch, Slowenisch und Deutsch. Projekttitel: „Unsere Welt besteht aus: Menschen, Schule, Häusern, Straßen, Spielplätzen, Bergen, Traditionen und Sprachen“. Die Schachtel in der Mitte enthält die Wörter/Bilder, die dann auf das Plakat geklebt werden; Lehrerinnen: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Scuola dell'infanzia di Tarvisio centrale (Udine), progetto "Identità in un contesto multilingue", a.s. 2011/12. Il leoncino nasce da un testo dell'amministrazione comunale (una guida per mostrare ai bambini come funziona un comune, pubblicazione fatta nelle quattro lingue italiano, friulano, sloveno e tedesco) che li aiuta a scoprire il territorio. Maestre: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Scule de infanzie di Tarvis centrâl (Udin), projet "Identitât intun ambient multilengâl", a.s. 2011/12. Il leonut al ven di un librut de aministrazion comunâl (une vuide che e mostre ai fruts cemût che al funzione un comun, tes cuatri lenghis talian, furlan, sloven e todesc) che ju jude a scuvierzi il teritori. Mestris: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Vrtec v centru Trbiža (Videm), Projekt »Identiteta v večjezičnem okolju«, š.l. 2011-12. Levji mladiček, ki otroke vodi po ozemlju, izvira iz štirijezične brošure v italijanskem, furlanskem, slovenskem in nemškem jeziku, ki jo pripravila občinska uprava, da bi otrokom obrazložila delovanje občine. Učiteljice: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.

Kindertagesstätte in Tarvis Mitte (Udine), Projekt „Identität im mehrsprachigen Kontext“, Schuljahr 2011/12. Der kleine Löwe stammt aus einem Text der Gemeindeverwaltung (ein viersprachiger Leitfaden auf Italienisch, Friaulisch, Slowenisch und Deutsch für Kinder, der erklärt, wie eine Gemeinde funktioniert) und hilft den Kindern, ihre Umgebung zu entdecken. Lehrerinnen: Serena Martini, Annarosa Maso, Anna Orsusanno, Anne Niemer, Alma Hlede.



Istituto Omnicomprensivo di Tarvisio (Udine), a.s. 2017/2018; percorso in continuità della scuola Primaria e delle classi I e II della Secondaria di primo grado. Attività: laboratorio di scienze in tedesco: *Anerkennung der Stärke in den Nahrungsmitteln* (riconoscimento dell'amido negli alimenti) e *Trennung von Blattpigmenten* (estrazione di pigmenti). Insegnanti: Donatella Sacchet, Alessandra Cerino e Maria Moschitz.

Istitût onicomprensif di Tarvis (Udin), a.s. 2017/2018; percors in continuità de scuele primarie, e de I e II classe de secondarie. Attività: laboratori di sciencis par todesc: ricognossiment dal amit tai aliments, e estrazion di pigments. Insegnantis: Donatella Sacchet e Anna Maria Tributsch, Alessandra Cerino e Maria Moschitz.

Večstopenjska šola na Trbižu (Videm), š.l. 2017-2018; projekt, ki se nadaljuje že iz osnovne šole in iz prvega in drugega razreda nižje srednje šole. Dejavnost: *Anerkennung der Stärke in den Nahrungsmitteln* (prepoznavanje škroba v živilih, op. prev.) in *Trennung von Blattpigmenten* (ločevanje pigmentov, op. prev.). Profesorice: Donatella Sacchet, Alessandra Cerino in Maria Moschitz.

Schulsprengel Tarvis (Udine), Schuljahr 2017/2018; ununterbrochenes pädagogisches Projekt der Grundschule und der 1. und 2. Klassen der Mittelschule. Aktivität: Naturwissenschaftlicher Workshop auf Deutsch: *Anerkennung der Stärke in den Nahrungsmitteln* und *Trennung von Blattpigmenten*. Lehrerinnen: Donatella Sacchet, Alessandra Cerino und Maria Moschitz.



Scuola secondaria di primo grado di Tarvisio centrale (Udine), a.s. 2017/2018; attività di scienze in tedesco: la digestione. Tutto il processo è illustrato con *Powerpoint*; percorso in PPT inserito in Calameo: <https://www.calameo.com/read/004611266b20ea95181ba> - Insegnanti: Donatella Sacchet e Anna Maria Tributsch.

Scuole secondarie di prim grât di Tarvis centrâl (Udin), a.s. 2017/2018; ativitât di siencis par todesc: la digjestion. Dut il procès al è ilustrât midiant di *Powerpoint*; percors in PPT inserît in Calameo: <https://www.calameo.com/read/004611266b20ea95181ba> - Insegnantis: Donatella Sacchet e Anna Maria Tributsch

Nižja srednja šola v centru Trbiža (Videm), š.l. 2017-2018; pouk naravoslovja v nemščini: prebava. Učna ura

poteka s *Powerpoint* predstavitevijo, ki je objavljena tudi na platformi Calameo: <https://www.calameo.com/read/004611266b20ea95181ba> - Profesorici: Donatella Sacchet in Anna Maria Tributsch.

Mittelschule Tarvis Mitte (Udine), Schuljahr 2017/2018; Aktivität: Naturwissenschaften auf Deutsch: Die Verdauung. Der gesamte Prozess wird mit Hilfe von *Powerpoint* erklärt; PPT-Präsentation auf Calameo: <https://www.calameo.com/read/004611266b20ea95181ba> - Lehrerinnen: Donatella Sacchet und Anna Maria Tributsch.



Scuola primaria di Sauris/Sauras/Zahre (Udine), a.s. 2009/2010. Progetto "Sentieri saurani", pluriclasse IV e V, attività in saurano: *Gli alunni provano a pestare alcune granaglie (hadn, batze, hober, gerste, surche) e a setacciare la farina (mehl)*; insegnanti: Novella Petris e Lucia Protto.

Scuole primarie di Sauris/Sauras/Zahre (Udin), a.s. 2009/2010. Progjet "Trois saurans", pluriclasse IV e V, ativitât par sauran: *I scuelârs a provin a pestâ grossam (hadn, batze, hober, gerste, surche) e a tamesâ la farine (mehl)*; mestris: Novella Petris e Lucia Protto.

Osnovna šola v Saurisu (Videm), š.l. 2009-2010. Projekt »Odkrivanje narečja iz Saurisa«, združeni 4. in 5. razred, dejavnost v nemškem narečju iz Saurisa: *Učenci drobijo žita (hadn, batze, hober, gerste, surche) in sejejo moko (mehl)*; učiteljci: Novella Petris in Lucia Protto.

Grundschule in Sauris/Sauras/Zahre (Udine), Schuljahr 2009/2010. Projekt „Zahrtsche Entdeckungen“, 4. und 5. Mehrklasse, Aktivität auf Zahrtsch: *Die Schüler versuchen, einige Getreidearten (hadn, batze, hober, gerste, surche) zu zerstoßen und das Mehl (mehl) zu sieben*; Lehrer: Novella Petris und Lucia Protto.



Scuola primaria di Sauris/Sauras/Zahre (Udine), a.s. 2009/2010. Progetto "Sentieri saurani", pluriclasse IV e V, attività in saurano: *Semina di alcune piante alimentari: hober (avena), gerste (orzo), hadn (grano saraceno), surche (granturco), poan (fave)*; insegnanti: Novella Petris e Lucia Protto.

Scuole primarie di Sauris/Sauras/Zahre (Udin), a.s. 2009/2010. Proget "Trois saurans", pluriclasse IV e V, ativitât par sauran: *Semine di plantis alimentârs: hober (vene), gerste (vuardi), hadn (sarsasin), surche (blave), poan (favis)*; mestris: Novella Petris e Lucia Protto.

Osnovna šola v Saurisu (Videm), š.l. 2009-2010. Projekt »Odkrivanje narečja iz Saurisa«, združeni 4. in 5. razred, dejavnost v nemškem narečju iz Saurisa: *Učenci drobijo žita (hadn, batze, hober, gerste, surche) in sejejo moko (mehl)*; učiteljici: Novella Petris in Lucia Protto.

Grundschule in Sauris/Sauras/Zahre (Udine), Schuljahr 2009/2010. Projekt „Zahrliche Entdeckungen“, 4. und 5. Mehrklasse, Aktivität auf Zahrlich: *Aussaat einiger Getreidepflanzen: hober (Hafer), gerste (Gerste), hadn (Buchweizen), surche (Mais), poan (Saubohnen)*; Lehrer: Novella Petris und Lucia Protto.



Scuola primaria di Sauris/Sauras/Zahre (Udine), a.s. 2008/2009. Attività: *Il gioco dell'oca saurano con toponimi e leggende*; insegnanti: Novella Petris e Lucia Protto.

Scuole primarie di Sauris/Sauras/Zahre (Udin), a.s. 2008/2009. Attività: *Il zûc de ocje sauran cun toponims e liendis*; mestris: Novella Petris e Lucia Protto.

Osnovna šola v Saurisu (Videm), š.l. 2008-2009. Dejavnost: *Gosja igra v nemškem narečju iz Saurisa z ledinskimi imeni in legendami*; učiteljci: Novella Petris in Lucia Protto.

Grundschule in Sauris/Sauras/Zahre (Udine), Schuljahr 2008/2008. Aktivität: *Das zahrliche Würfelspiel mit Ortsnamen und Legenden*; Lehrer: Novella Petris und Lucia Protto.



Scuola Primaria di Timau - Cleulis (Udine)/Tamau-Cleulis-Cleules (Udin)/ Tischlbong – Chlalach, a.s. 2017/2018. Attività: progetto di educazione plurilingue (italiano/timavese/tedesco/friulano); maestra: Velia Plozner, con contatti con l'insegnamento della lingua inglese.

Scuole Primarie di Tamau e Cleulis-Cleules (Udin), a.s. 2017/2018. Attività: progetto di educazione plurilingua (talian/tamauês/todesc/furlan); mestre: Velia Plozner, cun formis di colaborazions cul insegnament dal inglês.

Osnovna šola v kraju Timau– Cleulis (Videm), š.l. 2017-2018. Dejavnost: projekt večjezičnega pouka (italijanščina/narečje kraja Timau/nemščina/furlanščina); učiteljica: Velia Plozner, v povezavi s poukom angleščine.

Grundschule in Tischlbong – Chlalach (Udine), Schuljahr 2017/2018. Aktivität: mehrsprachiges pädagogisches Projekt (Italienisch/Tischlbongarisch/Deutsch/Friaulisch); Lehrerin: Velia Plozner, mit Kontakten zum Englischunterricht.



**LIBRO RACCOLTITORE
CONTENENTE L'ESPERIENZA
LEGATA ALLA COLTIVAZIONE
DELL'ORTO, REDATTO IN CINQUE
LINGUE: ITALIANO, TIMAVESE,
FRIULANO, TEDESCO, INGLESE**

**TUTTI GLI INSEGNANTI DEL PLESSO
COINVOLTI NEI VARI AMBITI DISCIPLINARI
E I COLLABORATORI SCOLASTICI**

**A.A.S.S. 2005/2006 – 2006/2007
TUTTE LE CLASSI**

Scuola Primaria di Timau-Cleulis/Tamau-Cleulis-Cleules/Tischlbong-Chlalach (Udine); aa.ss. 2005-2006 e 2006-2007. Usi pratici delle cinque lingue: italiano, friulano, timavese, tedesco (standard) e inglese. Attività interdisciplinare: *Coltivare e conoscere*.

Scuole Primarie di Tamau e Cleulis-Cleules/Tischlbong-Chlalach (Udin); aa.ss. 2005-2006 e 2006-2007. Ūs pratics des cinc lenghis: talian, furlan, tamauês, todesc (standard) e inglês. Ativitât interdissiplinâr: *Coltivâ e cognossi*.

Osnovna šola v kraju Timau- Cleulis (Videm), š.l. 2005-2006 in 2006-2007. Pet jezikov v praksi: italijanščina, furlanščina, narečje kraja Timau, standardna nemščina in angleščina. Interdisciplinarna dejavnost: *Gojenje in spoznavanje rastlin*.

Grundschule in Timau-Cleulis/Tamau-Cleulis-Cleules/Tischlbong – Chlalach (Udine), Schuljahre 2005-2006 und 2006-2007. Praktischer Gebrauch der fünf Sprachen: Italienisch, Friaulisch, Tischlbongarisch, Hochdeutsch und Englisch. Interdisziplinäre Aktivität: *Anbauen und kennen*.



Scuola Primaria di Timau-Cleulis/Tamau-Cleulis-Cleules/Tischlbong- Chlalach (Udine); a.s. 2017-2018. Usi pratici delle lingue: *Informazioni per donare il sangue*; maestra: Velia Plozner.

Scuele Primarie di Tamau e Cleulis-Cleules/Tischlbong-Chlalach (Udin); aa.ss. 2017-2018. Ûs pratics des lenghis: *Informations par donâ il sanc*; mestre: Velia Plozner.

Osnovna šola v kraju Timau – Cleulis (Videm), š.l. 2005-2006 in 2006-2007. Jeziki v praksi: *Informacije o krvodajalstvu*. Učiteljica: Velia Plozner.

Grundschule in Timau-Cleulis/Tamau-Cleulis-Cleules/Tischlbong – Chlalach (Udine), Schuljahr 2017-2018. Praktischer Gebrauch der Sprachen: *Informationen zum Blutspenden*, Lehrerin: Velia Plozner.

Ringraziamenti / Ringraciaments / Zahvala / Danksagungen

Un caloroso e affettuoso grazie a tutte le maestre che in questi anni hanno collaborato con me nei progetti di educazione plurilingue e che mi hanno inviato il materiale fotografico che documenta le esperienze.

Graciononis di cûr a dutis lis mestrîs che vie pai agns a àn colaborât cun me tai progjets di educazion plurilengâl e che mi àn mandât lis fotografîs che a àn documentât il lôr lavôr.

Iskrena in prisrčna zahvala vsem učiteljicam, ki so v teh letih sodelovale z mano pri projektih večjezične vzgoje in ki so mi posredovale slikovno gradivo o preteklih izkušnjah.

Ein herzliches und liebevolles Dankeschön geht an alle Erzieherinnen und Lehrerinnen, die in diesen Jahren mit mir in mehrsprachigen pädagogischen Projekten zusammengearbeitet und mir das Fotomaterial geschickt haben, das die Erlebnisse und Erfahrungen dokumentiert.

Questo volumetto raccoglie l'originario testo italiano e la traduzione in friulano, in sloveno e in tedesco, le quattro lingue della Regione speciale Friuli Venezia Giulia, delle Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica democratica. Nella prima versione le Dieci Tesi furono elaborate da Tullio De Mauro e presentate in un convegno del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) nel marzo del 1975. Dopo una prima revisione esse furono discusse da linguisti e insegnanti costituitisi in gruppo di ricerca all'interno della Società di Linguistica Italiana con il nome di GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). Nell'aprile del 1975 il testo fu assunto a base delle omonime tesi del GISCEL nella versione che qui si presenta. L'espressione *educazione linguistica* ricorre ora in documenti europei, in cui si menzionano anche le Dieci Tesi.

Chest librut al racuei il test originâl par talian e la sô traduzion par furlan, par sloven e par todesc, lis cuatri lenghis de Region speciâl Friûl-Vignesie Julie, des Dîs Tesis pe Educazion Linguistiche Democratiche. Te prime version, lis Dîs Tesis a forin elaboradis di Tullio De Mauro e presentadis intune cunvigne dal CIDI (Centri di Iniziative Democratiche dai Insegnants) tal mê di Març dal 1975. Daspò di une prime revision, a forin discutudis de bande di linguiscj e di insegnants che si jerin dâts dongje intun grup di ricercje dentri de Societât di Linguistiche Taliane cul non di GISCEL (Grup di Intervent e di Studi tal Cjamp de Educazion Linguistiche). Tal Avril dal 1975 il test al fo doprât tant che fonde des tesis omonimis dal GISCEL, te version che o presentin culi. La espression *educazion linguistiche* si le cjate cumò in cetancj documents europeans, indulà che a son nomenadis ancje lis Dîs Tesis.

Ta publikacija zajema izvirno italijansko besedilo dela »Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo« in njegov prevod v furlanščino, nemščino in slovenščino. V njej so torej zastopani vsi štirje jeziki Avtonomne dežele Furlanije - Julijske krajine. Pod prvo različico tega besedila se je podpisal jezikoslovec Tullio De Mauro, ki je sestavil »Deset tez za demokratično jezikovno vzgojo« in jih marca 1975 predstavil na posvetu nepridobitnega društva italijanskih učiteljev CIDI (*Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*). Njegove teze so nato preučili jezikoslovci in učitelji, ki so se združili v akcijsko in raziskovalno skupino za jezikovno vzgojo GISCEL (*Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*) pod okriljem italijanskega društva jezikoslovcev (*Società di Linguistica Italiana*). Aprila 1975 je skupina GISCEL De Maurove teze uporabila kot osnovo za svoj istoimenski spis, ki je tu objavljen. Izraz *jezikovna vzgoja* se danes pojavlja v evropskih dokumentih, v katerih se tudi omenja teh deset tez.

Dieser kleine Band enthält den italienischen Originalwortlaut der Zehn Thesen für eine demokratische Spracherziehung und die Übersetzung in den neben Italienisch in der Region Friaul Julisch Venetien gesprochenen Sprachen, d. h. Friaulisch, Slowenisch und Deutsch. In ihrer ersten Fassung wurden die zehn Thesen von Tullio De Mauro ausgearbeitet und im März 1975 auf einer Tagung des CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti – Zentrum der demokratischen Initiative der Lehrer) vorgestellt. Nach einer ersten Überarbeitung wurden sie von Sprachwissenschaftlern und Lehrern diskutiert, die sich in einer Forschungsgruppe der Società di Linguistica Italiana (Gesellschaft für italienische Sprachwissenschaft) mit dem Namen GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica – Einsatz- und Studiengruppe im Bereich Spracherziehung) zusammengeschlossen hatten. Der Wortlaut in der hier präsentierten Fassung wurde auf der Grundlage der gleichnamigen GISCEL-Thesen im April 1975 angenommen. Der Begriff *Spracherziehung* findet sich heute in europäischen Veröffentlichungen, in denen auch die zehn Thesen angeführt werden.