

La situazione linguistica nel Ticino d'oggi

I contributi raccolti in questa prima sezione illustrano alcuni comportamenti linguistici di settori diversi della popolazione, deducibili dalle produzioni di tre campioni rappresentativi: allievi al termine della scolarità obbligatoria, annunciatori e giornalisti della RTSI, alcuni architetti, rispettivamente nei titoli *La competenza attiva scritta alla fine della scuola dell'obbligo*, *Appunti sulla lingua dei mass-media in Ticino*, *Anche gli architetti devono scrivere*.

Il titolo *Anche gli architetti devono scrivere* risponde parzialmente a una domanda che spesso torna sulla bocca di allievi quindicenni: *ma in fondo, a che cosa serve fare italiano? A che serve imparare a scrivere? Un primario di medicina diceva tempo fa: i giovani medici che ci vengono da Zurigo o Basilea o ... sono bravi, ben preparati, ma non chiedetegli un rapporto, una perizia (per la polizia, per l'assicurazione). È lì che cominciano i «dolori» linguistici.*

Gli architetti sono stati qui scelti, invece che altri professionisti, non già per accusarli di misfatti linguistici (nei primi mesi di questo '84 sono già stati grossolanamente e indiscriminatamente accusati di misfatti edilizi, come responsabili primi per un paesaggio urbano deteriorato): gli architetti scrivono all'incirca come medici e avvocati; sono considerati cioè utenti medio-alti della lingua italiana. Qui sono stati presi come una categoria di professionisti usciti allo scoperto in un vivacissimo, bel numero della «Rivista Tecnica» quale pretesto per ribadire uno dei compiti prioritari per la scuola della fascia media (e che nella media non ha forse l'attenzione che si vorrebbe): quello di insegnare a scrivere un rapporto, una lettera, un commento o un progetto ecc. in modo comprensibile, decente.

L'articolo *Tipologia linguistica del bambino in età prescolastica* si propone di toccare un tema scottante: il «miscuglio» linguistico come conseguenza della immigrazione: nelle sezioni di scuola materna le lingue ricorrenti negli allievi (oltre all'italiano e al dialetto) sono venticinque!

Già questo basterebbe a ricordare la situazione di Babele, appena prima dell'incidente edilizio.

A complicare le cose, si aggiunge ultimamente l'esplosione dei sottocodici: il gergo sportivo è in parte incomprensibile a chi sportivo non è, e così pure i sempre più numerosi linguaggi settoriali caratteristici di campi di sapere diversi e specializzati a cui si fa riferimento nelle Note sui problemi di comunicazione.

I termini tecnici e le espressioni tipiche dei sottocodici dilagano nei mass-media, escludendo dalla comunicazione il pubblico che non possiede la chiave di lettura.

Pare che, tra i dieci quotidiani più importanti della Svizzera tedesca, solo il «Blick» sia comprensibile in ogni sua parte al lettore medio!

Il fatto che il deterioramento della lingua sia un fatto ampiamente generalizzato non esonera comunque dall'impegno educativo (in particolare la scuola e i mass-media).

Se è vero, come sembra di poter desumere da una ricerca sui componimenti degli allievi di scuola elementare, *Appunti sulla competenza attiva scritta*, che sussiste la tendenza ad un progressivo impoverimento linguistico, occorre almeno evitare che tale tendenza inarrestabile provochi un parallelo impoverimento culturale.

Tipologia linguistica del bambino in età prescolastica

Dalla famiglia alla scuola dell'obbligo attraverso la scuola materna

Affermare che il bambino di oggi è diverso da quello di ieri, che si esprime meglio del bambino degli anni cinquanta; ritenere che il divario tra parlante un codice ristretto e parlante un codice elaborato — per dirla con Bernstein — sia sempre maggiore e quindi non modificato a sufficienza dall'istituzione scolastica; sostenere che l'influsso dialettale non sia trascurabile sull'evolversi della competenza linguistica del soggetto; affermare che esistono diversità di tipologie linguistiche a dipendenza delle zone geografiche di provenienza del bambino, può essere vero ma poco critico, approssimativo

e non sempre sorretto da teorie convalidate. Per tentare una risposta maggiormente concreta ad alcuni interrogativi, si è pensato a un primo esame della situazione linguistica delle sezioni di scuola materna, prendendo come campione i bambini del settore che frequentano l'anno scolastico 1983-84 e attingendo i dati dall'esperienza diretta delle insegnanti.

Attraverso uno strumento (questionario) di uso rapido, di semplice comprensione e che non richiedesse valutazioni soggettive ma dati di fatto, sono stati posti i seguenti interrogativi:



- Il bambino di tre o quattro anni che entra per la prima volta in un'istituzione proviene da una famiglia che parla italiano, dialetto, lingue nazionali o altre lingue?
- All'entrata alla scuola materna l'esprimersi in dialetto costituisce norma o eccezione?
- La provenienza dei bambini da diverse zone geografiche è determinante per l'espressione dialettale?
- Esiste una correlazione tra tempi di frequenza alla materna (per un periodo breve o lungo) e espressione dialettale?
- Le difficoltà delle maestre sono maggiori di fronte a parlanti dialetto o a parlanti lingue straniere?
- Nella comprensione e nella produzione linguistica, i tempi di «apprendimento» sono lunghi, brevi, divergenti?

Le sezioni interessate sono state 316 (su 321) pari al 98%¹⁾; l'effettivo dei bambini 6.645 su 6.943, pari al 95,5%²⁾.

- Il bambino di tre o quattro anni che entra per la prima volta in un'istituzione proviene da una famiglia che parla italiano, dialetto, lingue nazionali o altre lingue?

Per l'anno scolastico 1983-84 i bambini che frequentano la scuola materna non parlano solo italiano (e qui comprendiamo pure il dialetto), ma provengono da famiglie che parlano tedesco, turco, spagnolo, francese, ecc.

Su 316 sezioni, solo 40 (13%) sono formate unicamente da bambini che parlano italiano; nel II circondario, per esempio (Lugano e periferia), una sola sezione (1,33%) su 75 comprende solo bambini di lingua materna italiana: il rimanente 99% ca. è composto da bambini che parlano altre lingue.

A titolo esemplificativo riportiamo le 25 lingue straniere parlate dai bambini.

Lingue neo-latine: francese, romancio.

Lingue anglosassoni: tedesco, olandese, fiammingo, danese, norvegese, svedese, inglese.

Lingue iberiche: spagnolo, portoghese.

Lingue slave: serbo-croato, ceco, sloveno, polacco.

Lingue uralo-altaiche: turco, ungherese, finlandese.

Lingue orientali e africane: indiano, iraniano, ebraico.

Lingue asiatiche: cinese, thailandese, giapponese, coreano.

Come si esprimono i bambini della scuola materna...

... al momento dell'ingresso

(un gruppo di bambini di 5 anni parla dell'asilo e dei giochi)

- R. — L'ha fatto il mio papà.
T. — Che cosa?
R. — Quella cosa di ferro.
F. — Il missile.
T. — Nooo, l'ha comperato il direttore.
R. — No, il mio papà. Tutto l'asilo e anche di fuori.
A. — Lui è pazzo. Signo, è vero che l'asilo l'ha fatto il direttore?
T. — Ma perché scrivi quello che si dice?

- R. — Lo sai che in Italia una volta è successo un terremoto? (5 anni)
S. — Eppure anche qui una notte è successo che andava di qui e di lì il divano. (5 anni)

- P. — Signo, hai visto ieri il cartone animato sulla Svizzera? (5 anni, lingua materna: dialetto)

- Ma. — No, sono andata a camminare nella neve.
P. — Peccato, perché ero spatasciata giù sul divano e era molto bello!

... al momento del pranzo

- A. — Lo sai, signo, questo pullover è nuovo. (5 anni, lingua materna: tedesco)
Me l'ha regalato la mia mamma domani... no... mh... come si dice?

Ma. — Ieri, oggi o domani?

- A. — Ieri; e poi mi aveva comperato anche i pantaloni e ho su le calze anche nuove.

Ma. — Mamma mia, quanti vestiti nuovi!

A. — E anche un... un... quello per andare in letto.

Ma. — Un pigiama?

A. — Sì, di uno bello colore, un colore che mi piace tanto.

- E. — Signo, se al mare vedi una cosa bianca, quasi come un rotondo, non la devi toccare perché mi sembra che è velenosa. (5 anni)

Ma. — E come si chiama quella cosa velenosa?

E. — Non lo so, l'ho vista alla tele.

Ma. — È una specie di animale?

E. — Sì, un animale del mare.

Ma. — È una medusa?

E. — Ah, sì, ecco.

E. — Quando muori, tu dove ti metti? Nel forno o sotto terra? (6 anni)

D. — Preferisco in Paradiso. (6 anni)

- S. — Lo sai signorina che la televisione influenza negativamente la psiche del bambino? (anni 5 1/2)

... durante le attività tranquille, nell'angolo-casa

(gruppo di bambini che provengono da famiglie che parlano dialetto).

- C. — Signorina, guarda come è bello netto il tavolo! (4 anni)
D. — Il papà stamattina ha pizzato la stufa. (5 anni)
A. — Non voglio che il Riccardo giochi con me, digli di nare via. (4 anni)
A. — Signorina, signorina, guarda com'è cargato il mio camion. (5 anni)
A. — Quando c'era il generon (bandire gennaio nella tradizione popolare) mi sono stoppato le orecchie perché sentivo un rumore troppo forte. (5 anni)
R. — Te lo diso mia chi ha nascosto lo spazzolino. (4 anni)
S. — Ho sentito qualcuno che mi sgorlava e allora mi sono svegliata. (4 anni)

... in momenti diversi

Durante un lavoro manuale, a causa di un imprevisto, la maestra esclama:

— Oh, povera me.

- J. — No, tu non sei povera, sei media. (anni 5 1/2)

Una sera, prima dell'uscita la maestra promette:

— Domani farò un teatrino.

Il giorno seguente L. (4 anni) arriva di corsa e ricorda alla maestra:

— Guarda che adesso è domani, allora fallo subito il teatrino.

La maestra invita L. a pazientare un po' e allora esclama:

— Ma non lasciarlo poi scappare il domani!

La maestra tocca i concetti di egoista e generoso e dopo alcuni esempi S. (anni 5 1/2) propone:

— Tu signo sei generosa perché invece d'andare a lavorare stai qui a giocare con noi.

Durante una conversazione la maestra usa il verbo ammirare e nota che i bambini non afferrano il significato. Chiede allora:

— Se dico «io ammiro i bambini», che cosa intendo?

A. (5 anni) prontamente risponde: — Li ammazzi!

La maestra resta meravigliata e A., mimando un cacciatore, dice li-miri, cioè prendi la mira (da qui la sua conclusione).

Tra queste, quattro ricorrono con maggior frequenza nelle 276 sezioni interessate. In 221 sezioni (pari all'80%) sono presenti bambini che parlano tedesco (70 sezioni le troviamo nel III circondario (Locarnese), 63 nel II (Luganese), 50 nel I (Mendrisiotto) e 38 nelle Valli superiori (IV circondario); in 109 sezioni (pari al 39,5%) troviamo bambini che parlano francese; in 52 sezioni (19%) bambini che parlano spagnolo, in 38 sezioni (14%) bambini che parlano turco.

b) All'entrata alla scuola materna l'epimer-si in dialetto costituisce norma o eccezione?

Vediamo ora in che misura il bambino ticinese si esprime in dialetto quando «passa» dalla famiglia all'istituzione prescolastica.

Al momento dell'entrata alla scuola materna il 16% dei bambini si esprime in dialetto: 1.046 su 6.645 bambini.

Di questi 1.046, il 31% proviene da sedi situate in zona³⁾ di montagna; il 30% da zone di pianura; il 22% da sedi in zona semiurbana; il 17% da zone urbane.

In questo ambito può essere utile non fermarsi alla realtà globale cantonale, ma analizzare le diverse situazioni presenti nei quattro circondari di scuola materna.

I circondario (Mendrisiotto):

80 sezioni (25%)

Il circondario (Lugano e periferia):

75 sezioni (24%)

III circondario (Locarno e valli):

79 sezioni (25%)

IV circondario (Bellinzona e valli superiori):

82 sezioni (26%).

c) La provenienza dei bambini da diverse zone geografiche è determinante per l'espressione dialettale?

Nel IV circondario i bambini che parlano dialetto sono 483 (30%), nel III scendono a 264 (15%), nel I a 184 (11%) e a 115 bambini (7%) nel II circondario.

Per il I, II, III circondario, all'interno delle sezioni troviamo piccoli gruppi «dialettofoni» e solo in 4 sezioni rileviamo gruppi maggiori. In una sezione a Castel S. Pietro (I circ.) 13 bambini su 18 (72%) parlano dialetto all'entrata alla scuola materna; ad Arosio (II circ.) 16 bambini su 26 (61%); a Isonne (III circ.) 14 bambini su 22 (64%) e a Peccia (III circ.) 11 bambini su 13 (85%).

Nel IV circondario invece la percentuale è maggiore e numerosi sono gli esempi:

21 bambini su 23 a Olivone (91%), 20 su 29 a Malvaglia (69%), 13 su 17 a Dongio (76%); 10 su 18 a Giornico (55%); 11 su 15 a Lumino (73%); 10 su 14 a Gorduno (71%), 14 su 21 a Bellinzona-Daro (67%).

d) Esiste una correlazione tra tempi di frequenza alla materna (per un periodo breve o lungo) e espressione dialettale?

Un altro aspetto che ci sembra utile evidenziare è quello della correlazione tra espressione dialettale e periodo di frequenza alla scuola materna.

Tra i 1.046 bambini che parlano dialetto, il 52% è al primo anno di frequenza, il 34% è al secondo anno di frequenza e il 14% è all'ultimo anno di frequenza, quindi all'anno che precede la scuola dell'obbligo.

È positivo osservare come dall'entrata alla scuola materna al termine del ciclo prescolastico la presenza dialettale diminuisce del 38%.

e) *Le difficoltà delle maestre sono maggiori di fronte a parlanti dialetto o a parlanti lingue straniere?*

Di fronte a queste molteplici presenze linguistiche — dialettali o di lingue straniere — si è pensato non solo alle particolari difficoltà di inserimento e di espressione del bambino, ma anche alle possibili difficoltà delle operatrici.

Le difficoltà maggiori (65%) sono riscontrate dalle docenti con i bambini che parlano lingue straniere, in particolare tedesco e turco; il 9% ha difficoltà con i «dialettofoni», il 15% si trova in difficoltà sia con parlanti dialetto che lingue straniere; il 5% non incontra nessuna difficoltà e il 6% non dà nessuna risposta.

In genere il dialetto non pone problemi di inserimento né di comprensione, mentre per le lingue straniere tali problemi esistono.

Le docenti vedono il problema soprattutto da un punto di vista affettivo-socializzante. Il bambino che non può esprimersi nella lingua dei pari tende a isolarsi, a non inserirsi nel gruppo.

Spesso il comportamento del bambino nell'istituzione è lo stesso della famiglia nel gruppo sociale; inoltre, aspetto sottolineato da tutte le docenti, l'importanza di una stretta collaborazione tra scuola e famiglia anche nell'area linguistica; sovente gli sforzi portati avanti durante la giornata alla scuola materna da parte di mittente e destinatario non hanno un logico prolungamento al rientro a casa: la madre, già al momento della «consegna» del bambino alle sedici, si rivolge a lui non in lingua italiana ma con il «suo lessico familiare».

f) *Nella comprensione e nella produzione linguistica, i tempi di «apprendimento» sono lunghi, brevi, divergenti?*

Tenendo come valida l'affermazione che la ricchezza semantica potenziale del bambino è sempre più vasta di quella effettivamente utilizzata, si è voluto porre l'accento sui tempi necessari al bambino per la comprensione e la produzione del messaggio.

Ancora una volta i dati hanno confermato il ritardo della produzione sulla comprensione.

Per il gruppo *che parla* dialetto la comprensione è immediata (12%) o avviene entro il primo mese di frequenza (61%). La produzione invece è possibile dopo due o tre mesi di frequenza: il 31% dopo tre mesi, il 28,5% dopo due mesi.

Per il gruppo *che parla* lingue straniere abbiamo tempi diversi: il 32% dei casi comprende dopo due mesi e il 29% dopo un mese di frequenza. La produzione ovviamente presenta tempi più lunghi: tre mesi per il 32% e da quattro a sei mesi per il 29% (tre mesi per le lingue neolatine e iberiche, oltre per le lingue germaniche, slave, ecc.).

Maria Luisa Delcò

¹⁾ Tralasciate 6 sezioni a orario prolungato e presso gli Ospedali; compresa la sezione di applicazione pratica presso la Scuola magistrale di Locarno.

²⁾ Tralasciati i nati nel 1977 (bambini in obbligo scolastico ma trattenuti alla scuola materna (2,5%) e i nati nel 1981 (frequentanti a partire dal gennaio 1984 (2%).

³⁾ Le sedi di scuola materna sono così distribuite: 30% in zona urbana
27% in zona semiurbana
27% in zona di pianura
16% in zona di montagna.



Scuola materna di Cureglia

Appunti sulla competenza attiva scritta degli allievi di scuola elementare

raccolti attraverso un'analisi di componimenti scritti dall'inizio del secolo fino ad oggi

Una piccola ricerca svolta alla Scuola Magistrale di Lugano durante l'anno scolastico 1982/83 fornisce gli spunti e il materiale per la stesura di questi appunti. Il contesto in cui si è svolto il lavoro nonché il suo significato, si è trattato infatti di una ricerca a carattere sostanzialmente didattico, ne tracciano chiaramente i limiti. Nel rapporto finale della ricerca ciò è espresso a chiare lettere: «Una ricerca nel nostro ambito può al massimo costituirsi come esempio, fornire quindi delle suggestioni, indicare alcuni dei problemi che andrebbero approfonditi nel campo prescelto ed essere utile eventualmente per la formulazione di ipotesi per ulteriori ricerche.»

Indipendentemente dagli obiettivi didattici, legati alla formazione degli allievi-maestri, la ricerca aveva quale oggetto specifico «la raccolta, l'analisi e il confronto di componimenti scritti nella scuola elementare ticinese a partire dall'inizio del secolo.» Una doppia ipotesi ha guidato il lavoro di sistemazione e di analisi dei 604 temi presi in considerazione: da un lato si voleva «verificare la correttezza dell'affermazione secondo cui nella scuola tradizionale precedente le riforme degli ultimi 15-20 anni i componimenti fossero più curati, complessi e articolati dal punto di vista formale (ortografia, grammatica) e che ciò andasse a scapito dell'autenticità dei contenuti e dell'espressione creativa e fantastica. E inoltre se le tendenze innovatrici degli ultimi anni hanno favorito il porre maggiore attenzione sui contenuti (creatività, fantasia, riflessione) dei temi, trascurandone la forma.»

Per chi desidera riflettere sullo stato attuale della lingua nell'ambito della scuola i risultati emersi da questo lavoro degli studenti del-

la Magistrale possono senz'altro fornire qualche spunto interessante, senza avere, e ciò sia sottolineato, nessuna pretesa scientifica.

La competenza attiva scritta dell'allievo non si riferisce unicamente alla padronanza degli strumenti linguistici; essa concerne pure la capacità di affrontare temi e problemi significativi e per l'età dell'allievo e per la realtà culturale che egli vive. I componimenti, in genere, si prestano assai bene per l'analisi di queste due componenti della competenza testuale e linguistica. Infatti anche nell'ambito della ricerca si è elaborato un sistema di classificazione che ha permesso il **confronto dei temi nel tempo** (sono stati definiti 5 periodi: 1900-1920, 1921-1939, 1940-1945, 1946-1959, 1960-), **secondo le classi scolastiche** (primo ciclo, terza, quarta e quinta elementare), **secondo i contenuti e la struttura morfologica**.

Per i contenuti la tipologia elaborata è assai complessa in quanto abbraccia 2 dimensioni con varie categorie:

- dimensione contenutistica:** ricorrenze, persone, attività, diari, ambiente, animali e oggetti, fantasia, altro (7 categorie);
- dimensione formale:** fantasia, riflessione, descrizione (3 categorie).

Per l'analisi della struttura morfologica invece sono state quantificate le varie parti del discorso (verbi, sostantivi, aggettivi, pronomi, articoli, avverbi, connettivi), tenendo in considerazione i periodi summenzionati e le classi scolastiche.

I risultati permettono quindi di paragonare le trasformazioni e le modifiche degli argomenti sui quali hanno scritto gli allievi di