

«Dossier» la scuola e il bilinguismo

di Giovanni Gozzer

Scuola primaria e nuovi programmi

In un mio recente studio sui nuovi programmi proposti per la scuola primaria italiana dalla apposita Commissione (cui ha dato il suo nome il Sen. Fassino) scrivevo: «Nessuna scuola e nessun programma tra quelli oggi noti introduce lo studio della seconda lingua prima del quinto o sesto anno di scolarità; il caso più interessante, e quasi da studiare in vitro è quello della Svizzera, Paese che, avendo quattro lingue nazionali non presenta tuttavia in nessuno dei programmi dei suoi 23 Cantoni un insegnamento di lingua 2 a livello primario»...¹⁾

In cortese contrapposizione con quanto da me affermato l'illustre studioso di problemi psicolinguistici e glottologici Renzo Tritone, dell'Università di Roma, mi inviò un suo studio su «Le lingue straniere nella scuola elementare»²⁾ in cui erano diligentemente annotati tutti gli esperimenti di bilinguismo attuati in vari Paesi del Mondo a questo livello scolastico. Mi fu facile rispondergli che si trattava pur sempre di esperimenti, non di inserimento effettivo della lingua 2 nei programmi scolastici ufficiali. E che indicando lo «status» di fatto delle legislazioni riferite ai Paesi con unica lingua nazionale (e in parte a quelli con regime linguistico nazionale bilingue o addirittura, caso svizzero, plurilingue) non avevo inteso negare la validità dei principi del bilinguismo precoce, sostenuto da Tritone e da altri studiosi di non meno riconosciuto livello; ma che volevo soltanto constatare come la decisione della commissione Fassino non avesse dietro di sé una verifica documentale e sperimentale della bontà della decisione assunta.

A questo punto mi arriva tra le mani il n. 113 della rivista mensile «Scuola Ticinese», nel quale sono riportati integralmente i nuovi programmi per la scuola elementare del Canton Ticino. Programmi nei quali vedo incluso l'insegnamento generalizzato e obbligatorio della lingua francese a partire dal terzo anno di scuola primaria; con tre momenti settimanali fissi di 20-30 minuti e non meglio individuati momenti, di analogia durata, destinati a giochi, canti ecc.

Innanzitutto i programmi sono frutto di seria elaborazione e le indicazioni relative alle «competenze» richieste nei vari anni del secondo ciclo primario sono definite con la chiarezza e la precisione denotanti la mano dell'esperto linguista.

Personalmente non appartengo né alla schiera degli oppositori inossidabili del «bilinguismo primario», né a quella dei sostenitori della sua validità; o addirittura della necessità di farne uno dei cardini della programmazione didattica primaria. Ho soltanto una serie di problemi. La lettura di alcuni documenti che avrò successivamente occasione di citare e, in particolare, l'analisi dei vari articoli contenuti, anch'essi con un titolo come quello da me dato al presente tentativo di puntualizzazione («Dossier») nel recentissimo n. 49 della rivista trimestrale «Perspectives», edita dall'UNESCO, mi hanno suggerito di tentare di presentare

con la maggior chiarezza possibile un problema che innegabilmente nei prossimi anni dovrà esser affrontato, sia pure in prospettive profondamente diverse, dai programmi scolastici di tutti o quasi tutti i Paesi.

Premessa: disboscamento lessicale

Credo comunque che, affrontando il presente discorso, il primo sforzo da compiere sia quello di un chiarimento di lessico, ad evitare la confusione e l'ambiguità che in questo campo spesso è assai facile constatare. Cominciamo pure dalle prime distinzioni, costituendo questo lessico di base al cui rispetto ci si atterrà successivamente.

Seconda lingua (o lingua 2, come comunemente si usa anche dire) è quel particolare insegnamento di lingua «straniera», che, affiancato allo studio della lingua nazionale, ha inizio generalmente nel secondo ciclo della scuola obbligatoria e cioè verso gli 11-12 anni, nei paesi in cui la lingua nazionale ha un carattere esteso o generalizzato. In questo caso si presenta spesso il cosiddetto problema dell'anticipo: superare cioè le frontiere del livello medio e spingere avanti la fase iniziale di approccio alla seconda lingua; nelle esperienze finora effettuate, in genere, la frontiera si colloca tra il secondo e il terzo anno di scuola primaria (ma non

mancano esperienze anticipate di «accostamento» che si collocano al livello della scuola materna).

Bilinguismo: può essere inteso in due significati: un primo e più comune è offerto dalla situazione dei paesi non omofoni (ad esempio il Belgio col suo duplice standard linguistico «paritetico», vallone e fiammingo); un secondo è rappresentato da situazioni particolari, nelle aree di intersezione fra culture linguistiche diversificate, in cui la «lingua nazionale» è lo strumento veicolare d'uso, ma il gruppo considerato utilizza, in larga misura, e spesso nella quasi totalità, una lingua diversa da quella nazionale come «lingua materna». È il caso dei gruppi di parlanti valdostani, alto-atesini, sloveni dell'area giuliana. In questo secondo caso si danno due diverse situazioni: quella dei parlanti una lingua materna con statuto linguistico auto-sufficiente, riferibile a lingue dotate di propria autonoma evoluzione a livello nazionale esterno (francese, tedesco, sloveno); e quella dei parlanti lingue «minoritarie», prive di reale autonomia e collegamenti evolutivi e talvolta puramente relittuarie (colonie greche, albanesi, occitaniche, catalane). Nel primo caso, generalmente già a livello elementare, quando sia riconosciuta l'autonomia linguistica del gruppo, si avvia lo studio della seconda lingua (e cioè, in questo caso, la lingua nazionale); nei casi delle lingue minoritarie fino ad oggi non esistono statuti organici di garanzia dell'uso scolastico della lingua minoritaria; spesso vi sono «temperamenti» legislativi particolari che consentono forme di acculturazione nell'idioma specifico minoritario. Il caso più noto è quello della Francia, dove recenti disposizioni del governo socialista hanno introdotto, ai livelli secondari peraltro, forme di accostamento alle «culture locali».

Vi sono molti modi di «portare» un oggetto. La maggior parte delle lingue occidentali usa, in ciascun caso, delle perifrasi. Lo tzeltal, lingua maya del Messico, ha venticinque parole diverse per esprimere i vari modi di portare un oggetto.

1 — sul dorso (euch)	9 — in mano (mol)	19 — a pendoloni (lic)
2 — sulle spalle (q'uech)	10 — a tracolla (jelup'in)	20 — un oggetto a spirale (bal)
3 — sulla testa (pach)	11 — nel pugno (nop')	21 — arrotolato (ch'et)
4 — sopra la spalla (cajnuc'tay)	12 — in un recipiente (lat')	22 — con le due mani (chech)
5 — sotto il braccio (lats')	13 — per una estremità (dell'oggetto) (lip')	23 — con una pinza (lut')
6 — in tasca (chup)	14 — in un sacco (chuy)	24 — molti oggetti insieme (yom)
7 — in un pacco (tom)	15 — in un cucchiaino (lup)	25 — per il collo (pich')
8 — sulle braccia (pet)	16 — tra i denti (cats')	
9 — in mano (mol)	17 — in alto (tuch)	
10 — a tracolla (jelup'in)	18 — per aria (toy)	
11 — nel pugno (nop')	19 — a pendoloni (lic)	
12 — in un recipiente (lat')	20 — un oggetto a spirale (bal)	
13 — per una estremità (dell'oggetto) (lip')	21 — arrotolato (ch'et)	
14 — in un sacco (chuy)	22 — con le due mani (chech)	
15 — in un cucchiaino (lup)	23 — con una pinza (lut')	
16 — tra i denti (cats')	24 — molti oggetti insieme (yom)	
17 — in alto (tuch)	25 — per il collo (pich')	
18 — per aria (toy)		

Fonte: da **Who brought the Word**. («Chi portò la parola»). The Summer Institute of Linguistics, Santa Ana, California, 1963.

Dal «Corriere dell'UNESCO».

Lingua nazionale (o nei casi di pluralità etnica «consistente» in un medesimo stato nazionale, *lingue nazionali*): nell'interpretazione che ne viene comunemente riconosciuta è la lingua utilizzata per veicolare informazione, per comunicare a livello ufficiale, per l'impiego all'interno delle istituzioni. Un sistema linguistico plurinazionale è diverso dal cosiddetto «bilinguismo», sopra definito; anche se con questo presenta aspetti comuni e problemi affini.

Lingua materna. Alla sua definizione si sono impegnati nel novembre-dicembre 1981, a Vienna, i massimi specialisti mondiali su questi problemi, in una conferenza convocata dall'Unesco sul tema «Lingue materne e insegnamento». La formulazione definitiva del termine è stata, dopo lunghe discussioni, la seguente: «La lingua materna di una persona è la lingua utilizzata dalla comunità etnica alla quale tale persona appartiene, a condizione che essa abbia già acquisito tale lingua». Per il linguista ungherese György Szépe la lingua materna è semplicemente «la lingua della socializzazione primaria». Per altri ancora il termine «lingua materna» è assai vago (vedi il caso di orfani, di figli di genitori linguisticamente differenziati, di figli di separati-divorziati, ecc.). Resta comunque, come indicazione pratica valida, quella di riferirsi alla lingua dell'etnia di appartenenza. Il problema diventa complesso quando (il caso tipico è quello della Jugoslavia) le lingue etnicamente differenziate sono così numerose, rispetto a quelle aventi possibilità di statuto linguistico autonomo e integrale, da presentare un sistema scolastico a mosaico, come una specie di «patchwork» linguistico.

Bilinguismo precoce. È una teoria che ha preso piede soprattutto negli anni più recenti e che sostiene l'opportunità di anticipare al massimo l'integrazione in una lingua diversa dalla nazionale o dalla materna, cominciando addirittura nella fase prescolastica. Le ragioni a favore del precocismo sono soprattutto, ma non solo, di tipo fisiologico (in rapporto alla sintonizzazione dei meccanismi fonico-auricolari); contro il precocismo sono invece quanti sostengono che solo su una gamma linguistica ben definita e consolidata è possibile costruire strutture linguistiche parallele.

Acculturazione, biacculturazione. Accanto alla identità linguistica si definisce una *identità culturale*, che sarebbe, in termini antropologici, il corrispettivo dell'*identità linguistica* nella lingua materna nazionale. Ma il principio è stato largamente contestato in questi ultimi anni: il francese, il castigliano, l'italiano sono lingue nazionali, ma non coprono l'intera gamma delle identità culturali, e spesso anche linguistiche. Intere regioni rivendicano oggi nuove identità linguistiche e culturali. La questione delle *lingue regionali*, ad esempio, è esplosa in Francia. Alle «minoranze frontaliere» (Alsaziani, Fiamminghi, Catalani, Corsi) si aggiungono le richieste di «regionalizzazione culturale» dei Bretoni e dei Baschi, del resto ben identificabili nelle diversità originarie; ma anche quelle degli Occitanici del Sud, dei Franco-Provenzali, delle varietà interne rispetto al gruppo nordico di «langue d'oïl» (Normanno, Gallo, Anglo-normanno, Poitierino, Borgognone, Piccardo, ecc.). In Spagna la Costituzione del 1978 ha riconosciuto, oltre alla lingua nazionale (il Castigliano) 3 lingue ufficiali (il

Catalano, il Gallego o Galiziano, e il Basco o Euskera); e altre lingue regionali aspirano ad analoghi riconoscimenti. In Italia è allo studio del Parlamento una bozza unificata del testo di legge «Sull'uguaglianza in materia di diritti linguistici»; in tutto 13 lingue, di cui alcune già dotate di statuto di riconoscimento a livello scolastico, altre in attesa di vedere riconosciuto tale statuto, vogliono un canale scolastico autonomo.

Lingue vernacolari. Anche questo concetto non è molto preciso. Riferito alle realtà euro-occidentali il «vernacolo» (talora usato indifferentemente in luogo di «dialetto») indica una connotazione oppositiva rispetto alle forme idiomatiche superiori, colte o civili. Riferito alle realtà più vaste e complesse del Terzo Mondo, il termine *vernacolare* è usato talvolta in luogo del più comune «lingue tribali» anche se impropriamente. Quanto al «dialetto» esso potrebbe essere definito come sistema linguistico di ambito geografico limitato, capace di soddisfare alcuni (ma non tutti) i vari aspetti delle esigenze espressive, gli aspetti usuali-familiari, le esigenze comuni, la comunicazione spontanea; ma non gli aspetti letterari o tecnici.

Lingua franca. Il termine, derivato dall'uso arabo, indicò fino al secolo XIX quella commistione di espressioni europee (con prevalenza italiana e spagnola) che venivano utilizzate dai marinai e nei vari porti e lungo le vie dei traffici mediterranei. Oggi il termine è utilizzato per indicare strutture linguistiche ramificate, che superano i singoli confini nazionali e non hanno pertanto specifica pertinenza etnica, pur avendo vastissima diffusione. Il caso più noto è quello dello Shwayli, o lingua franca africana. Uno stato, la Tanzania, l'ha addirittura adottata come lingua di insegnamento ufficiale, in luogo sia delle lingue locali sia di quelle coloniali-internazionali.

Lingue coloniali. Sono quelle che i Paesi colonizzatori hanno introdotto nei vari Paesi «dominati», sia sovrapponendosi a lingue e culture locali poco consistenti o frammentatissime, sia affiancandosi (Cina, India, ecc.) a strutture linguistiche di alto livello preesistenti. Bene o male queste lingue coloniali hanno creato un'*élite* acculturata e sono spesso il solo elemento connettivo di gruppi etnici disparatissimi, pur costituenti spesso vaste unità statali. Il problema che si pone a molti di questi Paesi ex-coloniali è quello se mantenere questo «residuo» dello Stato colonizzatore o avviare innovazioni linguistiche di non certo facile attuazione.

Stati e lingue. Gli stati *monoglotti* sono quasi eccezionali e quasi sempre si riferiscono a strutture politico-geografiche di entità modesta. Quasi tutti gli Stati hanno invece (anche se sono caratterizzati da una lingua nazionale dominante un'area vastissima) minoranze linguistiche, per lo più nelle zone frontaliere; ma spesso anche in altre zone, per effetto di residui etnici o moti migratoristici consolidati.

Gli Stati *pluriglotti* invece sono caratterizzati da due o più lingue a statuto nazionale (Canada, Svizzera) con o senza più o meno rilevanti minoranze. Paesi come gli Stati Uniti americani sono invece caratterizzati da una lingua nazionale (l'anglo-americano) a carattere assorbente e da larghissime minoranze linguistiche interne che vengono tanto più facilmente riassorbite dopo una o più generazioni quanto più i singoli gruppi di

parlanti si inseriscono nelle strutture socio-produttive, ai vari livelli. Il problema dell'acculturazione linguistica delle minoranze di lingua ispanica (e degli immigrati dai Paesi orientali) è, oggi, peraltro, di estrema attualità e complessità.

In qualche caso l'identità linguistica di alcuni Stati assume carattere pulviscolare. È la situazione della Jugoslavia con le seguenti percentuali di parlanti le diverse lingue: albanesi (7.8); ungheresi (1.8); italiani, ruteni, ungheresi, cechi, bulgari, rumeni, slovacchi, turchi, tutti in proporzioni inferiori al 2%; infine quattro lingue nazionali, il serbo, il croato, lo sloveno e il macedone. La Costituzione jugoslava garantisce a tutti gli scolari l'alfabetizzazione nella lingua del loro gruppo di appartenenza.

I problemi delle lingue di insegnamento

Dissodato in qualche modo il terreno dalle insidie terminologiche, prima di affrontare le risposte e le soluzioni sembra il caso di definire i problemi che riguardano l'insegnamento della lingua (materna, nazionale, minoritaria), oltre a una o più lingue, complementari di quella dell'insegnamento di base. Ecco una lista, anch'essa molto sommaria, dei problemi in questione: ovviamente riferiti all'area europea, dato che i problemi delle altre aree continentali esigerebbero una trattazione quasi sterminata.

Scelta della lingua-base: le risposte sono diverse. Per alcuni la lingua-base di acculturamento linguistico non può che essere quella nazionale riconosciuta, riferita all'area di appartenenza del gruppo. Ma c'è anche chi opta per la lingua «materna» di gruppo singolo o minoritario, affiancandone l'insegnamento, in una seconda fase, con quella nazionale.

Scansioni interne e livelli: si tratta, in questo caso, di stabilire i rapporti eventuali di temporalità nell'accostamento linguistico, sia nel caso in cui si opti per la scelta minoritaria-materna, sia quando venga stabilita la scolarizzazione fondata sulla lingua nazionale (o si instaurino complicati sistemi misti). Ci sono problemi complessi di dosaggi, di orari, di formazione degli insegnanti, ecc.

Lingue straniere: è opinione quasi comune che a tutti i ragazzi, in fase di obbligo e, a maggior ragione, in fase di studi secondari successivi, sia assicurato l'insegnamento di una seconda lingua, scelta tra le lingue nazionali riconosciute (nei paesi a regime plurilingue) o fra le lingue internazionali più diffuse (nel caso di Paesi a regime monolingue). Nel caso di questa seconda situazione vi sono sostenitori della lingua internazionale «dominante» nel campo tecnico-scientifico, l'inglese. Ma vi sono anche fieri oppositori dell'*imperialismo linguistico*.

Lingue straniere complementari: come sceglierle? Consentire una pluralità di opzioni familiari? Quando cominciarle? Presto (a livello primario) o con un certo distacco temporale dal consolidamento linguistico di base?

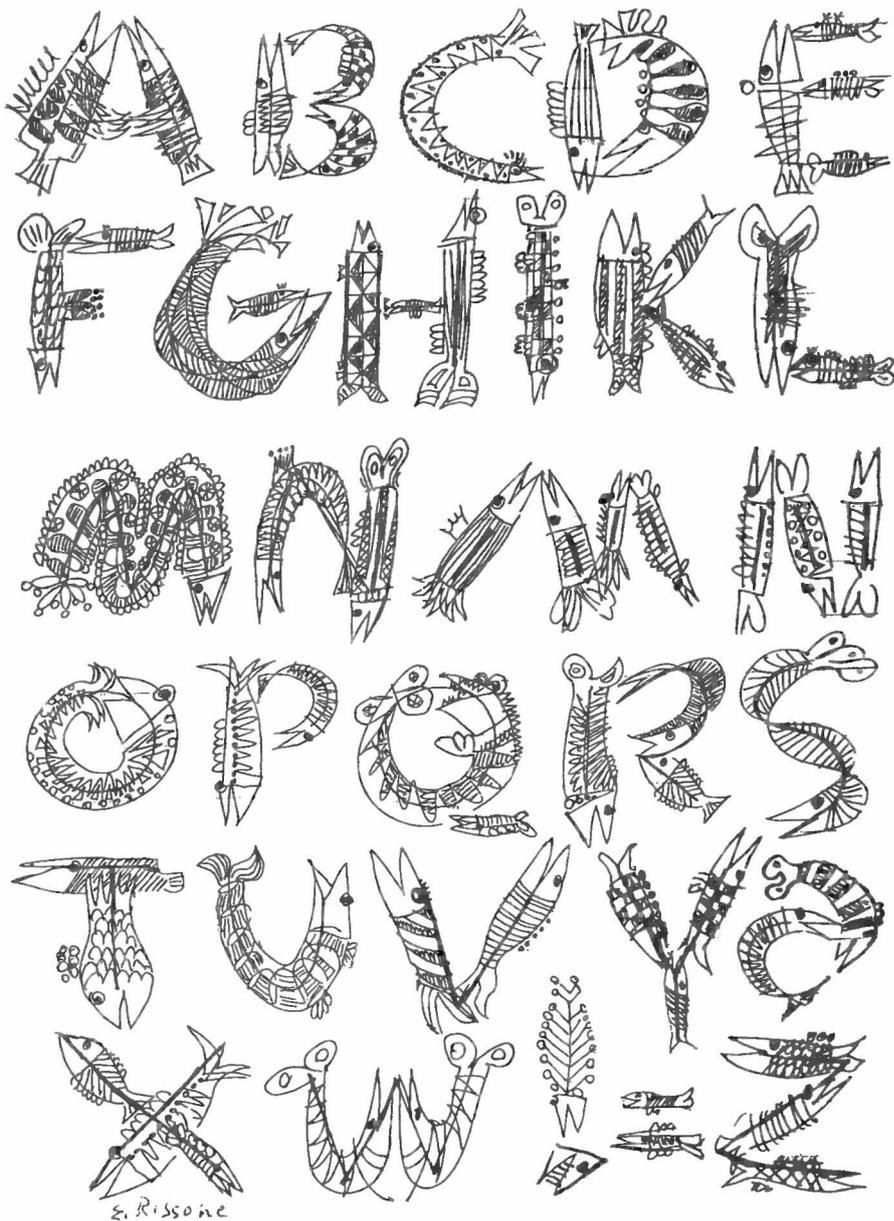
Dialettologia: ci sono anche i sostenitori della scolarizzazione primaria di base effettuata nel dialetto originario, per evitare l'impatto (soprattutto da parte degli appartenenti alle categorie sociali meno accultura-

te) con una realtà linguistica spesso ignota. È il caso della scuola linguistica italiana di De Mauro e altri studiosi, sostenitori di un «insegnamento linguistico» legato al dialetto.

Il dibattito a livello internazionale

La vastità, la complessità e le implicanze, anche politiche, del problema degli insegnamenti linguistici hanno suggerito alle organizzazioni internazionali di affrontarlo in prospettive meno anguste di quelle racchiuse entro gli esigui spazi territoriali nazionali. Così, come più avanti si disse, già nel 1981 una Conferenza mondiale promossa dall'Unesco a Vienna tentò di dipanare la «matassa linguistica». Dal canto suo la stessa organizzazione dedicò al problema un importante «Dossier», aperto sulla sua rivista trimestrale «Perspectives»³⁾ facendo intervenire più illustri esperti in materia; sempre al problema dell'identità linguistica e del relativo acculturamento a livello scolastico, l'organizzazione citata ha dedicato il numero di settembre 1983 della pubblicazione mensile (meno specializzata, ma più rilevante come strumento di informazione) «Il Corriere dell'Unesco», pubblicato in ben 27 lingue⁴⁾.

Nella presentazione del fascicolo di «Perspectives» il responsabile redazionale della pubblicazione, Zaghoul Morsy (Algeria) mette subito le mani avanti. «Ci siamo limitati ad esaminare la questione dell'insegnamento nella lingua materna là dove la situazione appare più difficile e controversa: a livello della scuola di base. Nelle varie situazioni, da quelle cioè più semplici (lingua di stato, lingue minoritarie, diglossia) a quelle più complesse (il caso jugoslavo) il bilinguismo, quando non si tratti di decisione assunta a ragion veduta e democraticamente giustificata, viene sempre vissuto in termini conflittuali; secondo alcuni (è il caso di Szépe, Ungheria) risulta dimostrato che ogni allievo scolarizzato in lingua diversa dalla sua parlata materna o domestica, ne subisce un handicap grave e definitivo; secondo altri (Mackey, Canada) l'idea di fare delle migliaia di lingue esistenti nel mondo il canale privilegiato dell'alfabetizzazione scolastica non è impossibile; non si sa se sia anche utile; giacché più tempo si dedica ad una lingua improduttiva meno tempo rimane per impadronirsi di una lingua utile dal punto di vista della comunicazione. Si vogliono salvare le lingue culture locali o difendere le future possibilità degli allievi? Questo il dilemma». D'altro canto, ridotta la questione a tale alternativa, la questione stessa non è certo risolta. In effetti le lingue considerate «inutili» non importa se minoritarie, maggioritarie, con o senza redazione scritta, sono quasi sempre quelle dei Paesi ex-colonizzati; mentre le loro controparti sono le grandi lingue «imperiali», altrimenti dette internazionali. Ed allora la questione si pone in termini di scelta tra accesso alla modernità e libertà culturale. Posto il discorso in questi termini, alfabetizzare in lingue diverse da quella materna sarebbe fare insulto ai diritti umani e alla libertà culturale che questi sottendono. Ma, potrebbe rispondere l'avvocato del diavolo, limitarsi al linguaggio, magari modesto anche se culturalmente rispettabile, di un piccolo gruppo non vuol dire condannare i giovani appartenenti a quel gruppo ad una minorazione definitiva nel corso della loro vita futura?



Alfabeto di «muti».

Le ragioni del «materialismo»

Nel citato «Dossier» esse sono difese e con grande impegno soprattutto da György Szépe, capo del dipartimento di studi linguistici dell'Accademia ungherese delle scienze e cattedratico egli stesso dell'Università Janus Pannonius di Pécs. Egli non ha dubbi sulle sue tesi. Gli Stati nazionali Europei (o su questi modellati) si appoggiano su una lingua standard «nazionale», privilegiata dal sistema scolastico; chi non vi si inserisce è automaticamente emarginato e definitivamente «minoritario». Può anche darsi che speciali statuti riconoscano alle minoranze di singoli paesi aventi una lingua standard dominante l'idiomatizzazione nella rispettiva lingua minoritaria; ciò non toglie che essi debbano poi «conquistare la lingua dominante» pena la reclusione nel puro ambito minoritario e l'esclusione dall'eguaglianza delle chances (di studi, di professione, di lavoro) sul più vasto piano nazionale. Ora, prosegue Szépe, chi controlla lo Stato controlla anche la scuola e la lingua; e quindi le radici dello svantaggio culturale si trovano proprio in questa preliminare disegualianza di condizioni linguistiche.

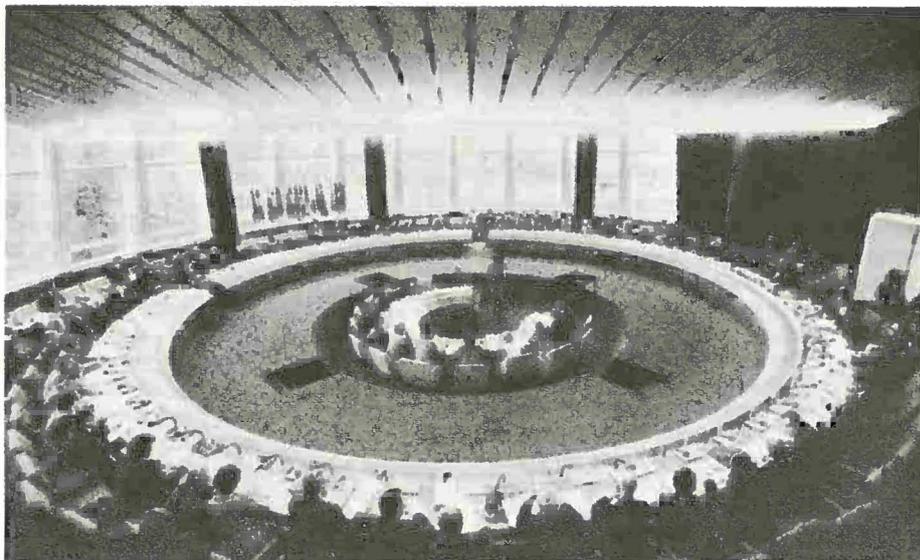
E poi, prosegue Szépe, se la lingua materna, come egli la intende non è che il veicolo comunicativo della socializzazione primaria, capace di improntare la personalità giovanile, lo sviluppo delle capacità di comunicazione nella propria lingua materna è indissociabile dallo sviluppo della personalità. È possibile che tale sviluppo avvenga attraverso l'idiomatizzazione in altro canale linguistico? «L'esperienza dimostra, dice Szépe, che ogni fanciullo idiomatizzato scolasticamente secondo una lingua diversa dalla sua parlata domestica subisce per ciò stesso un handicap grave e spesso definitivo». Di qui la conclusione offerta dallo stesso articolo di Szépe: «È assolutamente necessario che ogni ragazzo possa svolgere la sua scolarizzazione nella sua lingua materna, se si vuole che la sua personalità si sviluppi nelle migliori condizioni possibili, con il massimo di chances di inserimento sociale, consentendogli di affrontare la competizione scolastica nella stessa lingua che egli utilizza nell'ambito familiare».

Portata alle estreme conseguenze la tesi sopra presentata diventa praticamente un vero e proprio detonatore, destinato a far saltare ogni insegnamento delle cosiddette

lingue nazionali. La scolarizzazione primaria dei piccoli ragazzi piccardi, alvernati o provenzali dovrebbe avvenire nelle forme linguistico-culturali ad essi corrispondenti, se prendiamo il caso francese. L'andaluso o il valenziano avrebbero privilegio didattico sullo spagnolo-castigliano storico. In Italia, a parte i ragazzi delle aree toscane e umbro-laziali (forse) la scolarizzazione primaria dovrebbe esser affidata alle parlate locali, abbiano o meno statuto di lingua. In effetti la comunicazione primaria di un ragazzo veneto o lombardo o siciliano si snoda nelle rispettive forme dialetto-linguistiche; esse però servono solo nell'ambito del discorso familiare primario, delle necessità fondamentali, della colloquialità informale; non appena si passa alle questioni tecniche o scientifiche, agli atti formali della vita di relazione e dei rapporti istituzionali la mancanza di idiomatizzazione a livello di strutture linguistiche formali e consolidate diventa una pesante minorazione. È più grave la minorazione «competitiva» scolastica derivata dalla modesta acculturazione familiare-sociale o quella che deriva proprio dal rafforzamento «imposto» di questa minorazione?

Le posizioni dei «maggioritari»

Altra voce, altri toni quelli di William Francis Mackey, canadese, professore al Centro di ricerca internazionale sul bilinguismo dell'Università Laval a Quebec. («Lingua materna e insegnamento, problemi e prospettive»). Mackey non parte certo da posizioni «imperialiste»; egli riconosce il diritto del gruppo a veder rispettato il contesto culturale (e in certa misura linguistico) originario anche là dove la scolarizzazione nella lingua maggioritaria è essenziale per il futuro lavorativo e civile dei giovani. Tuttavia la tolleranza del «molteplice linguistico» da parte dello Stato ha giusti limiti. «Lo Stato indu-



Strasburgo - Seduta del Consiglio d'Europa.

striale moderno non può funzionare se i suoi cittadini non possiedono talune competenze linguistiche, acquisite fondamentalmente a scuola, così da stabilire tra i cittadini corretti rapporti di relazione nella (nelle) lingua (lingue) che essi sono in grado di comprendere e utilizzare».

Lingua materna? La realtà soggiacente a questa nozione è variabile e instabile, ambigua e senza valore pratico... Le conoscenze linguistiche pre-scolari di ciascun allievo variano sensibilmente, all'interno di una stessa comunità, da un individuo all'altro, con combinazioni molteplici che spesso coprono vere e proprie forme di bilinguismo allo stato rudimentale, secondo spinte combinatorie, avanzate, equilibrate, regressive rispetto all'ambito della parlata cosiddetta materna.

Eppoi si tenga presente un dato: gli stessi linguisti, spesso incapaci di stabilire se una determinata parlata sia lingua o dialetto, non sono in grado di individuare con esattezza il numero delle lingue esistenti; i rispettivi cataloghi variano, a seconda delle premesse classificatorie, da 2000 a 9000 lingue esistenti nel mondo. Ma di fronte a questa «massa linguistica» vi sono, poco su poco giù, un paio di centinaia di Stati sovrani. E dove c'è uno Stato c'è anche un «sistema linguistico», *mono* o *pluri* che sia; ma non certo un'accozzaglia indistinta di «parlate materne». Morale: si può capire la passione dei linguisti per questi documenti della storia e della civiltà umana che sono le lingue minoritarie o minime; ma l'interesse per i giovani dovrebbe essere più importante. Per salvare questi residui ci saranno certo molti altri modi e la realtà moderna, tutta «comunicativa» ne esprimerà a dovizia; ma senza compromettere il domani delle nuove generazioni, la cui acculturazione a più livelli potrà anche contribuire a salvare patrimoni linguistici originari innegabilmente preziosi.

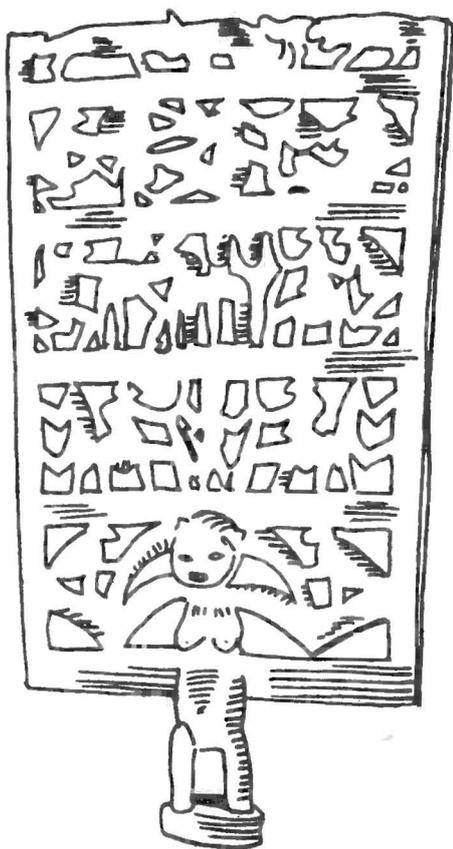
Le lingue minoritarie

Al tema delle lingue minoritarie è dedicato, sempre nel citato «Dossier» il lungo articolo di Joshua A. Fishman, studioso specializzato nel bilinguismo, professore all'università

Yeshiva di New York e autore di numerosi libri su questo argomento. Le tesi di Fishman sono molto più vicine a quelle di Mackey che a quelle sostenute da Szépe. Anche per lui l'idea di una idiomatizzazione nella lingua nazionale maggioritaria sovrapposta all'idiomatizzazione primaria nella parlata materna è assai facilmente contestabile. «Consacrare molto tempo a studiare una lingua minoritaria (con una riduzione proporzionale del tempo dedicato alla lingua maggioritaria o nazionale) non è certo il modo migliore per ottenere risultati soddisfacenti in questa seconda». C'è poi il caso di situazioni particolari, ad esempio quelle di lingue minoritarie in ambiti scarsamente acculturati a livello di popolazione adulta; in cui pertanto lo scambio a livello familiare-ambientale è modesto, o addirittura nullo, in termini di arricchimento funzionale-integrativo dell'apprendimento scolastico.

È utile, si domanda Fishman a questo punto, accettare l'idea del bilinguismo anche là dove gli Stati consentono tali forme di garanzia protettiva dei vari gruppi minoritari? A meno che non si tratti di quel particolare bilinguismo di frontiera per cui la lingua minoritaria del gruppo è legata a quella maggioritaria ed evoluta dello Stato confinante (nel qual caso la lingua minoritaria diventa, per il gruppo, quella nazionale e si creano condizioni particolari di rapporti e intermediazioni) un bilinguismo apparentemente equilibrato si dimostra invece progressivamente riduttivo in favore della lingua nazionale maggioritaria.

Sarebbe lungo esaminare partitamente tutti gli altri studi, rapporti e articoli contenuti nel «Dossier» Unesco, destinati a studiare aree particolari: Chandly Fitouri studia la situazione tunisina, fondata su un bilinguismo post-coloniale giustificato come via alla modernizzazione; Ayo Bamgbose affronta i temi delle lingue di insegnamento (originarie e di riporto; quest'ultima ovviamente l'inglese) nella Nigeria; il caso della Catalogna, dove si può anche arrivare al paradosso di un allievo di secondario iscritto in scuole internazionali che deve studiare quattro lingue obbligatorie contemporaneamente (nel caso delle scuole catalano-italiane, oltre a



questa lingua, lo spagnolo, il catalano, lingua primaria, la lingua seconda di programma ufficiale) è presentato da Miguel Siguán; Melania Mikes infine illustra ampiamente la situazione degli insegnamenti linguistici in Jugoslavia. A sua volta Iris C. Rotberg illustra la politica dell'insegnamento bilingue negli Stati Uniti. In questo caso le norme approvate dal Congresso sul «bilinguismo obbligatorio» (in certi casi), sono state recentemente temperate da disposizioni dell'Amministrazione Reagan favorevoli a una più libera scelta del «veicolo linguistico» da parte delle comunità locali. Questioni tutte, come si vede, di non facile soluzione e di spesso controverse interpretazioni.

Quanto all'anticipo dell'insegnamento della seconda lingua nei primi anni della scuola primaria ci sarà, fra poco, anche un esperimento ticinese da studiare «in vitro». Qualche osservatore ha fatto rilevare che se ci si doveva muovere su questa strada forse la scelta dell'altra lingua nazionale (il tedesco) poteva essere più opportuna e produttiva, visto che le relative affinità dell'idioma neolatino rendono meno impervie le comunicazioni con l'area francese che quelle con l'area tedesca. Ma se i responsabili hanno scelto questa strada certamente hanno avuto le loro buone ragioni.

Le lingue della scienza

Un ultimo cenno sul dilemma: inglese o non inglese come lingua «integrativa» della scolarizzazione medio secondaria. Non c'è dubbio che l'uso dell'inglese stia oggi diventando essenziale come veicolo comunicativo a livello scientifico superiore ed a livello tecnico generalizzato. Il resto lo fa «il pianeta computer», ormai messo in orbita sul quel canale linguistico. Chi volesse, comunque,

darsi conto dell'importanza che l'inglese ha ormai assunto nel mondo della scienza non ha che da osservare il grafico qui riprodotto. Le conclusioni potrà trarle il lettore.

Bilinguismo e flussi migratori

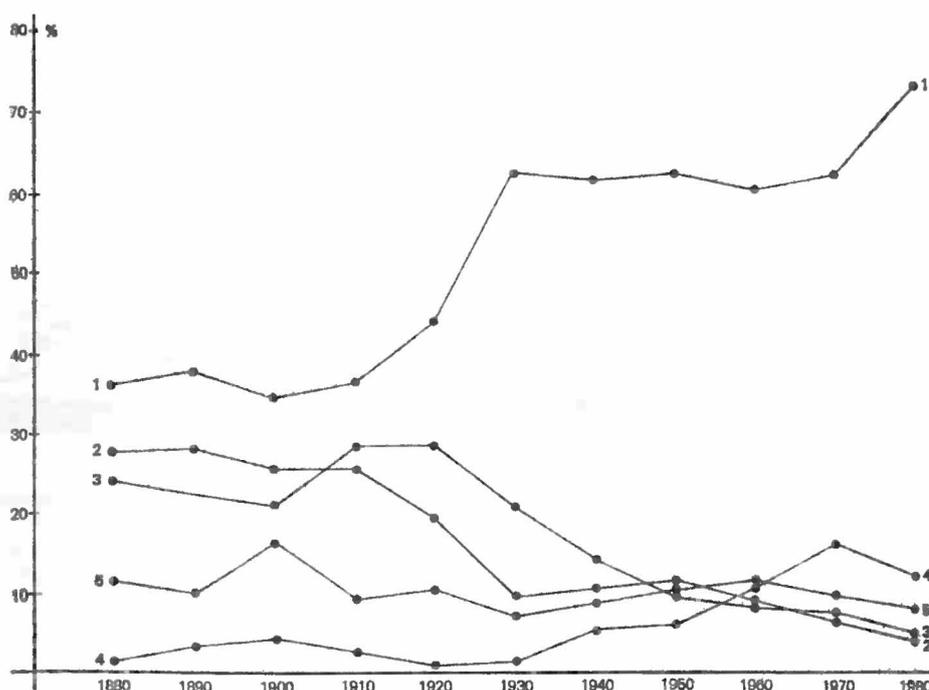
A livello dei Paesi Europei il problema dell'idiomatizzazione scolastica, nello scorso trentennio, è stato notevolmente acuito dall'intensità dei flussi migratori, di varia provenienza; spesso tali flussi hanno dato origine a veri e propri strati di popolazione culturalmente linguisticamente (e antropologicamente) diversificata rispetto al Paese ospitante. È il caso delle popolazioni afro-maghrebine in Francia (legate alla decolonizzazione algerina e tunisina); delle popolazioni africane e asiatiche in Gran Bretagna ecc. Diverso il caso della Germania in cui i flussi sono avvenuti sull'onda dell'espansione economica e della richiesta di mano d'opera non qualificata. Alcuni di questi flussi si sono riassorbiti spontaneamente, per il rientro di notevoli gruppi di migranti o per il loro assorbimento nel gruppo ospitante durante il corso di una generazione; ma casi come quello dei gruppi turchi in Germania presentano tuttora situazioni di difficile trattabilità. A questi problemi è stata dedicata particolare attenzione a livello delle intese comunitarie CEE, con l'impegno assunto dai vari Paesi della Comunità di assicurare forme di scolarizzazione regolare anche ai figli dei lavoratori migranti.

Una situazione analoga si è presentata anche nella Svizzera, Paese in cui i flussi migratori stranieri sono stati molto intensi soprattutto fra gli anni '60 e '70. È oltremodo interessante, per l'esame del caso svizzero (quattro dimensioni linguistiche nazionali, più un afflusso di migranti di provenienza italiana, spagnola, turca, greca ecc.) pren-

dere in considerazione un recente studio di José M. Lopez de Abiada, riassuntivo dei lavori dell'incontro organizzato nel 1982 dall'Ateneo Popular Espanol di Zurigo sul tema «Migrazioni, bilinguismo, scolarizzazione»⁵⁾. Le conclusioni cui arriva Lopez Abiada sono le seguenti:

«Se è un fatto assodato che un bilinguismo equilibrato apporta agli scolari bilingui taluni vantaggi rispetto ai monolingui, non è meno certo che simili effetti positivi si ripercuotono solo sugli alunni appartenenti a una classe economico-culturale elevata. Pertanto, considerate le condizioni economiche e culturali della maggioranza degli alunni spagnoli emigrati in Svizzera, risulta comprensibile la loro condizione di semilingui; e, come conseguenza immediata, il loro frequente insuccesso scolastico. Questi scolari, a un certo momento, vengono a trovarsi più o meno divisi fra due culture, alla lunga sentono la loro condizione di stranieri e con ciò si vedono di fronte all'alternativa di integrarsi nella società ospite o di rimanere definitivamente emarginati.» E la proposta conclusiva è quella di integrare nel sistema scolastico zurighese vere e proprie classi di lingua e cultura spagnola. Il che, bisogna riconoscerlo, presenta altri non meno complessi problemi, che qui non intendiamo esaminare: quel che sembra di dover sottolineare è il rifiuto del «bilinguismo» e cioè della contemporaneità di più forme di idiomatizzazione scolastica.

Giovanni Gozzer



L'inglese nella scienza, tra il 1880 e il 1980.

1. Articoli scientifici pubblicati in inglese; 2. id. in francese; 3. id. in tedesco; 4. id. in russo; 5. id. in altre lingue. Queste ultime sono presenti in ragione del 7.5% del totale (nel 1980). Questa percentuale si suddivide in un 10.5% italiano; 4.4% spagnolo; 2.2% giapponese; le altre lingue dal greco all'armeno, dall'ucraino al danese al norvegese, ecc. sono presenti in termini percentuali al di sotto dell'1% ciascuna.

Note

¹⁾ GIOVANNI GOZZER: I nuovi programmi per la scuola elementare; riflessioni comparative sui programmi degli altri Paesi; in «Servizio informazioni Avio», ed. Armando, Roma, marzo-aprile 1984.

²⁾ RENZO TITONE: Le lingue straniere nella scuola elementare; in «Atti del primo Congresso su l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare»; editrice La Scuola, Brescia, 1980.

³⁾ PERSPECTIVES, Revue trimestrielle de l'Education, Vol. XIV, n. 1, 1984; Dossier «Langue maternelle et rendement scolaire»; Paris 1984.

⁴⁾ Le lingue: un tesoro da proteggere; in «Corriere dell'UNESCO», ed. Italiana, n. 9, 1983, con numerosi contributi di autori di tutte le aree linguistiche e culturali; Paris, 1963.

⁵⁾ AUGUSTA LOPEZ BERNASOCCHI - JOSÉ MANUEL LOPEZ DE ABIADA: «Emigración, bilinguismo, escolarización», Bellinzona, Casagrande, 1982; vedi anche la nota su «Lingua scuola e integrazione sociale dei giovani spagnoli a Zurigo», in «Cenobio», rivista trimestrale di cultura, n. 2, 1984, Vezia-Varese.

POST SCRIPTUM. Mi capita sotto mano, proprio nei giorni in cui ho concluso la stesura del presente «dossier», un recentissimo volume di 500 pagine, curato da J.F. Hamers e M. Blanc, dal titolo «Bilinguisme et bilinguisme» (Ed. Mardaga - Bruxelles). Il libro in questione, ricco di dati informativi riferiti a una regione particolarmente coinvolta nelle problematiche linguistiche quale è il Belgio, introduce un termine relativamente nuovo, quello di «bilinguismo», stabilendone le caratterizzazioni differenziali rispetto al consueto termine di «bilinguismo». Ovviamente l'analisi è condotta soprattutto tenendo presente la situazione belga; ma il libro riveste comunque un grande interesse per quanti si sono ripiegati sul problema di cui si occupa il presente «dossier». Nel volume vi sono riferimenti bibliografici recentissimi di grande interesse anche nella prospettiva e nei contributi internazionali.