

Vincenzo Todisco

Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja



Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja

Vincenzo Todisco

Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja

Schriftenreihe Collana PHGR 1/2013

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Graubünden

SÜDOSTSCHWEIZ
BUCHVERLAG

Il presente testo è una versione leggermente ridotta e in parte rielaborata
del lavoro accettato come dissertazione di dottorato dalla Facoltà di Lettere del-
l'Università di Berna su proposta del Prof. Dr. Bruno Moretti e del
Prof. Dr. Iwar Werlen
(Berna, 12.10.2011)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <https://portal.dnb.de/abrufbar>.

Gestaltung, Druck und Ausrüstung:
Südostschweiz Presse und Print AG, Glarus
Foto Cover: Schule Maloja

Alle Rechte vorbehalten
Copyright © 2013 by Südostschweiz Buchverlag, Glarus/Chur
www.suedostschweiz-buchverlag.ch
ISBN: 978-3-906064-15-4

www.phgr.ch

Indice

1. PREMESSA	15
2. OBIETTIVI, METODOLOGIA DELLA RICERCA E IPOTESI DI LAVORO	21
3. LA BREGAGLIA: ASPETTI DEMOGRAFICI, LINGUISTICI E CULTURALI	25
3.1 Una valle del Grigioni italiano	25
3.2 Dati demografici della Bregaglia	30
3.3 Dati linguistici della Bregaglia	33
3.3.1 Considerazioni generali	33
3.3.2 Aspetti del plurilinguismo	36
3.3.3 Gli ambiti d'uso delle lingue	45
3.3.4 Conclusioni	47
3.4 Il caso particolare di Maloja	48
3.5 Rilevamenti linguistici recenti nella frazione di Maloja	53
3.6 Dati linguistici delle famiglie dei bambini della scuola bilingue di Maloja	58
3.6.1 Lingue parlate in famiglia	58
3.6.2 Lingue parlate sul lavoro e durante il tempo libero	62
4. LA SCUOLA E L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE	65
4.1 Considerazioni sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue	65
4.1.1 Premesse	65
4.1.2 Politica linguistica svizzera in ambito scolastico	66
4.1.3 La didattica delle lingue straniere	69
4.1.4 Il concetto di L1 e L2	72
4.1.5 Imparare le lingue a scuola	76
4.1.6 L'interlingua	79
4.1.7 La modularità	80
4.1.8 L'immersione	81
4.2 L'insegnamento delle lingue nella scuola dell'obbligo del Cantone trilingue dei Grigioni	84
4.3 La scuola nel Grigioni italiano	86
4.4 Le scuole bilingui nel Canton Grigioni	89

5. LA SCUOLA BILINGUE DI MALOJA	93
5.1. Introduzione	93
5.2. Linee guida e obiettivi della scuola bilingue di Maloja	97
5.3. L'italiano e il tedesco nella scuola bilingue di Maloja	99
5.4. La scuola dell'infanzia	103
5.5. Accompagnamento scientifico e valutazione	106
5.6. Dati demografici degli allievi	107
5.7. Dati linguistici degli allievi	112
5.7.1. Introduzione	112
5.7.2. Considerazioni sulle forme di bilinguismo dei bambini della scuola di Maloja	120
5.7.3. Il bilinguismo nella forma dell'italiano standard e del dialetto bregagliotto	131
5.8. Opinioni e atteggiamenti nei confronti della scuola bilingue (genitori, bambini e insegnanti)	135
5.8.1. Introduzione	135
5.8.2. L'atteggiamento dei genitori e dei bambini prima dell'avvio del progetto	135
5.8.3. Opinioni e atteggiamenti nel corso del progetto	137
5.8.4. Opinioni e atteggiamenti nell'inchiesta conclusiva	143
5.8.4.1. Premessa	143
5.8.4.2. Risposte dei genitori	143
5.8.4.3. Risposte dei bambini	145
6. INTERVISTE CON LE FAMIGLIE	149
6.1. Considerazioni preliminari	149
6.2. Ruolo e uso del dialetto bregagliotto	152
6.3. Ruolo e uso dell'italiano	154
6.3.1. L'italiano in famiglia	154
6.3.2. L'italiano in ambito extrafamigliare	155
6.3.3. L'italiano e la scuola	156
6.3.4. Il rapporto conflittuale con l'italiano	158
6.4. Il ruolo del tedesco	161
6.4.1. Importanza del tedesco per la futura formazione professionale	161

6.4.2 L'uso del tedesco sul lavoro	165
6.4.3 Il tedesco nell'uso dei media	166
6.5 L'identità culturale e linguistica delle famiglie	167
6.6 Atteggiamenti nei confronti del bilinguismo	168
6.7 Plurilinguismo in famiglia	171
6.8 La dimensione ludica del bilinguismo e delle lingue in genere ...	174
6.9 Plurilinguismo a Maloja	175
6.10 L'effetto della scuola bilingue sull'uso delle lingue in famiglia ...	176
6.11 Conclusioni	181
7. L'ITALIANO PARLATO DAI GENITORI DEI BAMBINI DELLA SCUOLA BILINGUE DI MALOJA	185
8. I TEST SCOLASTICI	201
8.1 Premesse	201
8.2 Primi dati linguistici dei bambini ricavati dalle interviste	203
8.3 L'italiano parlato dai bambini	204
8.3.1 Considerazioni preliminari	204
8.3.2 I colloqui e l'osservazione partecipante	205
8.3.3 Tratti peculiari dell'italiano parlato dai bambini	206
8.3.4 Le interferenze dal tedesco e dal dialetto bregagliotto	211
8.3.5 Produzioni orali in italiano nei test	213
8.3.5.1 Indicazioni preliminari	213
8.3.5.2 Bambini bilingui con l'italiano / bregagliotto e lo svizzero tedesco / tedesco	214
8.3.5.3 Bambini monolingui o bilingui senza il tedesco	220
8.3.5.4 Conclusioni	227
8.4 Tedesco comprensione orale	229
8.5 Tedesco produzione orale	231
8.5.1 I test	231
8.5.2 Produzioni orali guidate delle classi inferiori	232
8.5.2.1 Bambini bilingui con il tedesco	233
8.5.2.2 Bambini monolingui italofoni o dialettofoni o bilingui senza il tedesco	233
8.5.3 Produzioni orali guidate delle classi superiori	235
8.5.3.1 Bambini bilingui con il tedesco	235

8.5.3.2	Bambini monolingui italofoeni o dialettofoeni o bilingui senza tedesco	239
8.5.3.3	L'italiano e il tedesco dei bambini bilingui	243
8.5.3.4	Conclusioni	246
8.5.4	Produzione libera in tedesco	248
8.5.4.1	Il test	248
8.5.4.2	Considerazioni generali sui risultati	249
8.5.4.3	Interferenze dall'italiano	250
8.5.4.4	Interferenze dallo svizzero tedesco	250
8.5.4.5	Il caso particolare di una bambina alloglotta con il portoghese	251
8.5.4.6	Le produzioni libere dei bambini di Bondo	254
8.5.4.7	Conclusioni per la scuola bilingue di Maloja	258
8.6	Italiano produzione scritta	259
8.6.1	Considerazioni preliminari	259
8.6.2	Risultati	261
8.6.2.1	Test per la 3 ^a e 4 ^a classe: valutazione risultante dalla griglia di valutazione	261
8.6.2.2	Test per la 5 ^a e 6 ^a classe: valutazione risultante dalla griglia di valutazione	263
8.6.2.3	Analisi morfosintattica	266
8.6.2.4	Conclusioni	285
8.7	Tedesco produzione scritta	287
8.7.1	La prima serie di test	287
8.7.1.1	Osservazioni sugli errori morfosintattici, fonetici e ortografici nella produzione scritta del tedesco ...	288
8.7.2	La seconda serie di test	290
8.7.3	Valutazione complessiva dei test dal 2007 al 2009	290
8.7.4	Analisi morfosintattica delle produzioni scritte in tedesco ..	292
8.8	Lessico bilingue	299
8.8.1	Considerazioni preliminari	299
8.8.2	I risultati	301
8.8.2.1	Il primo test (2007)	301
8.8.2.2	Allievi bilingui con il tedesco	302
8.8.2.3	Allievi senza il tedesco	303
8.8.2.4	Confronto tra Maloja e Bondo	303
8.8.2.1	Il secondo test (2008)	307
8.8.2.2	Il terzo test (2009) e il quadro complessivo	307

8.8.2.3 Osservazioni sugli aspetti ortografici e morfologici del lessico bilingue	313
8.8.2.3.1 Gli errori ortografici	313
8.8.2.3.2 Gli errori morfologici	315
8.8.2.3.3 Campi semantici e scelte lessicali	315
8.8.2.3.4 Le interferenze dall'italiano e dal tedesco	319
8.9 Matematica	318
9. GRADO SUPERIORE DELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO	
(SCUOLA SECONDARIA E DI AVVIAMENTO PRATICO A STAMPA	
E GINNASIO PRESSO L'ACADEMIA ENGIADINA DI SAMEDAN)	321
9.1 Introduzione	321
9.2 Risultati della verifica	325
9.2.1 Osservazioni generali	325
9.2.2 Situazione nella SEC/SAP di Stampa	325
9.2.3 Situazione all'Academia Engiadina	328
9.2.4 Conclusioni	329
10. IMPATTO DELLA SCUOLA BILINGUE SUL CONTESTO SOCIOLINGUISTICO	
DELLA FRAZIONE DI MALOJA	331
10.1 Considerazioni preliminari	331
10.2 Lingue parlate più frequentemente nei nuclei famigliari e negli edifici pubblici	333
10.3 Opinioni sulla scuola bilingue	338
10.4 Mutamenti nell'uso delle lingue in ambito domestico	339
10.5 Mutamenti nell'uso delle lingue in ambito pubblico	341
10.6 Incidenza della scuola bilingue sulla situazione linguistica in casa e in ambito pubblico	345
10.7 Scuola bilingue e promozione dell'italiano	347
10.8 Incidenza della scuola bilingue sulla dimensione demografica della scuola	349
10.9 Conclusioni	351
11. CONSIDERAZIONI RIASSUNTIVE E CONCLUSIONI	352
Appendice	357
Bibliografia	362

INDICE DELLE TABELLE

Tab. 1	Famiglie e bambini coinvolti nel progetto «Scuola bilingue di Maloja» dal 2005/06 al 2009/010	22
Tab. 2	Il campione delle interviste	23
Tab. 3	Popolazione del Grigioni italiano dal 1860 al 2009	26
Tab. 4	Evoluzione della popolazione residente in Bregaglia dal 1980 al 2009	30
Tab. 5	Percentuali di popolazione in età prescolastica e scolastica negli anni novanta	31
Tab. 6	Popolazione della Bregaglia e fascia d'età 0–15 anni (2000: dati censimento federale; 2007/2008: dati cancelleria comunale)	32
Tab. 7	Popolazione dei comuni della Val Bregaglia secondo la lingua materna dal 1990 al 2000	34
Tab. 8	Popolazione dei comuni della Val Bregaglia secondo la lingua materna per l'anno 1997 (Bianconi 1998: 18)	34
Tab. 9	Demografia e lingua principale nei comuni di Sopraporta e Sottoporta dal 1990 al 2000	35
Tab. 10	Sondaggio relativo all'eventuale potenziamento del tedesco (2008) Numero dei questionari inviati e ritornati	38
Tab. 11	Numero delle persone all'interno dei nuclei famigliari che hanno risposto al sondaggio (2008)	39
Tab. 12	Ambiti d'uso delle lingue	45
Tab. 13	Popolazione del comune di Stampa 1990–2007/2008	48
Tab. 14	Popolazione del comune di Stampa e fascia d'età 0–15 anni (2000: dati censimento federale; 2007/2008: dati cancelleria comunale)	49
Tab. 15	Popolazione del comune di Stampa secondo la lingua materna dal 1990 al 2000	50
Tab. 16	Lingue principali nella frazione di Maloja in base ai dati del censimento federale (1990 e 2000) e della Cancelleria di Stampa (2006)	50
Tab. 17	Lingue parlate in famiglia, prima indagine, 2004 (le cifre indicano il numero delle famiglie che hanno indicato la rispettiva lingua)	59
Tab. 18	Risposte delle famiglie della scuola elementare sulle lingue parlate in famiglia (2005)	61
Tab. 19	Lingue parlate sul lavoro e durante il tempo libero (2005)	63

Tab. 20	L1 e L2 distinte per livelli di competenza	75
Tab. 21	Apprendimento della L1 e della L2 (in ambito scolastico)	77
Tab. 22	Tipologie d'apprendimento della L1 e della L2 dei bambini della scuola bilingue di Maloja	78
Tab. 23	Le quattro abilità linguistiche	80
Tab. 24	Le lingue insegnate nelle tre regioni linguistiche dei Grigioni fino al 2010	84
Tab. 25	Le lingue insegnate nella scuola dell'obbligo del Canton Grigioni dopo il 2010	85
Tab. 26	Le scuole bilingui nel Canton Grigioni	92
Tab. 27	Distribuzione dell'italiano e del tedesco nella scuola bilingue di Maloja	99
Tab. 28	Orario della 1ª sezione (anno scolastico 2010/2011)	100
Tab. 29	Orario della 2ª sezione (anno scolastico 2010/2011)	101
Tab. 30	Previsioni del movimento demografico nella scuola di Maloja (2004)	108
Tab. 31	Numero degli allievi della scuola di Maloja nell'anno scolastico 2004/2005 ..	108
Tab. 32	Movimento demografico nella scuola di Maloja dal 2005 al 2011/12	109
Tab. 33	Allievi della sede scolastica di Maloja secondo la lingua materna negli anni 1995/96 (raccolti su indicazione delle e degli insegnanti delle diverse sedi scolastiche)	114
Tab. 34	Allievi della sede scolastica di Maloja secondo la lingua materna nell'anno scolastico 2005/2006 e 2006/2007	115
Tab. 35	Risposte dei bambini concernenti le lingue parlate in famiglia (2005)	117
Tab. 36	Categorie di monolingui e bilingui	122
Tab. 37a	Le lingue del parlante bilingue	128
Tab. 37b	Identikit della persona bilingue	129
Tab. 38	Tipologie di bambini monolingui e bilingui	134
Tab. 39	Test di produzione orale in italiano	214
Tab. 40	Strumenti per il test di tedesco produzione orale	231
Tab. 41	Traccia per la produzione orale in tedesco: presentarsi	248
Tab. 42	Distribuzione degli elaborati scritti tra Maloja e Bondo	261

Tab. 43	Test di produzione scritta in tedesco (2007)	287
Tab. 44	Maloja: risultati dei test tedesco scritto	291
Tab. 45	Bondo: risultati test tedesco scritto	291
Tab. 46	Lessico bilingue. Punteggi raggiunti dai bambini bilingui con il tedesco di Maloja e Bondo	304
Tab. 47	Test «Lessico bilingue»: numero dei vocaboli correttamente indicati dal 2007 al 2009 per Maloja e Bondo	308
Tab. 48	Lessico bilingue: italiano, confronto Maloja – Bondo	311
Tab. 49	Lessico bilingue: tedesco, confronto Maloja – Bondo	311
Tab. 50	Lessico bilingue: confronto tra una bambina bilingue con il portoghese e l'italiano di Maloja e una bambina monolingue italofona di Bondo	312
Tab. 51	Alcuni singoli vocaboli	316
Tab. 52	Allievi della SEC/SAP di Stampa provenienti da Maloja (anno scolastico 2008/09)	323
Tab. 53	Allievi della SEC/SAP di Samedan provenienti da Maloja (anno scolastico 2008/09)	323
Tab. 54	Bambini e giovani all'interno dei nuclei famigliari	332
Tab. 55	Numero dei bambini che nell'anno scolastico 2009/2010 frequentavano la scuola dell'infanzia e la scuola elementare bilingue di Maloja	332
Tab. 56	Combinazioni delle lingue nei nuclei famigliari plurilingui	335
Tab. 57	La lingua nei nuclei famigliari monolingui	335
Tab. 58	Le lingue parlate all'interno degli 8 enti pubblici	336

INDICE DEI GRAFICI

Fig. 1	Nuclei famigliari di Maloja con bambini in età prescolastica e scolastica che hanno aderito al sondaggio del 2008 (N=43)	40
Fig. 2	Lingue presenti nel nucleo famigliare (N=202)	41
Fig. 3	Numero delle lingue presenti all'interno del nucleo famigliare (N=202)	43

Fig. 4	Presenza del bregagliotto e dell'italiano all'interno del nucleo familiare (N = 202)	44
Fig. 5	Presenza del tedesco e dello svizzero tedesco all'interno del nucleo familiare (N = 202)	44
Fig. 6	Bregagliotto e/o italiano parlati in casa, sul lavoro, a scuola e nel tempo libero (N = 202)	46
Fig. 7	Tedesco e/o svizzero tedesco parlati in casa, sul lavoro, a scuola e nel tempo libero (N = 202)	46
Fig. 8	Immagini test lessico bilingue	300
Fig. 9	Lessico bilingue, scarto tra i bambini senza e con il tedesco (Maloja)	305
Fig. 10	Lessico bilingue, scarto tra i bambini senza e con il tedesco (Bondo)	305
Fig. 11	Lessico bilingue, scarto tra i bambini senza e con il tedesco (Bondo)	306
Fig. 12	Lingue parlate più frequentemente nei nuclei famigliari (N = 42)	333
Fig. 13	Nuclei famigliari monolingui e plurilingui (N = 42)	334
Fig. 14	Plurilinguismo e monolinguisimo all'interno dei nuclei famigliari (N = 42)	337
Fig. 15	Cambiamenti nell'uso delle lingue in casa (N = 42)	339
Fig. 16	Nuclei famigliari mono o plurilingui e cambiamenti nell'uso delle lingue all'interno della famiglia (N = 42)	340
Fig. 17	Cambiamenti nell'uso delle lingue a Maloja (N = 42)	341
Fig. 18	Cambiamenti nell'uso delle lingue in casa e a Maloja (N = 42)	342
Fig. 19	Nuclei famigliari mono o plurilingui e cambiamenti a Maloja (N = 42)	342
Fig. 20	Cambiamenti nell'uso delle lingue a Maloja e lingue dominanti (N = 42)	343
Fig. 21	Cambiamenti nell'uso delle lingue in casa e/o a Maloja dovuti alla scuola bilingue (N = 42)	345
Fig. 22	Contributo della scuola bilingue alla promozione dell'italiano (N=42)	348
Fig. 23	Incidenza della scuola bilingue sulla dimensione demografica della scuola (N = 42)	349

1. Premessa

Maloja, fino al 2010 una piccola frazione del comune di Stampa¹, si situa sulla frontiera linguistica che delimita la Val Bregaglia dall'Engadina alta. La Bregaglia appartiene al territorio di lingua italiana e si distingue per la forte vitalità del dialetto bregagliotto e per la presenza non indifferente dello svizzero tedesco e di altre lingue anche nella forma del bilinguismo. L'Engadina è territorio di lingua romancia, ma l'uso del tedesco da parte della popolazione è elevato. Data la sua particolare posizione geografica, la situazione linguistica della Bregaglia, e in modo particolare di Maloja, presenta, come vedremo, caratteristiche del tutto particolari. L'orientamento economico e in parte anche culturale di Maloja è rivolto verso i centri turistici dell'Engadina e questo contribuisce a determinare la situazione linguistica della frazione che si presenta diversa da quella della valle.

Da un punto di vista storico e istituzionale Maloja fa parte a pieno titolo del Grigioni italiano e quindi fino al 2005 ha avuto una scuola in lingua italiana con l'insegnamento del tedesco con lo statuto di L2 a partire dalla 4ª elementare. Benché a Maloja il bilinguismo fosse da decenni una realtà evidente, non era mai stata presa seriamente in considerazione la possibilità di creare una scuola bilingue. Da tempo la scuola non rispecchiava più la reale situazione linguistica della frazione. Per questo prima o poi doveva sorgere la questione dell'insegnamento bilingue, anche perché, come vedremo, la maggior parte dei bambini che frequentano la scuola di Maloja sono bilingui sin dalla prima infanzia.

C'è poi voluto molto tempo affinché un tale progetto maturasse e potesse essere realizzato. Nel 1998, su incarico della Società per la ricerca sulla cultura grigione, il linguista Sandro Bianconi ha realizzato uno studio dettagliato sulla situazione sociolinguistica della Val Bregaglia. *Plurilinguismo in Val Bregaglia*, questo il titolo della ricerca, costituisce la base per qualsiasi indagine di tipo sociolinguistico sulla Bregaglia e anche per un lavoro come il nostro che pone al centro dell'attenzione la scuola bilingue di Maloja e la situazione linguistica delle famiglie coinvolte nel progetto. Bianconi si proponeva di studiare e documentare la situazione sociolinguistica della Bregaglia e ricavare da questa analisi delle indicazioni concrete per la progettazione di una futura politica culturale e linguistica della regione. Faremo più volte riferimento allo studio di

¹ La nostra ricerca è iniziata nel 2005, quando la Val Bregaglia era ancora suddivisa in 5 comuni. Nel 2008 la popolazione ha optato per un'aggregazione della Bregaglia in un solo comune. La fusione è entrata in vigore il primo gennaio 2010. Dopo la valle Monastero, la Bregaglia è stata la seconda regione del Canton Grigioni che ha deciso di diventare un comune unico.

Bianconi, premessa indispensabile per le nostre considerazioni. Per il momento basti riportare quanto l'autore osserva riferendosi a Maloja:

[...] il bilinguismo equilibrato rimane l'unica possibilità ragionevole e praticabile di politica linguistico-culturale per cercare di fermare un processo [quello dell'avanzamento del tedesco] altrimenti inarrestabile. (Bianconi 1998: 98)

A distanza di più di un decennio da queste considerazioni, l'istituzione della scuola bilingue di Maloja costituisce certamente il passo più concreto che sia stato fatto verso una politica linguistica indirizzata al bilinguismo così come auspicata da Bianconi. Ed è proprio grazie alle indagini di Bianconi che la popolazione e le autorità hanno iniziato, benché, a nostro avviso, in maniera ancora troppo tiepida, a prendere coscienza della particolare situazione linguistica del loro territorio.

Dopo una breve, ma intensa fase di progettazione, la scuola bilingue di Maloja è stata inaugurata nel mese di agosto del 2005. Il merito per questo passo importante spetta in primo luogo al consiglio scolastico di Maloja che con molto impegno e idealismo si è adoperato per introdurre a Maloja l'insegnamento bilingue. La scuola bilingue è stata avviata come progetto in un primo momento limitato a una fase sperimentale di tre anni. Dopo le esperienze positive ottenute durante la fase sperimentale, a partire dall'anno scolastico 2008/2009 il governo del Canton Grigioni ha dato il via libera definitivo per una conduzione bilingue della scuola di Maloja. L'esito positivo del progetto è dipeso da vari fattori che illustreremo più avanti.

La scuola bilingue di Maloja si inserisce in un contesto molto complesso che interessa non soltanto la dimensione sociolinguistica, ma anche quella demografica e politico-scolastica della regione. Anche se l'attuale scuola bilingue rispecchia meglio, rispetto al modello precedente, la reale situazione linguistica in cui vivono i bambini, all'inizio le sfide e le questioni aperte non erano poche. Creare una scuola bilingue a Maloja significava indebolire ulteriormente la posizione già precaria dell'italiano o al contrario rafforzare la lingua di Dante? Qual era il contesto sociolinguistico delle famiglie e dei bambini che partecipavano al progetto? Come avrebbero affrontato i bambini il passaggio da un insegnamento monolingue a un modello bilingue. Quale sarebbe stato l'impatto che la scuola bilingue avrebbe avuto sul contesto sociolinguistico del villaggio? Sarebbe stato possibile, grazie all'offerta dell'insegnamento bilingue, attirare nuove famiglie a Maloja e incrementare in tal modo il numero degli allievi, onde evitare la chiusura della scuola a causa del calo costante di allievi? Sarebbe stato possibile applicare il modello di un insegnamento bilin-

gue a una scuola di piccole dimensioni e isolata come quella di Maloja? Il nuovo modello scolastico sarebbe riuscito a dare un profilo bilingue alla frazione di Maloja? E ancora: la scuola bilingue avrebbe potuto contribuire a mitigare la conflittualità tra l'italiano e il tedesco? Queste sono solo alcune delle questioni che mettono in evidenza la situazione del tutto particolare, per non dire unica, di Maloja e della sua scuola.

Maloja è il primo comune del Grigioni italiano che, basandosi sulle Direttive² emanate dal Cantone nel 2001 per una gestione bilingue della scuola, ha elaborato un progetto per la conduzione bilingue della sua sede scolastica nella forma di un modello immersivo. In tale senso la scuola di Maloja si differenzia dalle altre scuole del Grigioni italiano nelle quali la lingua di insegnamento è l'italiano e dove il tedesco viene insegnato a partire dalla 4^a classe elementare con lo statuto di L2.³

Quella di Maloja è, se si fa eccezione di Bivio, anche la prima scuola bilingue della Svizzera italiana.⁴ L'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (ASPGR), l'istituto di cui faccio parte dal 2002, è stata incaricata di assumere l'accompagnamento scientifico del progetto della scuola bilingue di Maloja. Questo mi ha permesso di approfondire molti aspetti riguardanti le dinamiche linguistiche delle persone (bambini, genitori e insegnanti) coinvolte nel progetto. L'accompagnamento scientifico aveva il compito di seguire gli sviluppi del progetto e di controllare periodicamente le prestazioni scolastiche dei bambini. Il presente lavoro parte dai dati e dai risultati ottenuti nell'ambito dell'accompagnamento scientifico per approfondire e analizzare aspetti non contemplati in tale contesto.

2 Per le *Direttive* (termine che usiamo per abbreviare la dicitura «Direttive per la gestione bilingue di scuole o singole sezioni sotto forma di un'immersione parziale» del 9 novembre 2001) si veda più avanti al cap. 4.4, dove si presenta in modo dettagliato la situazione delle scuole bilingui del Canton Grigioni.

3 La situazione è cambiata a partire dall'anno scolastico 2010/11. La prima lingua straniera insegnata nelle scuole elementari è stata anticipata alla 3^a classe. Nel 2012/13 sarà introdotto l'inglese a partire dalla 5^a classe.

4 Bisogna precisare che già da decenni la scuola elementare di Bivio funziona in base a un modello bilingue. L'introduzione di una conduzione bilingue della scuola di Bivio è però anteriore alle direttive e quindi da questo punto di vista non ha statuto di scuola bilingue ufficiale. La scuola elementare di Bivio è organizzata in due sezioni (1^a-3^a e 4^a-6^a classe). Fino ad alcuni anni fa l'insegnamento delle lingue si teneva nel modo seguente: le prime tre classi erano in italiano, mentre dalla 4^a alla 6^a si parlava tedesco. Da alcuni anni si sperimentano con successo i modelli immersivi: alcune materie sono impartite in tedesco dalla 1^a alla 6^a classe, mentre altre, come per esempio la geografia o la storia, in italiano. La scuola secondaria e d'avviamento pratico si trovano a Savognin, in lingua tedesca, e quindi nel grado superiore non c'è continuazione nell'apprendimento della lingua italiana. Vengono comunque offerte alcune lezioni di italiano. L'incerta situazione linguistica di Bivio, dove l'italiano è sempre più compromesso, potrebbe, già a breve termine, trasformare la scuola plurilingue in una scuola monolingue.

La nostra ricerca è iniziata nel 2005 in seno alla progettazione della scuola bilingue e si è conclusa nel 2011 con la redazione finale del lavoro. La raccolta dei dati empirici si è svolta tra il 2005 e il 2010. Nel corso di questi cinque anni abbiamo realizzato una serie di interviste in profondità ai bambini e ai loro genitori, effettuato dei test con i bambini e fatto numerose visite alla scuola nell'ambito di brevi e ripetuti soggiorni a Maloja. Tutto questo ci ha permesso di tracciare un quadro molto dettagliato delle dinamiche sociolinguistiche che hanno determinato e accompagnato il progetto della scuola bilingue.

Nella prefazione allo studio di Bianconi del 1998, Gian Andrea Walther, l'allora presidente della Società culturale di Bregaglia (sezione della Pro Grigioni Italiano) asseriva che l'analisi proposta da Bianconi era:

[...] un documento che sarà in grado di provocare delle discussioni, dei dibattiti, delle proposte di interventi validi e mirati a favore dell'aspetto più importante della nostra cultura, dell'italiano appunto. Si tratta della prima tappa di tutto un impegno [...]. (Bianconi 1998: 8)

L'introduzione dell'insegnamento bilingue a Maloja è certamente uno dei passi più importanti intrapresi in tale contesto. Si tratta di un progetto ormai avviato, in parte consolidato, ma ancora molto giovane. Il futuro dimostrerà se la scuola bilingue sarà in grado di crescere ulteriormente. Questo lavoro vuole essere un punto di riferimento per i futuri sviluppi della scuola bilingue e un contributo alla promozione del bilinguismo a Maloja e altrove.

Il lavoro è stato accettato nel 2011 come dissertazione di dottorato dalla Facoltà di Lettere dell'Università di Berna su proposta del Prof. Dr. Bruno Moretti e del Prof. Dr. Iwar Werlen. La presente pubblicazione è una versione leggermente ridotta e in parte rielaborata e aggiornata della tesi integrale depositata su CD presso l'università di Berna. Se la tesi conteneva molti dettagli di carattere empirico, questa versione risulta più divulgativa. Il suo scopo è infatti quello di offrire una documentazione possibilmente esaustiva del progetto della scuola bilingue di Maloja che possa essere utile anche e soprattutto agli addetti ai lavori, vale a dire a quelle persone che ci lavorano giornalmente, gli insegnanti e gli operatori scolastici, ma anche i genitori. Questa versione vuole inoltre essere un punto di riferimento per altri futuri progetti di insegnamento bilingue nell'arco alpino.

I miei ringraziamenti particolari vanno al Dr. Prof. Bruno Moretti dell'Università di Berna che ha seguito il mio lavoro con impegno, ad Antonio Walther, presidente del consiglio scolastico di Maloja, a Gustavo Lardi, ex ispettore scolastico e accompagnatore didattico del progetto, all'attuale ispettore scolastico del

Grigioni italiano Dante Peduzzi, alla direzione dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni che mi ha sempre sostenuto e incoraggiato. Un grazie molto particolare ai bambini della scuola bilingue di Maloja, agli insegnanti e alle famiglie. Tutti quanti, con le interviste che mi hanno concesso, hanno fornito il materiale sul quale ho potuto lavorare. Grazie ai collaboratori e alle collaboratrici dell'Ufficio coordinamento lingue dell'ASPGR, in particolare a Sabine Bietenhader e Marco Trezzini, la prima per le trascrizioni, le correzioni e le valutazioni dei test, il secondo per lo svolgimento dell'ultimo sondaggio con i genitori. Grazie infine alla mia famiglia per la pazienza e la comprensione.

2. Obiettivi, metodologia della ricerca e ipotesi di lavoro

Questo lavoro è incentrato sul progetto della scuola bilingue di Maloja, ne documenta gli sviluppi e prende in esame i comportamenti linguistici dei bambini che vi hanno preso parte e quelli delle loro famiglie. Si occupa inoltre delle prestazioni scolastiche e degli sviluppi linguistici dei bambini nell'ambito dell'insegnamento bilingue. I bambini però non vivono soltanto a scuola. Sono quindi stati presi in esame anche i loro comportamenti linguistici extra-scolastici, tenendo conto inoltre della particolare dimensione sociolinguistica che caratterizza la frazione di Maloja.

La ricerca si propone di:

1. descrivere la nascita e gli sviluppi del progetto «Scuola bilingue Maloja» e di valutarne gli esiti dopo i primi cinque anni di insegnamento bilingue;
2. descrivere, analizzare e interpretare aspetti delle dinamiche sociolinguistiche in atto nei bambini che hanno frequentato i primi cinque anni d'insegnamento bilingue (2005-2010);
3. descrivere, analizzare e interpretare aspetti delle dinamiche sociolinguistiche in atto nelle rispettive famiglie;
4. analizzare, valutare e interpretare le abilità linguistiche dei bambini in italiano e tedesco;
5. descrivere lo sviluppo in queste due lingue nel corso del progetto;
6. analizzare e descrivere le prestazioni scolastiche dei bambini nel contesto dell'insegnamento bilingue;
7. descrivere l'italiano parlato dai bambini e dai loro genitori;
8. analizzare e valutare le conseguenze che la scuola bilingue ha avuto sull'italiano a Maloja;
9. valutare l'impatto che la scuola bilingue ha avuto sul villaggio di Maloja.

Rispetto alla versione integrale del lavoro, questa versione, di carattere più divulgativo, si pone come già detto in un'ottica più pratica e si propone anche come opera di consultazione per progetti di insegnamento bilingue simili a quelli di Maloja.

Siamo partiti nell'anno scolastico 2005/2006 da un campione (scuola dell'infanzia e scuola elementare) di 13 famiglie e 22 bambini (4 nella scuola dell'infanzia e 18 nelle elementari) che nel corso del progetto ha subito i seguenti mutamenti⁵ (Tab. 1):

Tab. 1 Famiglie e bambini coinvolti nel progetto «Scuola bilingue di Maloja» dal 2005/06 al 2009/010

Anno	Famiglie	Bambini												Totale
		Scuola dell'infanzia (1° – 3° anno)				Scuola elementare (1ª – 6ª classe)								
		Totale	1°	2°	3°	Totale	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª		
05/06	13	4	1	1	2	18	4	3	4	4	2	1	22	
06/07	19 (+ 6)	8	4	2 (+1)	2 (+1)	21	3 (1 rip)	5 (+2)	3	4	4	2	29	
07/08	21 (+ 3/ -1)	8	3	3 (-1)	2	21	2	3	4 (-1)	4 (+1)	4	4	29	
08/09	15	10	4	3	3	20	2	2	4	4	4	4	30	
09/010	17	6	1	2	3	17	3	2	2	3	4	3	23	

Tra parentesi è indicato il numero di bambini che si sono aggiunti (+) o che hanno lasciato la scuola (-) nel corso del progetto. L'abbreviazione rip indica invece i bambini che hanno ripetuto l'anno.

È importante notare che delle 9 famiglie aggiuntasi nel corso del progetto (Tab. 1), 4 sono di lingua portoghese. Si tratta di famiglie residenti in Engadina o a Maloja. Due di queste hanno fatto venire i bambini dal Portogallo per permettere loro di frequentare la scuola bilingue. Le altre 5 famiglie aggiuntasi sono di lingua tedesca o italiana.

I dati sui quali poggia la nostra ricerca sono stati raccolti attraverso:

1. una serie di inchieste tramite questionario presso le famiglie, i bambini e gli insegnanti della scuola di Maloja;
2. una serie di test scolastici con i bambini nelle materie italiano, tedesco e matematica;
3. l'osservazione partecipante;
4. un campione di una quarantina di interviste a 18 bambini⁶ e 20 persone adulte (genitori e altri) di Maloja e in parte della valle (Bondo).

⁵ Non sono qui inclusi gli allievi della scuola di confronto di Bondo. Tali cifre sono rilevanti per i test e verranno presentate nel cap. 8.

⁶ Anche qui non sono contemplati i bambini della classe di confronto di Bondo.

Le interviste sono state determinanti per l'analisi dei comportamenti linguistici dei bambini e delle loro famiglie. Il campione era composto nel modo seguente (Tab. 2):

Tab. 2 Il campione delle interviste

	Bambini		Adulti	
Numero	10	8	12	8
Sesso	Maschile	Femminile	Maschile	Femminile
Domicilio	Maloja	Maloja	Maloja	Maloja, Coira
Età	Tra i 7 e i 14 anni	Tra i 7 e i 14 anni	Tra i 35 e 45 anni e un pensionato	Tra i 35 e i 45 anni, alcune giovani studentesse tra i 20 e i 22 anni e una donna pensionata
Attività	Allievi	Allieve	Impiegati nel settore terziario, operai, insegnanti, albergatori	Impiegati nel settore terziario, casalinghe, studentesse

Le interviste, che con gli adulti si sono svolte al loro domicilio e con i bambini a scuola, erano a risposte libere, in lingua italiana, su temi riguardanti la scuola bilingue, l'uso delle lingue e il plurilinguismo, della durata tra i 45 e i 60 minuti e registrate su cassetta. Le interviste hanno inoltre costituito la base dell'analisi sociolinguistica per la descrizione dei tratti specifici dell'italiano regionale parlato dalle persone coinvolte (genitori e bambini).

Accanto alle interviste si sono svolte tre inchieste tramite questionario e a risposte prevalentemente chiuse presso i genitori, due inchieste presso i bambini e gli insegnanti e due inchieste pubbliche, una rivolta alla popolazione di Maloja e l'altra a tutta la Val Bregaglia. Su questo materiale si è costruita l'analisi sociolinguistica e le considerazioni sul progetto per l'insegnamento bilingue a Maloja.

3. La Bregaglia: aspetti demografici, linguistici e culturali

3.1. Una valle del Grigioni italiano

In questa prima parte del nostro lavoro intendiamo fornire una serie di dati statistici, in parte ricavati da studi recenti in parte raccolti attraverso inchieste sul terreno, che possano mettere in evidenza gli aspetti significativi della realtà demografica, linguistica e culturale bregagliotta e in modo particolare di quella dell'insediamento di Maloja. Si tratterà in modo particolare di inquadrare i fenomeni e le dinamiche sociolinguistiche in atto in questa comunità. Naturalmente concentreremo la nostra attenzione sulla particolare situazione in cui viene a trovarsi la frazione di Maloja che da un punto di vista geografico, ma anche linguistico, può essere considerata l'avamposto della Val Bregaglia a Nord.

Accanto alla Valposchiavo⁷, alla Mesolcina e alla Calanca, la Bregaglia è una delle quattro Valli del Grigioni italiano.⁸ Fino al 2010 il Circolo della Bregaglia era formato da cinque comuni: Bondo, Castasegna, Soglio, Stampa e Vicosoprano. In seguito all'aggregazione, entrata in vigore nel 2010, la Bregaglia ora è costituita da un comune unico.⁹ Visto che la raccolta dei dati sui quali poggia la nostra ricerca è avvenuta prima dell'aggregazione, manterremo, per le nostre considerazioni, la suddivisione della valle nei cinque comuni.

Le quattro valli alpine che formano il Grigioni italiano si distinguono per la loro situazione marginale e pluriminoritaria all'interno di un Cantone costituzionalmente trilingue.

Il Grigioni italiano rappresenta una piccola minoranza linguistica, etnica e geografica nella realtà politica del Cantone dei Grigioni. Nel contempo lo stesso

7 Valposchiavo, al posto di Valle di Poschiavo, è diventato il termine più usato per denominare la valle. Il termine è usato anche dall'ente turistico della valle.

8 Per informazioni più dettagliate sul Grigioni italiano rimandiamo a Todisco (2006) e Stampa e Maurizio (1994). Osserviamo inoltre che quando si parla delle Valli del Grigioni italiano non bisogna dimenticare Bivio, il piccolo villaggio, 209 abitanti nel 2009, 13 in meno rispetto al 2000, che si trova nella Val Sursette, ai piedi dei passi del Giulia e del Settimo. Pur facendo parte del Grigioni italiano, il tedesco è la lingua maggioritaria parlata dalla popolazione di Bivio. In merito alla distribuzione delle lingue a Bivio, il censimento federale del 2000 indica le seguenti cifre: su un totale di 204 abitanti, 113 parlano tedesco, 60 italiano, 25 romancio e 6 altre lingue. Di fatto gli abitanti di Bivio sono bilingui o addirittura trilingui.

9 L'aggregazione ha ovviamente anche conseguenze per la scuola. Già a partire dall'anno scolastico 2009/010 è stata istituita una sola direzione scolastica per le sedi di Maloja (scuola dell'infanzia e elementare bilingue), Vicosoprano (scuola elementare), Castasegna (scuola dell'infanzia) e Stampa (grado superiore).

Grigioni italiano può essere considerato una piccola provincia periferica nella realtà culturale della Svizzera italiana e dell'Italia. Da un punto di vista geografico esso è privo di un centro che possa fungere da punto di coesione. Ad eccezione della Calanca e della Mesolcina, le quattro Valli del Grigioni italiano sono infatti geograficamente separate da territori di lingua tedesca e romancia e presentano caratteristiche in parte molto diverse. Oltre ai centri mancano anche le scuole medie superiori. La posizione geografica periferica porta a una forte emigrazione, soprattutto da parte dei giovani. Per necessità di natura economica, più della metà della popolazione grigionitaliana vive oggi lontana dal territorio d'origine. È ovvio che un gruppo etnico situato ai margini della realtà politica e geografica del Cantone e della Confederazione provi il forte bisogno di tutelare la propria identità culturale, soprattutto quando la sente minacciata. La minaccia si manifesta soprattutto a livello linguistico, essendo proprio la lingua l'elemento più forte di coesione interna del Grigioni italiano.

Sono diversi i fattori che nel corso dei decenni hanno contribuito a indebolire l'italiano nelle valli grigionitaliane: la presenza di abitanti alloglotti (soprattutto germanofoni), la diffusione dei mass media in lingua tedesca, l'incremento del turismo, lo spopolamento, la mancanza di un liceo e di un istituto per la formazione degli insegnanti, tutte cose non facilmente realizzabili a causa della distanza geografica tra le singole valli.

Le cifre complessive inerenti alla popolazione grigionitaliana ci permettono di inquadrare la posizione di marginalità in cui si trova il Grigioni italiano (Tab. 3):

Tab. 3 Popolazione del Grigioni italiano dal 1860 al 2009¹⁰

	1860	1900	1950	1990	+/- in % 1950–1990
Grigioni	90 713	104 520	137 100	173 890	+26.8%
Grigioni italiano	10 580	12 223	14 058	12 904	-8.2%
Mesolcina	4660	4579	5333	6109	+14.5%
Valposchiavo	3777	4301	5662	4398	-22.3%
Bregaglia	1626	1754	1552	1434	-7.6%
Calanca	1769	1448	1287	740	-42.5%
Bivio	212	141	224	223	-0.5%

¹⁰ Dati ripresi da Bianconi (1998), dai siti www.gr.ch e www.awt.gr.ch/statistik (Ufficio statistica del Canton Grigioni) e in parte messi a disposizione dalle cancellerie dei comuni della Bregaglia. Le percentuali dell'ultima colonna mostrano lo sviluppo demografico.

	1990	2000	+/- in % 1990–2000
Grigioni	173 890	187 058	+7.5%
Grigioni italiano	12 904	13 605	+5.4%
Mesolcina	6 109	6 662	+9%
Valposchiavo	4 398	4 427	+0.7%
Bregaglia	1 434	1'503	+4.8%
Calanca	740	809	+9.3%
Bivio	223	204	-8.5%

	2000	2009	+/- in % 2000–2009
Grigioni	187 058	191 861	+2.5%
Grigioni italiano	13 605	14 393	+5.8%
Mesolcina	6 662	7 112	+6.8%
Valposchiavo	4 427	4 667	+5.4%
Bregaglia	1 503	1 613	+7.3%
Calanca	809	794	-1.9%
Bivio	204	207	+1.5%

Come si può dedurre dalla Tab. 3, la popolazione complessiva del Cantone dei Grigioni è aumentata del 26.8 % nel giro di 40 anni tra il 1950 e il 1990. A partire dagli anni novanta la crescita demografica complessiva del Cantone è diminuita drasticamente fino a scendere a un tasso di crescita di soli 2.5 punti percentuali nel decennio che va dal 2000 al 2009. Per il Grigioni italiano abbiamo, tra il 1950 e il 1990, una diminuzione della popolazione dell'8.2 %. Tra il 1990 e il 2000 la curva discendente si è arrestata innescando una lieve crescita che fino al 2009 non supera i 6 punti percentuali. In alcuni comuni lo spopolamento è un problema importante. Sono soprattutto i giovani ad abbandonare le valli natie, ciò che provoca un invecchiamento della popolazione, come del resto succede per altre regioni periferiche del Cantone.

Se prendiamo in considerazione le cifre a partire dal 2000, dalla Tab. 3 vediamo che la valle più popolata del Grigioni italiano è la Mesolcina (7112 abitanti nel 2009), seguita dalla Valposchiavo. La Bregaglia e soprattutto la Calanca presentano un tasso di popolazione molto basso. Nel giro di vent'anni la crescita demografica della Mesolcina si pone tra un massimo del 9% e un minimo del 6.8%. La Valposchiavo conosce una minima crescita nel decennio tra il 2000 e il 2009 (+5.4%). Lo stesso vale per la Bregaglia la cui popolazione tra il 2000 e il 2009 aumenta di soli 7.3 punti percentuali. Al 9.3% di crescita demografica

della Calanca tra il 1990 e il 2000 si contrappone nel decennio seguente una drastica diminuzione che raggiunge il tasso negativo del -1.8%. La popolazione di Bivio infine diminuisce dell'8.5% tra il 1990 e il 2000 e rimane poi nel decennio seguente pressoché invariata.

La superficie del Grigioni italiano (982 km²) corrisponde a un quinto di quella cantonale, ma gli abitanti non costituiscono che un tredicesimo della popolazione complessiva.

La vita culturale delle valli del Grigioni italiano è orientata, soprattutto per quanto riguarda il Moesano¹¹ (con i vicini centri Bellinzona, Lugano e Locarno), verso Sud, mentre quella politica ed economica fa riferimento a Nord. È stato così in passato, con l'emigrazione, e lo è oggi con la frequente necessità di padroneggiare il tedesco e, per molti, di cercare lavoro fuori dal proprio territorio. È dunque evidente che la posizione dell'italiano versa, per certi aspetti, in una situazione piuttosto precaria, specialmente nelle zone geograficamente più isolate o maggiormente influenzate dalle regioni di lingua tedesca, come, per l'appunto, la Bregaglia e l'enclave di Bivio.

La Bregaglia, la valle che qui ci interessa più da vicino, è un tradizionale corridoio di transito tra il Nord e il Sud. Solo pochi chilometri dividono Maloja, l'insediamento più settentrionale della Bregaglia, dalla Valchiavenna. Con un dislivello di 1135 m tra Maloja e Castasegna, la Bregaglia costituisce il collegamento più breve tra l'alta Engadina e il lago di Como. La valle è conosciuta per i suoi grandi artisti, che vi sono nati o che l'hanno scelta come loro seconda patria o che, trovandosi di passaggio, sono rimasti affascinati dal suo paesaggio. Basta fare il nome dei fratelli Giacometti, nati a Stampa – uno di loro, Alberto, è da annoverare tra i massimi artisti del XX secolo – o quello di Willi Guggenheim, più noto con lo pseudonimo di Varlin, che ha vissuto e dipinto per molti anni a Bondo. Un tale fervore artistico è certamente sorprendente se si considera l'isolamento geografico che per molti secoli ha determinato le sorti della valle.

La Bregaglia è anche conosciuta per le sue risorse naturali, le sue montagne, per il paesaggio intatto, per le particolarità culturali e storiche e per le innumerevoli possibilità di scoprirla attraverso i sentieri panoramici e storici. La valle offre una gamma di possibilità per attività sia di carattere culturale che escursionistico. E arte e montagna si incontrano nelle opere dei celebri artisti che il visitatore può ammirare nel museo di valle a Stampa.

Negli anni sessanta, in seguito al crollo dell'antica civiltà contadina fondata sull'allevamento, l'agricoltura e l'artigianato, la Bregaglia ha incontrato grossi

¹¹ Con la denominazione Moesano si è soliti assemblare le due valli Mesolcina e Calanca in un unico termine.

problemi economici. Se è riuscita in qualche modo a far fronte a questa situazione, è stato grazie all'energia idrica. Nel 1955 la città di Zurigo ha investito 200 milioni di franchi per lo sfruttamento delle acque della Bregaglia. I quaranta posti di lavoro che sono stati creati hanno contribuito in modo determinante a garantire alla valle una solida base economica. E sempre grazie all'energia idrica i comuni hanno potuto registrare maggiori entrate. La costruzione delle dighe ha permesso inoltre di diminuire il pericolo delle inondazioni.

Da sempre la Bregaglia conosce il fenomeno dell'emigrazione che naturalmente è connesso al grave problema dello spopolamento. In tale contesto il comune di Soglio anni fa ha dovuto rinunciare alla sua scuola. Lo stesso vale per Bondo che dall'anno scolastico 2009/2010 non dispone più di una propria scuola.

Fino a 50 anni fa, la grande maggioranza della popolazione lavorava nel settore primario, mentre oggi fare i contadini è diventato molto difficile. Le uniche imprese presenti in Bregaglia sono alcune ditte per la lavorazione del legno. Presso Promontogno e Soglio si trovano alcune cave dalle quali si estrae dell'ottimo materiale da costruzione, le famose lastre di gneis e di beola. Tramontata l'era dell'agricoltura, il patrimonio economico della Bregaglia è costituito dal suo paesaggio, dalle sue risorse naturali ancora intatte e dalla fama mondiale raggiunta dai suoi artisti. Tutto questo attira molti turisti. La sfida consiste nell'adeguarsi ai cambiamenti imposti dal mondo moderno senza perdere la propria identità e mantenendo viva la propria cultura.

Grazie all'uso delle tecnologie moderne¹², la Bregaglia cerca costantemente di trovare un rimedio al problema dell'isolamento. Accanto a quello che si può fare grazie alla rete telematica, ci sono altre iniziative, altrettanto interessanti, che danno prova della volontà della popolazione di sfruttare e promuovere le proprie potenzialità. Va citata, in tale contesto, la creazione, a Vicosoprano, su spinta di *movingAlps*¹³, del Centro di sviluppo regionale della Val Bregaglia, che, con lo scopo di valorizzare le attività locali, ospita vetrine espositive, uffici e servizi per la promozione e la valorizzazione delle attività locali in modo da poter superare l'isolamento atavico dell'imprenditoria regionale. Il centro permette a ditte innovative di trovare uno sbocco oltre confine. Citiamo inoltre, a titolo d'esempio, il progetto del *Giardino del suono*, un'installazione elettroacustica che trasforma il giardino inglese del Palazzo Castelmur in un giardino sonoro innovativo ed unico nel suo genere.

12 In tale ambito bisogna segnalare i due siti www.bregaglia.movingalps.ch e www.portalebregaglia.ch.

13 Il Progetto *movingAlps* (mA), www.movingalps.ch, è da considerarsi l'estensione del *Progetto Poschiavo* nella regione dell'arco alpino meridionale svizzero. *movingAlps* nasce su proposta della Fondazione Jacobs che ha voluto cogliere la sfida di far convergere due promettenti approcci di formazione e sviluppo per le zone periferiche in un unico modello.

3.2 Dati demografici della Bregaglia

Nel capitolo precedente abbiamo preso in esame lo sviluppo demografico del Grigioni italiano. Vediamo ora più in dettaglio come si presentano i dati per i cinque villaggi della Bregaglia (a partire dal 2010 riuniti in un solo comune). Dopo la Calanca, la Bregaglia è, come abbiamo visto, la valle del Grigioni italiano con meno abitanti. La popolazione totale della Val Bregaglia si compone nel modo seguente (Tab. 4):

Tab. 4 Evoluzione della popolazione residente in Bregaglia dal 1980 al 2009¹⁴

	1980	1990	+/- in % (90-2000)	1990	2000	+/- in % (80-90)	2000	2009	+/- in % (2000-2008)
Bondo	184	161	-12.5%	161	181	+12.4%	181	205	+13.2%
Castasegna	174	176	+1.1%	176	190	+7.9%	190	179	-5.8%
Soglio	220	216	-1.8%	216	172	-20.3%	172	174	+1.5%
Stampa	420	488	+16.2%	488	531	+8.8%	531	602	+13.5%
di cui a Maloja		(274) ¹⁵		(274)	(240)	-12.4%	(240)		
Vicosoprano	397	393	-1%	393	429	+9.1%	429	453	+5.6%
Totale valle	1395	1434	+2.7%	1434	1503	+4.8%	1503	1613	+7.3%

Nel decennio che va dal 1980 al 1990 la situazione demografica della Bregaglia è rimasta complessivamente stabile. C'è stato un aumento del 16.2 % nel comune di Stampa (legato allo sviluppo demografico di Maloja), mentre a Castasegna, Vicosoprano e Soglio la popolazione è rimasta più o meno stabile con una leggera diminuzione nei due ultimi comuni. A Bondo il calo è stato più consistente (-12.5 %). Come si può notare, tra il 1980 e il 1990 il calo nella bassa valle è stato compensato da un aumento di popolazione nell'alta valle.

Tra il 1990 e il 2000 c'è stata una piccola ripresa a Bondo (+12.4 %) e un calo drammatico a Soglio (-20.35 %), ciò che nel 2001 ha determinato la chiusura della scuola. La popolazione di Stampa e Vicosoprano è aumentata leggermente, ma è diminuita a Maloja. Quella di Castasegna e Vicosoprano è rimasta stabile.

¹⁴ Dati ripresi da Bianconi (1998), dai siti www.gr.ch e www.awt.gr.ch/statistik e in parte messi a disposizione dalle cancellerie dei comuni. Le cifre per il 2006 sono ricavate dal sito internet del Canton Grigioni, www.gr.ch, e quelle per il 2007/08 ci sono state messe a disposizione dalle varie cancellerie comunali.

¹⁵ Le cifre separate per Maloja sono disponibili solo per gli anni 1990 e 2000.

Dal 2000 al 2009 la popolazione complessiva della Bregaglia è cresciuta leggermente del 7.3 %. La crescita più consistente si registra a Bondo (+13.2 %) e Stampa (+13.5 %). Da notare l'arresto del calo di popolazione a Soglio, dal 1990 al 2000 -20.3 %, mentre dal 2000 al 2009 +1.5 %. A Castasegna invece dal 2000 al 2009 la popolazione è diminuita del 5.8 %.

Nel quadro della nostra ricerca è anche importante considerare la percentuale della popolazione sotto i vent'anni. Questi aspetti andranno visti più in dettaglio nel capitolo dedicato alla scuola (cap. 5.6). Anche Bianconi (1998) ne aveva tenuto conto. Come si può dedurre dalla Tab. 5, negli anni in cui Bianconi ha svolto la sua ricerca la popolazione sotto i 20 anni era molto bassa a Bondo e Soglio (sotto il 20 %). Nei tre comuni di Stampa, Castasegna e Vicosoprano superava invece la soglia del 20% con il tasso più alto (26 %) a Castasegna. Da questo punto di vista Bianconi definiva potenzialmente a rischio anche Soglio che infatti, come abbiamo già detto, solo tre anni più tardi ha chiuso la sua scuola. Per il 2007, nel momento in cui il progetto della scuola bilingue è in pieno corso, abbiamo 3 nascite a Bondo, 2 nascite a Castasegna e Stampa, 6 a Vicosoprano e zero nascite a Soglio.

Tab. 5 Percentuali di popolazione in età prescolastica e scolastica negli anni novanta¹⁶

Comune	Percentuali
Bondo	13%
Castasegna	26%
Soglio	19%
Stampa	21.3%
Vicosoprano	22.7%

Vedremo più avanti che anche alla fine del primo decennio del 2000 la situazione non è cambiata. Il numero di allievi in costante calo è stato uno dei motivi che hanno spinto le autorità scolastiche di Stampa/Maloja a optare per un modello scolastico bilingue. Il problema demografico si fa particolarmente acuto con la fine della formazione professionale. La maggior parte dei giovani bregagliotti non fanno più ritorno in valle perché costretti a cercare lavoro altrove. Questo accelera il processo dell'invecchiamento della popolazione e indebolisce il tessuto sociale. Vedremo più avanti in che modo la situazione demografica va a incidere sulla scuola.

¹⁶ Dati ripresi da Bianconi (1998: 18).

Indicativi sono le percentuali della fascia d'età tra i 0 e i 15 anni per rapporto al totale della popolazione. Abbiamo a disposizione due valori (Tab. 6), quelli del 2000, ricavati dal censimento federale, e quelli messi a disposizione dalle cancellerie della Val Bregaglia per l'anno scolastico 2007/2008, nel momento in cui la scuola bilingue era giunta al terzo e ultimo anno della fase sperimentale.

Tab. 6 Popolazione della Bregaglia e fascia d'età 0–15 anni
(2000: dati censimento federale; 2007/2008: dati cancelleria comunale)

Comuni	Totale popolazione		di cui 0–15 anni		% (per rapporto al totale)	
	2000	2007/08	2000	2007/08	2000	2007/08
Bondo	181	201	26	24	14.3%	11.9% (-2.4%)
Castasegna	190	194	20	25	10.5%	12.9% (+2.4)
Soglio	172	173	18	13	10.4%	7.5% (-2.9%)
Stampa	531	560	64	87	12.0%	15.5% (+3.5%)
Vicosoprano	429	451	52	75	12.0%	16.6% (+4.6%)
Totale	1503	1579	180	224	12.0%	14.1% (+2.1%)

Complessivamente, dal 2000 al 2007/08 la popolazione prescolastica e scolastica è aumentata leggermente, ma nei comuni di Bondo e Soglio è diminuita, causando, bisogna ripeterlo, la chiusura delle scuole dei due villaggi. Nel comune di Stampa il numero dei bambini è aumentato leggermente, anche grazie alle famiglie portoghesi che hanno iscritto i loro bambini alla scuola bilingue di Maloja.

3.3 Dati linguistici della Bregaglia

3.3.1 Considerazioni generali

Abbiamo già accennato al fatto che rispetto alle altre valli del Grigioni italiano, la Bregaglia presenta una situazione linguistica del tutto particolare.¹⁷ Bianconi (1998) descrive il repertorio linguistico della popolazione bregagliotta assegnando una posizione dominante al dialetto bregagliotto, parlato da tutti i nativi e capito dai residenti in valle anche se di diversa lingua materna. Al secondo posto Bianconi pone lo svizzero tedesco¹⁸, senza fare la distinzione tra la variante dialettale e il tedesco standard. L'italiano, di cui tutti i nativi e gran parte degli immigrati hanno una competenza attiva, si situa al terzo posto. L'ultimo codice di cui tutti i nativi hanno almeno competenza passiva, nella maggior parte dei casi anche attiva, è una varietà dialettale che in valle viene designata genericamente come *lombardo*, una koinè dialettale che viene usata nella comunicazione con gli abitanti della Valchiavenna, Valtellina e del Ticino. Questi dunque i codici che compongono il repertorio linguistico parlato bregagliotto, inquadrati da Bianconi in «una situazione chiaramente multilingue in cui l'italiano ha tuttora un ruolo subalterno rispetto ai due codici protagonisti della comunicazione orale in Bregaglia, i dialetti locali e quello alemannico.» (Bianconi 1998: 33)

Per le nostre considerazioni sulla scuola bilingue di Maloja sarà inevitabile tenere sempre presente la complessa situazione linguistica della frazione e del resto della Bregaglia. Per questo motivo, rifacendoci allo studio di Bianconi (1998) e all'analisi di Picenoni (2008 e Grünert et al. 2008) e aggiungendo dati emersi dai nostri rilevamenti, andiamo a vedere come si distribuiscono le lingue nella popolazione bregagliotta. Informazioni certe ci vengono in primo luogo dai censimenti federali. Per il caso specifico di Maloja, i cui dati di regola sono inclusi in quelli del comune di Stampa, per il 1990, e grazie all'Ufficio cantonale di statistica di Bellinzona, Bianconi ha ottenuto delle cifre separate. Se consideriamo la composizione della popolazione bregagliotta secondo la lingua materna, tra il 1990 e il 2000 la ripartizione delle lingue nei singoli comuni è la seguente (Tab. 7):

17 Un'analisi complessiva della situazione linguistica delle quattro valli del Grigioni italiano si trova in Grünert, Picenoni, Cathomas (1998).

18 Al posto di Schwytzerdütsch, termine usato da Bianconi (2008), noi diremo svizzero tedesco.

Tab.7 Popolazione dei comuni della Val Bregaglia secondo la lingua materna dal 1990 al 2000¹⁹

	1990					2000				
Comune	Pop.	it/breg	ted	rom	altre	Pop.	it	ted	rom	altre
Bondo	161	133	26	—	2	181	140	35	3	3
Castasegna	176	126	41	9	—	190	152	30	6	2
Soglio	216	177	33	2	4	172	138	30	10	3
Stampa	488	319	139	12	18	531	351	147	10	23
di cui a Maloja	274	131	115	11	17	240	127	90	4	16
Vicosoprano	393	329	41	16	7	429	346	55	18	10
Totale	1708	1215	395	50	48	1503	1127	297	38	41

Per il 1997 Bianconi (1998) riporta le seguenti cifre (Tab. 8):

Tab. 8 Popolazione dei comuni della Val Bregaglia secondo la lingua materna per l'anno 1997 (Bianconi 1998: 18)

1997				
Pop.	Italiano/bregagliotto	Tedesco	Romancio	Altre
Bondo	177	20	-	2
Castasegna	179	32	4	-
Soglio	176	19	2	3
Stampa	441	126	-	25
Vicosoprano	423	39	12	1
	1396 (82.2%)	236 (13.9%)	18 (1%)	48 (2.8%)

In un'ottica complessiva, l'italiano e il bregagliotto assumono una posizione largamente prioritaria rispetto al tedesco. Il tasso più alto di tedesco si registra nel comune di Stampa.

Ed ecco (Tab. 9) le cifre riportate da Picononi (Grünert et al. 2008: 180 e 181) il quale ha assemblato i comuni di Sopraporta (Vicosoprano e Stampa con Maloja) e Sottoporta (Bondo, Soglio e Castasegna):

¹⁹ Dati tratti dai rispettivi censimenti federali.

Tab. 9 Demografia e lingua principale nei comuni di Sopraporta e Sottoporta dal 1990 al 2000²⁰

Demografia e lingua principale	1970		1980		1990		2000	
Comuni di Sopraporta (Stampa, Vicosoprano)								
Vicosoprano								
Popolazione complessiva	387		397		393		429	
Italiano	313	80.9%	342	86.2%	329	83.7%	346	80.7%
Tedesco	63	16.3%	43	10.8%	41	10.4%	55	12.8%
Romancio	11	2.8%	8	2.0%	16	4.1%	18	4.2%
Altre lingue			4	1.0%	7	1.8%	10	2.3%
Stampa								
Popolazione complessiva	451		420		488		531	
Italiano	366	81.2%	317	75.5%	319	65.4%	351	66.1%
Tedesco	59	13.1%	66	15.7%	139	28.5%	147	27.7%
Romancio	19	4.2%	21	5.0%	12	2.4%	10	1.9%
Altre lingue	7	1.5%	16	3.8%	18	3.7%	23	4.3%

Demografia e lingua principale	1970		1980		1990		2000	
Comuni di Sottoporta (Bondo, Soglio e Castasegna)								
Popolazione complessiva	646		578		553		543	
Italiano	547	84.7%	458	79.3%	436	78.8%	430	79.2%
Tedesco	65	10.1%	88	15.2%	100	18.1%	95	17.5%
Romancio	32	4.9%	25	4.3%	11	2.0%	10	1.8%
Altre lingue	2	0.3%	7	1.2%	6	1.1%	8	1.5%

Dalle cifre del censimento federale e da quelle riportate da Picenoni si può concludere che negli anni ottanta in Bregaglia si registrava un'avanzata preoccupante del tedesco, connessa a un calo dell'italiano. Tra il 1980 e il 1990 nel comune di Vicosoprano l'italiano era sceso di 2.5 punti percentuali e il tedesco era rimasto stabile intorno al 10 %. Più grave si presentava la situazione nel comune di Stampa, dove l'italiano era diminuito del 10.1 % e il tedesco aumentato del 12.8 %. Nei comuni di Sottoporta lo sviluppo negativo era meno preoc-

²⁰ Schema ripreso e in parte modificato da Picenoni (Grünert et al. 2008: 180–181).

cupante in quanto l'italiano era sceso di un solo mezzo punto percentuale e il tedesco era salito del 2.9 %. Tra il 1990 e il 2000 l'avanzata del tedesco si è arrestata e la situazione si è stabilizzata. Nel comune di Stampa, che qui ci interessa più da vicino, l'italiano non è più diminuito e anzi è salito leggermente del 0.7 %. Il tedesco è sceso dal 28.5 % al 27.7 %.

Le considerazioni di Picenoni (2008a, 2008b) sulla situazione linguistica del Grigioni italiano fanno parte di un ampio studio sul funzionamento del trilinguismo nel Canton Grigioni. Picenoni prende in esame le quattro valli del Grigioni italiano. Le conclusioni che trae per la Bregaglia possono essere riassunte nel modo seguente: innanzitutto Picenoni osserva giustamente che la situazione linguistica della Bregaglia è connessa al basso numero demografico della popolazione, ciò che contribuisce a farne un territorio marginale anche da un punto di vista linguistico. Picenoni disegna un quadro linguistico instabile e mette l'accento sul fatto che determinati fattori economici e sociali, come per esempio i matrimoni misti, possono incidere sulla situazione linguistica, in questo caso a danno dell'italiano.

3.3.2 Aspetti del plurilinguismo

Un altro elemento importante che emerge dall'analisi di Picenoni (2008a, 2008b) è che, grazie alla scomparsa della frontiera politico-economica verso la Valchiavenna, la contrapposizione fra italiano e tedesco, particolarmente marcata fino agli anni novanta, ha ceduto a una discussione sul plurilinguismo (lanciata da Bianconi nel 1998). L'apertura verso l'Italia si manifesta anche attraverso l'uso più frequente dell'italiano da parte dei giovani di Sottoporta. Per quanto attiene al plurilinguismo, i campioni esaminati da Picenoni evidenziano l'esistenza in Bregaglia di due gruppi equilibrati di monolingui e plurilingui.

I monolingui italofoeni sentono il pericolo di uno svantaggio nel campo professionale qualora non padroneggino sufficientemente il tedesco. I parlanti monolingui tedescofoeni invece dimostrano una buona disponibilità a integrarsi linguisticamente soprattutto attraverso il dialetto ma anche l'italiano. Picenoni descrive l'atteggiamento dei parlanti plurilingui nel modo seguente:

I parlanti plurilingui, invece, assumono un atteggiamento linguistico diverso a seconda della loro competenza individuale. [...] osserviamo, per esempio, che chi sa il tedesco e l'italiano si impegna a promuovere il plurilinguismo e a mantenere l'italiano, chi sa il tedesco ed è insicuro a esprimersi in italiano assume un atteggiamento distanziato nei confronti di

quest'ultima varietà, chi sente i vincoli normativi dell'italiano ricorre a un uso anche stentato dello svizzero tedesco. Insomma, dai dati emerge un variegato ventaglio di atteggiamenti condizionati dalla competenza linguistica e dalle concrete esperienze e biografie linguistiche individuali. (Picenoni 2008a: 199)²¹

Picenoni giunge inoltre alla conclusione che la realtà linguistica bregagliotta è caratterizzata dal dialetto, al quale spetta un ruolo centrale in tutte le situazioni d'uso, ma anche dall'italiano, soprattutto nei comuni di Sottoporta.

Ulteriori elementi relativi alle lingue parlate e alla compresenza di più lingue in Bregaglia possono essere ricavati da una nostra inchiesta collaterale al progetto della scuola bilingue di Maloja svolta tra il 2007 e il 2008. L'indagine riguardava la posizione del tedesco nella scuola del grado superiore di Stampa (Todisco 2008). Si trattava di verificare l'atteggiamento della popolazione bregagliotta nei confronti di un eventuale potenziamento dell'insegnamento del tedesco nel grado superiore della scuola dell'obbligo, in modo da valutare se ci sarebbe stata una legittimazione alla progettazione di possibili modelli per il potenziamento di questa lingua nella griglia oraria. L'inchiesta era rivolta agli 828 nuclei famigliari della valle. È stato inviato un questionario a ogni singolo nucleo e quindi non alle singole persone. La risposta al sondaggio è stata molto limitata (solo 202 questionari ritornati), ma già questo piccolo campione permette di illustrare la molteplicità di lingue presenti nel repertorio linguistico bregagliotto.

L'inchiesta si è svolta volutamente in lingua italiana. Il questionario si articolava in cinque domande. Le prime due erano di carattere linguistico. La popolazione era pregata di indicare le lingue «presenti» nel nucleo familiare e le lingue «usate» principalmente in casa, sul lavoro, nel tempo libero e a scuola. La terza e la quarta domanda concernevano la questione relativa all'eventuale potenziamento del tedesco a scuola. Per tenere conto della particolare situazione linguistica della frazione di Maloja, nel caso del comune di Stampa si è distinto tra *Stampa-Maloja* e *Stampa-Valle*. È importante, in un primo momento, vedere come i singoli comuni della valle hanno risposto al sondaggio che toccava il tasto delicato dell'insegnamento del tedesco:

21 Vedremo più avanti (cap. 6 e 6.3.4) che queste osservazioni combaciano con le conclusioni che si possono trarre dalle nostre interviste, anche per quanto riguarda quello che abbiamo definito un rapporto conflittuale con l'italiano.

Tab. 10 Sondaggio relativo all'eventuale potenziamento del tedesco (2008).
Numero dei questionari inviati e ritornati

Comune	Numero dei questionari inviati (corrisponde al numero dei nuclei famigliari)	Numero dei questionari ritornati	Ritorno in %
Bondo	119	14	11.76%
Castasegna	103	19	18.45%
Soglio	71	14	19.72%
Stampa Valle	179	44	24.58%
Stampa Maloja	143	43	30.07%
(Stampa totale)	(322)	(87)	(27%)
Vicosoprano	213	55	25.82%
Senza indicazione del comune		13	
Totale	828	202	24.4%

Dalla Tab. 10 risulta che degli 828 questionari inviati ai rispettivi nuclei famigliari ne sono ritornati soltanto 202, ciò che corrisponde a una risposta del 24.4 %, vale a dire a un quarto dei nuclei famigliari interpellati. In proporzione ai questionari inviati, la risposta è stata bassissima a Bondo, leggermente più alta a Castasegna e Soglio e più alta a Vicosoprano. La risposta più alta si è verificata a Stampa e in modo particolare a Maloja, dove ha raggiunto un tasso del 30 %. È significativo che la risposta maggiore sia venuta proprio da Maloja, dove nel 2005 è stata istituita la scuola dell'infanzia ed elementare bilingue. È lecito supporre che la popolazione di Maloja, tra cui quella parte che ha bambini in età scolastica, fosse particolarmente interessata alla questione sollevata dal sondaggio.²² L'adesione al sondaggio ad ogni modo non ha corrisposto alle aspettative del committente (il consiglio scolastico del grado superiore), che ipotizzava un'adesione più ampia. Non è stato possibile spiegare il motivo per la scarsa partecipazione. Purtroppo il numero ridotto di risposte compromette l'attendibilità per lo meno statistica dei risultati. Tutte le considerazioni che seguono fanno riferimento ai 202 questionari ritornati e possono evidenziare delle tendenze, ma non possono essere generalizzate. C'è comunque un aspetto che rende più significativi i dati raccolti. Se dal punto di vista del numero dei questionari ritornati, la partecipazione al sondaggio risulta scarsa,

²² Vedremo subito dopo che questa supposizione è fondata, in quanto, sia a Maloja che negli altri comuni, l'adesione da parte dei nuclei famigliari in cui sono presenti bambini è stata massiccia.

diversa si presenta la situazione dal punto di vista del numero delle persone coinvolte. Nel questionario abbiamo fatto indicare il numero delle persone che compongono il rispettivo nucleo famigliare, chiedendo di segnare il numero di bambini in età prescolastica e scolastica e di giovani che seguono una formazione. Per i 202 questionari ritornati, le cifre relative alle persone che componevano i nuclei famigliari sono le seguenti (Tab. 11):

Tab. 11 Numero delle persone all'interno dei nuclei famigliari che hanno risposto al sondaggio (2008)

	Questionari	Numero delle persone nel nucleo famigliare
Totale questionari ritornati	202	
Numero dei questionari che non contenevano l'indicazione relativa al numero delle persone all'interno del nucleo famigliare	13	
Numero dei questionari che contenevano l'indicazione	189	
Numero totale delle persone indicate		699
Con l'aggiunta di una media di due persone per i 13 questionari senza indicazione (senza distinguere i bambini e i giovani) = + 26		725
di cui bambini in età prescolastica e scolastica		196
di cui giovani che seguono una formazione		83

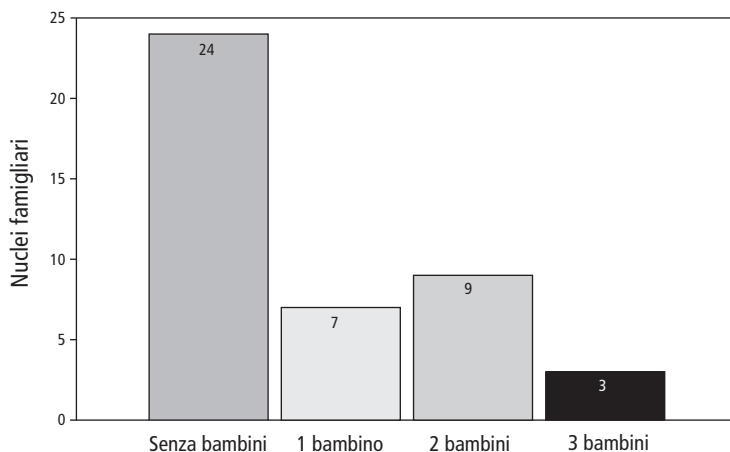
Da questo punto di vista sono dunque 725 le persone coinvolte nel sondaggio, ciò che numericamente aumenta l'attendibilità dei dati raccolti.²³ Nel capitolo 3.2 abbiamo visto le dimensioni demografiche della Val Bregaglia. Se prendiamo come punto di riferimento le 725 persone che risultano indicate nei questionari, queste formano il 46.0 % della popolazione totale della valle (1579 unità per il 2007/08). Da questo punto di vista, e pur tenendo conto delle riserve avanzate in nota, la partecipazione al sondaggio, e quindi la rappresentatività dei risultati, raggiunge un grado più alto.

23 È ovvio che questa cifra va presa con cautela in quanto le risposte non necessariamente garantiscono l'opinione, magari contraddittoria, di ogni singolo componente del nucleo famigliare. In più la cifra comprende anche i bambini i quali molto probabilmente non sono stati coinvolti nelle risposte che possono essere di un singolo o collettive e non necessariamente rispecchiano un'opinione univoca.

Va aggiunto un altro aspetto importante. Se il numero di bambini in età prescolastica e scolastica (0–15 anni) indicato nei questionari è di 196 e il numero totale di bambini indicati dalle cancellerie per il 2007/08 (vedi capitolo 3.2, Tab. 6) raggiunge le 224 unità, questo vuol dire che la maggior parte dei nuclei famigliari in cui sono presenti bambini ha risposto al sondaggio.²⁴ Questo è un dato positivo perché dimostra che la risposta è stata massiccia da parte dei nuclei famigliari direttamente coinvolti in una questione concernente la scuola.

A Maloja, in virtù dell'interesse per la scuola bilingue, la partecipazione al sondaggio è stata altissima da parte dei nuclei famigliari con bambini in età scolastica (Fig. 1).

Fig. 1 Nuclei famigliari di Maloja con bambini in età prescolastica e scolastica che hanno aderito al sondaggio del 2008 (N=43)



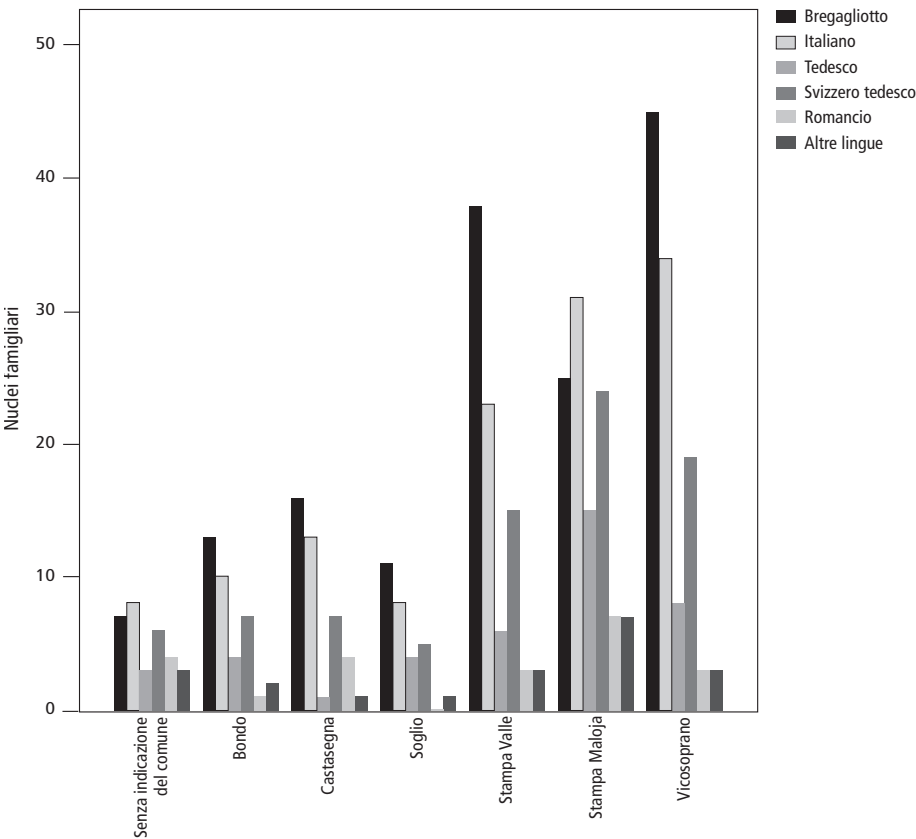
I dati della cancelleria comunale ci dicono che per il 2007/2008 nella frazione di Maloja i bambini della fascia d'età tra i 0–15 anni sono 36, di cui 31 in età scolastica (inclusa la scuola dell'infanzia). Dai questionari ritornati da Maloja in totale i bambini indicati sono 34. Questo significa che praticamente tutti i nuclei famigliari di Maloja con bambini hanno aderito al sondaggio, trattandosi per loro di una questione importante.

²⁴ La differenza di 28 bambini (196 nei questionari e 224 nei dati della cancelleria) è dovuta al fatto che il censimento e le cancellerie indicano la fascia di età dai 0 ai 15 anni, mentre il questionario, riferendosi ai bambini in età scolastica, include il sedicesimo anno di età.

L'ipotesi alla base del sondaggio era che le lingue all'interno del nucleo familiare avrebbero giocato un ruolo importante per l'atteggiamento nei confronti della questione del potenziamento del tedesco. Vediamo quindi come si presenta la situazione linguistica all'interno dei nuclei familiari che hanno ritornato il questionario.

Con la prima domanda si intendeva ottenere un quadro della situazione linguistica all'interno dei nuclei familiari della Val Bregaglia. La domanda era: «Quale lingua o quali lingue sono presenti nel vostro nucleo familiare?» Per motivi pratici la formulazione «lingue presenti» era volutamente molto aperta e poteva significare più cose: le lingue materne (principali) dei singoli componenti del nucleo familiare, le lingue effettivamente usate per la comunicazione, le lingue di cui si ha una competenza passiva ecc.

Fig. 2 Lingue presenti nel nucleo familiare (N=202)



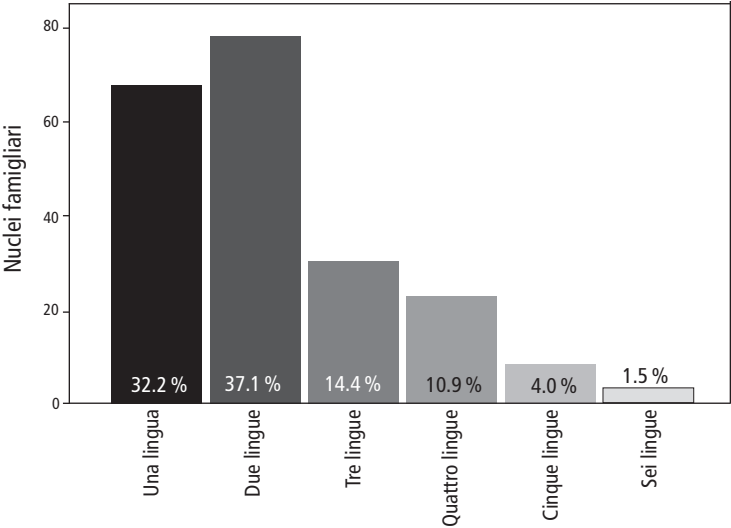
Dal grafico (Fig. 2) si evince che eccetto a Stampa-Maloja, in tutti i comuni della Bregaglia il dialetto bregagliotto assume una posizione prioritaria. Al secondo posto viene l'italiano, seguito dallo svizzero tedesco e dal tedesco. A Maloja invece l'italiano occupa il primo posto, seguito dal bregagliotto. In ogni comune lo svizzero tedesco predomina sullo standard. Eccetto a Maloja, e le cifre si riferiscono naturalmente ai 202 questionari a nostra disposizione, in ogni comune il dialetto bregagliotto supera il tasso del 35 %, a Vicosoprano raggiunge il 40 %. La punta percentuale più alta di dialettologia si registra a Stampa (senza Maloja: 43.2 %). Le punte più alte di italiano si situano attorno al 30 % (Castasegna e Vicosoprano). A Maloja l'italiano raggiunge un valore percentuale leggermente più alto (28.4 %) rispetto a Bondo (27 %), Soglio (27.6 %) e Stampa-Valle (26.1 %). Il campione preso in esame presenta quindi il tasso più basso di dialettologia a Maloja.

Lo svizzero tedesco raggiunge la punta più alta a Maloja (22 %), mentre negli altri comuni si situa intorno al 17.5 %. Maloja presenta quindi un tasso relativamente alto di italiano (il più alto dopo Vicosoprano) e il più alto di svizzero tedesco. Mentre negli altri comuni lo scarto tra italiano e svizzero tedesco può variare dal 9 % al 13 % a favore dell'italiano, a Maloja abbiamo una situazione più equilibrata: 28.4 % di italiano e 22 % di svizzero tedesco. Accanto a Bondo, Maloja presenta inoltre il tasso più alto di lingue diverse dall'italiano e dal tedesco. Da notare infine la presenza del romancio a Castasegna e la distribuzione equa del romancio e delle altre lingue a Stampa (con e senza Maloja) e Vicosoprano.

Questi dati, anche se limitati ai questionari del sondaggio, rispecchiano una Bregaglia plurilingue, già evidenziata nello studio di Bianconi (1998), dalle considerazioni di Piconi (2008 e Grünert et al. 2008) e dai dati del censimento federale del 2000. Sotto questo punto di vista i nostri dati possono quindi essere generalizzati a tutta la Bregaglia. Anche i dati del censimento federale evidenziano del resto un equilibrio maggiore a Maloja tra italiano e tedesco rispetto agli altri comuni, dove lo scarto tra le due lingue è più esteso.

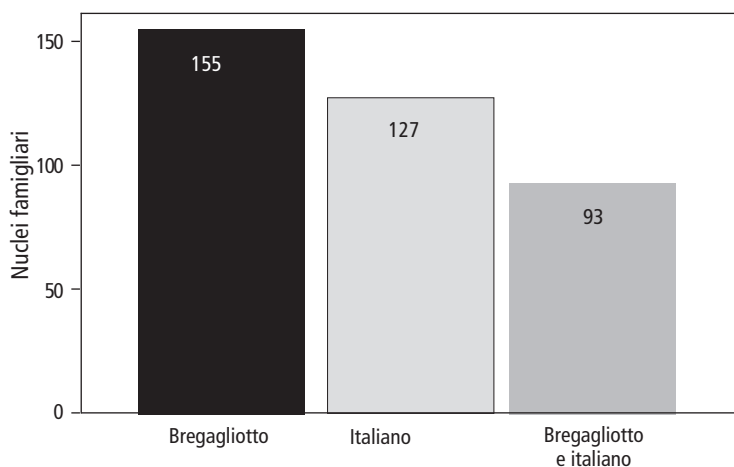
Vediamo ora come si presenta la distribuzione del numero delle lingue presenti all'interno dei nuclei famigliari. Dal grafico seguente (Fig. 3) si deduce che nel campione a nostra disposizione domina il bilinguismo, vale a dire la presenza di due lingue all'interno del nucleo familiare. Il monolinguisma raggiunge il 32.2 %, mentre la presenza di una o più lingue raggiunge in totale il 67.8 %. In due terzi dei nuclei famigliari che hanno aderito al sondaggio, si registra dunque la presenza di due o più lingue:

Fig. 3 Numero delle lingue presenti all'interno del nucleo familiare (N = 202)



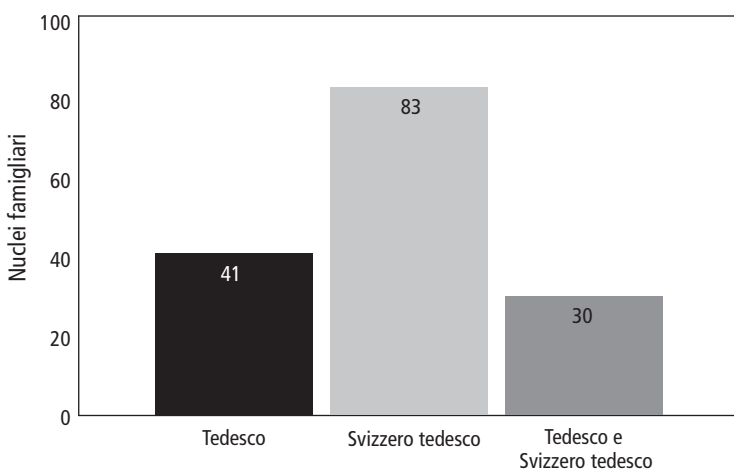
Se prendiamo in considerazione il rapporto tra bregagliotto e italiano, e si veda anche quanto esposto nel commento alla Fig. 2, nel grafico seguente (Fig. 4) notiamo che all'interno dei nuclei familiari che hanno partecipato al sondaggio domina il dialetto bregagliotto sull'italiano. La particolare forma di bilinguismo italiano-bregagliotto, sulla quale ritorneremo nel cap. 5.7.3, si pone al terzo posto:

Fig. 4 Presenza del bregagliotto e dell'italiano all'interno del nucleo familiare (N = 202)



Per il tedesco e lo svizzero tedesco, che, come abbiamo già detto, raggiungono tassi minori rispetto all'italiano e il bregagliotto, la situazione è la seguente (Fig. 5):

Fig. 5 Presenza del tedesco e dello svizzero tedesco all'interno del nucleo familiare (N = 202)



Lo svizzero tedesco domina sullo standard e sulla particolare forma di bilinguismo svizzero tedesco-tedesco. Se confrontiamo infine questo grafico con quello precedente (Fig. 4), vediamo che all’interno dei nuclei familiari la presenza del bregagliotto e dell’italiano sono più consistenti rispetto allo svizzero tedesco e al tedesco.

3.3.3 Gli ambiti d’uso delle lingue

Vediamo ora in che misura vengono usate le lingue nei diversi ambiti (domestico, lavorativo, scolastico-professionale e ricreativo). Per semplificare, ma anche perché sono le lingue che qui ci interessano maggiormente, ci limitiamo al bregagliotto, all’italiano, allo svizzero tedesco e al tedesco (e va tenuto conto del fatto che nel questionario era possibile indicare più di una lingua).

La tabella seguente (Tab. 12) illustra la distribuzione delle lingue sui diversi ambiti d’uso:

Tab. 12 Ambiti d’uso delle lingue

	In casa	Lavoro	Scuola e formazione	Tempo libero
Bregagliotto	66.2%	52.9%	14.5%	77.5%
Italiano	37.8%	78.8%	85.5%	75.4%
Svizzero tedesco	32.3%	64.6%	26.2%	54.5%
Tedesco	10.0%	61.4%	57.9%	31.0%

In ambito domestico (in casa) domina il bregagliotto (66.2 %). Sul lavoro la percentuale più alta è raggiunta dall’italiano (78.8 %), con una presenza importante dello svizzero tedesco e del tedesco. A scuola e nella formazione ovviamente domina l’italiano (85.5 %) con, anche qui, una forte presenza del tedesco. Nel tempo libero troviamo alte percentuali di italiano e bregagliotto. Se non facciamo distinzione tra standard e dialetto, vediamo che sul lavoro e in ambito formativo abbiamo una situazione di equilibrio tra italiano e tedesco, mentre in ambito domestico e ricreativo dominano nettamente l’italiano e il bregagliotto.

Rappresentiamo ora anche graficamente (Fig. 6 e 7) gli ambiti d'uso delle lingue, senza fare distinzione tra standard e dialetto. Le cifre indicano coloro che nel questionario hanno segnato il bregagliotto, l'italiano e l'italiano/bregagliotto. I grafici evidenziano, come sopra, una dominanza dell'italiano/bregagliotto in genere e negli ambiti domestico e ricreativo. Diversa è la situazione per il lavoro e la scuola / formazione, dove il tedesco e lo svizzero tedesco si avvicinano di molto all'italiano e al bregagliotto, creando una situazione più equilibrata.

Fig. 7 Tedesco e/o svizzero tedesco parlati in casa, sul lavoro, a scuola e nel tempo libero (N=202)

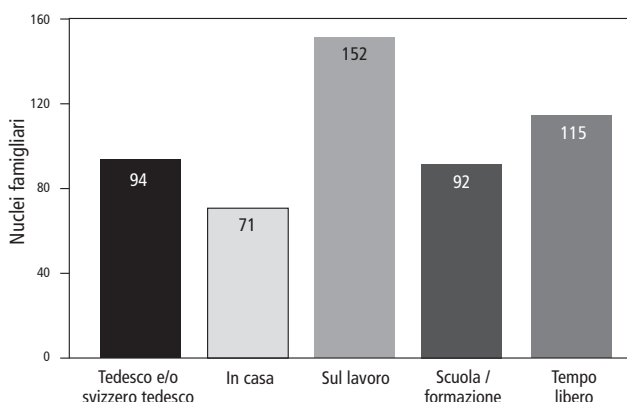
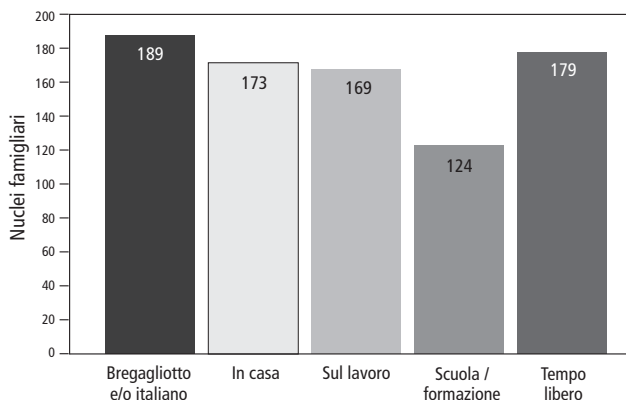


Fig. 6 Bregagliotto e/o italiano parlati in casa, sul lavoro, a scuola e nel tempo libero (N=202)



Questo significa che tra le persone che hanno aderito al sondaggio, il tedesco e lo svizzero tedesco giocano un ruolo importante sul lavoro e nella formazione (eccetto la scuola dell'obbligo che salvo a Maloja è esclusivamente in italiano). La posizione che il tedesco assume in ambito lavorativo e formativo legittima la creazione della scuola bilingue di Maloja e legittimerebbe un potenziamento di questa lingua anche nel grado superiore, proprio perché rappresenta una necessità evidente, assurgendo a statuto di lingua economica, vale a dire a una lingua non territoriale ma richiesta nel campo professionale e formativo. Il modo in cui si potrebbe effettuare un tale potenziamento nel grado superiore non è oggetto di questo lavoro.

3.3.4 Conclusioni

Ricapitolando possiamo dire che la Bregaglia si distingue per una situazione sociolinguistica caratterizzata da un plurilinguismo con doppia diglossia (Bianconi 2011: 18). Le lingue in gioco sono il bregagliotto, l'italiano, lo svizzero tedesco e il tedesco.²⁵ Per l'ambito scritto, alto e formale, servono l'italiano standard e il tedesco, per il livello parlato, il dialetto locale nella comunicazione interna e in quella esterna il lombardo e l'italiano. Il bilinguismo nella combinazione dell'italiano e del tedesco è diffuso, soprattutto a Maloja, ciò che legittima la creazione di una scuola bilingue. L'avanzata del tedesco che si era manifestata negli anni ottanta del secolo scorso (fino al censimento federale del 1990) si è arrestata nel corso degli anni novanta (come dimostrano le cifre del censimento del 2000), assestandosi, a Maloja, in una situazione di equilibrio tra italiano e tedesco (cf. Tab. 7). Il sondaggio che abbiamo svolto nel 2008 dimostra che le risposte fornite dai 202 nuclei famigliari coinvolti disegnano una situazione di plurilinguismo con una predominanza del bregagliotto e dell'italiano, ma con una presenza importante dello svizzero tedesco e del tedesco a Maloja. Esse evidenziano inoltre un ruolo importante dello svizzero tedesco e del tedesco in ambito lavorativo e formativo.

I dati raccolti rispecchiano e confermano in tal modo quanto già evidenziato nello studio di Bianconi (1998) e dai dati linguistici raccolti dal censimento federale del 2000 e dall'analisi di Pichenoni (2008a, 2008b). Essi contribuiscono ovviamente a dare risalto alla scuola bilingue di Maloja che tiene conto della situazione linguistica della frazione. Nel resto della valle la questione del potenziamento del tedesco a scuola si scontra con il principio di territorialità e con la minaccia, più che linguistica, culturale e emotiva che un modello bilingue potrebbe suscitare.

²⁵ Negli ultimi anni nel caso di Maloja, ma lo stesso vale anche per l'Engadina, si è aggiunto il portoghese, parlato da operai e impiegati nel settore alberghiero.

3.4 Il caso particolare di Maloja

Prima di entrare nel merito della scuola bilingue, conviene inquadrare separatamente la piccola frazione di Maloja nel suo contesto geografico, demografico e sociolinguistico. Maloja, come si è detto, è stata, fino al 2010, una frazione di Stampa e oggi fa parte del comune unico della Val Bregaglia. La frazione viene a trovarsi sulla frontiera linguistica che delimita il Grigioni italiano (con lingua territoriale l'italiano) dall'Engadina alta (con lingua territoriale il romancio ad eccezione di alcuni comuni). La frazione ha una lunga tradizione turistica, anche se negli ultimi anni diversi alberghi hanno dovuto chiudere. Non stupisce dunque il fatto che una parte consistente della popolazione parli tedesco. Gli artigiani insediati a Maloja svolgono parte importante del loro lavoro in Engadina. È presumibile che in passato famiglie germanofone non scegliessero Maloja quale luogo di residenza a causa della lingua usata a scuola.

È ovvio che per una frazione di piccole dimensioni, l'aspetto demografico gioca un ruolo determinante in materia di scuola. Le seguenti tabelle (Tab. 13 e 14) illustrano lo sviluppo demografico degli ultimi decenni nel comune di Stampa con la frazione di Maloja. Anche qui prendiamo in considerazione le cifre dal 1990 al 2007/2008, anno in cui termina la fase sperimentale del progetto della scuola bilingue.

Tab. 13 Popolazione del comune di Stampa 1990 – 2007/2008

Comune	1990	2000	Evoluzione 1990–2000		2007/2008	Evoluzione 2000–2007/08	
Stampa totale	488	531	+43	+8.8%	560	+29	+5.5%
Stampa senza Maloja	214	291	+77	+36%	293	+2	+0.7%
Maloja	274	240	-34	-12.4%	267	+27	+11.2%

Nel decennio tra il 1990 e il 2000 la popolazione del comune di Stampa è aumentata solo leggermente (+8.8 %), ma è diminuita del 12.4 % a Maloja. Per la scuola questo voleva dire che diminuendo la popolazione, col tempo sarebbero diminuiti anche i bambini. Dopo il 2000 c'è stata una ripresa (+5.5 %), dovuta a un aumento nella frazione di Maloja (+11.2 %), connesso anche all'arrivo di alcune famiglie che hanno optato per la scuola bilingue.

Per quanto riguarda la fascia d'età tra i 0 e i 15 anni, la situazione era la seguente (Tab. 14):

Tab. 14 Popolazione del comune di Stampa e fascia d'età 0 – 15 anni
(2000: dati censimento federale; 2007/2008: dati cancelleria comunale²⁶⁾)

Comuni	Totale popolazione		0–15 anni		0–15 anni in %	
	2000	2007/08	2000	2007/08	2000	2007/08
Stampa con Maloja	531	560	64	87	12.0%	15.5%
Stampa		(267)		(51)		19.1%
Maloja		(293)		(36)	12.28%	12.3%

Nel 2007/2008 la popolazione di Maloja era leggermente più alta rispetto a quella di Stampa, ma la percentuale dei bambini tra i 0 e 15 anni era inferiore (12.3 % a Maloja rispetto al 19.1 % a Stampa). Questo dimostra quanto precaria si presentasse la situazione demografica per la scuola di Maloja.

Terminiamo le nostre considerazioni sul caso specifico di Maloja soffermandoci sull'aspetto che qui ci interessa maggiormente, vale a dire quello linguistico. In quanto appartenente al comune politico di Stampa, per Maloja i dati del censimento non sono stati pubblicati separatamente, ma sotto quelli di Stampa. Per questo motivo per le cifre relative alla lingua principale e più usata si presenta un quadro un po' distorto. Nei confronti degli altri comuni della Bregaglia, Stampa presenta un tasso chiaramente maggiore di germanofonia. Dall'estrapolazione delle cifre per il 1990 e il 2000 risulta che sono prevalentemente persone di Maloja a dichiarare il tedesco quale loro lingua principale. Data la sua posizione vicina all'Engadina, la situazione linguistica di Maloja è difficilmente comparabile a quella del resto della valle. È caratterizzata da una forte presenza del tedesco e di altre lingue, come lo dimostrano le cifre, soprattutto nella forma del bilinguismo.

Riprendiamo le cifre, prima per il comune di Stampa (Tab. 15) e poi per la sola frazione di Maloja (Tab. 16). I dati sono estrapolati dal censimento federale del 1990 e 2000 e, per il 2006, l'anno scolastico in cui è stata avviata la scuola bilingue, sono stati messi a disposizione dalla cancelleria di Stampa.

²⁶ Le cifre separate per Maloja sono disponibili solo per il 2007/2008.

Tab. 15 Popolazione del comune di Stampa secondo la lingua materna dal 1990 al 2000²⁷

	1990					2000				
	Popolazione	Italiano	Tedesco	Romancio	Altre	Popolazione	Italiano	Tedesco	Romancio	Altre
Stampa	488	319	139	12	18	531	351	147	10	20
di cui a Maloja	274	131	115	11	17	240	127	90	4	16
Stampa senza Maloja	214	188	24	1	1	291	224	57	6	4

Tab. 16 Lingue principali nella frazione di Maloja in base ai dati del censimento federale (1990 e 2000) e della Cancelleria di Stampa (2006)

	Dati del censimento federale									
	Abitanti	Italiano		Tedesco		Romancio		Altre		
1990	274	131	47.8%	115	42%	11	4%	17	6.2%	
2000	240	127	53%	90	37.5%	4	1.7%	16	6.6%	
2006	Dati della Cancelleria del comune di Stampa									
	294	177	60%	82	27%			35	12%	

Dal censimento del 1990 risulta che il 47.8 % della popolazione di Maloja (131 abitanti su 274) era di lingua italiana. Il 42 % era di lingua tedesca. Nel 2000 l'italiano aumenta di 5.2 punti percentuali e il tedesco segna una flessione di 4.5 punti. Rispetto al resto della Bregaglia e del Grigioni italiano, a Maloja abbiamo una percentuale di italofonia molto più bassa e una percentuale di tedescofonìa molto più elevata. Nel 2006 l'italiano ha raggiunto una percentuale del 60 % e il tedesco è sceso al 27 %. Da un punto di vista statistico, come abbiamo già detto, dal 2000 in poi per l'italiano la situazione si presenta meno preoccupante rispetto a una decina di anni prima. L'italiano è nettamente maggioritario e quindi, contrariamente a quanto si era temuto alla fine degli anni novanta, non si è verificata una sostituzione dell'italiano con il tedesco.

Nel 1998, prima che fossero disponibili le cifre del 2000, Bianconi (1998) descrive la situazione di Maloja nel modo seguente: «Siamo di fronte a una evidente situazione di multilinguismo in cui, almeno a breve termine, la posizione

²⁷ Per i dati linguistici ripresi dal censimento federale si veda anche Bianconi e Borioli (2004: 86) e per quelli del 2006 ancora Bianconi (2008: 288).

dell'italiano appare ancora concorrenziale rispetto al tedesco nella forma dei comportamenti bi- e trilingui.» (Bianconi 1998: 94)

L'italiano sarebbe quindi riuscito, secondo Bianconi, a tener testa al tedesco solo nei comportamenti plurilingui. Per questo, sempre secondo Bianconi, il bilinguismo era l'unica soluzione ragionevole per frenare l'avanzata del tedesco:

Se esiste la volontà 'politica' della comunità e dell'autorità del comune di Stampa e di tutta la Bregaglia di mantenere e promuovere l'italiano in questo estremo avamposto di frontiera, una soluzione ragionevole e realistica starà nel giocare a fondo, consapevolmente e intelligentemente, la carta del bilinguismo, a partire dalla scuola per l'infanzia e in tutti gli ambiti della vita economica, culturale e sociale, offrendo nello stesso tempo in modo sistematico e credibile un'offerta di cultura e lingua italiane attrattiva per i residenti e gli immigrati alloglotti. La difesa ad oltranza del monolinguisimo italofono appare già oggi non più ipotizzabile e praticabile tanto capillare e forte è la pressione demografica ed economica del tedesco sull'italiano a Maloja. (Bianconi 1998: 95)

La scuola bilingue nasce quindi in un clima di politica linguistica che si orienta a questo modo di valutare la situazione sociolinguistica della frazione.

Dieci anni dopo, in uno studio sul funzionamento del plurilinguismo nel Canton Grigioni, Picenoni (Grünert et al. 2008), riferendosi a Maloja, giunge alla conclusione che da una parte nella frazione si presenta una situazione favorevole all'italiano, migliorata nel 2000 rispetto a quello che si temeva nel 1990. Il comportamento linguistico dei parlanti italofoeni conferma quello che si osserva nella valle, dove l'italiano (e anche il dialetto) viene usato in tutti gli ambiti ed è sentito come un valore culturale da difendere. Questa attenzione per l'italiano si osserva anche nei parlanti germanofoni. La scuola, infine, e questo scaturirà anche dalle nostre considerazioni, gioca un ruolo determinante per l'identità e la competenza linguistica dell'italiano dei bambini di Maloja. Dall'altra parte Picenoni rileva determinati fattori sociali che contrastano il quadro positivo dell'italiano. Il fattore principale è il problema demografico, che come vedremo è determinante anche per quanto riguarda la scuola. In secondo luogo Picenoni afferma che la comunità di Maloja è divisa in due gruppi linguistici che non sempre si intendono.²⁸ Riguardo alla scuola bilingue, Picenoni riconosce i buoni propositi del progetto, ma attira l'attenzione sul pericolo dell'indebolimento della competenza dell'italiano da parte dei bambini:

²⁸ E di questo si trova conferma anche nelle nostre interviste: cap. 6.9.

Il rischio che la debolezza strutturale comporta per l'italiano si manifesta in modo emblematico nella discussione sul futuro della scuola a Maloja. Questa verte sul numero precario di allievi e sulle ripercussioni culturali ed economiche dell'insegnamento linguistico. In tutt'e due i casi l'introduzione di una scuola bilingue sembra offrire una soluzione soddisfacente, poiché dovrebbe, si spera, stimolare giovani famiglie a stabilirsi nel villaggio e al tempo stesso favorire i contatti dei bambini di lingua italiana con il tedesco. Oltre a ciò, la scuola bilingue mantiene l'italiano quale lingua di cultura. Ci si può chiedere, tuttavia, se questa soluzione riesce effettivamente a risolvere i problemi sollevati. Il calo numerico degli allievi è un problema politico e non linguistico del quale si ha l'impressione che andrebbe risolto piuttosto mediante l'offerta di appartamenti a prezzi moderati che non modificando la griglia oraria della scuola elementare. Riguardo all'aspetto culturale ed economico è luogo comune sostenere che una scuola bilingue costituisca un arricchimento culturale. In riferimento a Maloja è tuttavia indispensabile bilanciare questo vantaggio con il rischio di peggiorare la competenza dell'italiano dei ragazzi e demotivare i genitori a imparare la lingua d'arrivo. (Grünert et al. 2008: 217).

Picenoni conclude inquadrando Maloja in una situazione linguistica e sociale critica ma non disperata e coglie appieno le sfide di fronte alle quali si è posta la scuola bilingue. La nostra ricerca, come vedremo, darà delle risposte agli interrogativi sollevati da Picenoni, in modo particolare anche in merito alla temuta diminuzione della competenza in italiano da parte dei bambini e del venir meno della motivazione da parte dei genitori a imparare l'italiano.

3.5 Rilevamenti linguistici recenti nella frazione di Maloja

I dati del censimento federale del 2000, le considerazioni di Bianconi (1998), Piconi (2008 e Grünert et al. 2008) e le nostre indagini ci hanno permesso di tracciare un quadro della situazione linguistica della Bregaglia e di Maloja. Concludiamo questa prima parte della nostra ricerca con la presentazione della situazione linguistica più recente, vale a dire quella che si presenta negli anni dopo il censimento federale, e quindi tra il 2000 e il 2009. Elementi importanti sono già emersi dalla nostra indagine presentata nei capitoli 3.3 e 3.4. Altri dati significativi ci vengono nuovamente da Bianconi (2008 e 2011) e dalla nostra osservazione partecipante in occasione delle varie visite a Maloja.

Dieci anni dopo il suo studio sul plurilinguismo in Bregaglia e in occasione di un convegno tenutosi il 28 settembre 2007, Bianconi è tornato a Maloja per un sopralluogo. Il confronto tra le osservazioni del 1998 e quelle del 2007 sono riassunte nel terzo numero del 2008 della rivista «Quaderni grigionitaliani» (Bianconi 2008) che raccoglie gli atti di un convegno di studi in Bregaglia (Maloja–Castasegna, 28–29 settembre 2007) sul tema dell'italiano nei Grigioni.²⁹ Nel 1998 Bianconi aveva riportato delle impressioni molto negative e pessimistiche riguardo alla posizione dell'italiano a Maloja, rilevando un vero e proprio decadimento della presenza e della coscienza del ruolo dell'italiano nella zona della frontiera linguistica. Aveva avuto l'impressione che tutto fosse lasciato al caso, che prevalesse un atteggiamento rinunciatario da parte della popolazione e delle autorità, che non ci fossero progetti concreti, rientrando il tutto in un clima generale di indifferenza. Si sarebbe trattato, dopo il 1998, di risvegliare una nuova sensibilità per le questioni sociolinguistiche della Bregaglia e in modo particolare di Maloja (e vedremo più avanti qual è stato il ruolo della scuola).

Così Bianconi nel 1998 dipingeva la sua visione pessimistica:

L'aspetto che più preoccupa è l'impressione che tutto sia lasciato al caso, agli automatismi di un sistema né controllato né programmato, che nel nome degli interessi economici e finanziari si rinunci a qualsiasi progetto che tenti di gestire una situazione multilingue molto dinamica, in piena trasformazione e di per se stessa critica e problematica. Si ha la sensazione che, paradossalmente, la questione linguistica a Maloja venga impostata

²⁹ Nel 2010, in occasione di un convegno tenutosi nel "Denklabor Villa Garbald" di Castasegna, Bianconi è tornato nuovamente in Bregaglia per osservarne gli sviluppi linguistici. Le conclusioni di questo ulteriore sopralluogo, simili a quelle del 2007, sono raccolte negli atti del convegno (Bianconi 2011). Vi ritorneremo nella parte conclusiva del nostro lavoro (cap. 11).

soltanto nei termini radicali della contrapposizione di soluzioni monolingui: o italiano o tedesco, mentre l'ipotesi del bilinguismo o del trilinguismo, tuttora praticata nella comunicazione quotidiana, non trova attenzione, forse perché troppo onerosa finanziariamente. L'unica, ultima linea di difesa [...] sembra essere oggi la scuola: ma potrà bastare da sola a fermare un processo apparentemente irreversibile [...]? (Bianconi 1998: 102)

Nel 2008, dopo il sopralluogo, Bianconi giunge alla conclusione che qualcosa è cambiato in quanto si percepiscono:

[...] timidi segnali di una possibile trasformazione positiva della realtà linguistica a Maloja, segnali che attenuano se non cancellano del tutto i timori di dieci anni fa. (Bianconi 2008: 287)

Le impressioni che Bianconi ricava dal sopralluogo del 2007 trovano conferma in quanto emerge dai dati statistici, vale a dire che il processo di sostituzione dell'italiano con il tedesco si è in parte arrestato. Bianconi prende atto dell'attenuarsi dell'atteggiamento passivo, rassegnato e fatalista osservato nel 1998, anche se, a parte la scuola bilingue, mancano ancora progetti e iniziative concreti. Sarebbe però in crescita una maggiore coscienza e consapevolezza che il bilinguismo possa essere un'ipotesi praticabile. L'avvio e la sperimentazione della scuola bilingue sono considerati da Bianconi come il primo, fondamentale e concreto passo in tale direzione. Il concetto di bilinguismo, alla fine degli anni novanta ancora ignorato e rifiutato dalla maggioranza della popolazione di Maloja, ora sarebbe un dato accettato come positivo da praticare e sviluppare anche nell'insegnamento.

Le altre osservazioni di Bianconi concernono le scritte pubbliche e private. Per quanto riguarda la segnaletica turistica dei sentieri e dei percorsi escursionistici, nel 1998 Bianconi aveva constatato una situazione caotica, dove l'italiano e il tedesco si alternavano senza un ordine preciso e anzi, le vecchie scritte in lingua italiana venivano sostituite in lingua tedesca. Nel 2007 Bianconi osserva che la segnaletica è completamente cambiata, rinnovata con coerenza e sistematicità nel rispetto della toponomastica tradizionale locale in dialetto e con indicazioni generali in italiano. Per esempio, le spiegazioni e i commenti del percorso artistico segantiniano sono in ambedue le lingue, italiano e tedesco. Lo stesso vale per la pubblicità, nei comunicati e nei programmi di attività dell'ente turistico, dando in tal modo prova, puntualizza Bianconi, «d'intelligenza e attenzione funzionale alla presenza di una clientela turistica bilingue italiana e tedesca» (Bianconi 2008: 289). Bianconi interpreta tale fatto come un segnale di una nuova coscienza linguistica.

Per quanto riguarda i ristoranti e i negozi rimane ancora molto da fare. Bianconi riporta la prassi bilingue adottata dal ristorante al lago di Cavloc come esempio positivo (e purtroppo isolato). Tutte le scritte con le proposte delle specialità del ristorante e dei prodotti rispondono a un'esposizione cosciente delle due lingue italiano e tedesco. Un altro esempio è il ristorante Murtaröl al Plaun da Lej, dove la carta del menu è bilingue. In paese invece lo Schweizerhaus espone tutto (indicazioni, giornali, menu) in tedesco e dimostra quindi una totale negligenza dell'italiano malgrado il fatto che ci sia una clientela italiana e il personale sia in parte di lingua italiana.

Per quanto riguarda la qualità dell'italiano, Bianconi osserva che, come dieci anni prima, quello parlato a Maloja non può che essere un italiano "separato" da quello parlato in Italia, vale a dire che costituisce una varietà caratterizzata non solo da tratti regionali, ma anche da molte interferenze dal tedesco. Da questo punto di vista le cose non sono e non potranno cambiare. Visto che in certi casi, per lo meno in situazioni formali, questo tipo di italiano corrisponde a un'insufficiente competenza linguistica, il ruolo della scuola è di importanza fondamentale. Naturalmente, quando, attraverso i test, si tratterà di valutare l'italiano dei bambini della scuola bilingue di Maloja, dovremo tener conto di questa particolare varietà. Nel rispettivo capitolo (cap. 8.3 e 8.6) riprenderemo quanto Bianconi osserva a tale proposito.

Accostiamo ora a quelle di Bianconi alcune osservazioni raccolte nell'ambito di questa ricerca. Grazie alle numerose visite effettuate a Maloja tra il 2005 e il 2010, ho potuto rendermi conto di persona della situazione linguistica vigente nella frazione. Queste sono le conclusioni che si possono trarre:

1. Innanzitutto va detto che nell'ambito in cui mi sono prevalentemente mosso, vale a dire nel mondo della scuola, l'italiano non risulta per nulla minacciato. Con gli allievi, i genitori, con gli insegnanti, gli esponenti del consiglio scolastico, gli accompagnatori e le persone che in qualche modo sono legate alla scuola, ho sempre, nei cinque anni in cui si è svolta la ricerca, parlato esclusivamente italiano, senza che ciò comportasse mai nessun tipo di problema. Anche da parte di persone di lingua tedesca, sempre però legate al mondo della scuola, ho riscontrato un atteggiamento di apertura nei confronti dell'italiano.³⁰ La scuola, così come è stato più volte osservato da Bianconi (1998, 2008) e da Picenoni (2008) e Grünert et al. (2008), rappresenta quindi una vera e propria roccaforte per l'italiano e il fatto che

30 Ho usato il tedesco solo in alcuni singoli casi delle interviste, quando cioè i miei interlocutori erano di lingua svizzero tedesca. Ma si è trattato di casi rari e isolati che vedremo meglio più avanti nel capitolo dedicato alle interviste (cap. 6).

dal 2005 sia stato introdotto il modello bilingue non sembra, almeno sino ad ora, intaccare minimamente la posizione dell'italiano in tale contesto.

2. Diverso il discorso in ambito pubblico. Nei ristoranti e in parte anche nei negozi sono stato quasi sempre interpellato in tedesco e solo quando mi sono fatto riconoscere come parlante italofono, i miei interlocutori hanno cominciato a parlare l'italiano, e non è sempre stato così. C'è quindi una chiara discrepanza tra la posizione che l'italiano assume nella vita pubblica, fortemente influenzata dalla presenza del turismo, e quella nel mondo della scuola.
3. Per quanto riguarda le scritte pubbliche, condivido quanto osserva Bianconi. Le informazioni del municipio e le scritte pubbliche sono prevalentemente in entrambe le lingue italiano e tedesco (esempi: Kiosko Maloja / Kiosk Pöschli con l'annuncio della chiusura per ferie in ambedue le lingue). Nell'albo dell'edificio della cancelleria del comune di Stampa a Maloja le informazioni e le comunicazioni anche ufficiali sono per la maggior parte in italiano, spesso anche in entrambe le lingue e solo alcune volte solo in tedesco.³¹

Bianconi conclude la sua valutazione della situazione linguistica di Maloja dieci anni dopo la sua prima ricerca asserendo che ci sono stati alcuni miglioramenti, ma che rimane ancora molto da fare. Persistono infatti non pochi elementi che tradiscono un atteggiamento di indifferenza e insensibilità nei confronti della fragile situazione in cui viene a trovarsi l'italiano e nei confronti di una realtà di fatto bilingue. Le cose sono in movimento e si stanno trasformando, ma non tutti sembrano rendersene conto. Bianconi mette in evidenza tre atteggiamenti che comprovano la scarsa sensibilità di fronte a una situazione linguistica del tutto particolare:

- la negazione e in parte il rifiuto da parte di alcuni imprenditori e operatori di origine svizzero tedesca della realtà storico culturale e linguistica di Maloja, come se Maloja fosse una stazione turistica engadinese – e quindi di lingua tedesca – e non bregagliotta;
- la posizione pragmatico-funzionale riconosciuta all'italiano, soprattutto in virtù della clientela italoфона, ciò che assicura all'italiano un ruolo e una posizione più o meno equiparati rispetto al tedesco, ma che rimane pur sempre, per l'italiano, una posizione prettamente utilitaristica;

³¹ Questi ultimi rilevamenti risalgono agli anni 2008–2009.

- e infine un atteggiamento «ecologico» ancora troppo timido circa la salvaguardia e la promozione del plurilinguismo. Maloja non è più una frazione monolingue. Solo con questa consapevolezza si può favorire, nutrire e far crescere un atteggiamento di protezione dell'italiano, un discorso «ecologico» di salvaguardia della lingua. Questo vorrebbe dire anche spingere e favorire la crescita di una consapevolezza culturale e linguistica: «Occorre curare, sviluppare e proporre sistematicamente a tutti i livelli – nella scuola, nel turismo, nell'economia – una nuova, forte consapevolezza culturale». (Bianconi 2008: 291)

Il problema linguistico naturalmente è legato anche a quello demografico che presenta una diminuzione dei bambini e dei giovani con conseguente invecchiamento della popolazione. Bisogna, secondo Bianconi, continuare a lavorare per creare una nuova mentalità, una consapevolezza culturale rivolta al bilinguismo, in modo che chi abita o viene a vivere a Maloja debba percepire la presenza dell'italiano e capire i motivi di questa radice di lingua italiana nella frazione. Inoltre non bisogna dimenticare che il turismo italiano è aumentato e che in alta Engadina la presenza dell'italiano è considerevole, anche questo per fare in modo che la popolazione possa rendersi conto che chi sa l'italiano, gode di molti vantaggi.

3.6. Dati linguistici delle famiglie dei bambini della scuola bilingue di Maloja

3.6.1. Lingue parlate in famiglia

Verrà discussa più avanti (cap. 5.7), e in modo dettagliato, la situazione linguistica dei bambini della scuola bilingue di Maloja. Vediamo in un primo momento come si presenta il contesto linguistico delle loro famiglie. Le nostre considerazioni poggiano sulle inchieste rivolte alle famiglie e sulle interviste sulle quali ritorneremo più avanti (cap. 6). Nel corso del progetto sono state svolte 4 inchieste:

- la prima, di carattere preliminare, nel 2004, rivolta ai genitori dei bambini che stavano per iniziare il progetto d'insegnamento bilingue;
- la seconda nel 2005 agli stessi destinatari del primo anno di insegnamento bilingue;
- una terza nel 2006; questo sondaggio si rivolgeva anche ai genitori e ai bambini subentrati dopo un anno dall'avvio dell'insegnamento bilingue;
- e infine un'inchiesta conclusiva nel 2008.

La prima inchiesta offre delle indicazioni sulla situazione linguistica delle famiglie e del loro atteggiamento nei confronti del progetto di insegnamento bilingue. Le altre tre inchieste sono incentrate sugli atteggiamenti.

Lo scopo della prima inchiesta era quello di documentare le dinamiche linguistiche all'interno delle famiglie coinvolte nel progetto, in modo da ottenere indicazioni concrete per la progettazione di una futura politica linguistica per la scuola. In quel momento erano 18 le famiglie da prendere in considerazione. Abbiamo inviato un questionario a ogni singola famiglia e ne sono ritornati 16, ciò che equivale ad una risposta del 90 %. La forte adesione da parte delle famiglie, prima ancora che il progetto prendesse forma, dimostra che i genitori di Maloja si sentivano coinvolti e avevano il desiderio di esprimersi su una questione che li interessava da vicino.

Il questionario conteneva domande relative alle lingue parlate in famiglia e ai comportamenti linguistici all'interno e all'esterno della famiglia. 11 delle 16 famiglie che hanno aderito al sondaggio avevano bambini che al momento dell'inchiesta frequentavano la scuola elementare. 4 famiglie avevano un bambino che frequentava la scuola dell'infanzia e una famiglia aveva un bambino in età prescolastica. Tutte le famiglie erano domiciliate a Maloja. Eccetto un solo caso, c'erano sempre marito e moglie. I genitori svolgevano attività più che altro di impiegati o artigiani e avevano un'età media intorno ai 40 anni.

Nelle domande di tipo sociolinguistico si chiedeva di indicare la lingua o le lingue parlate in famiglia, sul lavoro e durante il tempo libero e di valutare le proprie competenze linguistiche. Nella seconda parte del questionario si trattava di stabilire le attitudini nei confronti di una possibile scuola bilingue a Maloja.

I risultati relativi alla domanda sulla lingua o sulle lingue parlate in famiglia rispecchiano la situazione di bi- o plurilinguismo che abbiamo già disegnato per Maloja. 13 famiglie hanno dichiarato di parlare due o più lingue e solo 3 si sono definite monolingui. Dominava la combinazione bilingue italiano-tedesco (6 famiglie), prima di altre combinazioni: bregagliotto-italiano-tedesco (3 famiglie), bregagliotto-tedesco, bregagliotto-italiano, tedesco-altra lingua, italiano-altra lingua (per le ultime quattro combinazioni sempre una famiglia). Una famiglia ha indicato il tedesco standard, le altre lo svizzero tedesco. In tre famiglie si parlava una sola lingua, in due l’italiano e in una il bregagliotto.

La tabella seguente (Tab. 17) offre un quadro complessivo delle lingue parlate nelle 16 famiglie coinvolte nell’inchiesta del 2004:

Tab. 17 Lingue parlate in famiglia, prima indagine, 2004 (le cifre indicano il numero delle famiglie che hanno indicato la rispettiva lingua)

Famiglie in cui si parla una sola lingua	Famiglie in cui si parlano due lingue	Famiglie in cui si parlano tre lingue
3	9	4
1 bregagliotto	1 bregagliotto-italiano	2 bregagliotto-italiano-svizzero tedesco
2 italiano	6 italiano-tedesco	1 bregagliotto-svizzero tedesco
	1 Italiano-portoghese	1 tedesco-svizzero tedesco-romancio
	1 bregagliotto-svizzero tedesco	

La tabella evidenzia il prevalere delle famiglie plurilingui (13 famiglie) su quelle monolingui (3 famiglie). Domina la variante bilingue con l’italiano e il tedesco (6 famiglie). Seguono due famiglie in cui si parlano tre lingue (bregagliotto-italiano-svizzero tedesco) e due famiglie in cui si parla solo l’italiano. Non ci sono famiglie in cui si parla solo il tedesco. C’è inoltre una famiglia che distingue il tedesco dallo svizzero tedesco.³²

32 Va detto che la distinzione tra tedesco e svizzero tedesco non risulta sempre chiara. Non è sempre possibile dedurre dai questionari se con l’indicazione del tedesco si intende lo svizzero tedesco o la lingua standard.

Dalla domanda relativa alle lingue parlate in modo scorrevole dai singoli membri della famiglia (padre, madre, primo, secondo e terzo figlio, nonno e nonna) emerge ancora una volta un alto grado di bilinguismo. Gli informatori dichiarano infatti di padroneggiare in modo scorrevole due o più lingue allo stesso modo. Questo vale in modo particolare per gli adulti. L'italiano è quantitativamente la lingua meglio padroneggiata. Alcune persone dichiarano di parlare in modo scorrevole il dialetto bregagliotto ma non l'italiano. Il giudizio circa le proprie competenze linguistiche (lingue parlate in modo scorrevole) è spesso molto cauto. Tenzialmente si indica il bregagliotto quale lingua parlata in modo fluente e disinvolto, mentre l'italiano in alcuni casi sembra comportare delle difficoltà. Nelle famiglie bilingui, le due lingue dei genitori vengono utilizzate in modo equilibrato, senza che venga data la preferenza a l'una o all'altra.

Nel 2005, pochi mesi dopo l'inizio del primo anno scolastico a conduzione bilingue, è stata svolta una seconda inchiesta. Questa volta, oltre alle famiglie, sono stati coinvolti anche i bambini e gli insegnanti. Con questo secondo sondaggio si intendeva inquadrare ancora più dettagliatamente i comportamenti linguistici delle famiglie e dei bambini e verificare gli atteggiamenti e le aspettative di tutte le persone coinvolte, genitori compresi, al momento dell'avvio della scuola bilingue. Tutte le famiglie interpellate (12 per la scuola elementare e 4 per la scuola dell'infanzia) hanno aderito al sondaggio. Lo stesso dicasi per i bambini e gli insegnanti.

Delle quattro famiglie i cui bambini frequentavano la scuola dell'infanzia, due erano monolingui (una con il bregagliotto e l'altra con l'italiano) e due bi- o plurilingui (una con la combinazione italiano-svizzero tedesco-bregagliotto³³ e l'altra con il bregagliotto e l'italiano).

Il sondaggio conteneva domande sulle lingue usate dai genitori tra di loro, sulle lingue in cui i genitori si rivolgevano ai figli, quelle in cui i figli rispondevano e le lingue che i bambini parlavano tra di loro e fuori casa.

Nelle due famiglie che si consideravano bi- o trilingui si osservava la tendenza del passaggio dal monolinguisimo al bilinguismo dalla prima alla seconda generazione. In queste due famiglie infatti i genitori hanno dichiarato di parlare tra di loro una lingua. Nella prima era la comunicazione tra padre e figli che si svolgeva in due lingue, mentre nella seconda erano i bambini che parlavano tra di loro in due lingue. Viste queste prime tracce di bilinguismo in famiglia e la situazione che si sarebbe presentata nella scuola elementare, si può supporre che di regola sono i bambini a far nascere il bilinguismo in casa. Que-

33 Sul problema della distinzione tra lingua e dialetto torneremo più avanti.

sta ipotesi è rafforzata dalle risposte alla domanda circa le lingue che i bambini parlavano fuori casa. In tale contesto, subentrando l'italiano, aumentava il bilinguismo. Una famiglia monolingue ha infatti indicato il bregagliotto quale lingua parlata in famiglia e ha aggiunto l'italiano quale lingua parlata dai bambini fuori casa.

Le famiglie dei bambini della scuola elementare all'inizio del progetto erano 12, 2 monolingui (una con il bregagliotto e l'altra con l'italiano) e 10 bi- o plurilingui (4 famiglie con l'italiano e il tedesco, 2 con l'italiano e il bregagliotto, 1 con l'italiano, lo svizzero tedesco e il bregagliotto, 1 con l'italiano, il bregagliotto, il tedesco e l'inglese, 1 con l'italiano e il portoghese, 1 con lo svizzero tedesco, il tedesco e il romancio). Il quadro complessivo delle domande relative alle lingue parlate in famiglia è rappresentato nella tabella seguente (Tab. 18):

Tab. 18 Risposte delle famiglie della scuola elementare sulle lingue parlate in famiglia (2005)

Sigla delle famiglie ³⁴	Numero bambini	Lingue parlate in famiglia	Lingue usate dai genitori quando parlano tra di loro	Lingua che il padre usa quando si rivolge ai bambini	Lingua che la madre usa quando si rivolge ai bambini	Lingua che altri (p.es. i nonni) usano quando si rivolgono ai bambini	Lingua in cui i bambini rispondono al padre	Lingua in cui i bambini rispondono alla madre	Lingua che i bambini parlano tra di loro	Lingue che i bambini usano con i loro amici
Famiglie bi-o plurilingui										
A	2	IT, ST, BR	ST	ST, IT, BR	ST		ST, IT, BR	ST	ST	ST, IT
B	1	BR, IT	BR	BR	BR	BR	BR	BR	IT, BR	IT
C	1	IT, BR	BR	IT, BR	IT, BR		IT, BR	IT, BR	IT	IT
D	2	IT, TE	TE	TE	IT	TE, IT	TE	TE, IT	IT	TE, IT
E	2	IT, TE	IT	IT	IT	IT, TE	IT	IT, T	IT	IT
F	1	IT, TE	T	IT	TE		IT	TE	IT, TE	IT
G	2	IT, TE, BR, IN	IT, TE	TE, IT	TE		TE, IT	TE	T, IT	TE, IT
H	1	IT, PO	PO	PO	PO	IT	PO, IT	PO, IT	IT	IT
I	2	ST, TE, RO	ST	ST	ST, RO	ST	ST	ST, RO	TE	TE, ST, IT
J	1	IT, TE	IT	IT	IT, TE		IT	IT	IT	IT

BR = Bregagliotto, IN = Inglese, IT = Italiano, PO = Portoghese, RO = Romancio, ST= Svizzero tedesco, TE= Tedesco

34 Le famiglie sono anonimizzate mediante le lettere dell'alfabeto (A-L).

Sigla delle famiglie	Numero bambini	Lingue parlate in famiglia	Lingue usate dai genitori quando parlano tra di loro	Lingua che il padre usa quando si rivolge ai bambini	Lingua che la madre usa quando si rivolge ai bambini	Lingua che altri (p.es. i nonni) usano quando si rivolgono ai bambini	Lingua in cui i bambini rispondono al padre	Lingua in cui i bambini rispondono alla madre	Lingua che i bambini parlano tra di loro	Lingue che i bambini usano con i loro amici
Famiglie monolingui										
K	2	BR	BR	BR	BR		BR	BR	BR	BR, IT, TE
L	1	IT	IT	-	IT	IT	-	IT	IT	IT

BR = Bregagliotto, IN = Inglese, IT = Italiano, PO = Portoghese, RO = Romancio, ST= Svizzero tedesco, TE= Tedesco

Osserviamo prima di tutto che nelle famiglie della scuola elementare subentrano l’inglese e il portoghese. Come già per le 4 famiglie dei bambini della scuola dell’infanzia, anche per la scuola elementare si vede chiaramente che il bilinguismo interessa più i bambini che non i genitori. Con una sola eccezione (famiglia G) infatti in tutte le famiglie i genitori tra di loro parlano una sola lingua. Le altre lingue subentrano quando i genitori parlano con i figli e soprattutto quando i figli si rivolgono ai genitori. Tra di loro i bambini tendono a parlare una lingua, principalmente l’italiano, quindi la lingua che usano a scuola. Solo nella famiglia I l’italiano manca sia nella comunicazione in famiglia sia in quella tra i figli. In questo caso la scuola non riesce a imporre il modello bilingue. Solo in tre casi (famiglie B, F, G) i bambini parlano tra di loro in due lingue. L’uso di due lingue aumenta quando i bambini parlano con i loro amici e quindi quando si trovano fuori casa.

Interessante è la famiglia alloglotta (H) in cui si può osservare il passaggio dalla lingua d’origine (portoghese) a quella del posto (italiano). I genitori dichiarano infatti di parlare tra di loro il portoghese e ambedue di rivolgersi ai bambini in portoghese. Secondo gli stessi genitori i bambini invece si rivolgono ai genitori nelle due lingue portoghese e italiano e tra di loro parlano l’italiano. Anche qui sono i bambini a introdurre altre lingue in casa. Diventa evidente infine il ruolo dell’italiano quale fattore di integrazione.

3.6.2 Lingue parlate sul lavoro e durante il tempo libero

Anche le lingue parlate sul lavoro e durante il tempo libero indicate dai genitori nell’ambito della prima inchiesta (2004) rispecchiano la situazione di plu-

rilinguismo vigente a Maloja. Sono solo tre le persone che hanno dichiarato di parlare una sola lingua sul lavoro. Tutte le altre hanno detto di usare due o più lingue. La variante dominante è la combinazione bilingue con l'italiano e il tedesco (5 risposte). Lo stesso vale per le lingue parlate durante il tempo libero, dove la presenza di più lingue è ancora più marcata. Qui le combinazioni dominanti sono l'italiano con il bregagliotto (3 risposte) e l'italiano con il tedesco (2 risposte). Sorprende che nessuno abbia indicato il bregagliotto come unica lingua usata durante il tempo libero. Interessante naturalmente le combinazioni che possono raggiungere addirittura 7 lingue.

La stessa situazione emerge dalla seconda inchiesta (2005). La tabella seguente (Tab. 19) riassume le lingue parlate dalle famiglie sul lavoro e durante il tempo libero:

Tab. 19 Lingue parlate sul lavoro e durante il tempo libero (2005)

Lingue parlate sul lavoro		Lingue parlate durante il tempo libero	
Una lingua:		Una lingua	
1	italiano	1	italiano
1	tedesco		
1	svizzero tedesco		
Due lingue:		Due lingue:	
1	tedesco-bregagliotto	1	tedesco-bregagliotto
5	italiano-tedesco	2	italiano-tedesco
		3	Italiano-bregagliotto
Tre lingue:		Tre lingue:	
1	tedesco-italiano-bregagliotto	1	svizzero tedesco-italiano / bregagliotto
1	tedesco-italiano-svizzero tedesco		
Più di tre lingue:		Più di tre lingue:	
1	tedesco-italiano-bregagliotto-francese		
1	tedesco-italiano-francese-inglese	1	tedesco-italiano-francese-inglese
1	italiano-bregagliotto-svizzero tedesco-tedesco-francese-inglese	1	italiano-bregagliotto-tedesco-svizzero tedesco
2	francese-inglese-spagnolo-italiano-romancio-tedesco	1	francese-inglese-spagnolo-italiano-romancio-tedesco
		2	italiano-tedesco-inglese-francese-romancio-bregagliotto-svizzero tedesco

Anche in questo caso la variante dominante è la combinazione con l'italiano e il tedesco (5 risposte), seguita dall'italiano con il bregagliotto (3 risposte).

Le domande sulle lingue parlate fuori casa, sul lavoro e durante il tempo libero, documentano chiaramente la situazione di plurilinguismo che caratterizza Maloja. Troviamo infatti, come già per le famiglie di bambini della scuola dell'infanzia, le più svariate combinazioni, a volte addirittura cinque lingue usate fuori casa. In questo contesto la comunicazione in una sola lingua costituisce l'eccezione.

Concludendo possiamo affermare che le prime due inchieste (2004 e 2005) mettono in evidenza la prevalenza dei comportamenti bi- o plurilingui nelle famiglie coinvolte nel progetto della scuola bilingue e confermano quanto è stato detto nei capitoli precedenti. La maggior parte dei bambini di Maloja vive insomma un contesto familiare bi- o plurilingue e si trova a parlare più lingue anche fuori casa. In questo senso la scuola bilingue rispecchia meglio, rispetto al precedente modello monolingue, la realtà linguistica in cui vivono i bambini.

4. La scuola e l'insegnamento delle lingue

4.1 Considerazioni sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue

4.1.1 Premesse

Questa ricerca si colloca in un periodo di transizione e di riforma che caratterizza l'insegnamento delle lingue nella scuola. Sulla scia della globalizzazione e del crescente multiculturalismo, i mutamenti si stanno compiendo all'insegna della didattica integrata delle lingue.³⁵ Con questo termine si intende la buona padronanza della lingua territoriale e la capacità di saper comunicare adeguatamente in più di una lingua.³⁶ La neocostituita scuola bilingue di Maloja si inserisce a pieno titolo nel vasto progetto di riforma, anche se, come vedremo, i motivi che hanno spinto i responsabili a optare per un modello bilingue sono di ben altro ordine. La discussione nata in Svizzera attorno alla necessità di cambiare l'impostazione e le metodologie della didattica delle lingue straniere nasce dai seguenti fattori:

- la mutata situazione linguistica nazionale che da un quadrilinguismo ufficiale è passata di fatto a un multilinguismo che comprende, accanto alle lingue nazionali, molte altre lingue;
- una maggiore presa di coscienza dell'importanza e del valore delle lingue materne degli allievi alloglotti;
- la crescente mobilità delle persone connessa alla globalizzazione;
- un'insoddisfazione generale circa l'efficacia dell'insegnamento delle lingue straniere a scuola;
- l'anticipazione dell'insegnamento della prima lingua straniera alla 3^a classe elementare;

³⁵ Con il termine didattica integrata delle lingue si intende un modello che comprende una serie di approcci didattici comunicativi e interdisciplinari – l'incontro con le lingue (*éveil aux langues*), il Portfolio europeo delle lingue (PEL), il metodo CLIL, l'immersione, l'insegnamento bilingue, gli scambi ecc. – che sostituiscono o completano il metodo tradizionale dell'insegnamento delle lingue straniere, vale a dire il classico corso di lingua suddiviso in singole lezioni. Un'ampia raccolta di interventi che discutono l'attuale situazione della didattica integrata delle lingue si trova negli atti di un convegno sul tema organizzato dall'ASPGR nel 2010 (Todisco e Trezzini 2011).

³⁶ Un numero sempre crescente di persone ha appreso a scuola una seconda, terza o quarta lingua. Questo non significa però affatto che le lingue imparate a scuola debbano essere padroneggiate a livello di madrelingua. A seconda delle esperienze, delle esigenze e della frequenza d'uso, il grado di conoscenza delle diverse lingue può variare notevolmente. Per questo motivo i nuovi orientamenti didattici si pongono l'obiettivo del plurilinguismo funzionale, un repertorio di conoscenze linguistiche che comprende una prima e seconda lingua nazionale e l'inglese.

- l'introduzione di una seconda lingua straniera (spesso l'inglese) nella scuola elementare;
- la volontà di puntare sul plurilinguismo come valore educativo.

In ambito scolastico questi fattori di politica linguistica hanno naturalmente delle ripercussioni sulle metodologie e sulla didattica. Prendiamo brevemente in esame due aspetti, prima quello legato alla politica linguistica e poi quello didattico.

4.1.2 Politica linguistica svizzera in ambito scolastico

In Svizzera la progettazione coordinata dell'insegnamento delle lingue è un compito prioritario della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Sin dagli anni settanta la CDPE ha svolto un ruolo attivo, emanando una serie di raccomandazioni e direttive in merito all'insegnamento delle lingue. L'obiettivo della politica linguistica della CDPE è quello di incrementare l'apprendimento delle lingue nonché di promuovere il plurilinguismo funzionale degli allievi. Tali competenze rappresentano un fattore importante per evolvere la propria personalità, per avere successo in campo professionale e per partecipare pienamente ai processi democratici. In particolare si tratta di promuovere la comprensione tra le persone appartenenti alle diverse regioni della Svizzera quadrilingue, di soddisfare le esigenze linguistiche e culturali dei bambini e dei giovani alloglotti nonché di preparare gli adolescenti a un mondo caratterizzato dalla crescente mobilità e dalla globalizzazione.

Le raccomandazioni della CDPE per l'introduzione di una seconda lingua nazionale nella scuola dell'obbligo risalgono al 1975. In tale contesto la CDPE prevedeva una didattica delle lingue straniere che ponesse al centro dell'attenzione le abilità comunicative. La correttezza formale veniva spostata in secondo piano. L'introduzione della seconda lingua è avvenuta a tappe, e nel Canton Grigioni soltanto nel 1999, addirittura dopo la nuova impostazione dell'insegnamento delle lingue presentata dalla CDPE nel 1998. Questa nuova impostazione costituisce la base per la progettazione e l'ulteriore sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere verso il già menzionato plurilinguismo funzionale. Con il concordato HarmoS³⁷ del 2007, le lingue seconde da insegnare a livello elementare sono diventate due, una lingua nazionale e l'inglese. In tale contesto ritorna periodicamente la questione se iniziare prima con la lingua nazionale e dopo con l'inglese o viceversa.

37 L'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS) è entrato in vigore il 1° agosto 2009. Il Canton Grigioni non vi ha aderito. Si tratta di un nuovo concordato scolastico che armonizza per la prima volta la durata dei cicli di insegnamento e i principali obiettivi da raggiungere

L'aumento delle lingue seconde insegnate a scuola e le rispettive modalità didattiche hanno aperto ulteriori dibattiti riguardanti la stessa scuola, la politica, l'economia e la società. In tale contesto è stato svolto il Programma nazionale di ricerca PNR 56 (2005–2009), i cui risultati sono stati raccolti in un volume curato da Walter Haas (Haas 2010). La questione che si poneva alla base del vasto programma di ricerca era quale comportamento avrebbe dovuto adottare la popolazione elvetica nei confronti del multilinguismo. Già da molto tempo ormai il quadrilinguismo tradizionale si è trasformato in multilinguismo. Indubbiamente tale fatto comporta delle nuove sfide per la scuola e la società. D'altra parte per la Svizzera le lingue costituiscono una grande risorsa e un'opportunità, dal momento che i contatti a livello internazionale richiedono più che mai la necessità di conoscere più lingue. Il PNR 56 ha permesso di studiare e sviluppare le strategie necessarie per il mantenimento e la promozione del multilinguismo in Svizzera.

La CDPE ovviamente deve tener conto dei progetti del PNR 56, capaci di fornire un contributo alla soluzione delle questioni risultanti dalle decisioni in merito al miglioramento, all'anticipazione e all'intensificazione dell'apprendimento delle lingue. Si tratta di progetti appartenenti all'ambito di ricerca *Lingua e scuola*, ma anche di quelli che affrontano questioni rilevanti dal punto di vista politico sociale nonché politico educativo connesse al plurilinguismo. Le conoscenze raccolte forniscono un contributo allo sviluppo dell'insegnamento delle lingue soltanto se ci si preoccuperà attivamente di trasporle al sistema educativo e se i progetti del PNR 56 rappresenteranno il punto di partenza di un accompagnamento scientifico a lunga scadenza durante tutto il processo di riforma, così come del resto è stato fatto con il progetto della scuola bilingue di Maloja.

La nuova strategia della CDPE del 1998 si è concretizzata ulteriormente con un programma di lavoro del 25 marzo 2004, sulla base del quale sono stati compiuti i passi decisivi per il rafforzamento e il coordinamento dell'insegnamento delle lingue nella scuola elementare. La strategia comprende la promozione precoce delle competenze linguistiche degli allievi nella lingua territoriale (prima lingua nazionale), l'acquisizione di solide conoscenze in due lingue straniere (una seconda lingua nazionale e l'inglese), la possibilità di apprendere

nella scuola dell'obbligo elvetica. Esso aggiorna inoltre le disposizioni del Concordato scolastico del 1970 per quanto concerne l'età di accesso alla scuola e la durata della scuola obbligatoria. Ogni singolo Cantone decide autonomamente se aderire o meno al concordato. Il 21 maggio 2006 il popolo svizzero ha accettato i nuovi articoli costituzionali sulla formazione con una forte maggioranza dell'86%. Ciò vuol dire che le autorità pubbliche (i Cantoni o, a seconda del grado di insegnamento, la Confederazione e i Cantoni) sono tenute a regolamentare in maniera uniforme determinati aspetti che rientrano nel concordato.

una terza lingua nazionale nonché il sostegno da parte dei Cantoni a favore dei corsi di lingua e cultura del paese d'origine rivolti ai bambini alloglotti, figli di famiglie immigrate. Queste misure sono state fissate in modo vincolante per i Cantoni che hanno aderito al concordato HarmoS. Sono stati inoltre definiti gli standard nazionali per il livello di competenza da raggiungere nella lingua territoriale e nelle due lingue straniere obbligatorie.

La formazione e l'aggiornamento linguistico e didattico degli insegnanti è una delle condizioni più importanti per poter realizzare il progetto di riforma della CDPE che interessa sia la scuola dell'obbligo sia il livello secondario II (liceo e scuole specializzate). A tale proposito la CDPE sta elaborando delle strategie finalizzate alla definizione di obiettivi linguistici e culturali comuni sulla base del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue³⁸ nonché ad una serie di misure e di strumenti atti alla loro realizzazione (Hutterli 2012).

Con il progetto *Passepartout*³⁹ i cantoni della Svizzera nordoccidentale, Basilea campagna, Basilea città, Berna, Friburgo, Soletta e Vallese, all'interno dei quali si insegna il francese a partire dalla 3ª e l'inglese a partire dalla 5ª classe, stanno lavorando in comune per un'applicazione concreta della didattica integrata delle lingue. Si tratta di rinnovare in modo sostanziale l'insegnamento delle lingue straniere sulla base delle raccomandazioni della CDPE. Per fare ciò servono nuovi mezzi didattici e nuovi piani di studio.⁴⁰ L'insegnamento delle lingue segue un nuovo orientamento in quanto le lingue non vengono più

38 Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (in inglese *Common European Framework of Reference for Languages*), altrimenti citato con l'acronimo QCER (Quadro Comune di Riferimento Europeo), è uno strumento per descrivere i risultati conseguiti da chi studia le lingue straniere in Europa. Esso serve inoltre allo scopo di indicare il livello di riferimento dell'insegnamento della lingua straniera e definire i livelli di competenza degli apprendenti. È stato messo a punto tra il 1989 e il 1996 dal Consiglio d'Europa come parte principale del progetto *Language Learning for European Citizenship* (apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea). Il Consiglio d'Europa raccomanda l'utilizzo del QCER per costruire sistemi di validazione delle abilità linguistiche. I sei livelli di riferimento del QCER (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) sono sempre più diffusamente accettati come parametri per valutare il livello di competenza linguistica individuale.

39 *Passepartout* è denominato il progetto dei Cantoni BL, BE, BS, FR, SO e VS, situati sulla frontiera linguistica franco-germanofona, che nel 2006 hanno deciso di mettere in atto comunemente le raccomandazioni della CDPE del 2004, relative all'insegnamento delle lingue straniere. I sei cantoni hanno scelto il francese quale prima lingua straniera da insegnare a scuola a partire dalla 3ª classe. L'insegnamento dell'inglese inizia a partire dalla 5ª. Con il progetto *Passepartout* si intende rinnovare l'insegnamento delle lingue straniere sulla base della didattica integrata delle lingue o anche didattica del plurilinguismo. Secondo questo nuovo orientamento, l'insegnamento delle lingue avviene in modo coordinato. I bambini imparano le singole lingue straniere non più isolatamente, ma sfruttano quello che hanno appreso in una lingua per imparare la prossima. Per informazioni più dettagliate si veda il sito www.passepartout-sprachen.ch.

40 Attualmente si sta lavorando a un nuovo piano di studi per la scuola dell'obbligo denominato *Lehrplan 21* e che interesserà i 21 Cantoni elvetici di lingua tedesca. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, il nuovo piano di studi terrà conto della didattica integrata delle lingue.

apprese separatamente, ma in un rapporto di interdipendenza. I bambini non imparano più il tedesco, il francese e l'inglese separatamente, ma sfruttano le conoscenze in una lingua per imparare quella nuova.

Nell'ottica del progetto *Passepartout*, l'insegnamento bilingue è una delle componenti della didattica integrata delle lingue. Il modello bilingue, così come viene applicato a Maloja e in altre scuole bilingui del Canton Grigioni, risponde pienamente alle innovazioni in corso. Paradossalmente le scuole bilingui del Canton Grigioni sono sorte e si sono sviluppate al di fuori del contesto della didattica integrata delle lingue. A ben vedere la scuola in territorio romancio pratica l'immersione già da molti decenni e le prime scuole bilingui sono sorte prima che prendesse piede la nuova impostazione dell'insegnamento delle lingue promossa dalla CDPE. Quello praticato nelle scuole bilingui è certamente un metodo particolarmente efficace per l'apprendimento delle lingue in quanto costituisce un approccio che mira all'integrazione della lingue e dei contenuti disciplinari di una determinata materia. Tuttavia questo metodo comporta, e ci limitiamo all'ambito elvetico, applicazioni e sperimentazioni molto differenti e in parte poco consolidate nonché, soprattutto al livello secondario II e terziario, una ricerca poco strutturata e una formazione degli insegnanti però quasi inesistente. L'ipotesi di partenza in questi casi è che l'insegnamento e l'apprendimento di una disciplina non linguistica in un'altra lingua rafforzi non soltanto quest'ultima, ma anche le conoscenze disciplinari stesse. Così si imparerebbe meglio la matematica oppure la geografia facendo ricorso a un'altra lingua oltre o accanto alla madrelingua (Berthoud e Gajo 2008).⁴¹

4.1.3 La didattica delle lingue straniere

Mentre, almeno per quanto riguarda le nuove impostazioni didattiche, sembrerebbe ormai superato il cosiddetto metodo tradizionale dell'insegnamento delle lingue, vale a dire il classico corso di lingua di tipo frontale che punta essenzialmente alla correttezza formale della L2, deve essere ancora consolidata quella che abbiamo definito come didattica integrata delle lingue. Tra gli studiosi che più si sono occupati di questa nuova didattica delle lingue, intesa come sviluppo del metodo comunicativo verso un'educazione plurilingue, ricordiamo i lavori di Britta Hufeisen⁴² (2004, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2011),

41 A tale proposito si veda il rapporto finale di Anne Claude Berthoud e Laurent Gajo nell'ambito del programma nazionale di ricerca PNR 56: <http://www.nfp56.ch/f.cfm?Slangue=f> (24.11.2012). Si veda anche il rapporto finale del PNR 56 dal titolo *Do you speak swiss* (Gajo e Berthoud 2010: 83–86).

42 Britta Hufeisen si occupa di didattica del plurilinguismo e ha scritto innumerevoli lavori su quella che ha definito «Tertiärsprachendidaktik», vale a dire l'apprendimento e l'insegnamento di una o più lingue straniere dopo averne appresa una prima.

Claudine Brohy⁴³ (2000, 2001a, 2001b, 2002, 2009, 2011), Iwar Werlen (2004 e 2010)⁴⁴ e Christine Le Pape Racine (2000, 2007a, 2007b, 2008). Il già menzionato progetto *Passepartout* costituisce inoltre un primo tentativo organico atto a mettere ordine, sia per i contenuti che per la terminologia, nel complesso costruito della didattica integrata delle lingue.⁴⁵ I modelli didattici e le terminologie sono infatti confuse e spesso contraddittorie, tanto da rendere le cose estremamente difficili (Werlen 2006).⁴⁶ Rispetto ad altri cantoni, nei Grigioni tale discussione avviene in ritardo e solo nel contesto dell'introduzione dell'inglese in qualità di seconda lingua straniera nelle scuole elementari, avvenuta nel 2013. Questo dipende anche dal fatto che nei Grigioni l'introduzione dell'insegnamento di una L2 nella scuola elementare (nella fattispecie l'italiano o il romancio) è relativamente recente, risale infatti al 1999.⁴⁷

La didattica integrata delle lingue non è un metodo a sé stante, ma un modello didattico che ingloba diversi approcci che confluiscono in modo diverso nell'insegnamento. Attraverso le varie componenti di questa didattica, l'obiettivo è quello di allargare e ampliare il tradizionale corso di lingua seguendo un approccio interdisciplinare. Nell'ottica della didattica integrata delle lingue si impongono delle innovazioni scolastiche e nell'ambito della formazione degli insegnanti. Ed è stata, come abbiamo visto, la pressione scaturita dalle nuove condizioni socioeconomiche legate alla globalizzazione a determinare i cambiamenti attualmente in atto. Purtroppo il percorso è segnato da continui mutamenti di direzione, producendo approcci talvolta così diversi da risultare vicendevolmente contrastanti. Questo avvicinarsi di impostazioni costituisce il necessario processo che determina l'evoluzione della glottodidattica. Gli

43 Claudine Brohy ha seguito molti progetti di insegnamento bilingue nelle scuole dell'infanzia e elementari del Vallese.

44 Si tratta di progetti di insegnamento bilingue nel Canton Vallese.

45 Aggiungiamo qui che accanto al termine *didattica integrata delle lingue* si usa anche *didattica integrativa delle lingue* o *didattica del plurilinguismo*. Mentre nella Svizzera francese sembra essersi imposto il termine *didactique intégrée des langues*, nella Svizzera tedesca si parla piuttosto di *Mehrsprachigkeitsdidaktik* o *Didaktik der Mehrsprachigkeit*, in italiano *didattica del plurilinguismo* (Todisco e Trezzini 2011). Per una sintesi attuale sulle discussioni in corso in merito alla didattica del plurilinguismo si veda inoltre Werlen (2011).

46 Una panoramica sui progetti di insegnamento bilingue in Svizzera è stata inoltre presentata da Daniel Elmiger (Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, IRDP, Neuchâtel) a Coira in occasione di due giornate di studio sul plurilinguismo organizzate dall'ASPGR nel mese di gennaio del 2011. La relazione di Elmiger si intitolava *Zweisprachiger Unterricht in der Schweiz: Eine Übersicht*. Per informazioni più dettagliate sulle giornate di studio si consulti il sito dell'ASPGR (www.phgr.ch → Ricerca e servizi → Manifestazioni → *Il plurilinguismo a scuola: vantaggi e rischi delle scuole plurilingui*). Gli atti del convegno non sono ancora stati pubblicati.

47 Il discorso è molto diverso per il tedesco in territorio di lingua romancia, dove da decenni ormai si pratica un insegnamento di fatto bilingue.

aspetti innovativi interessano gli insegnanti, gli allievi, i contenuti, i metodi e gli approcci didattici. Le innovazioni che stanno prendendo piede, e che in alcuni casi hanno già messo solide radici, hanno come obiettivo il miglioramento della qualità dell'apprendimento delle lingue straniere. Oltre a un inequivocabile approccio comunicativo, le proposte didattiche spaziano dall'educazione bilingue in un'ottica CLIL⁴⁸ a un insegnamento delle lingue che tenga conto del nuovo ambiente multiculturale e plurilingue che ormai caratterizza la scuola e che richiede anche una ridefinizione delle competenze dell'insegnante.

A livello teorico il concetto dell'uso veicolare della lingua straniera, una modalità che consente di farne un uso attivo e autentico, sembra ormai essersi imposto. A livello pratico siamo appena agli inizi, con alcune iniziative incoraggianti. Basti pensare al già menzionato approccio CLIL e ai curricoli integrati per l'apprendimento di contenuti disciplinari nella lingua straniera. Questo tipo di approccio, che intende promuovere lo sviluppo linguistico tramite contenuti non linguistici, si è sviluppato nel Regno Unito negli anni Ottanta. In Svizzera si registra un crescente interesse per questa tipologia didattica. Si moltiplicano infatti le iniziative che portano a considerare nuove problematiche, principalmente quella relativa alla scelta dei materiali e alla valutazione. Il primo problema, legato alla scelta dei materiali, porta con sé quello della predisposizione e dell'adattamento di materiali autentici. Infatti, poiché i percorsi CLIL possono essere virtualmente infiniti, è impensabile riuscire a trovare sul mercato testi che corrispondano al percorso che ogni singola scuola potrebbe voler seguire. Il duplice apprendimento che si persegue con l'approccio CLIL pone la questione se valutare separatamente gli apprendimenti, quelli relativi alla materia non linguistica e quelli prettamente linguistici, oppure accertare le abilità in modo integrato, le une per mezzo delle altre, con tutti gli inevitabili pericoli di reciproca interferenza dei dati connessi a tale modalità di verifica.

Va detto che nella scuola si sta procedendo senza una linea comune. Il dibattito su questo fronte è ancora tutto aperto. Se l'uso veicolare della lingua straniera favorisce l'acquisizione delle competenze comunicative, dovremmo poter

48 L'acronimo CLIL sta per il *Content and Language Integrated Learning*. Il principio alla base del metodo CLIL è l'insegnamento di una disciplina scolastica (o di singoli contenuti) in una lingua straniera. Il metodo dell'uso veicolare della L2 nasce nell'ambito della promozione del plurilinguismo e della salvaguardia della *linguistic heritage* dell'Europa. L'uso veicolare di una lingua straniera o seconda non è una realtà sconosciuta in Svizzera e in Italia. Basti pensare – per le lingue seconde – alla Valle d'Aosta (Cavalli 2011) e alle scuole ladine nella provincia di Bolzano (Gelmi 2011). È tuttavia a partire dalla fine degli anni novanta che nasce in Italia un forte interesse per il CLIL e quindi per la necessità di assicurare (con le scelte metodologiche appropriate) un doppio apprendimento – l'apprendimento della materia e l'apprendimento della lingua veicolare. In Svizzera questo tipo di approccio comincia a farsi strada intorno alla metà degli anni novanta, molto prima invece nelle scuole del territorio romancio.

concludere che i bambini stranieri e alloglotti che frequentano le nostre scuole si trovano a vivere la condizione ottimale per acquisire, nei Grigioni, l'italiano, il tedesco o il romancio (per loro lingua seconda). Ma sappiamo, invece, che il loro processo di apprendimento di contenuti disciplinari non è esente da problemi, anche perché può accadere che non ricevano quel supporto linguistico costante che un approccio CLIL può invece offrire. Allo scopo di valorizzare al massimo l'opportunità che questi alunni di fatto vivono, sarebbe necessario che gli insegnanti, e non solo quelli di L1, fossero maggiormente consapevoli delle difficoltà linguistiche e culturali dei loro allievi stranieri e, di conseguenza, facessero uso di strumenti e strategie atti a facilitare il processo di apprendimento. Le competenze didattiche dei docenti di L2 dovrebbero essere messe a disposizione dei colleghi di L1. Insegnanti di più discipline sono chiamati a integrare i loro percorsi e le loro conoscenze. Resta insomma ancora molto da fare. Tutte queste questioni, come vedremo, interessano anche il progetto della scuola bilingue di Maloja, ma anche in questo caso assumono valenze specifiche.

Prima di addentrarci nel complesso discorso che riguarda l'insegnamento integrato delle lingue e, nel nostro caso, dell'insegnamento bilingue così come praticato nella scuola di Maloja, è necessario chiarire alcuni aspetti legati all'insegnamento e apprendimento delle lingue in ambito scolastico.

4.1.4 Il concetto di L1 e L2

Una prima distinzione che bisogna fare quando si parla di lingue nel contesto dell'insegnamento è quella tra L1 e L2 (e L3, L4 ecc.). Formulare una definizione della L1 e della L2 non è semplice. Prendiamo il caso di Maloja. Abbiamo detto che in virtù del principio di territorialità, nella scuola di Maloja l'italiano ha statuto di L1 e il tedesco di L2. Cosa intendiamo con questi termini? Da un punto di vista istituzionale e territoriale, nella scuola di Maloja la L1 è l'italiano, la lingua territoriale che viene insegnata ufficialmente a scuola. La L2 è invece quella che comunemente è definita come lingua straniera. Da un punto di vista puramente linguistico e individuale, con L2 (o anche lingua seconda) intendiamo una lingua che l'individuo (nel nostro caso il bambino) impara o ha imparato dopo che si è stabilizzata la sua prima lingua, la L1. Non includiamo però nella L2, come fanno altri autori (Bettoni 2001: 4), altre lingue successive. Distingueremo quindi tra L2, L3, L4 e così via. I criteri⁴⁹ che comunemente differenziano la L2 dalla L1 sono (vedi anche Bettoni 2000: 3-4):

49 Ritourneremo su questi criteri quando si tratterà di definire il bilinguismo (cap. 5.7.2).

1. la cronologia (la L1 si impara prima della L2);
2. la modalità di apprendimento (la L1 si impara in modo naturale e spontaneo, la L2 si impara, in ambito scolastico, in modo guidato);
3. la competenza (si padroneggia meglio la L1 rispetto alla L2);
4. la frequenza d'uso (di regola la L1 si usa più frequentemente rispetto alla L2);
5. l'ambito d'uso (spesso ci sono specifici ambiti comunicativi riservati alla L1 e viceversa alla L2);
6. in ambito scolastico lo statuto della L1 e della L2 si definiscono in base a fattori istituzionali e territoriali.

Sempre in ambito di L1, Moretti e Antonini (2000: 60-62) usano il termine «lingua materna», quella che fino ad ora noi abbiamo chiamato L1, attirando l'attenzione sul fatto che la lingua materna può essere la prima lingua che il parlante ha imparato sin da piccolo oppure la lingua che egli conosce meglio e naturalmente spesso le due cose coincidono. Già questo basta però a mettere in evidenza come, sempre secondo Moretti e Antonini, «il concetto di lingua materna sia un concetto plurifattoriale, e non univoco». Per un elenco di criteri utili alla definizione della L1 Moretti e Antonini si rifanno a Berruto et al. (1998). I criteri, in parte simili a quelli elencati sopra, comprendono l'ordine temporale dell'acquisizione, la configurazione di dominanza funzionale di una lingua sull'altra, il grado di competenza, l'attaccamento emotivo e l'identificazione socioculturale.

Tutti questi criteri sono suscettibili di ulteriori differenziazioni. Per quanto concerne la cronologia, un bambino può, nell'ambito di un'educazione bilingue, imparare due L1 contemporaneamente. Inoltre, anche la L2 può avere una modalità di apprendimento spontaneo e non guidato. Può succedere che, nel corso della vita, la L2 prenda il posto della L1, vale a dire che la si padroneggi meglio dell'originaria L1 e non è detto infine che la L1 debba essere usata più frequentemente della L2. Tutto questo per dimostrare che le cose sono complesse. Cercheremo di mettere ordine passando in rassegna i singoli criteri sempre in riferimento alla situazione di Maloja. Escludiamo per il momento il criterio della *modalità* che affronteremo più avanti.

La cronologia

La L1, prima lingua o lingua materna⁵⁰, è ognuna delle lingue naturali (lingue standard o dialetti) che vengono apprese da un parlante in età infantile per mezzo di un processo naturale e spontaneo, opposto all'apprendimento espli-

⁵⁰ Altre possibili denominazioni della L1 sono: *lingua nativa* – e si parla anche del *parlante nativo* –, *lingua madre* o *madrelingua*.

cito che avviene a scuola. Da questo punto di vista la L1 è quindi quella lingua, o sono quelle lingue, che impariamo per prime in età infantile. In questa lingua siamo quindi parlanti nativi (*native speaker*).

La L2 è di conseguenza qualsiasi lingua che viene appresa in un secondo momento rispetto alla lingua materna (L1). In certi casi il concetto di L2 supera la tradizionale distinzione tra lingua seconda (ossia una lingua non materna appresa laddove tale lingua è effettivamente parlata come lingua nativa) e lingua straniera (ossia una lingua non materna appresa nel proprio paese), inglobando in sé tali concetti. Nei Grigioni è infatti problematico usare il termine «lingua straniera» per l'italiano e il tedesco o il romancio che sono lingue cantonali e nazionali.

La modalità di apprendimento

La L1 di regola si impara in modo naturale e spontaneo e in età precoce. La L2 si impara, in ambito scolastico, in modo guidato. Ovviamente ci sono situazioni in cui, come per esempio nel corso di un prolungato soggiorno linguistico, anche la L2 viene appresa almeno in parte secondo una modalità che si avvicina di molto a quella spontanea.

La competenza

La L1 è la lingua che comunemente si padroneggia meglio. Ci si può ovviamente chiedere che cosa significhi padroneggiare o sapere una lingua. Conviene per questo fare riferimento ai quattro livelli di competenza ascolto – parlato – lettura e scritto⁵¹. Cerchiamo di schematizzare i diversi livelli di competenza mediante la tabella seguente (Tab. 20):

⁵¹ Per la descrizione delle competenze nella L2 abbiamo a disposizione i già menzionati descrittori del QREL (cf. cap. 4.1.2) con i vari livelli A1, A2, B1 ecc., descrittori che non possono essere applicati alla L1.

Tab. 20 L1 e L2 distinte per livelli di competenza

L1	L2
Produzione	
Ascolto +	Ascolto - / +
Parlato +	Parlato -
Ricezione	
Lettura + / [-]	Lettura - / +
Scrittura + / [-]	Scrittura - / [+]

+ significa una competenza molto avanzata e – al contrario una competenza bassa o addirittura elementare. Quando + e – appaiono uno accanto all'altro (- / +) vuol dire che i due poli di competenza sono possibili. I simboli tra parentesi quadre significano che di regola non ci si dovrebbe aspettare quel grado di competenza.

Se tentiamo di distinguere la L1 dalla L2 in base al grado di competenza dei parlanti articolato nei quattro livelli di competenza così come schematizzati nella Tab. 20, potremo dire che:

- Nella L1 di regola un parlante ha una competenza maggiore in tutte le quattro abilità linguistiche (+). Non avrà nessuna difficoltà a capire e parlare la L1, saprà leggerla e scriverla. Ci potranno ovviamente essere casi in cui il parlante potrebbe avere delle difficoltà nella lettura e nella scrittura [-] o addirittura, in caso di analfabetismo, non potrebbe essere in grado né di leggere né di scrivere.
- Nell'acquisizione della L2 un principiante avrà delle difficoltà in tutti e quattro i livelli (-). Di regola farà progressi relativamente veloci nell'ascolto (+), mentre nel parlato di regola ci vuole più tempo. In una fase più progredita può essere che l'apprendente capisca relativamente bene la L2, sappia leggere dei testi, ma abbia delle difficoltà a parlare e a scrivere.
- La L1 e la L2 si distinguono dunque in primo luogo nel parlato (+ in L1 e - in L2).

La frequenza d'uso

La L1 è la lingua che di regola si usa più frequentemente. Anche qui ci possono essere delle variazioni o dei cambiamenti nel corso del tempo.

L'ambito d'uso

Ci sono ambiti in cui si usa la L1 piuttosto che la L2 e viceversa.

Lo statuto

Il criterio dello statuto non interessa direttamente il parlante, ma è definito dall'esterno. A Maloja l'italiano ha statuto di L1 e quindi, fino all'introduzione del modello bilingue era una lingua insegnata in qualità di lingua principale. Vedremo inoltre che nella realtà le cose possono essere più sfumate e complicate. Con il bilinguismo precoce, e molti bambini presi in esame nell'ambito della nostra ricerca presentano tale tipologia di bilinguismo, la distinzione netta tra L1 e L2 si appanna. Può succedere inoltre che bambini alloglotti lentamente perdano la lingua imparata per prima e che la L2 diventi la loro nuova L1.

4.1.5 Imparare le lingue a scuola

Ma cosa vuol dire imparare una lingua? E cosa vuol dire farlo a scuola?⁵² Imparare una lingua in modo esplicito è un processo molto complesso (e naturalmente lo stesso vale per l'apprendimento spontaneo). L'apprendimento guidato in ambito scolastico tocca le dimensioni dell'intenzionalità, del controllo e della consapevolezza. E le cose sono diverse se la L2 si impara da adulti o già da bambini. Da adulti siamo già cognitivamente e socialmente maturi, mentre da bambini ci troviamo ancora in un processo di sviluppo e l'apprendimento della L1 non è ancora concluso. La didattica integrata delle lingue parte inoltre dal presupposto che una L3 si apprende diversamente da una L2. L'immersione, come vedremo, è considerato il metodo di insegnamento che può assecondare più efficacemente l'apprendimento di una L2 a scuola, in quanto si avvicina a un apprendimento spontaneo.

Se la L1 si impara in modo naturale, non intenzionale, non controllato e inconsapevole, la L2 in genere si impara in modo intenzionale, controllato e consapevole. Ci sono situazioni in cui anche la L2 può essere appresa in modo spontaneo e basta pensare, come abbiamo già detto, ai soggiorni linguistici, ma anche all'insegnamento immersivo di cui ci occuperemo più avanti. La tabella seguente (Tab. 21) schematizza le modalità che distinguono l'apprendimento della L1 e quello della L2 in ambito scolastico.

⁵² Tralasciamo qui l'aspetto dell'apprendimento naturale della lingua materna che, come è noto, conosce diversi periodi, da quello olofrastico (prodotti linguistici di una sola parola, 9-18 mesi) a quello telegrafico (enunciati di due parole, 18-24 mesi) a quello in cui il bambino produce frasi con più di due parole (dai 2 anni e mezzo ai 3 anni di età). A 4 anni il bambino è già molto vicino alla lingua degli adulti. Tra i 5 e i 6 anni ha acquisito quasi tutto ciò che gli serve, vale a dire circa l'80% delle strutture linguistiche. Intorno ai 10 anni il processo di acquisizione del linguaggio può considerarsi concluso. Per quanto riguarda il lessico, a 2 anni il bambino possiede in media circa 50 parole. A partire dai 2 anni e mezzo il lessico aumenta in modo considerevole. A 6 anni il bambino possiede circa 8000 parole. A 8 anni il suo repertorio supera le 17'000 unità lessicali (Levorato 2002: 189-254; Moretti e Antonini 2000: 37-42).

Tab. 21 Apprendimento della L1 e della L2 (in ambito scolastico)

L1	L2	
Apprendimento spontaneo e naturale	Apprendimento esplicito e guidato (a scuola)	Apprendimento spontaneo o semi spontaneo (per esempio nel caso di un soggiorno linguistico)

Quando parliamo, nel nostro caso, dell'apprendimento delle lingue in un contesto scolastico, pensiamo a un apprendimento guidato, anche se, nell'ambito di un insegnamento bilingue, rispettivamente immersivo, la modalità d'apprendimento della L2 si avvicina a quella di tipo spontaneo.

Nel caso della scuola bilingue di Maloja la situazione si complica ulteriormente in quanto ci troviamo di fronte a bambini che presentano percorsi di apprendimento della L2 molto diversi. Per quanto riguarda l'apprendimento dell'italiano (L1 da un punto di vista territoriale) e il tedesco (L2 da un punto di vista istituzionale) troviamo le seguenti possibilità:

- Monolingui dialettofoni (bregagliotto) i quali hanno appreso l'italiano come L2 in modo guidato a scuola e contemporaneamente, e occasionalmente, in modo spontaneo in famiglia e/o con i compagni nonché lo svizzero tedesco in modo spontaneo e il tedesco standard L2 in modo guidato a scuola.
- Monolingui italofoeni che hanno acquisito l'italiano in modo spontaneo in famiglia, lo svizzero tedesco in modo spontaneo con i compagni e il tedesco standard in modo guidato a scuola e in parte anche in modo spontaneo, occasionalmente con i compagni.
- Bilingui (con l'italiano e il tedesco) che sono cresciuti con l'italiano e lo svizzero tedesco quali due L1 e imparano ora il tedesco standard con statuto di L2.
- Bambini che, data la situazione particolare di Maloja, apprendono il tedesco L2 in modo spontaneo (con gli amici) e ora, con il modello bilingue, passano ad un apprendimento esplicito e guidato di quella stessa lingua.
- Alloglotti (portoghese) che hanno imparato l'italiano (per loro L2) in modo guidato a scuola e contemporaneamente in modo spontaneo con i compagni. Lo stesso vale per il tedesco L2.

La tabella seguente (Tab. 22) riassume le diverse tipologie d'apprendimento della L1 e della L2 nei bambini della scuola bilingue di Maloja:

Tab. 22 Tipologie d'apprendimento della L1 e della L2 dei bambini della scuola bilingue di Maloja

	Bregaglia L1		Italiano L1		Italiano L2		Svizzero tedesco L1		Svizzero tedesco L2		Tedesco standard L1		Tedesco standard L2		Portoghese L1	
	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato	spontaneo	guidato
Bilingui con l'italiano e il bregagliotto	✓		✓	✓					✓				✓			
Monolingui italofoeni			✓	✓					✓				✓			
Bilingui con l'italiano e lo svizzero tedesco (o il tedesco standard)			✓	✓			✓				(✓)	(✓)	✓			
Alloglotti (portoghese, francese)					✓	✓			✓				✓		✓	

Rimanendo in ambito scolastico, la L1 è il veicolo principale dell'apprendimento in genere. Ogni materia si svolge in una determinata L1. Il rapporto tra L1 e L2, ampiamente discusso nell'ambito del nuovo indirizzo della glottodidattica, nell'insegnamento va ancora costruito perché di fatto nella realtà scolastica è quasi inesistente benché se ne parli ormai da molto tempo. Nella pratica quotidiana generalmente gli insegnanti di L1 svolgono il loro lavoro senza preoccuparsi di quanto facciano i loro colleghi di L2 e viceversa. Forse da questa reciproca ignoranza nascono alcuni pregiudizi che non agevolano certo l'insegnamento della L2, come quello delle troppe L2 che inciderebbero negativamente sull'apprendimento della L1 perché costituirebbero uno sforzo cognitivo troppo elevato per gli allievi. Le cose si complicano ulteriormente con la sempre maggiore presenza di bambini alloglotti. In questi casi gli insegnanti di lingua materna si trovano a insegnare la L1 a molti allievi per i quali di fatto quella lingua è una L2. Una maggiore collaborazione tra gli insegnanti di L1 e L2 e lo sfruttamento delle sinergie contribuirebbero a semplificare le cose. Le modalità di comprensione o le tecniche per la redazione di un testo, per esempio, sono sostanzialmente uguali in L1 come in L2. Da un lavoro comune per lo sviluppo di adeguate competenze come per esempio nella lettura si potrebbe dunque trarre vantaggio.

4.1.6 L'interlingua

Nelle analisi delle produzioni linguistiche raccolte nei test (cap. 8) seguiremo gli sviluppi dei bambini nella L1 scolastica (italiano) e il loro percorso d'apprendimento nella L2 (tedesco⁵³). Uno stadio importante di questo percorso è costituito dalla cosiddetta *interlingua*, termine forgiato da Larry Selinker (1972). L'*interlanguage* è una varietà di apprendimento, in altre parole uno stadio evolutivo verso il sistema della lingua obiettivo. Durante il processo di apprendimento l'allievo sviluppa una specifica varietà di lingua caratterizzata da elementi della L1, della L2, ma anche da tratti che non dipendono né dall'una né dall'altra, riconducibili a meccanismi mentali universali. In altre parole, l'apprendente ricorre a determinate caratteristiche della propria lingua materna che insieme agli elementi della L2 sfrutta per costruire la propria interlingua. Le strategie che concorrono in tale processo d'apprendimento sono secondo Selinker il *language transfer*, il trasferimento, per l'appunto, di determinati elementi della L1 (o eventualmente anche di altre lingue) nell'interlingua accanto alla semplificazione e all'ipergeneralizzazione.

Più recentemente il concetto di interlingua è stato ripreso da Camilla Bettoni (2001: 8-9). Bettoni definisce l'interlingua come un sistema a sé stante, dinamico, influenzato dalla L1 e che si sviluppa in una serie di stadi (generalmente comuni agli apprendenti). L'interlingua è inoltre una lingua naturale, dunque un sistema di conoscenze caratterizzato da una sua coerenza interna. Il concetto di interlingua è importante nell'ambito della valutazione degli errori. Quando, come vedremo, un bambino, per fare un esempio ripreso da Bettoni, dice o scrive *bevere* anziché *bere*, tale «errore» non va interpretato come ignoranza della norma della L2, ma come conoscenza della regola di formazione dell'infinito verbale, dedotta dall'input dell'ambiente linguistico in cui ricorrono forme come *bevi*, *bevevano*, *bevendo* ecc. In tal senso l'interlingua è un sistema in continua evoluzione verso la L2. Come già nella definizione originaria di Selinker, Bettoni osserva che alla formazione della L2 concorrono elementi che provengono dalla L2 e dalla L1, altri ancora sono frutto di ipotesi formulate in base a conoscenze generali del linguaggio. Gli apprendenti non imparano le proprietà della L2 tutte insieme, ma procedono per gradi di approssimazione verso la L2.

Il concetto di interlingua sarà molto importante nell'ambito delle nostre considerazioni relative agli sviluppi della competenza linguistica in tedesco L2 degli apprendenti. Esso implica infatti un cambiamento di prospettiva che ha permesso di inquadrare diversamente la natura dell'errore. L'interlingua, caratteriz-

53 E non per tutti, come vedremo, il tedesco costituisce una lingua straniera.

zata appunto da «errori», non viene interpretata negativamente come confusione di elementi scorretti della lingua che si va imparando, bensì positivamente come un sistema transitorio, che opera con le sue regole, indubbiamente limitato e instabile, ma indicativo per il grado di padronanza della L2 da parte dell'apprendente. Guardando così al bicchiere mezzo pieno anziché al bicchiere mezzo vuoto, l'errore non è più tanto esecrato quanto sfruttato come spia della regola di un sistema in via di sviluppo. Lo studio sistematico degli «errori» ci aiuta a capire il livello di conoscenza dell'apprendente, in altre parole la sua competenza di transizione. L'errore è insomma un momento importante nell'apprendimento.

4.1.7 La modularità

Ma torniamo alla domanda iniziale. Cosa vuol dire sapere una lingua (riferendoci sempre alla L2)? Più che un unico processo, torna utile considerare l'apprendimento della L2 come un complesso di processi separati, ognuno dei quali obbedisce a principi diversi. Ognuno di questi processi costituisce un modulo. Tenendo conto della modularità, i risultati dell'apprendimento possono variare anche profondamente secondo il modulo considerato. Un bambino può avere una pessima pronuncia, ma un vocabolario molto vasto; un altro può essere in grado di comunicare in modo fluente, ma senza padroneggiare bene la morfologia e la sintassi. Queste differenziazioni saranno importanti quando ci soffermeremo sull'analisi delle produzioni linguistiche dei bambini di Maloja.

Distingueremo, nelle nostre considerazioni, i quattro tradizionali livelli di analisi della lingua (Berruto 1997):

- la fonetica / fonologia (suoni / pronuncia);
- la morfologia
- la sintassi
- la semantica (il significato delle parole e il lessico)

Terremo inoltre conto delle già citate quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) fondamentali per la glottodidattica moderna (Mezzadri 2003).

Tab. 23 Le quattro abilità linguistiche

	ricezione	produzione
orale	ascoltare	parlare
scritto	leggere	scrivere

Considereremo tutte e quattro le abilità linguistiche, mettendo però l'accento sul parlato. Infatti la lingua orale è per varie ragioni prioritaria rispetto alla lingua scritta. Tale primato è riconosciuto anche nell'ambito della glottodidattica (Mezzadri 2003: 113):

Nella suddivisione delle quattro abilità linguistiche primarie, chiamate anche macroabilità, sono stati seguiti alcuni criteri: la lingua è prima di tutto un fatto orale e la prima coppia è formata dalle due abilità orali. Inoltre, sia nella prima che nella seconda coppia si è indicata per prima l'abilità ricettiva, perché nell'apprendimento linguistico esiste una sorta di precedenza della ricezione nei confronti della produzione e una maggior attenzione accordata nella didattica agli aspetti ricettivi.

Accanto alle quattro abilità linguistiche citate si è soliti aggiungerne una quinta, la cosiddetta abilità metalinguistica. Ogni parlante nativo ha delle intuizioni sulla propria lingua. Di conseguenza l'apprendente conoscerà la L2 quando condividerà anche queste con il parlante nativo, quando, insomma, non soltanto saprà produrre enunciati corretti, ma anche parlare della lingua, riconoscere gli errori, distinguere tra diversi gradi di appropriatezza ecc. Tali aspetti verranno evidenziati nell'ambito delle interviste (cap. 6).

4.1.8 L'immersione

Prima di vedere più da vicino il progetto della scuola bilingue di Maloja e dell'insegnamento bilingue in genere, è necessario chiarire il termine che si pone alla base del nostro discorso, vale a dire quello dell'immersione (anche perché si tratta di un termine usato ufficialmente nelle ordinanze del Cantone dei Grigioni e quindi vincolante per Maloja).

Anche qui non ci possono essere definizioni unitarie.⁵⁴ Il termine di immersione deriva dai modelli d'insegnamento della L2 sperimentati già negli anni sessanta del XX secolo in Canada. La sfida didattica del metodo immersivo è quella di trovare una via di mezzo tra l'apprendimento strutturato e esplicito della lingua straniera e l'acquisizione inconscia e spontanea. Si tratta quindi di un tipo particolare di trasmissione della lingua seconda, veicolato non solo

54 Un'ampia discussione sui diversi modelli di immersione si trova in Cathomas (2005). Sempre Cathomas (2011: 158) propone la distinzione tra *Klassische Immersion* (immersione classica), *Sprachenschützende Immersion* (immersione atta a tutelare le lingue minoritarie), *Reziproke Immersion* (immersione reciproca che comprende la lingua maggioritaria e quella minoritaria), *Internationale Immersion* (immersione internazionale che include una lingua franca) e *Drei-Weg-Immersion* (immersione a tre lingue che comprende una lingua minoritaria e due lingue maggioritarie, come per esempio la combinazione con il retoromano, il tedesco e l'inglese).

attraverso un uso della stessa finalizzato all'apprendimento della lingua, ma anche un suo uso come veicolo di insegnamento di altre materie. Questo approccio, sviluppato come si è detto in Canada per permettere ai bambini anglofoni di apprendere il francese in modo efficace, è il metodo ufficiale applicato nelle scuole bilingui del Canton Grigioni. Più precisamente, nei Grigioni si parla di immersione parziale. Ciò vuol dire che solo una parte delle materie viene insegnata nella lingua seconda. Le scuole nel territorio romancio di fatto seguono da decenni il metodo immersivo. Nel caso dell'immersione totale, tutte le materie vengono insegnate nella L2. Le esperienze fatte in questo contesto dimostrano che l'apprendimento della L2 per immersione in genere non comporta nessuna conseguenza negativa né per la competenza nella L1 né per le materie non linguistiche, nonostante queste vengano insegnate in una lingua non materna.

Nel caso di Maloja si tratta di un progetto di insegnamento veicolare, vale a dire che prevede lo svolgimento di una parte del curriculum disciplinare (matematica e altre materie) in lingua tedesca, considerata lingua straniera o L2. Il metodo immersivo comporta una fondamentale differenza rispetto all'insegnamento convenzionale delle lingue straniere: la lingua non è più oggetto diretto di insegnamento e apprendimento, bensì veicolo per l'apprendimento di altri contenuti o abilità, il che corrisponde maggiormente all'autentica funzione sociale della lingua. Anche per questo, rispetto a molti altri progetti di insegnamento bilingue, Maloja si pone in una posizione particolare. La sperimentazione di veicolarietà si tenta qui in una realtà di bilinguismo non istituzionale ma di fatto. Per questo possiamo dire che per alcuni bambini si tratta di una veicolarietà in L1. Abbiamo già visto che Maloja è caratterizzata da una situazione di plurilinguismo, in cui la maggior parte dei bambini usa le due lingue italiano e tedesco. Nell'uso dei media, dei giornali e della televisione prevale il tedesco, mentre i cartelli stradali, le insegne e le scritte pubbliche sono sia in italiano sia in tedesco. La sperimentazione veicolare riguarda quindi una lingua, il tedesco, che, pur non essendo lingua ufficiale, trova in parte immediati riscontri nell'ambiente in cui vivono i bambini. Diversa la situazione per esempio per la scuola bilingue di Coira, dove i bambini prettamente tedescofoni non hanno frequenti possibilità di incontrare la lingua italiana (L2). Lo stesso vale, purtroppo, anche per la maggior parte delle scuole bilingui in territorio romancio.

Uno dei principi dell'insegnamento della L2 per immersione è quello in cui si prevede un insegnante per una rispettiva lingua. Tale modello è stato ripreso dalla scuola elementare di Maloja, mentre la scuola dell'infanzia sovverte il principio «una lingua una persona» che caratterizza la maggior parte delle

esperienze di immersione. Il vantaggio di questa soluzione è che si trasmette ai bambini il modello di persone competenti in più lingue, realizzazione personificata del plurilinguismo. L'idea anche qui è infatti che la pluralità di lingue e di culture debba essere vissuta come un arricchimento personale e sociale anziché come un ostacolo o una limitazione. Questo modello può quindi essere denominato «una persona più lingue», che poi è quello che si vuole diventino i bambini. Ad ogni modo è importante che i bambini non vivano il bilinguismo come un intervento estemporaneo, al limite della casualità, e in un'ottica meramente scolastica, ma che costituisca una realtà nella loro quotidianità.

4.2 L'insegnamento delle lingue seconde nella scuola dell'obbligo del Cantone trilingue dei Grigioni

Con le tre lingue ufficiali, tedesco, italiano e romancio, il Canton Grigioni è l'unico cantone trilingue della Svizzera. Questa molteplicità linguistica si rispecchia nella scuola dell'obbligo, nella quale, a seconda della regione, la lingua d'insegnamento, vale a dire la L1⁵⁵, è il tedesco, l'italiano o il romancio. La lingua ufficiale e quella scolastica vengono stabilite dai singoli comuni. In virtù di un decreto del Gran Consiglio (ottobre 2000), a partire dall'anno scolastico 2002/03 l'insegnamento delle lingue nelle singole regioni linguistiche presenta le seguenti caratteristiche:

- una lingua cantonale con statuto di lingua d'insegnamento L1 dal 1° al 9° anno di scuola;
- una seconda lingua cantonale con statuto di L2 dal 4° al 9° anno;
- l'inglese dal 7° al 9° anno;
- offerte speciali nel settore delle materie opzionali per quelle lingue nazionali (fra l'altro il francese) che non sono offerte nell'ambito delle materie obbligatorie.

Sulla scorta di questi elementi, fino al 2010 l'offerta dell'insegnamento delle lingue nelle scuole delle singole regioni linguistiche del Canton Grigioni si presentava nel modo seguente:

Tab. 24 Le lingue insegnate nelle tre regioni linguistiche dei Grigioni fino al 2010

	Scuole in lingua tedesca	Scuole in lingua taliana	Scuole in lingua romancia
Scuola elementare (1° – 6° anno)	Tedesco (1 ^a – 6 ^a classe) lingua scolastica. Italiano o romancio (4 ^a – 6 ^a classe) lingua seconda (romancio possibile già a partire dalla 1 ^a classe).	Italiano (1 ^a – 6 ^a classe) lingua scolastica. Tedesco (4 ^a – 6 ^a classe) lingua seconda.	Romancio (1 ^a – 6 ^a classe) lingua scolastica. Tedesco (4 ^a – 6 ^a classe) lingua seconda.
Grado secondario I Scuola di avviamento pratico e scuola secondaria (7° – 9° anno)	– Italiano – Tedesco – Inglese Lingue opzionali: – Romancio o italiano – Francese	– Italiano – Tedesco – Inglese Lingue opzionali: – Romancio – Francese	– Italiano – Tedesco – Inglese Lingue opzionali: – Italiano – Francese

Il progetto della scuola bilingue di Maloja nasce nel quadro di tale distribuzione delle lingue di insegnamento. In altre parole: non esiste nel Canton Grigioni un tipo scolastico ufficiale di insegnamento bilingue, ma tre tipi di scuola monolingue con la possibilità, in determinati casi, di un insegnamento bilingue (immersivo) della L2. La situazione è cambiata nel 2010 con l'anticipazione della seconda lingua cantonale alla 3^a (e non più 4^a) elementare e nel 2012/13 con l'introduzione dell'inglese a partire dalla 5^a.

A partire dal 2010 e poi dal 2013 la situazione si presenta quindi nel modo seguente (Tab. 25):

Tab. 25 Le lingue insegnate nella scuola dell'obbligo del Canton Grigioni dopo il 2010

	Scuole in lingua tedesca	Scuole in lingua taliana	Scuole in lingua romancia
Scuola elementare			
1 ^a – 2 ^a classe	Tedesco L1 ELBE ⁵⁶ Romancio possibile già a partire dalla 1 ^a classe	Italiano L1 ELBE	Romancio L1/L2 Tedesco possibile ELBE
A partire dalla 3 ^a classe	Tedesco L1 Italiano L2	Italiano L1 Tedesco L2	Romancio L1/L2 Tedesco L1/L2
A partire dalla 5 ^a fino alla 6 ^a classe	Tedesco L1 Italiano L2 Inglese L3	Italiano L1 Tedesco L2 Inglese L3	Romancio L1 Tedesco L1/L2 Inglese L2/L3
Grado superiore I	Invariato rispetto al modello precedente		

55 In questo caso si intende naturalmente la L1 scolastica che equivale alla lingua ufficiale locale e che non sempre corrisponde alle L1 individuali dei bambini.

56 ELBE è la sigla per Eveil aux langues – Begegnung mit Sprachen, in italiano *Incontro con le lingue*, un approccio didattico che ha come obiettivo la sensibilizzazione dei bambini nei confronti delle altre lingue.

4.3 La scuola nel Grigioni italiano

In un territorio minoritario come quello del Grigioni italiano, la scuola gioca un ruolo cruciale per la salvaguardia della lingua e dell'identità culturale. In alcuni casi infatti, e questo vale in modo particolare per Maloja, l'italiano viene coltivato soprattutto a scuola. Il Grigioni italiano fa di tutto per mantenere forti, curare e promuovere qualitativamente le proprie scuole. Innanzitutto dispone di un ispettorato scolastico per tutto il territorio italofono. In secondo luogo la Pro Grigioni Italiano ha istituito una «Commissione Istruzione» alla quale ha conferito l'incarico di occuparsi delle questioni inerenti alla scuola, in particolare modo quella di promuovere l'offerta di lezioni in italiano per allievi grigionitaliani che frequentano i vari tipi di scuole in territorio di lingua tedesca.

La sfida maggiore è legata allo sviluppo demografico (e questo vale anche per altre regioni periferiche del Cantone). Il continuo calo di alunni ha fatto sì che alcuni villaggi del Grigioni italiano siano rimasti via via senza scuola e si sia dovuto optare per una soluzione centralizzata. È successo, come abbiamo già detto, a Soglio, nel 2001, ma anche in Calanca, dove 100 anni fa si contavano 220 alunni e fino al 1950 c'erano ancora 12 scuole elementari. Smantellate tutte le sedi, nel 1982, a Castaneda, il comune principale della Calanca, si è aperta una scuola di valle che accoglie gli allievi di tutti i comuni.

Nell'inquadrare la situazione delle scuole nel Grigioni italiano mettiamo ovviamente l'accento sulla Val Bregaglia, dove dopo la chiusura della sede di Soglio, da quattro che erano, le scuole elementari sono diventate prima tre: una a Maloja, una scuola corporativa⁵⁷ a Vicosoprano per i comuni di Vicosoprano e Stampa e una scuola corporativa a Bondo per i tre comuni di Bondo, Castasegna e Soglio. In questo caso però la scuola era suddivisa in due sedi, una si trovava a Castasegna (scuola dell'infanzia) e l'altra a Bondo (dalla 1ª alla 6ª classe). La scuola di Bondo è passata da tre a due sezioni e nel 2009 è stata chiusa. Per la scuola secondaria e di avviamento pratico tutti gli alunni si recano nella scuola di valle a Stampa. Dopo la chiusura, nel 2011, della sede di Castasegna, le scuole dell'infanzia sono rimaste due, una a Maloja e l'altra a Vicosoprano.⁵⁸

⁵⁷ Con il termine corporativo si intende una scuola per più comuni.

⁵⁸ Abbiamo già fatto riferimento alla scuola di Soglio. Aggiungiamo qui che fino a una decina di anni fa il villaggio di Soglio aveva una scuola complessiva con un numero molto ridotto di bambini (con il termine *scuola complessiva* si intende una scuola che riunisce più di una classe in un solo gruppo). La media di regola variava tra i 10 e i 15 alunni e quindi raramente c'erano tutte le sei classi. Nel giugno del 2001, purtroppo, la penultima scuola complessiva del Grigioni italiano è stata chiusa a causa del costante calo di alunni. Se da un lato la chiusura della scuola è stato un duro colpo per il villaggio di Soglio, dall'altro lato, dovendo recarsi a Bondo, i bambini hanno avuto maggiori possibilità di scambio e apertura con i loro coe-

Chi vuole frequentare il liceo può scegliere, nel caso della Bregaglia e della Val Poschiavo, tra Coira e le scuole medie private dell'Engadina, mentre gli allievi moesani hanno l'opzione di Bellinzona. Quasi tutti gli apprendisti del Moesano frequentano le scuole professionali in Ticino. La scuola professionale di Poschiavo propone un'offerta limitata ai mestieri artigianali. Per determinate professioni, per esempio per l'apprendistato di commercio, i giovani devono recarsi a Samedan. In Bregaglia una scuola professionale manca del tutto. I giovani che assolvono il loro apprendistato in valle devono recarsi a scuola a Samedan o altrove, dove l'insegnamento si svolge quasi esclusivamente in tedesco (si vedano per questo aspetto anche i cap. 5.7.1 e 6.4.1). Nel caso della Bregaglia ricordiamo il già citato progetto *movingAlps* (cap. 3.1) che grazie alle tecnologie moderne si impegna a creare delle offerte per la formazione professionale nel territorio.⁵⁹

Una particolarità del sistema scolastico del Grigioni italiano sono le classi pre-liceali. In queste classi, oltre all'ordinario quadro di materie, gli allievi hanno la possibilità di frequentare anche altri corsi, come per esempio il latino. Questa offerta supplementare ha lo scopo di agevolare i futuri studi liceali degli allievi. Grazie alla preliceale, che segue l'identico piano di studio della classe parallela del liceo a Coira, i giovani possono frequentare il loro primo anno di liceo in valle. Due sezioni preliceali si trovano nella sede scolastica regionale ai Mondan di Roveredo e accolgono allievi di tutta la regione intenzionati a continuare gli studi medio-superiori a Coira o a Bellinzona. Dopo la seconda classe secondaria gli allievi di Roveredo e di Poschiavo possono ora presentarsi all'esame di ammissione a Coira o in una scuola media privata. Chi ha successo, frequenta la 3^a classe di carattere preliceale in valle (Poschiavo, Roveredo) e passa poi direttamente alla quarta classe ginnasiale (a Coira o altrove). Questa possibi-

tanei. La stessa sorte è poi toccata a Bondo. Le ultime settimane della scuola complessiva di Soglio sono state documentate da Urs Frey nel suo film *La scola da Soi* (2002). Il film presenta la vita scolastica degli ultimi allievi di Soglio: le lezioni nella comunità della piccola aula, i giochi durante il tempo libero negli stretti vicoli del villaggio, la partecipazione dei bambini alla vita sociale della comunità. Diverse generazioni di ex allieve e ex allievi raccontano aneddoti risalenti al loro periodo scolastico; aneddoti sugli insegnanti, sui compiti, sugli scherzi, sui castighi e sul lavoro dei bambini. Uno storico fa da filo conduttore attraverso la storia della scuola e commenta gli avvenimenti più significativi. Fotografie storiche che riprendono classi dei secoli trascorsi documentano l'atmosfera scolastica dei tempi andati.

59 Segnaliamo a tale proposito un interessante progetto di collaborazione scolastica transfrontaliera tra Villa di Chiavenna e la Bregaglia, denominato *A scuola oltre confine*, che nel 2013 è stato respinto dalla popolazione delle Bregaglia. Con lo scopo di incrementare la popolazione scolastica nella sede di scuola secondaria e di avviamento pratico di Stampa, l'iniziativa intendeva offrire ad allievi che hanno conseguito il diploma della scuola media italiana a Villa di Chiavenna la possibilità di completare la loro formazione scolastica a Stampa con la prospettiva di poter svolgere un apprendistato in Svizzera. Informazioni più dettagliate circa il progetto possono essere richieste presso il consiglio scolastico della Bregaglia.

lità è entrata in vigore a partire dall'anno scolastico 1999/2000. A Stampa, causa il numero limitato di allievi, la classe preliceale non viene gestita.

Le classi preliceali sono nate su iniziativa delle famiglie e dei politici moesani con l'intenzione di rinvigorire i contatti con Coira. Prima di questa nuova misura, per motivi linguistici quasi tutti gli allievi, eccetto quelli bilingui, si presentavano agli esami d'ammissione di Coira solo dopo aver frequentato la 3^a secondaria nella loro valle. L'insufficiente competenza del tedesco non permetteva loro di affrontare gli esami un anno prima, come fanno invece i loro coetanei di lingua tedesca, e quindi erano costretti a ripetere un anno, ciò che rappresentava un indubbio svantaggio economico per le famiglie e una discriminazione per gli allievi italofoeni che venivano penalizzati a causa della lingua. La misura ha permesso ai Moesani di rendere nuovamente attrattiva la formazione liceale nella capitale cantonale.

Ma vediamo ora come si presenta la situazione per Maloja che dispone di una scuola dell'infanzia e di una scuola elementare. La scuola elementare è organizzata in due sezioni, la prima comprende le classi 1^a, 2^a e 3^a, la seconda le classi 4^a, 5^a e 6^a. Dall'anno scolastico 2005 la scuola di Maloja è a conduzione bilingue. La scuola secondaria (SEC) e la scuola d'avviamento pratico (SAP) vengono gestite, come abbiamo detto, su base regionale a Stampa. Già negli anni precedenti alla scuola bilingue, alcuni allievi hanno optato direttamente per le scuole medie engadinesi (Samedan e Zuoz) al posto di frequentare la scuola regionale a Stampa. Anche queste scelte sono un indice delle mutate realtà linguistiche e delle nuove esigenze nel campo dell'educazione scolastica.

4.4 Le scuole bilingui nel Canton Grigioni

Il Canton Grigioni ha una lunga tradizione trilingue che si rispecchia anche nella scuola. In tal senso la legge scolastica prevede tre tipi di scuola nelle rispettive lingue cantonali. Come abbiamo visto, tutte le scuole dell'obbligo del Canton Grigioni rientrano sostanzialmente in uno di questi tre «tipi di base», vale a dire una scuola di lingua tedesca, una di lingua italiana e una di lingua romancia. La scuola tradizionalmente detta di lingua romancia viene gestita ormai da molto tempo in forma bilingue a immersione totale. A una scuola elementare gestita prevalentemente in romancio (con meno tedesco e più romancio) segue un grado superiore della scuola dell'obbligo prevalentemente in tedesco (con meno romancio e più tedesco).

Soprattutto i comuni ubicati sulla frontiera linguistica romancio-tedesco hanno optato, negli ultimi decenni, per una conduzione bilingue della loro scuola, e questo non soltanto per promuovere il bilinguismo dei bambini, ma anche per salvaguardare la lingua romancia. Le prime scuole che hanno optato per il modello bilingue lo hanno fatto perché altrimenti la lingua scolastica, il romancio, sarebbe stata sostituita dal tedesco. La sede scolastica che ha rotto il ghiaccio è stata quella di Samedan e prima ancora, anche se non in termini ufficiali, la scuola di Bivio.

La fase sperimentale della scuola bilingue di Samedan è iniziata nel 1996 e si è conclusa con il rapporto finale del 2000. Sulla base degli ottimi risultati ottenuti durante la fase sperimentale, il Governo del Canton Grigioni, al quale spetta il compito di decidere sull'autorizzazione dei modelli di insegnamento bilingue, ha dato al comune di Samedan il permesso di gestire definitivamente la propria scuola in forma bilingue con il romancio e il tedesco.

Dopo la scuola bilingue di Samedan, il Cantone si era reso conto che sarebbero seguiti altri progetti simili. Nel verbale della seduta di Governo dell'11 settembre 2001 si legge: «[...] dass sich die Erfahrungen, welche in Samedan gemacht werden konnten, nicht unkontrolliert auf andere Gemeinden übertragen lassen». Per regolamentare l'istituzione di scuole bilingui nel Cantone, il 9 novembre 2001 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e della protezione dell'ambiente (DECA) ha emanato delle «Direttive per la gestione bilingue di scuole o singole sezioni sotto forma di un'immersione parziale.»⁶⁰ Queste

60 Le *Direttive per la gestione bilingue di scuole o di singole sezioni* (in tedesco *Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion*) sono consultabili sul sito dell'Ufficio per la scuola popolare e lo sport del Cantone dei Grigioni alla voce «Gesetzliche Grundlagen» (www.av-s-gr.ch).

direttive fanno stato per le scuole gestite in forma bilingue e che quindi seguono un altro programma didattico, con una griglia oraria specifica e lingue d'insegnamento diverse rispetto alle scuole monolingui. I comuni interessati possono inoltrare una richiesta per l'istituzione di una scuola bilingue solo se questa poggia su un progetto che tenga conto delle premesse sociolinguistiche territoriali e garantisca una continuità possibilmente estesa del modello bilingue. In più deve tener conto delle linee guida emanate dal DECA in data 9 novembre 2001. Queste *Direttive* hanno modificato ulteriormente il panorama scolastico dei Grigioni e costituiscono una premessa importante anche per il progetto della scuola bilingue di Maloja. Le *Direttive* comprendono i seguenti elementi:

- le scuole in lingua tedesca hanno la possibilità di introdurre un'immersione parziale per tutta la scuola o per singole sezioni;
- le scuole in lingua italiana e in lingua romancia devono introdurre possibilmente un'immersione parziale per tutta la scuola;
- durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo l'insegnamento deve essere impartito in forma bilingue;
- il livello di padronanza della lingua di insegnamento nelle materie principali da raggiungere al termine della scuola obbligatoria deve essere mantenuto o aumentato;
- la suddivisione dell'insegnamento complessivo nelle due lingue deve corrispondere, in termini di lezioni e di materie, agli obiettivi della sede scolastica nonché alla situazione sociolinguistica del territorio in cui essa si trova.

Nei Grigioni la funzione primaria delle scuole bilingui è quella di sostenere e salvaguardare le lingue cantonali minoritarie (italiana e romancia). Il modello bilingue va quindi inteso come misura di sostegno e di promozione della rispettiva lingua minoritaria. Ovviamente, con l'immersione si mira anche a una competenza nell'uso della L2 più elevata da parte dei bambini rispetto a quella che potrebbero raggiungere con un insegnamento convenzionale.⁶¹ Le modifiche rispetto al modello monolingue comprendono una nuova distribuzione delle due lingue cantonali, impartite sotto forma d'immersione parziale lungo tutto l'arco della scuola dell'obbligo.

Non esiste, al momento, un'abilitazione ufficiale per gli insegnanti delle scuole bilingui. Nelle *Direttive* si legge che questi insegnanti devono padroneggiare la

61 Con *insegnamento convenzionale* intendiamo le comuni lezioni di L2 in cui tradizionalmente si insegnano le lingue straniere in modo tendenzialmente frontale e deduttivo. Su questi aspetti ritorneremo più in dettaglio nel cap. 4.1.

lingua o le lingue in cui insegnano a un livello di madrelingua e sono tenuti a seguire i rispettivi corsi d'aggiornamento.

Gli enti scolastici che intendono realizzare un modello di insegnamento bilingue sono tenuti a inoltrare al DECA un progetto che contenga le seguenti informazioni:

- organizzazione dell'insegnamento (eventuali modifiche della griglia oraria);
- dimensione dell'insegnamento bilingue (numero delle materie insegnate in modo immersivo);
- qualifiche e piano dei corsi d'aggiornamento del corpo insegnanti;
- organizzazione scolastica interna;
- modalità dell'accompagnamento scientifico e della valutazione;
- se non è possibile applicare il modello bilingue a tutta la scuola, vanno indicate le classi previste (gradi e numero di classi per annata).

Eccetto l'accompagnamento scientifico e l'aggiornamento, i costi supplementari derivanti dall'insegnamento bilingue non vengono sovvenzionati dal Cantone. Dopo quella di Samedan, sono nate via via altre scuole bilingui. La tabella seguente (Tab. 26), ripresa e completata da Gregori et al. (2011), offre un quadro completo delle attuali scuole bilingui del Canton Grigioni e delle loro caratteristiche:

62 Escludiamo Bivio perché, come abbiamo già detto, pur trattandosi di una scuola in cui si insegna in diverse lingue, l'insegnamento plurilingue è anteriore alle *Direttive* cantonali del 2001 (cf. Cap. 5.1). Anche Samedan in teoria lo sarebbe, ma è stato proprio il progetto di Samedan a indurre il Cantone a rilasciare le *Direttive*. L'insegnamento bilingue nei comuni engadinesi di Sils e Silvaplana è in preparazione.

63 Con *opzionale o non opzionale* intendiamo la possibilità o meno da parte dei genitori di scegliere tra il modello monolingue e quello bilingue.

Tab. 26 Le scuole bilingui nel Canton Grigioni⁶²

Scuola (comune)	Anno d'avvio	Tipologia* e lingue	Classi coinvolte	Osservazioni
Samedan	1996	A: rom/ted	SI, SE, GrSup	1993: gruppo di lavoro per l'elaborazione di un progetto; prima scuola bilingue ufficiale del Canton Grigioni; non opzionale. ⁶³
Coira	2000	B: ted/it e ted/rom	SI, SE, GrSup (con offerta ridotta)	1996 postulato politico; 1998 decisione; 2000 avvio della fase sperimentale; modello aggiuntivo alla scuola monolingue in tedesco; a partire del 2009 progetto definitivo; a partire dal 2010 anche scuola dell'infanzia bilingue; opzionale.
Pontresina	2004	A: rom/ted	SI, SE, GrSup	Analogamente al progetto di Samedan con alcune varianti nella griglia oraria e nel progetto; non opzionale.
Trin	2004	A: rom/ted	SI, SE, senza continuazione nel GrSup perché gestito insieme al comune di Flims	Più o meno analogo al progetto di Samedan; tendenzialmente una percentuale più alta di insegnamento in tedesco; a partire dal 2007 rumantsch grischun quale lingua di insegnamento; non opzionale.
Maloja	2005	B: it/ted	SI, SE	Nessuna continuazione nel GrSup perché si trova nella sede scolastica monolingue di Stampa; non opzionale.
Bever	2005	A: rom/ted	SI, SE, GrSup (insieme a Samedan)	Analogamente al progetto di Samedan; non opzionale.
Celerina	2006	A: rom/ted	SI, SE, GrSup (insieme a Samedan)	Analogamente al progetto di Samedan; non opzionale.
La Punt	2008	A: rom/ted	SI, SE	Analogamente al progetto di Samedan; GrSup insieme a Zuoz e S-chanf; non opzionale.
Ilanz	2008	B: ted/rom	SI, SE, GrSup	Offerta facoltativa accanto all'insegnamento monolingue in tedesco; opzionale.

* Tipologia A: suddivisione paritaria delle lingue; Tipologia B: suddivisione non paritaria delle lingue; rom = romancio, ted = tedesco, it = italiano, SI = scuola dell'infanzia, SE = scuola elementare, GrSup = grado superiore

5. La scuola bilingue di Maloja

5.1 Introduzione

Dopo aver presentato le condizioni e le premesse necessarie per la realizzazione di progetti di insegnamento bilingue nel Canton Grigioni, vediamo come è stata avviata la scuola bilingue di Maloja. Va subito detto che dal 2005, anno in cui si è iniziato con l'insegnamento bilingue, la situazione della Val Bregaglia è mutata per vari aspetti. L'aggregazione dei cinque comuni è entrata in vigore a partire dal 2010 e il calo crescente di bambini crea non pochi problemi alle scuole della valle. La scuola elementare di Maloja è strettamente legata alla scuola secondaria e d'avviamento pratico di Stampa. Di regola i bambini che terminano le elementari a Maloja si recano infatti a Stampa, dove, e come vedremo questo è un punto debole del progetto, si effettua un insegnamento monolingue in italiano. Che però anche a Stampa c'è sempre stata la necessità di fornire agli allievi delle conoscenze possibilmente solide del tedesco è dimostrato dal fatto che già negli anni '60 del secolo scorso si impartiva una materia (spesso la geografia) in lingua tedesca. Questo accadeva in modo non ufficiale e anche oggi si contano una o due materie che vengono impartite in lingua tedesca.

Quello che vale per Stampa, vale tanto più per Maloja, a diretto contatto con il territorio di lingua tedesca. La particolare situazione linguistica di Maloja è ben radicata nella coscienza della popolazione bregagliotta e anche la posizione debole dell'italiano è un fatto comunemente risaputo. In ambito scolastico, la strategia dell'ispettorato e del consiglio scolastico è sempre stata quella di migliorare la conoscenza dell'italiano sia degli allievi sia dei genitori. Con l'aiuto della Pro Grigioni Italiano si è tentato – negli anni '90 del secolo scorso – di offrire materiale didattico adeguato per la scuola dell'infanzia e di organizzare dei corsi di lingua per i genitori tedescofoni. Mai però si era presa seriamente in considerazione la possibilità di creare un modello d'insegnamento bilingue.

La scuola di Maloja, gestita fino al 2005 in lingua italiana come le altre scuole del Grigioni italiano, ha sempre rappresentato una barriera contro la germanizzazione che negli ultimi decenni ha minacciato la lingua italiana nella frazione. Parecchi residenti di lingua tedesca (e di altra lingua) hanno compiuto uno sforzo nell'avvicinarsi all'italiano unicamente perché i loro figli frequentavano la scuola in lingua italiana.

Il primo ad avanzare esplicitamente l'idea di un insegnamento bilingue a Maloja è stato, come abbiamo visto, Sandro Bianconi (1998). Le considerazioni di Bianconi hanno dato vita a un'ampia discussione pubblica sulle questioni legate al plurilinguismo. Prima ancora, in connessione al progetto della scuola bilingue di Samedan, si era tenuto un convegno internazionale organizzato dal DECA con il patrocinio dell'ARGE ALP⁶⁴ che si svolse a Samedan (dal 9 al 10 ottobre 1997).⁶⁵ Il convegno aprì tra gli addetti ai lavori un dibattito sull'insegnamento bilingue nei Grigioni senza che la questione toccasse ancora l'ambito pubblico. Si dovette aspettare fino al novembre 2001 prima che il Dipartimento emanasse le *Direttive*. Se nel territorio romancio l'insegnamento bilingue era una prassi già ben collaudata, nel Grigioni italiano ancora non se ne parlava.⁶⁶

Dopo la presentazione dello studio di Bianconi ci furono delle discussioni anche in seno alla locale sezione della Pro Grigioni italiano sulla strada da seguire sia per promuovere l'italiano sia per concretizzare il discorso del bilinguismo. Nel 2003, in una riunione con le autorità scolastiche della Bregaglia, discutendo del calo degli allievi e delle possibili contromisure da prendere, si parlò per la prima volta concretamente della possibilità di istituire a Maloja una scuola bilingue.

Abbiamo già accennato al fatto che la situazione demografica è uno dei problemi più seri delle sedi scolastiche della Bregaglia. Anche se ci sono stati degli anni in cui il numero di allievi prettamente italofoeni è stato molto basso, il consiglio scolastico di Maloja, sostenuto dalla Pro Grigioni Italiano, si è sempre impegnato per il mantenimento di una scuola in lingua italiana e questo per il legame storico e culturale della frazione con la Bregaglia e con il resto del Grigioni italiano. Ciò che però risultava sempre più problematico, e la stessa cosa è successa in diversi comuni del territorio romancio, era la necessità crescente di spiegare ai genitori la discrepanza tra un modello scolastico pensato per una popolazione di lingua italiana e la realtà plurilingue della frazione. Mancavano da un lato le premesse giuridiche per istituire il bilinguismo in ambito scola-

64 ARGE ALP è la sigla della *Arbeitsgemeinschaft der Alpenländer/Comunità di lavoro delle Regioni Alpine*. La comunità di lavoro ha come scopo quello di affrontare, mediante una collaborazione transfrontaliera, problemi e progetti comuni, in particolare in campo ecologico, culturale, sociale ed economico, nonché di promuovere la comprensione reciproca dei popoli dell'arco alpino e di rafforzare il senso della comune responsabilità per lo spazio vitale delle Alpi.

65 Per indicazioni più dettagliate in merito al convegno si veda: *Schule – Wege zur Mehrsprachigkeit / Scuola – vie che portano al plurilinguismo*, ARGE ALP (Arbeitsgemeinschaft der Alpenländer), Bildungsveranstaltung vom 9.–10. Oktober 1997 in Samedan, Tagungsbericht.

66 Senza mai dimenticare che di fatto nella scuola di Bivio si praticava già da decenni un insegnamento bilingue.

stico e dall'altra gli elementi per informare i genitori sulle opportunità di un insegnamento bilingue.

Le premesse sociolinguistiche e demografiche hanno spinto il Consiglio scolastico di Maloja ad analizzare la situazione con l'obiettivo di trovare una soluzione al costante calo di allievi. Sostanzialmente si presentavano tre possibilità: 1. istituire una scuola complessiva, 2. chiudere la scuola e spostare gli allievi di Maloja a Vicosoprano o a Bondo, 3. istituire una scuola bilingue.

Le tre varianti sono state valutate nel modo seguente:

1. Da un punto di vista didattico e sociale, una scuola complessiva non avrebbe più corrisposto ai canoni di un insegnamento moderno. Sarebbe stato, inoltre, un ulteriore freno per l'insediamento di nuove famiglie a Maloja.
2. Lo spostamento degli allievi a Vicosoprano (e eventualmente a Bondo) nel contesto di una riorganizzazione delle sedi di scuola elementare a livello regionale si presentava estremamente problematico. Le distanze avrebbero reso impossibile il rientro degli allievi per il pranzo e questo avrebbe ridotto ulteriormente la qualità di vita delle famiglie di Maloja con bambini in età scolastica. La distanza tra Maloja e Stampa da percorrere ogni giorno in corriera crea già dei disagi agli allievi della scuola secondaria e di avviamento pratico. Per gli allievi della scuola dell'infanzia e delle elementari i problemi sarebbero stati ancora più grandi.
3. Una scuola bilingue era per contro sentita come una valida alternativa.

Nel 2004 tutto questo ha spinto il Consiglio scolastico di Maloja a prendere in seria considerazione la progettazione di una scuola bilingue. Per prima cosa si è inoltrata una richiesta preventiva, alla quale il DECA ha risposto in modo positivo facendo riferimento alle *Direttive*. Dopodiché il Consiglio comunale di Stampa ha autorizzato il Consiglio scolastico di Maloja a procedere alla progettazione del modello bilingue. Una decisione definitiva sarebbe stata presa al momento della presentazione del progetto che avrebbe dovuto comprendere fra l'altro una proposta relativa all'accompagnamento esterno su tutto l'arco della fase sperimentale. In collaborazione con l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (ASPGR), il consiglio scolastico ha effettuato un'inchiesta presso i genitori per sondare gli atteggiamenti nei confronti di una scuola bilingue. Il 28 gennaio 2005 si è tenuta una tavola rotonda in cui sono stati esposti i motivi che avevano spinto le autorità scolastiche a prendere in considerazione la progettazione di una scuola bilingue. In tale occasione, gli esponenti delle autorità comunali hanno assicurato il loro appoggio. Sandro Bianconi, invitato alla

tavola rotonda in qualità di esperto, ha, riallacciandosi al suo studio del 1998, richiamato l'attenzione sul plurilinguismo di Maloja e del pericolo di sostituzione del tedesco a scapito dell'italiano. A parte alcune osservazioni critiche relative all'eventuale ulteriore regresso dell'italiano a causa dell'insegnamento bilingue e al fatto che dopo la 6ª classe non era prevista una continuazione del modello bilingue, la popolazione presente alla tavola rotonda ha manifestato un atteggiamento positivo nei confronti del progetto. Sia il sondaggio presso i genitori sia la tavola rotonda hanno quindi dimostrato che a Maloja c'erano le premesse per l'avvio di una scuola bilingue. Il rispettivo progetto è stato approvato il 3 marzo 2005 dall'Assemblea comunale di Stampa. Sulla base delle *Direttive*, a questa decisione è seguita l'approvazione da parte del Cantone per la fase sperimentale di tre anni dell'insegnamento bilingue a Maloja.⁶⁷

La scuola bilingue di Maloja è nata per far fronte a due esigenze. Da una parte si trattava di arrestare o almeno frenare l'allarmante calo di allievi che già a breve termine avrebbe potuto causare la chiusura della scuola, dall'altra di rimediare alla discrepanza tra una scuola istituzionalmente monolingue e una realtà territoriale plurilingue, valorizzando l'italiano e concedendo il giusto spazio al tedesco. Le implicazioni didattiche, in particolar modo le discussioni intorno alla didattica integrata delle lingue (o didattica del plurilinguismo), hanno giocato un ruolo marginale.

67 Per informazioni più dettagliate si veda il Decreto governativo del 7 giugno 2005, Nr. 704.

5.2 Linee guida e obiettivi della scuola bilingue di Maloja

Con l'insegnamento bilingue si intendeva fare in modo che tutti i bambini, indipendentemente dalla loro lingua madre, avessero la possibilità di vivere il bilinguismo come un'esperienza arricchente. Il bilinguismo paritario che i bambini avrebbero dovuto raggiungere alla fine della scuola elementare avrebbe aumentato le loro opportunità di formazione e di lavoro in un paese plurilingue come la Svizzera. Contrariamente ad altre scuole bilingui del Cantone, a Maloja non si trattava di creare il bilinguismo, ma di coltivarlo e promuoverlo. La scuola bilingue avrebbe inoltre potuto contribuire a mantenere e promuovere l'italiano nella frazione e a dare il giusto spazio al tedesco. Non era infine escluso che una scuola bilingue avesse potuto attirare famiglie esterne che stabilendosi a Maloja avrebbero contribuito a frenare il calo demografico.

Tenendo conto di queste premesse, il progetto della scuola bilingue di Maloja è stato elaborato in base alle seguenti linee guida:

1. Maloja è parte integrante del comune di Stampa e quindi da un punto di vista culturale e sociolinguistico è saldamente legata alla Bregaglia. La lingua ufficiale territoriale è e rimane l'italiano. Per questo nella scuola bilingue l'italiano deve mantenere lo statuto di L1.
2. Il bilinguismo costituisce per ogni individuo un arricchimento e un'opportunità.
3. Le scuole bilingui gestite in base al principio didattico dell'immersione sono modelli scolastici da tempo sperimentati all'estero e in Svizzera e con i quali sono stati raggiunti ottimi risultati.
4. Maloja è di fatto una frazione bilingue. Questa realtà deve rispecchiarsi in una scuola bilingue.
5. Grazie alla gestione bilingue della scuola si auspica un arresto dell'infiltrazione del tedesco in atto a Maloja e con ciò la salvaguardia dell'italiano quale lingua territoriale.

Gli obiettivi che si pongono alla base del progetto per una scuola bilingue sono i seguenti:

Obiettivi didattici

1. Indipendentemente dalla loro L1, tutti i bambini devono vivere il plurilinguismo come un arricchimento e sentirsi a loro agio in un contesto plurilingue.
2. Attraverso una competenza possibilmente equilibrata in italiano e tedesco alla fine del sesto anno, i bambini devono acquisire una coscienza linguistica difficilmente raggiungibile con un insegnamento monolingue.

3. Il bilinguismo paritario auspicato per la fine della scuola dell'obbligo deve offrire agli allievi buone opportunità di formazione e di lavoro in un paese plurilingue.
4. A Maloja, a differenza di altre scuole bilingui del Cantone, non si tratta di creare, ma di coltivare e promuovere un bilinguismo già esistente.

Obiettivi di politica linguistica

1. A causa della forte presenza del tedesco, a Maloja l'italiano incontra difficoltà sempre maggiori. La scuola bilingue deve fare in modo che l'italiano possa essere mantenuto e il tedesco assumere una posizione adeguata.
2. La popolazione, le autorità e gli enti pubblici (nonché le categorie professionali) devono sostenere il bilinguismo e la scuola bilingue a Maloja.
3. I genitori devono riconoscere il valore del plurilinguismo per il futuro scolastico e professionale dei loro bambini e quindi sostenerli nel loro processo di apprendimento.
4. L'accento deve essere messo sulla promozione e salvaguardia dell'italiano da parte della popolazione. Per questo motivo la popolazione deve essere coinvolta nel progetto della scuola bilingue attraverso una politica di informazione mirata.

Obiettivi di politica scolastica

1. A causa del calo di allievi, c'è il rischio che la scuola di Maloja debba essere chiusa. Con l'introduzione del modello bilingue si spera di poter evitare la chiusura della scuola.
2. Per la vita sociale della frazione di Maloja è importante poter mantenere la scuola.
3. Per motivi logistici risulta problematico mandare i bambini della scuola dell'infanzia e delle elementari a Vicosoprano (o a Bondo).
4. Con le necessarie misure collaterali, la scuola bilingue di Maloja potrebbe attirare famiglie interessate all'insegnamento bilingue.

La necessità di una scuola bilingue era evidente. Il progetto contemplava però solo la dimensione scolastica. Era chiaro sin dall'inizio che il compito di lavorare sugli atteggiamenti della popolazione nei confronti del bilinguismo non sarebbe spettato soltanto alla scuola. Per fare ciò ci sarebbe voluto un impegno da parte delle autorità politiche e culturali.

5.3 L'italiano e il tedesco nella scuola bilingue di Maloja

La prima domanda che ci si è posti in vista della progettazione della scuola bilingue era se introdurre il nuovo modello in blocco (prima e seconda sezione) o gradualmente, vale a dire iniziando il primo anno dalla prima sezione (1^a–3^a classe). Da un punto di vista strutturale e organizzativo sarebbe ovviamente stato utile poter iniziare in modo graduato, raccogliere le esperienze del primo anno e farne tesoro per la continuazione del modello bilingue. Per motivi pratici si è però stati costretti ad avviare l'insegnamento bilingue in blocco (prima e seconda sezione) con un insegnante per le materie impartite in italiano e una insegnante per quelle impartite in tedesco.

Avendo l'italiano statuto di L1, l'alfabetizzazione viene effettuata prima in italiano. In un secondo momento i bambini imparano a scrivere anche in tedesco, lingua con lo statuto di L2, insegnata in modo immersivo. Le lingue sono state distribuite in modo più o meno paritario sulle materie in modo da ottenere, sull'arco dei sei anni, un insegnamento bilingue per la metà in italiano e per l'altra metà in tedesco. Le due lingue sono distribuite nel modo seguente:

Tab. 27 Distribuzione dell'italiano e del tedesco nella scuola bilingue di Maloja

Classe	Tedesco	Italiano
1 ^a , 2 ^a , 3 ^a	ca. 60 %	ca. 40 %
4 ^a , 5 ^a , 6 ^a	ca. 35 %	ca. 65 %

Per l'anno scolastico 2010/2011, anno in cui si è conclusa la nostra ricerca, le lingue italiano e tedesco erano distribuite nel modo seguente nella griglia oraria (Tab. 28):

Tab. 28 Orario della 1ª sezione (anno scolastico 2010/2011)

Lunedì 1ª– 3ª classe	Martedì 1ª– 3ª classe	Mercoledì 1ª– 3ª classe	Giovedì 1ª– 3ª classe	Venerdì 1ª– 3ª classe
Mattino				
Singen		Insegnamento oggettivo	Mathematik	Italiano
Mathematik	Mathematik	Italiano	Werken	Insegnamento oggettivo
Italiano	Italiano	Mathematik	Werken	Singen
Italiano	Italiano	Turnen	Mathematik	Mathematik
		Pomeriggio		
Deutsch	Deutsch/Schreiben		Religione	Mathematik
Zeichnen	Turnen		Religione	Italiano
Zeichnen	Turnen		Attività tessili	
			Attività tessili	

Le parti più scure sono le materie insegnate in tedesco e quelle più chiare le materie insegnate in italiano. Le materie in tedesco sono quindi: *Singen* (canto), *Mathematik* (matematica), *Zeichnen* (disegno), *Turnen* (ginnastica) e *Werken* (attività tecniche e creative). A queste materie si aggiungono due lezioni di tedesco. Ciò che non risulta dall'orario, è che le tre classi non hanno sempre lo stesso numero di lezioni, ma questo poco importa per la distribuzione delle lingue sulle singole materie che qui ci interessa. L'Insegnamento oggettivo è oggi chiamato anche Uomo e ambiente e comprende le materie *storia, biologia e geografia*.

Per la seconda sezione la distribuzione è la seguente (Tab. 29):

Tab. 29 Orario della 2^a sezione (anno scolastico 2010/2011)

Lunedì 4 ^a – 6 ^a classe	Martedì 4 ^a – 6 ^a classe	Mercoledì 4 ^a – 6 ^a classe	Giovedì 4 ^a – 6 ^a classe	Venerdì 4 ^a – 6 ^a classe
Mattino				
	Italiano / Mathematik	Deutsch	Italiano	Mathematik
Italiano	Scienze	Mathematik	Italiano	Deutsch
Mathematik	Mathematik	Italiano	Disegno	Canto
Deutsch	Geometrie	Italiano	Disegno	Ginnastica
Pomeriggio				
Canto	Storia		Religione / attività tessili	Italiano
Ginnastica	Storia		Religione / attività tessili	Italiano
Ginnastica	Attività manuali		Religione / attività tessili	Geografie
	Attività manuali		Religione / attività tessili	

Nella seconda sezione le materie insegnate in italiano sono il *canto*, la *ginnastica*, le *scienze*, la *storia*, le *attività manuali* (o *attività tecniche e creative*), il *disegno* e la *religione*. Le lezioni di italiano sono 8. Le materie insegnate in tedesco sono: *Mathematik* (*matematica*), *Geometrie* (*geometria*) e *Geografie* (*geografia*). Le lezioni di tedesco sono 3. La matematica è insegnata in tedesco dalla 1^a alla 6^a classe. Il *disegno*, il *canto*, la *ginnastica*, le *attività manuali* (*Werken*) che dalla 1^a alla 3^a classe vengono impartite in tedesco, nel secondo ciclo vengono impartite in italiano. La *religione* e le *attività tessili* sono in italiano dalla 1^a alla 6^a classe. Lo statuto di L2 del tedesco si esprime anche attraverso il fatto che le rispettive lezioni sono molto inferiori rispetto all'italiano. Con il modello bilingue si è passati da una scuola di lingua italiana con l'insegnamento del tedesco (L2) a partire dalla 4^a classe ad un modello bilingue in cui sull'arco dei sei anni le lezioni e materie impartite in italiano sono state dimezzate a favore di un bilinguismo paritario.

Non è stata possibile l'alternanza delle lingue all'interno di una singola lezione (per esempio adottando il metodo CLIL) o all'interno di un singolo ciclo in quanto non era previsto affidare l'insegnamento a insegnanti bilingui in grado di gestire le due lingue a livello di L1. In più, trattandosi di una scuola a due sezioni, non era possibile prevedere un insegnante per una singola classe. In

vista del ritorno all'italiano nel grado superiore di Stampa, era importante che in matematica e geometria gli allievi acquisissero le rispettive terminologie in ambedue le lingue.

5.4 La scuola dell'infanzia

Fino ad ora abbiamo sempre parlato della scuola elementare e abbiamo detto che, malgrado le *Direttive* cantonali prevedano un modello di insegnamento bilingue lungo l'arco dei nove anni della scuola dell'obbligo, nel caso di Maloja non è stato possibile estendere il modello bilingue al grado superiore. Si è però voluto integrare la scuola dell'infanzia.⁶⁹ E questo per almeno due motivi: l'indagine sociolinguistica preliminare aveva messo in evidenza che la maggior parte dei bambini era già bilingue prima di iniziare la scuola dell'infanzia e che il contesto sociolinguistico della frazione era caratterizzato dal bilinguismo. In secondo luogo, da un punto di vista pedagogico, tre anni di scuola dell'infanzia bilingue avrebbero agevolato l'insegnamento bilingue alle elementari. Non bisogna inoltre dimenticare che come in molti altri casi la scuola dell'infanzia di Maloja gioca un ruolo fondamentale per l'integrazione linguistica dei bambini alloglotti e per l'apprendimento dell'italiano da parte dei bambini dialettotoni. È infatti proprio nella scuola dell'infanzia che questi bambini incontrano per la prima volta l'italiano. Nel corso dei tre anni devono impararlo al punto da poter frequentare la scuola elementare in italiano.

I modelli da scegliere per una scuola dell'infanzia bilingue erano tre:

1. bilinguismo paritario con due insegnanti al 50% (una italoфона e l'altra tedescoфона⁷⁰);
2. scuola dell'infanzia sostanzialmente in lingua italiana con alcune unità (uno o due pomeriggi) di immersione (in tedesco) tenute da un'accompagnatrice di lingua tedesca;
3. bilinguismo più o meno paritario con un'insegnante bilingue.

Il primo modello sarebbe stato senza dubbio il migliore perché avrebbe permesso ai bambini di identificare una lingua con una persona, ciò che corrisponde a un principio di base dell'insegnamento bilingue in età precoce. Per motivi pratici però questo modello non era praticabile in quanto sarebbe stato estremamente difficile, o addirittura impossibile, trovare due insegnanti di lingua diversa disposti a lavorare a tempo parziale.

69 Così come si è fatto nel territorio di lingua romancia e a partire dall'anno scolastico 2010/2011 anche a Coira.

70 Usiamo il femminile perché di regola la professione di insegnante di scuola dell'infanzia viene svolta prevalentemente da donne.

Il secondo modello, quello dell'accompagnatrice che mette in atto il principio dell'immersione, è già praticato nelle scuole dell'infanzia bilingui sulla frontiera linguistica romancio-tedesco. L'accompagnatrice è prevista per la lingua romancia, quindi da un lato per incentivare la L1 di alcuni bambini, ma dall'altro per creare bilinguismo tra i tedescofoni. Abbiamo visto che a Maloja la situazione è completamente diversa: la maggior parte dei bambini è già bilingue e quindi questo modello non sarebbe stato efficace.

Si è dunque optato per il terzo modello. In tale contesto va detto che nell'immersione tradizionale per i bambini di questa età, dai 4 ai 6 anni, è fondamentale che a una lingua corrisponda una persona, in modo che non nascano delle confusioni. Se, da un punto di vista pratico, andrebbe evitata la soluzione di una sola insegnante (bilingue), nel caso di Maloja, dato l'alto grado di bilinguismo dei bambini, l'immersione può essere fatta dalla stessa persona, che ovviamente in questo caso deve essere perfettamente bilingue.

Si è quindi optato per la terza soluzione con un 70% di italiano e un 30% di tedesco (che corrisponde a due pomeriggi settimanali).

Rispetto al 2005, quando si è dato il via al modello di insegnamento bilingue, nel corso del progetto la situazione linguistica della scuola dell'infanzia è molto mutata. Nel 2009 non si poteva più parlare di un bilinguismo con il tedesco già presente nelle famiglie. La composizione della classe del 2009 comprendeva tre bambini di lingua portoghese, una bambina bilingue con l'arabo e il francese, una bambina bilingue con il tedesco e l'italiano, un bambino di lingua italiana e due bambini originari di Maloja che in casa parlavano italiano o bregagliotto o le due lingue insieme. Nel 2009 la lingua tedesca non faceva più parte della realtà quotidiana della maggior parte dei bambini. Questo dimostra l'instabilità delle premesse sociolinguistiche che possono mutare con la partenza o l'arrivo di una o due famiglie. In un'intervista raccolta durante una visita alla scuola dell'infanzia, l'insegnante ha osservato che durante la bassa stagione a Maloja si parla prevalentemente italiano. La presenza del tedesco aumenta durante la stagione turistica. L'insegnante in quel momento percepiva Maloja come una frazione bilingue, ma con una leggera dominanza dell'italiano. Non le sembrava affatto che il tedesco prendesse il sopravvento. Anche i bambini si rendevano conto di vivere in una località bilingue e l'insegnante si impegnava a coltivare questa consapevolezza.

Ad ogni modo, secondo le informazioni forniteci dall'insegnante, a partire dall'anno scolastico 2008/2009 la lingua italiana è quella che viene parlata più frequentemente all'interno della scuola dell'infanzia e che causa meno problemi al gruppo, ad eccezione di alcuni bambini che però usufruiscono di

lezioni di sostegno. Per quanto riguarda il tedesco, si tratta, nella scuola dell'infanzia, di offrire ai bambini un primo approccio a questa lingua (competenza passiva, esercizi di pronuncia, lessico basilare, prime strutture sintattiche ecc.). L'insegnante ci ha spiegato che i bambini apprezzano la possibilità di confrontarsi e giocare con due lingue e se possono se ne vantano. Osserva inoltre che i più bravi aiutano quelli con più difficoltà. L'insegnante osserva una grande tolleranza per le lingue e la diversità linguistica da parte dei bambini. Nessuno viene deriso dagli altri per la lingua che parla. Le difficoltà derivano dal fatto che da un punto di vista linguistico non ci sono obiettivi chiari da raggiungere e che i bambini di madrelingua portoghese fanno più fatica ad avvicinarsi al tedesco. Ciò però non toglie nulla al fatto che nella scuola dell'infanzia di Maloja regna una situazione linguistica eterogenea vissuta con naturalezza e disinvoltura. In occasione delle nostre visite abbiamo potuto osservare il comportamento linguistico dei bambini. I bambini di lingua tedesca tra di loro parlavano prevalentemente svizzero tedesco o tedesco, mentre con l'insegnante, e anche con la tirocinante, parlavano l'italiano. I bambini alloglotti (arabo, francese e portoghese) tra di loro parlavano italiano. I bambini di lingua portoghese tra di loro qualche volta parlavano anche portoghese. Dal punto di vista dell'insegnante, tra il 2008 e il 2010 l'italiano era la lingua dominante, mentre negli anni precedenti c'era un più diffuso bilinguismo con il tedesco e l'italiano. Di regola dopo i tre anni i bambini alloglotti in italiano raggiungono una competenza tale da poter affrontare la scuola elementare.

5.5 Accompagnamento scientifico e valutazione

Il monitoraggio del progetto della scuola bilingue di Maloja è stato affidato all'ASPRG nella persona di chi scrive insieme a un'équipe di collaboratrici e collaboratori. Il progetto è stato seguito lungo l'arco dei primi quattro anni, dal 2005 al 2009. Durante l'analisi dei dati e la stesura del lavoro, dal 2010 al 2011, si è continuato a raccogliere interviste. Con il nostro lavoro di accompagnamento scientifico abbiamo contribuito alla pianificazione del progetto, abbiamo svolto i test con i bambini (italiano orale e scritto, tedesco orale e scritto, lessico bilingue e matematica) e stilato i rispettivi rapporti alla fine di ogni singolo anno scolastico. Il monitoraggio comprendeva una serie di inchieste e interviste con i genitori, i bambini e gli insegnanti, che permettessero di capire gli atteggiamenti e le aspettative dei diretti interessati nei confronti del nuovo modello di insegnamento. Oltre a questo si è svolta un'indagine sociolinguistica presso le famiglie dei bambini con l'obiettivo di tracciare un quadro linguistico di partenza che mettesse in luce gli usi linguistici all'interno delle famiglie (biografie e abitudini linguistiche, ambiti d'uso delle lingue). Questa ulteriore indagine doveva inoltre permettere di misurare il grado di bilinguismo di partenza e di arrivo dei bambini, di individuare le strategie di comunicazione relative al bilinguismo (competenze metalinguistiche e cognitive) e di misurare le prestazioni e gli sviluppi nelle singole materie.

Accanto a quello scientifico, è stato istituito un accompagnamento didattico con il compito di consigliare, seguire e sostenere gli insegnanti nel loro lavoro. Alla fine di ogni anno l'équipe preposta al monitoraggio scientifico e all'accompagnamento didattico era tenuta a consegnare un rapporto al Cantone. In tutto sono stati stilati cinque rapporti. Il primo fa il punto sulla fase preliminare e iniziale del progetto e contiene i risultati dell'indagine sociolinguistica della fase progettuale⁷¹ e i risultati dell'inchiesta della fase iniziale del 2005 (inchiesta presso i genitori, i bambini e gli insegnanti). Il secondo rapporto fa il punto sul primo anno di insegnamento bilingue (agosto 2005 – giugno 2006) e contiene la valutazione delle inchieste e interviste con le famiglie e i bambini nonché i risultati dei primi test in italiano, tedesco e matematica, le osservazioni da parte del monitoraggio, il rapporto dell'accompagnamento didattico con le rispettive raccomandazioni. Il terzo e quarto rapporto si concentrano sui risultati dei test degli anni scolastici 2007 e 2008. Il quinto rapporto, quello conclusivo, contiene i risultati dell'inchiesta conclusiva presso i genitori, la valutazione dell'ultima serie di test e una valutazione della situazione che si presentava nel grado superiore dopo i primi anni di insegnamento bilingue a livello elementare.

⁷¹ Vedi anche il «Progetto per la conduzione bilingue della scuola di Maloja» del mese di marzo 2005 (Ufficio per la scuola popolare del Canton Grigioni e ASPRG di Coira).

5.6 Dati demografici degli allievi

Abbiamo visto che, accanto a quello linguistico, l'aspetto demografico è stato uno dei fattori determinanti per la creazione di una scuola bilingue a Maloja. Andiamo quindi a vedere come si presentava la situazione demografica della popolazione scolastica nel momento in cui si è dato il via al progetto e come si è sviluppata in seguito.

Un primo dato da rilevare è che nello studio di Bianconi (1998), nel capitolo dedicato alla situazione demografica della Bregaglia negli anni 1995–1997, per Maloja si rilevava una crescita demografica che non si riscontrava né a Bondo né a Soglio. Negli anni 2004–2005 invece, quando è stato dato il via al progetto bilingue, la situazione poteva essere considerata problematica, in quanto il numero di bambini in età prescolastica e scolastica era molto ridotto, ciò che faceva temere, e il pericolo non è ancora superato, una prossima chiusura della scuola. Nei primi anni novanta, le due sezioni della scuola elementare (1^a–3^a classe e 4^a–6^a classe) contavano tra i 24 e i 26 allievi, dunque una media di 4 allievi per annata, tant'è vero che, nell'illusione di una situazione demografica stabile, a Maloja era stata costruita una palestra. Entro l'anno scolastico 2004/2005 il numero degli allievi era sceso a 18 unità. Nel 2004 le previsioni per gli anni successivi erano piuttosto negative. Se le cose non fossero cambiate radicalmente, la scuola di Maloja avrebbe rischiato di chiudere. La tabella seguente (Tab. 30) illustra le previsioni del movimento demografico nella scuola di Maloja per gli anni 2004–2012.

Dalla tabella (Tab. 30) si evince che se la situazione non fosse cambiata, a partire dal 2009 gli allievi di Maloja sarebbero scesi sotto le 20 unità e nel 2011 sarebbero stati addirittura meno di 10, ciò che avrebbe obbligato le autorità a chiudere la scuola. Poco prima di dare il via alla nostra ricerca, vale a dire nell'anno scolastico 2004/2005, più dettagliatamente la situazione era la seguente (Tab. 31):

Tab. 30 Previsioni del movimento demografico nella scuola di Maloja (2004)⁷²

Anno	Numero allievi				
	Scuola dell'infanzia	Scuola elementare			
		1 ^a –3 ^a classe	4 ^a –6 ^a classe	Totale scuola elementare	Totale scuola elementare e scuola dell'infanzia
2004–2005	7	11	5	16	23
2005–2006	4	11	7	18	22
2006–2007	3	9	10	19	22
2007–2008	6	7	11	18	24
2008–2009	5	4	11	15	20
2009–2010		3	9	12	12
2010–2011		6	7	13	13
2011–2012		5	4	9	9

Tab. 31 Numero degli allievi della scuola di Maloja nell'anno scolastico 2004/2005

	Anno di nascita	Numero allievi anno scolastico 2004/2005	
	2003	4	
	2002	1	
	2001	1	
Scuola dell'infanzia	2000	1	Totale scuola dell'infanzia: 7
	1999	2	
	1998	4 *	
1 ^a classe	1997	3	Totale scuola elementare: 16
2 ^a classe	1996	4	
3 ^a classe	1995	4	
4 ^a classe	1994	2	
5 ^a classe	1993	1	
6 ^a classe	1992	2 **	

* Hanno iniziato la prima classe nel 2005, anno in cui è stata inaugurata la scuola bilingue.

** Sono usciti dalla scuola di Maloja nel mese di giugno del 2005.

A partire dall'anno scolastico 2005/2006 ci sarebbe stato il rischio di un numero insufficiente di bambini per la gestione della scuola dell'infanzia

⁷² Le caselle marcate in grassetto evidenziano le annate con un numero insufficiente di allievi.

(nemmeno ipotizzando l'integrazione dei bambini di 4 anni). Il consiglio scolastico ha fatto il possibile per trovare una soluzione e mantenere la scuola dell'infanzia anche nel 2005/2006. Per fortuna gli sforzi sono stati ripagati. Il comune si è infatti dichiarato disposto a finanziare la scuola dell'infanzia anche con un numero inferiore a 5 bambini. Per un anno dunque la scuola dell'infanzia era salva. Negli anni successivi, però, se le cose non fossero cambiate radicalmente, questa situazione si sarebbe ripercossa sulle elementari e la scuola di Maloja sarebbe stata seriamente in pericolo. È in base a tali premesse che nel 2004 si è dato il via al progetto per la creazione di una scuola bilingue.

Il modello bilingue avrebbe quindi avuto come obiettivo quello di arginare il calo di bambini e addirittura di attirare a Maloja nuove famiglie a Maloja in modo da incrementare la popolazione scolastica e garantire un futuro alla scuola. Sull'arco dei primi cinque anni del modello bilingue si è potuto constatare che almeno a breve termine si è verificato l'effetto sperato. È stato possibile per lo meno mantenere il numero degli allievi e addirittura ottenere un leggero aumento, anche se meno consistente di quanto si ipotizzava. Ci sono state infatti alcune famiglie dei villaggi vicini che hanno iscritto i loro bambini alla scuola e bilingue. Alcune di queste famiglie nel frattempo si sono stabilite a Maloja. Più avanti approfondiremo questo aspetto (cap. 10) e analizzeremo i motivi per cui l'aumento del numero dei bambini tutto sommato è stato inferiore a quello che si sperava.

Resta il fatto che per lo meno si è riusciti ad arrestare il calo.⁷³ Più concretamente, nel corso del progetto la situazione si è sviluppata nel modo seguente (Tab. 32):

Tab. 32 Movimento demografico nella scuola di Maloja dal 2005 al 2011/12

Anno	Scuola dell'infanzia	1 ^a – 3 ^a classe	4 ^a – 6 ^a classe	Totale
2005–06	4	11	7	22
2006–07	8	11	10	29
2007–08	9	10	12	31
2008–09	9	8	12	29
2009–10	7	8	12	27
2010–11	6	11	10	27
2011–12	7	9	8	24

⁷³ E il numero degli allievi è tuttora stabile. Queste le cifre per il 2012/2013: 7 allievi nella scuola dell'infanzia e 15 nella scuola elementare, in totale 22 e si è quindi mantenuta la quota del 2005. E anzi, al momento della pubblicazione della presente ricerca (anno scolastico 2013/14) sono 10 i bambini che iniziano la scuola dell'infanzia.

Nel 2006, dopo il primo anno di insegnamento bilingue, si è registrato subito un incremento della popolazione scolastica (6 bambini nella scuola dell'infanzia e 2 alle elementari). Le famiglie nuove erano otto. Tre venivano da fuori e tre erano già residenti a Maloja. Tra le famiglie venute da fuori, una si era stabilita a Maloja nel maggio del 2006 e le altre due abitavano a Casaccia e a Roticcio, ma avevano deciso di mandare i loro bambini alla scuola dell'infanzia bilingue di Maloja. Una di queste due famiglie in futuro intendeva stabilirsi a Maloja. Degli otto bambini che si sono aggiunti nel 2006, cinque erano di lingua portoghese, due di lingua tedesca e una bambina di lingua arabo-francese. Con i bambini che si sono aggiunti, sono aumentate le lingue parlate nella scuola di Maloja. L'incremento più consistente interessa il portoghese. Sono stati 5 infatti i bambini di famiglie lusitane che si sono aggiunti alla bambina di lingua portoghese che già frequentava la scuola. Le altre lingue che si sono aggiunte sono il tedesco, il francese e l'arabo (più avanti anche l'inglese). Due delle famiglie nuove erano bilingui (francese-arabo e portoghese-italiano). Tre famiglie nuove erano monolingui (2 portoghese e 1 tedesco). Questo vuol dire che la scuola bilingue non ha attirato soltanto famiglie bilingui, ma anche monolingui.

Che ci fossero bambini provenienti da fuori era ovviamente un fatto rilevante e poteva essere letto come un segno dell'immediato successo della scuola bilingue. Se ancora appena due anni prima si temeva che la scuola andasse incontro a un calo inarrestabile di bambini e rischiasse, progetto bilingue o meno, di essere chiusa, nel 2006 si registrava un improvviso e gradito aumento della popolazione scolastica. Nell'anno scolastico 2006/2007 il numero complessivo di allievi raggiungeva le 29 unità, ciò che corrispondeva a un aumento del 6.4% (nel primo anno c'erano 4 bambini nella scuola dell'infanzia e 18 nella scuola elementare per un totale di 22 bambini). Importante insistere sul fatto che due famiglie hanno deciso di mandare i loro bambini a Maloja pur abitando altrove e che una di queste intendeva in futuro spostarsi a Maloja.

Le nuove famiglie di lingua portoghese si erano stabilite a Maloja anche per motivi di lavoro e non esclusivamente a causa della scuola bilingue. A prescindere da ciò, si può affermare che l'aumento della popolazione scolastica era in parte riconducibile alla scuola bilingue, in modo evidente per le due famiglie che non abitavano a Maloja. Nell'inchiesta dell'ottobre del 2006 queste due famiglie hanno dichiarato di aver optato per Maloja affinché i loro bambini potessero usufruire del bilinguismo e quindi imparare una lingua in più. Interessante anche l'affermazione della famiglia di lingua tedesca stabilitasi a Maloja nel maggio del 2006 che ha dichiarato di essere favorevole al fatto che il loro bambino abbia l'opportunità di imparare l'italiano accanto al tedesco. Il

bilinguismo era quindi sentito da queste famiglie come un valore aggiunto. Nel 2007 c'è stata un'altra famiglia con due bambini che ha deciso dichiaratamente di spostarsi a Maloja dal Ticino per permettere ai bambini di frequentare la scuola bilingue.

5.7 Dati linguistici degli allievi

5.7.1 Introduzione

Come si evince dalle *Direttive* del Cantone per la gestione delle scuole bilingui, alle quali abbiamo più volte fatto riferimento, le premesse sociolinguistiche del luogo in cui si intende introdurre l'insegnamento bilingue giocano un ruolo determinante. L'obiettivo primario previsto dal Cantone è infatti quello di promuovere e sostenere, attraverso l'istituzione di un insegnamento bilingue, la lingua minoritaria, nel nostro caso l'italiano (minoritario nel contesto del trilinguismo grigionese). Abbiamo già visto, nei capitoli precedenti, come si presenta la situazione linguistica della frazione di Maloja. In questo capitolo ci soffermiamo sulla particolare situazione linguistica dei bambini che non soltanto rispecchia quella della frazione, ma contribuisce a fare della scuola bilingue un progetto del tutto particolare. In tale contesto dovremo naturalmente chiarire alcuni aspetti legati al bilinguismo.

Basandosi su indicazioni raccolte dagli insegnanti, Sandro Bianconi (1998: 20) ha stilato un elenco delle lingue materne dei bambini delle scuole dell'infanzia, elementari e secondarie dei comuni della Bregaglia nell'anno scolastico 1995/1996. Salvo a Maloja, dove, per il bregagliotto e l'italiano la situazione linguistica si presentava necessariamente composita e meno equilibrata, con la presenza importante del tedesco e di altre lingue anche nella forma del bilinguismo, in tutte le altre sedi scolastiche il dialetto bregagliotto risultava sempre chiaramente dominante, mentre l'italiano e lo svizzero tedesco erano le lingue di una minoranza di allievi che si aggirava attorno al 10%. Anche il bilinguismo risultava di dimensioni assai modeste e in questi casi c'era sempre la presenza dell'italiano o del bregagliotto accompagnati da altre lingue, in particolare dallo svizzero tedesco. Da un punto di vista statistico, Bianconi considerava quindi la situazione linguistica delle sedi scolastiche della Bregaglia come del tutto problematica e corrispondente alle dinamiche socioculturali del nostro tempo, senza particolari minacce per la posizione e il ruolo sia del dialetto bregagliotto sia dell'italiano.

Assumevano invece, sempre secondo Bianconi, un carattere molto più problematico le considerazioni relative alle fasi successive della formazione scolastica e professionale dei giovani bregagliotti, costretti a lasciare la valle e recarsi a Samedan, Schiers, St. Moritz e Coira per portare a termine l'apprendistato o gli studi medio-superiori. Questa problematica trova conferma, come vedremo, nelle dichiarazioni dei genitori che abbiamo raccolto nelle interviste (cap. 6). Bianconi (1998) attirava l'attenzione sul fatto che dopo la scuola ele-

mentare si presentano due tipi di problemi: il primo concerne l'italiano che, salvo in alcuni licei e presso l'Alta scuola pedagogica (fino al 2003 Istituto magistrale) di Coira, scompare completamente dal curriculum dei giovani bregagliotti, in particolare degli apprendisti, con le conseguenze evidenti e preoccupanti di un blocco della competenza linguistico-grammaticale ferma al livello elementare, di vuoti lessicali pressoché totali nell'ambito dei diversi settori lavorativi, e, infine, di distacco definitivo dalla cultura italiana e svizzero italiana; il secondo tipo di problemi interessa il tedesco. Le competenze nel tedesco standard acquisite nella scuola secondaria si scontrano infatti con l'uso generalizzato e quasi esclusivo dello svizzero tedesco nella formazione scolastico-professionale e nella vita quotidiana (si vedano a tale proposito le osservazioni di alcuni nostri intervistati al cap. 6.4 e la parte dedicata al grado superiore al cap. 9.2.3). Conclude Bianconi:

[...] quella dell'insegnamento professionale solo in italiano è, giustamente, scartata da tutti, ma a nessuno, o quasi, viene in mente quella dell'insegnamento bilingue. Questa constatazione è per lo meno singolare per una comunità che pratica il bilinguismo da sempre, ma, che, paradossalmente, si direbbe, non ne è consapevole e non ritiene nemmeno sia suo diritto rivendicarlo, dimostrando, nello stesso tempo, scarsa considerazione per la cultura italiana [...]. (1998: 21)

Tutto questo basta a dimostrare quale importanza assumano le lingue, l'italiano e il tedesco, per gli allievi della Bregaglia. I bambini e i ragazzi si vedono confrontati con due aspettative: la prima è quella di sapere bene l'italiano, la lingua ufficiale del posto, la seconda quella di padroneggiare possibilmente bene il tedesco perché essenziale per il loro futuro scolastico e lavorativo.

Ma ritorniamo alla situazione linguistica dei bambini della scuola di Maloja. Per l'anno scolastico 1995/96 Bianconi (1998) presentava le seguenti cifre:⁷⁴

74 I dati sono estrapolati da Bianconi (1998: 19).

Tab. 33 Allievi della sede scolastica di Maloja secondo la lingua materna negli anni 1995/96 (raccolti su indicazione delle maestre e dei maestri delle diverse sedi scolastiche)

Scuola dell'infanzia		Scuola elementare	
Lingua	Allievi (12)	Lingua	Allievi (20)
	Monolingui 8		Monolingui 14
Italiano	1	Italiano	2
Bregaglia	3	Bregaglia	4
Svizzero tedesco	3	Romancio	1
Portoghese	1	Svizzero tedesco	5
		Altre	2
	Bilingui 4		Bilingui 6
Italiano / tedesco	2	Italiano / svizzero tedesco	3
Bregaglia / tedesco	2	Bregaglia / svizzero tedesco	1
		Italiano / altre	2

Il quadro ottenuto da Bianconi per Maloja nell'anno scolastico 1995/1996 evidenzia, per la scuola dell'infanzia, una dominanza del monolinguisimo che si divide tra bregaglia e svizzero tedesco con un solo bambino italofono. L'italiano è inoltre presente nella forma del bilinguismo con il tedesco (2 bambini). Nella scuola elementare, su 20 allievi solo 2 sono di lingua materna italiana, mentre un terzo dei bambini monolingui è di lingua svizzero tedesca. L'italiano si trova anche qui nella forma del bilinguismo.

Vediamo ora come si presenta la situazione dieci anni dopo, vale a dire nel momento in cui si avvia la scuola bilingue. I nostri rilevamenti individuano, per un totale di 18 allievi, le seguenti cifre (Tab. 34):

Tab. 34 Allievi della sede scolastica di Maloja secondo la lingua materna nell'anno scolastico 2005/2006 e 2006/2007

MONOLINGUI	05/06	06/07	PLURILINGUI	05/06	06/07
Italiano	2	6			
Italiano con buone competenze orali in svizzero tedesco e tedesco	1	1			
			Bi- plurilingui con tedesco/svizzero tedesco		
			Italiano – svizzero tedesco	6	6
			Italiano – bregagliotto – svizzero tedesco	2	2
			Italiano – svizzero tedesco – romancio	2	2
			Bilingui senza tedesco		
			Italiano – bregagliotto	2	1
			Italiano – portoghese	1	1
			Bilingui italiano/bregagliotto con buone competenze orali in svizzero tedesco e tedesco		
			Italiano – bregagliotto – (svizzero tedesco)	2	2
				18	21

Negli anni che seguono l'istituzione della scuola bilingue domina largamente il plurilinguismo e in modo particolare il bilinguismo con la combinazione italiano-tedesco. Importante rilevare che nel 2006/2007 il grosso cambiamento rispetto al primo anno concerne i monolingui con l'italiano che da 2 passano a 6. Altrimenti l'assetto linguistico rimane stabile. Confrontando i dati raccolti da Bianconi per gli anni 1995/96 e quelli raccolti nel corso della nostra ricerca, del 2005/06 e 2006/2007, quindi a dieci anni di distanza, si nota che la situazione è mutata radicalmente, praticamente si è invertita. Innanzitutto, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, bisogna rilevare il drastico calo di bambini. Se nel 1995/1996 i bambini che frequentavano la scuola dell'infanzia erano 12, nel 2005/2006 erano soltanto 4. Dei 12 bambini del 1995/06 quattro erano bilingui e otto monolingui. Nel 2005, dei 4 bambini della scuola dell'infanzia 2 erano monolingui e 2 bilingui. Il numero degli allievi nelle elementari è rimasto pressoché invariato rispetto a dieci anni prima: 20 nel 1995/1996 e 18 nel 2005/2006. La situazione linguistica però è mutata radicalmente. Dei 20 allievi delle elementari del 1995/1996, 14 erano considerati monolingui e 6 bilingui. Il monolinguisimo interessava quindi il 75 % della popolazione scolastica. Dei 18 allievi della scuola elementare di dieci anni dopo, 15 risultavano bi- o trilingui e 3 monolingui. Il plurilinguismo interessava quindi l'83.3 % della popolazione scolastica.

Il quadro presentato da Bianconi risultava meno articolato, cioè mancava il trilinguismo, mentre dai nostri rilevamenti risultano diversi bambini che parlano tre lingue. Mentre Bianconi osservava l'assenza totale del francese nel repertorio linguistico bregagliotto, dieci anni dopo a Maloja abbiamo registrato la presenza di questa lingua. E le dimensioni modeste del portoghese registrate da Bianconi, a partire dal 2006 occupavano un posto di rilievo. Come si spiega questa differenza, vale a dire questo aumento così drastico del bilinguismo nella popolazione scolastica di Maloja?

È vero che in una comunità linguistica così piccola e demograficamente fragile come quella di Maloja, dove basta l'arrivo o la partenza di una famiglia con bambini per incidere sulla situazione demografica e linguistica di una classe scolastica, le cose possono cambiare nel giro di poco tempo. Il confronto tra le cifre del 1995/1996 e quelle del 2005/2006 mette però in evidenza un altro problema importante, quello della definizione del bilinguismo. Nello studio di Bianconi la definizione delle lingue materne dei bambini si basava sulle indicazioni degli insegnanti. Le nostre si basano su indicazioni più articolate, vale a dire su quelle dei bambini stessi, delle famiglie, degli insegnanti nonché su quelle ricavate dai test linguistici e dall'osservazione partecipante.

A questo punto si impone un approfondimento delle questioni legate alla definizione del bi- e plurilinguismo. Che questa definizione non sia facile, è dimostrato anche dai nostri sondaggi. Nel secondo, svoltosi nell'ottobre del 2005, poco dopo l'avvio della scuola bilingue, abbiamo chiesto, a genitori e bambini separatamente, di indicare le lingue parlate in famiglia. L'inchiesta era rivolta a tutti i bambini della scuola elementare (dalla 1^a alla 6^a classe), in tutto 18 bambini, 10 maschi e 8 femmine. I bambini hanno compilato i questionari a scuola, ma in modo autonomo, senza essere influenzati dagli insegnanti. I bambini di 1^a e 2^a classe ovviamente hanno avuto bisogno di un sostegno da parte dell'insegnante per la comprensione di determinate domande.

Per quanto riguarda le lingue parlate in famiglia (la domanda era: «Quante e quale/i lingua/e si parlano nella tua famiglia?»), 8 bambini hanno dichiarato di parlare una lingua in famiglia e 10 due lingue. Le risposte dei bambini non sempre corrispondevano a quelle dei loro genitori. Le lingue si distribuivano nel modo seguente:

Tab. 35 Risposte dei bambini concernenti le lingue parlate in famiglia (2005)

Famiglie in cui si parla una sola lingua 8	Famiglie in cui si parlano due lingue 5	Famiglie in cui si parlano tre lingue 5
3 Bregagliotto	2 Italiano-tedesco	3 Bregagliotto-italiano-tedesco
4 Italiano	1 Italiano-portoghese	2 Tedesco-svizzero tedesco-romancio
1 Portoghese	1 Bregagliotto-svizzero tedesco	1 Svizzero tedesco-tedesco

Se confrontiamo le indicazioni dei bambini con quelle delle rispettive famiglie, otteniamo asserzioni contrastanti. Solo in 5 casi abbiamo indicazioni identiche. Negli altri casi (7 risposte, di cui 2 doppie perché 2 bambini della stessa famiglia) le risposte non coincidono. I bambini tendevano a dare un’immagine più monolingue della famiglia (4 risposte di questo tipo) o indicavano altre combinazioni. Interessante notare che c’erano risposte divergenti addirittura tra i bambini della stessa famiglia.

Da queste risposte contrastanti si può dedurre che:

- genitori e bambini percepiscono la presenza e l’uso delle lingue all’interno della famiglia in modo diverso;
- le risposte contrastanti rispecchiano una situazione linguistica in fermento, non stabile, non univoca, non evidente;
- quando la lingua parlata in famiglia è una e condivisa da tutti i componenti, non ci sono divergenze o modi contrastanti di percepire la situazione linguistica familiare;
- in 3 casi i genitori indicano 2 o più lingue e in un solo caso i genitori segnano 1 lingua e i bambini 2;
- in un caso i genitori distinguono tra bregagliotto e italiano, e quindi indicano 2 lingue, mentre il bambino indica solo il bregagliotto; non c’è quindi unanimità sul fatto se italiano e bregagliotto siano da considerare due lingue diverse;
- in un caso i genitori indicano l’italiano e il bregagliotto e il bambino aggiunge il tedesco;
- in un caso i genitori indicano l’italiano (senza il bregagliotto) e il tedesco, mentre uno dei loro due bambini indica il bregagliotto e lo svizzero tedesco e l’altro l’italiano e il tedesco, come i genitori, ma aggiungendo il bregagliotto;
- in un altro caso i genitori indicano l’italiano e il tedesco, mentre i loro due bambini indicano unanimemente solo l’italiano;

- in un altro caso i genitori indicano l'italiano, il tedesco, il bregagliotto e l'inglese, mentre i loro due bambini indicano uno l'italiano e il tedesco e l'altro lo svizzero tedesco e il tedesco;
- in un altro caso infine i genitori indicano l'italiano e il tedesco e il figlio solo l'italiano;
- interessante notare il caso di una famiglia alloglotta (portoghese) in cui i genitori indicano il portoghese e l'italiano, mentre la bambina, che a scuola parla l'italiano, indica il solo portoghese.

Lo stesso vale per la domanda relativa alle lingue che i genitori usano quando parlano tra di loro. Anche qui le percezioni non sono sempre univoche. In questo caso però sono 8 le famiglie in cui le risposte dei genitori e dei bambini corrispondono. Nelle altre 4 famiglie si registrano delle divergenze.

- 4 bambini indicano una o due lingue in più e due bambini una lingua in meno;
- il quadro delle percezioni dei bambini risulta un po' più plurilingue rispetto a quello dei genitori;
- nel primo caso i genitori indicano il solo bregagliotto, mentre il bambino aggiunge l'italiano;
- nel secondo caso i genitori indicano il bregagliotto e il bambino aggiunge il tedesco;
- nel terzo caso i genitori indicano il tedesco e i due bambini indicano uno lo svizzero tedesco e il bregagliotto e l'altro il tedesco e il bregagliotto;
- nel quarto caso i genitori affermano di parlare tra di loro l'italiano e il tedesco, mentre i bambini indicano unanimemente solo l'italiano.

Ovviamente c'è divergenza anche sul significato delle lingue «parlate in famiglia» e delle lingue che «i genitori parlano tra di loro». Se alla domanda relativa alle lingue parlate in famiglia in un caso i genitori indicano l'italiano, il tedesco, il bregagliotto e l'inglese, alla domanda relativa alle lingue che parlano tra di loro, gli stessi genitori indicano solo l'italiano e il tedesco. Inversamente, i rispettivi bambini indicano nella prima domanda l'italiano, il tedesco e lo svizzero tedesco, mentre nella seconda solo il tedesco. Questo dimostra che all'interno della famiglia i diversi canali di comunicazione, il genitore con l'altro genitore, il bambino con l'altro bambino, funzionano in lingue diverse. In altre parole: c'è una realtà linguistica per i genitori che non è la stessa dei bambini.

Ancora più divergente si presenta la situazione relativa alla lingua in cui i genitori si rivolgono ai bambini. Qui sono 8 le famiglie in cui le risposte divergono. La diversa percezione risulta chiara proprio nella domanda dove gli interlocutori sono i bambini e i genitori. I bambini che danno una risposta divergente

rispetto a quella dei genitori sono 12. In tre casi il padre dichiara di parlare più lingue con i bambini, mentre i bambini ne indicano solo una. In un caso il padre indica di usare una lingua, mentre nella percezione dei bambini le lingue usate dal padre sono due. Si registra un caso in cui la madre indica il romancio e i bambini lo svizzero tedesco. Anche qui può succedere che fratello e sorella diano risposte diverse. Bisogna tener conto del fatto che non sono sempre chiare le risposte che distinguono l'italiano dal dialetto bregagliotto e soprattutto il tedesco dallo svizzero tedesco. La bambina alloglotta in questo caso indica, come i genitori, solo il portoghese. Da questa domanda risulta ancora più chiara la difficoltà nel distinguere l'italiano dal bregagliotto e lo svizzero tedesco dal tedesco. Più o meno la stessa situazione si presenta per le lingue in cui i bambini si rivolgono ai genitori.

Per le lingue che parlano tra di loro, 8 bambini danno risposte differenti da quelle dei genitori – ovviamente si tratta solo di quei bambini che hanno fratelli e sorelle – e in un caso ci sono addirittura risposte contrastanti di due bambini della stessa famiglia, anche se probabilmente si tratta di una questione di definizione, vale a dire di non chiara distinzione tra tedesco e svizzero tedesco. Sorprendente un caso in cui i genitori indicano l'italiano e il bregagliotto, mentre il bambino afferma di parlare con i fratelli solo il bregagliotto. Un altro caso particolare si registra in una famiglia in cui i genitori indicano l'italiano, mentre il figlio afferma di parlare il bregagliotto con la sorella e la sorella il tedesco e l'italiano. In un altro caso i genitori indicano il tedesco e l'italiano, mentre fratello e sorella affermano di parlare solo tedesco tra di loro. Interessante anche il caso della famiglia alloglotta. I genitori dicono che le due figlie parlano italiano tra di loro, mentre la figlia indica sia l'italiano sia il portoghese quale lingua di comunicazione con la sorella.

Dal confronto delle indicazioni in merito alle lingue che i bambini parlano fuori di casa risulta che i bambini dichiarano di parlare più lingue di quanto pensino i loro genitori. In questo caso le risposte divergenti interessano 6 famiglie. Interessante notare che tra queste famiglie, in quattro casi (in tutto 6 bambini) alle lingue indicate dai genitori i bambini aggiungono il bregagliotto. Questo significa che quattro famiglie non sanno o non si rendono conto che i loro bambini hanno occasione di parlare il bregagliotto fuori casa. Si tratta inoltre di quattro famiglie in cui si parla il bregagliotto (i genitori parlano anche bregagliotto con i bambini). Questo significa che il bregagliotto è sentito da queste famiglie come una lingua strettamente familiare. In una famiglia tedescofona infine i genitori indicano solo l'italiano, mentre la bambina afferma di parlare fuori casa anche il tedesco.

5.7.2 Considerazioni sulle forme di bilinguismo dei bambini della scuola di Maloja

Abbiamo già visto che i criteri in base ai quali abbiamo considerato bilingui o monolingui i bambini della scuola di Maloja sono molto rigidi. Nella letteratura scientifica non c'è unanimità sulla definizione del bilinguismo. Si può andare da una definizione molto larga, secondo cui ogni persona sarebbe bilingue, fino a negare di fatto l'esistenza del monolinguisimo, a una definizione molto rigida come la nostra. Una definizione molto larga è quella proposta da Wiater (2006a:18):

Jede Gesellschaft, jeder Staat, jeder Mensch ist mehrsprachig; schon immer gab und gibt es neben der Hoch- und Amtssprache eines Landes noch eine grössere Zahl von Regionalsprachen, Lokalsprachen, Dialekten und individuellen oder gruppenbezogenen Sprach- und Sprechbesonderheiten.

E ancora, sempre Wiater (2006b: 7):

Jeder Mensch ist mehrsprachig. Neben der Hoch- und Amtssprache eines Landes gibt es seit jeher eine grössere Zahl von Regionalsprachen, Lokalsprachen, Dialekten, Milieusprachen und individuellen oder gruppenbezogenen sprachlichen Besonderheiten, die von den Bewohnern eines Landes gesprochen werden.

Una definizione molto stretta del bilinguismo può invece arrivare a postulare una padronanza perfetta delle due lingue. Secondo una simile definizione sarebbe quindi bilingue soltanto chi parla ambedue le lingue in modo perfetto.⁷⁵ Tra questi due poli ci sono molte altre possibilità di concepire il bilinguismo. Vale quindi la pena soffermarsi sulle varie definizioni che del bilinguismo sono state fatte.

Se assumiamo una definizione molto ampia del bilinguismo, così come fa Wiater, le cose risultano facili. Le difficoltà sorgono quando si tenta di restringere e precisare la definizione. Nel caso di Maloja distinguiamo a priori il bilinguismo individuale dei bambini, la loro competenza nelle due lingue, dal bilinguismo sociale, vale a dire dalla compresenza di due (o più) lingue nella comunità (Moretti e Antonini 2000; Werlen 2004b). Non necessariamente il tasso di bilinguismo dei singoli deve corrispondere a quello sociale. Ovviamente, soprattutto in una località come Maloja, la componente individuale e quella sociale tendono a influenzarsi reciprocamente. Gran parte del nostro lavoro è

⁷⁵ Naturalmente rimane aperta la questione rispetto a cosa significhi parlare perfettamente una lingua. Su questo ci soffermeremo più avanti.

incentrato sul bilinguismo individuale dei bambini e solo di riflesso prendiamo in considerazione aspetti del bilinguismo sociale della frazione.

Per quanto riguarda il bilinguismo individuale, tra le definizioni più citate, e considerate ormai classiche, troviamo quelle di Bloomfield, Titone e Weinreich.

Bloomfield (1933) mette, nella sua definizione di bilinguismo, l'accento sull'apprendimento perfetto di una L2 senza che si verifichi la perdita della L1. In tal senso la L2 è padroneggiata allo stesso livello della L1. Secondo Bloomfield, una persona può quindi essere considerata bilingue quando il suo apprendimento della L2 avrà raggiunto un alto livello di perfezione. Il criterio fondamentale per Bloomfield è quindi la padronanza o **competenza** della L2.

Anche Titone (1972) pone come criterio fondamentale la competenza, aggiungendo però che le due lingue devono godere di un'autonomia strutturale completa, senza fenomeni di sfruttamento dell'una nella costruzione di strutture dell'altra. Per Titone quindi una persona è bilingue non solo quando sa la L2 a perfezione, ma quando non si presentano fenomeni di interferenza e di code switching.

Una terza definizione del bilinguismo ci viene da Weinreich (1953) che pone come criterio fondamentale quello dell'**uso**. Per Weinreich è bilingue chi sa usare alternativamente le due lingue con eventuali diversi gradi di competenza.⁷⁶

Già queste tre definizioni autorevoli del bilinguismo dimostrano che si possono assumere diversi punti di vista e fare riferimento a diversi criteri. La **competenza** e l'**uso** sono i due elementi più importanti nel formulare una definizione del bilinguismo e fanno parte dei criteri che abbiamo usato per disegnare il quadro linguistico dei bambini di Maloja. Ma ce ne sono altri. Uno è costituito dal momento dell'acquisizione. Moretti e Antonini (2000: 46) distinguono tra bilingui che hanno imparato due lingue attraverso un processo di acquisizione precoce, e che si servono abitualmente di due lingue con un grado di fluenza simile a quello di parlanti nativi, e bilingui che usano abitualmente due lingue, una la L1 e l'altra, la L2, imparata consecutivamente. A Maloja

⁷⁶ Si potrebbero aggiungere molte altre definizioni del bilinguismo. Ci limitiamo a segnalare quella di Skutnabb-Kangas (1995) che comprende quattro componenti: la competenza, la funzione (legata agli ambienti, alle situazioni e ai contesti comunicativi), l'età di acquisizione da parte del parlante e l'identificazione con le due lingue in gioco. Un'altra, sempre di Wiater (2006), che postula il possesso di più di una lingua straniera accanto alla lingua madre, connesso al sapere circa il contesto culturale della rispettiva lingua. E infine, per rimanere in ambito grigionese e scolastico, il nuovo piano di studio per l'italiano L2 (2010), secondo cui è plurilingue chi è in grado di comunicare in due lingue sapendosi adeguare alle rispettive situazioni (plurilinguismo funzionale).

abbiamo esempi per entrambi i tipi, vale a dire bilingui veri e propri (acquisizione precoce) e monolingui che si sono costruiti una L2. In altre parole, a Maloja distingueremo tra figli di genitori di due lingue materne differenti, e che hanno ricevuto dai genitori ambedue le lingue, e figli di genitori che hanno una L1 diversa da quella del luogo, vale a dire bambini alloglotti.⁷⁷ Sempre rifacendoci a Antonini e Moretti (2000: 46) possiamo per ora, senza ancora considerare la distinzione tra lingua standard e dialetto, schematizzare le categorie di monolingui e bilingui nel modo seguente (Tab. 36):⁷⁸

Tab. 36 Categorie di monolingui e bilingui

Monolingui	Bilingui veri e propri	Monolingui che si sono costruiti una seconda L1 a partire da quella che inizialmente per loro era una L2
Parlano unicamente una lingua.	Figli di genitori di due lingue materne differenti e che ricevono dai genitori entrambe le lingue.	Figli di genitori che hanno come lingua materna una lingua differente da quella del luogo e che imparano la L2, la lingua territoriale usata a scuola, fino a raggiungere un livello di competenza molto alto.

Trovandoci a fare le nostre indagini in ambito scolastico, si pone un’ulteriore questione, quella della **modalità** d’apprendimento. A Maloja abbiamo infatti dei bambini alloglotti che hanno sì imparato l’italiano a scuola, ma attraverso un processo di apprendimento più simile a quello non guidato che a quello guidato. Per questi bambini si è trattata di un’immersione totale sia a scuola che nei contatti con i loro compagni.

Quanto esposto sino ad ora dimostra quanto sia complessa la definizione di bilinguismo. Pur mantenendo le tre categorie di base proposte da Moretti e Antonini, a Maloja ci sono diverse sfumature, tipologie intermedie e zone di

77 Resta da chiarire se chi, a Maloja, parla il tedesco o lo svizzero tedesco sia da considerare una persona alloglotta o no.

78 Nel cap. 5.7.3, Tab. 38, articoleremo ulteriormente le categorie di bilingui e monolingui aggiungendo la distinzione tra lingua standard e dialetto.

transizione. Del resto non esiste il *bilinguismo*, ma si possono distinguere diversi gradi di competenza bilingue. Così nel corso della vita una persona può attraversare diverse fasi e tipi di bilinguismo.

Per una definizione stretta e articolata del bilinguismo possiamo elencare sei fattori che analizzeremo uno per uno. Ovviamente gli stessi criteri possono valere quando si fanno delle considerazioni su una singola lingua. Noi qui assumiamo l'ottica del bilinguismo e ci riferiamo quindi sempre a due lingue. I criteri che elencheremo sono stati in parte già discussi nel capitolo 4.1.4, quando si parlava della distinzione tra L1 e L2. Qui i criteri sono visti nell'ottica del bilinguismo e quindi parliamo non di una L1 e una L2, ma di due L1. Ecco i criteri che teniamo distinti per comodità, ma che in realtà interagiscono:

- 1 le modalità dell'acquisizione delle due lingue: a) naturale, b) guidata;
- 2 la cronologia dell'acquisizione (fasi dello sviluppo bilingue): a) precoce, b) tardiva;
- 3 il grado di competenza nelle due lingue;
- 4 la frequenza d'uso;
- 5 gli ambiti d'uso;
- 6 l'identificazione con le due lingue: a) soggettiva, b) esterna.

Andiamo ora a vedere più da vicino i 6 fattori appena elencati:

Le modalità dell'acquisizione: a) naturale, b) guidata

Abbiamo già detto in 1.4.4 che la lingua materna o L1 si acquisisce attraverso un processo naturale e spontaneo che culmina in una competenza completa della lingua. Per i bambini di Maloja che qui ci interessano ci saranno quindi dei bilingui che sono cresciuti con due lingue e che quindi hanno acquisito due lingue materne contemporaneamente a un livello di padronanza per lo meno molto simile.

L'altro modo di imparare una lingua, di regola non la lingua materna, è quello guidato, che richiede un lavoro esplicito, così come avviene a scuola. Questo tipo di apprendimento non permetterà quasi mai di raggiungere un livello da parlanti nativi. L'insegnamento bilingue mira a portare la L2 a un livello molto elevato, nel migliore dei casi molto vicino alla L1, ma spesso questo obiettivo è raggiunto solo in parte. Pur essendo un metodo induttivo e vicino all'acquisizione naturale della lingua, l'immersione rimane comunque una modalità di apprendimento circoscritta alla scuola e quindi solo in parte naturale. Per questo motivo usiamo il termine *acquisizione* quando si tratta della lingua materna, appresa in modo naturale e spontaneo, e *apprendimento* quando si tratta della L2 imparata a scuola. A Maloja, come nelle altre scuole bilingui,

abbiamo una situazione di bilinguismo scolastico, una situazione d'apprendimento della L2 molto diversa da quella che si può avere in una scuola monolingue. Così a Maloja ci saranno bambini alloglotti che imparano l'italiano a scuola, ma per i quali le modalità di apprendimento saranno più simili a un apprendimento non guidato. Lo stesso vale per il tedesco che questi bambini imparano attraverso un apprendimento per immersione. Trattandosi di un discorso che interessa in modo particolare la scuola, dobbiamo quindi distinguere tra un *bilinguismo primario o naturale* e un *bilinguismo scolastico o secondario* (bilinguismo acquisito). Nel *bilinguismo primario* il bambino acquisisce due lingue in modo non strutturato.⁷⁹ Nel *bilinguismo scolastico* il bambino diventa bilingue attraverso un'istruzione esplicita (apprendimento guidato).

Assumiamo infine anche il termine di *bilinguismo passivo*, vale a dire la conoscenza e l'uso di una lingua unicamente per la comprensione, senza che il parlante si esprima mai attivamente in quella lingua.

La cronologia dell'acquisizione (fasi dello sviluppo bilingue): a) precoce, b) tardiva

Un altro criterio importante da tenere in considerazione quando ci si interroga sulle diverse tipologie di bilinguismo è il momento in cui l'individuo inizia ad acquisire le diverse lingue. Qui si pone la questione se le due lingue sono state apprese fin dalla primissima infanzia o se una delle due si è aggiunta in seguito, vale a dire a partire da una certa età. Come già osservano Antonini e Moretti (2000: 48), il bilinguismo non è un fenomeno statico nel tempo. Nel corso della vita possono verificarsi diverse fasi di bilinguismo, fenomeni di acquisizione e di perdita di una o più lingue. Il bilinguismo cambia dunque nel corso della vita a seconda degli usi e dei bisogni. La stessa cosa vale del resto anche per il monolinguisimo, dove alcuni settori particolari della lingua, per esempio legati alla sfera professionale, possono svilupparsi in determinati periodi della vita. Due lingue possono essere acquisite contemporaneamente sin dalla nascita e dare adito a un bilinguismo precoce. Quando invece l'acquisizione bilingue procede a tappe, avremo un bilinguismo incipiente (uno stadio prebilingue) seguito da una fase ascendente che conduce alla realizzazione di un bilinguismo più o meno equilibrato. Ovviamente può verificarsi anche il fenomeno inverso, vale a dire una persona bilingue per determinate ragioni non usa più una delle due lingue e attraverso un processo discendente a un certo punto cessa di essere un individuo bilingue. Moretti e Antonini parlano in questo caso di un *bilinguismo recessivo*. È chiaro che i comportamenti lingui-

⁷⁹ Adler (1977) parla di bilinguismo ascritto.

stici all'interno della famiglia bilingue sono correlati con il mantenimento o la perdita di lingua nella società. Nel caso specifico di Maloja si può certamente dire che il mantenimento del bilinguismo nella frazione dipende anche da come viene gestito il bilinguismo all'interno delle famiglie.

Ricapitolando possiamo quindi dire che si distingue un *bilinguismo precoce* da un *bilinguismo tardivo*. Nel *bilinguismo precoce* o infantile le due lingue sono presenti sin dall'inizio e vengono acquisite contemporaneamente. Si ha invece un *bilinguismo tardivo* quando l'individuo acquisisce prima una lingua e solo in un secondo momento la seconda.⁸⁰

Il grado di competenza nelle due lingue

Per quanto riguarda il grado di competenza nelle due lingue, Moretti e Antonini (2000: 51) propongono una scala di 4 differenti livelli: l'*ambilinguismo*, il *bilinguismo equilibrato*, il *bilinguismo non equilibrato* e il *semilinguismo*. Non tutti i bilingui infatti raggiungono lo stesso grado di competenza in entrambe le lingue e anzi, nei progetti di insegnamento bilingue di regola la L2 non giunge mai allo stesso livello della L1. Ma vediamo i quattro livelli proposti da Moretti e Antonini:

L'*ambilinguismo* è il bilinguismo in senso strettissimo e designa una persona in grado di funzionare ugualmente bene in entrambe le lingue in tutti i contesti e senza traccia di una lingua nell'uso dell'altra, vale a dire senza interferenze. Si tratterebbe del vero bilingue nel senso ideale del termine, cosa che succede solo molto raramente, visto che il bilinguismo perfetto esiste tanto meno quanto il monolinguisma perfetto.

Il *bilinguismo equilibrato* corrisponde a una situazione più realistica e di gran lunga più frequente. Possiamo parlare di bilinguismo equilibrato quando ci troviamo di fronte a una conoscenza non sbilanciata delle due lingue o, in altre parole, una conoscenza molto avanzata di entrambe (simile al parlante nativo). È possibile però trovare tracce di influssi reciproci delle due lingue e la capacità di strutturare il contatto tra le lingue per scopi comunicativi. Spesso si tratta del bilingue prototipico che ha due lingue come lingue materne o ha lo stesso bilinguismo come lingua materna. Abbiamo quindi due L1 unite in un sistema di contatto tra le due lingue. Il bilingue infatti non è la somma di due monolingui. Alcuni bambini della scuola di Maloja raggiungono, nel parlato, senza dubbio questo grado di bilinguismo. Vedremo infatti nel capitolo dedicato ai test

80 De Houwer (1995) distingue tra bilingual first language acquisition (contatto con le due lingue sin dalla nascita o dopo il primo mese) e bilingual second language acquisition (esposizione alla seconda lingua non prima del primo mese di vita, ma prima dei sei anni).

scolastici (cap. 8) che questi bambini sono in grado di esprimersi alla stessa maniera sia in italiano che in tedesco.

Il *bilinguismo non equilibrato* si ha quando la competenza in una delle due lingue è inferiore a quella di un parlante nativo monolingue. In questo caso non possiamo parlare di due L1, ma di una L1 e di una L2 con un grado di competenza più o meno elevato. La dominanza di una lingua sull'altra è palese e spesso la lingua dominante ricopre usi e funzioni diverse rispetto alla lingua più debole.

Il *semilinguismo* infine è raro e ipotetico quanto l'*ambilinguismo*. Si troverebbe in teoria quando un individuo non padroneggia bene né l'una né l'altra delle due lingue. In questi casi di regola l'insufficiente competenza linguistica non deriva dal fatto che il parlante si trova confrontato con due lingue, ma da problemi che ci sarebbero anche con una sola lingua. Il concetto di *semilinguismo* deriva dall'ossessione del confronto con il parlante monolingue e dagli stereotipi che spesso ancora sussistono in merito al bilinguismo che in questo caso condannerebbe il parlante a non possedere in modo sufficiente né l'una né l'altra delle due lingue.

Aggiungiamo infine la distinzione tra un *bilinguismo passivo* o ricettivo e un *bilinguismo attivo* o produttivo. Il *bilinguismo passivo* è dato quando in una delle due lingue il parlante ha solo una competenza ricettiva, vale a dire capisce la lingua, ma non la parla o la parla a un basso livello. Con *bilinguismo attivo* invece si intende un parlante bilingue in grado di parlare ambedue le lingue. Non è raro che i bambini bilingui attraversino sin dall'inizio della loro vita in una delle due lingue una fase unicamente ricettiva fino all'apparizione rapida dell'uso attivo della lingua fino a quel momento usata pochissimo.

La frequenza d'uso

Per descrivere l'uso che il parlante bilingue fa delle due lingue bisogna inoltre tener conto della *frequenza*. Con *frequenza* intendiamo l'uso delle due lingue in termini quantitativi. Quanto frequentemente il parlante usa l'una e l'altra lingua? Quotidianamente o solo occasionalmente? Nel caso di Maloja ci sono bambini che usano le due lingue regolarmente sia in famiglia sia a scuola, mentre altri usano più frequentemente una lingua, quella parlata a casa, e meno frequentemente quella parlata a scuola.

Gli ambiti d'uso

La frequenza d'uso, come si vede, è strettamente legata agli *ambiti* o settori d'uso con i quali possono convivere situazioni di monolinguisma settoriale. Per esempio possiamo ipotizzare un bilinguismo ristretto a un solo uso scritto o possiamo pensare a un parlante con una buona competenza in un settore particolare (per esempio nel sottocodice dell'informatica), ma non in grado di leggere un romanzo nella stessa lingua. In tale contesto possiamo anticipare il concetto del plurilinguismo funzionale postulato dalla didattica moderna delle lingue straniere (cf. i cap. 4.1.2 e 4.1.3). Sotto quest'ottica le lingue vanno imparate in funzione di determinati obiettivi e esigenze d'uso e in base a tali funzioni vanno raggiunti livelli di competenza diversi. Sarebbe quindi, in ambito scolastico, più auspicabile raggiungere un numero più elevato di lingue in modo meno accurato piuttosto che insegnare poche lingue con obiettivi ambiziosi e inevitabilmente frustranti.

L'identificazione

L'identificazione è infine un criterio molto soggettivo. Una persona può parlare due lingue a un alto livello, ma non per questo sentirsi o considerarsi bilingue. Viceversa possiamo pensare a un parlante che si considera bilingue, anche se non padroneggia bene una delle due lingue. Nelle interviste (cap. 6) abbiamo spesso chiesto ai nostri informatori se si consideravano monolingui o bilingui e non sempre le risposte erano univoche. Abbiamo detto che già da un punto di vista oggettivo è difficile dare una definizione del bilinguismo. Da un'ottica soggettiva e personale la questione è ancora più complessa. Anche se non sempre attendibile, il giudizio che una persona dà sul proprio repertorio linguistico (monolingue o plurilingue) ci dice qualcosa sul modo in cui questa persona si identifica con la lingua o le lingue a sua disposizione. Parliamo di *identificazione soggettiva* quando è il parlante stesso a identificarsi con le due lingue. Abbiamo invece una *identificazione esterna* quando il parlante è considerato bilingue da terzi (nel caso di Maloja per esempio dai genitori o dagli insegnanti). Naturalmente i due punti di vista possono convergere o divergere. A tale proposito è necessario tener conto di quanto affermano Moretti e Antonini (2000: 43):

In genere il valore del termine [bilinguismo] tende ad essere relativo al punto di vista del valutatore, per cui, ad un individuo monolingue, sembrerà molto più facilmente che gli altri siano bilingui, mentre spesso il bilingue stesso, assegnando un valore eccessivo a sue insicurezze o a episodi più o meno aneddotici, tenderà ad autovalutarsi in modo severo. Il problema, da questo punto di vista soggettivo, è quindi legato ad una

soglia di competenza nelle lingue che si tende a collocare in modi differenti a seconda delle proprie aspettative e prospettive.

In base ai sei fattori elencati abbiamo realizzato una griglia che permette di tracciare l'identikit di una persona bilingue, sempre tenendo conto del fatto che il bilinguismo è un concetto relativo. Nella prima tabella (Tab. 37a) bisogna identificare le lingue in gioco e decidere se il bilinguismo della persona in questione è composto da due L1 o da una L1, alla quale si aggiunge una L2. La seconda tabella (Tab. 37b) permette di tracciare l'identikit della persona bilingue in base ai 6 criteri prima elencati.

Tab. 37a Le lingue del parlante bilingue

Inserire le lingue nelle rispettive caselle:

Due L1		Una L1 in combinazione con una L2			
L1a:		L1:		L2:	
L1b:					

1. Modalità di acquisizione	2. Cronologia	3. Gradi di competenza	4. Frequenza d'uso	5. Ambiti d'uso	6. Identificazione
Inserire le rispettive lingue (L1a, L1b / L1, L2):	Mettere una crocetta:	Mettere una crocetta:	Mettere una crocetta:	Inserire le lingue:	Mettere una crocetta:
Acquisizione naturale: L_____	☐ Bilinguismo precoce (sin dalla prima infanzia).	☐ Ambilinguismo.	☐ Uso giornaliero delle due lingue.	Casa e famiglia: L_____ L_____	☐ Soggettiva.
Apprendimento guidato: L_____	☐ Bilinguismo tardivo (adolescente – adulto). ⁸¹	☐ Bilinguismo equilibrato.	☐ Uso sporadico di una delle due lingue.	Tempo libero: L_____ L_____	☐ Esterna.
Mettere una crocetta:	☐ Acquisizione contemporanea (bilinguismo simultaneo).	☐ Bilinguismo non equilibrato.		Scuola: L_____ L_____	
☐ Bilinguismo naturale (I genitori insegnano ai bambini una lingua nativa).	☐ Acquisizione consecutiva. ⁸²	☐ Semilinguismo.		Professione: L_____ L_____	
☐ Bilinguismo artificiale (i genitori insegnano ai bambini una lingua non nativa).	☐ Bilinguismo incipiente.	☐ Bilinguismo passivo / ricettivo.			
	☐ Bilinguismo ascendente.	☐ Bilinguismo attivo / produttivo.			
	☐ Bilinguismo recessivo.				

81

Di solito non riesce più a raggiungere una pronuncia, una fluenza e una competenza morfosintattica da parlante nativo. Per una definizione delle diverse fasi del bilinguismo si veda inoltre McLaughlin (1978).

82

Si impara prima una lingua e poi la seconda (prima dell'età critica dei 6 anni). Tipico per molti bambini migranti è una prima lingua relativamente stabilizzata prima dell'esposizione alla seconda (bilinguismo successivo).

Dopo aver elencato le varie definizioni e i molteplici fattori che possono determinare il bilinguismo, osserviamo ora più da vicino le varie premesse linguistiche di cui dispongono i bambini della scuola bilingue di Maloja. Per decidere se un bambino era da considerare bilingue o meno, ci siamo basati sulle seguenti modalità di valutazione:

- Definizione soggettiva da parte dei bambini: quali lingue i bambini considerano loro lingue materne e dichiarano di saper parlare in modo spontaneo e scorrevole?
- Valutazione esterna da parte dei genitori: quali sono le lingue indicate dai genitori?
- Valutazione esterna da parte degli insegnanti: quali sono le lingue indicate dagli insegnanti?
- Valutazione oggettiva attraverso i test e le interviste: quali competenze in ambedue le lingue (italiano e tedesco) rivelano i test e le interviste?
- Valutazione esterna mediante l'osservazione partecipante: quali conclusioni si possono ricavare dall'osservazione partecipante?

In base a tali considerazioni sono stati considerati bilingui i bambini che rispondevano ai seguenti 6 criteri:

1. i bambini che dichiaravano di considerarsi bilingui, dicendo di loro stessi di padroneggiare le due lingue alla stessa maniera;
2. quelli che erano considerati bilingui dai genitori;
3. quelli che erano considerati tali dagli insegnanti;
4. quelli che l'osservazione partecipante permetteva di considerare come tali;
5. quelli che erano effettivamente cresciuti con due lingue;
6. quelli che le interviste e i test rivelavano come tali, dimostrando essi di avere una competenza orale più o meno equilibrata in ambedue le lingue italiano e tedesco.⁸³

Nel definire il bilinguismo dei bambini abbiamo quindi usato criteri molto più rigidi rispetto a quanto era stato fatto nello studio di Bianconi (1998), dove ci si orientava alla valutazione da parte degli insegnanti, e siamo vicini alla defini-

⁸³ Le lingue prese in considerazione per i test ovviamente erano l'italiano e il tedesco. Questo non toglie nulla al fatto che i bambini portoghesi, i quali imparano il tedesco e l'italiano a scuola in qualità di due L2, sono comunque considerati bilingui (con il portoghese e l'italiano), anche se non rispondono al sesto criterio.

zione che danno Moretti e Antonini (2000). I due autori distinguono infatti due particolari tipi di bilingui:

Da un punto di vista pratico pensiamo quindi in modo specifico a due particolari tipi di bilingui: coloro che sono figli di genitori di due lingue materne differenti e che ricevono dai genitori entrambe le lingue, e ai figli di coloro che hanno come lingua materna una lingua differente da quella del luogo (l'italiano) e che utilizzano quest'ultima anche in contesti informali e al di fuori delle istituzioni. Questi ultimi sono i cosiddetti 'bambini alloglotti', cioè persone di lingua differente da quella del luogo. (Moretti e Antonini 2000: 46)

Nella scuola di Maloja troviamo i due tipi di bilingui riportati da Moretti e Antonini, vale a dire da un lato quei bambini che hanno imparato due lingue attraverso un processo di acquisizione precoce e che si servono abitualmente di due lingue con un grado di fluenza simile a quello di parlanti nativi e dall'altro lato coloro che usano abitualmente due lingue, delle quali una è la lingua materna e l'altra una lingua seconda, imparata in seguito.⁸⁴ Accanto a questa distinzione di base, vedremo che ci saranno ulteriori differenziazioni.

5.7.3 Il bilinguismo nella forma della lingua standard e del dialetto bregagliotto

La già complessa situazione linguistica che regna nella scuola di Maloja si complica ulteriormente per il fatto che accanto alle lingue standard, l'italiano e il tedesco, insegnate a scuola, i bambini usano frequentemente le varianti dialettali, soprattutto lo svizzero tedesco e un po' meno il dialetto bregagliotto. I dati linguistici presentati nei capitoli precedenti hanno inoltre messo in evidenza la presenza frequente della combinazione italiano-bregagliotto e svizzero tedesco-tedesco standard. A questo punto è necessario chiarire la complessa questione del bilinguismo legato alla combinazione lingua standard e dialetto. La difficoltà deriva innanzitutto dal fatto che è tutt'altro che semplice stabilire se due lingue tra loro simili siano da considerare varietà o dialetti di una stessa lingua oppure se siano lingue a sé stanti. Non è questa la sede per approfondire la questione. A noi interessa come considerare lingua e dialetto nel contesto del bilinguismo. Per quanto riguarda il bregagliotto, dal punto di vista della sua storia e della distanza strutturale dall'italiano può essere considerato un sistema linguistico a sé stante, e non una varietà dell'italiano standard. Bianconi (1998), come abbiamo visto, non esita a elencare il bregagliotto come codice a sé stante del repertorio linguistico bregagliotto. Per lo svizzero tedesco le cose stanno un po' diversamente, soprattutto per

⁸⁴ Antonini e Moretti definiscono i bilingui del primo tipo come bilingui «più tipici».

il fatto che lo svizzero tedesco occupa ambiti d'uso, la scuola dell'infanzia, in certe situazioni anche la scuola elementare, molto frequentemente la televisione, da quale il dialetto bregagliotto rimane escluso.

Nell'ambito delle nostre considerazioni sul bilinguismo si possono assumere due posizioni contrapposte: la prima è quella che parte dal principio che lingua e dialetto sono due sistemi linguistici differenti (nel caso dell'italiano e del bregagliotto) e quindi va senz'altro considerata come una doppia competenza, perciò di bilinguismo. La seconda considera come bilinguismo solo i casi di conoscenza di due lingue standard differenti e quindi lingua-dialetto non sarebbe da considerare un caso di bilinguismo.

Da un punto di vista scientifico possiamo quindi dire che per l'italiano e il bregagliotto si tratta effettivamente di un caso di bilinguismo, ma poi la ridotta distanza strutturale introduce un elemento di continuità e ci deve far dire che si tratta di un caso di bilinguismo particolare. Questo ci riconduce al problema della definizione di bilinguismo e al fatto che non è possibile porre un confine chiaro nella scala che porta dal parlante monolingue a quello che possiede 'perfettamente' due lingue standard molto differenti tra loro. Si tratta quindi di dare una definizione operativa, finalizzata agli scopi delle nostre indagini (partendo proprio dalla consapevolezza che la questione lingua-dialetto è una situazione sì di bilinguismo, ma molto particolare).⁸⁵ Nei censimenti federali del resto non si considera come bilinguismo la situazione lingua-dialetto e perciò in queste statistiche i bambini bregagliotti figurano come monolingui.⁸⁶ A noi invece interessa di più capire il funzionamento delle competenze linguistiche e quindi ci sembra appropriato parlare di bilinguismo.

Il modo in cui trattiamo la particolare forma di bilinguismo con l'italiano e il dialetto bregagliotto corrisponde del resto a quanto Moretti e Antonini (2000: 36) osservano in merito al rapporto tra dialetto ticinese e italiano:

Se pensiamo poi alla situazione ticinese, che di solito non viene considerata tra le situazioni di bilinguismo, notiamo da secoli una situazione che, dal punto di vista del linguista, si può senz'altro considerare di bilinguismo, pur se di tipo particolare, con la compresenza di italiano e dialetto. Infatti, l'obiezione principale, che la distanza strutturale tra il codice dialettale e l'italiano sia molto ridotta (troppo, si direbbe, per poter parlare di bilinguismo), deve fare i conti con due controargomenti consistenti, quello

85 Una discussione esaustiva degli aspetti legati al bilinguismo con il dialetto si trova in Moretti e Antonini (2000: 216-223).

86 Lo stesso vale per chi indicava il dialetto svizzero tedesco e Hochdeutsch. Nel censimento queste persone sono state considerate monolingui.

che questa distanza non è molto inferiore a quella tra italiano e per es. spagnolo e quello che in settori centrali del sistema (come per esempio nel sistema di marcatura delle persone verbali) italiano e dialetto non sono poi così simili nei comportamenti.

Dal punto di vista linguistico, accanto a quanto già osservato al cap. 5.7.2, per le nostre considerazioni sulla scuola bilingue di Maloja considereremo quindi tre categorie di base: bambini monolingui, bambini bilingui (con due lingue standard) e bambini con doppia competenza lingua-dialetto (che in questo caso vengono trattati proprio come una categoria intermedia).

Grazie al sondaggio preliminare, alle interviste con tutti gli interessati e, come vedremo, ai test scolastici, si può affermare con certezza che la maggior parte degli allievi di Maloja erano effettivamente bilingui già nel momento in cui il progetto della scuola bilingue veniva avviato.

La situazione è talmente complessa che, accanto alle considerazioni già fatte al cap. 5.7.2 (Tab. 36), dobbiamo ora schematizzare in modo ancora più articolato la situazione linguistica dei bambini. Possiamo quindi elencare le seguenti tipologie di monolingui e bilingui (Tab. 38):⁸⁷

⁸⁷ Vedi anche il cap. 5.7.2, Tab. 36.

Tab. 38 Tipologie di bambini monolingui e bilingui

Monolingui	Bi-plurilingui
• Italofofoni cresciuti con l'italiano (L1) in famiglia, che praticano l'italiano a scuola e lo parlano a casa. Per loro il tedesco è una lingua straniera. • Dialettofoni cresciuti con il dialetto bregagliotto (L1) in famiglia, che lo parlano a casa, e che hanno imparato l'italiano prevalentemente a scuola e con i compagni. Per loro a rigori l'italiano è (stata) la prima lingua straniera e il tedesco la seconda. • Tedescofoni cresciuti prevalentemente con lo svizzero tedesco e che hanno imparato l'italiano in modo guidato a scuola e in modo spontaneo con i compagni. Per loro l'italiano è (stata) una lingua straniera. • Alloglotti (portoghese) che hanno imparato l'italiano a scuola e con i compagni. Per loro l'italiano è (stata) la prima lingua straniera e il tedesco la seconda.⁸⁸	• Bilingui cresciuti con l'italiano e il tedesco in famiglia. Per loro le due lingue studiate a scuola sono due L1. • Bilingui cresciuti con il dialetto bregagliotto e l'italiano in famiglia. Per loro a scuola l'italiano è una L1 e il tedesco una L2. • Bilingui con il bregagliotto e l'italiano che hanno acquisito lo svizzero tedesco in modo spontaneo con i compagni. • Bilingui che hanno acquisito l'italiano a scuola in modo guidato e in modo spontaneo con i compagni durante il tempo libero.

88 A tale proposito, riferendosi ai bambini alloglotti, Antonini e Moretti (2000: 46) annotano quanto segue: «È vero che in molti casi essi [i bambini alloglotti] imparano l'italiano a scuola, ma il loro tipo di apprendimento è più simile a quello non guidato che a quello guidato e può essere considerato un tipo di apprendimento per immersione totale non solo nel contesto scolastico ma anche al di fuori di esso.»

5.8 Opinioni e atteggiamenti nei confronti della scuola bilingue (genitori, bambini e insegnanti)

5.8.1 Introduzione

Accanto alle premesse sociolinguistiche e istituzionali, indispensabili per il buon funzionamento di un progetto scolastico bilingue, sono altrettanto importanti l'adesione e l'atteggiamento positivi da parte dei genitori, dei bambini e degli insegnanti. I responsabili della scuola bilingue di Maloja si sono impegnati sin dall'inizio per coinvolgere i genitori nel progetto sia invitandoli a delle serate informative sia interpellandoli tramite le inchieste. Accanto agli aspetti prettamente linguistici, che vedremo più avanti, le inchieste toccavano anche la questione delle opinioni e degli atteggiamenti. Altre inchieste erano rivolte anche ai bambini e agli insegnanti. Inutile dire che il passaggio dal modello monolingue a quello bilingue non sarebbe stato possibile senza il sostegno dei genitori. Per questo motivo, con la prima inchiesta (2004) sono stati contattati anche i genitori di bambini in età prescolastica. Proprio questi bambini un giorno avrebbero potuto usufruire dell'insegnamento bilingue. Era quindi importante che tramite un'informazione capillare i genitori sviluppassero un atteggiamento positivo nei confronti dell'insegnamento bilingue. Se questo atteggiamento si sarebbe diffuso a tutto il comune, per i bambini ci sarebbero state le premesse ottimali per affrontare il nuovo modello bilingue in modo positivo. In tutto questo processo le famiglie hanno giocato un ruolo fondamentale. La scuola bilingue richiede infatti un cambiamento culturale e mentale, dall'ideologia del monolinguisimo alla valorizzazione del plurilinguismo come opportunità in un mondo sempre più globalizzato.

5.8.2 L'atteggiamento dei genitori e dei bambini prima dell'avvio del progetto

Qual era l'atteggiamento dei genitori nei confronti dell'insegnamento bilingue quando la scuola bilingue di Maloja era ancora in fase di progettazione? Prendiamo in esame i dati ricavabili dalla prima inchiesta (2004). La domanda relativa alle opinioni riguardanti il progetto offre risultati molto chiari. 14 delle 16 famiglie che hanno partecipato all'inchiesta hanno espresso un atteggiamento positivo. Solo 2 famiglie in quel momento erano ancora indecise. Nessuna famiglia si dichiarava contraria. Le famiglie mettevano in evidenza l'importanza di conoscere le lingue straniere per il futuro professionale dei bambini, soprattutto nella regione Bregaglia / Engadina alta. Alcuni genitori si chiedevano se una scuola bilingue avrebbe potuto avere un futuro a cospetto del fatto che a Maloja mancano case e appartamenti a prezzi accessibili. Altri invece vedevano nel progetto un'opportunità per rendere attrattiva la frazione

di Maloja. 8 delle 16 famiglie, quindi esattamente la metà, ha colto l'occasione per aggiungere delle osservazioni che possono essere riassunte nel modo seguente:

Le lingue:

- il tedesco è necessario per il futuro professionale dei bambini e per questo la scuola bilingue è vista come un progetto positivo;
- è importante sapere più lingue, sia nella vita quotidiana sia in quella professionale.

Opportunità per le famiglie:

- l'idea di una scuola bilingue è buona, ma a Maloja non ci sono prospettive per le famiglie, mancano appartamenti e case a prezzi accessibili.
- per i bambini che iniziano la scuola bilingue in 6^a classe le premesse non sono ottimali per chi invece inizia in 1^a classe, la scuola bilingue è certamente un'ottima opportunità;
- la scuola bilingue è utile per attirare famiglie a Maloja.

Scuola bilingue:

- l'idea è buona, ma la scuola deve essere progettata bene.
- che cosa si farà se il numero degli allievi non dovesse aumentare?
- come si continua dopo la sesta elementare?
- cosa fare se la scuola bilingue non dovesse funzionare?
- quale lingua o quali lingue si useranno nella scuola dell'infanzia?

Riassumendo si può dire che le famiglie coinvolte nel sondaggio preliminare del 2004 dimostravano un atteggiamento molto positivo nei confronti del progetto per una scuola bilingue. C'erano quindi le premesse sia sociolinguistiche sia attitudinali per un cambiamento del modello d'insegnamento. Questa naturalmente era una premessa importante per una buona riuscita. Non mancavano tuttavia alcune preoccupazioni, prima fra tutte quella dell'incertezza relativa alla continuazione del modello bilingue dopo la 6^a classe elementare.

Nell'inchiesta rivolta ai bambini nell'ottobre del 2005, dalla domanda relativa alle opinioni e agli atteggiamenti dei bambini nei confronti delle due lingue

usate nella scuola bilingue (l'italiano e il tedesco) si può dedurre che da parte dei bambini c'era un rapporto positivo con le due lingue. Gran parte dei bambini considerava l'italiano e il tedesco due lingue importanti. Alcuni atteggiamenti negativi si potevano osservare per il tedesco. 5 bambini hanno affermato che il tedesco non era una bella lingua, non era facile e non la ascoltavano volentieri. Era comunque considerata una lingua importante da sapere (solo due giudizi negativi). Le risposte alla domanda relativa all'atteggiamento e all'opinione dei bambini circa le loro competenze linguistiche – «Qual è la lingua o quali sono le lingue che parli meglio, che ti vengono più facili e spontanee?» – confermava la loro situazione di bi- o plurilinguismo. Erano solo 5 i bambini che dichiaravano di sapere meglio una sola lingua, 4 l'italiano e 1 bambino lo svizzero tedesco. Tutti gli altri bambini (13) si definivano bi- o trilingui. La combinazione dominante era quella con l'italiano e il bregagliotto (4 bambini), seguita dall'italiano con lo svizzero tedesco (2 bambini). Le altre combinazioni erano: portoghese-italiano, tedesco-svizzero tedesco, romancio-svizzero tedesco, italiano-bregagliotto-svizzero tedesco, italiano-tedesco-bregagliotto, italiano-tedesco-svizzero tedesco. E c'era un bambino che si dichiarava addirittura quadrilingue: italiano-bregagliotto-tedesco-svizzero tedesco.

5.8.3 Opinioni e atteggiamenti nel corso del progetto

Già durante il primo anno di insegnamento bilingue (2005) è stata effettuata una seconda inchiesta, rivolta alle famiglie con l'intento di sondare il loro atteggiamento nei confronti del progetto da poco avviato. Le famiglie dei bambini della scuola dell'infanzia si sono dimostrate soddisfatte. Hanno dichiarato che i loro bambini non avevano incontrato particolari difficoltà con il nuovo modello. Secondo questi genitori la buona riuscita del progetto dipendeva in modo particolare dalle capacità didattiche e linguistiche degli insegnanti, dal monitoraggio scientifico e didattico e dal sostegno da parte delle autorità scolastiche. Accanto al ruolo degli insegnanti, secondo i genitori erano determinanti soprattutto fattori esterni e non la motivazione o le abilità linguistiche dei bambini. Le principali aspettative che i genitori ponevano nella scuola dell'infanzia bilingue erano in primo luogo che essa garantisse il passaggio alla scuola elementare sul binario bilingue, che i bambini si abituassero a parlare sia tedesco che italiano e che non dovessero subire degli svantaggi rispetto ai bambini delle scuole monolingui. Che grazie al modello bilingue a Maloja si potesse mantenere una scuola elementare non era tra le prime aspettative e i genitori non temevano affatto che in futuro i loro bambini avessero potuto riscontrare delle difficoltà riconducibili all'insegnamento bilingue.

Le preoccupazioni erano due: in primo luogo non era chiaro che cosa sarebbe accaduto se il progetto non avesse dovuto funzionare; in secondo luogo si criticava il fatto che l'insegnamento bilingue terminasse dopo la 6^a elementare. I timori non dipendevano quindi da questioni legate al bilinguismo, ma erano di carattere istituzionale. I genitori in altre parole non temevano che i bambini non imparassero bene né l'italiano né il tedesco o che facessero confusione tra le due lingue. Preoccupava più il funzionamento del progetto che non il funzionamento del bilinguismo, visto che per i genitori il bilinguismo non comportava conseguenze negative di nessun genere.

Un'ulteriore domanda riguardava la progettazione e la gestione del progetto. Tre famiglie la giudicavano ottima, asserendo di essere sempre state informate adeguatamente e di avere molta fiducia. Una famiglia era soddisfatta, ma pensava che si poteva fare ancora di più. Solo una famiglia era convinta che la scuola bilingue avrebbe potuto contribuire a rafforzare l'italiano a Maloja. Due famiglie facevano dipendere questa domanda dalla riuscita del progetto. Altre due famiglie pensavano che la scuola bilingue non sarebbe bastata ad attirare nuove famiglie. Una era convinta del contrario e secondo un'altra ciò dipendeva da molti altri fattori.

Per la scuola elementare la situazione era la seguente: 9 delle 12 famiglie interpellate si sono dichiarate soddisfatte. 3 famiglie non si erano ancora fatte un'idea e volevano attendere gli ulteriori sviluppi del progetto. Nessuna famiglia si è espressa in termini negativi. 7 delle famiglie interpellate hanno dichiarato che i loro bambini avevano iniziato molto bene, 3 che i loro bambini non avevano incontrato particolari difficoltà, ma che dovevano ancora abituarsi al cambiamento. Solo 2 famiglie non erano ancora in grado di esprimersi in merito.

Secondo questi genitori la buona riuscita del progetto dipendeva in modo particolare dalle competenze didattiche e linguistiche degli insegnanti, dall'impegno e dal sostegno da parte dei genitori e dell'accompagnamento scientifico e didattico. La motivazione dei bambini e il sostegno da parte delle autorità scolastiche e comunali sembravano essere meno importanti. I mezzi e i metodi didattici sembravano essere addirittura irrilevanti.

Le principali aspettative che i genitori ponevano nella scuola bilingue erano in primo luogo che più avanti i bambini avessero maggiori opportunità di studio e di lavoro e che godessero delle stesse opportunità e potessero raggiungere gli stessi obiettivi come quei bambini che frequentavano una scuola monolingue. Per i genitori era dunque importante che i loro bambini non rimanessero svantaggiati e che anzi la scuola bilingue recasse loro dei vantaggi. Solo in un

secondo momento i genitori si aspettavano che i bambini alla fine potessero raggiungere una competenza equilibrata del tedesco e dell'italiano e che grazie al modello bilingue si potesse evitare la chiusura della scuola.

I genitori non nutrivano particolari preoccupazioni, eccetto il fatto che dopo la 6ª elementare non fosse prevista una continuazione bilingue e che non sembrava chiaro cosa sarebbe successo se il progetto non avesse dovuto funzionare. Non c'erano preoccupazioni di tipo linguistico. Non si temeva insomma che i bambini non imparassero né l'italiano né il tedesco o che facessero confusione tra le lingue, subissero una crisi di identità linguistica o potessero avere delle difficoltà dovute all'insegnamento bilingue.

Le opinioni sulla questione se la scuola bilingue avrebbe potuto contribuire a rafforzare l'italiano a Maloja non erano univoche. 4 famiglie erano convinte di sì e 4 che i fattori in gioco fossero altri. Nessuna famiglia pensava che la scuola bilingue non sarebbe bastata a rafforzare l'italiano.

Più o meno la stessa situazione si presentava in merito alla domanda se la scuola bilingue avrebbe potuto contribuire ad attirare a Maloja giovani famiglie con bambini. 5 famiglie erano convinte di sì, 4 hanno affermato che dipendeva da molti altri fattori e 2 che la scuola bilingue da sola non sarebbe stata in grado di avere un tale effetto.

Dalle risposte dei bambini, sempre dell'inchiesta del 2005, risulta chiaramente che essi hanno iniziato l'insegnamento bilingue senza aver incontrato particolari problemi. La maggior parte di loro afferma di essere soddisfatta e di considerare la scuola bilingue «una bella cosa». Solo 3 bambini non si erano ancora fatti un'idea e volevano prima vedere come si sarebbe sviluppata la situazione. Ai bambini è stato anche chiesto per quale motivo pensavano fosse stata istituita la scuola bilingue. La maggior parte di loro ha risposto che essa serviva a fare in modo che imparassero bene due lingue e a evitare la chiusura della scuola. 9 bambini hanno affermato inoltre che essere bilingui comportava molti vantaggi. 6 bambini pensavano che la scuola bilingue servisse a garantire loro una migliore padronanza del tedesco.

Ai bambini che frequentavano la scuola di Maloja già l'anno precedente – e quindi quelli che avevano vissuto il modello monolingue – è stato chiesto di indicare i tre maggiori cambiamenti. Gran parte dei bambini ha affermato che l'insegnamento bilingue era «più bello, divertente e variato perché tutto in due lingue». 6 bambini hanno affermato che era tutto più difficile e che i compiti da svolgere a casa erano aumentati.

Le aspettative dei bambini erano rivolte al perfezionamento delle loro competenze linguistiche in direzione di un bilinguismo paritario. 6 di loro hanno affermato inoltre di voler essere meglio preparati per le scuole che avrebbero frequentato in seguito. 4 si auguravano che grazie alla scuola bilingue si potesse evitare la chiusura della scuola. Solo 3 bambini speravano di poter imparare meglio il tedesco rispetto a prima.

Le preoccupazioni dei bambini coincidevano con quelle dei genitori: il fatto che dopo il sesto anno non fosse prevista una continuazione bilingue (8 bambini) e la domanda relativa a quello che sarebbe successo nel caso si fosse deciso di non dare seguito al progetto (7 bambini). 6 bambini temevano di non imparare più in modo sufficiente l'italiano e 6 di fare confusione tra le due lingue. 5 bambini temevano di rimanere indietro in certe materie rispetto ai bambini che frequentano una scuola monolingue e 3 che non imparassero bene né l'italiano né il tedesco.

Nell'inchiesta del 2005 sono stati coinvolti anche gli insegnanti. L'insegnamento in una scuola bilingue richiede competenze specifiche rispetto al lavoro didattico in un contesto monolingue. È quindi indispensabile che gli insegnanti siano adeguatamente formati, anche se un rispettivo profilo formativo si sta appena delineando. Gli insegnanti di Maloja hanno seguito un corso di formazione presso l'ASPR, hanno usufruito di un accompagnamento didattico durante i primi quattro anni del progetto e hanno avuto la possibilità di visitare altre scuole bilingui.

Gli insegnanti della scuola bilingue di Maloja sono tre: due per la scuola elementare e una per la scuola dell'infanzia. Nella scuola elementare una persona impartisce le lezioni in lingua italiana e l'altra in tedesco. L'insegnante della scuola dell'infanzia, che nel frattempo ha cambiato sede, era bilingue con l'italiano e il tedesco (e lo stesso vale per la nuova insegnante che però non ha partecipato ai sondaggi). Alle elementari l'insegnante che insegna in italiano è bilingue con l'italiano e il bregagliotto, mentre l'insegnante che insegna in tedesco è di lingua madre tedesca, anche se nel frattempo ha imparato così bene l'italiano da poter essere considerata quasi bilingue. Alla domanda sulle lingue parlate in famiglia, l'insegnante di italiano ha indicato la combinazione bregagliotto-italiano-svizzero tedesco, mentre l'insegnante di lingua tedesca ha dichiarato di parlare tedesco in famiglia. Gli insegnanti hanno detto di percepire molto bene il plurilinguismo diffuso nei bambini con cui lavorano. Alla domanda sulle lingue che di regola i bambini della rispettiva classe parlano tra di loro fuori dall'aula (ricreazione, sulla via di casa ecc.), gli insegnanti hanno elencato il bregagliotto, l'italiano, lo svizzero tedesco e il tedesco. Le risposte

non corrispondevano del tutto per quanto riguarda la combinazione delle lingue, ma tutti e tre gli insegnanti hanno disegnato un quadro plurilingue dei loro allievi. Va osservato che nell'ottica degli insegnanti il plurilinguismo aumenta alle elementari.

Gli insegnanti hanno affrontato il loro nuovo compito con un atteggiamento positivo. Nell'intervista e nei colloqui hanno dichiarato di non aver incontrato particolari problemi nell'avviare il modello bilingue e di aver lavorato con entusiasmo. Secondo gli insegnanti, la buona riuscita del progetto sarebbe dipesa principalmente dalle loro competenze didattiche e linguistiche, dalla motivazione dei bambini e dall'impegno e dal sostegno da parte dei genitori. Un'insegnante ha inoltre osservato che anche il bilinguismo degli stessi insegnanti era una premessa importante.

Le aspettative principali degli insegnanti erano che i bambini imparassero meglio il tedesco rispetto al precedente modello monolingue, che raggiungessero gli stessi obiettivi e avessero le stesse opportunità come quelli delle scuole monolingui e che grazie alla scuola bilingue in seguito avessero delle agevolazioni e maggiori possibilità di studio e di lavoro. Gli insegnanti non avevano particolari preoccupazioni, eccetto il fatto che, e questa preoccupazione era condivisa con i genitori, dopo il sesto anno non era prevista una continuazione del modello bilingue.

Tra i maggiori cambiamenti che si sono verificati con l'introduzione del modello bilingue è stato menzionato il fatto che serve più tempo per la preparazione delle lezioni e che è diventato molto più importante collaborare con la collega o il collega. La scuola bilingue viene vissuta dagli insegnanti come una nuova sfida che sentono di voler affrontare con impegno.

Le cose di cui gli insegnanti avevano maggior bisogno erano i contatti e le visite ad altre scuole bilingui, lo scambio di materiali e di esperienze con altri insegnanti di scuole bilingui, il sostegno e la comprensione da parte dei genitori, più tempo per le preparazioni e una maggiore collaborazione con la collega o il collega.

Alla domanda se la scuola bilingue avrebbe potuto contribuire a rafforzare l'italiano a Maloja, gli insegnanti hanno risposto che dipendeva da molti altri fattori. Essi erano inoltre dell'avviso che la scuola bilingue avesse buone probabilità di attirare nuove famiglie a Maloja, anche se ciò dipendeva dalla riuscita del progetto e da altri fattori.

Nel 2006 abbiamo esteso l'inchiesta a 8 famiglie che si sono aggiunte a quelle (14) a cui ci eravamo rivolti durante il primo anno. 3 di queste erano di lingua

portoghese. Anche le 8 famiglie i cui bambini hanno iniziato nel 2006 hanno dato un giudizio positivo sull'insegnamento bilingue. Le famiglie di lingua portoghese hanno dichiarato che i loro bambini non avevano incontrato particolari difficoltà, ma che dovevano ancora abituarsi al modello bilingue. Per questi bambini la situazione non era certamente facile. Non sapevano né l'italiano né il tedesco e vedremo più avanti come, malgrado le molte difficoltà, questi bambini siano comunque riusciti a raggiungere un livello di competenza soddisfacente nelle due lingue.

Le famiglie nuove erano del parere che la buona riuscita del progetto dipendesse in primo luogo dalle competenze didattiche e linguistiche degli insegnanti e dal sostegno da parte delle autorità scolastiche e comunali. La maggiore aspettativa era che grazie alla formazione bilingue in seguito i bambini avessero maggiori possibilità di studio e di lavoro. Non sembravano esserci particolari preoccupazioni. Solo una famiglia attirava l'attenzione sul fatto che dopo il sesto anno non era prevista una continuazione bilingue. 4 famiglie erano convinte che la scuola bilingue avrebbe potuto contribuire ad attirare altre famiglie a Maloja, anche se affermavano che le condizioni di vita dovevano ancora migliorare (prezzi, appartamenti ecc.).

Come detto abbiamo interpellato anche le 14 famiglie i cui bambini avevano già fatto l'esperienza di un intero anno scolastico bilingue. La maggior parte di esse non ha notato nessun particolare cambiamento nell'ambito dell'uso delle lingue all'interno della famiglia. Singole famiglie hanno osservato che i bambini erano migliorati in tedesco e che ora si cercava di parlare più consapevolmente le due lingue in famiglia. La metà delle famiglie ha invece notato dei cambiamenti nel comportamento linguistico dei bambini: capivano meglio il tedesco, lo parlavano più correttamente e pronunciavano i numeri sempre nelle due lingue. Questo valeva soprattutto per i monolingui. L'effetto dell'insegnamento bilingue era quindi percepibile e si manifestava, ovviamente, più nel tedesco, in quanto lingua insegnata in modo immersivo.

7 famiglie hanno dichiarato che i bambini avevano trascorso il primo anno di insegnamento bilingue senza problemi e 5 che all'inizio i bambini avevano avuto qualche difficoltà, ma che poi si erano abituati. Le famiglie hanno osservato dei progressi sia in italiano sia in tedesco. I progressi maggiori secondo loro si percepivano nello scritto (tedesco e italiano) e nel tedesco parlato, meno nell'italiano parlato. Nessuna famiglia pensava che l'insegnamento bilingue avesse avuto delle conseguenze negative sull'italiano dei loro bambini.

Sulla domanda se la scuola bilingue stesse contribuendo a rafforzare l'italiano non c'era unanimità. 3 famiglie pensavano di sì, 4 di no e 4 ritenevano che fosse ancora troppo presto per esprimere un giudizio in merito.

5.8.4 Opinioni e atteggiamenti nell'inchiesta conclusiva

5.8.4.1 Premessa

Nel 2008 il progetto della scuola bilingue di Maloja è stato oggetto di una valutazione finale. Per ottenere un quadro complessivo degli atteggiamenti e delle esperienze delle parti coinvolte, sono stati interpellati i bambini e i loro genitori. Non è stato necessario coinvolgere gli insegnanti perché con loro c'è stato un contatto regolare lungo l'arco dei quattro anni del monitoraggio.

Il sondaggio presso i genitori è stato eseguito tramite questionario. Su 18 questionari spediti ne sono ritornati 16, quindi un numero ragguardevole che indica come il progetto sia stato sentito dalle parti coinvolte. Si è cercato di correlare, nel limite delle possibilità date dalle caratteristiche dei due gruppi, le domande per i genitori e per i bambini, in modo da poter confrontare le risposte e ottenere un profilo di valutazione più attendibile.

5.8.4.2 Risposte dei genitori

In generale, le opinioni per quanto riguarda l'effetto che la scuola bilingue ha avuto sul comportamento linguistico in famiglia sono quasi perfettamente divergenti: 8 famiglie hanno risposto che hanno notato un cambiamento e 7 non ne hanno notato alcuno. I relativi commenti alle risposte hanno il seguente tenore:

- positivo: i bambini usano maggiormente – e con maggior profitto – la seconda lingua, vale a dire il tedesco (7 menzioni);
- negativo: il riscontro di una cattiva espressione in lingua italiana (1 menzione).

Per quanto riguarda invece l'effetto sul comportamento linguistico a scuola, le opinioni erano anche qui divergenti (4 contro 4), ma con 7 risposte del tipo «non so». Chi ha risposto che si notava un cambiamento nell'uso delle lingue a scuola, ha descritto tale cambiamento con la maggiore pratica e migliore espressione nella lingua tedesca. I pareri concernenti i progressi fatti nelle lingue erano in generale positivi. Sia per il tedesco (parlato e scritto) sia per l'italiano parlato, gran parte dei genitori riteneva che si notassero progressi. Per l'italiano scritto, invece, c'erano 6 risposte negative (non ci sono progressi) con-

tro 5 positive. Essendo le famiglie per gran parte italofone, era importante sapere se secondo loro il progetto avesse influito negativamente sull'italiano dei bambini. 9 genitori su 16 erano del parere che questo non si fosse verificato, 6 invece ritenevano che l'italiano avesse sofferto almeno in parte. In genere, quindi, si può costatare una tendenza abbastanza positiva, anche se le 6 risposte di carattere negativo non sono certo trascurabili. Se ci si ricollega alla domanda in cui si chiedeva se l'organizzazione bilingue della scuola potesse aver influito negativamente sull'insegnamento, si ottiene comunque un quadro più rassicurante: si contano 13 risposte che negano un influsso negativo contro 3 risposte contrarie. Le risposte dei genitori denotano inoltre un atteggiamento positivo nei confronti delle lingue in genere. Le opinioni risultavano divergenti quando si trattava di prospettare il futuro scolastico in relazione alla scuola bilingue. 5 genitori non erano dell'opinione che la scuola bilingue avesse un influsso sulla scelta per l'iscrizione alla scuola media successiva (4 non hanno risposto alla domanda). Le 6 risposte vedevano invece un effetto favorevole sulla futura scelta per quanto riguarda un possibile accesso alle scuole in lingua tedesca e quindi un più ampio ventaglio di scelta degli istituti scolastici. In genere si può dire che il giudizio sulla scuola bilingue era molto favorevole. 12 genitori (su 16) hanno affermato che la loro opinione iniziale positiva era rimasta tale lungo l'arco del progetto. Ai genitori è stato inoltre chiesto di esporre gli aspetti vantaggiosi, rispettivamente svantaggiosi del progetto.

I vantaggi concernono l'apprendimento della lingua tedesca, l'apertura culturale e una più favorevole prospettiva scolastica futura. Gli svantaggi, espressi in singole menzioni, concernono invece l'invariata preoccupazione per il fatto che dopo le elementari non è previsto un seguito al modello bilingue, il fatto che i bambini fanno confusione con i numeri in italiano, un ritardo nel programma scolastico per il fatto di avere due lingue, l'impossibilità di aiutare i bambini nella lingua tedesca e il fatto che gli allievi tedescofoni «non ce la fanno più a imparare bene l'italiano.»

Singoli genitori hanno inoltre espresso le seguenti opinioni:

- il progetto non dovrebbe restare isolato a Maloja, ma essere esteso al ciclo successivo;
- il progetto rappresenta un vantaggio unicamente per i bambini italofoeni, mentre per quelli tedescofoni rimane la difficoltà di esprimersi in italiano;
- si verifica un ritardo nel programma rispetto ai bambini della valle;
- il progetto della scuola bilingue sottolinea la mancanza di identità (geografica e linguistica) di Maloja;

- la scuola bilingue è impegnativa e difficile per quei bambini che vengono da un paese con un'altra lingua materna;
- bisognerebbe aumentare la dotazione delle lezioni di tedesco.

Queste singole osservazioni non tolgono nulla al fatto che il progetto sia stato valutato in modo generalmente molto positivo, soprattutto in virtù del carattere vantaggioso dell'apprendimento della lingua tedesca in funzione del futuro scolastico dei bambini. Sebbene di dimensioni ridotte, il parere espresso a proposito dei bambini di famiglie tedescofone, che ricaverebbero poco vantaggio dall'insegnamento bilingue, va tenuto presente, anche quando si denunciano alcune interferenze o confusioni tra l'italiano e il tedesco, fatto che, secondo questi genitori, potrebbe ostacolare il processo di apprendimento. Comunque una grande maggioranza dei genitori ritiene che, in generale, l'apprendimento dei bambini non abbia sofferto. L'impressione dei genitori per quanto riguarda le ripercussioni del progetto sull'uso della lingua in ambito familiare e scolastico era abbastanza controversa. Solo la metà notava qui un effetto della scuola bilingue. Tuttavia la maggioranza delle famiglie era dell'opinione che la scuola bilingue avesse avuto un effetto positivo sull'atteggiamento nei confronti delle lingue.

5.8.4.3 Risposte dei bambini

Anche le allieve e gli allievi della 4^a, 5^a e 6^a classe hanno potuto rispondere a una serie di domande formulate tramite un questionario (in tutto 11 allieve e allievi, 7 femmine e 4 maschi: 3 in 4^a classe, 4 in 5^a e 4 in 6^a). Per l'ambiente linguistico in famiglia si delinea l'ennesima prova dell'orientamento al bilinguismo. Solo tre allieve hanno indicato di usare una sola lingua in famiglia, due volte il bregagliotto e una volta l'italiano. A parte un'allieva, anche nel contesto extrafamiliare vengono usate almeno 2 lingue diverse (3 risposte) e in alcuni casi addirittura 3 o 4 lingue (7 risposte). Per quanto riguarda la comunicazione a scuola tra compagni si ottiene il seguente quadro:

- il romancio non viene usato mai;
- il bregagliotto è usato da alcuni bambini quasi sempre, da altri solo occasionalmente o mai;
- l'italiano è usato molto più frequentemente, soprattutto nella 6^a classe;
- anche lo svizzero tedesco è praticato, ma meno frequentemente del tedesco, anche se la differenza non è vistosa.

In genere l'atteggiamento nei confronti delle lingue, anche di quelle non materne, è positivo. Sia l'italiano sia il tedesco godono di una stima favorevole. Il motivo per cui si frequenta la scuola bilingue viene interpretato da tutti per il fatto di avere, con due lingue, «più vantaggi»; 5 allievi menzionano in tale contesto il carattere plurilingue del Canton Grigioni. 4 risposte mettono in rilievo il fatto che a Maloja non si può scegliere un altro tipo di scuola e 3 risposte si hanno in relazione all'opportunità di imparare il tedesco. Solo due allieve mettono in relazione la scuola bilingue con il numero esiguo di bambini nel luogo. La costellazione delle risposte lascia supporre che le informazioni, così come sono giunte alle allieve e agli allievi, sono contrassegnate piuttosto dal carattere funzionale e utilitaristico della scuola bilingue che non dalla specificità demografica locale.

Il quadro della preferenza scolastica è netto: alle 9 risposte che evidenziano la preferenza per la scuola bilingue si contrappongono solo 2 voci non positive («è lo stesso»). Si potrebbe tuttavia qui sottolineare il fatto che queste due risposte giungono da allievi della 6ª classe (cioè la metà del gruppo). Questo fatto potrebbe suggerire una tendenza a relativizzare l'importanza di una scuola bilingue con il passaggio a un ciclo scolastico successivo. Complessivamente l'impatto della scuola bilingue sui bambini ha una chiara matrice positiva: 9 di loro ritengono di imparare «le stesse cose come i bambini che vanno nelle scuole con solo l'italiano» (contro un parere contrario). A ciò si accompagna per alcuni (4 indicazioni) la necessità di doversi impegnare maggiormente in questo tipo di scuola. Gli aspetti positivi che vengono messi in rilievo riguardano il fatto di imparare il tedesco assieme all'italiano e una generale ottima impressione della scuola. Gli aspetti negativi sono visti in relazione a una difficoltà soggettiva a dover attivare in un'altra lingua un lessico disciplinare, soprattutto in matematica: «non trovo la parola giusta», «non mi piace che impariamo la matematica solo in tedesco e poi non sappiamo le parole in italiano», «non mi piace in matematica perché i numeri sono girati.» Altre difficoltà sono costituite dal fatto che si deve «fare il doppio del lavoro» (1 menzione) e dalla sensazione di non sapersi esprimere in tedesco (1 menzione). Riferendosi al modello precedente di una scuola in sola lingua italiana, nessuno degli allievi ritiene che il proprio italiano sia peggiorato. 9 pensano di avere fatto progressi in questa lingua e 2 dicono di non essere «migliorati molto». Per quanto riguarda il tedesco, 10 risposte sottolineano i progressi (una sola risposta del tipo «non sono migliorato molto in tedesco»). La propria competenza nella lingua tedesca viene percepita in modo assai positivo. La competenza scritta viene valutata da tutti con le voci «bene» (9 indicazioni) e «così così» (2 indicazioni). La competenza orale viene giudicata da 4 allievi con la voce «benis-

simo», da 6 con «bene» e solo un'allieva (di lingua portoghese) risponde con un «così così».

Per quanto concerne eventuali cambiamenti nell'uso delle lingue, rispetto al periodo iniziale dell'insegnamento bilingue non si notano variazioni né per il bregagliotto né per il romancio. I bambini hanno detto di usare maggiormente l'italiano (7 menzioni). Lo svizzero tedesco ha un leggero incremento d'uso (4 voci del tipo «più di prima»), ma è soprattutto la lingua standard tedesca che secondo gli allievi viene parlata di più (9 menzioni). La scuola bilingue non sembra aver avuto una ripercussione particolarmente vistosa sulla comprensione della realtà culturale del mondo tedescofono. 8 allievi hanno dichiarato di saperne quanto all'inizio e solo 3 hanno detto di saperne un po' di più.

Tutti gli allievi hanno espresso un'opinione nettamente positiva sulla scuola bilingue e ritengono che abbia reso l'insegnamento più variato. 8 bambini hanno asserito che «è più bello perché è tutto in due lingue» ed «è un vantaggio perché impariamo il tedesco». I bambini valutano quindi positivamente il bilinguismo. Solo due allievi hanno detto di avere maggiori difficoltà rispetto a una scuola monolingue.

Nella parte finale del questionario i bambini potevano esprimersi liberamente. Alcuni hanno ripreso la questione della difficoltà che hanno con i numeri in tedesco – nella prospettiva del successivo passaggio alla scuola in lingua italiana – altri hanno sottolineato il carattere favorevole della scuola bilingue per il loro futuro e hanno spuntato alcune critiche in merito al fatto di avere più compiti. Le allieve e gli allievi percepiscono soprattutto il carattere funzionale del nuovo modello in previsione della loro successiva formazione scolastica. Sono consci del fatto che sapere il tedesco può costituire un effettivo vantaggio nel ciclo seguente e nel curriculum formativo in generale. Alcuni allievi (comunque sempre una chiara minoranza) hanno fatto riferimento a difficoltà specifiche collegate all'insegnamento bilingue: bisogna impegnarsi maggiormente, abituarsi a un diverso sistema di denominazione dei numeri, a una terminologia diversa in determinate materie (in modo particolare la geografia). In tale contesto gli allievi hanno fatto un collegamento con il seguente ciclo scolastico, chiedendosi se non avrebbero incontrato degli svantaggi. Dal punto di vista del giudizio sulla competenza linguistica acquisita attraverso l'insegnamento bilingue, il quadro complessivo è anche qui positivo. Esiste una netta sensazione di avere fatto progressi sia nella lingua italiana sia in quella tedesca. La competenza conseguita nella lingua tedesca si manifesta agli occhi dei bambini soprattutto a livello di lingua parlata, non nella variante dialettale (svizzero tedesco), bensì nella lingua standard. Anche per l'italiano si nota un

tendenziale incremento nell'uso della lingua standard rispetto alla varietà locale (bregagliotto). Tutto questo si accompagna alla sensazione (positiva dal punto di vista del progetto) di imparare «le stesse cose come i bambini che vanno nelle scuole con solo l'italiano».

6. Interviste con le famiglie

6.1 Considerazioni preliminari

Un primo quadro delle dinamiche linguistiche all'interno delle famiglie dei bambini della scuola bilingue di Maloja si è ottenuto, come abbiamo visto, tramite le prime due inchieste (2004 e 2005). Le due indagini avevano messo in evidenza il carattere plurilingue delle famiglie coinvolte nel progetto – un bilinguismo dominato dalla combinazione italiano-tedesco – e l'alto grado di bilinguismo delle singole persone, bambini compresi.

A tali inchieste si sono aggiunte, nel corso del progetto, delle interviste con le stesse 18 famiglie i cui bambini hanno frequentato la scuola bilingue dal 2005 al 2009, di cui 12 famiglie coinvolte nel progetto sin dall'inizio. In questo modo è stato possibile ottenere un quadro molto dettagliato dell'uso delle lingue all'interno delle famiglie e nella frazione di Maloja. A queste interviste se ne sono aggiunte altre, svolte con persone scelte di Maloja, insegnanti, giovani ecc. per un totale, se includiamo quelle fatte ai bambini, di 40 interviste (18 famiglie, 4 adulti e 18 bambini). Ci siamo inoltre potuti avvalere di 9 interviste raccolte nell'ambito di un progetto di ricerca dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (Müller et al. 2011).⁸⁹ Sulle interviste rivolte alle persone che non erano coinvolte direttamente nel progetto ritorneremo nel capitolo dedicato all'impatto che la scuola bilingue ha avuto sulla frazione di Maloja (cap. 10). In questo capitolo prendiamo in considerazione le interviste alle famiglie e ai bambini. Accanto alle domande sulle lingue, ogni intervista terminava con una domanda che indagava le opinioni e gli atteggiamenti nei confronti della scuola bilingue.

Le interviste sono iniziate nel mese di novembre del 2005 e si sono estese lungo l'arco dell'intero progetto, fino al 2009. Si sono tenute a casa delle famiglie in un clima disteso e informale. Di regola il colloquio si è tenuto con entrambi i genitori. In alcuni casi erano presenti anche i bambini. Le interviste sono state registrate e in seguito trascritte per l'analisi. Le interviste avevano lo scopo di:

⁸⁹ Il progetto dal titolo *Schule im alpinen Raum* si propone di analizzare le scuole periferiche e di piccole dimensioni dell'arco alpino. Quella di Maloja rientra naturalmente in tale categoria. Nell'ambito di tale progetto è stata realizzata una lunga serie di interviste. Noi abbiamo attinto alle interviste svolte a Maloja, nove in tutto. Si tratta per la maggior parte di informatori e informatrici che sono genitori di bambini della scuola bilingue o che sono legate al progetto per via istituzionale. In tal senso queste interviste completano quelle che abbiamo raccolto nell'ambito della nostra ricerca.

- illustrare le dinamiche linguistiche all'interno delle famiglie;
- valutare gli atteggiamenti delle famiglie nei confronti delle lingue, del bilinguismo e della scuola bilingue;
- documentare le varie tipologie di bilinguismo;
- completare i dati relativi alle dinamiche e ai comportamenti linguistici dei bambini ricavati dalle rispettive interviste.

Più dettagliatamente, le domande rivolte alle famiglie vertevano sui seguenti argomenti:

Uso delle lingue e atteggiamenti all'interno della famiglia:

- ruolo, significato e uso del dialetto bregagliotto all'interno della famiglia;
- ruolo, significato e uso dell'italiano e rispettivi atteggiamenti nei confronti di questa lingua;
- eventuali misure di sostegno a favore dell'italiano;
- ruolo, significato e uso dello svizzero tedesco o del tedesco;
- identità culturale;
- usi e tipologie di bi- o plurilinguismo all'interno delle famiglie;
- atteggiamenti nei confronti delle lingue e del plurilinguismo;
- pianificazione linguistica all'interno della famiglia;
- le lingue dei media (TV, stampa, radio ecc.).

Uso delle lingue in ambito extra familiare:

- posizione e uso delle singole lingue (dialetto, italiano, svizzero tedesco, tedesco e altre) in ambito extra familiare;
- manifestazioni del plurilinguismo;
- lingue usate sul lavoro;
- comportamento linguistico dei bambini a scuola e nel tempo libero.

Opinioni, esperienze e atteggiamenti delle famiglie nei confronti della scuola bilingue:

- atteggiamenti nei confronti della scuola bilingue;
- progressi nella lingua tedesca;
- influsso della scuola bilingue sul comportamento linguistico in famiglia;
- attrattività della scuola bilingue.

Analizziamo in un primo momento le dinamiche linguistiche all'interno delle famiglie così come emergono dalle interviste. Ricordiamo che la lingua territoriale e quindi ufficiale di Maloja è l'italiano, la lingua dunque che di regola dovrebbe essere usata in ambito amministrativo e che da sempre è stata la lin-

gua della scuola. Il dialetto bregagliotto, come abbiamo visto, è, in molti casi, la vera lingua principale della popolazione bregagliotta. Questo vale solo in parte per le famiglie di Maloja coinvolte nel progetto. Il tedesco infine assume una posizione tutt'altro che marginale.

6.2 Ruolo e uso del dialetto bregagliotto

Nei capitoli introduttivi abbiamo già fatto riferimento alla posizione che il dialetto assume all'interno del repertorio linguistico dei parlanti della Bregaglia e ne abbiamo messo in rilievo la vitalità. In questo capitolo, dedicato alle interviste con le famiglie dei bambini, vediamo qual è la rilevanza che il dialetto assume in tale contesto.

Dalle risposte delle famiglie intervistate emerge che il dialetto assume una valenza importante in ambito familiare. Circa un quarto delle famiglie dimostra di identificarsi con il dialetto e di avere quindi un forte attaccamento all'idioma materno. Queste coppie di genitori affermano che il dialetto bregagliotto è la *loro* lingua, quella che *sentono* di più, alla quale sono più legati, che parlano con maggior disinvoltura e che padroneggiano meglio. Il dialetto è quindi la lingua usata in famiglia, la lingua degli affetti. Dai bambini il dialetto è sentito come una lingua non importante, ma che veicola valori emotivi, legati alla famiglia, e che può assumere un valore identitario per la comunità, perché è la lingua «che si parla solo in questa valle», dice un bambino bilingue con lo svizzero tedesco e l'italiano.

Il valore del dialetto come lingua della spontaneità si esprime anche attraverso il fatto che durante le interviste, tenutesi in italiano (solo eccezionalmente in svizzero tedesco), quando l'argomento toccava la sfera emotiva o quando i componenti della famiglia parlavano tra di loro, i genitori tra di loro, i genitori con i figli o i figli tra di loro, si passava spesso e volentieri al dialetto, una specie di codice interno, di forte carattere identitario.

Le persone intervistate sono coscienti della distinzione funzionale tra bregagliotto e italiano. Un padre di famiglia di lingua madre bregagliotta afferma:

Il dialetto, per cose di lavoro... è molto più difficile spiegarsi che in un'altra lingua forse, perché non si conoscono i termini.

In tal senso, quando l'italiano non è usato nel parlato, si verifica una chiara situazione di diglossia. Il dialetto è riservato alla sfera personale e rimane escluso dal registro scritto. Le famiglie in questione affermano però di incontrare il dialetto anche fuori casa, in situazioni informali e colloquiali, per esempio nel Coro misto della Bregaglia, le cui prove si tengono in valle, e per questo esso costituisce per Maloja un forte legame con il resto della Bregaglia.

Solo eccezionalmente il dialetto investe anche l'ambito lavorativo, quasi a diventare una specie di lingua franca. Ecco come si esprime un falegname che lavora a Sils in Engadina e a casa parla il bregagliotto:

Sul lavoro è il bregagliotto, dialetto. Con i clienti così, tedesco. Sono tutti operai italiani, giù della valle, della Bragaglia, italiani e bregagliotti. Con gli italiani si parla bregagliotto. Capiscono. Coi dialetti lì di Chiavenna... capiscono quelli di Chiavenna il bregagliotto, sì, sì. [...] No, poi se tu parli di lavoro tante par... cose non ti vengono in bregagliotto.

In tal senso il dialetto può fungere anche da lingua franca, ma non basta quando si tratta di usare termini specifici legati alla sfera professionale.

Per i genitori intervistati è importante che i bambini sappiano il bregagliotto e quindi in famiglia lo coltivano con convinzione. Un ruolo importante nella conservazione del dialetto spetta anche ai parenti, i nonni in modo particolare, sia che essi abitino sul posto o in valle. Tutti i genitori si impegnano a mantenere la lingua d'origine qualunque essa sia. Un padre bregagliotto, nella cui famiglia si parla prevalentemente lo svizzero tedesco (ma occasionalmente anche l'italiano e il bregagliotto), alla domanda se ci tiene al mantenimento del bregagliotto, risponde:

Sì, ci tengo che [i bambini] sappiano anche il bregagliotto, perché siamo appunto in Bregaglia e a Maloja e in Engadina ci vuole però anche l'italiano e anche il tedesco. Qui siamo veramente ... È tutto importante.

La stessa persona afferma però che per la scuola è comunque più importante l'italiano e quindi, accanto al bregagliotto, con i bambini si sforza di parlare anche l'italiano:

Però mi sforzo anche di parlare italiano per la scuola. Perché è più importante l'italiano del bregagliotto. Dunque l'italiano arriva forse... cioè lì è una parità con il bregagliotto.

Il padre di una famiglia bilingue con la combinazione bregagliotto e svizzero tedesco risponde nel modo seguente alla domanda se sia importante trasmettere il dialetto ai bambini:

Sì. Diciamo, se fossimo andati ad abitare nella Svizzera tedesca o nella Svizzera francese probabilmente avrei parlato l'italiano perché secondo me l'italiano è una lingua, il bregagliotto è un dialetto, e allora, c'è più distacco col dialetto. Ma abitando qui, invece, l'italiano comunque lo imparavano a scuola e comunque si è più integrati, col dialetto, nella valle, cioè si è proprio indigeni, Einheimische.

Sapere il dialetto vuol dire essere gente del posto, «indigeni», come si esprime l'informatore, e l'italiano, come vedremo, è affidato prevalentemente alla scuola.

6.3 Ruolo e uso dell'italiano

Insistiamo sul fatto che le interviste si sono tenute, sia con i bambini sia con i genitori, sempre in italiano e che questo non ha costituito nessun tipo di problema. Anche a scuola, e nella scuola dell'infanzia, durante i test, ma anche nelle conversazioni con i bambini, abbiamo utilizzato esclusivamente l'italiano. Lo stesso vale per i colloqui con i genitori, per la corrispondenza e i contatti con le autorità locali, in primo luogo con il consiglio scolastico, così come per le comunicazioni con le scuole di Bondo e di Stampa e nell'ambito delle serate informative. L'impressione che ricaviamo da tutto ciò è che negli ambiti legati alla scuola bilingue a Maloja l'italiano è saldamente ancorato.

6.3.1 L'italiano in famiglia⁹⁰

La domanda sorge spontanea se nelle famiglie dialettofone o bilingui con il tedesco ci siano delle misure esplicite di sostegno nei confronti dell'italiano. La risposta è che ciò si verifica molto raramente. Le famiglie delegano il compito di promuovere l'italiano prevalentemente alla scuola. Solo raramente, nel momento in cui i bambini fanno ingresso a scuola, i genitori dialettofoni iniziano a parlare (parzialmente) l'italiano in casa. La madre di una di queste famiglie dichiara di aver «cominciato con un po' d'italiano» con il figlio che frequenta la 1ª classe. In un'altra famiglia, madre svizzero tedesca e padre bregagliotto, si parlano le due lingue e molto meno l'italiano. Alla domanda se parla più italiano o bregagliotto, il padre risponde:

[...] mi sforzo anche di parlare italiano per la scuola. Perché è più importante l'italiano del bregagliotto. [...]

Ci sono alcuni casi particolarmente interessanti che illustrano un percorso di educazione linguistica particolare. In una famiglia, in cui ambedue i genitori parlano il bregagliotto, è successo quanto segue: tra di loro, i genitori hanno sempre parlato il dialetto. In un primo momento la madre, con il figlio, quando il bambino era ancora molto piccolo, parlava l'italiano perché frequentava un'amica, anche lei con un figlio piccolo, che parlava solo l'italiano:

Ma all'inizio col M. [il figlio] solo italiano. Abbiamo cominciato se devo dire la verità perché c'era lì N. [il bambino dell'amica] e lei ha cominciato quando andavamo sempre a spasso – eravamo sempre in giro insieme – abbiamo cominciato con l'italiano e siamo rimasti con l'italiano. Gli ultimi

⁹⁰ Per questi aspetti si veda anche Moretti e Antonini (2000) e Moretti (2001).

tre, due anni che parliamo un po' bregagliotto. Ma lui lo sa quando va giù dalla nonna; parla bregagliotto con la nonna. E tra di noi ogni tanto parliamo anche bregagliotto. [...] Tra di noi [genitori] parliamo bregagliotto, però quando io andavo a spasso con la mia amica, lei parlava sempre italiano col suo bambino. Allora dopo io ho cominciato automaticamente a parlare italiano anch'io. Parlavo italiano con lei, parlavo italiano con N. e poi cominciavo anche col M.

Questo è un fenomeno che a Maloja abbiamo osservato in più occasioni e in vari ambiti e che quindi sembra essere generalizzato. La popolazione dimostra un'alta flessibilità nell'adattarsi linguisticamente. Si tende a parlare, se la si conosce, la lingua dell'interlocutore. Lo stesso fanno i bambini a scuola o durante il tempo libero (cf. anche Moretti e Antonini 2000: 37).

Per gli allogliotti l'italiano rimane la lingua debole, soprattutto per le donne che hanno sposato un uomo del posto. Ecco cosa dice a tale proposito una signora di lingua tedesca:

Also im Italienischen fehlen mir einfach die Feinheiten. Also, wenn ich mich sehr gekonnt ausdrücken will, hab ich Mühe. Es kommt dann zu sehr vom Deutschen her und dann sagt er [il marito] mir oft: «So kannst du's nicht sagen.» Er versteht schon, was ich sagen will, aber jemand, der nicht weiss, was ich sagen will, kriegt das vielleicht in den falschen Hals.⁹¹

6.3.2 L'italiano in ambito extrafamigliare

L'italiano si incontra spesso sui cantieri e nel mondo gastronomico con la funzione di lingua franca, assumendo sul lavoro una posizione importante non solo a Maloja, ma anche in Engadina. Un informatore, all'interno della cui famiglia si parla il bregagliotto, lavora quale impiegato del comune per la manutenzione dell'ambiente in un villaggio dell'Engadina. Alla domanda se sul lavoro gli capiti di dover parlare tedesco, lingua che lui non sa, risponde:

Se lui [il cliente] vuole che gli faccia il lavoro, mi parla in italiano, sennò non glielo faccio. Ah, io non do mica tante... No. Io faccio il lavoro, non devo mica parlare con nessuno. Poi a Silvaplana parlano quasi tutti italiano. Anche romancio. Sì ma comunque con chiunque, parlano tutti italiano.

Picenoni (Grünert et al. 2008) ha già osservato la disponibilità da parte dei parlanti tedescofoni a cercare di imparare e parlare l'italiano. Riscontriamo tale

⁹¹ Insomma in italiano mi mancano le finezze. Insomma, se voglio esprimermi in modo appropriato, ho delle difficoltà. In quel caso si sente l'influsso del tedesco e allora spesso mi dice [il marito]: «Non puoi dire così.» Capisce quello che voglio dire, ma qualcuno che non sa quello che intendo dire, magari capisce male.

atteggiamento anche nel nostro campione, più precisamente da parte dei genitori alloglotti, che si sforzano a parlare l'italiano quando la situazione lo richiede. Ecco cosa dice una mamma di lingua svizzero tedesco:

Ja, ich spreche natürlich auch Italienisch. Wenn ich im Bergell bin, dann speche ich primär Italienisch. Ich respektiere die Region. Ich rede auch Hochdeutsch, denn in der Region gibt es auch Leute, die Hochdeutsch sprechen. Das fällt mir auch leicht. Und dann kann es vorkommen, dass ich überregional auch Französisch und Englisch spreche.⁹²

6.3.3 L'italiano e la scuola

In molti casi l'italiano è la lingua che si impara a scuola. È stato così per molti genitori intervistati. Essi si rendono conto che lo stesso vale in parte anche per i loro bambini, anche se ovviamente la situazione è mutata. Un'informatrice di lingua madre bregagliotta afferma: «Io a casa mia parlavo il dialetto, però a scuola ho imparato italiano».

I genitori sono consci del fatto che la scuola gioca un ruolo determinante per l'apprendimento dell'italiano. Alcune famiglie affermano che se la scuola non fosse in lingua italiana, i bambini non saprebbero questa lingua o la saprebbero molto male. Questo vale in modo particolare per le famiglie monolingui in cui si parla il dialetto bregagliotto, ma anche per le famiglie bilingui con l'italiano e lo svizzero tedesco, dove lo svizzero tedesco assume una posizione predominante. Così si esprime un padre trentacinquenne di lingua bregagliotta:

Se la scuola non fosse in italiano [i bambini] saprebbero meno bene l'italiano, perché noi parlando il bregagliotto, e in scuola sarebbe tedesco, sarebbe ovvio che ci si avvicinerebbe di più al tedesco. Quello è chiaro. Sarebbe peccato perché perderebbero una lingua in più, perché l'italiano andrebbe perso molto. [...] Anch'io l'italiano l'ho imparato mica perché i miei genitori parlavano italiano, perché l'avevo imparato a scuola. Fino all'asilo si parlava il dialetto e poi si iniziava con l'italiano. [...] Quando sono entrato io all'asilo, la maestra era di lingua madre bregagliotta e quelli che venivano all'asilo con me, la più gran parte anche, sì. [...] E l'apprendistato è in tedesco e ce la siamo cavata benissimo anche se con alcuni sforzi, alcuni problemi forse, ostacoli così, però abbiamo il vantaggio di due lingue che se non sarebbe stato così, che noi avremmo avuto

⁹² Certo, parlo anche l'italiano. Quando sono in Bregaglia, parlo prima di tutto l'italiano. Rispetto questa regione. Parlo anche il tedesco [standard] perché in questa regione c'è anche gente che parla il tedesco [standard]; non ho difficoltà. E poi, a livello sovraregionale, mi capita di parlare anche il francese e l'inglese.

solo il tedesco così, l'italiano, penso che io non l'avrei... l'avrei imparato forse così in giro sentendo, ma non così come lo sappiamo adesso.

La prima generazione addirittura deve quasi esclusivamente alla scuola il fatto di aver imparato l'italiano. La moglie trentaseienne del signore appena citato aggiunge infatti:

Invece io sono andata a scuola in prima classe senz'asilo e non sapevo l'italiano. Tante parole dicevamo in bregagliotto, anzi fino a Natale parlavamo bregagliotto. L'italiano per noi era una lingua straniera.

La situazione ovviamente oggi è molto mutata. Nella scuola dell'infanzia non si parla più il bregagliotto. Il bambino di questa famiglia, per esempio, nel 2006 è l'unico del suo gruppo che parla il dialetto.

La biblioteca comunale gioca un ruolo importante per l'italiano perché è lì che le famiglie attingono a libri, video e audiocassette in italiano. Per il resto nei media prevale il tedesco. Quando i genitori leggono delle storie ai bambini, lo fanno in italiano e sfruttano l'offerta della biblioteca.

L'italiano imparato a scuola incide sui comportamenti linguistici dei bambini all'interno della famiglia. Diversi bambini, i cui genitori parlano lo svizzero tedesco, a casa, sotto l'influsso della scuola, incominciano a parlare l'italiano. Le canzoni che si cantano nelle famiglie, anche in quelle tedescofone, sono prevalentemente in italiano, proprio perché i bambini le imparano a scuola. Ecco come si esprime a tale proposito una mamma tedescofona⁹³:

Jetzt dadurch, dass... durch Schule bedingt ist eigentlich schon schnell Italienisch. Das ist jetzt wirklich, weil sie die Lieder halt für die Weihnachtsfeier lernen.⁹⁴

Un padre di madre lingua bregagliotta spiega che i bambini, che di regola in casa tra di loro parlano svizzero tedesco, spesso ricorrono all'italiano quando devono usare termini imparati a scuola:

Interessante, se non sanno qualche cosa in tedesco lo dicono in italiano, perché si è parlato a scuola di quella cosa lì, no, loro usano il termine italiano, perché non sanno in tedesco, però continuano in tedesco e viceversa anche.

⁹³ Abbiamo tradotto in tedesco le interviste raccolte in svizzero tedesco.

⁹⁴ Adesso, per via..., per via della scuola, si impone in fretta l'italiano. Questo dipende veramente dal fatto che imparano le canzoni per la festa di Natale

Anche per alcuni bambini bilingui con lo svizzero tedesco e l'italiano, l'italiano è la lingua imparata a scuola e quindi meno sentita emotivamente. Così risponde una bambina di 2ª classe alla domanda circa quale lingua, italiano o tedesco, preferisce:

*Deutsch... ich kann eben nicht so gut Italienisch, und Schweizerdeutsch habe ich eben schon von klein an gelernt [...]. Die Schule ist italienisch.*⁹⁵

Da una famiglia tedescofona spostatasi a Maloja per permettere ai bambini di frequentare la scuola bilingue, l'italiano impartito a scuola è considerato a un livello molto alto. Così si esprime il nonno dei due bambini:

*Das war eine der ersten grossen Überraschungen für F. [il nipote]. Man muss hier arbeiten und zwar eineinhalb bis zweieinhalb Stunden pro Tag, am Anfang. Sehr hochstehendes Italienisch. Das Niveau des Italienischen ist hier sehr hoch [...] und ich staune, wie er zuerst in Deutsch und dann in Italienisch arbeitet.*⁹⁶

6.3.4 Il rapporto conflittuale con l'italiano

L'italiano, come abbiamo visto, è la lingua che la maggior parte dei genitori ha imparato a scuola. Alcuni di essi sembrano soffrire di una specie di complesso di inferiorità nei confronti dell'italiano e in genere delle lingue diverse dalla loro. Infatti, benché molti informatori dichiarino di voler imparare altre lingue o per lo meno di considerarle importanti, in alcuni casi si nota un rapporto problematico e addirittura conflittuale nei confronti dell'italiano standard e, in modo meno evidente, anche delle altre lingue.⁹⁷ Una frase che abbiamo sentito pronunciare soprattutto dai monolingui dialettofoni è la seguente: «Noi l'italiano non lo sappiamo». Tale atteggiamento negativo porta alcune persone a considerarsi addirittura in una situazione di semilinguismo (Moretti e Antonini 2000: 53), sentendosi esse costrette a rifugiarsi nel dialetto come unica e vera lingua materna. Emblematico quello che afferma una mamma di madrelingua bregagliotta:

Ma io non ho mai saputo bene né l'italiano né il francese, niente. Niente bene. [...]. Dicono se sai bene una lingua, impari in fretta le altre. Io non so bene né una né l'altra di lingue. Io so bene il mio dialetto e basta.

95 Tedesco... io appunto non so così bene l'italiano, e lo svizzero tedesco appunto l'ho imparato sin da piccola [...]. A scuola è italiano.

96 Questa è stata una delle grandi sorprese per F. [il nipote]. Qui bisogna lavorare, anzi, da un'ora e mezza a due ore e mezza al giorno, all'inizio. Un italiano di alto livello. Il livello dell'italiano qui è molto alto [...] e rimango stupito da come lui [il nipote] lavori prima in tedesco e poi in italiano.

97 Il problema di una ridotta competenza dell'italiano è discusso anche da Bianconi (1998: 20).

Questa signora esprime quindi la sensazione di trovarsi in una situazione di semilinguismo, dove il bregagliotto è sentito come l'unica lingua padroneggiata con disinvoltura. Lo stesso si può dire di un padre bregagliotto cresciuto in Engadina con il romancio e lo svizzero tedesco: «lo l'italiano sia scrivere che leggere non ho imparato. Diciamo leggo, però non è che sia [...]»

Il ruolo del dialetto un tempo era ancora più importante. La stessa signora di prima ricorda:

E all'asilo, che andavo io all'asilo, si parlava ancora il dialetto quasi all'asilo. Avevamo la maestra D., anche lei bregagliotta, e si parlava il bregagliotto quasi anche all'asilo. E dopo ho dovuto imparare l'italiano e il tedesco non lo so neanche.

Anche un altro informatore, trentacinquenne, cresciuto con il dialetto bregagliotto, che ha imparato l'italiano a scuola, e oggi sul lavoro (dirige un'impresa di falegnameria) parla prevalentemente tedesco e dice di non padroneggiare molto bene l'italiano:

L'italiano, noi ci rendiamo conto di saper l'italiano solo un po', quando si parla con qualcuno che deriva da vicino Italia o dal Ticino che... che lo parlano molto, molto molto meglio. Io ho fatto l'esperienza quando sono andato a fare servizio militare in Ticino. Lì mi ridevano se parlavo italiano perché dicevano che c'era un accento molto tedesco, avendo fatto anche nove anni di scuola qua, così, comunque capivano, dicevano subito che c'era questo accento.

Una madre di lingua svizzero tedesca risponde alla domanda se sia importante che i bambini sappiano l'italiano attestando alla popolazione del posto una scarsa competenza in italiano:

Sì, sì. E appunto dipende. Io credo dipende da bambino. Perché se l'Italia... i posti non sono aperti verso l'Italia per noi. Possiamo ancora così esser bravi a parlare l'italiano, non parliamo mai così bene l'italiano come un italiano. E penso che poche volte un bregagliotto va a lavorare in Italia.

Alcuni hanno l'impressione di aver disimparato l'italiano appreso a scuola e di ritrovarsi, come abbiamo detto prima, a non saper parlare nessuna lingua veramente bene. Riportiamo l'asserzione di una madre dialettologa:

Comunque, forse, io non so, se dopo saprà alla perfezione l'italiano e il tedesco, io l'ho vissuto diversamente, ho parlato nove anni solo l'italiano a scuola, dopo, quasi solo il tedesco e adesso trovo che ho perso tanto dell'italiano, cioè non si sa una lingua perfettamente [...].

Va osservato, ed è un fatto importante, che questo rapporto conflittuale con l'italiano si registra esclusivamente presso i parlanti dialettofoni. Gli altri informatori, bilingui con l'italiano e il tedesco, non manifestano un tale atteggiamento negativo. Questo permette di dire che il rapporto conflittuale con l'italiano è riconducibile piuttosto al forte legame con il dialetto che non alla pratica del bilinguismo (con il tedesco).

6.4 Il ruolo del tedesco

6.4.1 Importanza del tedesco per la futura formazione professionale

Il tedesco è sentito come una necessità che si fa particolarmente importante alla fine della scuola dell'obbligo. È quindi legato al mondo del lavoro e considerato la «lingua del pane». Un padre di famiglia afferma:

Il tedesco è la lingua del pane. In Engadina se uno vuole andare a lavorare ha bisogno del tedesco. Non è una cosa [intende il tedesco a scuola] che noi abbiamo creato nuovo, ma è qualcosa che già c'era qua.

Il futuro professionale dei bambini dipende dalle loro padronanza del tedesco in quanto la maggior parte di loro dovrà studiare o cercare lavoro in territorio di lingua tedesca. Questa opinione, che corrisponde senz'altro ai dati reali, fa sì che la scuola bilingue proprio per questo assume un ruolo importante e gode di grande favore presso i genitori. In tale contesto i genitori si aspettano dalla scuola bilingue maggiori opportunità professionali per i loro bambini. Riferendosi alla figlia maggiore, che nel 2006 frequenta il penultimo anno di scuola secondaria in italiano a Stampa, il padre di una famiglia in cui si parla il bregagliotto si esprime in questo modo:

[...] vanno a scuola qui e dopo si sa è un po' difficile. Questa estate la mandiamo al Plantahof⁹⁸ a fare corso di tedesco, poi l'anno prossimo un anno di Schiers per imparare il tedesco e dopo si vedrà.

I genitori sentono quindi la necessità di intraprendere ulteriori sforzi per fare in modo che i loro figli imparino il tedesco. I bambini stessi sono consci dell'importanza del tedesco e adducono gli stessi argomenti degli adulti. Un bambino di 6^a classe si esprime in questo modo in merito alla domanda sull'utilità della scuola bilingue: «Perché dopo in futuro serve molto il tedesco; soprattutto se si vuole lavorare in Svizzera o in Germania.»

Le competenze nella lingua tedesca acquisite nella scuola dell'obbligo, per lo meno nel modello precedente a quello bilingue, non vengono considerate sufficienti per affrontare situazioni comunicative e lavorative fuori dal proprio territorio. Lo stesso padre di famiglia di prima aggiunge quanto segue:

Come si va via di qui che si arriva già a Sils parlano già tedesco. Uno che ti prende a lavorare vuole che sappia un po' il tedesco. [...] Se va a fare l'apprendistato che deve andare a scuola a Samedan e allora... tedesco deve saperlo.

⁹⁸ Molto spesso ragazzi e ragazze del Grigioni italiano si iscrivono al corso di tedesco offerto dal Centro di formazione e consulenza agraria di Landquart (ma anche a Schiers o Samedan). I corsi si tengono durante l'estate e si rivolgono a giovani provenienti dalle regioni linguistiche romancia e italiana dopo il 9° anno di scuola dell'obbligo.

Per questo motivo sia il padre che la madre, e con loro molti altri, sono dell'opinione che la scuola bilingue si sarebbe dovuta fare molto prima, proprio perché la necessità di imparare il tedesco è vitale. Infatti senza il tedesco «la gente quando va a lavorare è persa.»

I genitori hanno fatto loro stessi l'esperienza dell'importanza di questa lingua. Un padre di famiglia trentacinquenne che gestisce un'impresa di falegnameria parla del suo apprendistato in tedesco:

E anche che dopo però abbiamo dovuto affrontare il tirocinio in tedesco, è stato per me un grosso vantaggio [sapere già un po' di tedesco], perché abbiamo due lingue. Io ho fatto l'apprendistato a Samedan [...] è una scuola, è un'officina dove... dove formano solamente degli apprendisti. È però un'azienda che funziona praticamente nello stesso modo come una falegnameria solo che ci sono esclusivamente apprendisti e poi le scuole... ma anche i corsi dopo di formazione supplementare così [...]. Anche se si faceva il tirocinio in valle, alle scuole, le scuole... la scuola professionale era comunque in tedesco, diciamo... E anche da... a meno da parte dei miei genitori loro mi hanno detto subito che bisognava andare in un posto dove si parla il tedesco, perché senza il tedesco, insomma...

Una madre di lingua tedesca afferma che se non fosse stata creata la scuola bilingue, avrebbe fatto in modo, a titolo privato, che i bambini imparassero il tedesco:

Ja, und dank der Umsetzung in der Schule habe ich das Gefühl, ich bekäme eine Unterstützung, weil sonst hätte ich einfach einen Teil übernommen. Ich hätte meinen Kindern Hochdeutsch mit auf den Weg geben wollen. Und das hätte ich halt mit den Kindern auf privater Basis gemacht. Und jetzt bekomme ich einfach eine perfekte Unterstützung. Also, sie unterrichten diese Sprache als Sprache, das heisst durch einen Profi und nicht durch einen Laien.⁹⁹

I genitori hanno imparato il tedesco in parte a scuola e in parte praticandolo per necessità. In più va ricordato che quasi tutti i genitori hanno seguito le scuole professionali in tedesco e quindi hanno vissuto in prima persona il problema. Ecco come si esprime un padre di lingua bregagliotta:

⁹⁹ Si, e grazie a questo nuovo modello [bilingue] a scuola ho l'impressione di essere sostenuta perché altrimenti mi sarei assunta io una parte [del sostegno dei bambini]. Avrei voluto insegnare il tedesco ai miei bambini. E allora lo avrei fatto con i bambini su base privata. E adesso ricevo un sostegno perfetto. Voglio dire che adesso imparano questa lingua come una lingua [intende in modo esplicito] da parte di un professionista e non in maniera amatoriale.

Io sono convinto che se uno, anche qua, si ferma e studia solo italiano e fa l'apprendistato qua e in qualche modo fa anche la scuola professionale in italiano così alla fine rimane fregato, perché la zona è piccola [...].

Un padre di famiglia, di origine bregagliotta e cresciuto in Engadina con il romancio e lo svizzero tedesco, pensa addirittura che il tedesco sia più importante dell'italiano, anche se dipende da dove poi un giorno i bambini andranno a studiare o a lavorare:

Penso che sia più importante il tedesco però. Ma non del tutto. Dipende dopo come va, però se va via ...

La moglie fa un discorso più differenziato:

Dipende; se va a San Moritz o a Coira a fare qualche apprendistato. Giù in valle no. Deve già andare in Ticino allora, perché ho visto le mie amiche, quelle che hanno avuto problema con il tedesco sono andati tutti giù in Ticino a fare un apprendistato. Quelli che hanno avuto difficoltà col tedesco, giù in valle no. Sono andati tutti in Ticino. Certo che in cinque minuti lì è tedesco. Quello è logico. A San Moritz è tutto tedesco.

L'importanza del tedesco nella vita professionale già al momento dell'apprendistato trova conferma nella nostra indagine sul tedesco nel grado superiore presentata nel cap.9. e in quanto afferma Bianconi (1998: 20):¹⁰⁰

Sono invece assai più problematiche le considerazioni relative alle fasi successive della formazione scolastica e professionale dei giovani bregagliotti, che devono necessariamente lasciare la valle e recarsi a Samedan, Schiers, St. Moritz, Coira ecc. per portare a termine l'apprendistato o gli studi medio-superiori. A questo punto, si presentano due tipi di problemi: il primo concerne l'italiano che, salvo in alcuni licei e alla Scuola magistrale di Coira, scompare letteralmente dal curriculum dei giovani bregagliotti, in particolare degli apprendisti, con le conseguenze evidenti e preoccupanti di un blocco della competenza linguistico-grammaticale ferma al livello elementare, di vuoti lessicali pressoché totali nell'ambito dei diversi settori lavorativi, e, infine, di distacco definitivo dalla cultura italiana e svizzero italiana; il secondo tipo di problemi interessa la competenza del tedesco, perché lo studio dello Schriftdeutsch nella scuola secondaria si scontra con l'uso generalizzato e quasi esclusivo dello Schwytzerdütsch nella formazione scolastico-professionale e nella vita quotidiana.

¹⁰⁰ Vedi anche il cap. 5.7.

L'opinione che il tedesco sia necessario per il futuro dei bambini è particolarmente marcata presso i genitori di lingua svizzero tedesca. Così si esprime una madre:

Also, ich muss sagen, jetzt stimmt es für mich, denn auf der einen Seite wohnen wir im italienischsprachigen Gebiet, und dann ist es wichtig, dass sie Italienisch können, dass sie gut Italienisch können. Auf der anderen Seite haben sie halt ihre schulische Zukunft, und die geht auf Deutsch weiter. Also, sie müssen auch Hochdeutsch können. Und deswegen stimmt es jetzt für mich voll und ganz, dass es zweisprachig ist. Ich glaube, ich hätte sonst Deutsch auf privater Ebene etwas forciert, aber aus der Erfahrung heraus, dass wenn jemand neun Jahre lang nur Italienisch spricht, hat er dann Mühe mit der Weiterbildung und der Ausbildung. Das ist vielleicht ein Negativpunkt dieser Region, sie müssen sich alle in Deutsch weiterbilden. Deshalb ist Deutsch ganz wichtig geworden.¹⁰¹

Come abbiamo visto, a Maloja la percentuale di tedescofoni (anche nella forma di bilinguismo con l'italiano) si avvicina a quella degli italofofoni. Non mancano quindi fenomeni di contatto, così come evidenzieremo nel cap. 7. Un'informatrice bregagliotta, quando parla delle attività che si possono svolgere a Maloja, non usa il termine «Associazione delle donne», ma quello tedesco, «Frauenverein.» Questo uso del termine in tedesco è tanto più sorprendente quanto, come afferma l'informatrice: «Lì [nel Frauenverein] ... si parla dialetto. Quelle poche che non sanno il dialetto, lo capiscono». Un'associazione in cui si parla prevalentemente o quasi esclusivamente il dialetto bregagliotto viene designata con il termine tedesco di «Frauenverein».

Oltre che sul lavoro, il tedesco naturalmente è presente nella vita pubblica di Maloja, tanto che, come ricorda una madre di lingua bregagliotta, la lingua dell'assemblea comunale è stata cambiata dal dialetto all'italiano:

Si tiene in italiano [l'assemblea comunale]. Una volta si teneva in bregagliotto e comunque è stato cambiato e trovo anche giusto perché le persone di lingua tedesca a Maloja ce ne sono tante non capivano niente e perciò adesso si tiene in italiano [...].

¹⁰¹ Allora, devo dire, adesso per me va bene così, perché da un lato noi abitiamo in un territorio di lingua italiana, e quindi è importante che sappiano l'italiano. Dall'altro lato hanno però il loro futuro scolastico, quello continua in tedesco. Dunque, devono sapere anche il tedesco. E per questo adesso per me la cosa è giusta, assolutamente, che è bilingue. Altrimenti credo che mi sarei data un po' da fare privatamente per il tedesco, ma dall'esperienza che se uno per nove anni parla solo l'italiano, avrà difficoltà nel suo aggiornamento, nella formazione. Questa forse è una caratteristica negativa di questa regione; tutti devono continuare la loro formazione in tedesco. E per questo motivo il tedesco è diventato molto importante.

Ora, secondo quanto dice l'informatrice, l'invito all'assemblea comunale arriva in versione bilingue italiano e tedesco: «Hanno iniziato adesso anche di mandare l'invito o le trattande in italiano e in tedesco».

Per gli alloggiotti non si presenterebbe la necessità di imparare l'italiano perché a Maloja è possibile cavarsela con il tedesco:

*In Maloja kommt man mit Schweizerdeutsch problemlos durch. Es gibt sicher einige Leute, mit denen ich Italienisch rede, aber wenn ich wollte, könnte ich auch mit denen Schweizerdeutsch sprechen.*¹⁰²

In determinate situazioni, se queste persone si sforzano a parlare comunque l'italiano, è per convinzione e volontà personale, forse anche solidarietà, ma non per necessità.

Il tedesco trova sostegno anche nelle famiglie in cui non si parla svizzero tedesco. I bambini di una famiglia bregagliotta parlano relativamente bene lo svizzero tedesco, anche se in famiglia questa lingua non è presente. I genitori si sono sempre dimostrati aperti nei confronti delle lingue e hanno incoraggiato amici e conoscenti a parlare tedesco con i bambini, consci dell'importanza di questa lingua per il loro futuro.

6.4.2 L'uso del tedesco sul lavoro

Sul lavoro il tedesco gioca un ruolo importante non soltanto nella prospettiva futura dei figli, ma anche nell'esperienza quotidiana dei genitori. Un falegname di lingua madre bregagliotta afferma che sul lavoro usa praticamente solo il tedesco. Lo stesso vale per la moglie, anche lei bregagliotta, che lavora a Spino, in valle, in ospedale, e parla tedesco perché il capo e il medico assistente sono di lingua tedesca. Il marito aggiunge:

Sì, e poi dopo bisogna vedere che anche le ordinazioni che si fanno in ditta così si fanno in tedesco. Anch'io, se devo scegliere un catalogo o così, mi chiedono se lo voglio in italiano o tedesco, lo scelgo in tedesco, proprio perché ho fatto la formazione con questa lingua.

Molti della prima generazione hanno imparato il tedesco a scuola e soprattutto durante il tirocinio. Anche i corsi di aggiornamento professionali si tengono sempre in tedesco. Un falegname di lingua bregagliotta afferma che grazie a questo ora parla il tedesco senza problemi.

¹⁰² A Maloja è possibile cavarsela in tedesco senza problemi. Ci sono certamente diverse persone con le quali io parlo l'italiano, ma se volessi, con queste persone potrei anche parlare lo svizzero tedesco.

Non abbiamo avuto, diciamo, scelta, perché abbiamo avuto l'elementare in italiano, poi per l'apprendistato così, lì non c'era, non c'era nemmeno in discussione di andare in Ticino o di avere una possibilità in valle o... dopo, poi anche si faceva il tirocinio in valle, alle scuole, le scuole... la scuola professionale era comunque in tedesco, diciamo... E anche da... a meno da parte dei miei genitori loro mi han detto subito che bisognava andare in un posto dove si parla il tedesco, perché senza il tedesco, insomma. [...].

Un altro informatore sostiene che sul lavoro la percentuale di tedesco raggiunge l'80 %, mentre la corrispondenza si svolge quasi esclusivamente in tedesco:

Ormai diciamo che l'italiano lo parlo quando sono sul cantiere con gli operai, perché se arriva l'architetto, arriva il «Bauführer», parli tedesco.

6.4.3 Il tedesco nell'uso dei media

Le famiglie intervistate guardano la televisione prevalentemente in tedesco. Questo accade spesso anche nelle famiglie in cui si parla bregagliotto e italiano e quasi sempre in quelle bilingui. Alla domanda sul perché in famiglia si guarda spesso la televisione in tedesco, il padre di una famiglia bregagliotta risponde:

Perché ci sono programmi più interessanti, forse, o abbiamo sviluppato un interesse maggiore per questi programmi che dopo si conoscono... È un'abitudine.

In diversi menzionano il programma KIKa (Kinderkanal), molto seguito dai bambini, e che non trova corrispondenti tra i canali di lingua italiana. Questo lascia pensare che la scelta della lingua in TV spesso non dipende tanto dalla lingua, ma dal programma. I film su videocassetta che si comprano per i bambini sono per lo più in italiano. La radio invece si ascolta prevalentemente in lingua tedesca. Lo stesso vale per i giornali e i settimanali che sono per lo più in tedesco, e questo anche in famiglie in cui non si parla tedesco. In un caso si leggono i settimanali di valle in italiano («Il Grigione italiano») e il quotidiano in tedesco («Bündner Tagblatt»). È molto letta la «Engadinerpost». Questo vuol dire che anche se il tedesco non è parlato attivamente in famiglia, è comunque una lingua conosciuta. La letteratura specialistica delle professioni artigianali è disponibile quasi esclusivamente in tedesco. Un falegname di madre lingua bregagliotta dice infatti di leggere la «Schreinerzeitung». Giornali e riviste italiane si leggono semmai quando ci si trova in vacanza in Italia, altrimenti in genere si preferiscono quelle in lingua tedesca.

6.5 L'identità culturale e linguistica delle famiglie

Quale identità culturale e linguistica scaturisce per queste famiglie dal contatto e dall'uso di più lingue, massimamente dell'italiano, del bregagliotto e del tedesco? Una prima questione è quella se ci si sente più bregagliotti o più engadinesi, se ci si orienta più verso la valle o verso nord. Due informatrici di madre lingua bregagliotta, nate e cresciute a Maloja, si esprimono in questo modo:

Io sono in Bregaglia, sì. Io non mi sento engadinese.

Io mi sento bregagliotta al cento per cento e ne sono fiera, ma geograficamente siamo Engadina. E ci dobbiamo orientare al turismo in Engadina, e forse non abbiamo sempre le stesse idee come le persone in valle.

Due genitori bregagliotti, lei cresciuta a Maloja e lui in Bregaglia, affermano:

Noi siamo neanche mai stati, come valle, direzionati verso il Ticino. Siamo anche lontani dal Ticino. Siamo direzionati verso l'Engadina o Coira. Non come la Mesolcina o così che... è a due passi [dal Ticino]. Per noi era Coira o l'Engadina.

Le famiglie si orientano molto verso l'Engadina e quindi anche verso il tedesco e mantengono contemporaneamente un legame affettivo e culturale (anche se in ambito prevalentemente ricreativo) con la valle.

6.6 Atteggiamenti nei confronti del bilinguismo

Tutte le famiglie dichiarano che per i bambini è altrettanto importante sapere sia l'italiano sia il tedesco perché la scuola dell'obbligo è in italiano e l'apprendistato di regola in tedesco. Le famiglie dimostrano quindi un atteggiamento molto positivo nei confronti del bilinguismo. Due genitori di lingua madre bregagliotta affermano: «Il bilinguismo è una cosa importantissima perché è una cosa, appunto, che per il resto della vita uno non te lo... toglie più.»

E da un'altra asserzione di una madre di lingua svizzero tedesca si deduce che il bilinguismo offre molte opportunità:

Ich finde es genial [intende il bilinguismo]. Der absolute Hit. Denn ich habe es mir so vorgestellt, und jetzt erlebe ich diese Selbstverständlichkeit mit den Kindern, dass es nicht nur eine Sprache gibt, dass wir alles, was wir möchten, sicher in zwei oder mehreren Sprachen sagen können. Als Kind hatte ich das nicht. Ich habe als Kind andere Sprachen gehört, aber ich konnte sie ja nicht sprechen. Ich wusste, dass es andere Sprachen gibt. Und nun sprechen unsere Kinder locker zwei Sprachen und sie hören zu, wenn wir Französisch sprechen oder sie stellen Fragen. Also für sie ist es klar, das kann man auch auf Französisch und auf Englisch sagen. Und diese Selbstverständlichkeit, die finde ich einfach gut. Das beeindruckt mich. Ich finde es also eine Chance, absolut, ja, wenn man zweisprachig aufwachsen kann. [...] Denn ich wollte einfach Italienisch lernen und ich konnte es nicht so gut und ich habe es gemacht. Und dadurch bin ich generell gegenüber anderen Sprachen hemmungsloser geworden.¹⁰³

Il marito aggiunge:

Una cosa che è sempre stata, questa. Forse nei primi anni certamente no. Nelle scuole, si sapeva che il tedesco è una lingua che si deve poi sapere. Ma da quando sono a Maloja, quando sono grande, ho fatto i viaggi, ho visto la Svizzera, ho visto un po' di più del mondo. E anch'io mi sono aperto, mi

¹⁰³ Lo trovo geniale [intende il bilinguismo]. Una cosa straordinaria in assoluto. Me lo immaginavo proprio così, ma insieme ai bambini ora vivo questa naturalezza per il fatto che non c'è una lingua sola, che tutto quello che si vuol dire è possibile dirlo senz'altro in due o più lingue. Questo io da bambina non l'ho avuto. Da bambina sentivo altre lingue, ma non le sapevo parlare. Sapevo che c'erano altre lingue. Adesso, i nostri figli, loro parlano con disinvoltura due lingue e poi ascoltano come parliamo francese o fanno delle domande. E allora per loro è chiaro, questo allora si può dire anche in francese e in inglese. E questa naturalezza, la trovo proprio una cosa molto bella. Mi fa impressione. La considero un'opportunità, assolutamente, sì, quando si può crescere bilingui. Perché io ho voluto imparare l'italiano e non lo sapevo molto bene e l'ho fatto. E per questo insomma mi sento meno inibita nei confronti delle altre lingue.

sono sentito più sicuro, anche più bello parlare con altra gente di altre culture. E questo ... è un vantaggio molto bello, un arricchimento.

Tutto questo denota una grande apertura nei confronti delle lingue. Nella vita sociale e lavorativa di Maloja si parlano più lingue. Le famiglie intervistate vivono questo plurilinguismo in maniera molto naturale e disinvolta. I genitori sono consapevoli del fatto che le lingue sono importanti e utili. Se da un lato si impegnano a trasmettere ai bambini la lingua d'origine, dall'altro sono aperti nei confronti delle altre lingue. Un padre di madre lingua bregagliotta, che in casa con i bambini parla il bregagliotto, si esprime in questi termini:

Penso che noi siamo sempre stati aperti alle lingue straniere. [...] Se loro [i bambini] vogliono sapere qualche cosa in tedesco, glielo spieghiamo, glielo diciamo e li sosteniamo a imparare un'altra lingua. Non è che siamo fissati solo sull'italiano o sul bregagliotto. [...] ci sembrava appunto una cosa molto importante che da piccoli... quello che hanno imparato da piccoli, quello non dimenticano più.

Bella la testimonianza di un padre di lingua bregagliotta:

[...] l'altra sera, che siam stati a Poschiavo a vedere un teatro che era fatto in bilinguismo ... in bilingue ... e tornando qua in macchina ho detto con mia moglie, ho detto, ma son due lingue, bellissime tutte e due, perché ... eh, son tutte e due belle da sentire e da parlare che non so, forse perché le sappiamo noi.

Raramente si nota un vero e proprio lavoro di pianificazione cosciente dell'educazione linguistica dei bambini. Le cose si fanno in modo naturale e inconsapevole. In questi casi si pone la domanda relativa a quale lingua o a quali lingue parlare o a quali lingue si sarebbero dovute parlare con i figli. Ad una madre bregagliotta, che dal momento che c'è la scuola bilingue cerca di incoraggiare i bambini tedescofoni della scuola a parlare il tedesco con suo figlio, abbiamo chiesto se avrebbe fatto la stessa cosa anche senza la scuola bilingue:

[...] Il problema è anche qua, perché a scuola c'ha l'italiano, allora abbiamo guardato di... che capisce bene l'italiano. All'inizio era solo l'italiano. Non c'era la scuola... non c'era ancora il progetto ... se si sapeva, eh, c'è il tedesco, si poteva già incominciare un po' prima.

E una madre di lingua svizzero tedesca:

Also, ich habe das Gefühl, dass es bei uns von Anfang an einfach so ergeben hat. Was ich gemacht habe, ich habe meinen Mann unterstützt, Bergeller Dialekt zu sprechen. Ich hätte ihn nie gebremst, nie gesagt, du musst jetzt das auf Deutsch sagen, ich möchte es auch verstehen. Ich glaube, ich habe einzig auf diese Weise die Zweisprachigkeit bewusst unterstützt. Und alles andere nimmt seinen Lauf. Der Alltag wird stark Schweizerdeutsch bleiben und sach- und themabezogene Sachen könnten vermehrt auf Italienisch sein, weil sie es so lernen. Und ich denke, so wird es laufen. Sie haben es dann genug intus, dass sie es in ihren Sprachen umsetzen können.¹⁰⁴

Anche il sostegno del bilinguismo dunque non è programmato. Il marito della stessa famiglia afferma a tale proposito:

No, basta essere consequenti. E allora, questo è già un grande passo. [...] li seguo e capisco e li correggo, leggiamo, correggiamo, scriviamo, ma non abbiamo veramente delle regole precise quando si dice martedì è il giorno del tedesco, il mercoledì così o la televisione deve essere ... o la storietta, il libro ... no, abbiamo di tutto un po' e ci sembra, a me, me, sembra che siamo arrivati a un buon punto da poter continuare così. Si vedrà poi col tempo se i nostri figli sapranno tenere il passo; dipende anche da loro.

Anche la moglie è del parere che né il tedesco né l'italiano abbiano bisogno di particolare sostegno in famiglia, mentre in altri contesti la lingua debole deve essere sostenuta.

Un informatore, padre di famiglia con due bambini nella scuola bilingue, si esprime così:

I bambini [di Maloja] crescono in un altro ambiente e sanno due lingue, è solo un vantaggio, non hanno quella paura delle lingue, dei cambiamenti, del turista. Si adattano ad ogni situazione. E parlano, anche pieno di sbagli, ma parlano.

¹⁰⁴ Allora, ho l'impressione che sin dall'inizio semplicemente da noi le cose siano andate così. Quello che ho fatto è di aver incoraggiato mio marito a parlare il bragagliotto. Non lo avrei mai frenato per dirgli adesso devi dirlo in tedesco, voglio capire anch'io. Credo sia l'unica cosa di cui ho l'impressione di aver sostenuto il bilinguismo. E il resto segue il suo corso. La quotidianità rimarrà fortemente in svizzero tedesco e le cose più concrete e legate a determinati temi potrebbero assumere maggiore forza in italiano, perché loro imparano così [intende: in questa lingua, l'italiano]. E credo che sia il corso [normale delle cose]. È una cosa che hanno interiorizzato in modo sufficiente, in modo da essere in grado di esprimerlo nella loro lingua.

6.7 Plurilinguismo in famiglia

Nelle famiglie coinvolte nel progetto della scuola bilingue di Maloja si osservano diverse modalità nel praticare il plurilinguismo. In alcuni casi ci troviamo di fronte a un bilinguismo equilibrato. Un padre bregagliotto:

[...] qualche volta che non sanno un termine loro poi lo dicono in italiano o tedesco. Dipende da cosa si parla, ma succede raramente che non corrispondono con la lingua. Non si rifiutano mai. Per loro non c'è il tedesco che è meglio dell'italiano o il bregagliotto meglio del tedesco. È tutto uguale. Loro capiscono e sanno ... anche rispondere e parlare. [...] Poi c'è anche il libro; leggono, ascoltano, guardano anche le immagini. Dunque non hanno difficoltà, non rifiutano una storia, perché è scritta o parlata in una lingua piuttosto che nell'altra. Proprio no. Anche con le parole difficili, ascoltano, poi uguale. Chiedono. Hanno ... tutti e due hanno un tesoro. E piace questa e quello.

In altri casi il bilinguismo è meno equilibrato con una dominanza del tedesco. Si veda la testimonianza di un padre di famiglia:

Io sono cresciuto a Vicosoprano e d'estate a Plaun da Lej nel ristorante dei miei nonni. Mia moglie viene dalla Germania così i bambini sono cresciuti bilingui, ma parlano più tedesco che italiano.

Naturalmente ci sono differenze negli ambiti d'uso. In questa famiglia si usa più il tedesco in ambito colloquiale e l'italiano maggiormente quando si toccano temi legati alla scuola. La moglie asserisce infatti:

Also, sagen wir es so, auf Italienisch beherrschen sie sagen wir mal die Themen, die sie in der Schule bearbeitet haben, die man nicht im Alltag lebt. Aber so das Alltägliche, das geht besser auf Schweizerdeutsch, ja. Ja, weil ... also, das Schweizerdeutsch, das ich einbringe, ist relativ stark. Der Einfluss des Deutschen, den ich einbringe, ist ziemlich stark. Aber dadurch, dass er [mein Ehemann] den italienischen Einfluss einbringt und das Umfeld Italienisch ist, gleicht sich das aus. Also, ich denke, wären wir auch in einer deutschschweizer Gegend, dann müsste er sich auch um das Italienisch bemühen. Aber so geht jetzt das auf.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Dunque in tedesco padroneggiano diciamo i temi che hanno trattato a scuola, che difatti non vivono nel loro quotidiano. Ma tutto quello che appartiene al quotidiano funziona meglio in svizzero tedesco, sì. Sì, perché... insomma, è relativamente forte lo svizzero tedesco che porto io. L'influsso dello svizzero tedesco che determino io è piuttosto forte. Ma grazie al fatto che lui [il marito] determina l'influsso dell'italiano e l'ambiente è italofono, si instaura un equilibrio. E dunque io penso che se fossimo in una regione tedescofona, anche lì lui dovrebbe impegnarsi per l'italiano. Ma qui adesso la situazione è equilibrata.

Le persone di riferimento all'interno della famiglia sono determinanti per la scelta della lingua. Ecco cosa afferma una madre italoфона:

Lui [il marito] con me parlava sempre solo italiano ed è andato avanti così. E la C. [la figlia], per esempio, lei quando era piccolina che aveva due anni e mezzo così, la nonna parlava solo tedesco e lei iniziava a rispondere. Poi una volta la nonna ha fatto l'errore di dire qualcosa in italiano. Da allora era finito. Lei capisce tutto quello che le dice la nonna, risponde esattamente, ma risponde tutto in italiano.

Naturalmente capita che nella comunicazione all'interno della famiglia si mischino le lingue. E questo non succede soltanto nelle famiglie bilingui. Una madre nella cui famiglia si parla il bregagliotto afferma che succede, qualche volta, che si mischi il tedesco con l'italiano:

Un po' mischiamo. [...] No, poi se tu [intende il marito] parli di lavoro tante par... cose non ti vengono in bregagliotto. Anch'io quando gli parlo di certe cose non mi vengono i termini. E allora mischiamo un po'.

Ci sono genitori che notano l'alternanza di lingue, vale a dire il valore complementare delle due lingue. Ecco cosa dice una coppia, lei di lingua svizzero tedesco e lui bregagliotta e italiana:

Se [i bambini] non sanno qualche cosa in tedesco, lo dicono in italiano, perché si è parlato a scuola di quella cosa lì, no, loro usano il termine italiano, perché non sanno in tedesco, però continuano in tedesco e viceversa anche, sì.

Una madre di lingua svizzero tedesca percepisce e considera l'alternanza tra italiano e svizzero tedesco non come un fatto negativo, ma come un'utile strategia comunicativa. Ritene che i bambini alternano le lingue in modo sempre controllato e quindi non percepisce questa alternanza di lingue come indice di scarsa competenza:

Also vermischen tun sie nicht. Wenn sie etwas, das Wort, in der Sprache nicht sagen können, sagen sie es und sprechen ungezwungen weiter. Dann sagen sie halt das eine Wort auf Italienisch und dann geht es einfach auf Schweizerdeutsch weiter. Und dasselbe umgekehrt. Wenn sie etwas auf Italienisch erzählen und sie kennen den Ausdruck nicht, dann setzen sie ihn einfach auf Schweizerdeutsch ein und sprechen Italienisch weiter. Also sie behelfen sich mit der Sprache, aber vermischen, das tun sie eigentlich nicht, dass sie unkontrolliert die beiden Sprachen miteinander vermischen würden. Also, das ist ganz klar, sie sagen jetzt das Wort in der anderen

Sprache, weil sie es in der anderen nicht wissen, aber nicht, weil sie die Sprache nicht beherrschen. [...] Was sie zum Beispiel machen, wenn sie beginnen, mir etwas auf Schweizerdeutsch zu erzählen und dann mein Mann dazu kommt, dann sprechen sie mit ihm auf Italienisch weiter. Also, es ist ganz klar, je nachdem, von wem sie angesprochen werden, sprechen sie Schweizerdeutsch oder Italienisch. Und dann können sie inmitten des Gesprächs oder mitten im Satz die Sprache wechseln, weil sie mehr auf den anderen Gesprächspartner fixiert sind. Mit jener Person, zu der sie sprechen, jene Sprache wird dann gesprochen. Aber mir scheint, es sei immer sehr kontrolliert. Deswegen, ja, ich weiss nicht, wenn man sagt, es sei vermischt; für mich ist es vermischt, wenn man es ein bisschen unkontrolliert macht. Aber ich finde, sie können diese Sprachen einfach hemmungslos gebrauchen.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Allora loro non mischiano. Se c'è qualcosa, la parola che non sanno dire in quella lingua, la dicono e continuano a parlare come se niente fosse. Così allora si dice una parola in italiano e poi si continua tranquillamente in svizzero tedesco. E viceversa. Se raccontano qualcosa in italiano e non sanno un'espressione, allora lo mettono tranquillamente in svizzero tedesco e poi continuano a parlare in italiano. Insomma ci si aiuta con la lingua, ma a ben vedere loro non mischiano. Non che mischiano in modo incontrollato le due lingue. Dunque, è molto chiaro, adesso pronunciano la parola nell'altra lingua perché nell'altra non la sanno, ma non perché non padroneggiano la lingua. [...] Quello che fanno è quando iniziano a raccontarmi qualcosa in svizzero tedesco e poi arriva il marito, allora con lui continuano in italiano. E allora è chiarissimo, a dipendenza da chi si rivolgono, lo fanno in svizzero tedesco o in italiano. E allora si può cambiare la lingua anche nel bel mezzo di quel discorso o di quella frase perché si è fissati di più sull'altro partner. Con quello che scelgono come interlocutore, si parla quella lingua. Ma a me sembra che sia sempre molto controllato. E quindi per questo, non so, quando si dice che mischiano; per me mischiare vuol dire quando lo si fa un po' in modo incontrollato. Ma loro sanno usare quella lingua – trovo – in modo molto disinvolto.

6.8 La dimensione ludica del bilinguismo e delle lingue in genere

Alcune famiglie, e non solo quelle bilingui, dimostrano in parte un atteggiamento molto ludico nei confronti delle lingue. Più volte i nostri informatori ci hanno detto che all'interno della famiglia, quando si vuole scherzare, si usano le diverse lingue per gioco. A una famiglia che di regola in casa parla il bregagliotto, è stato chiesto se non capita di parlare anche l'italiano. La risposta è stata che succede per gioco, «se non è che alle volte facciamo per gioco, così ... sì, così per gioco.» E, sempre in questa famiglia bregagliotta, alla domanda se i bambini, dopo quasi un anno di scuola bilingue, hanno iniziato a parlare tedesco in casa, la madre risponde: «Ma, forse un po' di più, ogni tanto, così per ... per gioco, diciamo». E più avanti afferma che i bambini ad ogni modo «dividono bene le lingue». Questo atteggiamento si osserva anche nei genitori monolingui che vivono un contesto famigliare bilingue. Una madre svizzero tedesco, che con il marito bregagliotto e con i figli parla svizzero tedesco, alla domanda se in famiglia le capita di parlare l'italiano (il marito e i figli infatti sanno l'italiano), dice: «[...] eher halt aus einem Spass heraus, dass ich vielleicht einmal Italienisch rede.»¹⁰⁷

Ecco altre testimonianze che documentano questo rapporto ludico con le lingue. Una famiglia bilingue con il bregagliotto e lo svizzero tedesco (la madre con i bambini parla il bregagliotto e il padre lo svizzero tedesco):

Se parliamo tutti assieme, qualche volta il dialetto tedesco, qualche volta il dialetto [bregagliotto]. L'italiano vien parlato fra noi poco, l'italiano proprio. Se è un gioco, se si gioca, o se si racconta, magari un racconto prima di dormire, allora sì in italiano, ma sennò poco. [...] Cambiamo lingua, in incognito, magari parliamo l'italiano, a seconda chi c'è intorno.

La dimensione ludica può interessare anche altre lingue, e anche il tedesco:

Però qualche volta giocano in Hochdeutsch, a seconda cosa hanno visto alla televisione o come andava il gioco, qualche volta in italiano [...].

Tutto questo conferma l'impressione che abbiamo ricavato dall'osservazione partecipante, vale a dire che i bambini di Maloja, e lo stesso vale per le loro famiglie, hanno un rapporto molto disinvolto con le lingue e il plurilinguismo e spesso i mutamenti o i vari comportamenti sono inconsci (cf. per questo anche Moretti 1995).

¹⁰⁷ «[...] piuttosto forse per gioco se qualche volta parlo l'italiano.»

6.9 Plurilinguismo a Maloja

Dalle interviste si deduce che le persone intervistate percepiscono Maloja come un luogo in cui si parlano più lingue. L'italiano e il bregagliotto hanno una presenza importante. Il padre di una famiglia bregagliotta afferma:

A Maloja con quelli che si va in giro la sera si parla italiano. Parlano tanto l'italiano, ma non proprio ... Lo sanno però. Parliamo anche il bregagliotto.

Un'informatrice, che ha in gestione la latteria del villaggio, alla domanda in merito alle lingue che si parlano in latteria, risponde:

Di tutto. Sì, ho tanti clienti italiani, ma anche tanti tedeschi, svizzeri e anche francesi, inglesi, quelli non li capisco, ma ... quelli del posto vengono anche. Con quelli parlo sempre bregagliotto.

La compresenza dell'italiano e del tedesco non sembra essere sempre vissuta pacificamente. Alla domanda relativa alle lingue che si parlano nei ristoranti del villaggio, un'informatrice di lingua bregagliotta osserva:

Io ci vado poche volte, ma ... io non mi aggrego coi tedeschi di Maloja, io piuttosto ..., io dico voi siete a Maloja, dovete imparare l'italiano ... io sono un po' testarda... ci sono due tre persone che non ci parliamo perché io non parlo tedesco e loro non parlano italiano e allora non ci parliamo neanche ...

La stessa situazione si presenta nella società di ginnastica. La stessa informatrice, confermata anche da altre, afferma:

Sì, dopo abbiamo la società di ginnastica, si parla solo bregagliotto, qui a Maloja. Quelle che parlan tedesco non vengono. Eh siamo un po' divisi, a Maloja. Un po' tanto, trovo, su quelle cose lì. Appunto al Frauenverein viene solo chi sa l'italiano. Quello trovo un po' peccato che non si riesce a andare un po' d'accordo. È la lingua che ci separa. [E poi rivolgendosi al marito:] Quando andavi a fare il pompiere. Anche lì ci sono due gruppi. Quando andate a bere la birra, c'è il gruppo che parla tedesco e c'è il gruppo che parla italiano. È la lingua che divide la gente.

6.10 L'effetto della scuola bilingue sull'uso delle lingue in famiglia

Una domanda interessante è se la scuola bilingue incide in qualche modo sull'uso delle lingue in famiglia. La presenza dell'italiano aumenta o diminuisce? E visto che i bambini lo parlano di più a scuola, il tedesco ora si fa avanti anche in famiglia? Sono domande sulle quali ritorneremo nel cap. 10. Qui raccogliamo le impressioni delle famiglie così come sono state formulate nelle interviste effettuate dopo un anno dall'avvio del progetto.

Per le famiglie bilingui la scuola bilingue non incide ulteriormente su un atteggiamento già positivo e disinvolto nei confronti del plurilinguismo. Una madre di lingua svizzero tedesca osserva a tale proposito:

Ich glaube nicht, nein. Also, ich finde es noch schön, dass ich das Gefühl habe, meine Erwartungen seien erfüllt worden. Ich wusste nicht, ob es Schwierigkeiten gibt oder ob das einfach geht, die Zweisprachigkeit, die Umsetzung. Aber mein Verhältnis, meine Einstellung zur Zweischsprachigkeit hat sich dadurch nicht geändert. Ich habe eben das Gefühl, wir hätten vorher die Zweisprachigkeit schon sehr stark in der Familie gelebt.¹⁰⁸

E il marito, alla domanda se con la scuola bilingue è cambiato qualcosa nei confronti del bilinguismo:

È come prima. È come prima. È cambiato a scuola, perché appunto il tedesco adesso è veramente accettato, vien promosso, vien insegnato, ma nella vita quotidiana è quella di sempre in fondo, perché appunto Maloja è sempre stato così. Non è una cosa nuova.

A breve termine insomma la scuola bilingue non sembra aver influito molto sul comportamento linguistico all'interno della famiglia. Ecco la testimonianza di un genitore di lingua bregagliotta:

Non è cambiato tanto, perché... a parte la scuola, noi avevamo già abbastanza contatto con tutte e due le lingue. Adesso sono i compiti, italiano, tedesco, che prima naturalmente erano solo in italiano. Ma altrimenti non è che è cambiato tanto per noi, no. Non è che adesso guardiamo più televisione in tedesco per questo, no, io direi che a quel livello non è cambiato

¹⁰⁸ Non credo, no. Allora, trovo bello avere l'impressione che le mie aspettative siano state corrisposte. Non sapevo se ci sarebbero state delle difficoltà o se sarebbe andato tutto liscio con il bilinguismo, la realizzazione [del progetto]. Ma il mio rapporto con il bilinguismo, il mio atteggiamento, non sono mutati per questo. Ho appunto l'impressione che abbiamo vissuto già prima molto fortemente il bilinguismo all'interno della famiglia.

niente, anzi, appunto... noi, anche se la scuola non era bilingue, abbiamo sempre detto con loro [i bambini], se avete l'occasione di parlare tedesco, fatelo, perché vi servirà per ogni modo.

Solo eccezionalmente la scuola bilingue spinge i genitori a parlare più tedesco: «Io, da quando è cominciato il bilinguismo, parlo molto di più il tedesco con i bambini», osserva un padre di famiglia bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco.

Una considerazione importante è che l'aumento del tedesco nell'insegnamento scolastico non sembra aver indebolito l'italiano. La percezione dei genitori è confermata, come vedremo nel cap. 8., dai risultati emersi dai test. All'inizio alcune persone temevano che la scuola bilingue avesse potuto avere conseguenze negative per l'italiano. È quanto osserva a tale proposito un padre bilingue con il tedesco e l'italiano:

Ecco per esempio, per questo io ero all'inizio, quando c'era la proposta del bilinguismo, io ero abbastanza scettico, perché io ho detto è quasi un peccato, perché Maloja dovrebbe essere italiano, no, come lingua. È già molto influenzato con la sovrappopolazione dei tedeschi, no, dei svizzeri tedeschi insomma, e così automaticamente i bambini parlano già tedesco a casa sua. E per me sembrava, per me era molto più opportuno di parlare solo italiano sia per la mia figlia, perché dopo ecco, io pensavo si aprono i confini, si potrebbe anche studiare a Milano, per esempio. Invece... invece a me, secondo me è anche giusto che adesso almeno c'è il tedesco, proprio il tedesco.

Gli effetti più appariscenti dell'insegnamento bilingue i genitori li notano nella competenza del tedesco dei loro bambini. Questo non sorprende perché i progressi più rapidi si fanno nella prima fase dell'apprendimento di una lingua straniera e i bambini a quell'età hanno in genere una buona predisposizione all'apprendimento della lingua. Ne è conferma la testimonianza di una madre il cui bambino monolingue italofono frequenta il terzo anno di scuola dell'infanzia:

[...] lui arriva già a casa, dice tante cose già in tedesco e... si vede che gli entra. Impara molto bene. Lui è più piccolo e non ha paura di parlare, invece da lei [la seconda figlia che frequenta la sesta elementare] sento un po' meno. Invece lui proprio tante parole e adesso piccole frasi... [...] mi ha insegnato lui cose... parole che io non sapevo... poi proprio il Hochdeutsch.

I genitori affermano inoltre che i bambini «hanno più coraggio a parlare» il tedesco. Una madre di lingua bregagliotta, riferendosi al bambino che frequenta la scuola dell'infanzia e non sa il tedesco, ma solo il bregagliotto, osserva:

Io mi sono accorta quest'estate che lui aveva il coraggio di dire qualche parola in tedesco che prima... Lo capisce, sì, però non diceva mai niente.

Anche i genitori germanofoni notano dei miglioramenti in tedesco sia nello scritto che nella lettura (prima della scuola bilingue ovviamente i bambini, almeno fino alla 4^a classe, a scuola non avevano modo di leggere e scrivere in tedesco). Una madre di lingua svizzerotedesca asserisce a tale proposito:

Ich finde, es geht sehr gut. Also, ich finde, dieses Schuljahr hat dazu beigetragen, dass sie gut Hochdeutsch lesen können. Also vorhin, letztes Jahr, war es so, dass sie Hochdeutsch eigentlich nicht lesen konnten. Da musste ich mit ihnen fast Lesen lernen. Und beim Italienischen ist das einfach gegangen, das hatten sie gelernt. Und jetzt, ab diesem Jahr, können sie Hochdeutsch lesen, sie haben es in der Schule gelernt und jetzt fällt es ihnen auch leicht, Hochdeutsch selbständig zu lesen. Vorher haben sie das nicht gemacht. Ich finde, dass man da einen grossen Schritt vorangekommen ist, in diesem Schuljahr. Ja, über das Lesen. Reden nicht, aber lesen. Ja, und für die Umsetzung in der Schule habe ich das Gefühl, dass ich eine Unterstützung erhalte, weil sonst hätte ich einfach einen Teil übernommen. [...] man hat uns immer gesagt, ihr habt es gut, ihr seid zweisprachig und wir mussten das auch immer ein wenig relativieren. Ja, die deutsche Seite wird eigentlich nur über das Schweizerdeutsche abgedeckt. Das bedeutet noch lange nicht, dass sie Deutsch lesen können, das habe ich selber gesehen, das kann man nicht einfach so und schon gar nicht sich schriftlich ausdrücken. Und das bekommen sie natürlich in der Schule. Sie reden Hochdeutsch in der Schule und sie müssen sich auch schriftlich ausdrücken. Für mich ist das eine absolute Perfektionierung der Zweisprachigkeit geworden, die wir nun seit Jahren leben. Also alles von Vorteil.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Penso che funzioni molto bene. Voglio dire, trovo che l'effetto di questo anno scolastico è già quello che sanno leggere bene il tedesco standard. Voglio dire, prima, l'anno scorso è stato così che in fondo non sapevano scrivere il tedesco standard. Ho dovuto quasi insegnare io a loro a leggere. E con l'italiano è stato semplice, lo hanno imparato. E adesso, a partire da quest'anno, sanno leggere il tedesco, l'hanno imparato a scuola e adesso non hanno difficoltà a leggere da soli il tedesco. Prima non lo facevano. Trovo che in questo c'è stato un grande passo avanti in quest'anno scolastico. Sì, attraverso la lettura. Parlare no, ma leggere. Sì, e grazie al nuovo modello ho l'impressione di essere sostenuta perché altrimenti mi sarei assunta io una parte. Ci è sempre stato detto, per voi non ci sono problemi, voi siete bilingui e noi abbiamo anche sempre dovuto un po' relativizzare la cosa. Sì perché la parte tedesca viene coperta solo

Con la scuola bilingue per alcuni genitori, italofoeni o dialettofoni, sorge l'esigenza di far parlare più tedesco ai bambini. Una mamma di lingua madre bre-gagliotta afferma:

C'è la S. per esempio [una bambina bilingue con l'italiano e il tedesco], parla tedesco. L'altro giorno è venuta qua. Io l'ho sgridata e ho detto: ma S. fammi un favore, parla tedesco col M. [il figlio italofono monolingue]. No, tra di loro parlano italiano. Ma la S. solo con certa gente parla tedesco. Con mio figlio non parla tedesco. Automaticamente lei parla italiano. Perché se [il figlio] avrebbe qualcuno che già un amico così che deve sforzare un po' ... Sarebbe meglio. La S. automaticamente parla italiano. Non so. Già da piccola parlava sempre... perché lei voleva imparare l'italiano, la S. Veniva qua perché non sapeva l'italiano bene e allora parlava italiano. Giocava col M. per imparare l'italiano. È restato così, non parla una parola in tedesco [col M.]. La S., lo so, quando gioca con gli altri, solo tedesco. E col M. italiano. Io non so perché.

Una menzione a parte merita infine una famiglia di lingua tedesca che dal Ticino si è spostata a Maloja espressamente per la scuola bilingue. I bambini, due maschi, hanno frequentato la scuola dell'infanzia e le prime classi di scuola elementare in Ticino (il primo fino alla 2^a e il secondo fino alla 4^a). La madre ha mantenuto il suo posto di lavoro in Ticino e il padre lavora a San Moritz. A Maloja durante la settimana i bambini vivono con il padre e sono spesso con i nonni (che abitano a Maloja da una decina di anni). Sia i nonni che i genitori parlano lo svizzero tedesco. Anche in Ticino in casa la famiglia ha sempre parlato lo svizzero tedesco. L'italiano i bambini lo hanno imparato a scuola e con i loro compagni. Tra di loro i bambini parlano l'italiano. I nonni sanno l'italiano e ora che i bambini frequentano la scuola bilingue alternano lo svizzero tedesco all'italiano. Il padre parla solo lo svizzero tedesco. In Ticino i bambini parlavano poco tedesco e frequentavano una scuola con un'alta percentuale di bambini stranieri, per cui, secondo i nonni, i due nipoti non avevano la possibilità di fare grandi progressi. Il bilinguismo è il motivo principale per cui la famiglia ha deciso di spostare i bambini a Maloja. In Ticino i due bambini

dallo svizzero tedesco. Questo non vuol dire ancora per niente che sappiano leggere il tedesco, l'ho potuto verificare io stessa, questo non si fa così senz'altro, e tanto meno a esprimersi per iscritto in tedesco. E questo naturalmente lo imparano a scuola. A scuola parlano il tedesco standard e devono anche esprimersi per iscritto. Per me questo è diventato un perfezionamento assoluto del bilinguismo che abbiamo vissuto da anni. Allora, è tutto solo un vantaggio.

parlavano esclusivamente italiano tra di loro. Ora a Maloja cominciano a parlare anche lo svizzero tedesco. I genitori continuano a parlare lo svizzero tedesco. Per i due bambini il passaggio da una scuola monolingue a una scuola bilingue non ha comportato problemi. Essendo bilingui, i due bambini possono adattarsi facilmente a parlare la lingua dei loro interlocutori e così a scuola capita loro di parlare sia l'italiano sia il tedesco. I nonni si sono integrati bene a Maloja e sono contenti che le assemblee comunali non si tengano più in dialetto bregagliotto, ma in italiano. Secondo loro a Maloja si parla prevalentemente italiano, così come nel resto della Bregaglia, ma percepiscono comunque la forte presenza del tedesco.

6.11 Conclusioni

Dall'analisi delle interviste con le famiglie e i bambini si possono trarre le seguenti conclusioni:

Le famiglie e le lingue

- Per quanto riguarda le dinamiche linguistiche, le interviste confermano quanto già emerso nelle inchieste precedenti, vale a dire un alto grado di bi- o plurilinguismo nelle famiglie dei bambini che frequentano la scuola bilingue di Maloja.
- Le famiglie dimostrano di fare un uso molto disinvolto di più lingue sia all'interno sia all'esterno della famiglia, hanno dunque un rapporto molto naturale con il plurilinguismo, spesso anche inconsapevole. Lo stesso atteggiamento può essere osservato nei bambini, sia a casa sia a scuola. In questo senso la scuola bilingue rispecchia la reale situazione linguistica in cui vengono a trovarsi i bambini.
- Il bilinguismo si manifesta anche nel fatto che le famiglie guardano programmi televisivi sia in tedesco sia in italiano e leggono giornali e quotidiani nelle due lingue (con una dominanza del tedesco).
- In alcune famiglie si osserva la posizione molto forte del dialetto bregagliotto.

L'importanza del bilinguismo per il futuro dei bambini

- Le famiglie mettono l'accento sull'importanza del tedesco per il futuro percorso scolastico o professionale dei loro bambini.
- Le famiglie valutano positivamente il bilinguismo e lo considerano un arricchimento.
- Le famiglie ritengono che per i loro bambini sia importante sapere sia l'italiano sia il tedesco. Sono consapevoli del fatto che, in un villaggio situato sulla frontiera linguistica, ambedue le lingue siano importanti.
- Il fatto che il tedesco ora sia insegnato a scuola non sembra diminuire affatto il valore dell'italiano all'interno delle famiglie. In altre parole, l'italiano non sembra soffrire a causa della compresenza del tedesco.

- Anche la famiglia che all’inizio era un po’ scettica perché sentiva la scuola bilingue come una possibile minaccia per l’italiano, dopo un anno non ha più dubbi di questo tipo.

Importanza della scuola per l’italiano

- Dalle risposte delle famiglie emerge in modo molto chiaro che per l’italiano la scuola gioca un ruolo fondamentale. In alcune famiglie, quelle in cui si parla solo dialetto bregagliotto o in cui domina lo svizzero tedesco, senza la scuola l’italiano rivestirebbe un ruolo molto marginale.
- Malgrado la situazione di compresenza di più lingue, le famiglie dimostrano di impegnarsi per il mantenimento della lingua d’origine (di qualunque lingua si tratti).

La scuola bilingue

- La scuola bilingue non influisce, almeno non in maniera immediata, sul comportamento linguistico all’interno della famiglia, proprio perché la maggior parte delle famiglie è già bilingue.
- Per questo motivo e per la necessità di sapere bene il tedesco, secondo alcune famiglie la scuola bilingue si sarebbe dovuta realizzare molto prima.
- Le famiglie dichiarano che la scuola bilingue non ha causato particolari difficoltà ai loro bambini. Questi hanno vissuto il passaggio da una scuola monolingue a una scuola bilingue con serenità e naturalezza.
- Le famiglie osservano che ci sono dei risultati evidenti già dopo il primo anno. Questi risultati concernono in modo più appariscente il tedesco. Quei pochi bambini che ancora non sanno il tedesco, dimostrano di impararlo, e questo si nota prevalentemente a livello lessicale e nello scritto, in modo meno appariscente nel parlato. Le famiglie monolingui dicono che i loro bambini non hanno avuto difficoltà a seguire la matematica in tedesco.
- Le famiglie hanno molta fiducia nel progetto della scuola bilingue e continuano a considerarla un’ottima soluzione.
- Rimane la preoccupazione già espressa nell’inchiesta iniziale in riferimento a come si intende continuare l’insegnamento una volta che i bambini si recheranno a Stampa per il grado superiore in italiano. Alcuni genitori dicono apertamente che auspicherebbero un potenziamento del tedesco o addirittura l’estensione del modello bilingue al grado superiore.

Incidenza della scuola bilingue sul contesto demografico

Una domanda che si è posta sin dall'inizio del progetto era se la nuova scuola bilingue sarebbe stata in grado di attirare nuove famiglie con bambini a Maloja e in tal modo evitare la chiusura della scuola a causa del calo di bambini. Su questo alcuni genitori sono molto scettici. Un padre di famiglia di lingua bregagliotta afferma:

Ci sono tanti problemi... perché a me piace stare qui, ma se dovrei venire apposta a venire qui, non verrei. Se io non fossi di Maloja, non verrei mai a Maloja. A me piace il posto. Ma però ci sono troppi disagi. L'inverno chiudono la strada. Io vengo a casa con la motoslitte e allora mi va bene, sono aperti i laghi. Sennò cosa fai? Devo andare via di qui la sera alle dieci o alle undici e andare a dormire giù sopra una tavola... sono vite che non le fa neanche... Seconda cosa le tasse sono più alte qui che a Silvaplana. In confronto dell'Engadina il prezzo del terreno è basso, in confronto della Bregaglia è alto. Chi costruisce qui sono stranieri che fanno case di vacanza. Solo. Io dubito che qui a Maloja si salverà la scuola. A Maloja non c'è lavoro. In Bregaglia anche. Cosa c'è? C'è poco. Devono tutti andare via. [...] Poi comprano gli appartamenti di vacanza e vanno persi gli alberghi. Quando tu compri l'appartamento non vai più in albergo. Hanno già tutto nel bagaglio della macchina. Non comprano più niente. Per forza che gli alberghi vanno male.

Ed ecco come si esprime un anziano, nonno di due bambini che frequentano la scuola bilingue di Maloja:

Maloja hat ein Problem, das ist der Zuzug der Familien mit Kinder, damit die Anzahl der Kinder genügend gross wird. Im Moment [2009] hat es noch gerade genug Kinder, aber ich glaube durch das Bilingue hat Maloja eine Chance. [...] Dann könnte es sein, dass Kinder dann aus Italien kommen. Man hat jetzt auch ein Quartier ausgeschrieben, wo die Wohnungen dann auch bezahlbar sind. Politische Aufgabe ist, dass man Leute holt, die hier leben. 2003 gab es ein ganz harter Winter, 19 Tage war die Strasse von Maloja nach Sils gesperrt. [...] Das Problem wurde erkannt, aber wie schnell sich das auswirkt, ist eine andere Frage. Ich finde es schade, wenn das Projekt [der zweisprachigen Schule] wieder einbricht wegen zu wenig Kinder.¹¹⁰

¹¹⁰ Maloja ha un problema, vale a dire l'arrivo di famiglie con bambini, affinché il numero di bambini diventi sufficientemente alto. Al momento [2009] c'è un numero appena sufficiente di bambini, ma credo che grazie al bilingue Maloja abbia un'opportunità. [...] Così potrebbe essere che vengano bambini dall'Italia. Adesso si sono aperti dei terreni dove poter costruire a prezzi accessibili. Il compito della politica è quello di far venire gente che decide di vivere qui. Nel 2003 c'è stato un inverno molto rigido, per 19 giorni il tratto di strada tra Maloja e Sils è stato chiuso. [...] Si è individuato il problema, ma è una questione aperta come si svilupperà la situazione. Sarebbe peccato se si dovesse rinunciare al progetto [della scuola bilingue] a causa della mancanza di bambini.

7. L'italiano parlato dai genitori dei bambini della scuola bilingue di Maloja

Nelle discussioni sulla situazione sociolinguistica di Maloja e della Bregaglia si è tanto parlato dell'italiano, del fatto che fino agli anni novanta del secolo scorso era fortemente minacciato dal tedesco e che se il pericolo di sostituzione con il tedesco è stato arginato, è anche grazie ai comportamenti bilingui con l'italiano e il tedesco. Ma quale italiano si parla a Maloja? In una ricerca incentrata sulla scuola è indispensabile verificare le caratteristiche dell'italiano parlato dalla popolazione e in particolare dai bambini della località in questione. Lo faremo prima analizzando il parlato delle famiglie dei bambini della scuola bilingue. Più avanti, nel cap. 8.3, faremo la stessa cosa con l'italiano dei bambini.

Bianconi (1998) ha dimostrato che nel repertorio linguistico della comunità bregagliotta l'importanza dell'italiano è inferiore rispetto a quella dei dialetti locali e dello svizzero tedesco, anche se negli ultimi trent'anni l'italiano ha assunto un ruolo molto più significativo nella comunicazione orale.

L'osservazione partecipante, le considerazioni dei residenti, i dati demografici e statistici più recenti lo confermano: tra gli allievi delle scuole, tra gli adulti e i figli degli immigrati alloglotti, tra gli indigeni e gli 'esterni' che non parlano lo svizzero tedesco, è normale che si parli italiano anche nella comunicazione familiare e informale. (Bianconi 1998: 55)

Le nostre osservazioni raccolte durante i cinque anni in cui abbiamo accompagnato il progetto della scuola bilingue ci portano a confermare le osservazioni di Bianconi. Ripetiamo che nell'ambito del nostro lavoro, a Maloja e nel resto della Val Bregaglia, non abbiamo incontrato mai nessuna resistenza e nessuna difficoltà nel parlare l'italiano con la gente e durante le interviste nessuno ha avuto difficoltà a rispondere in italiano alle nostre domande. È interessante ora vedere più da vicino come parlano i genitori dei bambini della scuola bilingue. Si tratta ovviamente di un campione molto ristretto, ma significativo, in quanto funge da modello per i bambini.

Bianconi dà per acquisita l'esistenza di una microvarietà regionale di lingua, che chiama «italiano regionale bregagliotto», una varietà che per le sue peculiarità si distingue sia dall'italiano regionale ticinese sia da quello della vicina Valchiavenna. Ovviamente l'italiano della Bregaglia si colloca in una situazione di frontiera, in continuo e intenso contatto, soprattutto a Maloja, con lo svizzero tedesco. La situazione di Maloja, come abbiamo visto e come potremo

approfondire più avanti, è diversa rispetto alla valle, ma certamente si può concordare con Bianconi nel dire che l'italiano si trova in una situazione di paratenza precaria e fragile, condizione accentuata dalle conseguenze della separazione plurisecolare della Bregaglia dal retroterra italiano. Questa è la causa per cui l'italiano parlato in Bregaglia risulta separato dall'italiano comune parlato oggi oltre frontiera. Gli stessi bregagliotti, come abbiamo visto nelle interviste, sembrano del resto essere coscienti di tale fatto ed è importante, in tale contesto, non esprimere giudizi di valore sulla qualità di questa varietà di lingua.

Sulla scorta dell'analisi linguistica di una sessantina di interviste a persone residenti in Bregaglia, Bianconi (1998) elenca i tratti più caratteristici e diffusi dell'italiano regionale bregagliotto, vale a dire i fenomeni estranei al sistema dell'italiano contemporaneo, precisando che si tratta di una situazione singolare, addirittura unica nel contesto dell'italofonia:

La sua specificità e diversità rispetto agli altri italiani regionali (anche quello ipoteticamente e tipologicamente più vicino cioè il ticinese) sono prodotte dalla particolare situazione socio-geografico-culturale della Bregaglia, dove i dialetti sono vitalissimi e fortemente marcati strutturalmente, dove il contatto con lo svizzero tedesco è intenso e generalizzato e dove, infine, il rapporto con l'italiano d'Italia è diventato esperienza sociale concretamente praticata soltanto in questi ultimi tempi. (Bianconi 1998: 56)

Nell'illustrare i tratti più significativi dell'italiano regionale bregagliotto, Bianconi prende in esame i fenomeni legati al sostrato dialettale, quelli in cui è evidente l'interferenza dallo svizzero tedesco e i tratti dell'italiano che non trovano riscontro negli altri italiani regionali. Bianconi articola la sua analisi sugli ambiti della fonologia, della morfosintassi e del lessico.

In questo capitolo ripercorreremo ed elencheremo le caratteristiche fondamentali dell'italiano parlato oggi in Val Bregaglia¹¹¹ così come sono state evidenziate da Bianconi, e le confronteremo prima con l'italiano parlato dai genitori e poi dai bambini della scuola bilingue di Maloja. Nel caso degli adulti ci avvaleremo delle interviste, comprese quelle ricavate dal già citato progetto *Interreg*, e dell'osservazione partecipante. Alle interviste alle famiglie si aggiungono quelle fatte ad altre persone adulte che, a parte gli insegnanti, non hanno un rapporto immediato con la scuola bilingue, ma che risiedono a Maloja (in parte anche in valle) o sono cresciute e hanno vissuto per un certo periodo della loro vita a Maloja. Tra-

¹¹¹ Per le peculiarità dell'italiano parlato nel Grigioni italiano, e quindi non circoscritto alla sola valle Bregaglia, si veda Moretti (2008).

lasciamo l'italiano parlato da una famiglia lusitana che ovviamente è diverso per altri aspetti.

Per quanto riguarda la fonologia, Bianconi (1998: 57–59) elenca i seguenti tratti distintivi:

- La diffusione quasi generalizzata della pronuncia fortemente uvulare della /r/, il tratto fonologico certamente più marcato dell'italiano regionale bregagliotto, la cui origine e spiegazione sta nel sostrato dialettale.
- La pronuncia chiusa della /e/ tonica, anche quando le pronunce dell'italiano sono aperte, con la conseguente tendenza all'eliminazione nei casi più estremi della /è/ che si conserva tuttavia nei monosillabi (*Chiavénna, architétto, dialétto, léttera, témpo, bélgi, génte* ecc.); anche in questo caso l'origine del fenomeno va cercata nelle pronunce dialettali bregagliotte che azzerano la differenza tra /e/ chiusa ed /e/ aperta.
- La pronuncia palatalizzata della /s/ seguita da /i/ all'inizio di parola che si riscontra nella pronuncia palatale di /s/ nell'avverbio sì.
- La pronuncia mediopalatale esplosiva tendente a /j/ di /g/ seguita da vocale palatale (in posizione iniziale o interna intervocalica: d3jente, d3ja, relid3jone, d3jenitori); gli ultimi due tratti riscontrabili in particolare presso persone anziane.
- La fonologia dell'enunciato: enfattizzazione dell'accento tonico di parole soprattutto in fine di frase, con relativo allungamento della vocale sotto accento e insequente influsso sull'intonazione in fine di enunciato, con curva ascendente dapprima e discendente conclusiva: *siamo tròppo lontani; venivano tùutti gli àanni*; ecc. Questa particolare curva intonativa è, secondo Bianconi, da mettere in relazione con la permanenza di un tratto arcaico del bregagliotto.

Bianconi individua infine diverse interferenze fonologiche dallo svizzero tedesco, derivanti dai frequenti contatti dei bregagliotti con la realtà svizzero tedesca e dalla forte presenza di parlanti bilingui. Questi fenomeni interessano parecchie persone della prima generazione di immigrati ma anche qualche nativo. Le peculiarità fonologiche che designano un'interferenza dal sistema svizzero tedesco sono:

- la tendenza alla pronuncia velare della /a/;
- la resa intensa delle occlusive intervocaliche (*maritto, doppio, pocco*) e della /tʃ/ palatale (*dicciamo*);

- la pronuncia sorda della palatale sonora /g/ (cià, Ciacometti, ciù).

Bianconi sintetizza in questo modo la caratterizzazione generale dell'italiano parlato in Bregaglia dal punto di vista fonologico:

[...] Si tratta di una varietà con sue precise peculiarità, parlata in generale in modo fluente, in gran parte priva di inflessioni particolari [...], in fondo e prevalentemente assai neutra e in questo senso «svizzera», certamente più vicina all'italiano regionale ticinese che non a quello generalmente lombardo o specificamente comasco. All'interno di questa caratterizzazione di massima si manifestano variazioni assai rilevanti dovute sia alla diversa origine linguistica e geografica dei parlanti, sia alla loro età, sia alla storia linguistica personale e professionale, sia ai loro comportamenti linguistici abituali, aspetti che accentuano ulteriormente il carattere «altro» di questo italiano rispetto a quello correntemente parlato nell'Italia settentrionale. (Bianconi 1998: 59)

Nel nostro campione ritroviamo di regola i tratti fonologici elencati da Bianconi, in modo particolare la pronuncia uvulare della /r/.

Morfosintassi

Per quanto riguarda la morfologia e la sintassi, vale a dire i tratti grammaticali dell'italiano regionale bregagliotto diversi dallo standard, Bianconi elenca le seguenti caratteristiche:

- *Articoli e preposizioni articolate:*
 - L'impiego delle forme *il, al, del* ecc. davanti a parole comincianti per vocale oppure s + consonante: *il svizzero tedesco; il sci di fondo; i aspetti negativi* ecc. Nel nostro campione riscontriamo lo stesso fenomeno nelle persone bilingui con l'italiano e il tedesco e anche nei dialettofoni:
 - *sono quei orari stupidi; quando fa dei sbagli;*
 - *parlano il Hochdeutsch; con la nonna parlano il Schwyzerdütsch;*
 - *la maestra parla proprio Hocheutsch come parlano i Svizzeri;*
 - *si, devo ammettere che l'italiano è molto bello, più bello del Schwytzerdütsch;*
 - *il svizzero tedesco;*
 - *nei appartamenti dei indigeni;*
 - *valutare le reazioni dei allievi, dei genitori e dei insegnanti.*

- L'uso dell'articolo davanti a nome proprio o ai nomi di parentela. Nel nostro campione questo fenomeno si riscontra soprattutto presso i dialettofoni:
 - *lui prende il M. è va da questa parte;*
 - *io vedo la mia sorella;*
 - *il J. è in ultimo anno di asilo.*
- Nel nostro campione, nelle persone bilingui con l'italiano e il tedesco, ma anche nei dialettofoni, troviamo inoltre esempi di omissione dell'articolo laddove lo standard lo richiederebbe: *io non ho mai imparato __ grammatica; però sa anche __ tedesco; ci sono __ mie cugine e allora è tedesco.* Queste caratteristiche sono riconducibili a interferenze dal tedesco e in parte anche dal dialetto bregagliotto: *ich habe noch nie __ Grammatik gelernt / l'ha mai imprendü (la) grammatica; sie kann auch __ Deutsch,* ma in dialetto si direbbe *la sa er al tudescc.*
- Preposizioni (l'impiego di preposizioni ricalcato sul tedesco o il loro uso improprio):
 - Uso di con al posto di a: *Si comincia la scuola con sei anni; con 18 anni ho lasciato la valle* (calco sul tedesco *mit sechs Jahren*). Troviamo esempi simili anche nel nostro campione, nelle persone dialettofone e nei bilingui con il tedesco e l'italiano:
 - *dopo è venuto a abitare giù con diciassette anni;*
 - *era diventato svizzero con diciassette anni.*
 - Uso di in al posto di a e tra: *in cinque anni il maestro va in pensione* (calco sul tedesco *in zwei Wochen*). Esempi tratti dal nostro campione, nelle persone bilingui (con l'italiano e il tedesco), ma anche dialettofone:
 - *certo che in cinque minuti lì è tedesco;*
 - *finché lei è andata a... in asilo; entrava nell'asilo;*
 - *era sempre in un livello abbastanza intellettuale; quando eravamo giù in Chiavenna (dal tedesco *in Chiavenna*);*
 - *in un anno è stato deciso il tutto;*
 - *il J. è in ultimo anno di asilo;*
 - *saprebbero meno bene l'italiano, perché noi parlando il bregagliotto, e in scuola sarebbe tedesco...;*
 - *noi in due anni dovremmo già metterci in chiaro;*
 - *i nonni abitano anche qua, nel terzo piano.*

- Uso di su al posto di in o di: Sul nostro settore; ha parlato sulla Ciäsa Granda (riferimento a espressioni e verbi tedeschi reggenti le preposizioni auf o über). Nel nostro campione abbiamo trovato solo pochissimi esempi di questo tipo: *che arrivino delle nuove famiglie sul comune Bre-gaglia o a Maloja; basta che [alla televisione] ci sia qualcosa che gli piace, poi su che lingue è...*
- Uso «deviante» della preposizione su: *un progetto che va su corsi a distanza; abbiamo cominciato sulle vacanze di natale ecc.* Qui non si tratta né di influsso del dialetto né dello svizzero tedesco. Casi del genere, tuttavia con frequenza ridotta, si riscontrano anche nel nostro campione:
 - *dovrebbero andare sull'inglese;*
 - *perché non sono andati prima sul tedesco?*
- Uso di da al posto di di: *essere a pari dagli altri; mia madre è da Coira.* Nel nostro campione lo stesso fenomeno si nota nei parlanti dialettofoni: *mia mamma è da Rapperswil; l'italiano sicuramente se... del lato dello scrivere, penso che scrivo meglio.*
- Del al posto di nel in: *del 51 ho cominciato; del 33 si sono sposati.* Questo tratto non si riscontra nel nostro campione.

Vediamo ora, per le preposizioni, esempi del nostro campione che non si riscontrano nell'elenco di Bianconi:

- Di al posto di da, a o per:
 - *quella roba ricevono del Maloja;*
 - *questo ha dato il via di fare qualcosa;*
 - *poi dipende del ramo che hanno fatto a scuola;*
 - *ma dipende forse anche dell'insegnante.*
- A al posto di in: *c'ho vacanza al maggio.*
- Di al posto di a o di davanti all'infinito nei casi in cui lo standard non prevede preposizioni (queste due caratteristiche si riscontrano frequentemente):
 - *dovevo anche impegnarmi di parlare profondamente*
 - *per lei forse è più facile di parlare in italiano;*
 - *per me era molto più opportuno di parlare solo italiano;*
 - *gente che piace di avere contatti con gente...;*
 - *hanno iniziato adesso anche di mandare l'invito o le trattande in italiano e in tedesco.*

- A al posto di su: a base privata.
- A laddove lo standard non richiede preposizione:
 - *io penso che a parlare preferiscono il tedesco, a scrivere preferiscono l'italiano;*
 - *è meglio a parlare solo una lingua, perché a parlare due lingue per lui avrebbe creato confusione.*
- Omissione della preposizione nei dialettofoni: *anche solo__ giocare imparano tantissimo; io sono__ ventidue anni qua a Maloja; m'han detto di rimanere tutta l'estate, anche tutto l'anno per via che avevano bisogno__ un muratore; io all'asilo adesso, a dire la verità, non mi ricordo nemmeno se si parlava proprio italiano, perché pensando__ quando sono andato... entrato io all'asilo...; lo vedo come riesce__ ascoltare noi due.*

Un altro tratto che abbiamo riscontrato frequentemente nel nostro campione è l'uso polivalente della congiunzione subordinativa o del pronome relativo che:

- *è importante che sappiano le lingue che hanno bisogno;*
- *lavoriamo col turismo, diciamo gente che piace di avere contatti con gente non so...;*
- *la S. per esempio parla il Schwytzerdütsch, poi invece se... la F. che [inteso con la quale] ha tanto contatto, è bregagliotto; ho incominciato [la scuola] prima a Maloja e poi ho smesso in gennaio e poi ho ripreso con la quarta che mi hanno fatto poi ripetere che italiano non ne sapevo perché a casa si parlava il dialetto e dentro [intende in Canada] il francese. E al tempo dell'asilo, che andavo io all'asilo si parlava ancora il dialetto;*
- *ci sono due tre persone che non ci parliamo perché io non parlo tedesco e loro non parlano italiano;*
- *se uno abita qui a Maloja che deve andare a San Moritz a lavorare;*
- *non era una cosa che eravamo contrari;*
- *allora era il primo anno che io partecipavo al consiglio scolastico.*¹¹²

¹¹² L'uso polivalente della congiunzione o del pronome relativo che è del resto un fenomeno molto esteso nell'italiano colloquiale (Dardano e Trifone 2010: 84).

Pronomi:

- Impiego del possessivo di terza singolare suo, sua ecc. esteso al plurale al posto di loro: *fanno le sue gite; i più grandi vanno nei suoi gruppi* ecc. La spiegazione del fenomeno è da ricercare nel sottosistema pronominale dialettale. Esempi simili si trovano anche nel nostro campione, nelle persone bilingui con il tedesco e l'italiano: *i bambini parlano già tedesco a casa sua*.
- Uso sovrabbondante e particolare dei pronomi dimostrativi. Il dimostrativo quello ha un impiego molto esteso e sostituisce sistematicamente questo e ciò: *quello ha cambiato oggi giorno; quello non lo vedo* ecc. (fenomeno derivante dal dialetto, ma anche dallo svizzero tedesco). Quello si ritrova frequentemente anche nel nostro campione:
 - *quello è logico;*
 - *quello sicuramente;*
 - *quello mi scocciava;*
 - *quello trovo un po' peccato che non si riesce a andare un po' d'accordo;*
 - *sì, quello è vero.*
- Omissione delle particelle clitiche nelle frasi con dislocazione a sinistra del tema (fenomeno che richiama il modello tedesco): *la radio non __ posso ascoltare; io politica non __ faccio* ecc. Anche nel nostro campione questo fenomeno è molto frequente, nelle persone bilingui con l'italiano e il tedesco e dialettofone:
 - *io l'italiano sia scrivere che leggere non __ ho imparato;*
 - *l'italiano io non __ ho mai studiato; io la scuola __ ho fatto a Sils; ho già i libri, ogni tanto guardo dentro, qualche parola __ capisco; quello che gli piace [alla televisione] __ guardano; quello __ trovo un po' peccato che non si riesce a andare un po' d'accordo; anche le scuole professionali __ ho fatto tutte in tedesco; quello che hanno imparato da piccoli, quello non __ dimenticano più;*
 - *tante parole __ dicevano in bregagliotto;*
 - *a non partecipare al discorso, quello __ fa ancora adesso; questo non __ fa più; ma lo stesso problema __ ha avuto lui.*
- Rinforzi deittici lì, là in casi come: *quella roba là; quei anni lì* ecc. (fenomeno che trova riscontro negli italiani regionali settentrionali e in quello ticinese). Questi rinforzi deittici si trovano anche nel nostro campione. In più, nel nostro campione nei dialettofoni troviamo su: *non è che dice ah c'è su il tedesco [alla televisione], non guardo; ma a me prima scocciava sempre venir su a lavorare la stagione e poi tornare in febbraio a chiedere ancora lavoro.*

Avverbi e aggettivi:

- Uso improprio dell'avverbio modale o creazione di neologismi: *quello che è postalmente; principalmente le lezioni sono in italiano, ciò che concerne internamente politicamente durante le riunioni*. Nel nostro campione, nelle persone bilingui con l'italiano e il tedesco, troviamo esempi del tipo: *dovevo anche impegnarmi di parlare profondamente (nel senso di in modo impegnato, approfondito)*.
- Nel nostro campione osserviamo l'uso errato dell'avverbio che assume la forma dell'aggettivo. Il fenomeno si riscontra prevalentemente presso i bilingui con l'italiano e il tedesco, un po' meno presso i dialettofoni. Il fenomeno è certamente dovuto all'influsso del tedesco:
 - *sì, io direi senza problemi, dopo non dico perfetto, ci sono degli errori così, però vorrei dire sì;*
 - *perché adesso parlo più o meno facilmente due lingue, anche a tradurre in testa va spesso automatico;*
 - *io parlo tanto, ma niente perfetto; do delle spiegazioni anche in tedesco, per spiegare più veloce; il progetto è andato molto veloce.*

Verbi:

- Uso del congiuntivo presente o imperfetto nelle frasi ipotetiche dell'irrealtà: *se avrei scritto tedesco; se non avremmo avuto questo Alberto; se si metterebbero d'accordo*. Troviamo casi di questo tipo anche nel nostro campione, soprattutto tra i dialettofoni (e anche nell'uso del congiuntivo presente):
 - *Ci sono tanti problemi..., perché a me piace stare qui, ma se dovrei venire apposta a venire qui, non verrei;*
 - *io se dovrei scegliere; però abbiamo il vantaggio di due lingue che se non sarebbe stato così, che non avremmo avuto solo il tedesco così, l'italiano, penso che, io non l'avrei;*
 - *io penso che se avrebbero l'opportunità, più avanti, di frequentare delle lezioni facoltative o così.*
- Uso dell'ausiliare avere al posto di essere nei tempi composti (riconducibile all'influsso del sistema tedesco ma anche al dialetto). Nel nostro campione troviamo esempi di questo tipo:
 - *non ci si ha pensato; un po' di italiano si ha fatto;*
 - *si han fatti;*
 - *ci hanno costato molto meno;*

- *per i bambini che erano in queste classi non ha cambiato molto;*
- *come si ha visto che non costa molto di più;*
- *se si pensa che in un anno si ha avuto il consenso del cantone.*
- Uso della forma averci al posto di *avere*, uno dei pochi casi, osserva Bianconi, di presenza di un elemento del parlato italiano comune nell'italiano regionale bregagliotto. Il fenomeno si riscontra anche nel nostro campione, nei parlanti dialettofoni:
 - *c'ho vacanza al maggio e giugno;*
 - *lui non c'ha mica tanta voglia di studiare;*
 - *non c'ha mai fame.*
- Nel nostro campione riscontriamo, inoltre, calcato sul tedesco, l'uso dell'imperfetto al posto del passato prossimo per la rappresentazione di un'azione momentanea (che in italiano rappresenterebbe invece un'azione durativa):
 - *avevo un'amica che aveva la casa lì, e lei diventava disoccupata (sul tedesco *und sie wurde arbeitslos*);*
 - *entrava nell'asilo e parlava italiano;*
 - *ecco per esempio, per questo io ero all'inizio, quando c'era la proposta del bilinguismo, io ero abbastanza scettico.*
- Sempre nel nostro campione, tratto non evidenziato da Bianconi, osserviamo l'uso insolito del passivo con il verbo *venire*, lì dove l'italiano standard prevede l'ausiliare *essere* seguito dal participio passato o l'uso del *si* impersonale. Questo tratto interessa i bilingui con l'italiano e il tedesco, ma soprattutto i dialettofoni:
 - *vuol dire che viene già parlato abbastanza bene e poi anche corretto, così le lingue vengono equilibrate; l'italiano vien parlato fra noi poco;*
 - *con la moglie di mio fratello che è tedesca vien parlato tanto il Hochdeutsch;*
 - *non ci ricordiamo più in che lingua che è stato parlato;*
 - *perché noi, le due lingue [italiano e tedesco] vengono parlate, sempre, già prima della scuola bilingue;*
 - *è cambiato a scuola, perché appunto il tedesco adesso è veramente accettato, vien promosso, vien insegnato ...; lì viene parlato tanto l'italiano;*
 - *la gente ha paura che poi d'inverno se nevica troppo viene chiusa la strada;*
 - *la matematica viene fatta in tedesco.*

Interpretiamo questo tratto come una di quelle caratteristiche che Bianconi definisce «libresche» dell'italiano bregagliotto. Questo vorrebbe dire che l'uso di venire nel passivo viene sentito come di stile più elevato, distante dal parlato informale. Se ipotizziamo un influsso del tedesco, dobbiamo vedere una messa in corrispondenza del tedesco *werden* con *venire*. Un'identificazione di questo tipo sarebbe plausibile per i bilingui con il tedesco e l'italiano. Viste le diverse possibilità interpretative, pensiamo si tratti di un concorrere dell'identificazione werden – venire nei bilingui e nel contempo di un tratto di innalzamento dell'italiano nei dialettotoni.

- A volte si usa il *si* impersonale laddove lo standard non lo prevede: *appunto, qualche volta non ci si ricorda neanche cosa... che lingua si è parlato*, mentre nello standard si direbbe piuttosto *che lingua abbiamo parlato*.

– *Casi*

- Alcune volte, nel nostro campione, prevalentemente presso le persone bilingui con il tedesco, riscontriamo l'uso errato, calcato sul tedesco, dei casi: *vorrei farla osservare*. Abbiamo però riscontrato casi solo isolati del tipo *chiederla, domandarlo, aiutare a lui* ecc.

– *Negazione*

- Nel nostro campione, nella dislocazione a sinistra del tema, troviamo esempi in cui nella negazione viene omissa l'avverbio di negazione *non*:
 - *La radio __ l'ascoltiamo quasi mai; e ma al comune __ andava nessuno;*
 - *si perché anch'io l'italiano __ l'ho imparato mica perché i miei genitori parlavano italiano.*

Al contrario, ci sono anche casi in cui si usano due verbi di negazione con effetto enfaticizzante della frase: *il comune non è neanche che agevola*.

– *Ordine sintattico*

- Nel nostro campione alcune volte si osservano delle anomalie nell'ordine sintattico: *senza dubbio è l'italiano più bello; sì, ma per poco tempo sempre*.

– *Lessico*

Per il lessico Bianconi elenca le seguenti caratteristiche:

- La forte presenza, nell'italiano regionale bregagliotto, di arcaismi e parole libresche. Questa particolarità, come osserva Bianconi, risale alla lunga tradizione dell'apprendimento dell'italiano scritto sui testi ecclesiastici e praticato soltanto eccezionalmente in occasioni pubbliche formali. Permangono quindi tuttora le conseguenze di una situazione singolarmente artificiosa, «conferendo alle produzioni parlate di bregagliotto il carattere di una lingua a parte, decisamente lontana dai tratti costitutivi del parlato informale contemporaneo italiano» (1998: 63). Bianconi cita alcuni esempi: *entravano i famigli; tramite le gazzette; bramo sempre ancora*¹¹³ *la compagnia dei miei conscolari* ecc. Il vocabolo *conscolari* ritorna anche nel nostro campione, usato anche da persone di lingua madre svizzero tedesco. In questo caso riteniamo si tratti piuttosto di un calco dal tedesco, *Mitschüler*, che di un arcaismo. Un altro arcaismo del nostro campione: *io non mi aggrego coi tedeschi di Maloja*. Un altro esempio abbastanza frequente, usato anche dai bambini, sia bililingui e non, è il pronome indefinito *qualcheduno*:
 - *anzi io non ce la faccio a parlare il dialetto, insomma Schwyzerdütsch, con qualcheduno;*
 - *tra di loro se c'è qualcheduno;*
 - *quando si parla con qualcheduno che deriva da vicino Italia;*
 - *se qualcheduno vuol fare un tirocinio.*
- La forte presenza di regionalismi, vale a dire di parole e espressioni tipicamente bregagliotte, alcune autoctone, altre invece ricalcate sul tedesco. Per esempio l'uso di *quella volta* al posto di *allora*: *no, quella volta non c'erano problemi, perché quella volta chi andava in vacanza*. Nel nostro campione troviamo inoltre:
 - *quando si parla con qualcheduno che deriva da vicino Italia;*
 - *in Ticino, lì mi ridevano se parlavo italiano, perché dicevano che c'era un accento molto tedesco;*
 - *sì, e poi, non siam neanche mai stati, come valle, direzionati verso il Ticino; e poi facciamo neve, facciamo via la neve per il cantone e per il comune;*
 - *ma vanno, diciamo, in biblioteca a noleggiarsi un film o così.*
- Altre parole specifiche elencate da Bianconi sono: *apprentissaggio* al posto di *apprendistato*; *firma* invece di *ditta*; *casa di scuola per edificio scolastico*; *attuuario* (*segretario*); *protocollo* (*verbale*); *così avanti* (*di seguito*), calcato sul tedesco *und so weiter*, molto frequente anche nel

¹¹³ *Sempre ancora* ovviamente è calcato sul tedesco *immer noch*.

nostro campione, ecc. Parole specifiche che troviamo nel nostro campione: ramo al posto di *materia scolastica* (poi dipende del ramo che hanno fatto a scuola); pausa al posto di *ricreazione*: in pausa, per esempio, non so cosa parlano; conscolari al posto di *compagni di scuola*; trattanda al posto di *oggetto* (all'ordine del giorno); indigeni al posto di *gente del posto*: nei appartamenti per gli indigeni; *Stampa sta preparando una zona edilizia per gli indigeni*. Nel nostro campione troviamo inoltre:

- *la gente è informata e dopo parla in avanti* (calcato sul tedesco *und spricht weiter*);
 - *meglio di fargli imparare bene una lingua che ci sarebbe una base e solo più in avanti parlare in un'altra lingua; quando io non so in avanti, va in tedesco*;
 - *quelli di lingua italiana avevano il problema se riescono a seguire e poi dopo come va in avanti a scuola in valle* (sul tedesco *wie es weiter geht*).
- Nel nostro campione troviamo inoltre in modo generalizzato l'uso improprio dell'aggettivo bilingue, che viene usato come sostantivo, o del sostantivo bilinguismo usato in modo generalizzato al posto di *scuola bilingue, progetto di insegnamento bilingue* e simili:
 - *io non credo che il bilingue possa salvare la scuola di Maloja*;
 - *l'altra sera siam stati a Poschiavo a vedere un teatro che era fatto in bilinguismo... in bilingue*;
 - *sì, a Sils, lì è anche bilinguismo* (nel senso di: anche lì c'è un contesto *bilingue*);
 - *per me questo bilinguismo qui dovevano farlo molto prima*.
 - Lo stesso vale per il vocabolo monolingue, usato in modo improprio: la monolingua più parlata è il bregagliotto.
 - Bianconi individua numerosi prestiti non adattati di vocaboli svizzero tedeschi nel lessico dialettale e nell'italiano regionale bregagliotto. Tra gli esempi elencati da Bianconi riportiamo: Staubsuger (aspirapolvere) e Kübel (secchio) che fanno parte integrante del lessico bregagliotto. Il fenomeno si riscontra, almeno in parte, anche nell'italiano parlato, «favorito e accentuato soprattutto dai vuoti lessicali in chi ha imparato la professione in scuole e ambienti di lavoro tedescofoni» (1998: 65): *si parte la mattina col Ladewagen; il Kreisel; d'inverno facciamo Langlauf; le attività del Frauenverein* ecc. Bianconi propone, in tale contesto, un elenco di vocaboli svizzero tedeschi nel dialetto bregagliotto, un'ottantina di prestiti non adattati dallo svizzero tedesco. Nel nostro campione

questi prestiti, o queste interferenze, sono frequenti soprattutto nelle persone bilingui con l'italiano e il tedesco:

- *era lei come Tagesmutter;*
 - *entrava nel Kindergarten;*
 - *l'Engadiner Post e le altri... roba di Schreinerzeitung;*
 - *solamente il [programma televisivo] svizzero tedesco ha questo programma Guatnachtgschichtli, ma anche altri che sono forse il KIKA [Kinderkanal] certamente;*
 - *[l'italiano] è quasi come una Geheimsprache;*
 - *sì, qui a Maloja c'è il Frauenverein;*
 - *ormai diciamo che l'italiano lo parlo quando sono sul cantiere con gli operai, perché se arriva l'architetto, arriva il Bauführer parli tedesco; perché diciamo anche se è un portoghese che va a scuola qua, gli piace l'Engadina che resta qua che va a lavorare qua che sa il tedesco, quello lì ha un Pluspunkt enorme sulle spalle.*
- Nel nostro campione si possono individuare diverse interferenze dallo svizzero tedesco e dal dialetto bregagliotto nonché numerose commutazioni di codice che in questa forma non si riscontrano presso i bambini:
 - *e bisogna dire che loro non hanno tanto volentieri che tu parli russo con loro, loro vogliono parlare inglese con te (sul tedesco *sie haben es nicht so gerne*);*
 - *sì, però abbiamo abitato via (nel senso di *abbiamo abitato anche in altri posti*);*
 - *al piano di basso; certo, conosco sempre ancora tanta gente (calcato sul tedesco *immer noch*);*
 - *l'italiano è andato a perdere (sul tedesco *die italienische Sprache ist verloren gegangen*);*
 - *si parlava di portare tutti i bambini a Vicosoprano; porta tanto avere due lingue; l'unico sono i materiali didattici [*che mancano*], (sul tedesco *das Einzige ist...*);*
 - *e parlano [i bambini], anche pieno di sbagli, ma parlano;*
 - *qualche volta capita che inizi un discorso in una lingua, forse anche a seconda di chi c'è assieme;*
 - *l'assemblea comunale si tiene in italiano, una volta si teneva in bregagliotto e comunque è stato cambiato e trovo anche giusto;*
 - *fin quel tempo che io ho lavorato in albergo;*
 - *avevo un'amica che aveva la casa lì, e lei diventava disoccupata (sul tedesco *und sie wurde arbeitslos*);*

- e adesso parla con... con, con il guidaz, con il Götteri parla italiano e dopo ha una Patin, Gotte, con lei parla anche italiano;
- tutti parlano Hochdeutsch, un po' d'italiano, un po' di bregagliotto, un po' di tutto; anche quando sono al Spielplatz c'è... è un misto;
- e poi se faccio una lettera che devo mandare via la porto a mia madre che me la corregge, perché appunto, la virgola, Grossschreibung, Kleinschreibung...;
- sei in giro appunto giocare a tennis ogni tanto... dipende contro chi giochi, parla tedesco o parla italiano, oder? Non c'è penso che non parla con nessuno tedesco... bregagliotto, so oder so, anche tedesco no; e poi non ha problemi, fa questo come aus dem Arm schütteln, ohne Problem; ma libri così liest meistens du;
- i cartoni animati sono ben tradotti, also, es ist ein gutes Deutsch; ma prima era... umgekehrt, zuerst hat sie besser Deutsch geschrieben, als sie noch nicht zur Schule ging.
- La commutazione di codice nel nostro campione interessa anche il dialetto:
 - vedo anch'io quando vado a pompier così c'è quei dö o tre di Maloja che sono cresciuti qui; lei parla mia tudesch, neanche una parola;
 - per mi il bregagliotto; lui sa mica l'ingles;
 - ma il problema è cul tudesch tudesch (inteso ovviamente come Hochdeutsch);
 - una miscela tra bregagliott e Schwyzerdütsch e Hochdütsch.
- *Intercalari*

Gli intercalari usati più frequentemente registrati da Bianconi sono: diciamo (che ha la funzione di riflettere su quanto si va dicendo, ma che può anche denotare una condizione di insicurezza linguistica latente); eh e bon (intercalare caratteristico nel parlato regionale ticinese). Diciamo nel nostro campione è frequente negli enunciati dei genitori dialettofoni: *se uno impara, diciamo, muratore o falegname*.

Aggiungiamo al campione raccolto da Bianconi, l'intercalare in sé, riscontrato presso i ragazzi che dopo la scuola bilingue di Maloja si sono recati a Stampa per le superiori. Nelle interviste precedenti agli stessi ragazzi, nel momento in cui frequentavano la scuola bilingue a Maloja, questo intercalare non c'era o era molto meno frequente. È evidente che è stato acquisito dai ragazzi a Stampa. Nel nostro campione troviamo solo raramente l'intercalare in sé e quasi esclusivamente in parlanti dialettofoni o che hanno il romancio nel loro repertorio linguistico: *poi dopo in sé nel programma [la*

figlia] non era neanche stata integrata tanto perché era l'ultimo anno; radio, abbiamo sempre il radio Engadina, e quello è sempre, in sé è tedesco.

Nel nostro campione troviamo inoltre, esclusivamente nei dialettofoni, l'intercalare *così*:

- *vedo anch'io quando vado a pompier così c'è quei dö o tre di Maloja che sono cresciuti qui;*
- *e l'apprendistato in tedesco e ce la siamo cavata benissimo anche se con alcuni sforzi, alcuni problemi forse, ostacoli così, però abbiamo il vantaggio di due lingue;*
- *io penso che se avrebbero l'opportunità, più avanti, di frequentare delle lezioni facoltative o così;*
- *sì, e poi dopo bisogna vedere che anche le ordinazioni che si fanno in ditta così si fanno in tedesco, anch'io se devo scegliere un catalogo o così, mi chiedono se lo voglio in italiano o tedesco.*

Tutti questi esempi mostrano la diversità di questo italiano dallo standard, un italiano popolare bregagliotto che vive tra il dialetto e lo svizzero tedesco. L'insicurezza nel parlare l'italiano della popolazione bregagliotta, e questo vale per gran parte del Grigioni italiano, è una caratteristica tipica delle minoranze che tendono a interpretare la differenza come deprivazione. I parlanti hanno l'impressione di non essere fluenti nell'uso dell'italiano e l'italiano non offre loro sicurezza linguistica. Sarebbe importante che le persone assumessero un atteggiamento meno condizionato e normativo nei confronti della lingua italiana.

Concludiamo con un esempio riportato da Bianconi di un italiano caratterizzato da fenomeni di interferenza dovuti al contatto con il tedesco. Si tratta di una comunicazione per i clienti in un albergo a Maloja, un testo che quindi è stato presumibilmente redatto da persone che parlano prevalentemente il tedesco, e probabilmente è una traduzione dal tedesco effettuata da un non nativo (un caso sicuramente estremo, ma che comunque dimostra quale italiano si può incontrare a Maloja e quanto scarsa sia, in certi casi, l'attenzione per la correttezza formale):

Gentile cliente. Per lei e per il mantenimento ecologico cambiamo vecchio per nuovo come lei desidera. Lei decide se noi cambiamo l'asciugamano vecchio per nuovo lei ci mette quello usato nella doccia. I nostri collaboratori si occupano per nuova freschezza. Ci ringraziamo per la vostra collaborazione. (Bianconi 2008: 290)

8. I test scolastici

8.1 Premesse

Una componente essenziale del monitoraggio scientifico del progetto della scuola bilingue di Maloja era costituita dai test scolastici lungo l'arco di quattro anni (2005-2009). I test, preceduti da un'intervista con tutti i bambini, riguardavano la lingua e la matematica. Trattandosi qui di un lavoro impostato sulla lingua, e in modo particolare sull'italiano, prenderemo in considerazione i test linguistici e accenneremo solo in margine a quelli di matematica. I test di tipo linguistico si sono svolti nei seguenti ambiti:

- italiano produzione orale e scritta
- tedesco produzione orale e scritta
- lessico bilingue

Lo scopo dei test era quello di controllare le prestazioni scolastiche dei bambini e di verificare se l'insegnamento bilingue comportasse delle ripercussioni negative o meno sul loro percorso scolastico. I test hanno inoltre permesso di analizzare ancora più a fondo lo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini.

Si tratta certamente della parte più complessa e delicata della valutazione del progetto. Il problema consisteva nel numero molto ridotto di bambini e nella particolarissima situazione sociolinguistica in cui vivono. Abbiamo già detto che la scuola bilingue di Maloja è di dimensioni molto ridotte, gestita in due sezioni, con due soli insegnanti, situata sulla frontiera linguistica italiano-tedesco / romancio. A ciò va aggiunto che, come abbiamo visto, i bambini presentano una situazione sociolinguistica molto variegata e complessa.

Per tutti questi motivi, come del resto è normale per indagini sulla competenza linguistica, i nostri accertamenti sono tendenzialmente di carattere qualitativo, descrittivo e induttivo, puntano esplorativamente sulla formulazione di ipotesi, focalizzano l'attenzione sul processo, privilegiano l'osservazione libera di una realtà dinamica, ciò che porta a risultati stimolanti, ma poco o per nulla generalizzabili. Tutto questo rende difficile, se non impossibile, un discorso di tipo quantitativo¹¹⁴ e non permette certo di fare delle considerazioni statistiche.

¹¹⁴ Infatti, sempre a causa del numero ridotto di allievi, non è stato possibile confrontare le rispettive classi su base quantitativa (il numero massimo di allievi per classi era di quattro bambini!).

Il numero dei campioni linguistici raccolti su un periodo di 4 anni e l'analisi approfondita di tutti gli enunciati ci permettono comunque di giungere a delle conclusioni attendibili. Abbiamo inoltre cercato di trovare un confronto con una classe di paragone e abbiamo optato per la scuola elementare di Bondo. Abbiamo scelto questa scuola perché in quel periodo presentava caratteristiche più o meno simili a quelle di Maloja (posizione geografica, gestione a due sezioni, classi molto piccole, situazione linguistica però solo in parte simile). Anche per il confronto tra Maloja e Bondo ovviamente non è stato possibile giungere a delle conclusioni statistiche. Abbiamo quindi puntato su un'indagine prevalentemente qualitativa. Importante notare che l'obiettivo del confronto con Bondo non era di carattere competitivo. Non si trattava di vedere se una scuola otteneva risultati superiori rispetto all'altra. Quello che ci interessava era se i risultati dei test degli allievi della scuola bilingue di Maloja fossero paragonabili a quelli della scuola monolingue di Bondo, in modo da capire se il bilinguismo ostacolasse o meno l'apprendimento e le prestazioni scolastiche dei bambini di Maloja.

Tenendo conto di quanto detto fin qui, i test linguistici e le interviste con i bambini hanno permesso di:

- valutare le competenze di partenza dei bambini in italiano e in tedesco;
- misurare i progressi nelle due lingue facendo anche un confronto con l'insegnamento monolingue;
- ricavare ulteriori indicazioni, accanto alle interviste e ai colloqui, relative al parlato (e allo scritto) dei bambini di Maloja.

I test si sono svolti alla fine di ogni anno scolastico e quindi la prima volta nel 2006 e l'ultima nel 2009. Sono stati condotti, sia quelli orali sia quelli scritti, dall'accompagnamento scientifico e didattico e quasi sempre contemporaneamente a Maloja e a Bondo. I risultati dei test di fine anno sono poi confluiti nei vari rapporti all'indirizzo delle autorità cantonali.¹¹⁵ I test scolastici si aggiungono alle interviste e all'osservazione partecipante.

È importante infine chiarire l'atteggiamento con cui ci si siamo posti di fronte ai test, soprattutto per quanto riguarda il tedesco. Invece di puntare il dito su quello che ancora mancava ai bambini, abbiamo apprezzato senza remore l'efficacia di quello che sapevano, tanto o poco che fosse.

¹¹⁵ I singoli rapporti possono essere richiesti presso l'Ufficio della scuola popolare del Canton Grigioni a Coira.

8.2 Primi dati linguistici dei bambini ricavati dalle interviste

Le interviste con i bambini, tenutesi nel mese di novembre del 2005, poco dopo l'avvio del progetto bilingue, hanno preceduto i test e ci hanno fornito un primo campione del parlato dei bambini. Gli scopi delle interviste erano:

- raccogliere un primo campione del parlato dei bambini sul quale torneremo più avanti;
- effettuare una prima valutazione delle abilità linguistiche dei bambini in italiano e tedesco;
- ottenere un termine di confronto con le interviste effettuate all'interno delle famiglie.

L'analisi delle interviste ci permette di giungere alle seguenti conclusioni:

- All'inizio del progetto i bambini dimostravano di avere una buona competenza della lingua italiana. Erano in grado di esprimersi liberamente e in modo prevalentemente fluente, di parlare di sé, della scuola, della loro famiglia, in modo coerente e comprensibile, insomma come dei perfetti nativi.
- Alcuni bambini erano quasi perfettamente bilingui, nel senso che erano in grado di parlare di sé, della loro situazione linguistica, alla stessa maniera sia in italiano sia in tedesco. Erano quindi in grado di esprimere gli stessi concetti nelle due lingue (la stessa cosa si potrà verificare anche nei test).
- I bambini avevano iniziato la scuola bilingue o avevano vissuto il passaggio da un insegnamento monolingue a un insegnamento bilingue senza particolari difficoltà e vivevano un clima scolastico sereno.
- Al momento dell'intervista, poco dopo l'inizio dell'anno scolastico, i monolingui italofoeni o dialettofoni sapevano alcune singole parole in tedesco, ma ovviamente non erano ancora in grado di esprimersi liberamente in questa lingua.
- I bambini erano consapevoli di vivere una situazione di bilinguismo.
- I bambini dimostravano grande flessibilità e sensibilità nel loro comportamento linguistico: erano in grado di adattare la loro scelta di lingua a seconda dell'interlocutore, evitando di usare lingue che gli altri non conoscevano o sapevano male.

Passiamo ora ai singoli test.

8.3 L'italiano parlato dai bambini

8.3.1 Considerazioni preliminari

I test scolastici, che comprendevano anche le interviste, ci hanno permesso di descrivere l'italiano parlato dai bambini di Maloja in età scolastica. Al di là di questo, si tratterà di vedere in che modo si è sviluppata la loro competenza orale (e scritta) nel corso del progetto e quali sono i fenomeni linguistici derivanti dal contatto con il tedesco. A tale proposito Bianconi (2008: 290) scrive:

Nella mia ricerca di dieci anni or sono avevo sottolineato la netta separazione tra l'italiano d'Italia e la lingua parlata e scritta a Maloja; nel frattempo le cose sono forse cambiate? No di certo, perché i fenomeni di contatto e interferenza con il tedesco sono quotidiani e necessari: si può addirittura affermare che essi siano fisiologici e facciano parte del patrimonio genetico stesso di una lingua di frontiera come è il caso dell'italiano a Maloja. Non ha dunque senso invocare il purismo e scandalizzarsi per inevitabili fenomeni di devianza rispetto al modello linguistico di riferimento. Si può, e fors'anche si deve, tuttavia auspicare che, soprattutto in situazioni comunicative pubbliche e formali, si dedichi maggiore attenzione alle produzioni linguistiche. Ritengo che sia compito in primo luogo della scuola preoccuparsi di formare e sviluppare negli allievi la consapevolezza della particolare situazione sociolinguistica in cui vivono e della necessità di tenere costantemente attivo un rapporto dialettico con l'italiano standard contemporaneo. Così facendo sarà forse più facile evitare, anche nelle produzioni scritte, cadute e trappole causate dal contatto col tedesco [...].

Durante la nostra ricerca è capitato più volte, in occasione delle interviste con gli adulti e delle conversazioni informali, di affrontare la questione dell'italiano diverso, o «separato», come dice Bianconi, parlato in Bregaglia. L'atteggiamento di fronte a questa realtà presso gli adulti è spesso di natura fatalistica, mentre i bambini non sembrano rendersene conto o non si pongono il problema. Riportiamo a tale proposito l'asserzione di un informatore adulto: «noi parliamo così, in modo diverso, e si sente». Come porsi di fronte al problema? Bianconi (2008) dà una risposta convincente. Innanzitutto, osserva, bisogna prendere atto di questa caratteristica, non connotarla negativamente e chiedere soprattutto alla scuola di lavorare sulla presa di coscienza nei confronti della necessità di padroneggiare lo standard in determinate situazioni comunicative (formali). Le osservazioni raccolte durante il progetto ci permettono di dire che la scuola assume tale compito in modo consapevole. La scuola materna e quella elementare rappresentano, come abbiamo avuto modo di

dire più volte, e come aveva già puntualizzato Bianconi (1998: 68), i modelli di riferimento principali per l'italiano dei bambini e i luoghi in cui si realizza primariamente l'apprendimento dell'italiano. Fuori dall'aula scolastica i bambini hanno modo di praticare l'italiano in un contesto plurilingue, a stretto contatto con il tedesco. Per questo a noi ora interessa descrivere l'italiano parlato dai bambini in questa particolare situazione di compresenza di più lingue.

Bianconi (1998: 67) richiamava l'attenzione sul fatto che in Bregaglia non esiste un lessico giovanile diverso da quello degli adulti. I suoi accertamenti hanno infatti testimoniato una profonda omogeneità sovraregionale da ricondurre al ruolo centrale ed esclusivo della scuola sino a qualche decennio fa nella trasmissione di un modello formale di lingua e prevalentemente del registro scritto. Tra i giovani non si riscontravano quindi tracce del lessico giovanile italiano contemporaneo e mancava anche un minimo sintomo dell'esistenza di un gergo giovanile. Tutto questo, osservava giustamente Bianconi, si spiegava con la tradizione culturale comunitaria, con il ruolo della scuola e con la vitalità del dialetto che permetteva di fare a meno delle forme gergali. Le nostre ricerche confermano quanto già osservato da Bianconi, mettono in luce alcuni aspetti nuovi e ci permettono di presentare le differenze tra il parlato dei bambini e quello degli adulti delle rispettive famiglie.

Abbiamo valutato la competenza orale in italiano dei bambini in base all'osservazione partecipante nell'ambito delle interviste, alle conversazioni durante le visite a scuola e ai test orali sui quali torneremo più avanti.

8.3.2 I colloqui e l'osservazione partecipante

Sia i bambini di Maloja sia quelli della classe di confronto di Bondo dimostrano di regola di avere una buona competenza orale in italiano (per alcuni L1 e per altri L2). I bambini comunicano in modo disinvolto in italiano e mantengono e tendenzialmente migliorano il loro livello di competenza orale. Dispongono più o meno dello stesso lessico, anche se nelle produzioni orali dei bambini di Bondo, soprattutto nei monolingui italofoeni, si nota tendenzialmente una maggiore ricchezza lessicale, mentre quelli di Maloja fanno un uso più creativo¹¹⁶ della lingua.

¹¹⁶ Con uso *creativo* della lingua intendiamo un uso meno convenzionale, meno stereotipato, più inventivo, caratterizzato anche da fenomeni di interferenza, intesi come indicatori della familiarità dei bambini con più lingue (anche se, come vedremo, quando la situazione lo richiede, i bambini sono senz'altro in grado di separare le lingue). Come Moretti e Antonini (2000: 106) mettiamo qui in risalto il carattere produttivo delle interferenze: «[...] mentre in un primo tempo si considerava l'interferenza in termini puramente strutturali, come una specie di trabocchetto che le lingue tendono all'utente, oggi si tende giustamente a mettere maggiormente l'accento sui caratteri produttivi e processuali dell'interferenza, che sono il segno del fatto che il parlante (come sappiamo, non necessariamente a livello esplicito, cioè conscio) si serve di un sistema per «prevedere l'altro.» (vedi anche il cap. 8.3.4). *Creativo* infine non vuol dire necessariamente formalmente corretto.

Ovviamente l'italiano dei bambini presenta sempre chiari tratti dell'italiano regionale bregagliotto. I monolingui che crescono con il solo italiano evidenziano tendenzialmente una lingua più elaborata e ricca e presentano comunque un italiano diverso dai bilingui. Nei bilingui (con il tedesco) di Maloja e Bondo si notano delle interferenze dallo svizzero tedesco, tendenzialmente in calo lungo l'arco del progetto. Le interferenze sono ad ogni modo molto inferiori nel parlato rispetto allo scritto. Contrariamente agli adulti, non si verificano, nei bambini, né nelle conversazioni né nei test, fenomeni di commutazione di codice, mentre in situazioni informali, quando per esempio i bambini giocano durante la ricreazione, può succedere che alternino le lingue.

Anche i test dimostrano che gli enunciati dei bambini non denotano cali nella competenza orale dell'italiano. Nel corso degli anni le vignette dei test vengono descritte con maggiore precisione e incisività linguistica, indice di un chiaro progresso. La presenza del tedesco non incide negativamente sulla competenza orale in italiano. In altre parole, il tedesco non intacca l'italiano e questo si nota soprattutto nelle produzioni dei monolingui italofoeni. Le produzioni dei bambini alloglotti (lusitani), e questo vale anche per Bondo, dimostrano l'importanza dell'italiano quale lingua di integrazione.

Quello che risulta particolarmente notevole è la competenza bilingue dei bambini di Maloja che al momento dell'avvio del progetto avevano già il tedesco nel loro repertorio linguistico. Questi bambini sono in grado di esprimere lo stesso enunciato linguistico in modo più o meno equilibrato sia in italiano sia in tedesco. Si notano poche interferenze reciproche, ciò che dimostra che, per lo meno in situazioni formali dell'ambito scolastico, i bambini separano bene le due lingue.

8.3.3 Tratti peculiari dell'italiano parlato dai bambini

Grazie alla registrazione di una serie di colloqui nelle scuole di Castasegna, Soglio, Maloja e Vicosoprano, nel 1998 Bianconi aveva potuto elencare i tratti più significativi del parlato infantile, mettendoli in relazione con quelli rilevati nelle interviste agli adulti. Nell'analisi del campione a nostra disposizione possiamo fare riferimento ai tratti elencati da Bianconi, verificare se trovano conferma e se ce ne sono altri non osservati o non presi in considerazione da Bianconi. Possiamo dire che la scuola bilingue non ha cambiato nulla al fatto che a Maloja, ma anche a Bondo, come aveva giustamente già osservato Bianconi, ci troviamo di fronte a una chiara variante regionale di italiano. Concordiamo quindi con Bianconi nell'individuare, anche nel nostro campione, segnali di una realtà linguistica in fase di trasformazione, nella quale, soprattutto attraverso i programmi televisivi, l'italiano parlato comune, a differenza del passato, circola anche tra i bambini.

Seguendo lo schema già adottato per la descrizione dell'italiano degli adulti (cap. 7), qui di seguito elenchiamo le caratteristiche più appariscenti dell'italiano dei bambini presi in esame. Partiremo sempre dai tratti raccolti da Bianconi per poi confrontarli o completarli con le nostre osservazioni. Questo capitolo rischia di risultare ripetitivo rispetto a quello dedicato all'italiano degli adulti (cap. 7), ma visto che questo lavoro è incentrato sui bambini e che gli stessi bambini, come vedremo, presentano un italiano in parte diverso da quello degli adulti, ci è sembrato comunque opportuno dedicare loro un capitolo a parte:

Fonologia

- Bianconi osserva che il fenomeno della /r/ fortemente uvulare è praticamente generalizzato tra i bambini di Sopraporta, mentre è solo parziale a Sottoporta e assente a Castasegna. Nel nostro campione la pronuncia fortemente uvulare di /r/ ha una forte diffusione, quasi generalizzata tra i bilingui e i dialettofoni, ma non sempre nei monolingui italo-foni.
- Per quanto riguarda la pronuncia chiusa della /e/, Bianconi rileva la prevalenza di pronunce tendenzialmente lombarde con /è/ in sillaba implicata, in fine di parola e nei monosillabi e con /é/ in sillaba libera: *dètto, lètto, fratlèllo, bèllo* ecc. e invece *éra, chiède, diède, béne*. Nel nostro campione troviamo prevalentemente la stessa pronuncia della /e/.
- A Castasegna e Soglio Bianconi non nota curve intonative particolari e quindi attesta un italiano fondamentalmente neutro. A Vicosoprano e Maloja sono invece presenti curve intonative ascendenti in fine di enunciato dello stesso tipo di quelle rilevate presso gli adulti, senza tuttavia il fenomeno dell'allungamento della vocale tonica. Nel nostro campione abbiamo osservato lo stesso fenomeno, ma non in modo generalizzato.

Morfosintassi

- A livello morfosintattico Bianconi osserva sintomi della diffusione di tratti propri dell'italiano generalmente lombardo a scapito di quelli dell'italiano scolastico e normativo e ciò in tutte le scuole della valle, come per esempio l'uso dell'articolo determinativo davanti al possessivo e a nomi di parentela: *il mio fratello; la mia sorella*; oppure dell'articolo davanti a nome proprio: *il Gianandrea, la Caterina* (una caratteristica che abbiamo rilevato anche presso gli adulti); oppure ancora il pronome personale indiretto *gli* usato anche per il femminile: *gli chiede (a lei)*. Nel nostro campione troviamo conferma della presenza di questa caratteristica nel parlato dei bambini. Quan-

titativamente meno diffuso, ma comunque presente con regolarità, è, quasi esclusivamente a Maloja, l'uso dell'articolo davanti a nome proprio o ai nomi di parentela:

- *il Camille de Renesse*¹¹⁷;
- *il Max*;
- *il mio fratello*;
- *la mia sorella*;
- *i quadri del mio nonno*.

Troviamo inoltre esempi di uso dell'articolo *il* al posto di *lo* davanti a sostantivi cominciati con vocale: *il uomo*; *il Hochdeutsch*.

- Un tratto messo in rilievo da Bianconi per gli adulti, ma non per i bambini, è l'uso improprio delle preposizioni, e quindi deviante dalla norma, spesso con calco sul tedesco. Nel nostro campione il fenomeno si riscontra sia nei bilingui sia negli alloglotti e in misura più ridotta nei monolingui. Possiamo quindi parlare di un fenomeno generalizzato, presente anche a Bondo, e quindi non riconducibile all'insegnamento bilingue. Tra gli esempi segnaliamo l'uso della preposizione *di* al posto di *da* e *a*:
 - *l'uomo guarda fuori della finestra*;
 - *scendo del scivolo*;
 - *passo dietro dei cespugli*;
 - *vado dal scivolo*.

O al posto di sintagmi composti da avverbio + preposizione:

- *il cane era lì della porta*;
- *il cane abbaia alla porta* [nel senso di *davanti alla porta*].

Altri usi devianti delle preposizioni presenti nel nostro campione:

- *abito in Capolago*;
- *in tempo libero*;
- *vado in ginnasio* (tutti calcati sul tedesco);
- *arrivo a una panchina*;
- *vanno a quel ponticello*.
- Soprattutto a Maloja si osserva inoltre l'impiego degli articoli e delle preposizioni articolate *al*, *del* (al posto di *allo*, *dello*) ecc. davanti a parole incominciati per vocale:

¹¹⁷ Camille Maximilien Frédéric de Renesse, 1836–1904, il nobile belga che tra il 1882 e il 1884 fece costruire il Maloja Palace, l'imponente albergo di Maloja che però fallì poco dopo l'apertura.

- si vede dei alberghi;
 - si impara dei animali;
 - vado dai amici.
- Ancora più diffuso, anche a Bondo, e soprattutto tra i bilingui, è l'uso di il, al, del al posto di lo, allo, dello davanti a parole che iniziano con s + consonante:
- facevo del sport fuori;
 - vado al stagno;
 - scendo dal scivolo;

Lo stesso vale per la preposizione articolata o articolo davanti a s: vado sul scivol, è un po' un svantaggio.

- Nei bilingui si osserva un uso improprio dell'avverbio: *tedesco non ho problemi a parlare, è più grammaticalmente*. A volte l'avverbio assume la forma dell'aggettivo:
- impari abbastanza veloce;
 - il libro finisce un po' strano;
 - si trova anche veloce l'amicizia;
 - solo che lì si parla tedesco più avanzato;
 - la matematica in italiano è sempre uguale, si spiega diverso, però.

Questo tratto, come abbiamo visto, è diffuso anche nel parlato degli adulti.

- Bianconi osservava anche l'impiego di forme pleonastiche del tipo: *gli ha dato al mio papà; a me mi ha portato ecc.* che si trovano anche nel nostro campione, soprattutto nei bilingui: *il maestro li voleva batterli*.
- Un altro tratto riscontrato da Bianconi è costituito dai rinforzi deittici, presenti nel nostro campione nei monolingui italofoeni: *di là/giù là [a Samedan] è tutto tedesco*.
- Nel nostro campione troviamo inoltre gli intercalari già elencati da Bianconi, nel nostro caso presenti nei monolingui italofoeni e nei bilingui. Molto frequente è l'intercalare *diciamo: poi ho imparato, diciamo, di nuovo, le cose in italiano*. Un intercalare non rilevato da Bianconi, ma frequente nel nostro campione, soprattutto negli adolescenti (e negli adulti), è l'intercalare *in sé: no, in sé no; in sé non è stato difficile; in sé è vero*. Probabilmente si tratta di un calco dal tedesco *an sich*.
- Come Bianconi rileviamo anche noi l'uso frequente di *quello*, negli adolescenti monolingui e bilingui:

- *non l'ho sentita come una penalizzazione, no, quello no;*
 - *forse meglio nell'esprimersi, quello si;*
 - *quello è un po' un problema;*
 - *il viaggio con la posta, no, quello non mi disturba.*
- Come già per gli adulti, anche nei bambini salta all'occhio l'uso improprio dell'aggettivo *bilingue* che viene usato come sostantivo dai monolingui come dai bilingui:
- *con la bilingue giova di più in Engadina, diciamo, puoi trovare anche un lavoro, si impara meglio il tedesco e in quel monolingue si impara lo stesso, ma solo in italiano;*
 - *riesco a parlare meglio e capire più cose anche se ho avuto solo due anni di bilingue;*
 - *in sé bisognerebbe iniziare già con l'infanzia con il bilingue.*

Il fenomeno, diffuso anche negli adulti, sorprende perché da parte delle autorità scolastiche e dei responsabili del progetto (nei testi scritti, in occasione delle presentazioni pubbliche, nei comunicati ecc.) sono sempre stati usati l'aggettivo o il sostantivo corretti: «scuola bilingue», «il bilinguismo» ecc. Probabilmente il fenomeno ha motivi psicologici. Il termine *bilingue* è legato all'aspetto teorico e astratto del progetto, è usato nei rapporti e nelle comunicazioni, nelle ricerche specialistiche e quindi spesso in ambito scritto. È quindi sentito come un termine astratto, elevato e complicato, che nella comunicazione informale viene risolto con la riduzione a un unico termine, *il bilingue*, per l'appunto, termine complessivo che riassume tutti gli altri termini legati allo stesso concetto: il bilinguismo, la scuola bilingue, il modello bilingue ecc.

Lessico

Dal punto di vista lessicale infine Bianconi non riscontra, nel parlato dei bambini, tracce dei fenomeni tipicamente bregagliotti rilevati nella lingua degli adulti. Nel nostro campione abbiamo trovato alcuni vocaboli tipici dell'italiano regionale bregagliotto che si distinguono dallo standard e che vengono usati anche dagli adulti. Si tratta di parole legate alla scuola e che del resto vengono usate in tutto il Grigioni italiano e anche in Ticino: *nota* al posto di *voto*, *scolaro* al posto di *allievo*, *pausa* al posto di *ricreazione*, *posta* invece di *auto postale* o *corriera*. A differenza degli adulti, i bambini dicono però *materia* e non *ramo* (per i fenomeni lessicali si veda soprattutto il capitolo dedicato al lessico bilingue, cap. 8.8). Molte volte troviamo inoltre vocaboli calcati sul tedesco. Un bambino bilingue del grado superiore, quando spiega di essere stato trattato

male dai compagni, dice: *Era solo l'anno scorso che era così estremo*, dove l'aggettivo *estremo* deriva chiaramente dall'uso frequente nel lessico giovanile di *extrem* in svizzero tedesco. Lo stesso vocabolo è usato in questo modo anche da altri bambini bilingui.

8.3.4 Le interferenze dal tedesco e dal dialetto bregagliotto

Le interferenze dal tedesco meritano un discorso a parte, proprio perché nel quotidiano dei bambini, e soprattutto a scuola, le due lingue italiano e tedesco convivono a stretto contatto. Il termine «interferenza» risale a Weinreich (1953) e viene considerato il risultato di un contatto linguistico, vale a dire di «fenomeni di deviazione dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso dei bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua». Weinreich intende il fenomeno come una deviazione della norma, mentre Mackey (1970) non usa il termine *deviazione*. Noi usiamo il termine *deviazione* senza però nessuna connotazione negativa (Moretti e Antonini 2000: 102-107). Consideriamo le interferenze come una capacità dei parlanti del nostro campione di riportare in una delle due lingue elementi e strutture dell'altra. Mettiamo quindi l'accento sui caratteri produttivi e processuali dell'interferenza, considerando i parlanti che si servono di un sistema per prevedere l'altro, e quindi come un aspetto positivo, un sussidio che la conoscenza di una lingua può fornire alla costruzione di un'altra, rispecchiando il rapporto del bilingue con le sue lingue. Ciò non toglie nulla al fatto che quanto più l'individuo si avvicina all'ideale del bilingue, tanto meno si dovrebbero ritrovare nei suoi prodotti, soprattutto in situazioni formali, fenomeni di interferenza. E naturalmente, se riportiamo questo discorso all'ambito scolastico, è ovvio che i bambini dovranno sviluppare la capacità di tenere possibilmente distinte le due lingue. Considereremo quindi anche questo aspetto e cercheremo di vedere come si sviluppa, in termini quantitativi, la presenza delle interferenze negli enunciati dei bambini. Le interferenze toccano tutti i livelli della lingua, quello fonologico, morfosintattico, semantico/lessicale e pragmatico. Analizzeremo i tre livelli separatamente.

Interferenze fonologiche

Nel nostro campione a livello fonologico non si riscontrano tratti particolari, se non, in alcuni casi, una cadenza e un'intonazione che lasciano intuire la presenza dello svizzero tedesco nel repertorio linguistico di alcuni bambini. Mancano del tutto i tratti classici degli svizzeri tedeschi che parlano italiano, come per esempio la realizzazione palatale di /s/ preconsonantica di *questo* pronunciato [kwès-c-to] o *festa* [fès-c-ta]) o del parlante italofono che parla tedesco realizzando sintagmi come *für mich* [für misc] o [für mik] o [fiur

*mik*¹¹⁸. Il dialettologo bregagliotto naturalmente non ha difficoltà a produrre correttamente la *ü* che è presente nella maggior parte delle varietà dialettali della Svizzera italiana.

Interferenze a livello morfosintattico

A livello morfosintattico, nel nostro campione si riscontrano le seguenti interferenze:

- Come già per gli adulti (cap. 7), l'uso dell'ausiliare avere al posto di *essere* nei tempi composti, riconducibile all'influsso del dialetto o del sistema tedesco e presente esclusivamente nei bilingui: *per me a Stampa non ha cambiato tanto*. Va notato che con il verbo *cambiare* anche il bregagliotto prevede l'ausiliare *avere*.
- Uso del caso richiesto dal tedesco: in *ho voluto aiutare a mio fratello con dei compiti* una bambina bilingue riprende lo schema causale del verbo tedesco *helfen* che richiede il dativo.
- Uso dell'imperfetto, lì dove, per la rappresentazione di un'azione momentanea, l'italiano richiederebbe un tempo composto, anche questo un tratto presente esclusivamente nei bilingui: alla domanda *come è andata?* un bambino risponde *non era così grave* (mentre in quel specifico contesto ci si sarebbe dovuti aspettare *non è stato così grave*). E viceversa uso del passato prossimo, calcato sullo svizzero tedesco, lì dove, trattandosi di un'intenzione, l'italiano richiederebbe l'imperfetto: *ho voluto aiutare a mio fratello con dei compiti* (per gli altri tratti presenti in questa frase – *aiutare a mio fratello* e *con dei compiti* si veda più in basso).
- Assenza dell'accordo del verbo con il *si* impersonale: un altro tratto che nel nostro campione ricorre con regolarità, ma che Bianconi non aveva elencato per i bambini, è l'assenza dell'accordo del verbo con il *si* impersonale. Il fenomeno è più marcato a Maloja, ma ci sono molti casi anche a Bondo. Questo tratto interessa soprattutto i bilingui e gli allogliotti e solo in parte i monolingui:
 - *a scuola si parla due lingue;*
 - *si vede dei alberi;*
 - *si impara delle materie in tedesco;*
 - *si ha due maestri;*
 - *si può fare pochi chilometri per arrivarci;*
 - *ci sono tante aule che non si usa praticamente ecc.*

¹¹⁸ Questi esempi sono presi da Moretti e Antonini (2000: 103).

Questo tratto deriva probabilmente dall'uso impersonale tedesco di *es* che è sempre seguito dal singolare.

- Uso improprio dell'avverbio nei monolingui: *mi aiutano sempre ancora* (calcato sul tedesco *immer noch*).
- Uso di singoli sintagmi calcati sul tedesco. Alla domanda se vuole portare a termine un elaborato scritto, una bambina bilingue con il bregagliotto e lo svizzero tedesco risponde con *non dev'essere*, calcato sullo svizzero tedesco *es muss nicht sein*, intendendo che non è necessario. Un altro esempio: un bambino bilingue con lo svizzero tedesco e l'italiano spiega il fatto di parlare bene anche il tedesco dicendo che lo parla spesso con i genitori e dice che quindi *arriva tanto anche da quello*, calcato sullo svizzero tedesco *es kommt auch von dem*, mentre in italiano si direbbe *dipende anche da quello* o *è dovuto anche a quello*, e non certo usando il verbo *arrivare* nel senso di *derivare* o *dipendere*.

Per le interferenze a livello lessicale rimandiamo a quanto osservato sopra.

Il fatto che questi fenomeni, interferenze dal tedesco e tratti dell'italiano regionale, si riscontrano già nel primo anno di insegnamento bilingue, che permangono lungo l'arco dei quattro anni, che non sono limitati ai bilingui e che si registrano sia a Maloja sia a Bondo, ci permette di dire che non sono riconducibili all'insegnamento bilingue, ma rappresentano caratteristiche tipiche dell'italiano regionale bregagliotto che si riscontrerebbero anche senza l'insegnamento immersivo del tedesco.

8.3.5 Produzioni orali in italiano nei test

8.3.5.1 Indicazioni preliminari

Per documentare e completare quanto esposto fino ad ora in merito all'italiano parlato dai bambini di Maloja, prendiamo in esame, a titolo esemplificativo, alcune trascrizioni di produzioni orali raccolte attraverso i test scolastici. Si tratta ovviamente di una produzione solo in parte libera, in quanto i bambini erano chiamati a esprimersi nell'ambito di un test e quindi in una situazione formale. Bisogna inoltre tenere presente il fatto che al momento del test i bambini si trovavano ancora nella fase di acquisizione dell'italiano.

Accanto all'osservazione partecipante, la competenza orale in italiano è stata valutata utilizzando i seguenti strumenti (Tab. 39):

Tab. 39 Test di produzione orale in italiano

Test	Maloja	Bondo
Test di produzione orale guidata (descrizione di una vignetta intitolata <i>Il signor Rossi</i>) per la 1ª e la 2ª classe.	17	–
Test di produzione orale guidata (descrizione di una sequenza di vignette intitolate <i>Max und Moritz</i>) per i bambini dalla 3ª alla 6ª classe.	46 15	7 19
Test di produzione orale libera (dal titolo <i>Presentarsi</i>) per i bambini dalla 1ª alla 6ª classe.		
Test di produzione orale libera (parlare della scuola bilingue di Maloja) per i bambini dalla 4ª alla 6ª classe.	12	–
Test di produzione orale guidata (dal titolo <i>Percorso parco giochi</i>) per i bambini dalla 4ª alla 6ª classe.	10	7
Totale	100	33

Per rendere più leggibili le parti estrapolate dai test e per permettere un confronto più agile tra le trascrizioni dei singoli anni scolastici abbiamo inserito i brani scelti in una tabella. Abbiamo inoltre contrassegnato parole e sintagmi che evidenziano caratteristiche particolari.

Le parti segnate in grassetto servono a mettere in evidenza:

- un uso della lingua conforme allo standard;
- un uso meno elementare e quindi più progredito delle strutture linguistiche;
- i progressi che si verificano di anno in anno.

Le parti sottolineate evidenziano invece:

- le deviazioni dallo standard;
- le forme scorrette;
- i tratti tipici dell'italiano regionale bregagliotto.

Iniziamo con Maloja e poi Bondo, prima con i bambini bilingui con il tedesco, ai quali facciamo seguire gli enunciati dei bambini monolingui. Prima di ogni campione di produzione linguistica indichiamo le lingue parlate dal rispettivo bambino. In testa a ogni tabella sono inoltre indicati la classe e l'anno scolastico.

8.3.5.2 Bambini bilingui con l'italiano / bregagliotto e lo svizzero tedesco / tedesco

Maloja, produzione orale di un bambino bilingue con l'italiano / bregagliotto e lo svizzero tedesco.

Questo bambino è cresciuto con lo svizzero tedesco e il bregagliotto e ha imparato l'italiano nella scuola dell'infanzia, a scuola e nella conversazione con i compagni.

1 ^a classe, 2006	2 ^a classe, 2007
Il cane Pumpa e il signor Rossi è sulla poltrona. Dopo <u>viene dentro</u> il signor Rossi e il cane è sulla poltrona.	<u>Il</u> uomo è a legger la ... <i>il giornale</i> ... il giornale e il cane va lì <u>della</u> porta. <u>Il</u> uomo dopo va a guardare <u>dalla</u> porta se c'è qualcuno e quando <u>viene dentro</u> un uomo il cane è sulla poltrona.
3 ^a classe, 2008	4 ^a classe, 2009
In una casetta c'è dentro un uomo e due bambini provano a rompere il ponte. E dopo l'uomo guarda fuori <u>della</u> finestra e dopo va a prendere due bambini, prende il suo bastone, va sul ponte e poi il ponte si rompe e cade nell'acqua. Poi, due bambini scappano e l'uomo nuota nel fiume.	C'è una donna ... un uomo nella casa e c'è un ponte sopra il fiume e vengono due bambini e segano il ponte. Poi si...accorge l'uomo e esce con il bastone e li vuole picchiare. Sale sul ponte e cade nel fiume e ... e i bambini scappano. [...] Ho undici anni. Ho una sorella che si chiama F. Ha tredici anni e ... la mia mamma ha quarantaquattro anni e mio papà è al negozio qua a Maloja. E mio papà ha quarantasei anni. [...] Si va nel parco giochi e si scende nel ... <u>sul</u> scivolo. Si gira <u>in tondo a un</u> albero. Poi si va sulla panchina. Si va sull'altalena. E poi si va <u>nello</u> stagno. E... si sale su una torre. Si gira attorno al palo e si va sulla sabbia.

Questo bambino, per il quale, a ben vedere, l'italiano in un primo momento è stato una lingua straniera, denota una buona padronanza nell'uso scolastico. Nel 2007 il suo enunciato risulta un po' più complesso rispetto all'anno precedente, ma rimane l'espressione *viene dentro* al posto di *entra*, calcata sul tedesco o eventualmente anche sul dialetto bregagliotto. Osserviamo inoltre l'impiego dell'articolo *il* davanti a parole comincianti per vocale (*il uomo* al posto di *l'uomo*, *sul scivolo*) e l'uso della preposizione ... *va della* al posto di ... *va davanti alla* porta. Sono, queste, caratteristiche tipiche dell'italiano regionale bregagliotto. Nell'enunciato del 2009 si registrano comunque meno tratti di questo tipo, segno di un controllo più consapevole della lingua standard. Ci sono ancora delle insicurezze, come per esempio nell'espressione *si gira in tondo a un albero* al posto di *attorno a un albero*, ma accanto a *sul scivolo* c'è anche un uso corretto della preposizione articolata in *nello stagno*. Già nel 2008 si trova l'uso corretto della preposizione *a* davanti all'infittivo (*provano a rompere*), dove invece ci si sarebbe potuti aspettare la forma *provano di rompere*.

Maloja, produzione orale di una bambina bilingue con il bregagliotto/italiano e lo svizzero tedesco

Questa bambina è cresciuta con il bregagliotto e lo svizzero tedesco. L'italiano lo ha imparato nella scuola dell'infanzia, a scuola e con i suoi compagni.

3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
Dentro <u>alla</u> scuola il maestro sta spiegando ai bambini qualcosa e di fuori c'è un ponte e un fiume. E Max e Moritz hanno visto il ponte e hanno un'idea e vanno sul ponte. <u>Il</u> Max prende una <u>Sage</u> ... Una sega e taglia il ponte, un pochetto, e poi fanno <u>così</u> dei versi e così il maestro ha guardato fuori dalla finestra e ha visto quei due. È uscito e è andato sul ponte, e poi il ponte si è rotto e lui è caduto <u>nell'</u>acqua. E Max e Moritz sono scappati.	Il maestro sta spiegando i compiti ai bambini e <u>in quel tempo</u> arrivano Max e Moritz che tagliano un pezzo del ponte e poi, facendo dei versi, attirano l'attenzione del maestro che esce correndo sul ponte e cade in acqua; e Max e Moritz corrono via velocemente.
5 ^a classe, 2008	6 ^a classe, 2009
Un maestro sta nella scuola a correggere i compiti e arrivano Max e Moritz che vogliono fargli uno scherzo, prendono una sega e tagliano un po' del ponte e poi si nascondono dietro un cespuglio e fanno dei versi per disturbare il maestro. Il maestro guarda fuori dalla finestra e vede i due; e così esce, vuole andare da loro due. E per questo devo ... deve camminare sopra il ponte, ma lì, Max e Moritz avevano tagliato, e allora camminando sopra si rompe e il maestro cade nell'acqua e Max e Moritz corrono via.	È <u>un bel giorno</u> e il maestro è nella scuola e sta correggendo i compiti dei bambini. Tutto è tranquillo di fuori e lui non si accorge di niente. Ma di fuori sta succedendo qualcosa. Max e Moritz, due ragazzi un po' sfacciati, arrivano e vogliono fare un dispetto al maestro. Tagliano con una sega un pezzettino del ponte ... per fare il dispetto al maestro. Poi si nascondono e fanno dei versi, così il maestro guarda dalla finestra per vedere cosa succede e vede Max e Moritz. Così esce dal... dalla scuola, e arrabbiato corre verso Max e Moritz, ma non vede ... che il ponte è un po' tagliato. E così va sul ponte e il ponte si spacca ... e il maestro cade nel fiume. Max e Moritz si ridono ... ridono molto, perché faceva troppo ridere. E poi corrono via. Il povero maestro ora nuota nell'acqua e <u>perché</u> non sa nuotare si tiene a due anatre, perché se no affonderebbe. [...] Qua a Maloja c'è tanta natura. Ci sono molti boschi dove si può anche giocare e arrampicarsi sugli alberi e per... d'inverno ci sono anche delle sciovie. Una per quelli che sanno sciare meglio e una un po' più per quelli che non sanno sciare molto bene. [...] In una scuola bilingue si imparano due lingue; in questa si imparano l'italiano e il tedesco. E siamo due maestri diversi, uno che insegna

	alcune materie in tedesco e l'altro che insegna altre materie in italiano. [...] C'era anche un'altra ragazza che <u>non sapeva niente tedesco</u> e lo ha imparato abbastanza bene. [...] Puoi parlare <u>tranquillamente</u> l'italiano, perché tutti sanno l'italiano. [...] A Maloja si può andare a passeggiare, ci sono molte strade per passeggiare. Si possono visitare diversi laghi. [...] Entro nel parco giochi, entro da una porta che è aperta. Poi vado a sinistra e arrivo dove c'è <u>un</u> scivolo. Salgo <u>dallo</u> scivolo e scendo. Poi vado dietro un cespuglio e arrivo <u>a</u> una panchina. Lì mi siedo. Poi vado avanti e arrivo <u>a</u> un'altalena. All'altalena mi siedo sull'altalena e dondolo. Poi vado avanti e arrivo <u>ad</u> uno stagno. Allo stagno osservo i pesci. Poi vado avanti ed arrivo <u>ad</u> un castello dove ci salgo e... rimango un momento lassù e poi ci scendo. Poi faccio un giro attorno un palo e poi vado avanti e arrivo fra i cespugli ad un...
--	---

Nel 2007 e negli anni seguenti la complessità dell'enunciato aumenta progressivamente e la bambina riesce a ridare il contenuto della vignetta con più agilità, in modo più sintetico, facendo uso di strutture più complesse. Da notare inoltre che non c'è più l'uso del nome proprio con l'articolo (*il Max*). Soprattutto nel 2009 vediamo come si alternano, nell'uso delle preposizioni e dell'articolo, forme conformi allo standard e altre tipiche dell'italiano bregagliotto regionale: *Vede i due; è un bel giorno; in quel tempo*; ecc. In questo caso si tratta di interferenze dal tedesco. Da notare anche che, contrariamente a quanto abbiamo osservato negli adulti, questa bambina usa correttamente il *si* impersonale, facendo l'accordo necessario del verbo: *si imparano due lingue; si imparano l'italiano e il tedesco*. Nell'ultima parte dell'enunciato si nota l'uso improprio della preposizione *a* e l'insicurezza nell'uso dell'articolo davanti a parole che iniziano con *s* + consonante (*c'è un scivolo*).

Vediamo ora alcuni esempi dei bambini di Bondo.

Bondo, bambina bilingue con lo svizzero tedesco e l'italiano

Questa bambina è cresciuta con lo svizzero tedesco e in casa parla prevalentemente lo svizzero tedesco. L'italiano lo ha imparato in modo guidato a scuola e in modo spontaneo con i compagni. Lo parla a scuola e durante il tempo libero con i suoi compagni.

5 ^a classe, 2008	6 ^a classe, 2009
Io sono T. E noi qui a Bondo andiamo a scuola che è questa äh ...scuola ... è molto vecchia, però è bella bella. E ci sono anche <u>molto bravi</u> maestri, però ci sono solamente due però sono bravi e insegnano bene. Una si chiama maestra B. e l'altro si chiama maestro M. La B., la maestra B., insegna per la quinta, sesta e la quarta, e il maestro M. per la terza, la prima e la seconda. E sì ... insegnano bene. Nella mia classe ci sono ancora ... siamo in nove, però siamo in tre classi. Nella sesta ci sono quattro, nella quinta siamo in due e nella quarta <u>ci sono tre</u>; e che sono anche molto bravi con me. E le lezioni saranno un po' aritmetica, italiano, tedesco e così via. [...] Mi piace <u>molto geometria</u>, geografia, storia naturale e anche pittura a fare disegni. E mi piace anche giocare con i miei amici <u>in</u> pausa. E quando anche magari uno si fa male, si aiuta a vicenda. E quando c'è <u>pausa</u> tutti corrono a giocare a calcio, certi guardano e ... sì. Bondo è molto bello, perché è un paese così. È abbastanza ... ci sono pochi bambini, però riesci a giocare bene con loro che ti ascoltano ... ehm. Poi, qui si ... qui a scuola <u>si parlano due lingue</u>, l'italiano e il tedesco. E durante la scuola poi in certe lezioni avrà ... si avrà e si imparerà molto da un libro. Certi bambini, qui alla mia scuola, <u>come io</u> parlano il tedesco, però certi no. E così quando siamo fuori a giocare ... quando non abbiamo scuola parliamo tedesco e anche l'italiano tra di noi. E sì. lo <u>in persona</u> sono molto allegra e durante il tempo libero faccio tante cose, non è che sto in casa. Vado in giro a chiamare gli amici per giocare. Giochiamo al nascondino in tutto il paese o giochiamo a prendere ... tantissimi giochi, certe volte inventiamo, andiamo in... [...]	Che c'era un signore in una casa che abita vicino a un... a un fiume e <u>da quel fiume</u> c'è anche un ponte. Arrivano due bambini, vogliono fargli <u>uno</u> scherzo e prendono una sega e segano un po' il ponte. Dopo si nascondono dietro un cespuglio che c'è lì vicino. E sì... e chiamano... chiamano il signore, il signore guarda fuori dalla finestra, poi esce sul ponte e vuole inseguirli e picchiarli. Loro spero... sperano che non arriva. E quando questo signore è sul ponte, il ponte si spacca a metà e lui cade nel fiume. E poi loro ridono e poi scappano e lui è lì nell'acqua fredda e ci sono due cigni che <u>stanno nuotando</u>. E loro corrono via. [...] Allora. Entra nel parco giochi, attraversa e attraversa un cancello, poi prosegue e sale su <u>uno</u> scivolo, scivola giù, poi continua, si siede su una panchina. Poi p...<u>più in avanti</u> vedeva una... un... si vede un'altalena, fa un mo ... va un momento sull'altalena. Poi continua e c'è uno stagno, entra nello stagno a fare un bagnetto. Poi continua, c'è un ... una torre di legno e salgono e risale e gioca. Poi scende dalle scale, fa un giro <u>attorno un palo</u>, continua e finisce nel ... nel ... lì dov'è la sabbia a giocare con la sabbia.

Se confrontiamo questo enunciato con quelli dei bambini bilingui di Maloja analizzati prima, notiamo più o meno gli stessi tratti con alcune interferenze dal tedesco, ma con più sicurezza a livello morfosintattico per quanto riguarda l'uso degli articoli e delle preposizioni. A livello discorsivo e di costruzione dell'enunciato le differenze di questa produzione linguistica sono minime rispetto a quelle dei bilingui di Maloja. Le parole sottolineate denotano delle interferenze dal tedesco. Osserviamo inoltre l'uso corretto del *si* impersonale (*si parlano due lingue*) e dell'articolo indeterminativo davanti a parole cominciati con s + consonante (*uno scivolo; uno stagno*).

Bondo, bambina bilingue con lo svizzero tedesco e il bregagliotto

Questa bambina è cresciuta bilingue con il tedesco e il bregagliotto. L'italiano lo pratica soprattutto a scuola.

4ª classe 2006	6ª classe 2008
Nella prima vignetta c'è un uomo in una casa e c'è un fiume. Sopra il fiume c'è un ponte e ci son degli alberi, c'è sole, c'è un cespuglio, sì. Nel secondo vignetta ci sono due bambini che con una sega tagliano il ponte, ma non proprio tutto, soltanto tagliano metà ponte. E stanno ridendo, perché quello che è in casa è il <u>su</u>o maestro. E dopo scappano dietro il cespuglio e il maestro esce, perché il maestro guarda e vede il ponte con un taglio e dopo vuole correre a guardare chi l'ha rott... chi ha fatto... chi l'ha tagliato. E dopo, dopo corre e i bambini si nascondono dietro il cespuglio. Lui corre col bastone e poi corre sopra il ponte e cade nell'acqua, perché <u>era tagliato</u> il ponte si è rotto. E i bambini ridono. E dopo alla fine ci sono due anatre che lo tirano fuori dall'acqua e i bambini corrono via.	Io sono A. e qui a scuola non siamo tanti, siamo solo diciassette scolari in tutta la scuola. Se arrivi <u>te saremmo</u> diciotto. I maestri sono abbastanza gentili, non c'è niente di particolare. La scuola ... forse che <u>a pausa</u>, tutti giocano a calcio e un paio fanno il tifo. Il paese è bello e si può girare, si può giocare bene a nascondino e ci sono tante stalle e veicoli. Le persone son <u>gentile</u>, ti parlano e salutano e ti chiedono <u>com'era</u> a scuola <u>o così</u>. Ci son tante fontane a Bondo, tredici o quattordici in tutto. E c'è un negozio, il palazzo, là si va a comprare le cose. Poi a Promontogno c'è anche lo Scartazzini, là si comprano ... si compra il pane. E poi c'è <u>la posta</u> che passa tutta Bregaglia così si può andare da un paese all'altro senza dover far troppi <u>saltaggi</u>. Io, in famiglia siamo sei, abbiamo quattro gatti. Io ho tre sorelle ... i miei genitori fanno lo stesso lavoro e sono quasi sempre a casa; non vanno via tanto. Se, se vuoi giocare o parlare con me, io sono nella casa grande con una stalla vicino all'entrata del paese, quasi, un po' più in su. [...] E arrivano <u>quei da Castasegna</u> e Soglio. A Soglio è ... è abbastanza alto e non è proprio vicino a Bondo per quello quelli di Soglio devono prendere <u>la posta</u> e arrivare a Bondo a scuola. E quest'anno c'è solo uno di Soglio e ... a Soglio ci son tante strade da andare a

	passaggio, si può andare a Tombel a Plan Vest e così. Castasegna è già più vicino. Castasegna è anche vicino <u>al dogana</u> che porta al... al... <u>all'Italia</u>. A Castasegna c'è l'asilo, la scuola dell'infanzia.
--	--

In questo enunciato le interferenze dal tedesco si riscontrano nell'uso dell'imperfetto, dove, per la rappresentazione di un'azione momentanea (e non durativa!), l'italiano richiederebbe un tempo composto: *perché era tagliato, il ponte..., ti chiedono com'era a scuola...* (per questo tratto vedi anche i cap. 7 e 8.3.4). Altre interferenze dal tedesco sono l'intercalare *o così e e così*. Nel complesso questo italiano non si distingue, da un punto di vista lessicale e sintattico, da quello dei bambini di Maloja.

8.3.5.3 Bambini monolingui o bilingui senza il tedesco

Maloja, produzione orale di un bambino bilingue con il bregagliotto e l'italiano. Questo bambino in casa parla prevalentemente il bregagliotto. L'italiano lo ha imparato in modo guidato a scuola e in modo spontaneo praticandolo con i compagni.

1ª classe, 2006	2ª classe, 2007
Un signore legge il giornale e il cane abbaia per fargli capire che forse fuori c'è <u>qualcheduno</u> . Allora lui apre la porta, così il cane si siede sulla poltrona.	C'è un signore che legge il giornale e il cane che abbaia. E dopo il signore va a aprire la porta e il cane si siede sulla poltrona. E fuori <u>della</u> porta c'è un altro uomo.
3ª classe, 2008	4ª classe, 2009
C'è un bambi... c'è un ponte e... dove sotto passa l'acqua e dopo che uno dei bambini... <u>ci fanno dentro</u> un taglio. E dopo si fanno vedere. Quello che è nella cabina esce per prenderli e corre sul ponte e cade e l'acqua lo trascina via.	C'è un ponte e un uomo in una casetta e deve passare e dei bambini segano il ponte per fare lo scherzo. Poi li vede, va per sgridargli. E dopo finisce in acqua e non sa nuotare e i bambini scappano ridendo. Io sono M., ho dieci anni. Mio papà fa il falegname, mia mamma lavora sul Corvatsch e serve. E nelle ultime vacanze ho... sono andato giù <u>lì</u> in Bregaglia dalla nonna. [...] Entro nel parco giochi, faccio lo scivolo, mi siedo sulla panchina e riposo un momento. E poi vedo l'altalena, voglio provarci a andare e vado un momento. E poi vedo un laghetto, faccio il bagno. Dopo salgo su un castello, scendo e vado a ... <u>alla</u> casetta della sabbia e gioco e costruisco castelli.

Così come nella produzione libera, questo bambino, che ha imparato l'italiano nella scuola dell'infanzia e ha iniziato già in 1ª classe con l'insegnamento bilingue, riesce a esprimersi senza problemi in italiano. Nel 2006 le particolarità del suo enunciato sono l'uso di una forma rara e ricercata del pronome indefinito (*qualcheduno*), un uso libresco, tipico dell'italiano regionale bregagliotto. Un anno dopo l'italiano di questo bambino risulta meno «separato», vale a dire più vicino allo standard, e più complesso, in quanto contiene delle subordinate rette dalla congiunzione **che**. Come in molti altri bambini di Maloja si nota l'uso particolare delle preposizioni: *di* (*fuori della porta*) al posto di *da* (*fuori dalla porta*). La spiegazione di questo uso deviante non può essere ricercata nel sostrato dialettale in quanto in bregagliotto si userebbe la stessa preposizione *dalla*. Sono invece riconducibili all'influsso del dialetto l'espressione *fanno dentro un taglio*, così come il tipico rinforzo deittico *sono andato giù lì in Bregaglia*. Non si riscontrano invece interferenze dal tedesco, anche se questo bambino impara il tedesco in modo immersivo sin dalla 1ª classe.

Maloja, produzione orale di un bambino monolingue italofono

Questo bambino è cresciuto con l'italiano. Per lui l'italiano è la lingua materna.

1ª classe, 2006	2ª classe, 2007
Allora il signor Rossi legge il giornale e il cane abbaia alla porta per far andare il signor Rossi a spasso . Poi il signor Rossi va a spasso e il cane gli frega il posto sulla poltrona.	Il signor Rossi sta leggendo il giornale sulla sua poltrona . E il suo cane Fido abbaia alla porta. Il signor Rossi pensa che c'è fuori qualcosa di strano e va a aprire la porta. E dopo, Fido, poltrone, va sulla sua poltrona.
3ª classe, 2008	4ª classe, 2009
C'era una volta un signore tranquillo nella sua casa. Dei bambini volevano fargli un dispetto e con la sega tagliarono il ponte che conduceva dall'altra parte del fiume. Poi gli dissero che era un signore che non usciva mai che non era intelligente e lui gli andò dietro e cadde nell'acqua. Arrivarono dei cigni e lo trascinarono, mentre i bambini scappavano.	C'era una volta un uomo che doveva passare un ponte per... per attraversare un fiume. Però c'erano dei ragazzini che erano molto dispettosi e tagliarono a metà il ponte. E fa ... c'era uno scherzo, così l'uomo ehm volle castigarli e poi passò velocemente sul ponte e il ponte si ruppe e... e i ragazzi risero e scapparono. E l'uomo venne trasportato da due cigni. [...] Io sono <u>il</u> N., abito a Maloja e vado a scuola a Maloja. Mia mamma fa ... è una commessa di banc... e una <u>bancaria</u> . Nel... <u>durante</u> il tempo libero vado a patt... pattino con le <u>pattine</u> a rotelle o vado a giocare a tennis e sciare d'inverno.

	[...] Sono stato giù da un amico e abbiamo costruito un tetto dietro che... dietro al garage. Abbiamo messo del ... prima dei legni gro ... più grossi, tre. Dopo abbiamo attaccato del... dei legni più fini e sì. Dopo però avevamo finito il materiale. [...]. E poi abbiamo preso un ... un tagliaerba e l'abbiamo smontato e abbiamo progettato ... giù fare un piccolo ... un piccolo tagliaerba a motore. [...] Io entro nel parco giochi, vado a sinistra, salgo sullo scivolo, scendo, faccio un giro dietro un cespuglio e mi fermo su una panchina. Poi mi alzo e vado sull'altalena e gioco co ... l'altalena. Dopo vado allo stagno e gioco, guardo le rane e tu ... e sì. Poi va... vado su sul su una scaletta che c'è un ... una specie di castello, salgo <u>dalla</u> scaletta, poi c'è un'altra scaletta e poi scendo giù da un'altra scaletta ancora. Faccio un giro <u>attorno un</u> palo, vado dietro a un albero e arrivo in un ... nella sab ... nel gioco con la sabbia.
--	---

Innanzitutto si vede molto bene come l'italiano di questo bambino risulta diverso da quello dei bambini precedenti, bilingui con il tedesco o il bregagliotto. È un italiano più ricco, complesso, colorito e articolato. Basti vedere anche l'uso dei tempi del passato (passato remoto) che in questo modo non si riscontra negli altri bambini. Anche l'uso delle preposizioni e dell'articolo è conforme allo standard. Questa differenza rispetto agli altri dipende certamente dal fatto che questo bambino è cresciuto con l'italiano quale lingua madre, unica lingua parlata in casa. In più, avendo parenti nella vicina Italia, questo bambino ha spesso occasione di parlare l'italiano, seppur a stretto contatto con il dialetto. Anche qui da un anno all'altro non si notano cali che potrebbero far pensare a un influsso negativo del tedesco sull'italiano. Già nel secondo anno il bambino usa strutture più complesse: il gerundio *sta leggendo* al posto dell'indicativo *legge*; inserisce più aggettivi e ci sono indizi che denotano il passaggio progressivo dalla paratassi all'ipotassi (*Il signor Rossi pensa che ...*). Interessante notare infine come, in questo caso, si verifica l'evoluzione verso un italiano più scolastico e quindi più controllato. Se nel 2006 il bambino usava un'espressione colloquiale come *il cane gli frega il posto sulla poltrona*, nel 2007 un sintagma di questo tipo non compare più. L'enunciato del bambino è più controllato, ma perde di freschezza, immediatezza e espressività.

Maloja, bambina monolingue italoфона

Anche questa bambina è cresciuta con l'italiano come lingua madre.

4ª classe, 2006	5ª classe, 2007
Ci sono due bambini, Max e Moritz, che fanno uno scherzo al maestro. E fanno un taglio in un ponte . Quando il maestro sente dei rumori, esce, guarda fuori dalla finestra e loro si nascondono. Dopo il maestro li vede e gli sgrida. Va sul ponte, solo che il ponte si rompe e cade in acqua.	Ci sono Max e Moritz e il maestro che fa qualcosa a scuola. Max e Moritz vogliono fare un dispetto e allora segano un pezzo del ponte. Poi fanno dei versi per attirare l'attenzione del maestro che corre fuori e non si accorge che il ponte è quasi rotto e allora cade nell'acqua, perché si rompe il ponte e Max e Moritz ridono e poi corrono via.
6ª classe, 2008 Il maestro è a scuola e sta correggendo i compiti. Arrivano Max e Moritz e tagliano ... fanno un taglio nel ponte. Il maestro li sente, corre fuori, solo che non si accorge del taglio e cade nell'acqua. Max e Moritz ridono e corrono via. [...] A me Maloja piace molto, perché si possono fare anche lunghe passeggiate nei boschi, si possono visitare le marmitte dei giganti, la torre Belvedere. Le marmitte sono i sassi che tanti anni fa, <u>mentre quando discioglievano</u> i ghiacci, l'acqua <u>è</u> scavato e ha formato un buco. [...] Si va su per andare... si va verso la posta, poi si va su, verso la torre Belvedere. [...] Nella scuola bilingue s'imparano due lingue, da noi il tedesco e l'italiano. Abbiamo due maestri, cioè il maestro che ci fa le materie in italiano e invece la maestra in tedesco. Con la scuola bilingue si è iniziato tre anni fa e non tutti ... c'erano solo alcuni bambini in prima classe e io per esempio ho iniziato in quarta classe con tedesco. Per me non era così difficile, perché sapevo già un po' di tedesco. Tra di noi parliamo sempre italiano. Solo con un amico di mio fratello che viene da noi, allora con lui parlo tedesco, perché non capisce molto bene l'italiano. [...] A Maloja si può sciare su all'Ela; oppure si può fare anche sci di fondo o andare a pattinare lì vicino alla palestra, e anche sul lago.	

L'enunciato di questa bambina dimostra che i tratti tipici dell'italiano regionale elencati all'inizio sono meno frequenti negli italo-foni nativi e che il tedesco, almeno a breve termine, non ha conseguenze negative sul loro italiano. Da notare che la bambina evita l'impiego di forme pleonastiche (*a me Maloja piace molto* e non *a me Maloja mi piace molto*, come ci si potrebbe aspettare per l'italiano regionale bregagliotto) e usa correttamente il *si* impersonale (*s'imparano due lingue*).

Maloja, bambina bilingue con il portoghese e l'italiano

Questa bambina è cresciuta con il portoghese, con i genitori parla esclusivamente questa lingua. L'italiano lo ha imparato in modo guidato prima alla scuola dell'infanzia e poi a scuola e in modo spontaneo con i suoi compagni.

3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
Si vede dei alberi e la scuola dove c'è dentro il maestro e un pezzo di legno, tipo un ponte, che passa da una sponda alla scuola ... E Max e Moritz fanno un taglio, non tanto grande, al ponte, per <u>passare alla</u> scuola. E dopo vanno a nascondersi. Il maestro vede e allora corre fuori con il bastone. E il pezzo di legno, il ponte, si strappa a metà e lui cade nell'acqua. Max e Moritz iniziano a ridere e scappano.	Max e Moritz vanno vicino alla scuola e fanno un taglio al ponte. Dopo si nascondono dietro a un albero, un cespuglio, e il maestro li vede. Viene fuori per sgridarli o mandarli via e purtroppo non vede il taglio e cade <u>in</u> acqua. E Max e Moritz si divertono e dopo vanno correndo a casa.
5 ^a classe, 2008	6 ^a classe, 2009
C'è un uomo in una casa e ... due bambini vanno con una sega a tagliare un ponticello fino a metà. Poi si nascondono dietro e guardano il signore. Il signore li vede lì, allora esce fuori con un bastone e con il suo peso ha fatto rompere il ponticello e cade in acqua. I due bambini scappano via. [...] Io mi chiamo M. e io abito a pochi metri da qui. In questa scuola a volte mi piace venire, ma a volte no, perché quando piove mi bagno tutta. E mio papà non mi porta, perché sa che sono vicina. In questa scuola ci sono tant'... alcuni maestri che aiutano e altri che fanno scuola comune. Io vado nella scuola comune, ma ho un compagno che va con un'altra maestra che la ... lo aiuta di più. [...] Una scuola bilingue vuol dire che <u>s'impara</u> delle materie in tedesco e delle altre in italiano; e c'è anche il tedesco e l'italiano. Sono due lingue che s'imparano insieme nella stessa scuola. E allora quei bambini che parlano solo una lingua straniera hanno più opportunità di impararne di più, perché imparano subito due contemporaneamente. [...] io sapevo l'italiano e il tedesco non lo sapevo. Ma ho cominciato solo dalla terza classe, per <u>quello</u> non... non ho avuto tanti vantaggi come quelli che hanno dall'asilo. [...] A Maloja si può andare a vedere la torre Belvedere, andare in bicicletta fino all'Isola, andare a giocare un po' al parco giochi e si può anche far dei percorsi con altri bambini che ci si iscrive ad altri corsi.	Allora. Il maestro è dentro a scuola e per andare dall'altra parte del ... del fiume c'è un ponticello di legno. Max e Moritz – i due monelli – vanno a prendere una sega e tagliano <u>per</u> metà il ponticello. Quando il maestro li vede, prende la bacchetta e li rincorre. Ma a un certo punto sale sul pezzo dove l'avevano tagliato e cade. Max e Moritz, contenti, scappano mentre il maestro è in acqua. [...] Io mi chiamo M., ho dodici anni. Adesso abito <u>in</u> Capolago nella casa Anna Luzia. Mio papà fa il guardiano e il giardiniere. Mia mamma invece fa la donna delle pulizie, ma aiuta anche papà. Poi, mia sorella si chiama C. e ha diciassette anni e fa un lavoro nella cancelleria di Vicosoprano. Eh ... io vado <u>nella</u> sesta classe. [...] Io entro da un cancello di un parco giochi. Mi ... vado verso <u>un</u> scivolo, scendo giù <u>dal</u> scivolo, passo dietro ai cespugli, mi siedo sulla panchina un attimo. Dopo ricomincio ad andare e vado verso l'altalena, mi siedo e comincio a dondolare per alcuni minuti. Dopo però mi annoio e vado verso una fontanella. Nella fontanella mi ci metto dentro e resto per un po'. Poi sono tutta bagnata, quindi decido di fare un percorso come i militari e salgo i primi scalini, poi cammino per un pezzo, scendo giù, poi passo sotto tutto questo monumento. Faccio un giro intorno al palo e passo dietro a dei cespugli e vado a giocare con la sabbia.

Innanzitutto notiamo come l'italiano di questa bambina alloglotta si pone allo stesso livello, se non, per certi aspetti, ad un livello superiore, rispetto a quello degli altri bilingui. Nel giro di pochi anni la bambina ha imparato perfettamente l'italiano. Questa lingua gioca quindi un ruolo determinante per l'integrazione dei bambini alloglotti. In secondo luogo l'italiano della bambina presenta le stesse caratteristiche di quello dei compagni, assume quindi tratti tipici dell'italiano regionale bregagliotto. L'italiano regionale degli altri bambini ha quindi fatto da modello di riferimento. I progressi nel corso dei quattro anni sono evidenti. La bambina usa via via una lingua più elaborata, curata e strutturata. Il suo italiano non risulta essere intaccato dal tedesco.

Maloja, bambina alloglotta (portoghese)

La facilità con cui i bambini alloglotti imparano l'italiano trova ulteriore conferma in quest'altra bambina di lingua madre portoghese, che è arrivata a Maloja soltanto nel 2008 e pur non essendo particolarmente dotata, tanto che deve seguire delle lezioni di sostegno, i progressi in italiano sono evidenti. Questo è certamente anche indice della vitalità dell'italiano nel contesto scolastico di Maloja. In breve tempo la bambina ha acquisito le strutture morfosintattiche dell'italiano. Ovviamente incontra ancora varie difficoltà a livello di organizzazione e coerenza del discorso.

3 ^a classe, 2008	4 ^a classe, 2009
C'era una volta un signore che stava dentro di casa. Che dopo forse non voleva uscire. Dopo, dopo hmm... dopo c'erano due bambini che <u>stavano tagliando la legna</u> . Dopo ci sono, ci sono andati dietro <u>dagli</u> alberi e dopo hanno parlato con quel signore. Dopo c'era una signora che <u>gli</u> voleva spaventare e andato... è and... sono andati dietro all'albero. Dopo lui ha corso, <u>stava per cadendo</u> , però si è tenuto... E dopo è caduto giù nell'acqua. E dopo gli altri due sono scappati via e l'hanno, e l'hanno detto ai, ai due... e sono quasi caduti sulle oche.	C'era una volta una... una città che... che c'era... c'era una... una casa molto molto grande. Dopo c'è era un... un tipo recinto tipo una casa che si mette dentro per esempio è una... è un ristorante che c'era dentro un uomo che stava guardando nel... nel telefono. E dopo lì vicino passava un fiume. Dopo ci sono due bambini che è una femmina e un maschio che stavano... che hanno tolto... hanno tolto la finestra e dopo l'hanno... hanno tolto la finestra e l'hanno mess... e l'hanno buttata giù nel fiume... nel lago, nel fiume. E... e dopo è venuto il... quello che... il cuoco e ha detto: Ma cosa fate? E dopo sono... sono scappati. Si <u>hanno</u> nascosti dietro del... dei cespugli. Dopo è venuto il cuoco con la... con il bastone che li voleva picchiare, allora sono nascosti. Dopo è passata la... passato il cuoco, era già metà rotto, è passato il cuoco ehm è caduto nell'acqua... e sono anche volati gli occhiali e... e dopo è caduto... è caduto nel fiume e i loro due sono scappati e c'erano anche due oche.

Bondo, bambino monolingue italiano

Vediamo ora gli elaborati di un parlante italofono nativo di Bondo che confronteremo a quelli dei monolingui di Maloja.

3 ^a classe, 2006	5 ^a classe, 2008
Nella prima vignetta vedo un signore che sta dormendo in casa sua e un ponte che passa sopra un fiume. Nella seconda vignetta vedo due monelli che tagliano a metà, ma non del tutto, tagliano un pezzo del ponte. E nella terza vignetta vedo il signore che guarda fuori dalla finestra e che si arrabbia vedendo i due monelli. Allora esce con un bastone per dargli una lezione, ma il ponte, essendo mezzo rotto, si rompe sotto il suo peso. E nell'ultima vignetta vedo lui nell'acqua e i due monelli che scappano.	Io mi chiamo A. e sono in questa scuola, in questa scuola piccola, perché son... ha pochi scolari in tutte le classi. Noi in classe siamo addirittura soltanto in due. E siamo a Bondo che secondo me è un bel paese e ci sono varie cose da fare, nonostante che ci siano pochissimi ragazzi; si può stare a casa, ma anche fuori c'è un bel bosco. La scuola è piuttosto, direi, noiosa che spezza un po' questa vita divertente, però è sempre importante la scuola, perché imparare è molto importante. E poi ci sono varie lezioni, le lezioni... ci sono alcune lezioni più belle che sono come disegno e ginnastica, altre magari un po' più noiose, ma non ce n'è nessuna molto brutta, non c'è nemmeno un maestro molto cattivo, sono tutti bravi e simpatici... beh, neanche tutti tantissimo, però la maggior parte. E poi <u>ci siamo</u> qua in Svizzera nel... al confine con l'Italia, perciò è molto, molto vicino all'Italia e <u>si può fare pochi chilometri</u> per arrivarci. Poi, qui si parla prevalentemente italiano, ma anche tedesco. Io, il tedesco lo imparo soltanto a scuola, perché è una materia. Ma se no, il tedesco da parlare molto <u>sciogliamente</u> non lo so ancora, so bene l'italiano e basta. E poi c'è il dialetto di qui, dialetto di questa regione che è il bregagliotto che è piuttosto un misto fra italiano e tedesco, tipo un italiano con la grammatica tedesca. Poi il... nel paese ci sono vari alberghi, c'è anche la posta e... dove partono i bus proprio vicino. [...] Ci sono sempre tanti amici anche se gli amici in verità sono pochi, ma è come se fossero tanti, perché sono veri amici.
6 ^a classe, 2009	
Entro nel parco giochi a... attraverso il cancello aperto, vado ... mi dirigo a sinistra, vado fino a s ... tutto a sinistra del parco giochi, poi salgo la scala dello scivolo, scendo giù. Poi vado dietro il cespuglio che c'è sullo scivolo. Poi vado un po' a destra e vado <u>alla</u> panchina. Dalla panchina scendo giù di nuovo verso l'ingresso, ma mi fermo alle altalene che sono circa al centro del parco giochi. Poi va... torno in su e vicino alla panchina c'era uno stagno, vado nello stagno, poi esco, vado a destra, e vado nel ... nel castello, salgo fino sulla torre, poi scendo dalla scala, faccio un ... faccio <u>un giro di un pilastro</u> e poi torno verso ... verso ... in giù s ... e però prima giro a de ... però giro a destra, passo fra un paio di alberi e arrivo alla sabbia.	

Evidente la diversità dell'italiano di questo bambino rispetto alla variante regionale, un italiano più ricco, elaborato e colorito e privo, con poche eccezioni (*si può fare pochi chilometri; sciogliamente*), dei tratti dell'italiano regionale bregagliotto. Per il resto non si verificano differenze sostanziali rispetto ai monolingui di Maloja.

8.3.5.4 Conclusioni

I colloqui, le interviste, l'osservazione partecipante e i test ci permettono di trarre le seguenti conclusioni per quanto riguarda l'italiano parlato dai bambini della scuola bilingue di Maloja:

- l'italiano è ancorato saldamente nell'uso che ne fanno quotidianamente i bambini;
- nei primi quattro anni di insegnamento bilingue l'italiano non ha perso terreno né all'interno della scuola né nella comunicazione tra i bambini;
- gli enunciati dei bambini non denotano cali nella competenza orale dell'italiano;
- la stessa cosa è stata osservata durante le conversazioni condotte in classe dall'accompagnamento scientifico;
- nel corso del progetto i bambini mantengono e tendenzialmente migliorano il loro livello di competenza orale in italiano;
- l'italiano usato dai bambini contiene in parte chiari tratti tipici dell'italiano regionale bregagliotto, in modo particolare nei bambini bilingui con il tedesco o nei dialettofoni;
- l'italiano degli italofoeni monolingui, cresciuti con l'italiano e senza il dialetto o lo svizzero tedesco, è diverso da quello dei bilingui e dei dialettofoni, vale a dire meno caratterizzato o addirittura privo dei tipici tratti regionali elencati in questo capitolo;
- il tedesco non intacca l'italiano e questo risulta particolarmente evidente nei monolingui italofoeni;
- si nota una progressiva e leggera diminuzione delle interferenze dal tedesco e dal bregagliotto; questo significa che nel corso del progetto i bambini distinguono sempre meglio le due lingue;

- l'italiano dei bambini di Maloja regge il confronto con quello dei bambini delle classi di controllo di Bondo;
- l'effetto positivo dell'insegnamento bilingue è che i bambini dimostrano di avere un atteggiamento più consapevole nei confronti della lingua italiana.

8.4 Tedesco comprensione orale

Con questo test si intendeva valutare la comprensione orale nella lingua tedesca. Il test è stato svolto all'inizio del progetto (2006) con le classi 1^a – 4^a di Maloja e 4^a di Bondo. Ai bambini è stata letta una breve storia in tedesco, una prima volta in modo integrale, una seconda volta a brani. A ogni brano seguiva una domanda sul contenuto del rispettivo segmento di testo. Dopo ogni brano i bambini dovevano segnare la risposta giusta tramite una crocetta scegliendo tra tre opzioni. Le opzioni erano o in immagine o in forma scritta.

Per questo test prevedevamo che i bambini monolingui con alle spalle un anno di insegnamento immersivo del tedesco ottenessero risultati migliori rispetto a quelli che avevano studiato il tedesco con il metodo tradizionale, vale a dire in modo esplicito. La nostra ipotesi ha avuto conferma e i risultati rientrano nelle normali aspettative. L'unico problema si è posto per gli allievi della scuola bilingue della 1^a classe. Questi bambini non hanno ottenuto risultati soddisfacenti, ma questo, come vedremo, dipende probabilmente da fattori esterni alla lingua.

I risultati hanno infatti dimostrato che i monolingui della 1^a classe di Maloja al momento del test non erano ancora in grado di comprendere la storia letta in tedesco. Nessun bambino ha ottenuto un risultato sufficiente. Anche se questo risultato era prevedibile, va detto che probabilmente i bambini di 1^a avevano difficoltà a capire lo svolgimento del test. Abbiamo infatti potuto osservare che essi apparivano molto insicuri. Questo sospetto è rafforzato dal fatto che anche un allievo bilingue con il tedesco non è riuscito nel test, mentre negli altri test e nelle interviste lo stesso bambino non ha avuto difficoltà a capire e a esprimersi in tedesco.

I 3 bambini di 2^a classe di Maloja non hanno avuto nessun problema a comprendere il testo. Tutti e tre hanno raggiunto il punteggio massimo, vale a dire hanno risposto correttamente a tutte le domande. Va detto che tutti e tre i bambini di 2^a erano bilingui con il tedesco. Lo stesso vale per i bambini della 3^a classe. Anche qui tutti i bambini hanno raggiunto il punteggio massimo. Interessante notare che in questo caso il punteggio massimo è stato raggiunto anche da un'allieva bilingue (con l'italiano e il portoghese) e quindi con scarsissime conoscenze del tedesco. La stessa allieva dimostrava infatti grosse difficoltà nella produzione orale del tedesco L2. La comprensione invece era molto avanzata. Questo rafforza il sospetto che per i bambini di 1^a il problema non fosse stato tanto la lingua, ma le modalità del test. Gli altri tre bambini di 3^a, tutti bilingui con il tedesco, ovviamente non hanno avuto nessun problema. Anche in 4^a classe i risultati sono stati molto buoni. Anche qui i due bambini

che non parlano tedesco hanno ottenuto un ottimo risultato. I risultati della 3^a e 4^a classe ci permettono di dire che dopo un primo anno di scuola bilingue, i bambini avevano già una buona competenza ricettiva del tedesco L2. I risultati del test sulla comprensione orale dimostrano che già prima dell'introduzione dell'insegnamento bilingue i bambini di Maloja, bilingui e non, avevano un contatto frequente con il tedesco, visto che la loro competenza ricettiva si pone a un ottimo livello.

A Bondo ci siamo limitati alla 4^a classe perché è solo a partire da lì che i bambini studiano il tedesco L2 con una dotazione di due lezioni alla settimana. Il modo di apprendimento per i bambini di Bondo è quindi diverso da quello di Maloja.

Com'era prevedibile, la competenza ricettiva dei bambini monolingui di Bondo si è rivelata inferiore rispetto a quella dei monolingui di Maloja, ma nella media comunque sufficiente. I bambini di Bondo hanno certamente raggiunto i loro obiettivi, vale a dire hanno ottenuto un livello soddisfacente di comprensione del tedesco, ma è chiaro che, imparando il tedesco in modo convenzionale, l'effetto si è rivelato inferiore rispetto a quello ottenuto dai bambini di Maloja che imparavano il tedesco in modo immersivo.

L'allievo di Bondo, bilingue con l'italiano e il tedesco, ovviamente ha raggiunto anche lui il massimo del punteggio e quindi la sua competenza all'ascolto è paragonabile a quella dei bambini bilingui di Maloja.

8.5 Tedesco produzione orale

8.5.1 I test

Accanto alla produzione orale in italiano, per la quale si sperava non si verificassero cali dovuti all'insegnamento bilingue, ci interessava naturalmente verificare lo sviluppo della competenza orale in tedesco, la lingua insegnata in modo immersivo. Questa competenza è stata valutata utilizzando i seguenti strumenti:

Tab. 40 Strumenti per il test di tedesco produzione orale

	Numero bambini	
	Maloja	Bondo
(Osservazione partecipante)	(23)	(14)
Test di produzione orale guidata (descrizione di due vignette dal titolo <i>Il signor Rossi</i>) per la 1 ^a e la 2 ^a classe.	17	–
Test di produzione orale guidata (descrizione di una sequenza di vignette intitolate <i>Max und Moritz</i>) dalla 3 ^a alla 6 ^a classe.	46	7
Test di produzione orale libera (<i>Presentarsi</i>) dalla 1 ^a alla 6 ^a classe.	15	19
Test di produzione orale libera (<i>Parlare della scuola bilingue e di Maloja</i>) dalla 4 ^a alla 6 ^a classe.	12	–
Test di produzione orale guidata (<i>Percorso parco giochi</i>) dalla 4 ^a alla 6 ^a classe.	10	7
Totale	100	33

Le produzioni orali dei bambini sono state registrate e in seguito trascritte. I bambini conoscevano gli esaminatori e quindi i test si sono svolti in un clima privo di tensione. Per l'elaborazione del test ci siamo orientati al programma della scuola di Bondo che, su indicazione del rispettivo insegnante, per il primo anno prevede di giungere fino alla lezione 4 del mezzo didattico *Ping Pong* 1.

Analizziamo separatamente a) le produzioni guidate delle classi inferiori (1^a e 2^a), b) le produzioni guidate delle classi superiori (dalla 3^a alla 6^a) e c) le produzioni libere per tutte le classi.

8.5.2 Produzioni orali guidate delle classi inferiori

Nel 2006 le competenze orali guidate in tedesco, verificate solo a Maloja, erano caratterizzate da grosse differenze: i bambini monolingui italofofoni ovviamente non erano ancora in grado di descrivere le vignette in tedesco (le stesse usate già per l'italiano), mentre quelli bilingui padroneggiavano le due lingue allo stesso modo e quindi riuscivano a descrivere le azioni espresse dalle vignette in modo più o meno equivalente sia in italiano che in tedesco. In questo contesto i bambini bilingui presentavano un alto grado di bilinguismo, un bilinguismo, trattandosi dell'inizio della sperimentazione di insegnamento immersivo della L2, ovviamente non acquisito a scuola.

Nel 2007 i progressi più evidenti si sono visti, come c'era da aspettarsi, nelle produzioni orali dei monolingui italofofoni. Un anno prima questi bambini non erano in grado di descrivere la vignetta in tedesco. Non riuscivano a formulare nessuna frase, eventualmente erano in grado di elencare solo singole parole, e disponevano di un lessico ridottissimo. Dopo un anno riuscivano a formulare singoli sintagmi o frasi intere e si notavano progressi evidenti a livello morfosintattico. Erano diminuite anche le interferenze dallo svizzero tedesco. Anche i bambini monolingui hanno fatto progressi puntuali. Nel 2007 sapevano usare parole che l'anno precedente ancora non conoscevano. Padroneggiavano meglio, anche se solo puntualmente, i casi. Un bambino monolingue italofono nel 2006 diceva *machen ein Schnitt* e nel 2007 la stessa frase diventava *machen einen Schnitt*.

Ma vediamo ora alcuni esempi più da vicino. Come nel capitolo precedente, le parti segnate in grassetto servono a mettere in evidenza:

- un uso della lingua conforme allo standard;
- un uso meno elementare e quindi più progredito delle strutture linguitiche;
- i progressi che si verificano di anno in anno.

Le parti sottolineate evidenziano invece:

- le deviazioni dallo standard;
- le forme scorrette;
- le interferenze dallo svizzero tedesco o dall'italiano.

Le parti in corsivo indicano gli interventi dell'esaminatore. Anche qui partiamo prima con i bambini bilingui con il tedesco per poi passare ai monolingui italofofoni o dialettfofoni e agli allogliotti.

8.5.2.1 Bambini bilingui con il tedesco

Nei bambini bilingui con il tedesco i progressi sono meno appariscenti, ma comunque presenti.

Bambino bilingue con l'italiano e il tedesco	
1ª classe, 2006	2ª classe, 2007
Der Mann <u>lest</u> und der Hund ist <u>an die</u> Tür der <u>bellt</u> ... wie ... das ein Mann <u>raussen</u> ist, <u>draussen</u> ist. <u>Denn</u> <u>kommt der Mann rein</u> und der ist auf <u>den</u> Stuhl ... und <u>den</u> ist er böse.	<u>Il</u> uomo... <i>In tedesco «Der Herr».</i> Der Herr ist auf die ... <i>Stuhl</i> auf <u>den</u> Stuhl und der Herr le ... <u>liest</u> die Zeitung und der Hund <u>bellt</u> vor <u>die</u> Tür und <u>denn</u> <u>geht</u> der Herr draussen und <u>schaut, ob wer draussen ist</u> . Und <u>denn</u> ist der auf den Stuhl und der Mann <u>kommt</u> rein, und der Herr <u>kommt</u> rein.

Da un tedesco fortemente influenzato dalla variante dialettale, questo bambino passa progressivamente allo standard. Nel 2007 padroneggia già molto bene la coniugazione (*liest, bellt, geht, kommt*), dimostrando di avere più attenzione e consapevolezza morfosintattica: *Der Mann lest* diventa *Der Mann liest*. Persistono delle interferenze dallo svizzero tedesco (*denn*). La struttura dell'enunciato è più chiara e ordinata, ma rimane condizionata dalla paratassi.

8.5.2.2 Bambini monolingui italofoeni o dialettalofoni o bilingui senza tedesco

Bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto	
1ª classe, 2006	2ª classe, 2007
[Il bambino non è in grado di esprimersi in tedesco. Riesce soltanto a pronunciare alcuni vocaboli che descrivono oggetti della vignetta: Türe, Stuhl, Baum.]	... <i>Herr Rossi</i> Herr Rossi ist – come si dice essere seduto? <i>sitzt</i> ... sitzt auf <u>ein</u> Stuhl und <u>liest</u> den – come si chiama «giornale»? <i>Zeitung</i> Zeitung und der Hund... come si dice «abbaia» <i>bellt</i> bellt und der Herr Rossi <u>geht</u> auf die Türe <u>öffnen</u> und der Hund <u>setzt</u> auf <u>den</u> Stuhl und <u>da draussen</u> ist ein Baum.

Nel 2006 questo bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto non era assolutamente in grado di descrivere la vignetta in tedesco. Dopo un anno riesce a farlo in modo almeno frammentario, anche se ha bisogno di chiedere dei vocaboli. Da tre, il lessico usato si è moltiplicato a 15 vocaboli (*Hut, Nase, Schnauz, Ohren, Füsse, Hosen, Arm, Finger, Pulli, Stuhl, Augen, Fenster, Türe, Hund, Schwanz*). Riscontriamo chiari elementi di interlingua in sviluppo, come per esempio la capacità di coniugare i verbi (*liest, geht*).

Vediamo ora un esempio di un bambino monolingue italofono:

Bambino monolingue italofono	
1ª classe, 2006	2ª classe, 2007
Das ist...	Der Herr Rossi, er <u>sitzt</u> auf der... die Poltrone
Herr Rossi.	und <u>lese</u> das Buch und der Hund Fido ...
Herr Rossi und das ist Herr ...die Kühe mit	<i>bellt</i>
<u>den</u> Herr... Rossi... Und die Kühe...	bellt auf die Türe und der Herr Todis... äh der
<i>Vai qui.</i>	Herr Rossi <u>wett</u> Tür <u>aufmachen</u> und der
Und Valentino Rossi... hat die Türe...	Hund Fido <u>geht</u> auf die Poltrone.
<i>geöffnet...</i>	
geöffnet und Fido hat...	
<i>Was macht Herr Rossi?</i>	
... lesen mit den...	
<i>Zeitung</i>	
Zeitung	
<i>Und was macht hier Herr Rossi?</i>	
... apre la porta und raus ... und Fido hat ...	
<i>Was ist das?</i>	
Ein Hut.	

Questo bambino monolingue in 1ª classe (2006) non era in grado di esprimersi in tedesco. Usava alcune singole parole, 8 in tutto. Un anno dopo è già in grado di formulare delle frasi e soprattutto sta imparando a coniugare il verbo. Da 8 unità il lessico è passato a 16 (*Hut, Nase, Ohr, Schuhe, Hosen, Arm, Hand, Bluse, Augen, Fenster, Türe, Hund, Schwanz, Füsse, Holz, Baum*).

Anche un altro bambino, monolingue italofono, pur avendo dovuto ripetere la 1ª classe, dimostra di aver compiuto dei progressi, per quanto minimi, nella padronanza del tedesco. Se in 1ª classe non riusciva a esprimersi in alcun modo in tedesco e quindi non era in grado di descrivere la vignetta e sapeva elencare tre

soli vocaboli, due dei quali in modo errato (*Sessili, Nasi*), nel 2007 descrive la vignetta nel modo seguente: *Herr Rossi legge eine ... Der Hund ... Herr Rossi macht Ture auf und Hund ... nel ... in poltrona*. Ovviamente la sua competenza è minima, da tre vocaboli è passato a 8, ma è in grado di esprimere un sintagma corretto come *Herr Rossi macht Ture auf ...* Del tutto caratteristica dell'interlingua la prevalenza delle parole di contenuto rispetto a quelle di funzione, vale a dire l'inevitabile semplificazione formale che elimina gli elementi comunicativamente meno importanti, come gli articoli, gli ausiliari, i pronomi atoni e le preposizioni.

8.5.3 Produzioni orali guidate delle classi superiori

8.5.3.1 Bambini bilingui con il tedesco

Prendiamo ora in esame alcuni esempi di bambini bilingui delle classi superiori. Ecco una bambina bilingue di 3ª classe (2007)¹¹⁹ nel cui test si è aggiunta la vignetta di *Max e Moritz*:

Bambina bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco	
2ª classe, 2006	3ª classe, 2007
Der Herr Rossi eines Tages hat Zeitung gelesen und weiter und der Hund hat die Tür angebellt und der Herr Rossi hat gedacht ... draussen und we ... Er <u>sehen</u> und <u>den</u> war von vom Stuhl weg gegangen ... und hat die Tür aufgemacht aber__ war niemand draussen und Fido war schneller den Sessel hoch gesprungen .	Der Hund bellt an die Tür. Der Mann auf dem Sessel denkt, jemand steht draussen. Dann macht er... geht er und macht die Tür auf, der Hund springt auf den Sessel. Es hat eine Schule, in der Schule <u>hat's</u> der Lehrer. <u>Neben an</u> der Schule ist eine Brücke. Zwei Kinder sagen ein bisschen von der Brücke. Der Lehrer <u>seht</u> die zwei Kinder, rennt auf die Brücke, die Kinder verstecken sich , der Lehrer <u>fällt</u> in den Bach und die Kinder rennen weg.

Vediamo come per quanto riguarda la prima vignetta, quella del *Signor Rossi*, nel 2007 la lunghezza dell'enunciato è diminuita. Questo accade non soltanto perché con l'andar del tempo gli enunciati diventano più sintetici e efficaci, ma anche per il fatto che conoscendo già le vignette, i bambini la seconda volta davano alcune cose per scontate e non sentivano di doverle ripetere. Ad ogni modo la produzione orale del 2007 di questa bambina contiene meno errori, è più sintetica e meglio strutturata. Nella descrizione della vignetta di *Max e Moritz* (2007) si notano ancora delle interferenze dallo svizzero tedesco.

119 A partire dalla 3ª classe i bambini dovevano descrivere un'altra vignetta, più complessa, un episodio tratto dalle storie di *Max e Moritz* di Wilhelm Busch. Per un confronto con il 2006 abbiamo comunque fatto ripetere loro anche la vignetta destinata alle prime classi.

E vediamo altri esempi: ancora una bambina bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco della stessa età, che non presenta questo tipo di interferenze:

Bambina bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco	
2 ^a classe, 2006	3 ^a classe, 2007
[nel 2006 non ha svolto il test]	Der Lehrer ist in der Schule und erklärt, dann sind die zwei Kinder... sägen den... die Brücke durch und dann verstecken sie sich. Dann kommt der Lehrer und dann sieht der Lehrer, was sie machen und er <u>möcht</u> sie <u>anschimpfen</u> , dann geht er zu ihnen, geht über die Brücke und dann fällt er runter, weil die Brücke war... Und die Kinder lachen und hauen ab.

Si veda anche questo esempio:

Bambina bilingue con lo svizzero tedesco e l'italiano	
3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
<u>Neb</u> der Schule hat es einem Fluss und da ein, eine Brücke. Max und Moritz ha... wollten einen Streich machen und mit mit der... ehm... <u>Säge</u> Säge schneiden sie die halbe Brücke. <u>Dann gegangen sie</u> auf der andere Seite und verstecken sich <u>hinderer</u> eine Busch und hatten Scherze <u>üb</u> den Lehrer gesagt. Dann kam der Lehrer, wollte über die Brücke und dann die Brücke krachte zusammen und der Lehrer <u>fall in das</u> Wasser und Max und Moritz <u>hauten ab</u> .	Max und Moritz, eines Tages wollten sie einen Streich machen. Sie sägen mit der Säge <u>ein</u> Schnitt in die Brücke. Dann lachten sie blöd, dass der Lehrer sie gesehen hat. Sie hatten... sie versteckten sich hinter einem Busch, <u>zum sich nicht sehen lassen</u> . Lehrer wollte sie suchen, geht über die Brücke und weil die Brücke angesagt war, <u>fällt</u> der Lehrer ins Wasser. Max und Moritz lachten und <u>rennten</u> dann davon.

Anche qui vediamo come tra il 2006 e il 2007 le interferenze dallo svizzero tedesco (*Neb, üb, fall*) diminuiscono a favore di un enunciato più vicino allo standard, anche se ancora caratterizzato da errori morfosintattici. Nei bilingui con l'italiano e il tedesco la progressione è meno evidente, anche se si nota un minore condizionamento dallo svizzero tedesco. Se nel 2006 la bambina scriveva *Max und Moritz hauten ab*, un anno dopo la stessa frase diventa *Max und Moritz lachten und rennten dann davon*, con il verbo più appropriato *davon rennen*, anche se non ancora nella forma corretta (*rennten* al posto di *rannten*).

Vediamo anche l'esempio seguente. Si tratta anche qui di una bambina bilingue con il tedesco e l'italiano. Nel 2007 riscontriamo maggiore complessità e meno interferenze dallo svizzero tedesco: *ist gerade etwas am erklären* diventa *erklärt gerade*. Da notare inoltre, nel 2007, l'uso della congiunzione *indem* che introduce una subordinata modale, indice di maggiore complessità morfosin-

tattica. Anche il passaggio del sintagma *schneiden mit einer Sage das ein Bisschen in eine ein Brücklein* al sintagma *schneiden ein Stück von der Brücke* denota una padronanza più sicura della lingua tedesca:

Bambina bilingue con il tedesco e l'italiano	
3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
Der Lehrer in der Schule ist grade etwas <u>am</u> erklären und Max und Moritz haben eine Idee zum einen Streich machen und schneiden mit einer Sage das ein Bisschen in eine <u>ein</u> Brücklein und da <u>seht</u> der Lehrer das und kommt nach draussen, geht über die <u>Brugg</u> und <u>denn</u> geht die Brugg kaputt und er fällt ins Wasser und die anderen beiden, die <u>hauen den schnell ab</u> .	Der Lehrer sitzt im Schulzimmer und erklärt gerade die Hausaufgaben. Da kommen Max und Moritz und schneiden ein Stück von der Brücke . Dann locken sie den Lehrer an, indem sie ein paar Geräusche machen . Da kommt der Lehrer raus, steigt über die Brücke und fällt ins Wasser. Max und Moritz rennen dann schnell weg.

Vediamo infine l'esempio di un bambino bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco. Anche se questo bambino ha dei problemi d'apprendimento e per questo è stato inserito nella classe di sostegno, i suoi progressi nella competenza orale del tedesco sono notevoli. La produzione del 2007 risulta infatti più complessa e articolata, caratterizzata da strutture linguistiche già più complesse come il gerundio e da un uso corretto delle preposizioni.

Bambino bilingue con l'italiano e il tedesco	
4 ^a classe, 2006	5 ^a classe, 2007
Der Lehrer arbeitet in der Schule ... Und Max und Moritz haben eine Säge und schneiden die Brücke vor der Schule ... an ... und dann ärgern sie den Lehrer. Der Lehrer rennt raus, über die Brücke, die Brücke geht kaputt ... und der Lehrer landet im Fluss ... und Max und Moritz rennen weg.	Es ist ein Haus und neben <u>den</u> Haus fließt ein Fluss. Über den Fluss fließt ähm ... ist eine Brücke gebaut und zwei Kinder nerven den Lehrer, der aus dem Fenster kuckt . Und sie sägen die Brücke an und dann kommt der Lehrer aus dem Haus und sie verstecken sich hinter einem Busch. Der Lehrer rennt über die Brücke und die Brücke zerbricht . Die Kinder kommen lachend hinter den ... hinter der Brücke raus und der Lehrer ... ähm ... fällt ins Wasser und die zwei Kinder rennen weg.

Confrontiamo ora l'enunciato di un'allieva bilingue di Maloja così come si sviluppa negli anni 2007, 2008 e 2009 con una bambina bilingue di Bondo. Il confronto tra i singoli anni dimostra che già nel 2006 l'allieva di Maloja non aveva grosse difficoltà a esprimere in tedesco il contenuto della sequenza di immagini – e questo vale anche per gli altri due bambini bilingui della stessa classe. Negli anni seguenti si nota che diminuiscono le interferenze dallo svizzero tedesco, che le descrizioni diventano più precise e che la costruzione della frase si fa più complessa.

Maloja, allieva bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco

3 ^a classe, 2007	4 ^a classe, 2008
Es hat eine Schule, in der Schule <u>hat's</u> der Lehrer. Neben an der Schule ist eine Brücke. Zwei Kinder <u>sagen</u> ein bisschen von der Brücke, der Lehrer <u>seht</u> die zwei Kinder, rennt auf die Brücke, die Kinder <u>verstecken sich</u> , der Lehrer <u>fällt</u> in den Bach und <u>die Kinder rennen weg</u> .	Ein Mann <u>arbeitet</u> in einem Haus. Hinter dem Haus fließt ein Fluss. Über den Fluss geht eine Brücke. Zwei Kinder haben eine Säge und <u>sägen</u> die Brücke an. Dann machen sie einen Scherz <u>an den Mann</u> , der Mann kommt aus dem Haus, und die zwei Kinder verstecken sich. Der Mann <u>fällt in den Fluss</u> und die Kinder lachen. Die zwei Kinder rennen fort und zwei Enten kommen herbei.
5 ^a classe, 2009	
Bei einem Bächlein war ein Haus. In diesem Haus war ein ... arbeitete ein Schneider. Er war ein sehr guter Schneider. Max und Moritz aber fanden ihn blöd. Darum haben sie den Steg an... angesägt, <u>der</u> über den Bach geht. Dann haben sie <u>den</u> Schreiner böse Wörter zugerufen, <u>damit</u> er wütend wurde und herauskam. Der Schreiner kam heraus mit einem Stock und <u>schimpfte</u> auf die Buben ein. Aber <u>als</u> er auf die Brücke gehen wollte, ging diese kaputt, <u>weil</u> sie ja angesägt war. Max und Moritz lachten herzlich. <u>Danach</u> sind die zwei ganz schnell weggerannt. Der Schneider ist aber fast ertrunken, <u>weil</u> er nicht schwimmen konnte.	

Nel 2007 si riscontrano ancora alcune interferenze dallo svizzero tedesco (sagen, seht, fällt). Già un anno dopo le interferenze sono sparite e l'allieva sostituisce i verbi *sagen* e *fällt* con le forme standard *sägen* und *fällt*. Nel 2009 si notano delle costruzioni sintattiche più complesse (vedi sopra), una subordinata relativa (*Darum haben sie den Steg an ... angesägt, der über den Bach geht*), una finale (*Dann haben sie den Schreiner böse Wörter zugerufen, damit er wütend wurde und herauskam*), subordinate temporali e causali (*Aber als er auf die Brücke gehen wollte, ging diese kaputt, weil sie ja angesägt war*). Anche se la struttura sintattica è più complessa e le descrizioni più dettagliate, gli errori sono minimi, con una sola piccola eccezione, in cui si riscontra la presenza dell'accusativo al posto del dativo: *Dann haben sie den Schreiner böse Wörter zugerufen* al posto di *Dann haben sie dem Schreiner böse Wörter zugerufen*.

Ed ecco a confronto l'enunciato di un'allieva bilingue di Bondo:

Bondo, allieva bilingue con il bregagliotto e lo svizzero tedesco

5^a classe, 2009

Ehm. Ein Mann sitz ... ist in seinem Haus und hört etwas. Da da s ... da sieht er zwei Kinder ... zwei Kinder. Dann geht er aus dem Haus und lauft auf die Bruck, aber die Bruck kait zusammen und er ist im Wasser und die zwei Kinder rennen weg. Und er ist immer noch im Wasser.

L'allieva di Bondo usa – contrariamente a quella di Maloja – strutture sintattiche semplici. In più si notano diverse interferenze dallo svizzero tedesco: *lauft* (al posto di *läuft*), *Bruck* (al posto *Brücke*), *kait* (al posto di *fällt*).

8.5.3.2 Bambini monolingui italofoeni o dialettfoeni o bilingui senza il tedesco

Anche nei bambini monolingui, per i quali il tedesco è una lingua straniera, non mancano progressi evidenti.

Iniziamo con un allievo monolingue italofono che ha iniziato l'apprendimento bilingue nella 1^a classe. All'inizio era in grado di elencare alcuni vocaboli, tre anni dopo riesce a fornire il contenuto della storia in modo compiuto.

Maloja, allievo monolingue italofono

1^a classe, 2006

Das ist ... *Herr Rossi*. Herr Rossi und das ist Herr ... die Küche¹²⁰ mit den Herr Rossi ... Und die Küche ... *Vai qui*. Und Valentino Rossi ... hat die Türe *geöffnet* ... geöffnet und Fido hat ... *Was macht Herr Rossi?* ... lesen mit den ... *Zeitung* ... Zeitung. *Und was macht hier Herr Rossi?* ... apre la porta und raus ... und Fido hat ...

2^a classe, 2007

Der Herr Rossi, er sitzt auf der ... die Poltrone und lese das Buch und der Hund Fido ... bellt bellt auf die Türe und der Herr Todis ... äh der Herr Rossi wett Tür aufmachen und der Hund Fido geht auf die Poltrone.

3^a classe, 2008

Es war einmal ein Mann, der in seinen Haus ganz gut war. Zwei Kinder **waren da und haben der ... Brücke die Brücke geschneiden mit die Säge. Dann haben__ gesagt, **dass** der Mann immer in seinen Haus **bleibt**. Und er ist draussen und **wollte sie schlagen**. Dann ist __ auf der Brücke und dann ist der Brücke **kaputtgegangen** und die Kinder sind ganz... ganz schnell **weggerannen**... *gerannt*.**

4^a classe, 2009

Es war einmal ein Mann, der in ein Haus ... ner ... äh ... näher au ... ein Fluss und er hatte eine Brücke. Zwei ähm Kinder haben sie ... den ... die Brücke **kaputt gemacht und dann haben sie ... haben sie so etwas **gesagt** und **der Mann ist rausgekommen**, ist auf die Brücke **gegangen** und die Brücke ist **kaputt gegangen**. Dann sind zwei ... die zwei Kinder weggelaufen, und dann dieser Herr ist von zwei ... von zwei Schwäne ehm auf die andere Seite gebracht.**

120 Intende «die Küche».

Negli anni 2006 e 2007 l'allievo interrompe continuamente la frase e la riprende servendosi di espressioni italiane: *apre la porta, Poltrone*. Utilizza prevalentemente delle frasi principali, ma già nel 2008 inizia a formare delle subordinate: *Es war einmal ein Mann, **der** in seinem Haus ganz gut war* (subordinata relativa); *Dann haben gesagt, **dass** der Mann immer in seinen Haus bleibt* (subordinata finale). Tendenzialmente si nota una diminuzione delle interferenze dall'italiano. Infatti nel 2008 il bambino omette i pronomi personali in tedesco: *Dann haben _ gesagt; Dann ist _ auf der Brücke*. Un anno dopo usa i pronomi personali in modo corretto: *und dann haben **sie** ... haben **sie** so etwas gesagt*.

E vediamo anche questo esempio, di una bambina monolingue italoфона, che però aveva già discrete competenze in tedesco prima dell'avvio della scuola bilingue:

Bambina monolingue italoфона	
3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
Hets Max und Moritz <u>das</u> machen ein Schnitt in einem Brücke und <u>den</u> Lehrer hört etwas und <u>luagt</u> schaut auf aus <u>den</u> Fenster und sieht Max und Moritz, springt aus <u>der</u> Schulhaus und geht auf die Brücke ... ehm..., er <u>keit im</u> Wasser und Max und Moritz springen weg.	Der Lehrer ist zu Hause und korrigiert die Hausaufgaben. Und dann kommen Max und Moritz und schneiden die Brücke. Dann sagen etwas <u>an den</u> Lehrer und er springt raus und sieht <u>nid</u> , da... die Brücke ist fast kaputt und <u>kait</u> in Wasser. Und dann Max und Moritz springen weg.

Vediamo che nella produzione orale di questa bambina nel secondo anno ci sono meno interferenze dallo svizzero tedesco e si riscontrano evidenti progressi nell'uso del genere, dei casi e delle preposizioni.

Vediamo ora una bambina bilingue con il bregagliotto e l'italiano. Questa bambina bilingue a casa parla il bregagliotto, con i compagni di scuola l'italiano, lo svizzero tedesco e il tedesco standard.

Bambina bilingue con il bregagliotto e l'italiano	
3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
Da ist die Schule und <u>hat in die</u> Schule ist der Lehrer und da <u>hat</u> eine Brücke <u>mit unten</u> ist Wasser und dann <u>kommt</u> der Max und Moritz und machen sch... schneiden die Brücke und dann der Lehrer hat gesehen und dann der Max und Moritz <u>sind verstecken</u> und dann der Lehrer ist im Wasser ge... ehm... unten gefallen . Und dann der Max und Moritz sind weg gegangen .	Der Lehrer ist in <u>die</u> Schule und der Max und Moritz schneiden ein Stück von <u>die</u> Brücke und dann sieht der Lehrer und <u>der</u> Max und Moritz verstecken sich und dann kommt der Lehrer und die Brücke ist kaputt gegangen und dann der Max und der Moritz gehen weg.

Nel 2007 la produzione orale di questa bambina risulta più sintetica e precisa. La bambina padroneggia meglio le forme verbali. Si veda per esempio il verbo riflessivo *sind verstecken* (2006) che nel 2007 appare nella forma corretta *verstecken sich*. Rispetto al 2007, negli anni seguenti l'enunciato di questa bambina è più sintetico.

E ancora un esempio. Un bambino bilingue con il bregagliotto e l'italiano, nella cui produzione orale dopo un anno riscontriamo più precisione e maggiore correttezza morfosintattica. L'articolo *das* *Lehrer* (2006) nel 2007 è corretto (*der* *Lehrer*), anche se, in questo esempio, le interferenze dallo svizzero tedesco rimangono notevoli. Il fatto che le interferenze dallo svizzero tedesco, come abbiamo visto fino ad ora, siano così frequenti e riscontrabili anche nei bambini monolingui italofofoni o dialettofofoni, dimostra che anche questi ultimi sono esposti a un contatto frequente con questa lingua. Si veda anche il seguente ulteriore esempio che contiene diverse interferenze dallo svizzero tedesco (*Bruck, zum si weggehen, kait*):

Bambino bilingue con il bregagliotto e l'italiano	
4 ^a classe, 2006	5 ^a classe, 2007
Das ist <u>das</u> Lehrer. Er ist <u>im dem</u> Schulhaus... und e... ehm neben em <u>des</u> Schulhaus ist <u>ein</u> Bruck... und ein Fluss... ehm... Max und Moritz kommen und mit <u>ein</u> ... Sage und schneiden ein Stück von der Brugg und nachher... mh... der Lehrer <u>seht</u> Max und Moritz und er kommt raus mit <u>ein</u> Stock... der Lehrer ehm... <u>reit</u> in Fluss... und Max und Moritz lachen... der Lehrer ist in Wasser mit <u>dem</u> Enten und Max und Moritz springen weg.	Der Lehrer ist <u>in dem</u> Haus. Und dann <u>kommt</u> Max und Moritz und machen <u>ein</u> Schnitt <u>in den</u> Bruck. Dann <u>verstecken sie</u> hinter einem Baum und der Lehrer hört etwas und geht raus, <u>zum sie weggehen</u> und er geht auf <u>den</u> Bruck. <u>Das</u> Bruck zerstört sich, weil ein Schnitt <u>angehabt hat</u> und <u>kait</u> ... er <u>keit</u> in den Fluss und Max und Moritz springen weg .

Nei monolingui o bilingui senza tedesco i progressi in tedesco sono evidentsimi. Vediamo una bambina bilingue (con il portoghese e l'italiano) di 4^a classe (2007). Questa bambina sta imparando il tedesco soltanto a scuola:

Bambina bilingue con il portoghese e l'italiano	
3 ^a classe, 2006	4 ^a classe, 2007
<u>Im dem</u> Schule... ist <u>die</u> Lire ¹²¹ und Max und Morix... non so come si dice <u>ponte</u> . <i>Brücke</i> . In die Brücke... <u>segen</u> ... <u>segeno</u> die Brücke und die...Lire... Lire... <i>Dove sei, qui o no? Was macht hier der Lehrer? Corre...</i> Und hier? ... <i>Non sai come si dice qui. E qui?</i> Neanche... No.	Max und Moritz <u>geht nach die</u> Schule, <u>wo ist die</u> Lehrer und machen <u>Schneid</u> in die Brücke und wenn die Lehrer geht, wo ist Max und Moritz, dann... <u>fällt</u> ... fällt <u>in die</u> Wasser und Max und Moritz... <u>lachen</u> und <u>geht</u> nach Hause.

121 Intende «Lehrer».

5 ^a classe, 2008	6 ^a classe, 2009
Ein Mann ist in <u>ein</u> Haus und zwei Kinder gehen mit einen ... <i>Non sai questo?</i> No. <i>Eine Säge ... eine Säge macht einen ... Schnitt ... Schnitt <u>an</u> die Brücke und sehn die ... der Mann.</i> Der Mann schaut die zwei Kinder und geht weg mit ... und die Brücke mit seinen ... <i>Er geht hinaus und dann?</i> Er geht hinaus und dann die Brücke ... ist kaputt gegangen , weil sie ist <u>mehr schwer</u> und die zwei Kinder gehen weg.	Der Lehrer ist in der Schule und Max und Moritz wollen ein Scherz machen. Dann sie holen eine Säge und machen ... so schneiden die Hälfte des Bruch ... des Brücke. Wann der Lehrer in schaut, was sie machen. Sie weiss nicht, was sie machen, sie hat ihn gesehen. Dann geht sie raus, aber wann sie auf die Brücke gekommen ist, die Brücke ist kaputt gegangen und der Lehrer geht in die Wasser und Max und Moritz gehen ganz schnell weg.

Se all'inizio non è in grado di formulare dei sintagmi compiuti (*Im dem Schule ... ist die Lire [Lehrer] und Max und Moritz ... non so come si dice ponte usw.*), dopo un anno di insegnamento bilingue è in grado di fornire il contenuto di una storia a immagini. In tale contesto la bambina usa addirittura una subordinata relativa, anche se con degli errori: *Max und Moritz geht nach die Schule* (in italiano si direbbe a scuola e non in scuola), *wo ist die Lehrer*, con evidente influsso dello svizzero tedesco per il *wo*. Per quanto frammentaria e morfologicamente scorretta, la produzione orale del 2007 è comunque comprensibile e presenta chiare caratteristiche di un processo di apprendimento della L2 in pieno svolgimento. Anche nel 2008 si riscontra questo tipo di interferenza: *mehr schwer* al posto di *schwerer* (in italiano: *più pesante*). Inoltre la bambina ha delle difficoltà con la declinazione: *Max und Moritz wollen ein Scherz machen* (il nominativo al posto dell'accusativo *einen*); *Sie weiss nicht, was sie machen* (la bambina usa il pronome personale *Sie* per *Lehrer* al posto di *Er*). Già dopo due anni di insegnamento immersivo la bambina usa delle subordinate più complesse e variate: *ist kaputt gegangen, weil sie ist mehr schwer* (subordinata di tipo causale); *Sie weiss nicht, was sie machen sie hat ihn gesehn* (subordinata relativa). *Dann geht sie raus, aber wann [als] sie auf die Brücke gekommen ist ...* (subordinata temporale).

Anche qui, per concludere, come già per l'italiano, ci siamo soffermati sui bambini della 1^a classe del 2007. Abbiamo visto prima che per l'italiano non ci sono differenze significative. Anche in tedesco però non si notano grandi differenze. I bambini presi in considerazione sono due, uno bilingue con il bregagliotto e l'italiano e una bambina monolingue italoфона. Ebbene, rispetto ai bambini monolingui dell'anno precedente, questi due non fanno molto meglio il tedesco. L'unica differenza consiste nel fatto che conoscono alcune parole in più. Da questo si può dedurre che un solo anno di scuola dell'infanzia con una percentuale di tedesco di circa il 30 % non ha avuto, almeno per questi due bambini monolingui, importanti effetti sul tedesco.

8.5.3.3 L'italiano e il tedesco dei bambini bilingui

Abbiamo detto che i bambini bilingui con il tedesco non avevano nessuna difficoltà a esprimersi oralmente in tedesco. Per documentare la loro competenza conviene confrontare la loro produzione orale in tedesco con quella in italiano (e su quest'ultima ritorneremo più avanti). Qui di seguito elenchiamo alcuni esempi dai quali si può dedurre il grosso divario tra i monolingui e i bilingui. I monolingui italofoeni o dialettofoni e i bilingui senza il tedesco all'inizio non sono in grado di descrivere le vignette in tedesco, mentre i bilingui (con il tedesco) riescono a descrivere la vignetta sia in italiano sia in tedesco senza che si notino grosse differenze. Questo dimostra ovviamente che questi bambini dispongono di un bilinguismo equilibrato.

ITALIANO	TEDESCO
1) Bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto, 1ª classe	
Un signore legge il giornale e il cane abbaia per fargli capire che forse fuori c'è qualche d'uno. Allora lui apre la porta, così il cane si siede sulla poltrona.	[Non è in grado di esprimersi in tedesco. Sa solo denominare alcuni oggetti.]

Il bambino nell'esempio 2) non è in grado di esprimersi in tedesco:

2) Bambino bilingue con l'italiano e il tedesco, 1ª classe	
Il cane Pumpa e il signor Rossi è sulla poltrona. Dopo viene dentro il signor Rossi e il cane è sulla poltrona	Der Mann lest und der Hund ist an die Tür der bell... wie... das ein Mann raussen ist, draussen ist. Den kommt der Mann rein und der ist auf den Stuhl... und den ist er böse.

Nell'esempio 3) il bambino presenta una leggera dominanza dell'italiano, anche perché il suo tedesco è ancora condizionato da interferenze dallo svizzero tedesco.

3) Bambina bilingue con l'italiano e il tedesco, 1ª classe	
Un giorno il signor Rossi era sulla poltrona e leggeva il telegiornale e il cane ha abbaiato alla porta. E poi il signor Rossi pensava di fuori c'è un uomo e poi il signor Rossi è andato, ha aperto la porta, ma non c'era nessuno. E poi il cane si è seduto sulla poltrona.	Der Herr Rossi eines Tages hat Zeitung gelesen und weiter und der Hund hat die Tür angebellt und der Herr Rossi hat gedacht... draussen und we... Er sehen und den war von vom Stuhl weg gegangen...und hat die Tür aufgemacht aber war niemand draussen und Fido war schneller den Sessel hoch gesprungen.

Nell'esempio 4) c'è già maggiore equilibrio tra le due lingue.

4) Bambina bilingue con l'italiano e il portoghese, 3ª classe	
Si vede dei alberi e la scuola dove c'è dentro il maestro e un pezzo di legno, tipo un ponte, che passa da una sponda alla scuola. Posso dire la seconda? E Max e Moritz fanno un taglio, non tanto grande, al ponte per passare alla scuola. E dopo vanno a nascondersi, il maestro vede e allora corre fuori con il bastone. E il pezzo di legno, il ponte si strappa e metà e lui cade nell'acqua. Max e Moritz iniziano a ridere e scappano.	Im dem Schule ... ist die Lire und Max und Morix ... non so come si dice ponte. <i>Brücke</i> . In die Brücke ... seggen ... segeno die Brücke und die ... Lire «?» Lire ... <i>Dove sei, qui o no? Was macht hier der Lehrer? Corre ... Und hier? ... Non sai come si dice qui. E qui? Neanche ... No.</i>

Per la bambina nell'esempio 5) sia l'italiano sia il tedesco sono due lingue straniere. Essa padroneggia però molto meglio l'italiano che ha imparato a scuola.

5) Bambina bilingue con l'italiano e il bregagliotto, 3ª classe	
Qui c'è il maestro, che è nella scuola, e c'è un ponte che passa l'acqua. E qua passa il Max e Moritz e fanno dentro un taglio nel ponte e dopo il maestro vede e li vuole sgridare e allora corre il maestro e loro si nascondono dietro al cespuglio. Il maestro dopo sale e si rompe a metà il ponte e il maestro cade nel fiume. Intanto loro scappano.	Da ist die Schule und hat in die Schule ist der Lehrer und da hat eine Brücke mit unten ist Wasser und dann kommt der Max und Moritz und machen sch... schneiden die Brücke und dann der Lehrer hat gesehen und dann der Max und Moritz sind verstecken und dann der Lehrer ist im Wasser ge ... ehm unten gefallen. Und dann der Max und Moritz sind weg gegangen.

La bambina dell'esempio 6), pur essendo bilingue senza il tedesco, presenta già una buona competenza iniziale del tedesco, una competenza che non ha acquisito a scuola, ma grazie al contatto quotidiano con i compagni germanofoni.

6) Bambina bilingue con l'italiano e il tedesco, 3ª classe	
Dentro alla scuola il maestro sta spiegando ai bambini qualcosa e di fuori c'è un ponte e un fiume. E Max e Moritz hanno visto il ponte e hanno un'idea e vanno sul ponte. Il Max prende una Sage ... <i>Una sega</i> . Una sega e taglia il ponte, un pochettino, e poi fanno così dei versi e così il maestro ha guardato fuori dalla finestra e ha visto quei due. È uscito e è andato sul ponte, e poi il ponte si è rotto e lui è caduto nell'acqua. E Max e Moritz sono scappati.	Der Lehrer in der Schule ist grade etwas am erklären und Max und Moritz haben eine Idee zum einen Streich machen und schneiden mit einer Säge das ein bisschen in eine ein Brücklein und da sieht der Lehrer das und kommt nach draussen geht über die Brugg und denn geht die Brugg kaputt und er fällt ins Wasser und die anderen beiden die hauen den schnell ab.

Nell'esempio 7) abbiamo un altro caso di bilinguismo già molto equilibrato, anche se il tedesco è ancora molto condizionato da interferenze dallo svizzero tedesco.

7) Bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto, 4 ^a classe	
Il maestro sta in una casa e per ... e vicino a un fiume e c'è anche un ponticello, con vicino degli alberi. Max e Moritz vanno a quel ponticello e Max con la sega taglia il ponticello, un pezzo del ponticello e Moritz ride. Poi si nascondono, guardano e il maestro vede. Corre fuori arrabbiato e Max e Moritz si nascondono. E il maestro cade, nell'acqua, e Max e Moritz ridono e poi... e il maestro è nel fiume con le anatre e Max e Moritz corrono via.	Das ist das Lehrer er ist im dem Schulhaus ... und e ... ehm neben ehm des Schulhaus ist ein Brugg ... und ein Fluss ... ehm...Max und Moritz kommen und mit ein ... Sage und schneiden ein Stück von der Brugg und nachher ... m ... der Lehrer seht Max und Moritz und er kommt raus mit ein Stock ... der Lehrer ehm ... reit in Fluss... und Max und Moritz lachen ... der Lehrer ist in Wasser mit dem Enten und Max und Moritz springen weg.

Per il bambino nell'esempio 8) la situazione è simile a quella della bambina nell'esempio 5)

8) Bambina bilingue con l'italiano e il tedesco, 4 ^a classe	
Sulla prima immagine c'è il maestro che sta correggendo i compiti, sulla seconda immagine ci sono Max e Moritz. Max con una sega sta tagliando il legno un po' e Moritz sta sorridendo estremamente. E dopo un po' il maestro guarda fuori e vede i due birichini e vuole andare fuori a sgridarli. E dopo corre fuori, e i due si nascondono, e va sopra a quel ponticello dove prima Max ha tagliato dentro un po'. Cade dentro nell'acqua e i due vanno via cantando e fischiettando, mentre il maestro è dentro nell'acqua vicino a due anatre.	Im ersten Bild korrigiert der Lehrer die Hausaufgaben. Im zweiten Bild ...schneidet Max mit der Säge in das Holz und de Moritz lacht komisch. Der Lehrer kuckt raus und sieht die beiden Bengel und dann rennt er raus zum den beiden etwas sagen den geht er über die Brücke und fällt ins Wasser rein und die beiden laufen kichernd davon während der Lehrer im Wasser liegt neben zwei Enten.

Questa bambina presenta infine un bilinguismo già ben equilibrato, sempre con la presenza di alcune interferenze dallo svizzero tedesco nella sua produzione orale in tedesco.

Dagli esempi elencati si può dedurre che ci sono grosse differenze tra i bambini monolingui italofofoni e i bilingui con il tedesco. I primi, appena sei mesi dopo l'avvio dell'insegnamento bilingue, non sono ancora in grado di esprimersi in tedesco, mentre i bilingui padroneggiano le due lingue più o meno allo stesso livello. Essi sono in grado di descrivere e raccontare la stessa vignetta sia in italiano che in tedesco senza eccessive differenze tra le due lingue.

8.5.3.4 Conclusioni

Al momento dell'avvio del progetto di insegnamento bilingue nella scuola bilingue di Maloja si riscontravano grosse differenze nella competenza orale tra i bambini bilingui con il tedesco e quelli monolingui. La maggior parte dei monolingui italofoeni non era in grado di descrivere compiutamente le immagini delle vignette, si limitava a elencare alcuni vocaboli e solo alcuni di loro erano in grado di formulare dei sintagmi e di coniugare correttamente le forme verbali al presente.

I bambini bilingui con il tedesco dimostravano un alto grado di bilinguismo ed erano in grado di formulare frasi complete e coerenti, ma non utilizzavano quasi mai delle subordinate. I singoli sintagmi erano legati con i connettivi *und*, *und dann* o *nachher*. Altre congiunzioni mancavano nelle produzioni dei bambini. In alcuni bambini erano riscontrabili delle interferenze dallo svizzero tedesco, soprattutto in ambito lessicale (*geht über die Brugg; neb der Schule hat es einem Fluss; versteckten sich hinderer eine Busch; und luagt; er keit im Wasser*). Un altro tipo di interferenze interessava le frasi con l'infinitivo (*zum den beiden etwas sagen; Ringe zum sich halten; Max und Moritz haben eine Idee zum einen Streich machen*).

Le interferenze dall'italiano interessavano maggiormente la morfosintassi.

Nel 2007 si potevano già rilevare dei progressi, sia nei bambini bilingui sia negli italofoeni: i bilingui con il tedesco avevano cominciato a formare delle subordinate e a usare diverse congiunzioni, come per esempio *dass*, *weil*, *aber* ecc. In più erano diminuiti gli errori morfologici. Se nel 2006 i bambini monolingui italofoeni non erano ancora in grado di formulare delle frasi compiute, dopo un anno di insegnamento bilingue sapevano ridare il contenuto delle vignette con delle frasi semplici. Due di loro usavano anche delle subordinate.

Nel 2008, nel tedesco, più precisamente nell'ambito della formazione della frase e della morfologia, la competenza orale è aumentata nuovamente in modo consistente in tutti i bambini. Tutti gli allievi erano in grado di formare frasi di senso compiuto. Nei bambini bilingui – e in parte anche in quelli monolingui – le frasi si sono fatte più complesse in quanto contenevano diverse congiunzioni e diversi pronomi relativi. Le interferenze sono diminuite. Quasi tutte le allieve e tutti gli allievi erano ormai capaci di formare delle subordinate e in tale contesto di usare un ventaglio maggiore di congiunzioni adeguate. Soprattutto i bambini bilingui variavano l'utilizzo delle congiunzioni. Ma anche un bambino italofono che un anno prima non era riuscito a formulare delle frasi compiute, nel 2008 era in grado di formulare delle frasi quasi corrette e addirittura di collegarle tramite dei pronomi relativi. La coniugazione dei verbi

al presente non recava ormai quasi più nessun problema. Alcuni bambini bilingui cominciavano inoltre a raccontare la storia al passato. Per quanto riguarda la morfologia, gli errori si erano ridotti a un minimo. Le interferenze dallo svizzero tedesco e dall'italiano erano diminuite fortemente e si riscontravano solo raramente. Questo ci consente di dire che l'insegnamento bilingue ha avuto un effetto positivo sulla competenza orale in tedesco: sia i bambini bilingui sia quelli monolingui hanno fatto progressi in diversi ambiti. Persisteva una differenza nella competenza orale in tedesco tra bambini bilingui e monolingui, ma che dal 2006 era diminuita.

Un confronto tra i risultati ottenuti dai bambini di Maloja con quelli di Bondo porta alle seguenti conclusioni: tra i bambini bilingui non si è riscontrata pressoché nessuna differenza. Anche i bambini della 5^a e 6^a classe di Bondo erano in grado di formare costrutti linguistici complessi. Per i bambini monolingui invece la situazione era diversa. A Bondo i bambini monolingui della 5^a e 6^a classe erano in grado di formulare frasi semplici (senza subordinate), ma commettevano spesso errori morfosintattici. A Maloja, dopo due anni di insegnamento bilingue, già i bambini di 3^a classe cominciavano a formare delle frasi con delle subordinate semplici e i bambini di 6^a classe non commettevano quasi più nessun errore morfosintattico. Si notavano delle differenze anche nell'ambito delle scelte lessicali. I bambini monolingui di Bondo avevano difficoltà a trovare i vocaboli adeguati, mentre quelli di Maloja riuscivano a esprimere quello che volevano senza troppe difficoltà.

Tali risultati dimostrano che con un insegnamento immersivo è stato possibile, com'era da prevedere, ottenere progressi maggiori.

I progressi nella competenza orale del tedesco sono stati molto evidenti e hanno interessato in modo particolare i bambini monolingui (italofoni) o bilingui senza il tedesco. Da un anno all'altro le interferenze dallo svizzero tedesco sono diminuite progressivamente. Nelle classi inferiori per i monolingui i progressi più evidenti si sono riscontrati prevalentemente a livello lessicale. Un solo anno di scuola dell'infanzia bilingue, prima di accedere alla 1^a elementare, non sembra aver avuto effetti sul tedesco dei bambini monolingui italofoni. Nei bilingui con il tedesco i progressi sono stati molto meno evidenti e questo per il fatto che la loro competenza era già relativamente alta. Naturalmente per i bilingui era determinante il fatto che a casa parlassero il tedesco. Essi hanno più volte asserito che il tedesco lo sapevano già e che la scuola bilingue nei pochi anni che l'hanno frequentata non ha influito molto sulle loro competenze.

8.5.4 Produzione libera in tedesco

8.5.4.1 Il test

Il test di produzione orale non guidata in tedesco è stato svolto in forme diverse alla fine di ogni anno scolastico, la prima volta nel 2006 con la 3ª e la 4ª classe di Maloja e la 4ª di Bondo. A differenza delle vignette, dove i bambini dovevano attenersi alle azioni descritte nelle immagini, in questo test essi partivano da una traccia e si esprimevano liberamente.

Ci soffermiamo in un primo momento sui test del 2006 e del 2007. Nel 2006 la 3ª e la 4ª di Maloja avevano avuto un primo anno di insegnamento bilingue con una lezione settimanale esplicita di tedesco, mentre la 4ª di Bondo si trovava al primo anno di insegnamento del tedesco L2 con 2 lezioni settimanali. Rispetto a quelli di Bondo, i bambini di Maloja avevano quindi usufruito della metà di lezioni esplicite di tedesco, aggiunte alle materie insegnate in modo immersivo.

Ai bambini è stato assegnato l’incarico di presentarsi in tedesco, di dire come si chiamavano, dove abitavano, quanti anni avevano, ecc. Al fine di ottenere delle produzioni orali comparabili e di permettere una valutazione possibilmente oggettiva, i bambini erano invitati a seguire la traccia seguente:

Tab. 41 Traccia per la produzione orale in tedesco: presentarsi

Nome e cognome	Mi chiamo ...
Quanti anni hai...	Ho ...
Dove abiti (indirizzo)	Abito ...
Il tuo numero di telefono	Il mio numero di telefono ...
La mia famiglia	Mia madre si chiama ... che cosa fa ... Mio padre si chiama ... che cosa fa ... Mio fratello si chiama ... quanti anni ha ... che cosa fa ... Mia sorella si chiama ... quanti anni ha ... che cosa fa ... I miei nonni si chiamano ... abitano a ... Mia zia ... Mio zio ...
Animali domestici	Ho un cane, un gatto ... si chiama ...
Le lingue che parlo	Parlo ... con ...
Attività durante il tempo libero	Durante il tempo libero ... sport ... musica ...

8.5.4.2 Considerazioni generali sui risultati

Una volta consultato lo schema rappresentato nella tabella, i bambini si sono presentati liberamente seguendo la traccia dell'incarico. L'ipotesi era che grazie all'insegnamento bilingue i bambini di Maloja avrebbero avuto maggiore facilità a esprimersi liberamente in tedesco rispetto ai bambini di Bondo. Il grado di competenza dipendeva naturalmente molto dalle abilità già possedute dai bambini bilingui. Il primo test ha dimostrato infatti che i bilingui non avevano nessuna difficoltà a esprimersi in tedesco, vale a dire che potevano essere considerati parlanti nativi, mentre i monolingui italofofoni e gli alloglotti non riuscivano a formulare delle frasi compiute. Come si è sviluppata la loro competenza?

Ebbene, già nel secondo anno (2007) a Maloja si notavano dei progressi in tutti i bambini, compresi monolingui e la bambina alloglotta. Questi ultimi iniziavano a usare strutture linguistiche più complesse (subordinate relative e consecutive). Se nel 2006 non erano ancora in grado di formare delle frasi compiute, dopo un anno di apprendimento immersivo del tedesco possedevano gli strumenti linguistici per presentarsi in modo comprensibile.

Per quanto riguarda i bambini delle classi di controllo di Bondo, essi erano in grado, anche se alcuni di loro con un po' di difficoltà, di presentarsi in tedesco conformemente al programma contenuto nel mezzo didattico *Ping Pong*, anche se facevano un uso tendenzialmente più stereotipato e meno flessibile della lingua. Usavano frasi e strutture memorizzate, tipiche di chi impara una lingua in modo tradizionale. I bambini di Maloja sviluppavano strategie comunicative fuori dagli schemi stereotipati. Sia i bambini di Maloja che quelli di Bondo non avevano paura di commettere errori e si esprimevano in modo disinvolto. Eccetto una sola allieva, i monolingui di Maloja disponevano di una competenza più elevata nel parlato rispetto ai monolingui di Bondo. Questo dipendeva anche dal fatto che i primi vivevano in un contesto più vicino al tedesco. I bilingui ovviamente usavano strutture più elaborate (*Mein Vater arbeitet als Mechaniker / Förster* al posto del più semplice *Mein Vater ist Mechaniker*). I monolingui, sia quelli di Maloja che quelli di Bondo, presentavano difficoltà con la declinazione e l'uso del genere: *Mit meine Mutter und mit mein Vater; Mein Telefonnummer; Ich spreche mit meine Mutter und mein Vater; Wenn ich kein Schule habe; Mein Telefonnummer; Mein Tante*.

Alcuni bambini tedescofoni avevano una pronuncia molto vicina al tedesco standard. In quasi tutti i bambini, anche quelli che in casa parlavano il tedesco standard, si notava la caratteristica pronuncia bregagliotta gutturale della / r /. I bambini di Maloja presentavano però una pronuncia del tedesco molto meno

influenzata dal sistema fonologico italiano. Nei bambini di Bondo l'influsso dell'italiano si notava anche nell'intonazione e nell'accentuazione delle parole e della frase (*Meine Nummer Telèfon; Ich bin zehn Jahre àlt*).

8.5.4.3 Interferenze dall'italiano

Nei bambini di Maloja si notano molte interferenze soprattutto morfosintattiche dall'italiano. Ecco alcuni esempi:

- Spesso i bambini usano l'ausiliare *avere* al posto di *essere*: *Ich habe neun Jahre* (dall'italiano: *Ho nove anni*, anche se l'ausiliare *avere* viene usato pure nel dialetto bregagliotto).
- Si nota inoltre l'inversione del verbo con l'avverbio: in *wenn ich habe frei* il bambino riprende l'ordine verbo-avverbio *quando ho libero* dell'italiano, mentre in tedesco si direbbe *wenn ich frei habe*.
- Un'altra interferenza si verifica quando i bambini riprendono il verbo italiano come nell'esempio seguente: *Er macht auch Schreiner* al posto di *Er ist Schreiner* sul modello dell'italiano *Anche lui fa il falegname*. La stessa cosa vale per *Er macht Sport*.
- Spesso, sempre sul modello dell'italiano, i bambini omettono il pronome che riprende il soggetto: *Ich habe ein Hund und __ heisst B.* (in italiano: *Ho un cane e si chiama B.*). In tedesco si direbbe: *Ich habe einen Hund und er / dieser heisst B.* Altro esempio: *Sie ist Arztgehilfin und jetzt schafft __ nicht mehr* al posto di ... *und jetzt schafft sie nicht mehr*.
- Si verificano anche delle interferenze nell'uso dei casi, quando i bambini usano l'accusativo al posto del dativo: *Sie hilft meine Mutter* (al posto di *meiner Mutter*, sul modello italiano *aiuta mia madre*.)

Nelle produzioni dei bambini di Bondo questo tipo di interferenza è molto meno frequente o manca del tutto.

8.5.4.4 Interferenze dallo svizzero tedesco

Le interferenze dallo svizzero tedesco sono invece più equilibrate tra i bambini di Maloja e quelli di Bondo. A Maloja si riscontrano interferenze lessicali del tipo *er geht schaffen* o *er schafft in die Schreinerei*, dove il verbo *schaffen* viene usato al posto di *arbeiten*, fonologiche (omissione della /t/ finale: *jetz*; omisione della /d/ tra due consonanti: *zweiunzwanzig*; /i/ al posto del dittongo /ei/: *Schriner*). A Bondo troviamo invece alcune interferenze morfologiche,

come la desinenza *-ig* al posto di *-ung*: *Sie macht Führig vum Chesa Granda*. Un caso interessante infine per Bondo, dove in *nummer vum Telefon* abbiamo una duplice interferenza dall'italiano e dallo svizzero tedesco: l'uso della preposizione come in italiano *il numero di telefono* al posto della parola composta *die Telefonnummer*, ma nella forma dello svizzero tedesco *vum* e non *von*.

8.5.4.5 Il caso particolare di una bambina alloglotta con il portoghese

Particolarmente indicativo è il caso di una bambina bilingue con l'italiano e il portoghese della 3ª classe di Maloja che all'inizio aveva grosse difficoltà a esprimersi in tedesco. Riusciva soltanto ad abbozzare alcune frasi in parte frammentarie. Bisogna precisare che questa bambina vive in un contesto familiare molto distante dalla lingua tedesca. Da notare però che soprattutto all'inizio e alla fine della sua produzione orale è riuscita comunque ad esprimersi in qualche modo, senza temere di commettere errori, ciò che dimostra un atteggiamento aperto nei confronti della lingua straniera.

Riportiamo qui di seguito le produzioni orali di questa bambina. Le sottolineature, i grassetti e i corsivi hanno lo stesso significato delle trascrizioni precedenti.

Maloja, bambina bilingue con l'italiano e il portoghese, 3ª classe, 2006	Maloja, bambina bilingue con l'italiano e il portoghese, 4ª classe, 2007
<i>... (lunga esitazione) Ich heisse, comincia così. Ich heisse M.F. ... Ich habe eine Scheweter ... die <u>heissten</u> C. ... Mei ... <u>sì, sì, vai pure</u> ... mein Vater ist Koch ... <i>C'è ancora qualcosa che riesci a dirmi in tedesco, prova ... Sai dire dove abiti? ... O dire quanti anni hai? L'ho già detto. Scusa ... Quindi se hai degli animali domestici ... Non ho. Non riesci? E a dire le lingue che parli? Oh ... Comincia con «Ich» ... Ich ... eh ... come si dice ... O riesci a dire quello che fai durante il tempo libero? Mh mh ... No, non ce la fai? No. Però all'inizio hai detto alcune cose. Ti viene in mente ancora qualcosa? Quello che fa tua mamma forse, o quello che fa tua sorella? ... ich habe nicht mein Homa und mein Opa und mein Grossvater und mein Grossmutter ...</i></i>	Ich bin M. und <u>habe</u> elf Jahr <u>alt</u>. Ich wohne in Maloja, aber ich komme von ... aus Portugal. Mein Nummer <u>von</u> Telefon ist null acht eins acht zwei vier drei sechs fünf acht. Meine Familie, meine Mutter heisst M. de S., mein Vater heisst E., meine ... <u>ich habe nicht ein Bruder, aber habe ich eine Schwester und sie <u>hat</u> fünfzehn Jahre alt und <u>sie heisse</u> C.</u> Ich habe nur eine Oma und sie <u>heisse</u> M. und sie <u>wohne</u> in Portugal. Meine Tante heisst S. und eine O. und sie ist in Frankreich, und auch <u>meine</u> Onkel. Ich <u>habe nicht ein Tier</u> und ich spreche Portugiesisch, Italienisch und Deutsch. <u>Wenn ich habe nicht Schule</u>, mache ein bisschen Computerspielen, ein bisschen Sport und so. Mein Vater ist Koch und meine Mutter mach äh ... <u>geht putzen Zimmer</u>. Ich <u>möchte geht</u> nach Portugal, aber ich kann nicht und ja ...

I progressi ottenuti dopo un anno sono molto evidenti. Se confrontiamo l'enunciato del 2006 con quello del 2007, vediamo subito che, come è normale, l'apprendente di L2 all'inizio è costretta a investire molta attenzione sulla forma, ciò che fa risultare la comunicazione impoverita. La produzione orale risulta molto rudimentale, frammentaria, poco fluida, semplice, poco strutturata e poco efficiente

Dopo un anno le competenze acquisite permettono alla bambina di prestare meno attenzione alla forma e molta più attenzione al contenuto. Se nel 2006 riusciva a formulare solo due frasi molto elementari – *ich heiss M. F. / Ich habe eine Schwester* –, e per il resto solo alcuni frammenti lessicali, un anno dopo è in grado di svolgere il compito in maniera più che soddisfacente. Dopo un anno l'enunciato diventa più stabile, complesso, più strutturato e efficace. Rimangono le interferenze dall'italiano (*habe elf Jahre alt* calcato sull'italiano *ho undici anni* o la negazione *Ich habe nicht ein Bruder*, sull'italiano *non ho un fratello*). Il lessico è progredito vistosamente e si riscontrano numerose tracce di elementi, soprattutto per quanto riguarda la coniugazione dei verbi, che costituiscono l'interlingua.

Soprattutto nella produzione libera, vale a dire nel test del 2008 (vedi sotto), si evidenzia la complessità delle frasi. L'allieva usa prevalentemente delle relative (*Und hat ein paar Kinder, das*), ma anche una consecutiva (*Das ist... dass wir haben ein paar Stunden, dass haben wir Deutsch und Italienisch*), una comparativa (*nicht nur ein Sprachen wissen wie Englisch oder Portugiesisch*) e una concessiva (*ein bisschen alle zwei für die Kinder, auch wenn sie nicht gut sind und nicht verstanden*). La bambina non ha timore di commettere degli errori ed è in grado di rispondere in modo preciso a determinate domande:

5ª classe, 2008 bambina bilingue portoghese

Weisst du, ich komme nächstes Jahr mit meiner Familie nach Maloja und ich bin dir dankbar, wenn du mir ein bisschen von deiner Schule erzählst. Ich habe gehört, das ist eine zweisprachige Schule. Wie ist das genau?

Das ist... dass wir haben ein paar Stunden, dass haben wir Deutsch und Italienisch und haben wir auch andere wie Mathematik, Geographie und Grammatik, das sind auch in Italienisch, aber auch mehr in Deutsch. Und _ hat ein paar Kinder, das nicht nur ein Sprachen wissen wie Englisch oder Portugiesisch oder so, das kann schon Deutsch, und auch Italienisch verstanden dann, dann einen Jahre schon gemacht habe.

Und wie machen das die Lehrer mit den Sprachen?

Sie... wir haben ein Lehrer, das hat... das macht Italienisch und haben wir ein Lehrerin, das macht Deutsch. Und dann haben wir anderen Lehrerin, das machen ein bisschen helfen für die Kinder, das nicht... nicht so... nicht... verstanden nicht so gut wie wir. Und diese sprechen nur ein bisschen Italienisch, aber auch Deutsch; ein bisschen alle zwei für die Kinder, auch wenn sie nicht gut sind und nicht verstanden, kann ein bisschen Deutsch und Italienisch verstehen.

So, jetzt habe ich verstanden. Und in meiner Freizeit? Was kann ich so in Maloja machen?

Es kann die Torre Belvedere schauen, dann kann auch mit Velo bis Isola gehen, es kann auch ein bisschen spazieren, und auch mit das Boot nach Sils gehen.

Und im Winter? Was kann ich im Winter machen?

Es hat da zwei Skilift, ein ist Ponylift und ein Aela. Ponylift ist für die klein Kind, das nicht gut Skifahren kann, und die Aela ist schön für die Grossen, und auch von Mann und Frauen. Und dann kann Skifahren oder mit Slit ... ähm mit der Bob, und so gehen. Und kann es auch Eislaufen und im Winter der See ist schon ähm ... kann es ... oh ... kann es ... ähm ...

Come già menzionato, l'allieva non ha paura di commettere degli errori. Anche per questo nel suo testo si riscontrano alcune interferenze morfosintattiche e semantiche dall'italiano:

- Posizione errata del verbo: *Das ist ... dass wir haben ein paar Stunden, dass haben wir Deutsch und Italienisch und haben wir auch andere wie Mathematik, Geographie und Grammatik* (l'ordine corretto sarebbe: *Das ist ... dass wir ein paar Stunden haben, dass wir Deutsch und Italienisch haben und wir haben auch andere wie Mathematik, Geographie und Grammatik*).
- Omissione del pronome personale: *Und _ hat ein paar Kinder*. In tedesco si direbbe: *Und er hat ein paar Kinder*. Un altro esempio: *Und dann kann Ski-fahren* al posto di *Und dann kann er Skifahren*.
- Uso generalizzato del pronome relativo *das*: *Kinder, das nicht nur ein Sprachen wissen al posto di Kinder, die; wir haben ein Lehrer, das hat ... das macht Italienisch und haben wir ein Lehrerin, das macht Deutsch*. L'uso corretto richiederebbe i seguenti pronomi relativi: *wir haben ein Lehrer, der hat ... das macht Italienisch und haben wir ein Lehrerin, die macht Deutsch*. Si tratta probabilmente di un'interferenza dall'italiano che in questo caso prevede il pronome relativo *che*: *bambini che ...; un insegnante che ...*
- Per il pronome indefinito tedesco *beide* la bambina usa l'espressione *alle zwei* (italiano: *tutti e due*).

Contrapponiamo ora la produzione orale del 2007 della già citata bambina di Maloja (bilingue con il portoghese e l'italiano) a quella di una bambina monolingue italoфона di Bondo. È importante precisare che la bambina di Maloja è in 4^a classe, e quindi sta imparando l'italiano da appena un anno col metodo immersivo. La bambina di Bondo è alla fine del secondo anno di apprendimento del tedesco con il metodo tradizionale.

Maloja, bambina bilingue con il portoghese e l'italiano, 4ª classe, 2007	Maloja, bambina monolingue con l'italiano, 5ª classe, 2007
Ich bin M. und <u>habe</u> elf Jahr <u>alt</u>. Ich wohne in Maloja, aber ich komme von ... aus Portugal. <u>Mein</u> Nummer <u>von</u> Telefon ist null acht eins acht zwei vier drei sechs fünf acht. Meine Familie, meine Mutter <u>heisst</u> M. de S., mein Vater <u>heisst</u> E., meine ... <u>ich habe nicht ein Bruder</u>, aber <u>habe ich</u> eine Schwester und sie <u>hat</u> fünfzehn Jahre alt und sie <u>heisse</u> C. Ich habe nur eine Oma und sie <u>heisse</u> Maria und sie <u>wohne</u> in Portugal. Meine Tante <u>heisst</u> S. und eine O. und sie ist in Frankreich, und auch <u>meine</u> Onkel. <u>Ich habe nicht ein Tier</u> und ich spreche Portugiesisch, Italienisch und Deutsch. Wenn ich <u>habe nicht Schule</u>, mache ein bisschen Computerspielen, ein bisschen Sport und so. Mein Vater ist Koch und meine Mutter mach äh ... <u>geht putzen Zimmer</u>. Ich möchte <u>geht</u> nach Portugal, aber ich kann nicht und ja ...	Ich heisse S.G. Ich bin elf Jahre alt, ich wohne in Castasegna. Meine Numm... meine Nummer ist ... äh: null acht eins acht zwei zwei eins fünf eins sechs. Meine Mutter heisst S. und arbeitet bei <u>Dogana</u>. Mein Vater heisst P. und arbeitet bei <u>Ewezäd</u>. Mein Bruder heisst L. und <u>vierzig Jahre alt</u>. Und dei... deine Hobbys <u>ist</u> Fussball. <u>Meine Grosseltern heisst</u> C. und F. Meine Oma wohnt in... wohnt in Prosto... und mein Opa. Meine Oma U. wohnt in Castasegna. Meine Tante heisst L. und <u>wohne</u> in Chiavenna. Mein Onkel heisst C. und <u>wohne</u> auch in Chiavenna. Ich habe eine Katze, <u>heisst</u> Batuffolo und fünf Jahre alt. Ich spreche Italienisch und nicht gut Deutsch. Meine Hobbys ist danz ... danzet ... <u>tanzen?</u> ... danze und Gitarre spielen ... äh.

Dal confronto tra queste due bambine emerge che in un solo anno di insegnamento immersivo del tedesco, la bambina di Maloja raggiunge un livello di competenza paragonabile a quello della bambina di Bondo che sta imparando il tedesco da due anni con il metodo tradizionale. Nella metà del tempo la bambina di Maloja ha quindi raggiunto un livello per il quale ci sono voluti due anni di insegnamento esplicito. Questo vantaggio è ovviamente da ascrivere al metodo dell'immersione. Il testo della bambina di Bondo risulta inoltre più stereotipato, caratterizzato da atti di parola memorizzati dal libro di testo. Nella bambina di Maloja si notano ancora delle interferenze dall'italiano, vedi per esempio la negazione ich habe nicht ein Tier, ich habe nicht ein Bruder. Anche in questo caso a livello fonologico il tedesco della bambina di Bondo risulta più condizionato dall'italiano. Naturalmente non si possono escludere anche delle differenze tra le bambine per quanto riguarda la loro capacità e abilità a imparare una lingua straniera, ma trattandosi, nel caso della bambina di Maloja, di una parlante alloglotta, il livello di competenza ottenuto tramite il metodo immersivo può essere comunque considerato notevole.

8.5.4.6 Le produzioni libere dei bambini di Bondo

Abbiamo detto che a Maloja i bambini bilingui non avevano nessuna difficoltà a presentarsi in tedesco, tanto che per loro non è stato necessario ripetere il test negli anni seguenti, e che i monolingui e gli alloglotti (e abbiamo riportato

l'esempio della bambina lusitana) hanno ottenuto in breve tempo progressi notevoli. Vediamo ora meglio come si è presentata la situazione nella scuola di confronto di Bondo.

Nei bambini di Bondo si nota una presenza maggiore di vocaboli italiani (*Nein, un gatto. [...] Come posso dire, un gatto. Dopo... ich sprechi nicht gut deutsch*). Va però detto che la percentuale di vocaboli italiani diminuisce di anno in anno.

Un'ulteriore differenza si riscontra a livello fonologico. L'influsso dell'intonazione italiana sulla pronuncia di parole tedesche è più evidente nei bambini di Bondo.

Abbiamo già detto che nel 2009 le frasi dei bambini di 5^a e 6^a classe di Maloja si sono fatte ancora più complesse in quanto i bambini utilizzano più frequentemente delle subordinate. Un confronto con Bondo dimostra che i bambini monolingui della 5^a e 6^a classe di Bondo sono in grado di formulare delle frasi elementari (solo in parte anche delle subordinate). A Maloja, dopo due anni di insegnamento bilingue, già i bambini di 3a iniziano a costruire strutture sintattiche tramite delle subordinate. Ci sono delle differenze anche nella scelta dei vocaboli: i monolingui di Bondo hanno difficoltà a scegliere i vocaboli giusti; quelli di Maloja invece sono in grado di esprimere correttamente quello che vogliono dire. Questi risultati dimostrano che, come c'era da aspettarsi, l'insegnamento immersivo permette di progredire in modo più consistente nell'apprendimento della L2 rispetto al metodo convenzionale.

Vediamo ora più da vicino alcuni esempi di produzioni orali di bambini monolingui o bilingui senza il tedesco di Bondo:

Bondo, bambina bilingue con l'italiano e il bregagliotto	
4 ^a classe, 2006	5 ^a classe, 2007
Ich heiße A. G. Ich bin zehn Jahre alt. Ich wohne in Soglio. Eh... meine Nummer Telefon... eh... null acht eins, acht zwei zwei, eins drei eh... sieben sechs. Meine Mutter heißt R. Eh... bfh... eh... <i>Was macht sie gerne?</i> Äh sie liest ... äh... den <i>Liest sie Bücher oder liest sie die Zeitung?</i> Ah, ja. <i>Ja, nur weiter.</i> Äh, ... mein Vater heißt G. R. eh... äh... .. <i>Er hat viele Kühe.</i> Ah, ja. <i>Wie viele?</i> <i>Er hat... di... dillo...</i> Er s... ha... zehn... <i>Kühe. Kühe. Kühe. Ja, ja, schon gut. Weiter.</i> Meine Schwester heißt E... eh... sie... he... isst... vier... eh sechzehn Jahre ält. Eh... <i>Was macht sie gerne?</i> Ah bäh... Schule. Sie geht in die Schule. Sie geht in <i>dä</i> Schule... eh... mein Bruder heißt A... er heißt	Ich heiße A. G., ich bin elf Jahre alt und ich wohne in... <i>auf</i> Soglio. Mein Nummer Telefon ist: nullacht eins achtzweizwei dreizehn sechsundsiebzehn... siebzig. Mein Vater heißt G. R.. Er ist ein... <i>puoi dirlo in italiano ... è un piastrellista ... ein Plattenleger.</i> Er ist ein Plattenleger. Meine Mutter heißt R. Sie ist eine... <i>segretaria ... eine Sekretärin...</i> eine Sekretärin. Ich habe <u>ein</u> Bruder und er heißt A. <u>Er bin</u> dreizehn Jahre alt und er ist ein Schüler. Meine Schwester heißt E. Sie ist fünf... no, sechzehn Jahre alt und sie ist auch eine Schülerin. Und meine <u>zwei</u> Schwester heißt E. und sie ist siebzehn Jahre alt; sie ist eine Schülerin. Ich habe

dreizehn Jahr alt... eh... eh... Schule. <i>Spielt er...? Fussball? Ja. Also, er spielt...</i> Er spielt... Fussball... Fussball. Ja. Und eh... meine Grosseltern... eh... <u>wohnt</u> in Soglio. Meine Tante... <i>Wie heissen sie?</i> Heisst eh... <i>Die Grossmutter heisst...</i> Ah, Grossmutter heisst R. und... <i>der Grossvater...</i> der Grossvater R. Meine Tante heisst M. und meine... Onkel heisst F.... Ich äh... ich äh... he... <i>Hast du einen Hund?</i> Ja, ha... eh... heisst Banki und meine Kathe heisst Lilli... äh... ich spricht gut italienisch... äh... mhh... <i>Was machst du gerne?</i> Äh... äh... Ich spiele gerne <u>Chitarre</u> und... <u>volano?</u>	eine, zwei Oma und sie wohnen in Soglio und Spino. Und ein Opa, er wohnt in Zürich. Meine... <u>meinen</u> Onkel ist sympathisch und er heisst F. und... er wohnt in Soglio. Ich habe ein Hund und eine Katze. <u>Meinen</u> Hund heisst Spanky und meine Katze heisst Mindy. Ich <u>sprechen</u> Italienisch und... <u>dialett</u>... <i>Dialekt, ja. Und wo hast du Deutsch gelernt?</i> In <u>die</u> Schule. Ich... mein Hobbys ist <u>Gitarra</u> und ich höre auch Musik. Ich lese... ich lese, ähm, Buch.
6^a classe, 2008 Ich heisse A. G. und ich wohne in Soglio. Ich gehe in die Schule in Bondo, und ich gehe in die sechste Klasse. Meine Schule ist alt und sie hat auch eine Turnhalle; sie hat... es hat sieb... siebzehn Kinder... <i>Cos'è che ti piace a scuola?</i> Meine Schule ist gross und die... Lehrerin ist nett... <i>Was kannst du über Soglio sagen?</i> Soglio ist schön... es hat äh Palazzo Salis in Solina, und auch äh Stüa Granda. Es hat keine Schule, und auch kein ähm... <i>Kindergarten? Ja.</i> <i>Kannst du etwas über deine Familie sagen?</i> Ich habe zwei Schwester und <u>ein</u> Bruder. Er heisst A. und die Schwester heisst E. und E. Meine Mutter ist Se... <u>Sekretärin</u> und mein Vater ist <u>Bauer</u> und... wir haben <u>vielen</u> Tiere und... <i>Etwas über deine Freizeit?</i> Ich spiele Gitarre und ich tanze auch.	

Bambina monolingue italiano, 4 ^a classe	5 ^a classe
Ich heisse S. G. Ich bin <u>zēhn</u> Jarhe <u>àlte</u>. Ich wohne in Castasegna. Null acht einse, acht zwei zwei, ein... dopo. Meine Mutter, sie heisst S. Äh... arbeitet... äh... <u>in zu</u> Hause. Mein Vater äh... er heisst P. Äh... er arbeitet äh... come si dice äh... in Ewezäd. Mein Bruder, er heisst L. Er <u>zwolf Jahre alte</u>. Är... er... er... er nuoto e lui er nuota... non so come si dice. <i>Er schwimmt.</i> Ah. <i>Er schimme.</i> <i>Er schwimmt gerne.</i> Ah. Er schwimmt gerä... boh. Eh <u>io non ho sorelle.</u> <i>Non hai sorelle.</i> No. <i>Fa</i>	Ich heisse S. G. Ich bin elf Jahre alt, ich wohne in Castasegna. Meine Numm... meine Nummer ist... äh: null ach teins acht zwei zwei eins <u>fünfe</u> eins sechs. Meine Mutter heisst S. und arbeitet bei <u>Dogana</u>. Mein Vater heisst P. und arbeitet bei Ewezäd. Mein Bruder heisst L. und vierzig Jahre alt. Und dei... deine Hobbys <u>ist</u> Fussball. Meine Grosseltern <u>heisst</u> C. und F. Meine Oma wohnt in... wohnt in Prosto und mein Opa. Meine Oma U. wohnt in Castasegna. Meine

niente... Meine Grosseltern sie <u>heisst</u> F. unde C.. Hmh... äh... <i>Wo wohnen sie?</i> Wo wohnen sie. <i>Sie...</i> Sie ine... <i>Sie wohnen.</i> Sie wohnen in Chiavenna. Äh dopo... meine Tante wohnen <u>ine</u> in Vicosoprano <u>dopo</u> mein Onkel <u>heisst</u>, <u>heisst</u> in Vicosoprano. <i>Nein, mein Onkel wie heisst er?</i> Wie heisst er... in Vicosoprano. <i>Nein, come si chiama?</i> Ah, come si chiama? Mh, allora, come posso dire... P.. Ah... Mein Onkel... heisst... heisst P. P. <i>und wohnt</i> und <u>wohnte</u> in Vicosoprano. Dopo... ich... ich... c'ho un cane, un gatto... ich... <i>Hast du einen Hund?</i> Nein, un gatto. <i>Mhm. Come posso dire, un gatto.</i> Ich... ich... Katze. Heisst Batuffolo. Dopo... ich <u>sprechi</u> nicht gut deutsch. Ich spreche italienisch. Ich spiele Gitarre und ich spiele volano.	Tante heisst L. und <u>wohne</u> in Chiavenna. Mein Onkel heisst C. und wohne auch in Chiavenna. Ich habe eine Katze, heisst Batuffolo und fünf Jahre alt. Ich spreche Italienisch und nicht gut Deutsch. Meine Hobbys ist <u>danz</u>... <u>danzet</u>... <i>tanzen?</i>... danze und Gitarre spielen... äh.
6^a classe 2008 Ich heisse S., ich wohne in Castasegna. Meine Schule ist klein, es hat eh... siebzig Kinder... Siebzehn Eh [lacht] siebzehn Kinder. Eh... <i>Wie ist die Schule oder das Schulhaus?</i> Das Schulhaus ist alt und... äh... <i>Deine Lieblingsfächer?</i> Äh mein Lieblingsf... , äh? Meine Lieblingsfächer <u>ist</u> Italienisch und äh... mmh... Ethik. <i>Und was hast du nicht gern?</i> Nicht gern Mathematik und Deutsch. <i>Was machst du in der Freizeit?</i> In der Freizeit habe... ich spiele Fussball, Volleyball, und ich tanze. <i>Etwas über deine Familie?</i> Meine Familie ist klein. Ich habe <u>ein</u> Bruder. <i>Wie heisst er?</i> Er heisst L. und er ist vierzig äh vierzehn Jahre alt. <i>Mamma, papà?</i> Meine Mutter heisst S.... und mein Vater heisst P. <i>Zum Schluss etwas über Castasegna.</i> Castasegna ist kl... klein und <u>sie</u> ist schön. Und in Castasegna kann man Fussball spielen, schwimmen und Basketball spielen.	

Bondo, bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto, 4ª classe	Bondo, bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto, 5ª classe
Ich heisse L. F. und ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Castasegna. Meine Nummer vom Telefon ist eh ... null acht eins, eins, no, acht zwei zwei, eins drei, vier sechs. Meine Mutter heisst R. u ... sie macht <u>Führig vom Chesa Granda unde Garbald</u>. Mein Vater arbeitet bei Ewezäd. Meine Schwester heisst V. u ... sie ist dreizehn Jahre alt. Meine Opa heisst V. u ... meine Oma G.. Sie wohnt in Castasegna u ... meine andere ehm Oma heisst eh ... heisst ehh ... A. und wohnt in Montaccio. Meine Tante heisst V. und sie wohnt in ... in ... dä Gordona u ... meine ... meine ... meine Onkel wohnt in Castasegna u ... schie ... un ... er heisst G. Ich habe ... ich habe <u>ein</u> Katze und es eh, er hiesst Galileo. Und ich spreche eh ... italienisch unde ... eh... bregagliotto. Ich mache gern Tennis und Okäy.	Ich heisse L. F., ich bin zwölf Jahre alt. Ich wohne in Castasegna. <u>Mein</u> Telefonnummer ist: nullachteins achtzweizwei dreizehn sechsendvierzig. Meine Mutter heisst R., mein Vater heisst A., er arbeitet bei Ewezäd. Ich habe eine Schwester. Sie heisst V., sie ist vierzehn Jahre alt. Meine Eltern heissen G. und V. Sie wohnen in Castasegna. Meine Oma heisst A., sie wohnt in Montaccio. Mein Onkel heisst G., er wohnt auch in Castasegna. Ich habe eine Katze, sie heisst Mathilde. Ich spreche zu Hause Bregagliotto und in die Schule Italienisch. Meine Hobbys sind Tennis und ich spiele Computer und Lego.

Gli esempi dimostrano che a Bondo si sono registrati dei progressi di anno in anno. Le produzioni orali risultavano sempre meno frammentarie. I bambini di Bondo usavano più frequentemente termini in italiano all'interno del loro enunciato di lingua tedesca. Da un punto di vista morfosintattico le differenze tra Bondo e Maloja erano minime.

8.5.4.7 Conclusioni per la scuola bilingue di Maloja

Anche i test di produzione libera dimostrano che l'insegnamento bilingue ha avuto effetti positivi sulla competenza orale in tedesco. Il confronto con Bondo dimostra inoltre che con un insegnamento immersivo si ottengono progressi maggiori rispetto a quelli che si possono ottenere con un insegnamento convenzionale. Dopo quattro anni di insegnamento immersivo, i monolingui e gli allogliotti, che all'inizio avevano grosse difficoltà, sono capaci di formare frasi compiute, senza dover quasi più ricorrere a vocaboli italiani. Le produzioni dei bambini si fanno via via più precise e complesse. Tendenzialmente le interferenze dall'italiano e dallo svizzero tedesco diminuiscono. Ciò vuol dire che anche nella produzione libera i bambini riescono sempre più a tenere distinte le due lingue.

8.6 Italiano produzione scritta

8.6.1 Considerazioni preliminari

Accanto alle competenze orali, sono state valutate anche quelle scritte, sia in italiano sia in tedesco. Sono stati svolti due test differenti, uno per la 3^a e la 4^a e uno per la 5^a e la 6^a classe. Per ottenere una valutazione possibilmente oggettiva, in ambedue i test i bambini erano chiamati a scrivere un componimento guidato: dovevano descrivere una sequenza di immagini e trovare un seguito alla storia rappresentata.

Nel test per la 3^a e 4^a classe (*Giacomino il pescatore* è il titolo della storia) i bambini dovevano descrivere quattro vignette, raccontare una storia e inventare una continuazione. Questo test si è svolto negli anni 2006 – 2009 e permette di confrontare gli elaborati della 3^a classe (2006) con quelli della 4^a classe (2007) degli stessi bambini e quelli della 3^a e 4^a (2007) con quelli della 3^a e 4^a (2006) di bambini differenti. Nel test per la 5^a e 6^a classe (*La disegnatrice sul tappeto del soggiorno* è il titolo della seconda storia) i bambini dovevano raccontare l'azione rappresentata nelle vignette. Ogni vignetta era accompagnata da una frase introduttiva sulla quale poi i bambini potevano costruire il loro testo e trovare così via via un seguito alla vicenda.¹²²

Va da sé che lo scritto assume caratteristiche più formali rispetto al parlato. La valutazione di un tema non è mai completamente libera da impressioni e giudizi soggettivi da parte di chi valuta l'elaborato. Abbiamo cercato di ovviare a questo problema utilizzando una griglia di valutazione unica per tutti i temi (cf. *Appendice*) in modo da avere dei criteri di valutazione fissi. La griglia contemplava i seguenti ambiti: morfosintassi, lessico, ortografia, contenuto e interferenze dal tedesco. Tramite un punteggio, gli elaborati sono stati giudicati con i termini *debole* / *medio-debole* / *medio* / *medio-buono* / *buono* e *ottimo*.

Oltre ciò sono stati elaborati dei criteri di analisi che consentissero di esaminare sia la complessità interna che la ricchezza lessicale del testo. L'obiettivo era anche quello di valutare la differenza tra il livello di competenza dei bambini della scuola bilingue di Maloja e quello del gruppo di controllo di Bondo.

I criteri per la complessità interna del testo erano due: uno per la complessità sintattica e l'altro per quella grammaticale. La ricchezza lessicale è stata analizzata in relazione all'uso dei tempi e dei modi del verbo e alla varietà dei verbi usati. Quando parliamo della complessità sintattica, facciamo riferimento al

¹²² Questo test era già stato sperimentato in occasione del monitoraggio della scuola bilingue di Coira (Sera 2007).

rapporto tra il numero di periodi e proposizioni presenti in un testo e la loro lunghezza.¹²³ Più è basso il livello di competenza in una lingua, più il bambino tende a scrivere periodi molto brevi, privilegiando la coordinazione (paratassi) alla subordinazione (ipotassi). Man mano che la competenza aumenta, le coordinate e le subordinate crescono di numero e diventano sempre più lunghe. Per capire il livello di competenza raggiunto in una lingua, serve dunque un confronto che prenda in esame sia la lunghezza dei testi che il numero di proposizioni e periodi prodotti. Per quanto riguarda la complessità grammaticale, l'indice di riferimento utilizzato è stato invece il numero di frasi verbali e di subordinate usate in ogni periodo.

Un altro aspetto esaminato interessa il lessico, e in modo particolare il verbo. La ricchezza verbale è particolarmente indicativa per l'ampiezza del vocabolario e della padronanza raggiunta dal bambino. A bassi livelli di competenza, l'utilizzo dei modi e dei tempi verbali è semplice e il lessico tende a essere ripetitivo, mentre a livelli di competenza più alti, i modi e i tempi del verbo diventano più vari e il vocabolario più ricco. Per verificare la ricchezza lessicale abbiamo dunque esaminato l'uso dei modi e dei tempi verbali e la varietà di verbi utilizzati nel testo scritto. I verbi sono stati classificati in modi finiti (indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo) e indefiniti (infinito, participio, gerundio) oltre che in tempi semplici e composti. I modi e tempi dei verbi sono stati analizzati in rapporto al numero di verbi prodotti. Lo stesso criterio è stato adottato per stabilire la varietà dei verbi usati. Un bambino può scrivere un testo con dieci verbi differenti o può ripetere tre o quattro verbi più volte, arrivando a totalizzare ugualmente dieci verbi. Poiché la ripetitività può essere considerata indice di scarsa competenza lessicale, la ricchezza lessicale è stata stabilita esaminando il rapporto tra la varietà di verbi usati e il numero di verbi in totale.

Per riassumere, i criteri utilizzati sono:

Complessità sintattica:

- Numero di parole per periodo
- Numero di parole per proposizione

¹²³ Un procedimento simile è stato adottato nell'ambito di un progetto di ricerca sulle competenze linguistiche delle 5^e classi di scuola elementare delle scuole di lingua ladina, tedesca e italiana dell'Alto Adige, condotto dalla Libera Università di Bolzano (Franceschini et al. 2009) e in uno studio dell'Alta scuola pedagogica dei Grigioni (Gross e Flepp 2012). Nel nostro caso, per i motivi numerici già esposti, abbiamo dovuto rinunciare a considerazioni statistiche. Ricordiamo che nel nostro caso le singole classi hanno al massimo quattro allievi, alcune volte anche solo uno o due. Per questo motivo le nostre considerazioni sono di carattere puramente qualitativo. Faremo comunque riferimento allo studio di Gross e Flepp.

Complessità grammaticale:

- Subordinate per periodo

Variabilità lessicale:

- Modo finito (indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo) e indefinito (infinito, participio, gerundio)
- Uso di tempi semplici e composti
- Varietà di verbi utilizzati

Nel test, svoltosi ogni anno dal 2006 al 2009, sono state coinvolte in tutto 13 classi. Gli elaborati scritti analizzati e valutati sono 82 (30 per la 3^a e 4^a classe, storia di *Giacomino*, e 52 per la 5^a e 6^a classe, storia della *Disegnatrice*). Gli elaborati di Maloja sono 46 e quelli di Bondo 36. Gli elaborati si distribuiscono nel modo seguente:

Tab. 42 Distribuzione degli elaborati scritti tra Maloja e Bondo

Classe	Maloja	Bondo	Totale	<i>Giacomino</i>	<i>Disegnatrice</i>
3 ^a	10	6	16	16	
4 ^a	15	12	27	27	
5 ^a	11	8	19		19
6 ^a	10	10	20		20
Totale	46	36	82	43	39

8.6.2 Risultati

8.6.2.1 Test per la 3^a e 4^a classe: valutazione risultante dalla griglia di valutazione

Vediamo in un primo momento quali sono i risultati ottenuti mediante l'utilizzo della griglia di valutazione per la serie di test iniziata nel 2006.

Sia a Maloja sia a Bondo la maggior parte dei bambini ha raggiunto la valutazione *buono*, rispettivamente *medio-buono*, 6 su 8 a Maloja e 3 su 5 a Bondo. Questo significa che i risultati ottenuti dai bambini di Maloja erano comparabili a quelli dei bambini di Bondo. I due bambini di Maloja con la valutazione *medio-debole* e *debole* erano bilingui (con l'italiano e il tedesco). Lo stesso valeva per un bambino di Bondo, mentre un monolingue di Bondo ha ottenuto la valutazione *medio-debole*. Il numero ridotto di allievi, come abbiamo già detto, non permetteva di effettuare un'interpretazione statistica. Il bilinguismo comunque non sembrava penalizzare la competenza scritta in italiano perché c'erano anche dei bilingui che avevano ottenuto buoni risultati.

Quantitativamente i bambini di Maloja hanno prodotto testi più lunghi. Ad eccezione di due, i bambini di Bondo presentavano una buona competenza lessicale, utilizzavano correttamente aggettivi e tempi verbali. A Maloja si osservavano errori di punteggiatura e in parte delle insicurezze nell'utilizzo dei tempi verbali. I bambini di entrambi le sedi in generale si dimostravano fantasiosi e scrivevano in modo scorrevole. A volte si perdevano nell'inventare la storia e non seguivano più il filo logico. Si notava un influsso della lingua tedesca negli allievi bilingui (con il tedesco).

Nel secondo anno (2007) complessivamente le prestazioni dei bambini si sono mantenute o sono migliorate. Le prestazioni della 3^a classe sia di Maloja (bilingui) sia di Bondo (monolingui) si ponevano a un livello *medio-debole*. Le valutazioni del secondo anno permettono di fare le seguenti considerazioni:

- Come già nel 2006, anche un anno dopo il bilinguismo non sembrava penalizzare la competenza scritta in italiano perché ancora una volta tra i bambini che avevano ottenuto buoni risultati o per lo meno si erano posti a un livello *medio-debole* c'erano anche dei bilingui. In altre parole, l'italiano dei bilingui non risultava penalizzato. Le prestazioni piuttosto scarse della 3^a classe interessavano sia i bambini di Maloja (bilingui con il tedesco) che quelli di Bondo (monolingui).
- Quantitativamente i bambini di Maloja continuavano a produrre testi più lunghi.
- L'influsso della lingua tedesca negli allievi bilingui (con il tedesco) era diminuita. Questo significa che, già come per l'orale, anche nello scritto via via i bambini separavano meglio le lingue.
- Complessivamente gli elaborati di Maloja e Bondo erano paragonabili. Nei bambini di Maloja persistevano le insicurezze nell'uso dei tempi e dei modi, anche se c'erano dei progressi rispetto all'anno precedente; si notavano inoltre errori di punteggiatura, di ortografia (le doppie) e l'uso di alcuni termini impropri a livello lessicale. Lo stile, la complessità e il lessico, rispetto all'anno precedente erano progrediti. A Bondo gli errori erano di ortografia, punteggiatura e in parte di morfologia, mentre rispetto ai bambini di Maloja quelli di Bondo facevano un uso più corretto dei tempi. Per il resto gli errori erano comparabili a quelli di Maloja. I bambini di ambedue le sedi hanno scritto testi relativamente brevi, specialmente a Bondo.

8.6.2.2 Test per la 5^a e 6^a classe: valutazione risultante dalla griglia di valutazione

Questo test (*La disegnatrice sul tappeto del soggiorno*) si è svolto per la prima volta nel 2007 ed era rivolto ai bambini di 5^a e 6^a classe di Maloja e Bondo. Anche se, per il numero ridotto di allievi, è difficile fare dei confronti, possiamo dire che in questo test i bambini di Bondo hanno ottenuto tendenzialmente risultati migliori rispetto a quelli di Maloja, soprattutto i monolingui. Solo i monolingui di Bondo hanno raggiunto la valutazione *ottimo* e nessuno a Bondo è sceso sotto la media. Questa osservazione è confermata da una valutazione qualitativa degli elaborati scritti. I bambini di Maloja presentavano tendenzialmente delle difficoltà nell'uso dei tempi (da notare l'insistenza sul passato remoto) e dei modi, commettevano errori di morfologia e ortografia e producevano testi piuttosto elementari, caratterizzati in parte da una scrittura un po' zoppicante. Da notare però che anche qui rispetto all'anno precedente non si notavano più interferenze dal tedesco. I bambini di Bondo presentavano invece tendenzialmente una scrittura più curata, complessa e fluente, esprimevano i loro pensieri con maggiore disinvoltura e scioltezza, redigevano testi più lunghi, commettevano meno errori di tipo morfologico e ortografico e padroneggiavano meglio l'uso dei tempi. Da notare però che al contrario dei bilingui con l'italiano e il tedesco di Maloja, nei bilingui di Bondo si notavano alcune interferenze dal tedesco. Dai risultati emersi da questo test si poteva dedurre che a Maloja sarebbe stato necessario intraprendere ulteriori sforzi per promuovere e migliorare la competenza degli allievi nell'italiano scritto.

Nel 2007 la valutazione dei test d'italiano nella produzione scritta avevano evidenziato che rispetto all'anno precedente, complessivamente sia i bambini di Maloja che di Bondo avevano mantenuto le loro prestazioni allo stesso livello o le avevano migliorate. Solo gli elaborati dei bambini di 3^a classe (a Maloja si trattava di bilingui con l'italiano e il tedesco e a Bondo di monolingui italofofoni) si ponevano a un livello *medio-debole*. L'influsso sull'italiano da parte della lingua tedesca, in termini di interferenze lessicali e morfosintattiche, negli allievi bilingui (con il tedesco) diminuiva. Questo significa che, già come per l'orale, anche nello scritto i bambini separavano meglio le lingue. Complessivamente gli elaborati di Maloja e Bondo risultavano paragonabili.

Nel 2008 troviamo di regola conferma delle tendenze che si erano delineate nel 2007. Va però notato che si registrava un netto miglioramento delle prestazioni scritte dei bambini di Maloja. Quasi tutti i bambini dalla 4^a alla 6^a classe hanno fatto chiari progressi. Non si registravano valutazioni sotto il *medio-buono*. Nella 4^a classe (4 allievi) tre bambini hanno raggiunto la menzione *buono* e uno *medio-buono* (migliorato da *debole* rispetto all'anno precedente).

In 5ª classe (4 allievi) abbiamo le valutazioni *buono*, *medio* (calato da *buono* rispetto al 2007), *medio-buono* e *ottimo*. In 6ª classe (4 allievi) abbiamo due *buono*, un *medio* (migliorato da *medio-debole* rispetto al 2007) e un *ottimo*. I tre bambini di 3ª classe, che hanno fatto il test scritto per la prima volta, hanno raggiunto risultati piuttosto modesti (*medio*, *medio-debole* e *buono*), in linea però con quelli di 3ª classe degli anni 2007 e 2006.

Anche i bambini di Bondo hanno mantenuto o migliorato le loro competenze nello scritto. Le conclusioni che si possono trarre dal confronto tra i bambini di Maloja e quelli di Bondo sono in linea con quelle già formulate nel 2007. Il modello bilingue continuava a non penalizzare la competenza scritta in italiano dei bambini di Maloja, anzi, possiamo dire che rispetto al 2007 si notava un netto miglioramento, ciò che nel 2008 ha reso le loro prestazioni leggermente e tendenzialmente migliori rispetto a quella dei bambini di Bondo. Ritrova conferma il fatto che i bambini di Maloja producevano elaborati nettamente più lunghi rispetto a quelli di Bondo. Nel 2007 i bambini di Bondo presentavano tendenzialmente una scrittura più curata, complessa e fluente, esprimevano i loro pensieri con maggiore disinvoltura e scioltezza, redigevano testi più lunghi, commettevano meno errori di tipo morfologico e ortografico e padroneggiavano meglio l'uso dei tempi. Nel 2008 questa discrepanza tra Bondo e Maloja non si notava più. Il modello di insegnamento bilingue non ha dunque impedito ai bambini di Maloja di fare dei progressi nell'ambito della loro competenza scritta in italiano.

I risultati del 2009 ci permettono di tracciare un quadro complessivo della competenza scritta dei bambini. Possiamo dire che dal 2006 al 2009 complessivamente sia i bambini di Maloja sia quelli di Bondo hanno mantenuto il livello delle loro prestazioni o lo hanno migliorato. Anche i bambini che nel 2007 frequentavano la 3ª classe (a Maloja si trattava di bilingui con l'italiano e il tedesco e a Bondo di monolingui italofoeni) ponendosi a un livello *medio-debole*, nel 2009 hanno mantenuto, dopo essere migliorati nel 2008, il loro livello. Solo due bambini bilingui di Maloja nel 2009 sono calati leggermente rispetto al 2008. Nel 2009 troviamo di regola conferma delle tendenze che si erano delineate negli anni precedenti. Va però notato che si registrava un netto miglioramento delle prestazioni scritte dei bambini di Maloja. Quasi tutti i bambini dalla 4ª alla 6ª classe hanno fatto chiari progressi. Non si registravano valutazioni sotto il *medio-buono*.

Ma vediamo più in dettaglio i risultati del 2009, prima per Maloja e poi per la classe di confronto di Bondo. I quattro allievi della 6ª classe di Maloja, tutti bilingui (una bambina con il portoghese e l'italiano, una bambina con il brega-

gliotto e l'italiano, una bambina e un bambino con il tedesco e l'italiano), e con alle spalle quattro anni di insegnamento bilingue, hanno raggiunto la valutazione *buono* rispettivamente *ottimo*. Da notare che tra questi c'era l'allieva alloglotta (portoghese) che ha imparato l'italiano prevalentemente a scuola. Dalla 3^a alla 6^a classe i quattro allievi hanno mantenuto il loro livello o lo hanno migliorato. Due di loro (uno bilingue con il tedesco e l'italiano e l'altra con il bregagliotto e l'italiano), hanno ottenuto nel primo test, in 3^a, la valutazione *medio-buono* e concluso in 6^a con la valutazione *buono*. Questo significa che per questi bambini l'insegnamento bilingue lungo l'arco di quattro anni non ha avuto conseguenze negative sulla competenza scritta in italiano. Lo stesso risultato positivo è stato raggiunto dall'allievo monolingue italofono della 6^a classe di confronto di Bondo, mentre l'altra allieva di Bondo, bilingue con il tedesco e l'italiano, si è situata a un livello *medio-buono*, leggermente inferiore a quello dell'anno precedente. Pur avendo come termine di confronto un solo allievo monolingue a Bondo, possiamo osservare che gli elaborati di Maloja e di Bondo erano comparabili.

La 5^a classe di Maloja, 4 bambini tutti bilingui (con il tedesco e l'italiano), la stessa che inizialmente, nel 2007, aveva evidenziato delle prestazioni intorno al *medio / medio-debole*, nel 2009 si è posta a un livello *medio / medio-buono*, leggermente inferiore rispetto a quello del 2008. In questo caso, pur ponendosi a un livello *medio-buono*, i bambini (appunto bilingui) non sono riusciti a mantenere il livello del 2008. I due bambini della rispettiva classe di Bondo (bilingui, il primo con il tedesco e l'italiano, il secondo con il bregagliotto e l'italiano) invece hanno mantenuto o migliorato le loro prestazioni ponendosi a un livello *medio-buono* (l'allievo bilingue con il tedesco e l'italiano) e *buono* (l'allievo bilingue con il bregagliotto e l'italiano).

I tre bambini della 4^a classe di Maloja, uno monolingue italofono e gli altri due bilingui (uno con il bregagliotto e l'italiano e l'altro con il tedesco e l'italiano) hanno migliorato nettamente le loro prestazioni rispetto al 2008, raggiungendo la valutazione *buono* rispettivamente *medio-buono*. Lo stesso vale per la classe corrispondente di Bondo, dove i miglioramenti, si trattava di tre bambini bilingui con il tedesco e l'italiano, erano ancora più evidenti, ma bisogna anche dire che inizialmente, nel 2008, questi bambini si erano posti a un livello inferiore rispetto a quelli di Maloja.

Complessivamente gli elaborati di Maloja e Bondo risultano paragonabili. Come negli anni precedenti, il bilinguismo non sembra penalizzare la competenza scritta in italiano dei bambini di Maloja. Ci sono infatti anche dei bilingui che ottengono buoni risultati e addirittura raggiungono la valutazione

ottimo. Non si registrano quindi differenze significative tra bilingui e monolingui, nemmeno facendo il confronto con Bondo. Anche nel 2009 quantitativamente i bambini di Maloja hanno prodotto testi più lunghi. L'influsso sull'italiano da parte della lingua tedesca, in termini di interferenze lessicali e morfosintattiche, negli allievi bilingui (con il tedesco) è diminuito costantemente. Questo significa che, già come per l'orale, anche nello scritto i bambini hanno via via imparato a separare meglio le due lingue. Nei bambini di Maloja negli anni precedenti si erano notati dei problemi nell'uso dei tempi e dei modi, anche se nel corso degli anni si sono verificati dei progressi; si notavano inoltre errori di punteggiatura, di ortografia (le doppie) e alcuni termini impropri a livello lessicale. Nel 2009 anche da questo punto di vista si sono verificati dei miglioramenti, anche se il lavoro sulla scrittura poteva certamente essere intensificato e migliorato. Lo stile, la complessità e il lessico erano progrediti e questo complessivamente si può dire anche per il 2009. A Bondo negli anni precedenti gli errori interessavano l'ortografia, la punteggiatura e in parte la morfologia, mentre rispetto a Maloja i bambini di Bondo facevano un uso più corretto dei tempi. Per il resto gli errori erano comparabili a quelli di Maloja. Il modello di insegnamento bilingue non ha dunque impedito ai bambini di Maloja di fare dei progressi nell'ambito della loro competenza scritta in italiano. I test del 2009 confermano questa tendenza, tanto che le differenze tra Bondo e Maloja alla fine risultano minime.

8.6.2.3 Analisi morfosintattica

Vediamo ora più da vicino gli elaborati dei bambini che hanno partecipato ai test per ben quattro anni, dalla 3^a (2006) alla 6^a classe (2009). Prendiamo prima in esame gli allievi di Maloja e in un secondo momento quelli di Bondo. Gli elaborati dei bambini sono stati trascritti fedelmente. Come già per le trascrizioni dell'orale, le sottolineature evidenziano gli errori morfosintattici e le interferenze dal tedesco, mentre le parti in grassetto evidenziano usi linguistici di particolare rilievo o dei progressi rispetto all'anno precedente. I verbi sono segnati in corsivo. I primi due paragrafi del testo, di carattere introduttivo, vengono esclusi dall'analisi quantitativa delle proposizioni semplici e complessi e dell'uso dei verbi. I testi del 2006 e del 2007 si riferiscono alla storia *Giacomino e il pescatore*, quelli del 2008 e del 2009 alla storia *La disegnatrice sul tappeto*.

Maloja, allieva alloglotta bilingue (con il portoghese e l'italiano)

Questa bambina a casa con i genitori parla il portoghese. Ha imparato l'italiano alla scuola dell'infanzia e a scuola. Per lei quindi inizialmente l'italiano era una lingua straniera. A partire dalla 3^a classe si è aggiunta una seconda lin-

gua straniera, il tedesco, con un insegnamento immersivo. Vediamo come si sviluppa il suo italiano lungo i quattro anni. Presentiamo prima di tutto la trascrizione dei suoi elaborati.

2006, 3 ^a classe (valutazione: <i>buono</i>)	2007, 4 ^a classe (valutazione: <i>buono</i>)
Giacomino ha un cappello nero. Ha un grosso naso a patata. Ha una macchina fotografica. Ha dei baffi grandi. Il pescatore ha un cappello da pesca. È molto vanitoso. Ha il naso un po' a punta. Si serve da una canna da pesca. Il paesaggio è disabitato. Si vede un piccolo ponticello che non tiene molto, Si vede uno scoglio. Non ci sono tante persone. Si vedono solo due persone. Giacomino è un fotografo e è <i>andato a vedere</i> un paese. Giacomino <i>si ferma</i> proprio in un ponticello perché <i>aveva</i> una vista meravigliosa. In quel posto <i>c'era</i> un vanitoso <u>signore</u> _ cioè un pescatore. Giacomino <i>vede</i> che il pescatore dal nome Giorgetto ha esperienza. <i>In quel giusto momento</i> Giacomino <i>vede</i> _ che <i>stava prendendo</i> qualcosa. Giorgetto <i>si fa</i> ancora più vanitoso perché quello che lui <i>aveva preso</i> era un grande e grosso pesce. Provò con tutta la sua forza a tirare su quel pesce. Ci <i>riuscì</i> e allora Giacomino <i>chiese se poteva</i> fotografarlo. Allora Giorgetto <i>si mise in posa</i> e Giacomino lo <i>fotografò</i>. Giacomino <i>pensò di farè</i> uno scherzetto. <i>Così non farà sentire più vanitoso il signore</i>. E <i>saltò</i> sopra il ponte. Subito dopo il pescatore <i>cadde</i> in acqua. Giacomino <i>rimase felice</i>. Il pesce <i>cadde</i> in acqua con il pescatore. Il pescatore <i>nuotò</i> fino alla riva. Ma il pesce <i>era scappato</i> e la sua canna da pesca <i>era rotta e infondo</i> all'acqua. Giacomino <i>fece andare</i> sul giornale l'accaduto del <u>pescatore</u>. Il pescatore pultroppo <i>venne preso</i> in giro. Perché <i>era</i> molto vanitoso di essere il miglior pescatore. Da quel giorno <i>fu</i> tutto più bello.	Giacomino ha un capello nero, è un uomo, ha una macchina fotografica, <u>a</u> una maglia a strisce. Il pescatore <u>a</u> un capello, una canna da pesca, <u>a</u> un completino di giacca e pantaloni _ è un uomo. <i>[questa parte è stata omessa nel test del 2007]</i> Giacomino è su un ponticello con un pescatore che <i>sta pescando</i>! Il pescatore <i>vede</i> che c'è un fotografo _ cioè Giacomino _ così <i>cerca di far ditutto</i> per prendere qualcosa. Il pescatore <i>senti</i> la canna da pesca <u>a</u> <i>tremare</i>, e <i>cominciò a tirare</i> su. Ma <i>era</i> troppo <u>difficile</u> perché <i>era</i> pesante, ma per <i>mostrare</i> che <u>ciela poteva fare tirò</u> con tutta la forza e ci <i>riuscì</i>! Giacomino <i>rimase a bocca aperta dalla</i> grandezza del pesce. Ma non ci <i>pensò</i> molto e gli <i>chiese se poteva fargli</i> una foto col pesce in braccio. Albert <i>si mise in posa</i> e <i>si diede alcune arie</i>. Giacomino <i>scattò</i> la foto e gli <i>disse grazie</i>. Subito dopo <i>fece</i> due passi <u>sulla terra ferma</u> e <i>si fermò</i>. Albert <i>cadde</i> indietro e <i>lasciò andare</i> il suo bel pesce in acqua. Giacomino <i>rise</i> e <i>scattò</i> una foto del pesce che <i>cade</i> in acqua, e del pescatore che <i>lasciò andare</i> il pesce <i>cadendo</i>. Albert arrabbiato... <i>ruppe</i> la canna da pesca <u>cercando</u> di rialzarsi ma <i>era</i> troppo pesante e non <i>riuscì a far niente</i>. Giacomino gli <i>disse</i>: – chi ride per ultimo ride con gusto!!!! – Albert <i>rispose</i>: Non <i>provare a metterlo</i> sul giornale, o ti <i>spedisco</i> io nel acqua! – Giacomino non <i>riuscì a trattenere</i> la risata e gli <i>rise</i> in faccia! Soddisfatto, Giacomino <i>se ne torna a</i> lavoro e <i>pubblica</i> ciò che <u>a fotografato</u> con un bel discorso che <u>diceva</u> chiaramente ciò che <i>ha visto, successo</i> e <i>incluso</i> le risate. In paese dopo qualche giorno <i>si venne a sapere</i> _ e il povero Albert <i>dovette lasciarsi umigliare</i> da tutto ciò senza <i>replicare</i> o <i>alzare</i> un dito. Da quel giorno <i>pesò</i> sempre in barca e non <i>si fece</i> mai più <i>fotografare da</i> persone per

263 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 17 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 6.3 – <i>proposizioni complesse</i>: 8 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 9.87 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 29 – <i>di modo indefinito</i>: 5 – <i>tempi semplici</i>: 31 – <i>tempi composti</i>: 3	paura che gli <u>succedrebbe</u> un altro di questi incidenti non previsti. 338 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 21 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 4.9 – <i>proposizioni complesse</i>: 15 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 11.5 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 39 – <i>di modo indefinito</i>: 18 – <i>tempi semplici</i>: 50 – <i>tempi composti</i>: 3
2008, 5ª classe (valutazione: <i>buono</i>)	2009, 6ª classe (valutazione: <i>buono-ottimo</i>)
Improvvisamente <i>si accorge</i> che il vasetto dell'acqua sporca <i>si è rovesciato</i> <u>nel</u> tappeto. Era molto agitata e <i>si dice</i>: «Sono nei guai, cosa <i>dirà</i> la mamma quando <i>vedrà</i> l'accaduto? Di certo <i>non ne sarà per niente contenta</i>.» Martina <i>vede</i> come <u>a</u> <i>assorbito</i> <u>il</u> tappeto tutta l'acqua. «Chissà cosa <i>sta facendo</i> il mio angioletto. Voglio proprio vedere cosa fa!» Mentre la mamma <i>andava</i> da Martina _ Martina è <i>concentrata a disegnare</i>, ma non più nel foglio ma nel tappeto! <i>Dopo aver visto</i> come è rimasta bene l'acqua nel tappeto, <i>ha voluto disegnarci</i> sopra. La mamma è <i>arrivata</i>. «Cos'<i>hai combinato</i>? Non ti <i>bastano</i> i fogli?» Martina le <i>risponde</i>: «Mi <i>piace</i> più il tappeto e poi <i>era</i> brutto.» La mamma le <i>da</i> ragione e <i>comincia</i> anche lei a <i>disegnare</i> sul tappeto. Il papà, quando <i>apre</i> la porta e <i>vede</i> la moglie e la figlia a <i>disegnare</i> sul tappeto _ chiede: «Ma cosa <i>state facendo</i>, voi due?» «Tesoro, ora il tappeto è più bello, <i>osservalo</i> bene!» Il padre dopo un paio di minuti <i>afferma</i>: «Avete ragione, è più vivo di prima!» Il padre gentilmente <i>chiede</i>: «<i>Posso unirmi a voi?</i>» «Certo papà!» La famigliola intera <i>si concentra</i> sui disegni e <i>trascorrono</i> il loro tempo a <i>colorare</i>. <i>Concluso l'opera</i>, <i>hanno messo</i> le cose al loro posto e <i>ammirarono</i> il loro capolavoro. Era variopinto, e <u>molti</u> <i>dise-</i>	Improvvisamente <i>si accorge</i> che il barattolo d'acqua sporca è capovolto e quindi <i>stava macchiando</i> il tappeto! – Oddio, cosa <i>farò</i> adesso? Devo <i>rimediare</i> <i>prima che arrivi la mamma</i> perché altrimenti <i>saranno</i> guai... - <i>pensò</i> Martina. Martina <i>in seguito ebbe</i> un'idea, <i>era</i> talmente contenta che <i>si mise</i> a lavoro. – Cosa <i>starà combinando</i> Martina? La <i>sento</i> troppo silenziosa! È meglio <i>controllare</i>! – Martina quatta, quatta <i>se ne stava sdraiata</i> sul tappeto e <i>disegnava</i>, ma non sul foglio <u>ma</u> sul tappeto! Ecco, <i>era</i> questa la sua idea... La mamma però <i>stava arrivando</i>. _ <i>Che stai facendo</i> al mio tappeto? Ti <i>sembra</i> un foglio _ per caso? <i>L'avevo</i> appena <i>comprato</i>. Martina le <i>spiega</i> quello che <i>era</i> successo: - E poi, mi <i>dispiaceva</i> <i>che restasse</i> con una macchia così! – La mamma e Martina alla fine <i>si mettono a disegnare</i> insieme. <i>Canticchiando e disegnando stava arrivando</i> un capolavoro. Quando <i>arriva</i> papà, spaventato <i>domanda</i>: Ma cosa <i>state facendo</i>, voi due? – <u>Le due sorridono</u> e poi <i>cominciano a spiegare</i>. Il papà le <i>guardava</i> seriamente e pure Martina aveva un po' di paura ma tutto <i>finì</i> bene! Il papà <i>volle contribuire</i>, e così tutti e quattro <i>disegnando, canticchiando e giocherellando</i> stavano <i>facendo uscire</i> un'opera d'arte! Tutto grazie a Martina ma a <i>pensarci</i> bene <i>se non fosse caduto</i> il bicchier d'acqua non

gni estivi lo <i>facevano ammirare di più</i>. Quando <i>si apriva</i> la porta la prima cosa che <i>notava era</i> il tappeto!	<i>sarebbe finita</i> così. Alla fine <i>si alzarono e dissero</i>: – Da un noioso, <u>autonomo</u> tappeto <u>ne è uscita</u> un'opera d'arte, piena di colori, disegni e felicità, non credevo diventasse così bello! – Di là ne <i>ho</i> ancora di tappeti così. – <i>disse</i> la mamma – Se <i>volete</i> li <i>possiamo decorare, disegnarci sopra e fare</i> quello che <i>volete</i> per <i>abbellirlo e divertirci</i> insieme.– – Sì, <i>mettiamoci a</i> lavoro! – <i>aggiunse</i> Martina. Tutti insieme <i>hanno finito per disegnare</i> sui tappeti allegramente e <i>divertirsi a più non posso</i>. <i>Hanno passato</i> proprio un bel pomeriggio!
237 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 19 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 4.42 – <i>proposizioni complesse</i>: 15 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 10.2 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 39 – <i>di modo indefinito</i>: 13 – <i>tempi semplici</i>: 42 – <i>tempi composti</i>: 10	300 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 17 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 5.3 – <i>proposizioni complesse</i>: 21 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 9.47 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 41 – <i>di modo indefinito</i>: 24 – <i>tempi semplici</i>: 56 – <i>tempi composti</i>: 9

Vediamo che in 3ª classe la bambina padroneggia molto bene l'italiano che per lei è (stata) una lingua straniera. Ci sono ancora dei problemi con l'uso dei tempi (coerenza tra uso dei tempi del presente e quelli del passato), l'uso errato di alcune preposizioni (*si ferma in un ponticello*), l'ordine non preferenziale nella sequenza nome-aggettivo (*un vanitoso signore al posto di un signore vanitoso o un grande grosso pesce al posto di un pesce grande e grosso*), ma nel complesso l'elaborato è comprensibile e ben strutturato.

Nel 2007, quando la bambina è in 4ª classe, la scrittura aumenta di complessità. C'è un uso più frequente del gerundio, diverse espressioni idiomatiche (*rimase a bocca aperta*), l'inserimento di un proverbio, anche se non corretto (*chi ride per ultimo ride con gusto al posto di ride bene chi ride per ultimo*) e una maggiore complessità lessicale che conferisce più colore al testo (*si mise in posa; si diede alcune arie; sulla terra ferma*).

Un anno dopo, in 5^a classe, rimane l'insicurezza nell'uso dei tempi, ma la complessità strutturale della lingua continua a aumentare. Subentra la subordinazione implicita (in questo caso uso del participio passato per la costruzione di una proposizione temporale), anche se senza l'accordo (*Concluso l'opera, hanno messo le cose al loro posto...*) e la subordinazione esplicita si fa più complessa (*Dopo aver visto come è rimasta bene l'acqua nel tappeto, ha voluto...*).

In 6^a classe infine subentra il congiuntivo al presente e al passato (*prima che arrivi la mamma; mi dispiaceva che restasse*) e il periodo ipotetico (*se non fosse caduto il bicchier d'acqua non sarebbe finita così*).

Se confrontiamo gli elaborati di questa bambina nel corso dei quattro anni di insegnamento bilingue, notiamo i progressi a livello grammaticale e stilistico. Notiamo insomma una progressiva complessità delle strutture della lingua che possiamo schematizzare nel modo seguente:

3 ^a classe, 2006		4 ^a classe, 2007		5 ^a classe, 2008		6 ^a classe, 2009
Indicativo.	⇒	Gerundio. Subordinazione implicita.	⇒	Subordinazione esplicita e implicita.	⇒	Congiuntivo. Periodo ipotetico.

La lunghezza del testo aumenta di anno in anno (263 parole in 3^a e 338 in 4^a, 237 parole nel testo di 5^a e 300 per quello di 6^a). Lo stesso vale per la complessità sintattica. Aumentano sia le proposizioni complesse sia la media di parole per le proposizioni complesse. Aumenta infine anche il numero dei modi indefiniti, da 5 a 18 tra il 2006 e il 2007 e da 13 a 24 tra il 2008 e il 2009.

Nel 2009 la bambina scrive di più, presenta un linguaggio più complesso (gerundio, congiuntivo, periodo ipotetico). Nel suo elaborato si notano meno lacune. Il suo italiano progredisce e la bambina è in grado di applicare una più consapevole e accurata organizzazione morfosintattica. Non si riscontrano inoltre interferenze dal tedesco (nemmeno dopo il quarto anno di insegnamento bilingue). Questo può significare che il tedesco praticato a scuola non intacca il sistema italiano.

Maloja, allieva bilingue con il bregagliotto e l'italiano

Vediamo ora l'elaborato di una allieva bilingue con il bregagliotto e l'italiano. In casa l'allieva parla prevalentemente il bregagliotto. L'italiano lo ha imparato e lo pratica a scuola. Nel tempo libero l'allieva ha spesso occasione di parlare lo svizzero tedesco.

2006, 3ª classe (valutazione: medio buono)	2007, 4ª classe (valutazione: buono)
Ha un cappello, ha un grande naso, ha baffi, <u>ha</u> un maglione ha righe, ha pantaloni neri, ha la macchina fotografica, ha scarpe bianche. Ha un cappello bianco e nero con <u>immezso</u> una riga a quadretti, un paio di scarpe bianche, pantaloni bianchi, un maglione bianco, <u>una pesca</u>. C'è un enorme lago con alcuni sassi attorno. Ci sono molte colline e alcuni cespugli. C'è un bel ponticello di legno. Il primo giorno <u>l'appassionato</u> pescatore decise di andare a pesca. Prese <u>la pesca</u> e andò verso il suo nuovo ponticello. <u>Sperando</u> che <u>prenderebbe</u> un enorme pesce. Per caso arrivò il suo amico Giacomino che <u>era</u> un vero fotografo. Giacomino e Carlo <u>aspettarono</u> alcuni minuti e il pescatore Carlo <u>continuava</u> a dire che <u>prenderà</u> il più grande pesce del lago. <u>In vece</u> Giacomino <u>continuava</u> a fotografare i cespugli e altre tante cose. Le cose che <u>fotografava</u> molto volentieri <u>era</u> i fiori nei prati. Ma purtroppo li non c'erano i fiori. Carlo gridò felice <u>ho preso</u> un pesce enorme. La prima cosa che <u>fece</u> <u>il</u> Giacomino <u>era</u> <u>fotografare</u> dalla sua borsa <u>dovette togliere</u> un film per <u>foto grafare</u> perché l'altro <u>era finito</u> tutto contento <u>carlo</u> teneva il pesce <u>ma era</u> agile. Giacomino <u>dovette andare</u> a casa perché <u>era tardi</u> e allora salutò Carlo <u>e andò</u>. Appena sceso dal ponte <u>sentì</u> gridare aiuto! Io e il mio povero pesce! Giacomino si <u>giro</u> e vide che <u>stavano cadendo nell'acqua</u>. <u>fece</u> una fotografia e <u>sene andò</u> a casa senza <u>aiutarlo</u>. Il pesce <u>scappo</u> molto lontano <u>Andò a chiamare</u> il suo amico delfino che in quel lago <u>c'era</u> perfino lo squalo <u>l'amico</u> del delfino <u>era</u> lo squalo <u>andarono</u> e <u>chiamarono</u> anche lui e <u>andarono</u> a salvare il	<u>Cià</u> un cappello nero. Ha i baffi. Ha la macchina fotografica e una maglia a righe. Ha un grande naso. Ha un cappello con un nastro a puntini neri. Una <u>pesca</u>. Con una maglia e con pantaloni bianchi. <i>[questa parte è stata omessa nel test del 2007]</i> Il pescatore è sull'orlo del ponte. Giacomino <u>si ferma sul</u> inizio del ponte. Il pescatore <u>era</u> lì ad <u>aspettare</u> fino che <u>arriva</u> un pesce per <u>pescarlo</u>. Giacomino <u>sta</u> lì fermo e <u>guarda</u>. Ha visto che il pescatore <u>ha preso</u> un pesce. Il pescatore lo <u>sta tirando</u> fuori dall'acqua. Attento lo <u>guarda</u> fino che lo <u>tira</u> fuori dall'acqua. Felice è il pescatore di aver preso un enorme pesce. Il pescatore lo <u>toglie</u> dall'amo. <u>Sta</u> in piedi <u>pensando</u> al suo gustoso pesce. Giacomino <u>prende</u> subito la macchina fotografica. <u>Fa</u> una bellissima fotografia con il pesce e il pescatore. Il pescatore pronto per <u>andare</u> <u>guarda</u> ancora il suo bel pesce. Appena <u>finito di fare</u> la foto Giacomino <u>và</u>. Il pescatore <u>cadde</u> nell'acqua. Il pesce felice e contento <u>scappò</u> nell'acqua. Giacomino <u>con</u> la sua fotografia <u>la mise</u> nel giornale per <u>dire</u> che quel pescatore <u>aveva preso</u> il <u>più grande pesce</u>. Chi <u>voleva</u> <u>poteva andare</u> a casa di quel pescatore. Il pescatore <u>si salvò</u> <u>ma</u> il pesce <u>era scappato</u>. Per alcuni giorni non <u>seppe cosa fare</u> perché se <u>venivano per vedere</u> il pesce cosa <u>doveva fare</u>. Decise di dire che l'aveva già mangiato tutto. Arrivò molta gente per <u>vedere</u> il pesce <u>ma</u> con tutti <u>disse</u> che <u>l'aveva mangiato</u>.

pescatore <u>così</u> <u>portarono</u> sulla riva __. Il pescatore <u>fu</u> felice e contento e tutte le volte che <u>pescava</u> quel pesce lo <u>riliberava</u>. 305 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 20 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 5.05 – <i>proposizioni complesse</i>: 12 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 10.6 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 37 – <i>di modo indefinito</i>: 12 – <i>tempi semplici</i>: 47 – <i>tempi composti</i>: 2	252 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 9 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 5.44 – <i>proposizioni complesse</i>: 14 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 10.35 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 26 – <i>di modo indefinito</i>: 19 – <i>tempi semplici</i>: 38 – <i>tempi composti</i>: 6
2008, 5ª classe (valutazione: medio)	2009, 6ª classe (valutazione: buono)
Improvvisamente Martina <u>si accorge</u> di <u>aver rovesciato</u> l'acqua dove <u>ci sono</u> i colori. Allora <u>disperata</u> __ <u>pensa</u> __ una soluzione per <u>riuscire</u> <u>ha togliere</u> il colore dal tappeto del soggiorno. Prova <u>ha pulire</u> con dell'acqua, <u>altre cose</u> ma non va via il colore. «Cosa faccio adesso? Se la mamma <u>vede</u> questo pasticcio __ <u>mi sgriderà</u>, non <u>potrò</u> mai più <u>disegnare</u> nel soggiorno!» «Ah! Ho un __ idea perfetta! Faccio dei disegni sul tappeto, <u>alla</u> mamma <u>le piacerà</u> di sicuro!» Martina <u>iniziò</u> <u>ha disegnare</u> sul tappeto, un coniglietto, delle persone e <u>scrive</u> anche il suo nome sul tappeto. Marta <u>si immerge</u> <u>inpienamente</u> <u>ha disegnare</u>. «Marta cosa <u>hai fatto</u> __ <u>hai disegnato</u> sul tappeto! Perché?!» <u>Perche</u> <u>mamma inizia</u> anche lei <u>ha disegnare</u> sul tappeto. «Mamma, <u>ho iniziato</u> <u>ha disegnare</u> sul tappeto <u>perché avevo rovesciato</u> il colore sul tappeto!» «Ah! Beh __ <u>ha me</u> __ <u>fa niente</u>, adesso <u>mi diverto</u> anch'io con te!» <u>Arrivato</u> <u>ha casa papà stanco</u> del lavoro <u>apre</u> la porta ... e cosa <u>vede</u>! <u>Vede</u> mamma e Marta che <u>stanno disegnando</u> sul tappeto. «Nooo! Avete <u>disegnato</u> il tappeto ma ma ...» «Niente ma!» <u>Interruppe</u> la mamma <u>continuando</u> <u>ha colorare</u> con Marta. Mamma e Marta gli <u>spiegarono</u> il perché.	Improvvisamente <u>si alza in piedi</u> e <u>grida</u>: «Oh no! Il tappeto della mamma! – Disperata <u>prova</u> a <u>pulire</u> il tappeto __ <u>prova</u> e <u>riprova</u> ma sul tappeto <u>c'è</u> sempre ancora la macchia blu. – Se il tappeto <u>fosse</u> blu non ci <u>sarebbero problemi</u>, ma ... è bianco! – Non sa cosa <u>fare</u> perché <u>se la mamma s'accorge</u> che <u>ha fatto</u> quel pasticcio <u>s'arrabbierà</u>. Allora <u>decide</u> di <u>continuare</u> a <u>disegnare</u> __ ma questa volta sul tappeto. Cosa <u>starà facendo</u> Martina <u>che fa</u> nemmeno un rumore. – Intanto Martina <u>ha già fatto</u> dei bei disegni sul tappeto. La mamma <u>si ricorda</u> che <u>starà facendo</u> come <u>il solito</u> i disegni. Allora <u>decide</u> di <u>andare</u> a <u>guardare</u> che bei disegni che <u>avrà fatto</u> Martina. – Ma <u>sei matta</u> a <u>disegnare</u> sul mio tappeto?! – Sì ma ... <u>era andata</u> una macchia <u>sul tappeto</u> e allora <u>ho deciso</u> di <u>disegnarci</u> su. Perché <u>si ricorda</u> che da piccola <u>ne aveva fatti</u> anche lei di questi pasticci. Allora <u>si mette</u> anche lei a <u>disegnare</u> <u>come se fosse</u> ancora una bambina. Poco dopo <u>torna</u> a casa il papà <u>del</u> lavoro ed è sicuro che è già pronta la cena come al solito ma invece no. Il papà <u>strillo</u>: – Cosa <u>avete combinato</u> con il tappeto! – La mamma tutta spaventata dallo strillo <u>risponde</u>: – Ah niente di grave. – E così <u>riescono</u> a <u>calmare</u> il papà.

Allora papà capi subito che è meglio così, che se avessero lasciato una macchia sul tappeto. Papà iniziò anche ha disegnare. «Bravo papà hai capito che è bello vero?» Dice Marta. «Sì adesso piace anche ha me!» Tutto il pomeriggio disegnano sul tappeto. Mamma disegna cosa ha fatto quel mattino. Marta disegna i bambini della scuola che giocano, saltano e ballano.

Papà invece disegna tutta un'altra cosa disegna come e dove gli piacerebbe andare in vacanza. «Oh! Mamma ho fame!» Dice Marta affamata. «Già! Mamma guardò sull'orologio e vede che sono le otto meno un quarto ci credo che hai fame.» Mamma preparò della pasta e iniziano ha mangiare. In un istante hanno già mangiato tutto. Ri iniziano ha disegnare. Disegnano su tutti tappeti, fino a tardi! Marta si addormenta sul tappeto che stava per disegnare. Il mattino seguente Marta decide di fare un esposizione dei tappeti. Va e chiama tutti i suoi amici e colleghi di scuola. A tutti gli piace l'esposizione di Marta e certi hanno persino voluto farsi fare dei tappeti. Così Marta è contenta di aver trovato questa nuova invenzione.

373 parole

- proposizioni semplici: 25
- media parole proposizioni semplici: 5.36
- proposizioni complesse: 28
- media parole proposizioni complesse: 8.28

Verbi:

- di modo finito: 62
- di modo indefinito: 27
- tempi semplici: 77
- tempi composti: 12

Il papà però non gli piaceva assolutamente quel tappeto e subito andò al computer e per via internet ne comandò un altro uguale a quello di prima. Ma la mamma non era d'accordo. Il papà lo voleva persino gettarlo via ma la mamma diceva di no. I genitori iniziarono a litigarsi ma Martina intervenne: – Il tappeto non lo buttiamo via ma lo mettiamo in camera mia e quello nuovo qua d'accordo? – Sì risposero mamma e papà. Così la mamma andò a fare la cena e la giornata finì ugualmente bene.

314 parole

- proposizioni semplici: 21
- media parole proposizioni semplici: 5.95
- proposizioni complesse: 16
- media parole proposizioni complesse: 10.25

Verbi:

- di modo finito: 40
- di modo indefinito: 17
- tempi semplici: 50
- tempi composti: 7

Anche in questo caso nel corso degli anni aumenta la complessità e diminuiscono gli errori ortografici e di punteggiatura. Rispetto all'esempio di prima, però, essendo gli elaborati dell'anno seguente meno lunghi rispetto a quelli dell'anno precedente, la complessità (proposizioni complesse, modi indefiniti) non aumenta in termini quantitativi. Rimane inoltre, e questo è tipico nei bambini di Maloja, una difficoltà nell'uso e nella concordanza dei tempi.

In 3ª classe si notano le difficoltà nell'uso dei tempi, il tipico uso dell'articolo determinativo davanti al nome proprio dell'italiano regionale bregagliotto (*il Giacomino*) e una probabile interferenza dallo svizzero tedesco (... *e allora salutò Carlo e andò*). Per il resto l'allieva presenta una buona scrittura con strutture già relativamente complesse, come il gerundio (*stavano cadendo nell'acqua*) e la subordinazione implicita (*Appena sceso dal ponte ...*). In 4ª classe, verso la fine dell'elaborato si notano dei miglioramenti nella concordanza dei tempi.

In 5ª classe aumenta la complessità della subordinazione implicita (*qui al passato con l'infinito: Martina si accorge di aver rovesciato l'acqua*), appare il congiuntivo (*è meglio così che se avessero lasciato una macchia sul tappeto*) e il periodo ipotetico (*Se la mamma vede questo pasticcio mi sgriderà*). Ci sono ancora delle insicurezze nell'ordine sintattico (*ma non va via il colore al posto di ma il colore non va via*). Si registra una sola interferenza dal tedesco nell'uso della preposizione in *Mamma guardò sull'orologio*.

In 6ª classe aumenta l'uso del periodo ipotetico (*Se il tappeto fosse blu non ci sarebbero problemi; se la mamma s'accorge che ha fatto quel pasticcio s'arrabbierebbe*). Da notare inoltre la ripresa del pronome enclitico: *Il papà lo voleva persino gettarlo via*.

Si registrano le prime interferenze dal tedesco, comunque minime (*sul tappeto c'è sempre ancora la macchia* calcato su *auf dem Teppich ist immer noch der Fleck*, mentre in italiano si direbbe *sul tappeto c'è ancora la macchia*). Un'altra interferenza dal tedesco si riscontra nell'espressione *i genitori iniziarono a litigarsi*, calcata sul tedesco *sich streiten*.

Maloja, allievo bilingue con lo svizzero tedesco e l'italiano

Il terzo allievo preso in esame è un bambino bilingue con lo svizzero tedesco e l'italiano. A casa questo allievo parla prevalentemente lo svizzero tedesco (con la madre), ma anche il bregagliotto e l'italiano (con il padre).

2006, 3 ^a classe (valutazione: medio-buono)	2007, 4 ^a classe (valutazione: medio-buono)
Il signor Giovanni <u>era un appassionato pescatore</u>. Una bella giornata il signore Giovanni <u>telefonò</u> al suo amico Giacomino. Gli <u>domandò</u>: – <u>Vorresti venire a pescare</u> con me. – Si volentieri, <u>disse</u> Giacomino <u>__ arrivo in</u> una mezzora. I due amici <u>sono andati</u> a pescare <u>__</u> il signor Giovanni con la canna da pesca e Giacomino con la sua <u>macchina da fotografia</u>. Il signor Giovanni dopo un po' di tempo <u>si sembra di aver qualcosa all'amo</u>. Giacomino <u>pensava che fosse niente</u> all'amo e allora <u>disse</u>: – Non pensare di aver qualcosa all'amo <u>non ti pare già così presto</u>. Il signor Giovanni scuote la testa. No <u>__ non è</u> troppo presto, <u>mi risponde</u>. E <u>era</u> proprio qualcosa all'amo. Il signor Giovanni <u>tirò</u> fuori il pesce. <u>Quando hanno visto che era un pesciolone</u>. Allora Giacomino <u>aveva</u> una buona idea: – <u>Possiamo fare una bella foto</u>. E così <u>fanno</u> una bella foto con il signor Giovanni e il pesciolone. Dopo aver fatto la foto con il signor rossi e il pesciolone <u>__</u> Giacomino <u>scende del</u> ponticello. Il signor Giovanni <u>stava ancora a guardare</u> il suo pesciolone. Giacomino <u>chiama</u> il signor Giovanni. <u>In quel momento quando Giacomino il signor Giovanni cadde nell'acqua</u>. Il signor Giovanni <u>grida e grida</u>. Giacomino <u>vede</u> il signor Giovanni nell'acqua con la sua canna da pesca e il suo pesciolone. Allora Giacomino <u>corre un mezzo Chilometri</u>. Poi <u>vide</u> un salvagente e <u>corse indietro</u> e <u>buttò</u> il salvagente vicino al signor Giovanni e lo <u>tirò</u> fuori. E <u>andarono</u> a casa felici e contenti. 247 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 24 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 7,5 – <i>proposizioni complesse</i>: 9 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 7,5 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 35 – <i>di modo indefinito</i>: 8 – <i>tempi semplici</i>: 39 – <i>tempi composti</i>: 3	Un giorno il pescatore <u>chiese</u> a Giacomino se <u>veniva</u> a pescare con lui. Giacomino <u>disse</u> di sì e così <u>andarono</u> al lago. Il pescatore <u>pesava</u> e Giacomino la <u>osservò</u>. Dopo un momento di pazienza il pescatore <u>tirò</u> fuori, <u>dell'acqua</u>, un <u>pescce grande</u>. Quando <u>aveva</u> il pesce sul ponticello <u>__</u> il pescatore <u>chiese</u> a Giacomino, che <u>aveva</u> la macchina fotografica, se gli <u>fa</u> una foto. Allora Giacomino <u>fece</u> la foto. Quando <u>aveva fatto</u> la foto <u>__</u> Giacomino <u>scese del</u> ponticello e purtroppo l'asse non <u>era attaccata</u> alla terre e così il pescatore <u>cade</u> nell'acqua. Il pescatore <u>gridò</u> d'aiuto. Allora Giacomino <u>corse</u> da un salvagente e lo <u>buttò dal</u> pescatore. Il pescatore <u>afferò</u> il salvagente con una man e con <u>l'altra la canna da pesca</u>. Giacomino <u>tirò</u> fuori il pescatore. <u>Alla</u> canna da pesca <u>c'era ancora</u> il pesce e allora il pescatore <u>invito</u> Giacomino <u>per</u> cena e <u>mangiarono</u> il pesce. 146 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 14 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 7 – <i>proposizioni complesse</i>: 3 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 17 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 23 – <i>di modo indefinito</i>: – – <i>tempi semplici</i>: 21 – <i>tempi composti</i>: 3

2008, 5ª classe (valutazione: medio-buono)	2009, 6ª classe (valutazione: buono)
Improvvisamente <i>si accorse</i> che il barattolo dei colori <i>era</i> vuoto. <i>Guardò</i> in giro e poi <i>vide</i> che tutto il colore <i>era</i> per terra. <i>Aveva</i> paura perché non <i>sapeva</i> cosa <i>dirà</i> la mamma! Se la <i>puva</i>! Se la <i>puniva</i>, Martina <i>sapeva</i> che <i>sarà</i> una punizione dura e lunga. ___ <i>comemai</i> non <i>si sente</i> neanche un <i>fracas-sino</i>? Non <i>continuò</i> più a lungo a <i>studiare</i> e a <i>preoccuparsi</i> da Martina. Mentre la mamma <i>si chiese</i> cosa <i>fa</i> Martina, a Martina venne un'idea: <i>prese</i> il suo pennello e con il colore che <i>aveva rovesciato</i> sul tappeto <i>incominciò</i> a <i>disegnare</i>, <i>scrivere</i> il suo nome, <i>fare</i> spirali e altre figure. Dopo un momento la mamma <i>si chiese</i> cosa <i>fa</i> sua figlia e così <i>decise</i> di <i>andare a guardare</i>. «Cosa <i>hai fatto</i> con il nostro tappeto! Non <i>ci potevi pensarci</i> prima! <i>Guarda</i> che roba!» e <i>mostro</i> sul tappeto. Dopo un po' di <i>osservamento</i> la sua faccia <i>incominciò a essere felice</i> e non più triste. <i>Amirò</i> il tappeto e poi <i>prese</i> anche lei un pennello e <i>incominciò a disegnare</i> sul tappeto. Alcuni minuti dopo <i>disse</i> a sua figlia: «<i>Insé non era un'idea così male</i> Martina, con questo sfondo e con questi disegni <i>e</i> molto più bello <i>il tappeto</i>.» Alla sera quando il papà <i>ritornò del lavoro aprì</i> la porta <i>per il soggiorno</i> ___ <i>vide sua donna</i> e sua figlia ed <i>esclamò</i>: «Ma cosa <i>state facendo</i>, voi due?!» <i>Ammirò per lungo tempo</i> il tappeto tutto pieno di disegni ___ di nomi di sua figlia e ornamenti. Poi <i>disse</i>: «Ma chi <i>aveva</i> l'idea di <i>colorare</i> il tappeto?» Martina <i>alzò</i> la mano e <i>rispose</i>: «Io, <i>ero io</i> che <i>avevo</i> l'idea perché <i>ho rovesciato</i> il colore e così <i>avevo</i> l'idea di fare alcuni ornamenti che è sicuramente più bello <i>che</i> solo un macchia di colore.» Il papà <i>rise</i> e <i>disse</i>: ___ Non <i>fa</i> niente. Infatti il tappeto così è molto più bello di prima.» Così <i>risero</i> per tutta la sera e <i>vissero</i> felici e contenti. 319 parole – proposizioni semplici: 22	Improvvisamente <i>si accorge</i> che il bicchiere con <i>dell'</i>acqua e con <i>del</i> colore si è <i>capovolto</i> e tutto <i>è rovesciato</i> sul tappeto del soggiorno. Martina è agitata e <i>ha</i> anche un po' paura perché se <i>lo vede</i> la mamma <i>riceverebbe</i> sicuramente delle sgridate. <i>Se entrasse proprio adesso, cosa direbbe?</i> Mi <i>pare</i> strano che Martina <i>sia</i> così silenziosa <i>ma</i> meglio così che <i>all'incontrario</i>.– Nel frattempo Martina <i>si è ripresa</i> e <i>ha preso</i> una decisione. <i>Prende</i> ___ matite colorate, pennelli e colore e <i>incomincia a colorare</i> sul tappeto. Subito <i>cambiò</i> la sua <i>morale</i> e <i>pensò</i>: – Almeno così la mamma non <i>si accorge</i> del mio disastro. – In quel momento la mamma <i>decide</i> di <i>andare a guardare</i> cosa <i>fa</i> Martina. – Cosa <i>hai fatto</i> col tappeto del soggiorno! Non <i>vedi</i> che l'<i>hai rovinato</i>! <i>Devi disegnare</i> sui fogli! – Ma il suo spavento non <i>dura</i> a lungo perché Martina le <i>ha spiegato</i> che <i>e più bello avere un tappeto dipinto secondo il suo gusto che solo un noioso tappeto bianco</i>. La mamma allora <i>si disse per sé</i>: – <i>Insé</i> Martina <i>ha ragione</i> – e <i>incominciò</i> anche lei a <i>dipingere</i> il tappeto secondo il suo gusto. Martina e la mamma <i>continuarono</i> ancora a lungo a <i>dipingere</i> il tappeto e la mamma <i>si dimenticò</i> anche di <i>cucinare</i> la cena. Alla sera arrivò a casa il papà e quando <i>entrò</i> nel soggiorno <i>esclamò</i>: – Ma cosa <i>state facendo</i>, voi due! Perché <i>dipingete</i> il mio bel tappeto? – Così Martina e la mamma <i>spiegarono</i> al papà: – Ci <i>pareva</i> più bello il tappeto dipinto e poi è ancora più bello se si <i>può dipingere</i> secondo il <i>suo</i> gusto. – Pian pianino il papà <i>incominciò a capire</i> e poi <i>chiese</i>: – Chi <i>aveva</i> questa stupenda idea? – Io – <i>disse</i> Martina – ma <i>insé</i> l'<i>ho fatto</i> perché m'è <i>successo</i> un guaio. – Allora Martina <i>mostrò</i> il luogo dove <i>aveva rovesciato</i> il bicchiere. Dopo un momento il papà <i>prese anche</i> un pennello e <i>incominciò</i> anche lui a <i>dipingere</i> il tappeto. Così il tappeto noioso <i>diventò</i> il più bello <i>tap-peto</i> della casa. 332 parole – proposizioni semplici: 20

– media parole proposizioni semplici: 5.4 – proposizioni complesse: 17 – media parole proposizioni complesse: 11.5	– media parole proposizioni semplici: 6.1 – proposizioni complesse: 17 – media parole proposizioni complesse: 11.8
Verbi: – di modo finito: 53 – di modo indefinito: 11 – tempi semplici: 61 – tempi composti: 3	Verbi: – di modo finito: 50 – di modo indefinito: 11 – tempi semplici: 51 – tempi composti: 13

Nel 2007 il livello dell'italiano di questo bambino rimane, anche in termini quantitativi, pressoché invariato rispetto al 2006, a parte il fatto che ci sono meno interferenze dallo svizzero tedesco (nel 2006: *arrivo in una mezz'ora, era qualcosa all'amo, Giacomino aveva una buona idea*, mentre nel 2007 solo nell'uso di alcune preposizioni: *fuori dell'acqua, scese del ponticello*).

Anche in 5^a classe si notano diverse interferenze dal tedesco: *Non continuò più a lungo a studiare* sul tedesco *studierte nicht mehr lange* nel senso di *riflettere*; *a preoccuparsi da Martina*; *vide sua donna*, con l'omissione dell'articolo davanti a nome di famiglia e la confusione tra *donna* e *moglie*, calcando sul tedesco *Frau (moglie)*; l'uso dell'imperfetto laddove l'italiano richiederebbe il passato prossimo in *Ma chi aveva l'idea di colorare il tappeto* sul tedesco *Wer hatte die Idee, auf dem Teppich zu malen*; *ero io che avevo l'idea e così avevo l'idea*.

La presenza relativamente alta di interferenze dal tedesco lascia supporre che le interferenze si manifestano soprattutto nei bambini già bilingui, mentre negli altri, che non parlano tedesco a casa o che lo parlano solo occasionalmente con i compagni, l'italiano si rivela resistente alle interferenze. Questo ci permette di dire che in un primo momento il tedesco imparato in modo immersivo a scuola non intacca il sistema italiano.

Come gli altri bambini, anche questo in 6^a classe padroneggia il congiuntivo e il periodo ipotetico (*Se entrasse proprio adesso, cosa direbbe?*), presentando quindi lo stesso grado di complessità rispetto ai monolingui o comunque a quelli che non parlano tedesco fuori dalla scuola. Diminuiscono le interferenze, anche se rimane l'uso dell'imperfetto al posto del passato prossimo (*chi aveva questa stupenda idea?*).

Maloja, allieva bilingue con lo svizzero tedesco e il bregagliotto / l'italiano

Prendiamo ora in esame l'ultima allieva di questa classe. In famiglia la bambina in questione parla prevalentemente bregagliotto (con la madre) e svizzero tedesco (con il padre), raramente l'italiano standard. Ha imparato l'italiano prevalentemente a scuola.

2006, 3ª classe (valutazione: <i>ottimo</i>)	2007, 4ª classe (valutazione: <i>ottimo</i>)
Ha un grosso naso, ha i baffi, ha un cappello nero, ha una maglietta a strisce bianche e nere, un paio di pantaloni neri, un paio di scarpe bianche e una macchina fotografica. Ha un cappello a puntini bianchi, una giacca bianca, un paio di pantaloni bianchi e ha una canna da pesca. C'è un grande lago, una riva piena di colline, c'è un cespuglio e c'è un piccolo ponte di legno. Donato è un appassionato pescatore. Porta con sè una canna da pesca. <i>Si siede</i> come al solito sul ponte, <i>alla</i> riva del lago. Dietro di <u>sè</u> c'è Giacomino. Giacomino lo <i>guarda</i> volentieri, quando <i>pesca</i>. Donato <i>aspetta</i> qualche minuto e... ad un tratto la sua canna da pesca <i>inizio</i> a <i>pesare</i> tantissimo. Donato <i>cercò</i> di <i>tirar</i> su il pesce, <i>tirò</i> e <i>tirò</i>, e ad un tratto <i>sbucò</i> fuori dall' acqua. Giacomino lo <i>guardò</i> pensando: – Impressionante! <i>Era un pesce alto 2 metri e pesava una tonnellata!</i> Giacomino <i>volle</i> subito <i>fare</i> una foto con la sua macchina fotografica. Donato si <i>imposizionò</i> <i>tenendo</i> fra le braccia il suo pesce enorme. Giacomino <i>volle andare</i> dal giornalista per <i>portargli</i> le foto _ ma quando <i>scese</i> dal ponte, Donato, <i>cadde</i> col pesce in acqua. Giacomino, <i>spaventato</i>, <i>volle aiutare</i> a Donato a <i>uscire</i> dall' acqua. Donato, quando <i>era</i> fuori dall' acqua, <i>rincorse</i> Giacomino. Aveva <i>perso</i> il suo meraviglioso pesce! Accidenti! Giacomino, anche se non <i>era</i> un pescatore, <i>pesò</i> di nuovo il pesce di Donato e <i>glielo portò</i>. Donato, <i>contento</i>, <i>si scusò</i> di averlo <i>rincorso</i>. Giacomino <i>accolse</i> la scusa. Da quel giorno, Giacomino e Donato non <i>si litigarono</i> mai più. 265 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 15 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 6.73 – <i>proposizioni complesse</i>: 10 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 9.3 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 31 – <i>di modo indefinito</i>: 10 – <i>tempi semplici</i>: 40 – <i>tempi composti</i>: –	Giacomino ha un cappello nero, una giacca a strisce nere e bianche, un paio di pantaloni neri, e un paio di scarpe bianche. Ha una macchina fotografica. Ha un grosso naso e dei baffi. Il pescatore ha un cappellino bianco con una striscia nera a puntini bianchi, una giacca e un paio di pantaloni bianchi e un paio di scarpe bianche. Ha anche <u>una pesca</u> per pescare. Giacomino è un fotografo. <i>È stato chiamato</i> da un pescatore che <i>voleva farsi fotografare</i> con un pesce. Giacomino <i>aspetta</i> che il pescatore <i>prenda</i> il pesce con il quale <i>vuole farsi fotografare</i>. Giacomino <i>aspetta</i> sulla parte del ponte che <i>appoggia</i> alla riva. Ad un tratto il pescatore <i>iniziò a tirare</i>. Giacomino <i>vide</i> che il pescatore <i>stava togliendo</i> dall'acqua un grosso pesce. <i>Era</i> stupito. <i>Era</i> un pesce enorme e <i>sembra</i> d'oro. Il pescatore <i>si alzò</i> e <i>teneva</i> fra le braccia il grosso pesce. <i>Si credeva d'essere</i>. Allora giacomino <i>fece velocemente</i> la foto e <i>disse</i> al pescatore che <i>sarà</i>, in tutti i giornali dell'isola e che <i>riceverà</i> presto i soldi. Il pescatore <i>era</i> molto felice. Dopo giacomino <i>salutò</i> e <i>scese</i> dal ponte. E <i>sentì</i>: Splasc! Il pescatore <i>era caduto</i> in acqua. Ma Giacomino <i>andò</i> avanti e <i>fece finta di niente</i>. Il pescatore, dato che non <i>sapeva nuotare</i>, quasi quasi <i>annegò</i>. Ma il pesce, quello che <i>aveva pescato</i>, lo <i>salvò</i> e lo <i>portò in</i> riva. Ma la riva <i>era</i> quella di un' altra isola che il pescatore non <i>conosceva</i>. Allora <i>rimase</i> lì e nessuno lo <i>vide</i> più. Giacomino intanto non <i>sapeva</i> cosa <i>fare</i> con i soldi. O li <i>teneva</i> o li <i>spediva</i> al pescatore. Ma non <i>sapeva</i> dove <i>era</i> il pescatore, allora <i>decise di tenere</i> i soldi per sé e di non <i>pensarci</i> più. 290 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 22 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 4.77 – <i>proposizioni complesse</i>: 13 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 9.5 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 40 – <i>di modo indefinito</i>: 8 – <i>tempi semplici</i>: 46 – <i>tempi composti</i>: 3

2008, 5ª classe (valutazione: <i>ottimo</i>)	2009, 6ª classe (valutazione <i>buono-ottimo</i>)
[Improvvisamente] <i>si accorge</i> che... il vasetto del colore <i>si era rovesciato</i>! E in più <i>si era rovesciato</i> proprio <u>sul tappeto</u> che la mamma aveva appena comperato. Martina è <i>disperata</i>. Cosa <i>dovrà fare</i> adesso? La mamma la <i>sgriderà</i>! Forse la metterà persino in castigo! Allora Martina <i>si mette a pensare</i> fino che le <i>viene</i> in mente un'idea. [Nella stanza accanto la mamma si chiede]: – Cosa <i>farà</i> mai Martina? Non <i>ha</i> mai <u>tra-scorso</u> talmente tanto tempo <u>per disegnare</u>. Certamente le <i>piace</i>, però di solito dopo un po' di tempo <i>esce di fuori a giocare</i>. Mah! Non <i>può essere</i> che è già <i>uscita</i>, la si sente canticchiare felice. Andrò a <i>vedere</i>. – [Apre la porta e si spaventa. Tutta sorpresa chiede a sua figlia]: – Ma, ma come <i>ti viene</i> in mente di <i>disegnare</i> sul tappeto! Martina! [Ma il suo spavento non dura a lungo]. La madre <i>ci ripensa</i> e <i>dice</i>: – Beh, forse non è nemmeno una stupida idea. Diffatti il tappeto <i>aveva</i> un brutto colore smorto. – E assieme <i>si mettono a dipingere</i> il tappeto. Dopo qualche minuto <i>torna a casa</i> Franco, il papà di Martina, <i>che disperato chiede</i>: – Ma cosa <i>state facendo</i> __ voi due? – Sara, la mamma, e Martina non se la prendono. Si sono <i>divertite</i> molto a <i>dipingere</i> il tappeto, ed è anche <i>diventato bello</i>. [Inventa la fine della storia]: Franco <i>protesta</i>: – È un disastro! Io, <i>ho invitato</i> i miei amici a casa mia! <i>Arriveranno</i> fra un mezz'ora! Se <i>vedono</i> questo tappeto, chissà cosa <i>diranno</i>! – Sara lo <i>calma</i>: – Non <i>agitarti</i>. Forse a loro <i>piacerà</i> il tappeto! Dai, è bellissimo! — Bellissimo? – si meraviglia Franco. – <i>Fa schifo! Sembra</i> un tappeto dipinto dai bambini della scuola d'infanzia! – Martina <i>interviene</i>: – Ma <i>potremo dire</i> che è il mio di tappeto e che <i>sono stato</i> soltanto io a <i>dipingerlo</i>. – <i>Sei molto gentile</i> – <i>dice</i> Franco. – Ma <i>sai</i>, fra i miei amici <i>c'è</i> un bravissimo artista. Se <i>vede questo</i> <i>si chiederà</i> che figlia <i>ho fatto</i>! – Sara lo <i>interrompe</i>: – _Dai Franco, Martina è ancora piccola! Non <i>credo</i> che il tuo amico <i>quando ha avuto</i> l'età di Martina abbia saputo disegnare meglio. – Ad un tratto sen-	[Improvvisamente] <i>si accorge</i> che il vasetto del colore <i>si è rovesciato</i>! La cosa più terribile è che <i>si è rovesciato</i> proprio sul <u>tappeto nuovissimo</u> della mamma! Il colore, inoltre, non <i>esce</i> più! Martina è <i>disperata</i>: – Cosa <i>posso fare</i> adesso? Se la mamma <i>scopre</i> questo disastro, non mi lascerà mai più disegnare! – [Nella stanza accanto la mamma si chiede]: – Cosa <i>starà</i> mai <i>facendo</i> Martina? È così calma. – Intanto a Martina è venuta un'idea. <i>Si diverte a disegnare</i> direttamente sul tappeto! Chi sa che cosa <i>ha</i> in mente? La mamma curiosa <i>decide di vedere cosa sta facendo</i>. [Apre la porta e si spaventa]. <i>Tutta sorpresa chiede a sua figlia</i>: Ma cosa ti è saltato in mente? Come ti <i>permetti</i> di <i>disegnare</i> sul tappeto? – [Ma il suo spavento non dura a lungo]. Martina le <i>spiega cos'era successo</i> e come <i>ha pensato di risolvere</i> il problema. La mamma è stupefatta dalla bellissima idea e <i>comincia</i> anche lei a <i>disegnare</i>. Poco dopo <i>torna</i> il papà dal lavoro. Disperato <i>chiede</i>: – Ma cosa <i>state facendo</i>, voi due?! – La mamma lo tranquillizza: – Non <i>preoccuparti</i>, Marco, Martina <i>ha avuto</i> un'idea geniale! – La mamma gliela <i>spiega</i> ed il papà è convinto che sia davvero un'idea geniale. [Inventa la fine della storia]: Così anche il papà <i>si è messo a disegnare</i>. Circa una settimana dopo Martina ha avuto il compleanno e perciò ha voluto fare una festa. <i>Ha invitato</i> tutti i suoi parenti: i nonni, gli zii, i cugini e i padrini. Quando <i>sono arrivati</i> a casa sua __ <i>hanno visto</i> il tappeto con tre disegni e le tre <u>scritture</u>: mamma, papà e Martina. Gli invitati hanno chiesto alla mamma cosa fosse successo e la mamma <i>spiegò</i>: – Martina <i>ha rovesciato</i> il vasetto del colore e <u>perché</u> il colore non <i>esce</i> più dal tappeto <i>ha deciso</i> che tutti quelli che <u>saranno stati invitati</u> in questa casa <i>dovranno fare</i> un disegno sul tappeto per <i>ricordare</i> che sono <i>stati</i> qua. Io, Martina e Marco abbiamo già fatto i nostri disegni. Ora <i>tocca a voi</i>! – Così tutti gli invitati hanno fatto un disegno e dopo poco

tono: – Drinn, drinn, drrinnn! – Franco esclama: – Oh no! Sono loro, i miei amici! – Facendo finta di niente __ va ad aprire. Gli amici vedono il tappeto e chiedono se possono dipingere anche loro qualcosa. Franco stupito guarda Sara, Martina e gli amici che stanno dipingendo il tappeto ed allora gli viene voglia di dipingere anche lui qualcosa. Alla fine tutti assieme dipingono il tappeto che alla fine è diventato bellissimo. 414 parole – proposizioni semplici: 37 – media parole proposizioni semplici: 4.2 – proposizioni complesse: 18 – media parole proposizioni complesse: 18.2 Verbi: – di modo finito: 67 – di modo infinito: 17 – tempi semplici: 68 – tempi composti: 15	tempo il tappeto <u>diventò</u> tutto colorato di bellissimi disegni! 353 parole – proposizioni semplici: 19 – media parole proposizioni semplici: 2.9 – proposizioni complesse: 15 – media parole proposizioni complesse: 10.8 Verbi: – di modo finito: 49 – di modo infinito: 13 – tempi semplici: 41 – tempi composti: 24
--	---

Tra il 2006 e il 2007 il testo di questa allieva aumenta di lunghezza e in complessità anche in termini quantitativi, mentre tra il 2008 e il 2009, essendo il testo del 2009 più breve, risulta meno complesso anche in termini quantitativi. Anche in questo caso si notano delle interferenze dal tedesco e questo già nel 2006, prova in più che le interferenze non sono dovute in primo luogo al tedesco praticato a scuola, ma derivano dall'uso del tedesco in famiglia e con i compagni. Le interferenze si manifestano attraverso l'uso del dativo al posto dell'accusativo in *volle aiutare a Donato; Giacomino e Donato non si litigarono*, calcato sul tedesco *stritten sich nicht*. In questo caso bisogna dire però che nel corso degli anni le interferenze diminuiscono e spariscono del tutto. L'insegnamento bilingue ha quindi fatto in modo che l'allieva distinguesse meglio le due lingue e le tenesse separate.

E passiamo ora, per un confronto, alla classe di Bondo. Si tratta di soli due allievi:

Bondo, allieva bilingue con il tedesco e l'italiano

In casa questa allieva parla prevalentemente il tedesco. L'italiano lo pratica a scuola.

2006, 3 ^a classe	2007, 4 ^a classe (valutazione: medio-buono)
[Non ha fatto il test perché era malata]	Uno è <u>fatto da fotografo il suo mestiere</u>. Giacomino <u>e vestito tutto bene e bello</u>. Giacomino <u>si serve di una sola casa</u> __ la sua macchina fotografica. Il mestiere dell'altro è <u>il pescatore</u>. Il pescatore <u>e vestito tutto male e brutto</u>. E lui <u>si serve di una canna da pesca e un filo per pescare</u>. Un giorno Giacomino <u>accompagnò il pescatore che andava a pescare</u>. Solo per <u>fotografare il pesce pescato</u>. Cominciò ad <u>aspettare</u> con molta calma. Anche <u>nel aspettare</u> stava fermo fermo. Giacomino <u>si accorse che cominciava a muoversi</u> l'acqua. Il pescatore cominciò a <u>tirare in sù</u> la canna da pesca. Ecco qui <u>i grande pesce</u>. Gridarono tutti e due __ ecco qui <u>il pesce aspettato</u>. Il pescatore lo <u>tira</u> fuori e lo <u>tiene in mano</u>. <u>Si mette in posizione per farsi fotografare</u>. Clic __ è fatta la grande fotografia. C'è <u>su</u> il grande pesce col pescatore, benissimo. Giacomino cominciò a <u>prepararsi per andare</u>. Fece il primo passo. Quando <u>era sulla riva</u> l'asse <u>si rivoltò</u>. E il pescatore <u>cadde</u> nell'acqua e <u>perde</u> il pesce. Giacomino <u>mise</u> la fotografia nel giornale. In modo che il pescatore <u>ebbe</u> un gran successo. Ma il povero pescatore non <u>sapeva nuotare</u> e <u>mori soffocando</u>. E tutti i soldi andarono allora <u>da</u> Giacomino. E <u>diventò</u> una persona molto ma molto ricca! Fine!!! 160 parole – <i>proposizioni semplici</i>: 14 – <i>media parole proposizioni semplici</i>: 5.7 – <i>proposizioni complesse</i>: 11 – <i>media parole proposizioni complesse</i>: 7.4 Verbi: – <i>di modo finito</i>: 21 – <i>di modo indefinito</i>: 18 – <i>tempi semplici</i>: 36 – <i>tempi composti</i>: 3
2008, 5 ^a classe (valutazione: buono)	2009, 6 ^a classe (valutazione: medio-buono)
Improvvisamente il <u>bicchiere contenente l'acqua</u> colorata <u>si rovescia</u> sul tappeto del soggiorno. Martina __ spaventata __ si alza come un fulmine dallo sgabello. <u>Si mette le mani alla testa</u> e <u>comincia a pensare</u> come	Improvvisamente <u>toccò</u> il barattolo <u>con</u> l'acqua e lo <u>fece cadere</u>. Il tappeto <u>assorbì</u> tutto il colore e si <u>formò</u> una bella macchia. Disperata <u>mise</u> le mani alla testa e <u>cominciò a camminare</u> su e giù per la stanza. <u>Pensò a</u>

fare a nascondere la macchia sul tappeto.

[Nella stanza accanto la mamma si chiede]: Proprio come *fa* a *togliere* questa dannata macchia dal tappeto. Poi improvvisamente *le striscia* in testa un'idea. Si è *messa* a *disegnare* sul tappeto cani, ometti ecc.

– Ma che cosa *hai combinato* figlia mia!!!

E *si mette* a *disegnare* anche lei. Le due *si divertono* moltissimo a *disegnare* e *colorare* il tappeto.

Avete rovinato tutto il tappeto! Le due *facendo* finta di niente *continuano* a *pitturare*. Il padre *rimane* lì a *bocca aperta* dallo *stupore*.

In *fine* il padre *si decide* di *comprare* un nuovo tappeto, e l'altro lo *può tenere* Martina nella stanza. E da ora in poi Martina *può* solo *disegnare* nella sua stanza sul tappeto tutto colorato.

157 parole

proposizioni semplici: 8

media parole proposizioni semplici: 7.62

proposizioni complesse: 8

media parole proposizioni compl.: 10.37

Verbi:

di modo finito: 15

di modo indefinito: 13

tempi semplici: 24

tempi composti: 4

lungo, «Perché *mi succedono* sempre a *me* queste cose?» Ho già *rovinato* il tappeto nuovo che *abbiamo comprato* poco tempo fa.

[Nella stanza accanto la mamma si chiede]:

– Forse *vado* a *guardare* se da Martina è tutto apposto. Nel frattempo Martina *stava disegnando* sul tappeto. *Felice e contenta* *disegnò* tante cose diverse, leprotti, ometti, e poi naturalmente il suo nome.

– Ma che cosa ti è *saltato* i mente, perché *hai disegnato* sul tappeto nuovo?

Si inginocchiò, e anche lei *incominciò* a *disegnare* il tappeto. Martina e sua Mamma ebbero molto piacere. Più tardi però si *apri* la porta, ed *entrò* il papà.

Con i capelli per aria *cominciò* a *urlare* in giro come un matto. Più tardi *avendosi calmato un po'*, *chiese* alle due: – Come *avete osato* a *rovinare* il mio tappeto nuovo? Le due *fecero* finta di niente e *continuarono*. Purtroppo non *si riuscì* più a *salvarlo*.

Il padre *decise* di *regalare* il tappeto a Martina. Un giorno dopo ne *comprò* un altro per il soggiorno. Martina non *potè* mai più *dese-gnare* nel soggiorno. La bambina *raccontò* la storia alle sue amiche e anche loro *fecero* la stessa cosa perché un tappeto dipinto da *sé stesso* è sempre il più bello. Un giorno *arrivò* a casa il capo del papà di Martina. *Vide* il tappeto e gli *venne* in mente un'idea geniale. – Perché non *aprite* un negozio di tappeti?

– Ma non *abbiamo* abbastanza soldi per un negozio. E poi da dove *prendiamo* i tappeti. *Aprirono* veramente un negozio ed *ebbero venduto* veramente tanti tappeti.

298 parole

– proposizioni semplici: 25

– media parole proposizioni semplici: 6.44

– proposizioni complesse: 13

– media parole proposizioni complesse: 9.53

Verbi:

– di modo finito: 40

– di modo indefinito: 11

– tempi semplici: 44

– tempi composti: 6

Pur raggiungendo un predicato intorno al *medio-buono*, e presentando l'elaborato del 2009 un aumento delle proposizioni complesse, l'italiano di questa bambina presenta un grado minore di complessità rispetto agli elaborati di Maloja. A parte il gerundio, non troviamo infatti elementi sintattici che rimandano alla subordinazione (manca per esempio il periodo ipotetico). Evidente in questo caso anche la presenza relativamente alta di interferenze dal tedesco e questo in un contesto in cui il tedesco non viene insegnato in modo immersivo. Questo sottolinea la nostra ipotesi che le interferenze non sono riconducibili al contesto scolastico, ma nascono al di fuori di esso.

Bondo, allievo monolingue italofono

Terminiamo il nostro confronto con un allievo monolingue che a casa e a scuola parla l'italiano e per il quale il tedesco è una lingua straniera.

2006, 3ª classe (valutazione: medio-debole)	2007, 4ª classe (valutazione: medio-buono)
Munito di macchina fotografica. Bombetta scura, nera. Baffuto, pelato. Con nasone. È un po' grosso con la testa rotonda. In più Giacomino è vestito con una camicia a maniche corte; e pantaloni pesanti. <u>Poco vecchio è il pescatore. Con avanzzi brutti di pelle così è fatto il pescatore. Il copricapo ha il pescatore.</u> Il mare calmo con pochi scogli. Una penisola con <u>cespugli belli</u>. C'era una volta <u>oi</u> forse non più un molo in riva al mare. <u>___</u> In cui c'era il fotografo giacomino e un pescatore <u>___</u> il pescatore dopo un po' di tempo <u>pesca</u> un pesciolone enorme <u>___</u> Giacomino lo <u>fotografa</u> e poi se <u>ne va</u> ma <u>andodosene fa capovolgere</u> il molo e il pescatore <u>cade</u> in acqua. Il <u>pesce affonda</u> e il pescatore lo <u>cerca nuotando</u> <u>___</u> Giacomino <u>si tuffa</u> per <u>cercare</u> il pescator. Giacomino <u>trova</u> il pesce <u>pesando</u> che il cadavere <u>galleggia</u>.	Baffetti <u>cappello</u> a scacchi, <u>felpa</u> abbastanza corta; <u>pantaloni in pelle</u> <u>___</u> scarpe di tutti i giorni. <u>È munito di un nasone</u> bocca grande e orecchie ben visibili. Possiede una canna da pesca. Il fotografo Giacomino e il pescatore George <u>erano</u> amici Esso <u>affondò</u> giù giù... Giacomino <u>si tuffò</u> a salvarlo. Sul <u>fondale</u> intanto Gorge <u>trovò</u> una <u>botola ci entrò</u> e <u>tirò un sospiro di sollievo</u> <u>___</u> era all'asciutto. Il fotografo <u>continuava</u> a <u>nuotare</u> verso il fondo; intanto il pescatore <u>era andato</u> in quello strano posto e <u>ra</u> tutto coperto d'un tappeto d'erba, <u>alla circa</u> 25 cm. Giacomino nel frattempo <u>entrò</u> in un'altra <u>botola</u>; disastro!!! Gorge <u>seguitava a vagare</u> nel <u>prato</u> quando <u>vide</u> l'erba <u>muoversi si</u> rizzò sulle zampe una strana creatura simile ad un cavallo ma più piccolo <u>___</u> giallo oro <u>___</u> aveva 20 code una attaccata all'altra e <u>formavano</u> una spiece di ventaglio. Giacomino <u>si trovava</u> in una grotta completamente secca <u>fatta</u> di sassi; <u>lì</u> dentro pipistrelli e mosche <u>lottavano</u> a «chi mangia di più?» <u>___</u> è un gioco strano:
146 parole – proposizioni semplici: 6 – media parole proposizioni semplici: 8 – proposizioni complesse: 4 – media parole proposizioni complesse: 6.5	167 parole – proposizioni semplici: 14 – media parole proposizioni semplici: 6.5 – proposizioni complesse: 4 – media parole proposizioni complesse: 9.75

Verbi: – di modo finito: 12 – di modo indefinito: 5 – tempi semplici: 16 – tempi composti: –	Verbi: – di modo finito: 19 – di modo indefinito: 5 – tempi semplici: 21 – tempi composti: 2
2008, 5ª classe (buono)	2009, 6ª classe (buono-ottimo)
Improvvisamente si <i>accorge</i> che le <i>è caduta</i> la lattina <i>di</i> colore. E non <i>sa cosa fare</i>: è disperata, non <i>sa pensare</i> a un rimedio. Infatti non c'è rimedio. Ma poco dopo <i>chiede</i> a se stessa: «Ma se non c'è rimedio perché non <i>fare</i> con quel colore dei bellissimi disegni sul tappeto?» «Ma cosa <i>starà facendo</i> Martina? Non <i>gli ho dato</i> tanti fogli ed è di là da un'ora.» La risposta, cara mamma, è semplice e banale: Martina non <i>sta disegnando</i> su un foglio. La madre non <i>pensa questo</i> ma <i>si dice</i>: «Meglio <i>che vada a controllare</i>» «Ma ... cosa <i>stai facendo</i>?» «Disegno.» <i>risponde</i> semplicemente Martina Perché <i>trova</i> che <i>sia</i> un bel gioco e <i>si mette a disegnare</i> insieme alla figlia sul tappeto con matite, pastelli, pennelli. E <i>torna</i> dal lavoro Vincenzo, padre di Martina, <i>entra</i> nel soggiorno e <i>urla</i>: «Ma cosa <i>state facendo</i>, voi due?» «<i>Disegniamo</i>» <i>rispondono</i> madre e figlia <i>all'unisono</i>. Ma, poco dopo anche Vincenzo <i>si mette a disegnare</i> _ ma non solo sul tappeto _ ma sui mobili, _ pareti, _ tavoli, seggiole e persino nel giardino. La casa di Martina, ormai, è piena di disegni e se <i>volete disegnare</i> qualche cosa <i>andate</i> da lei: ci <i>sarà da divertirsi</i>.	Improvvisamente il barattolo dell'inchiostro <i>si rovescia</i> per terra e Martina non <i>sa</i> che <i>fare</i>, ma ben presto la sua preoccupazione <i>svanisce</i>. Perché <i>pensa</i>: «Se la macchia viene abbellita _ non ci <i>sarà</i> nessun problema!» «Sono ore che Martina è lì in sala sola, strano che non <i>sia venuta a chiedermi</i> _ fogli. Meglio <i>dare un'occhiata</i>» – Ma che <i>stai facendo</i>??? – <i>Visto che è caduto</i> l'inchiostro <i>disegno</i> intorno per <i>abbellire</i> Perché <i>pensa non ci sia nulla di male</i> in fondo a <i>fare</i> qualche bel disegno sul tappeto. Il padre di Martina <i>rientra</i> dal lavoro _<i>apre</i> la porta. Non <i>sente</i> nessuno. <i>Entra</i> nel soggiorno e <i>si mette</i> le mani nei capelli e <i>resta</i> immobile un momento _ poi <i>la bocca si spalanca e grida</i>: – Ma cosa state <i>facendo</i>, voi due? – <i>Disegniamo</i> – è la risposta <i>all'unisono</i> di madre e figlia Il padre <i>resta</i> immobile qualche secondo poi <i>corre</i> al telefono e <i>ordina</i> un camion di vernice. E <i>si mette</i> anche lui, con pennelli e pastelli, a <i>colorare</i> _ ma non solo il tappeto: anche le pareti, il soffitto, il giardino, la soffitta, il tetto, il camino ... Con il rosso, il blu, il giallo il verde il lilla ... La casa è presto tutta colorata. Molto più bella. Martina e la sua famiglia <i>sono</i> sempre felici e <i>continuano</i> giorno dopo giorno a <i>disegnare, a ritoccare</i>. E tutta la gente che <i>passa</i> di là <i>dice</i>: – Com'è bella quella casa. <i>Sono d'animo buono</i> le persone che ci <i>vivono</i>. <i>Se tutti fossero come loro</i> _ <i>sarebbe</i> davvero la fine della guerra.

194 parole – proposizioni semplici: 6 – media parole proposizioni semplici: 5.31 – proposizioni complesse: 12 – media parole proposizioni compl.: 7.9 Verbi: – di modo finito: 27 – di modo indefinito: 11 – tempi semplici: 35 – tempi composti: 2	252 parole – proposizioni semplici: 22 – media parole proposizioni semplici: 5.22 – proposizioni complesse: 11 – media parole proposizioni compl.: 11.45 Verbi: – di modo finito: 36 – di modo indefinito: 11 – tempi semplici: 44 – tempi composti: 3
---	--

Pur essendo costellato da alcune sviste e disattenzioni, da questo elaborato si evince che l'italiano di questo bambino, non tanto per la complessità – infatti in termini quantitativi la complessità rimane di anno in anno pressoché invariata – ma sicuramente per il lessico più colorito e per lo stile più elaborato, è diverso da quello dei bambini di Maloja, ma anche da quello della compagna della stessa scuola di Bondo. Privo di qualsiasi interferenza dal tedesco e stilisticamente più complesso, da un punto di vista della complessità strutturale questo testo però non presenta grandi differenze (anche da un punto di vista quantitativo) rispetto a quelli di alto livello di Maloja. Ci troviamo quindi di fronte a due tipi diversi di italiano, più vicino allo standard quello del bambino monolingue di Bondo e caratterizzato da elementi regionali quello degli altri bambini.

8.6.2.4 Conclusioni

Attraverso questi test, e in special modo tramite l'analisi morfosintattica degli elaborati scritti, ci interessava verificare come si sarebbero sviluppate le competenze in italiano dei bambini di Maloja nello scritto. La domanda era se l'italiano dei bambini sarebbe progredito o se avesse subito degli effetti negativi a causa dell'insegnamento bilingue. Le conclusioni che si possono trarre dalla nostra analisi sono le seguenti:

- I test svolti e valutati lungo l'arco dei primi quattro anni di insegnamento bilingue a Maloja ci permettono di dare un giudizio positivo sulla competenza dei bambini nello scritto. Il loro italiano progredisce.
- Gli elaborati non denotano cali nella competenza scritta dell'italiano. I progressi si notano di anno in anno, caratterizzati da un uso sempre più consapevole e esplicito della lingua che si manifesta anche a livello morfosintattico con l'uso di strutture sempre più complesse (discorso indiretto, aumento dei deittici, gerundio, periodo ipotetico ecc.).

- Anche nello scritto l'italiano usato dai bambini contiene in parte chiari tratti tipici dell'italiano regionale bregagliotto e assume spesso un carattere colloquiale. Non valutiamo questa caratteristica come un dato negativo. Si tratta dell'italiano parlato in Bregaglia, differente dallo standard, ma non necessariamente peggiore.
- Il tedesco non intacca l'italiano. Le interferenze dal tedesco tendono a diminuire.
- L'italiano scritto dei bambini di Maloja regge il confronto con quello dei bambini delle classi di controllo di Bondo.
- Malgrado i chiari progressi, a Maloja permangono delle difficoltà nell'uso dei tempi del passato.

A conclusioni simili alle nostre giungono Gross e Flepp nel già citato studio del 2012 in cui sono state esaminate le competenze di scrittura negli allievi di 5^a classe delle tre regioni linguistiche del Canton Grigioni. Per quanto riguarda le regioni di lingua italiana, Gross e Flepp hanno paragonato la scuola bilingue di Maloja con le scuole monolingui di Poschiavo e Vicosoprano. Gross e Flepp giungono alla conclusione che i bambini della Val Poschiavo e della Val Bregaglia, compresa quindi la scuola bilingue di Maloja, dimostrano di avere una competenza nell'italiano scritto molto simile (Gross e Flepp 2012: 80).¹²⁴ Anche in questo caso dunque il tedesco non sembra avere ripercussioni negative sulle competenze scritte in italiano.

¹²⁴ Va osservato che anche Gross e Flepp hanno dovuto fare i conti, soprattutto per la scuola bilingue di Maloja, con un campione di bambini molto ridotto.

8.7 Tedesco produzione scritta

8.7.1 La prima serie di test

Passiamo infine all'analisi delle competenze scritte in tedesco. Il rispettivo test si è svolto per la prima volta nel 2007 con i bambini della 4^a, 5^a e 6^a classe di Maloja e con la 5^a di Bondo. I bambini di Bondo erano al secondo anno di apprendimento del tedesco L2 in maniera convenzionale, mentre quelli di Maloja al secondo anno di apprendimento immersivo. Quelli di 6^a, un anno prima che si avviasse il progetto, quindi quando erano in 4^a, avevano avuto anche loro un anno di insegnamento tradizionale del tedesco. Per ottenere una valutazione possibilmente oggettiva, ai bambini è stato assegnato il compito di raccontare una storia basata su una vignetta composta da 8 immagini interconnesse (*Verstecken spielen mit Papa Moll*²⁵). Gli elaborati scritti sono stati valutati tramite uno schema di valutazione che comprendeva i seguenti cinque ambiti di competenza: morfosintassi, lessico, ortografia, interferenze dall'italiano e contenuto. I valori per la valutazione erano: *sehr gut* (molto bene), *gut* (bene), *mittel* (medio), *schwach* (debole) e *ungenügend* (insufficiente). L'ipotesi era che, malgrado il diverso metodo di insegnamento, non ci sarebbero state differenze significative tra i bambini bilingui con il tedesco di Bondo e Maloja, mentre per quanto riguarda i monolingui o i bilingui senza il tedesco, quelli di Maloja avrebbero, grazie all'insegnamento immersivo del tedesco, raggiunto un livello di competenza più alto. La valutazione degli elaborati scritti ha dato i seguenti risultati (le caselle dei bambini bilingui con l'italiano e il tedesco sono evidenziate in grigio):

Tab. 43 Test di produzione scritta in tedesco (2007)

	Sehr gut (molto bene)	Gut (bene)	Mittel (medio)	Schwach (debole)	Ungenügend (insufficiente)
Maloja	Bambino bilingue con l'italiano e il tedesco (6 ^a classe)	Bambino bilingue con l'italiano e il tedesco (5 ^a classe)	Bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto (5 ^a classe)	Bambino monolingue italo-fono (6 ^a classe)	
	Bambina bilingue con l'italiano e il tedesco (5 ^a classe)	Bambina monolingue italo-fona (5 ^a classe)	Bambina bilingue con l'italiano e il bregagliotto (4 ^a classe)		

	Sehr gut (molto bene)	Gut (bene)	Mittel (medio)	Schwach (debole)	Ungenügend (insufficiente)
Maloja	Bambina bilingue con l'italiano e il tedesco (4ª classe)	Bambino bilingue con l'italiano e il tedesco (4ª classe)	Bambina bilingue con il portoghese e l'italiano (4ª classe)		
Bondo	Bambina bilingue con l'italiano e il tedesco (5ª classe)		Bambino bilingue con l'italiano e il bregagliotto (5ª classe)	Bambina monolingue bregagliotta (5ª classe)	
				Bambina monolingue italo-fona (5ª classe)	

I bambini di Maloja che hanno svolto questo test erano 10, quelli di Bondo soltanto 4. Una prima considerazione da fare è che i bambini di Maloja hanno scritto in genere testi più lunghi. Come c'era da aspettarsi, i bambini bilingui con il tedesco di ambedue le scuole hanno commesso solo pochi errori di tipo morfologico o sintattico. I risultati evidenziati nella tabella mostrano che tutti i bambini bilingui con il tedesco hanno ottenuto un ottimo o un buon risultato. Tenzialmente i bambini di Maloja si sono situati a un livello medio, mentre quelli di Bondo hanno raggiunto risultati piuttosto deboli. Questo risultato era prevedibile. Dopo due anni di apprendimento convenzionale del tedesco le competenze scritte sono ancora molto limitate. In tal senso gli elaborati di Bondo rientrano nel quadro delle aspettative. Per quanto riguarda Maloja, era prevedibile che l'insegnamento immersivo del tedesco portasse a risultati migliori rispetto a quelli ottenuti con il metodo convenzionale. Infatti a Maloja anche i bambini monolingui senza il tedesco hanno ottenuto risultati soddisfacenti, a parte un bambino monolingue che ancora in 6ª classe ha presentato delle difficoltà.

8.7.1.1 Osservazioni sugli errori morfosintattici, fonetici e ortografici nella produzione scritta del tedesco

Dopo la valutazione complessiva dei test di produzione scritta in tedesco, prendiamo ora in esame gli «errori» morfosintattici che si riscontrano negli elaborati. Una prima considerazione è che a Maloja gli errori diminuiscono gradualmente con il progredire della classe. Gli errori morfologici più frequenti sono:

- Errori nell'uso dei casi: *Mila dan ist mit die David und die Jolli, aber die Mann at nicht gesehen; Dann in die Hospital haben Papa Moll gepflegt; Der Biene stechen der arme Mann; Endlich haben [sie] er gefunden.*
- Omissione del pronome: *Und so haben sie [es] gemacht; Der Mann zehle und dann sagt [er]:..*
- Omissione dell'articolo: *Sie gehen in [den] Wald.*
- Omissione del prefisso: *Der Papa Moll ist um[ge]fallen.*

Tutti questi tratti denotano un forte influsso dell'italiano sul tedesco, lì dove per esempio i bambini omettono il pronome o l'articolo.

Per Bondo abbiamo i seguenti errori:

- Errori nell'uso dei casi: *Sie kommen in der Wald; Aber sie sehen nicht der Vater; Vater geht spazieren in der Wald mit seinen Kindern; Unter der Baum es gibt viele Fliegen, diese Fliegen machen honig.*
- Coniugazione del verbo: *Die Kindern und der Vater spielt Verstecken; Jetzt sind die Söhnen verstecken.*

A Bondo le interferenze dall'italiano si manifestano quasi esclusivamente nell'uso dei casi.

Gli errori sintattici sono meno frequenti rispetto a quelli morfologici. Ecco una scelta:

Per Maloja:

- *Papa Moll mochte schnell rennen, weil er will seine Kinder finden.*
- *Papa Moll geht spazieren mit seinen Kindern.*
- *Lisa musst zähelen bis an nummer dreissig.*
- *Dan Papa Moll gehet die Kinder suchen.*
- *Die Kinder sehen nicht den Vater.*
- *Die Metchen hat schon gefunden die 2 Brüder.*

Bondo:

- *Der Vater geht spazieren in der Wald mit seinen Kinder.*
- *Seine Kinder suchen und suchen, aber sie sehen nicht der Vater.*
- *Der Vater glaubt, dass die Kinder sind fast da.*
- *Ein Vater geht spazieren mit seinen sohn.*

Come abbiamo già menzionato, i bambini di Maloja hanno scritto testi più lunghi rispetto a quelli di Bondo. Accanto a questa differenza quantitativa, ce n'è anche una di tipo qualitativo.

In questo test i termini usati dai bambini di Maloja sono più variati e appropriati. I bambini di Bondo senza il tedesco fanno in parte uso di vocaboli italiani per descrivere le situazioni rappresentate dalle immagini. A Maloja infine si riscontrano più interferenze dallo svizzero tedesco.

8.7.2 La seconda serie di test

La seconda serie di test si è svolta nel 2008 e nel 2009. Un confronto tra i risultati del 2007 e i due anni seguenti permette di giungere alle seguenti conclusioni:

- Con una sola eccezione, tutti i bambini sia di Maloja sia di Bondo hanno fatto progressi nella lingua scritta. I progressi più vistosi si riscontrano nei bambini monolingui italofoeni o dialettfoeni.
- Nell'ambito dell'ortografia si riscontrano grandi progressi sia nei bambini di Maloja sia in quelli di Bondo.
- Nel 2008 le interferenze dall'italiano sono meno frequenti.
- Tra il 2007 e il 2008 in tutti i bambini sia di Maloja sia di Bondo il lessico non si è ampliato di molto.¹²⁶
- Nell'ambito della morfosintassi sono in primo luogo i bambini monolingui italofoeni e dialettfoeni di Maloja ad aver fatto dei progressi, mentre nell'ambito della resa contenutistica delle vignette soprattutto i bambini monolingui di Bondo.
- Presso i bambini bilingui i progressi sono meno evidenti. Va osservato che alcuni di loro hanno raggiunto, grazie al loro bilinguismo, un ottimo livello.

8.7.3 Valutazione complessiva dei test dal 2007 al 2009

Presentiamo ora una valutazione complessiva dei test di tedesco produzione orale lungo l'arco dei tre anni (2007–2009). Nelle tabelle seguenti (Tab. 44 e Tab. 45) sono riportati tutti i risultati dei bambini di Maloja e Bondo.

¹²⁶ Un risultato diverso si riscontra nel test del lessico bilingue (cf. cap. 8.8). In questo test si riconoscono senz'altro dei progressi nell'ambito della competenza lessicale nella lingua tedesca. Questo controsenso si spiega probabilmente con il fatto che l'incarico dei due test era diverso. Nel test sul lessico bilingue si trattava di valutare specificamente il lessico di base. Nel test scritto di tedesco invece sono stati esaminati diversi ambiti di competenza. In più, quando i bambini scrivono un testo, applicano il lessico che decidono di usare e che non necessariamente corrisponde a quello che effettivamente possiedono.

Tab. 44 Maloja: risultati dei test tedesco scritto

Bambino	Lingue parlate dal bambino	Classe	2007	2008	2009	Tendenza ¹²⁷
1	breg/it/svited	4 ^a			medio-debole	
2	it	4 ^a			medio-debole	
3	breg/it	4 ^a			medio	
4	it/svited	4 ^a -5 ^a		buono-ottimo	ottimo	↗
5	it/svited	4 ^a		buono		
6	ted/it/svited	4 ^a -5 ^a		buono	buono-ottimo	↗
7	ted/it/svited	4 ^a -5 ^a		ottimo	ottimo	↗
8	breg/it/ (buone conoscenze del ted)	4 ^a -6 ^a	medio	medio-buono	buono	↗
9	it/port	4 ^a -6 ^a	medio	medio-buono	buono-ottimo	↑
10	it/svited	4 ^a -6 ^a	buono	buono-ottimo	ottimo	↗
11	breg/it/svited	4 ^a -6 ^a	ottimo	ottimo	ottimo	↗
12	it/ (buone conoscenze del ted)	5 ^a -6 ^a	buono	medio-buono		↓
13	ted/it/rom/svited	5 ^a -6 ^a	buono	buono		↗
14	breg/it (buone conoscenze del ted)	5 ^a -6 ^a	medio	buono		↑
15	ted/it/svited	5 ^a -6 ^a	ottimo	ottimo		↗

Le caselle dei bambini bilingui con il tedesco sono segnate in grigio.

breg = breggiotto; svited = svizzero tedesco; it = italiano; ted = tedesco.

Tab. 45 Bondo: risultati test tedesco scritto

Bambino	Lingue parlate dal bambino	Classe	2007	2008	2009	Tendenza
16	breg/ted	4 ^a			medio-buono	
17	breg	4 ^a			medio	
18	breg/svited	4 ^a			medio	
19	it/svited	5 ^a			buono-ottimo	
20	breg/it	5 ^a			medio-debole	
21	it	5 ^a -6 ^a		medio	medio	→
22	it/svited	5 ^a		buono-ottimo	buono-ottimo	↗
23	it	5 ^a -6 ^a	debole	medio-debole		↑
24	breg/it	5 ^a -6 ^a	medio-buono	buono		↑
25	it/svited/ted	5 ^a -6 ^a	ottimo	ottimo		↗
26	breg	5 ^a -6 ^a	debole	medio		↑

¹²⁷ Le frecce sono da interpretare nel modo seguente: ↑ grandi progressi, ↗ piccoli progressi, → risultati costanti, ↓ risultati regressivi.

Dalle due tabelle si evince che dal 2007 al 2009, con una sola eccezione (bambino 12), sia i bambini di Maloja che quelli di Bondo hanno fatto dei progressi nella produzione scritta in tedesco. I progressi maggiori si riscontrano presso i monolingui o bilingui senza il tedesco. Questo dipende dal fatto che i bilingui con il tedesco hanno raggiunto il valore *buono-ottimo* già nel primo test (2007). I valori a nostra disposizione non permettevano quindi di definire un ulteriore livello di competenza per quei bambini che nel 2007 erano partiti con il valore più alto. Per gli allievi che invece inizialmente hanno ottenuto risultati deboli o medi, è stato più facile documentare i progressi. Così per esempio un'allieva bilingue con il portoghese e l'italiano di Maloja (nr. 9) è passata da un valore di valutazione *medio* a un valore *medio-buono* e nel 2009 ha ottenuto addirittura il valore *buono*.

Anche Gross e Flepp (2012: 49) mettono in rilievo, nel loro studio, la buona qualità dei testi in lingua tedesca degli allievi della scuola bilingue di Maloja e la ricollegano all'insegnamento immersivo. In una valutazione conclusiva delle competenze in italiano e tedesco dei bambini della 5ª classe della scuola bilingue di Maloja, Gross e Flepp (2012: 157) affermano:

Bezüglich der Italienischkompetenzen kann für die zweisprachige Schule Maloja dasselbe wie für die beiden untersuchten Primarschulklassen des Puschlavs gesagt werden: Die Fünftklässler schreiben zwar relativ kurze, aber inhaltlich gut aufgebaute Texte, die von einer für die Altersklasse hohen sprachlichen und kommunikativen Kompetenz zeugen. Was die Deutschfertigkeiten betrifft, zeigen die vier Probanden dieser Klasse eine recht hohe Erzählkompetenz, produzieren allerdings sehr viele Grammatik- und Rechtschreibfehler und fallen auch hinsichtlich der Satzstruktur markant ab. Die Interferenzen aus dem Italienischen in den deutschsprachigen Texten sind, wie im Bergell, zahlreich, umgekehrt aber nicht vorhanden. Auch hier wirkt sich der paritätische Unterricht in den beiden Schulsprachen nicht negativ auf die Sprachkompetenz der L1 aus.

8.7.4 Analisi morfosintattica delle produzioni scritte in tedesco

Analizziamo e commentiamo ora più da vicino, e solo per Maloja, alcuni esempi di elaborati scritti in tedesco. Le sottolineature e i grassetti hanno lo stesso significato delle trascrizioni degli elaborati scritti in italiano (cf. cap. 8.6).

Maloja, allieva bilingue con l'italiano e il portoghese (cf. Tab. 44 bambina 9)

Ricordiamo che questa bambina è cresciuta con il portoghese e ha imparato l'italiano a scuola. Il tedesco è per lei una lingua straniera a tutti gli effetti. Quella che segue è la trascrizione dell'elaborato del 2009, quando la bambina si trova in 6^a classe, vale a dire al terzo anno di apprendimento immersivo del tedesco (fino in 3^a classe la bambina non ha avuto una sola lezione di tedesco).

6^a classe, 2009 (valutazione: *buono*)

Papa Moll und die Kinder gehen in der Wald zum spielen. Die Kinder sind fröhlich und haben Lust zum spielen. Auch Papa Moll ist zufrieden weil heute kann er den ganzen Tag mit die Kinder spielen.

Die Kinder wollten der Verstecken Spiel spielen. Papa Moll versteckt sich gut weil man sieht nicht wo er versteckt ist. Carla muss zählen und dann suchen. Carla hat alle Kinder gefunden, aber wo ist Papa Moll? Papa Moll ist hinten ein Erschreckvogel, aber die Kinder sehen ihn nicht. – Papa Moll ich sehe dich! – sagt Albert aber auch Jan hat jetzt ihn gesehen. Jetzt muss Papa Moll zählen und suchen. Er ist aber nicht so gut. Ausserdem die Kinder diese mal haben sich gut versteckt. Ich komme! – sagt Papa. Er rannt und sucht aber niemand kommt rauss. Aber Papa ist stark und sucht bis er die Kinder sehen würde. Ahhh! – Papa ist gefallen auf dem «Bienenhaus»! Er war so schnell dass er nicht gut aufgepasst hat. Aber wo sind die Kinder? Sie komme schnell zu Papa Moll, aber die Bienen sind am beissen. Oh, arme Papa Moll! Die Kinder sind so traurig, und holen der Arme zu Hause. Frau Moll schimpft mit Papa, und mit Verbände in der Hand, auf dem Kopf, fast auf dem ganzen Körper. Papa Moll will nicht mehr in den Wald gehen!

Il valore *buono* per la produzione scritta di questa bambina poggia sui seguenti criteri: la bambina commette relativamente tanti errori nell'ambito dei casi, del numero e del genere, ma in confronto agli altri bambini dimostra di avere, in ambito ortografico e lessicale, una buona competenza nell'uso scritto della lingua tedesca. I progressi si registrano soprattutto nell'ambito della complessità sintattica – la bambina fa più uso di frasi subordinate – e dal punto di vista del contenuto.

Anche negli altri bambini della 5^a e 6^a classe di Maloja si nota una diminuzione degli errori ortografici. La sintassi si fa più complessa grazie all'uso di subordinate con conseguente aumento degli errori. Gli errori si manifestano in modo particolare nell'ambito del caso, del numero e del genere nonché nella sintassi come dimostra l'esempio che segue.

Maloja, allieva bilingue con l'italiano e il bregagliotto (cf. Tab. 44 bambina 8)

Questa bambina bilingue a casa parla il bregagliotto, con i compagni di scuola l'italiano, lo svizzero tedesco e il tedesco standard.

5 ^a classe, 2008 (valutazione: <i>medio-buono</i>)	6 ^a classe, 2009 (valutazione: <i>buono</i>)
Papa Moll geht mit seinen drei <u>Kinder ins Wald</u>. Er möchte mit <u>ihr Verstecken Spielen</u>. Sie Laufen in den Wald. <u>In den Wald</u> hat es viele Tannen <u>zum sich hinten Verstecken</u>. [...] Evi hat schon alle zwei <u>Brüdern</u> gefunden <u>aber</u> den Papa Moll nicht. Er hat sich <u>hinten ein mensch der macht die Vögel</u> angst. Papa <u>warten</u> bis <u>ihnen</u> gefunden haben. Entlich haben <u> </u> gefunden. Jetzt muss er zählen <u>hinter ein Baum</u>. Er denkt schon <u>wo</u> die Kinder sich <u>Verstecken</u> haben. [...] Von <u>den</u> Baum <u>fehlt</u> ein <u>Haus foller Bienen</u>. Alle <u>beisen</u> ihn auf den Kopf <u> </u> eigentlich überall. Evi, Fritz und Willy gehen alle an den Baum <u> </u> und schauen was passiert ist. Alle vier gehen nach Hause. Papa Moll <u>erzelth</u> alles <u>was</u> Ihnen passiert ist. Mama Moll tuth auf den Kopf Wasser und hat die Arme in einen Verband <u>gethan</u>.	Papa Moll geht am Sonntagnachmittag <u>im Wald</u> mit seinen 3 <u>Kinder weil</u> er <u>möchte</u> Verstecken spielen. [...] Papa Moll hat sich <u>hinten den Vogelmann</u> versteckt und Evi, Willi und Friz suchen ihn <u> </u> <u>aber</u> sie finden ihn nicht. Entlich haben die drei Papa Moll gefunden. Jetzt ist Papa Moll <u>drann</u> <u> </u> er muss zählen <u> </u> Evi, Fritz und Willi suchen einen <u>ort zum sich verstecken</u>. Sie rennen <u>in einem sichen Ort</u>. [...] Aber das <u>wahr</u> nicht alles <u> </u> <u>weil</u> auf dem Baum hatte <u> </u> ein <u>Haus von Bienen</u>. <u>Der Bienen Haus</u> ist runtergefallen und die Bienen haben ihn überall geschtochen. Evi, Willi, Fritz haben <u>den Versteck gellassen</u> und sind schauen gegangen <u>was es</u> passiert ist. Papa Moll und die <u>Drei</u> Kinder gehen nach Hause und Mama Moll kümmert sich um ihn <u> </u> er ist rot und kann sich kaum bewegen <u> </u> <u>weil</u> es so schmerzhaft ist. Leider ist der Sonntag <u>nicht gut beendet</u>.

Come dimostra questo esempio, i bambini delle classi superiori – con o senza il tedesco – dopo quattro anni di insegnamento bilingue ottengono la valutazione *buono, buono-ottimo o ottimo* (cf. Tab. 44 bambini 8–11).

Come dimostra il seguente esempio, i bambini bilingui di 5^a e 6^a classe non commettono praticamente più nessun errore:

Maloja, allievo bilingue con l'italiano e lo svizzero tedesco (cf. Tab. 44 bambino 10)

4 ^a classe 2007 (<i>buono</i>)	5 ^a classe 2008 (<i>buono-ottimo</i>)	6 ^a classe 2009 (<i>ottimo</i>)
Als die Kinder sich gefunden haben musten sie Papa Moll suchen. Er hatte sich <u>hinter</u> die <u>Fogelscheuche</u> <u>Versteckt</u>. [...] Plötzlich stolperte Papa Moll über eine Wurzel. Papa Moll fiel <u>auf dem boden</u>. Leider fiel er <u>an ein Wespennest</u>. Die Wespen attackiren in und <u>stichen</u> ihn voll. Zum <u>gluck</u> kamen die Kinder und <u>ziten</u> in raus. [...]	Als das Mädchen zu suchen anfang fand Sie sofort die zwei Knaben hinter den <u>Beumen</u>. Als <u>Sie</u> aber Papa Moll suchte fand Sie ihn nicht und so halfen die zwei Knaben Ihr zu suchen. Papa Moll ver-<u>schteckte</u> sich eben hinter einer <u>Vogelscheuche</u> und so sahen sie ihn nicht. [...] Nach einer Weile verrückt herum gerannt war schaute er besser um und genau da <u>schtolperte</u> er über eine Baumwurzel. Kurz darauf <u>merckte</u> Papa Moll dass er in ein Wespennest gefallen war. Dann kamen seine Kinder her gerannt <u>un</u> halfen <u>Ihm</u> heraus. [...]	Nach einer Weile fand Eva die Knaben. Jetzt mussten sie nur noch Papa Moll finden. Sie <u>dursuchten</u> den <u>Ganzen</u> Wald bis sie zum Waldrand kamen. Da fing ein Acker an mit einer <u>Vogelscheuche</u> in der Mitte. Hinter der <u>Vogelscheuche</u> <u>versteckte</u> sich Papa Moll. [...] Trotz der gründlichen Suche fand Papa Moll die Kinder nach zehn Minuten immer noch nicht. Und dann geschah es: er schaute <u>nich wo</u> er <u>hinget</u> und stolpert über die Wurzel eines Baumes. Das war aber noch nicht alles vom Unglück. Er fiel geradewegs in einen Wespenstock. Sofort kamen die Kinder aus <u>ihren Verstecke</u> und kamen Papa Moll zur Hilfe. [...]

Negli anni 2007 e 2008 si riscontrano ancora i seguenti errori ortografici che però spariscono nel 2009:

- Insicurezza nell'uso dei grafemi f e v: *Fogelscheuche*.
- Mancanza della dieresi: *gluck*, *Plötzlich*, *Beumen*, *verruckt*, *uber*.
- Mancanza delle consonanti doppie: *musten*.
- Resa grafica in *sch* del fonema /f/: *schtolperte*.

In più nel 2007 i bambini non sempre coniugano correttamente il verbo alla forma dell'imperfetto (*stichen* al posto di *stachen*, *ziten* al posto di *zogen*).

I bambini che hanno iniziato la scuola bilingue in 1^a classe sono stati esaminati per la prima volta nella produzione scritta in tedesco nel 2009, quindi quando erano in 4^a. Dopo quattro anni di insegnamento bilingue questi bambini non

presentano difficoltà nella coniugazione del verbo al presente (in 4ª classe non usano quasi mai l'imperfetto) e le interferenze dall'italiano sono rare. Non pochi problemi pongono invece la formazione di frasi subordinate, l'uso corretto dei casi, del numero e del genere, l'ortografia e l'interpunzione.

I seguenti esempi evidenziano tali difficoltà:

Maloja, allievo bilingue con l'italiano / bregagliotto e lo svizzero tedesco (cf. Tab. 44 bambino 1).

Questo bambino a casa parla l'italiano e lo svizzero tedesco e con i compagni l'italiano e il bregagliotto.

4ª classe, 2009 (valutazione: medio-debole)

Papa Moll geht mit seie Kinder spaziehren. ein mädchen und zwei Buben. Sie spielen Vehrstecken. und das mädchen sucht Papa Moll un die zwei buben. die zwei buben sind hinter ein Baum Versteckt. Die Kinder suchen Papa Moll aber sie finden in nie. Papa Moll ist hin-ter ein Fogelscheuche Ferschteckt. Die Kinder Machen sich sorgen um Papa Moll. Weil Papa Moll sich so gut Fersteckt wahr und die Kinder in nicht gefunden haben ist Papa Moll an die Reie die Kinder zu suchen. Papa Moll rennt und rennt. Sucht und Sucht aber er findet sie nie Er felit in ein Bienenhaus. Die Kinder schreien for sorgen. Und die bienen piksen in überall un Ferletzen in. Seine Frau tut in die Ferbände und schutze auf.

Maloja, allievo bilingue con l'italiano e il bregagliotto (cf. Tab. 44 bambino 3).

Questo allievo a casa e con i suoi compagni parla l'italiano e il bregagliotto.

4a classe, 2009 (valutazione: medio)

Die Kindern und Papa Moll gehen Spaziren. Und si gehe in der Wald. Die Kinder vollen Verstecken spilen. Und si volle das auch Papa Moll spilt. Die Kinder suchen und suschen aha die Kindern haben Papa Moll gefunden. Er var hinten im stro man. Jetzt mus Papa Moll suchen. Aber zuerst mus Papa Moll zelen. Jezt Papa Moll sucht die Kindern. Aber Er finet si nicht. [...]

A parte le difficoltà che emergono dagli esempi riportati, con una sola eccezione, dal 2007 al 2009 tutti i bambini di Maloja hanno fatto progressi nell'uso scritto della lingua tedesca. I progressi più vistosi si osservano nei bambini monolingui (senza il tedesco) e soprattutto nell'ortografia e nella coniugazione al presente. Si nota inoltre una diminuzione delle interferenze dall'italiano. Contrariamente alla produzione orale (il confronto con Bondo ha dimostrato chiaramente che in tale ambito con l'insegnamento immersivo in tedesco a Maloja sono stati raggiunti progressi notevoli), nella produzione scritta non è possibile giungere alla stessa conclusione. In determinati ambiti sono i bambini di Maloja a raggiungere risultati più alti, in altri quelli di Bondo. I progressi nell'ambito formale dello scritto sono quindi minori rispetto a quelli realizzati nel parlato. Possiamo quindi dire che nel processo di apprendimento

della L2 la prima abilità a svilupparsi è l'ascolto, seguita dal parlato (cf. anche il cap. 4.1.7). Solo dopo segue lo scritto con gli aspetti formali. Questa conclusione corrisponde a quanto osservato dagli insegnanti e dai ragazzi di Maloja che sono passati al grado superiore (cf. cap. 9.).

8.8 Lessico bilingue

8.8.1 Considerazioni preliminari

Un ambito importante delle nostre indagini era quello lessicale. Per valutare lo sviluppo della competenza lessicale dei bambini in italiano e in tedesco abbiamo svolto un test nel quale essi dovevano trovare in entrambe le lingue la denominazione corrispondente a delle immagini rappresentanti un campione di parole del lessico di base fondamentale (De Mauro 1980). Il campione comprendeva i seguenti ambiti lessicali legati a varie sfere della vita quotidiana:

- parti del corpo umano
- oggetti domestici e mobilia
- oggetti dell'ambito scolastico
- cibi
- animali
- utensili di lavoro
- sport e tempo libero
- mezzi di trasporto
- professioni
- giocattoli
- tempo atmosferico

Si trattava di 265 lemmi del lessico di base per ognuna delle due lingue. In tutto dunque i vocaboli da designare erano 530. Secondo Nation e Waring (1997: 11) il primo obiettivo per l'apprendimento della L2 è costituito dal vocabolario di base, cioè dalle 3000 parole più frequenti della L2 di arrivo. Se prendiamo i 265 vocaboli del nostro campione e definiamo un vocabolario di base minimo di 2000 e massimo di 3000 parole, il nostro campione copre dall'8.8% (minimo) al 13.25 % (massimo) del vocabolario di base. Bisogna però tener conto del fatto che se si sommano le due lingue in cui i bambini erano chiamati a compilare la lista di parole, il numero di vocaboli arriva alle 530 unità. Le percentuali sopra citate valgono dunque per due lingue.

Per motivi pratici, il test era condizionato da alcuni limiti: innanzitutto comprendeva solo la classe morfologica del nome (incluso l'articolo), classe del resto di gran lunga più rappresentativa nel vocabolario di base. Altri limiti erano:

- la riproduzione della forma ortografica e non fonica della singola parola;
- la struttura morfologica basilare (senza morfemi derivazionali, ma solo flessivi);
- la mancata contestualizzazione nel sintagma o nella frase;

- il solo significato denotativo (e quindi non quello connotativo né pragmatico, vale a dire appropriato alla situazione d’uso);
- l’assenza di relazioni lessicali (sinonimia, antinomia, iponimia ecc.).

È chiaro che conoscere una parola implica conoscere tutte queste proprietà (anche se l’apprendente non le può conoscere tutte, tanto meno all’inizio dell’apprendimento).

Trattandosi di un elenco, il test si limitava quindi alle parole fornite delle loro fondamentali proprietà formali e semantiche (e quindi non ci dice niente sulle capacità da parte dei bambini di saperle usare effettivamente ascoltando e parlando). Va detto infine che le altre proprietà lessicali sono state prese in considerazione almeno in parte nei test di produzione orale e scritta.

Il test, sempre lo stesso, si è svolto per tre volte, alla fine degli anni 2007, 2008 e 2009 con le classi 3^a – 6^a di Maloja e 5^a – 6^a di Bondo. I bambini avevano il compito di scrivere i vocaboli in italiano e in tedesco sotto un’immagine che illustrava elementi lessicali tratti dal lessico di base. Non c’erano quindi parole ricercate o rare, ma la serie di immagini corrispondeva a un lessico vicino al vissuto dei bambini. I bambini erano liberi di decidere se scrivere prima il vocabolo in italiano e dopo in tedesco o viceversa. Ecco un esempio di come era costruito il test:

Fig. 8 Immagini test lessico bilingue

				
Italiano				
Tedesco				

Per la valutazione del test abbiamo applicato due criteri:

- Il primo puramente quantitativo, considerando il numero dei vocaboli correttamente indicati nella casella della rispettiva lingua (senza considerare eventuali errori di ortografia o morfologia).
- Il secondo di tipo qualitativo, considerando la morfologia e la punteggiatura tramite un punteggio. Per ogni parola scritta correttamente era possibile ottenere al massimo 2.5 punti. Da questo punteggio massimo venivano sottratti dei punti per gli errori ortografici o morfologici secondo il seguente schema:

1.	Parola correttamente indicata con il rispettivo articolo (semantica e forma).	2.5 punti
2.	Parola non indicata (casella rimasta vuota) o semanticamente errata.	-2.5 punti
3.	Errore morfologico / ortografico con rilevanza fonologica (Es: <i>Emeise</i> , <i>cuccjaio</i>).	- 1 punto
4.	Errore ortografico senza rilevanza fonologica (Es: <i>Katse</i> , <i>Badevanne</i>).	- 0.5 punti
5.	Parola corretta, articolo sbagliato (Es: <i>der</i> Schiff, <i>il</i> scoiattolo).	- 0.5 punti

Confronteremo i risultati di Bondo e Maloja per capire quali sono state, a Maloja, le conseguenze dell'insegnamento bilingue sulla competenza lessicale in entrambe le lingue. Distinguiamo tra bambini monolingui italofoeni o dialettofoni e bambini bilingui con il tedesco.

8.8.2 I risultati

8.8.2.1 Il primo test (2007)

Una prima osservazione da fare è che tra i 13 bambini di Maloja che nel 2007 hanno svolto per la prima volta questo test, 8 non sono riusciti a portarlo a termine, vale a dire non hanno avuto il tempo di trovare un corrispondente a tutte le immagini. La parte che questi bambini sono riusciti a svolgere, ha però dato buoni risultati. Questo ci permette di supporre che il problema non era che i bambini non sapessero le parole, ma che non avevano abbastanza tempo per svolgere il compito. A Bondo invece (8 allievi), solo un bambino non è riuscito a portare a termine il test, ma non per questo i risultati complessivi erano migliori rispetto a Maloja. In altre parole: gran parte dei bambini di Maloja non sono riusciti a portare a termine il test, ma hanno risolto bene le parti svolte. A Bondo invece i bambini hanno lavorato più speditamente, ma spesso, e questo vale per il tedesco, c'erano delle caselle rimaste vuote o degli errori ortografici o morfologici. In tal modo un risultato compensava l'altro. Questo fatto dei bambini di Maloja che si dimostrano più lenti nel risolvere i test si ripete nella matematica. Anche lì, come vedremo (cap. 8.9), una classe non è riuscita a svolgere il rispettivo test fino alla fine. Si tratta di un fenomeno già osservato in altri progetti di insegnamento bilingue. Inizialmente il processo di apprendimento segue ritmi più lenti, ma col tempo i «ritardi» vengono recuperati. Il test sul lessico bilingue dimostra inoltre che i bambini di Maloja svolgono l'incarico con maggiore consapevolezza per la componente bilingue. Scelgono infatti un procedimento parallelo che permette loro di portare avanti le due lingue contemporaneamente.

Passiamo ora a vedere più dettagliatamente i risultati, distinguendo tra allievi bilingui con il tedesco e quelli senza il tedesco.

8.8.2.2 Allievi bilingui con il tedesco

Maloja

Trattandosi di lemmi del lessico di base, partiamo dal presupposto che uno scarto del 10 % tra una lingua e l'altra sia indice di una padronanza equilibrata del lessico, mentre quando lo scarto supera la quota del 10 %, possiamo presupporre una dominanza di una lingua sull'altra. Ebbene, nel 2007, la prima volta in cui si è svolto il test, gli allievi bilingui con il tedesco della 3^a (3 allievi) e 4^a classe (2 allievi) di Maloja hanno ottenuto un risultato per lo più comparabile nelle due lingue. Questo vuol dire che il loro lessico era tendenzialmente equilibrato già in partenza. I 3 bambini di 3^a hanno ottenuto un punteggio leggermente superiore in tedesco, mentre nella 4^a i due bilingui hanno evidenziato una situazione equilibrata. I due monolingui invece hanno ottenuto un punteggio più alto in italiano. La differenza tra i bilingui di 3^a e di 4^a è difficilmente interpretabile. Ambedue le classi nel 2007 erano al secondo anno di apprendimento bilingue. Gli allievi di 4^a però avevano avuto due anni di apprendimento esclusivamente in italiano (in 1^a e 2^a classe), mentre quelli di 3^a solo uno (in 1^a classe). Questo potrebbe essere il motivo per il leggero vantaggio a favore dell'italiano in 4^a. Anche nella 5^a classe (in totale 4 bambini) i 2 bambini bilingui con il tedesco hanno ottenuto un risultato quasi equo nelle due lingue. Anche qui però il numero di vocaboli indicati era leggermente superiore in tedesco, mentre da un punto di vista formale (ortografico e morfologico) il punteggio risultava più alto in italiano. Questo significa che i due bambini conoscevano un numero un po' più elevato di vocaboli in tedesco, ma ovviamente scrivevano meglio in italiano. Lo stesso vale per un allievo bilingue con il tedesco della 6^a classe. Va ricordato in tale contesto che tutti questi bambini l'italiano standard lo hanno imparato prevalentemente e in parte esclusivamente a scuola. Il fatto che i vocaboli in italiano abbiano raggiunto il numero di quelli in tedesco e che la correttezza formale dei vocaboli italiani sia stata maggiore rispetto a quelli in tedesco denota l'influsso e l'incisività della scuola sull'apprendimento della lingua italiana.

Bondo

Come i bilingui con il tedesco di Maloja, anche la bambina bilingue della 5^a classe di Bondo (con il tedesco) ha ottenuto praticamente lo stesso risultato nelle due lingue. Anche in questo caso si osserva la stessa tendenza come a

Maloja: la bambina ha ottenuto un punteggio leggermente superiore in tedesco per quanto riguarda il criterio «numero di vocaboli correttamente indicati», mentre per quanto riguarda il criterio relativo alla correttezza ortografica e morfologica, il punteggio è andato leggermente a favore dell'italiano. Anche nella 6ª classe i due bambini bilingui con il tedesco hanno ottenuto un risultato quasi equo nelle due lingue. In questo caso però il punteggio è stato più alto in tedesco anche per quanto riguarda il criterio della morfologia e ortografia. Questi due bambini hanno dunque saputo indicare un numero più alto di parole in tedesco e hanno scritto un po' meglio in tedesco.

Questi risultati possono essere letti come un indice del grado di bilinguismo dei bambini sia di Maloja sia di Bondo. Da un punto di vista meramente quantitativo, i bambini bilingui conoscono lo stesso numero di vocaboli e anzi si riscontra un leggero vantaggio a favore del tedesco.

8.8.2.3 Allievi senza il tedesco

Maloja

Vediamo ora come si sono comportati in questo test i bambini che non parlano il tedesco a casa e che quindi o sono monolingui (italiano o bregagliotto) o bilingui senza il tedesco. I punteggi raggiunti dall'allieva di 4ª e dall'allievo di 5ª (senza il tedesco) sono, in tedesco, di circa un terzo inferiori rispetto al punteggio raggiunto dai loro compagni bilingui con il tedesco. Come c'era da aspettarsi, questi bambini all'inizio padroneggiavano, anche a livello semantico, ancora molto meglio l'italiano che non il tedesco.

Bondo

Anche qui gli allievi senza il tedesco hanno ottenuto, in tedesco, un punteggio molto inferiore rispetto all'italiano. In più, il punteggio che hanno raggiunto per i vocaboli tedeschi è stato inferiore di più della metà rispetto a quello raggiunto dai loro compagni bilingui.

8.8.2.4 Confronto tra Maloja e Bondo

Passiamo ora a un confronto tra i bambini di Maloja e quelli di Bondo. Prendiamo prima in esame i bilingui con il tedesco e in un secondo momento i bambini monolingui o bilingui senza il tedesco. La Tab. 46 raggruppa i punteggi delle due scuole nelle due lingue.

Tab. 46 Lessico bilingue. Punteggi raggiunti dai bambini bilingui con il tedesco di Maloja e Bondo

	Maloja		Bondo	
Classe	Punteggi in italiano	Punteggio in tedesco	Punteggio in italiano	Punteggio in tedesco
3 ^a	272.5	304.5		
	462	520		
	571	576.5		
4 ^a	469	451		
	595.5	568		
5 ^a	321.5	312	604	597
	576	551.5		
6 ^a	447.5	440.5	504.5	553
			634	644.5

Se confrontiamo il punteggio ottenuto nelle due lingue dai bambini bilingui con il tedesco, vediamo che, a Maloja e Bondo, il lessico è equilibrato, con la media di una ventina di vocaboli in più a favore del tedesco. Dal punto di vista degli errori ortografici e morfologici, i bambini di Maloja (e questo vale dalla 4^a alla 6^a classe) ne commettono meno in italiano (in 3^a invece ne commettono meno in tedesco). A partire dalla 4^a classe a Maloja i bambini scrivono quindi altrettanto correttamente l'italiano. Nella 6^a classe l'allievo bilingue di Maloja con il tedesco ottiene meno punti in tedesco rispetto ai due bambini della stessa classe di Bondo. In italiano i risultati variano.

Passiamo ora al confronto tra i bambini che non hanno il tedesco nel loro repertorio linguistico. Nel lessico tedesco, il punteggio della bambina bilingue con il portoghese e l'italiano della 4^a classe di Maloja raggiunge quasi la media dei rispettivi bambini di 5^a a Bondo. Questo risultato è interessante per vari motivi. La lingua madre della bambina di Maloja è il portoghese. Il tedesco l'ha imparato a scuola e fino a un anno prima del test non aveva praticamente nessuna nozione di questa lingua. Dopo un solo anno di apprendimento bilingue, in tedesco la bambina dispone di un lessico comparabile a quello della 5^a classe di Bondo che impara questa lingua già da due anni in modo convenzionale (per una valutazione dopo tre anni cf. il cap. 8.8.2.2). Ovviamente questo può dipendere anche da una particolare abilità e facilità della bambina di Maloja a imparare le lingue. Resta il fatto che, rispetto ai bambini che studiano il tedesco in modo convenzionale, in metà del tempo questa bambina ha imparato lo stesso numero di vocaboli in una lingua non

vicina alla sua L1. Questo risultato conferma quindi le osservazioni fatte, sempre per la stessa bambina, nel test di produzione orale in tedesco (cf. i cap. 8.3 e 8.6).

Un ulteriore confronto interessante è quello che concerne lo scarto nel lessico tedesco tra i bambini bilingui e quelli monolingui. A Maloja, come si vede nelle Fig. 9, 10 e 11, la differenza è molto inferiore, vale a dire che rispetto a Bondo i bambini di Maloja senza il tedesco ottengono un punteggio più vicino a quelli con il tedesco.

Fig. 9 Lessico bilingue, scarto tra i bambini senza e con il tedesco (Maloja)

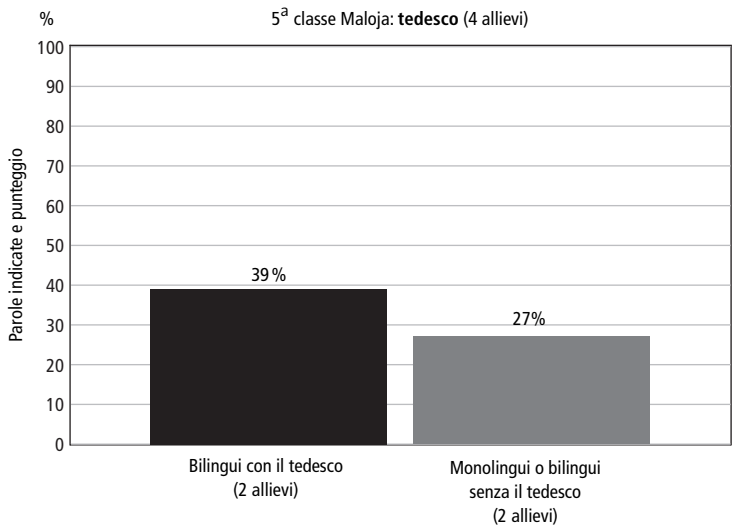


Fig. 10 Lessico bilingue, scarto tra i bambini senza e con il tedesco (Bondo)

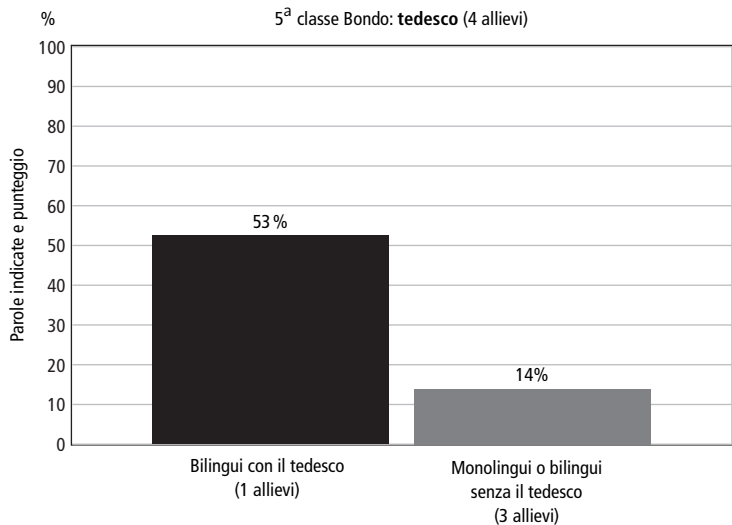
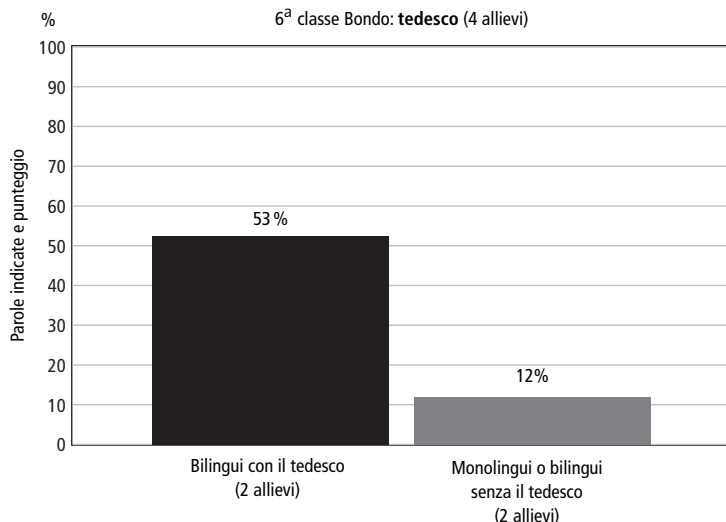


Fig. 11 Lessico bilingue, scarto tra i bambini senza e con il tedesco (Bondo)

Dai grafici (Fig. 9, 10, 11) risulta che a Maloja, per quanto riguarda il lessico bilingue italiano-tedesco, la differenza tra bilingui e monolingui sono molto minori rispetto a Bondo. Questo significa che, per il campione preso in esame, il tedesco L2 a Maloja si pone a un livello più alto, dando adito a una situazione di bilinguismo tendenzialmente più equilibrata.

Ricapitolando le considerazioni fatte per il primo test (2007) del lessico bilingue, possiamo dire che:

- I bambini bilingui con il tedesco di Maloja e di Bondo inizialmente hanno un lessico italiano-tedesco tendenzialmente equilibrato, sanno dunque più o meno lo stesso numero di parole in ambedue le lingue, anche se si delinea una leggera dominanza del tedesco. Questi bambini hanno quasi tutti imparato l'italiano a scuola. La scuola ha quindi contribuito a portare l'italiano allo stesso livello del tedesco.
- L'effetto della scuola si sente anche per il fatto che i bambini, pur avendo indicato un numero leggermente maggiore di vocaboli tedeschi, scrivono tendenzialmente meglio l'italiano.
- I bambini che non hanno il tedesco nel loro repertorio linguistico, conoscono invece molti più vocaboli italiani.
- A Maloja, per quanto riguarda il lessico tedesco, la discrepanza tra i bilingui con il tedesco e i monolingui o bilingui senza il tedesco è minore rispetto a Bondo.

8.8.2.1 Il secondo test (2008)

Lo stesso test per il lessico bilingue è stato ripetuto nel 2008, sempre con le classi di Maloja e di Bondo. Per quanto riguarda i vocaboli italiani, nel 2007 i bambini di Maloja erano in grado di trovare una denominazione per una media di 238 delle 265 immagini dell'elenco. A Bondo la media era di 249. Un anno dopo erano 248 parole a Maloja e 256 a Bondo. Questo risultato dimostra che l'insegnamento bilingue non ha avuto ripercussioni negative sulla competenza lessicale in italiano dei bambini di Maloja, anche se in tale ambito a Bondo la competenza è leggermente più alta.

Per quanto riguarda il tedesco, nel 2007 i bambini bilingui di Maloja hanno saputo indicare una media di 201¹²⁸ parole. Un anno dopo erano 42 vocaboli in più. I monolingui, sempre di Maloja, nel 2007 hanno indicato una media di 84 e un anno dopo di 189 vocaboli. Nel corso di un anno questi bambini hanno dunque raddoppiato il loro vocabolario di base in lingua tedesca. E qui si rivela interessante il confronto con Bondo. Se nel 2007 i monolingui di Bondo indicavano 68 parole, un anno dopo erano 82. A Bondo dunque i progressi nel lessico di base della lingua tedesca sono stati inferiori e sicuramente determinati dal metodo convenzionale di insegnamento della lingua straniera.

Visti i progressi raggiunti nel corso di un solo anno, le competenze nel lessico di base italiano possono essere considerate ottime sia per i bambini di Maloja sia per quelli di Bondo. Come già nel 2007, anche un anno dopo il lessico italiano-tedesco è equilibrato nei bambini bilingui con il tedesco. L'insegnamento immersivo del tedesco ha avuto effetti positivi sul lessico di base in lingua tedesca e allo stesso tempo non ha avuto ripercussioni negative sulla competenza lessicale in lingua italiana. Come nel 2007, anche nel 2008 la discrepanza nella competenza lessicale in tedesco tra bambini bilingui con il tedesco e bambini monolingui (italofoni o dialettofoni) è risultata minore a Maloja rispetto a Bondo.

8.8.2.2 Il terzo test (2009) e il quadro complessivo

Con il terzo test (2009) è stato possibile valutare lo sviluppo del lessico in italiano e tedesco lungo l'arco dei tre anni. La seguente tabella (Tab. 47) offre un quadro degli sviluppi a livello lessicale in ambedue le lingue. Le caselle in grigio chiaro indicano i valori per i quali lo scarto rispetto all'altra lingua è superiore al 10 % e per cui si può parlare di una dominanza di una lingua sull'altra. Nelle caselle in grigio scuro sono invece evidenziati quei valori che comprendono uno scarto inferiore al 10% e che quindi sono indice di un equilibrio tra le due lingue. In grassetto è evidenziato il valore superiore.

¹²⁸ I tre bambini con il tedesco di Bondo nel 2007 hanno saputo indicare una media di 249 parole. Nel 2008, sempre a Bondo, il test è stato svolto da due allieve bilingui con il tedesco. Queste bambine hanno saputo trovare la parola corrispondente a una media di 260 immagini.

Tab. 47 Test «Lessico bilingue»: numero dei vocaboli correttamente indicati dal 2007 al 2009 per Maloja e Bondo

Lingue parlate dall'allieva/o	Classe	2007			2008			2009		
MALOJA										
Lingue dei bambini		it	ted	scarto	it	ted	scarto	it	ted	scarto
Bil svited-it (breg)	3 ^a –5 ^a	114	133	19 (14.3%)	204	231	27 (11.7%)	238	254	16 (6.3%)
Bil svited-it	3 ^a –4 ^a	146	178	32 (19.6%)	236	256	20 (7.8%)			
Bil ted-it	3 ^a –5 ^a	169	189	20 (10.6%)	241	248	7 (2.3%)	257	265	8 (3%)
Bil svited-it	4 ^a –5 ^a				239	240	1 (0.4%)	245	255	10 (4%)
Bil port-it	4 ^a –6 ^a	219	59	160 (73%)	243	116	127 (52.2%)	258	125	133 (51.1%)
Bil breg-it	4 ^a –6 ^a	226	150	76 (33.6%)	256	212	44 (17.2%)	261	260	1 (0.4%)
Bil svited-it (breg)	4 ^a –6 ^a	189	192	3 (1.6%)	248	256	8 (3.1%)	249	264	15 (5.7%)
Bil svited-it (breg)	4 ^a –6 ^a	260	255	5 (1.9%)	260	255	5 (1.9%)	261	261	0 (0%)
Bil breg-it	5 ^a –6 ^a	217	159	58 (16.8%)	261	217	44 (26.7%)			
Bil svited-it	5 ^a –6 ^a	131	142	11 (5.9%)	204	192	12 (7.7%)			
Bil ted-it	5 ^a –6 ^a	221	247	26 (10.5%)	263	262	1 (0.4%)			
Mon it	5 ^a –6 ^a	256	109	147 (57.4%)	265	212	53 (20%)			
Bil svited-it	6 ^a	182	189	7 (3.7%)						
Mon it	6 ^a	254	114	140 (55.1%)						
Bil breg-it	4 ^a							246	81	165 (67%)
Bil svited-it (breg)	4 ^a							230	208	22 (9.6%)
Mon it	4 ^a							261	131	130 (49.8%)

Lingue parlate dall'allieva/o	Classe	2007			2008			2009		
BONDO										
Lingue dei bambini		it	ted	scarto	it	ted	scarto	it	ted	scarto
Bil breg-it	6 ^a	252	48	204 (81%)						
Bil breg-it	6 ^a	259	66	193 (74.5%)						
Bil svited-it	6 ^a	256	264	8 (3%)						
Bil svited-it	6 ^a	214	231	17 (7.3%)						
Bil svited-it	5 ^a –6 ^a	245	253	8 (3.2%)	250	254	4 (1.6%)			
Bil breg-it	5 ^a –6 ^a	263	102	161 (61.2%)	265	128	137 (51.7%)			
Mon it	5 ^a –6 ^a	263	56	207 (78.7%)	263	74	189 (71.9%)			
Bil breg-it	5 ^a –6 ^a	257	48	209 (81.3%)	263	64	199 (75.7%)			
Bil svited -it	4 ^a							226	117	109 (48.2%)
Bil svited-it	4 ^a							235	221	14 (6%)
Bil svited-it	4 ^a							222	175	47 (21.2%)
Bil svited-it (breg)	5 ^a							250	205	45 (18%)
Bil breg-it	5 ^a							262	67	195 (74.4%)
Mon it	5 ^a –6 ^a				265	60	205 (77.3%)	265	263	2 (0.75%)
Bil svited-it	5 ^a –6 ^a				251	255	4 (1.6%)	255	264	9 (3.4%)

Bil = bilingue, Mon = monolingue, svited = svizzero tedesco, it = italiano, ted = tedesco, breg = bregagliotto, port = portoghese

Dalla tabella (Tab. 47) si può vedere che dei 17 bambini di Maloja – e solo per 7 di loro disponiamo di dati completi sull'arco dei tre anni – 3 bilingui con il tedesco e l'italiano presentano una dominanza lessicale iniziale del tedesco che si

sviluppa via via in un rapporto di equilibrio tra le due lingue. 5 bambini bilingui con l'italiano e il tedesco mantengono l'equilibrio tra le due lingue, 3 mantengono la dominanza dell'italiano e tra questi c'è una bambina bilingue con il portoghese e l'italiano per la quale però lo scarto tra le due lingue si riduce dal 73% al 51.1%. Di 4 bambini disponiamo dei dati per un solo anno e quindi in questi casi non possiamo documentare lo sviluppo del lessico bilingue. Ricapitolando possiamo dire che da una situazione di partenza con 7 bambini che evidenziavano una dominanza dell'italiano, 3 una dominanza del tedesco e 7 un equilibrio tra le due lingue, si passa a 10 bambini con un lessico equilibrato in italiano e tedesco.

Dei 15 bambini di Bondo, e qui per nessun bambino disponiamo dei dati lungo l'arco dei tre anni, 10 partono con una dominanza dell'italiano e solo in un caso possiamo registrare il passaggio a un rapporto equilibrato tra i due lessici. 5 bambini partono con un lessico equilibrato e lo mantengono.

I risultati dei test sul lessico bilingue sull'arco di tre anni dimostrano che in italiano i risultati sono stati buoni in tutti i bambini sin dall'inizio. Rispetto al punteggio massimo di 662.5 punti, i bambini di Maloja hanno raggiunto risultati che si situano tra i 500 e i 660 punti, quelli di Bondo tra i 530 e 662.5.

Nel lessico di base della lingua tedesca si riscontrano maggiori differenze in quanto i bambini bilingui sia di Maloja che di Bondo raggiungono risultati chiaramente superiori rispetto ai monolingui. Il confronto lungo l'arco dei tre anni dimostra che i bambini bilingui della 4^a classe di Maloja nel 2007 raggiungono una media di 510 punti. Due anni dopo gli stessi bambini raggiungono 641 punti, vale a dire 131 in più. I monolingui della 4^a classe di Maloja nello stesso anno raggiungono una media di 231 punti, nel 2009 gli stessi bambini, arrivati in 6^a, raggiungono una media di 456 punti, vale a dire 225 in più. Sia i bambini monolingui sia quelli bilingui hanno migliorato di molto la loro competenza nel corso dei tre anni. I monolingui di Maloja nel 2009 raggiungono addirittura un punteggio due volte superiore a quello del 2007.

Compariamo ora i risultati ottenuti dai bambini di Maloja con quelli ottenuti da quelli di Bondo. Questo ci permetterà di vedere quale è stato l'effetto dell'insegnamento bilingue sulla competenza lessicale in italiano e tedesco. In un primo confronto delle due scuole contrapponiamo i bambini della 5^a e 6^a classe, anche se, dato il numero ridotto di allievi, si può parlare solo di una tendenza. In più non consideriamo le cifre del 2007 in quanto dei 13 allievi di Maloja solo 8 erano riusciti a indicare tutte le parole dei test entro i limiti di tempo prestabiliti. Nella tabella seguente (Tab. 48), che contiene le cifre per il lessico in lingua italiana, vanno confrontate solo le cifre all'interno dello stesso

anno in quanto non tutti i bambini che hanno partecipato al test nel 2008, lo hanno ripetuto anche nel 2009. Un confronto tra il 2008 e il 2009 condurrebbe a interpretazioni errate.

Tab. 48 Lessico bilingue: italiano, confronto Maloja – Bondo

	Maloja: punteggio medio (massimo. 662.5)		Bondo: punteggio medio (massimo 662.5)	
	2008	2009	2008	2009
Bambini monolingui senza il tedesco	636	643	658	636
Bambini bilingui con il tedesco	606	630	643	649

Per rapporto al punteggio massimo di 662.5 punti, il lessico di base in italiano può essere considerato buono in tutti i bambini. L'insegnamento immersivo del tedesco non ha influito negativamente sulla competenza lessicale nella lingua italiana.

La tabella seguente (Tab. 49) contiene le cifre per il lessico in lingua tedesca.

Tab. 49 Lessico bilingue: tedesco, confronto Maloja – Bondo

	Maloja: punteggio medio (massimo. 662.5)		Bondo: punteggio medio (massimo 662.5)	
	2008	2009	2008	2009
Bambini monolingui senza il tedesco	419	456	185	168
Bambini bilingui con il tedesco	580	632	611	562

Un confronto tra gli allievi bilingui dimostra che nel 2008 per quanto riguarda il lessico tedesco i risultati dei bambini di Maloja sono comparabili a quelli di Bondo. Più interessante è il confronto tra i bambini monolingui. In questo caso gli allievi di Maloja raggiungono un punteggio chiaramente più alto, più del doppio rispetto a quelli di Bondo.

Concludiamo con il confronto tra la bambina bilingue con il portoghese e l'italiano di Maloja con una bambina monolingue italoфона di Bondo (Tab. 50):

Tab. 50 Lessico bilingue: confronto tra una bambina bilingue con il portoghese e l'italiano di Maloja con una bambina monolingue italoфона di Bondo

	Classe	2007		2008		2009	
Lingue parlate dalla bambina		it	ted	it	ted	it	ted
It/port (Maloja)	4 ^a –6 ^a	537	122.5	599.5	271.5	642.5	353
It (Bondo)	5 ^a –6 ^a	655.5	125	655.5	169		

Nell'analisi dei risultati del primo anno, per il confronto tra Maloja e Bondo abbiamo già osservato che dopo un anno di insegnamento immersivo, in tedesco la bambina di Maloja raggiunge un punteggio comparabile (122.5 punti) a quello raggiunto dalla bambina di Bondo (125 punti), la quale ha avuto già due anni di insegnamento del tedesco in modo convenzionale (cf. cap. 8.8.2.4). Questo significa che nella metà del tempo la bambina di Maloja ha raggiunto la stessa competenza lessicale rispetto alla bambina di Bondo con alle spalle due anni di tedesco impartito in modo convenzionale. Ora possiamo vedere come si sviluppa ulteriormente il lessico di questa bambina. Ancora un anno dopo essa raggiunge già 102.5 punti in più rispetto alla bambina di Bondo. Nel 2009 il suo punteggio aumenta di 81.5 punti, mentre la bambina di Bondo non rientra più nei test in quanto ha terminato le elementari. Per quanto riguarda il lessico in lingua italiana, la bambina di Maloja rimane al di sotto dei risultati raggiunti dall'allieva di Bondo, anche se il suo punteggio aumenta costantemente, mentre quello della bambina di Bondo rimane invariato.

Le conclusioni che abbiamo fatto dopo il primo anno (cap. 8.8.2.4), vale a dire nel test di partenza, sono confermate dai risultati raggiunti dopo il terzo anno in cui si è svolto il test:

- Sia i bambini di Maloja sia quelli di Bondo raggiungono in italiano ottimi risultati nel test sul lessico bilingue. Nel corso dei quattro anni si registrano piccoli miglioramenti.
- Il lessico italiano-tedesco è equilibrato in tutti i bambini bilingui con il tedesco. Questi bambini raggiungono nelle due lingue più o meno lo stesso punteggio.
- Tutti i bambini di Maloja evidenziano grandi progressi nel lessico tedesco. In confronto ai bambini di Bondo, i vocaboli indicati aumentano della metà. Il progresso più grande si registra presso i bambini che non hanno il tedesco nel loro repertorio linguistico.

- L'insegnamento immersivo del tedesco ha ripercussioni positive sul rispetto lessico senza avere conseguenze negative sulla competenza lessicale in italiano.
- Già come per il 2007, anche nel 2008 e 2009 si può dire che nel lessico tedesco a Maloja la discrepanza tra i monolingui e i bilingui è minore rispetto agli stessi bambini di Bondo.

8.8.2.3 Osservazioni sugli aspetti ortografici e morfologici del lessico bilingue

Alle considerazioni di tipo quantitativo che abbiamo fatto fin qui, facciamo seguire alcune osservazioni di tipo qualitativo che completano il quadro sulle competenze lessicali dei bambini presi in esame. Ci interessa in un primo momento elencare gli "errori" ortografici, morfologici e lessicali in tedesco. Dopodiché prenderemo in esame i campi semantici, le interferenze dall'italiano, dal tedesco e dallo svizzero tedesco. Le considerazioni si limitano al tedesco in quanto in italiano ovviamente per il lessico i bambini non presentano problemi né ortografici né morfologici.

8.8.2.3.1 Gli errori ortografici

Un errore frequente, che, sia a Maloja sia a Bondo, appare nei bambini bilingui con il tedesco, è il grafema *sch* davanti a *p* o *t* al posto del grafema *s*, come per esempio *Sch_utirn* (al posto di *Stirn*), *Sch_utrasse* (al posto di *Strasse*), *Sch_upülmittel* (al posto di *Spülmittel*), *Sch_upitzer*, *Lippensch_utif*, *Bausch_utelle* ecc. In questi casi il bambino riproduce graficamente il fonema così come lo pronuncia o lo sente pronunciare e quindi si tratta di un'interferenza fonologica dallo svizzero tedesco. Il sistema grafico italiano interferisce su quello tedesco quando i bambini scrivono *S_uraube*, *S_ucaufel*, *Rolls_ucine* ecc.

Interferenze grafiche dal sistema alfabetico italiano si riscontrano quando i bambini usano la *c* al posto della *k* che non si trova nel sistema di scrittura italiano: *Sch_uranc*, *C_urte*, *C_uoch*, *Helic_uopter*, *Trac_utor*, *C_urte*, *Doct_uor* ecc. Questo tipo di errore appare nei bambini con e senza il tedesco di Maloja e Bondo, anche se a Maloja gli esempi di questo tipo sono più frequenti. Questo può essere letto positivamente come un ulteriore indizio di non indebolimento del sistema italiano. Un'altra interferenza si ha quando i bambini scrivono *Vasch_ubecken* al posto di *Wasch_ubecken* o *Vindrad* invece di *Windrad*. Si tratta certamente, anche qui, di un influsso del sistema di scrittura della lingua italiana che non conosce il grafema *w*. Nella stessa categoria di errori rientrano le parole *Ferband*, *Forhenge*, *Versen* [it. caviglia], *Badev_uanne*. Questi errori denotano il fatto che i bambini, bilingui e non, sono stati alfabetizzati in italiano.

Diverso il discorso quando i bambini, in questo caso quasi solo di Maloja, scrivono *Hant*, *Ertbeere*, *Elefand*, *Corp*, *Erpsen*, *Staupsauger*. Questo fenomeno ha anche una componente fonologica. I bambini confondono, nella resa grafica, il fonema occlusivo bilabiale sordo [p] con quello sonoro [b] e il fonema occlusivo dentale sordo [t] con quello sonoro [d].

Un errore frequente in tutti i bambini di Maloja e Bondo si riscontra nell'ambito delle consonanti doppie: *Elbogen*, *Fus*, *Kin*, *Schnurbart*. I bambini non scrivono le consonsanti doppie richieste dalla grafia della lingua tedesca.

Un altro tipo di errore è l'uso di *ck* al posto di *k* che si osserva frequentemente in tutti gli allievi di Maloja e Bondo: *Cknie*, *Ckonfitüre*, *Schockolade*.

Altre insicurezze si notano nella resa grafica delle sequenze di suoni vocalici. Alcuni allievi bilingui con il tedesco di Maloja scrivono *ai* al posto di *ei* e *i* al posto di *ie*: *Schwain*, *Gais*, *Bügelaisen*, *Pfaife*, *Raiter*, *Glais*, *Straifen*, *Kni*, *Spigel*. In questi casi i bambini riproducono graficamente la sequenza di suoni [aj], che si scriverebbe *ei*, e [j], che si scriverebbe *ie*.

Le interferenze grafiche provengono anche dallo svizzero tedesco e sono più frequenti nei bambini di Maloja con il tedesco: *Wöschmaschine*, *Mässer*, *Kegäl*, *Färnse*, *Färse*, *Knü*, *Farbant*, *Neimaschine*, *Schäre*, *Mähl*, *dia Ampel*, *Boimen*, *Vogelschoiche*, *Wolknoiel*. A Bondo questo tipo di interferenza nei bambini con il tedesco è meno frequente. Questo dato può costituire un indizio per il fatto che i bambini di Maloja fanno molto più uso dello svizzero tedesco che non quelli di Bondo. Naturalmente ci sono anche bambini senza il tedesco che presentano in parte questo tipo di interferenza: *Schachtle*, *Rutschi*, *Sunne*, *Staupsuger*, *Käs*.

Spesso i bambini fanno uso della vocale singola laddove il tedesco richiede la doppia: *Hare* al posto di *Haare*, *Wage* al posto di *Waage*.

Ad eccezione di un allievo, tutti i bilingui di Maloja con il tedesco stranamente non riproducono graficamente la dieresi: *Rube*, *Kefer*, *Sege*, *Lowe*, *Kefer*, *Schussel*, *Fuller*, *Bugelbrett*. Gli allievi monolingui senza il tedesco di Maloja commettono molto raramente questo tipo di errore, ancora meno quelli di Bondo, sia bilingui che monolingui.

Un altro errore frequente commesso dai bambini di Maloja e di Bondo si riscontra inoltre nell'omissione della *h* dopo le vocali *o*, *a* e *u*: *Or* (al posto di *Ohr*), *Farad*, *Hun*.

8.8.2.3.2 Gli errori morfologici

Una difficoltà evidente, soprattutto nei monolingui italofofoni, è quella di attribuire al nome il genere appropriato e quindi di usare la forma corretta dell'articolo. Spesso, ovviamente solo nei bambini monolingui senza il tedesco, manca il neutro o è applicato in modo inappropriato. Molte volte inoltre i bambini riprendono il genere previsto nella loro L1. Tutti gli allievi di Maloja e di Bondo senza il tedesco commettono errori di questo tipo: *der Auge*, *der Nase*, *das Apfel*, *die Esel*, *der Pflaster*. Due bambini di Maloja con il tedesco commettono in parte lo stesso tipo di errore, mentre il resto dei bambini bilingui con il tedesco padroneggiano molto bene l'attribuzione del genere. Lo stesso si può osservare nei rispettivi bambini di Bondo.

Le difficoltà nell'uso dell'articolo si risolvono nel giro di poco tempo. Dopo un anno gli articoli sbagliati dell'anno precedente, calcati sull'italiano, vengono usati correttamente. Già nel 2008 si registrano inoltre molti altri articoli corretti e molte nuove entrate corrette. In alcuni casi gli errori che riguardano il genere persistono fino in 6^a classe (dal 2007 al 2008 abbiamo per esempio i seguenti nomi che assumono il genere corretto: *die* → *der* Zopf; *die* → *der* Apfel; *die* → *das* Schaf; *der* → *die* Maus; *der* Pferd → *das* Pferd; *die* → *der* Leim; *die* → *der* Stern).

8.8.2.3.3 Campi semantici e scelte lessicali

Vediamo ora quali sono le osservazioni che possiamo fare in merito ai campi semantici e alle scelte lessicali che emergono dai test. Una prima considerazione da fare è che i bambini bilingui con il tedesco conoscono i vocaboli della sfera domestica (*Krug*, *Schüssel*, *Waschmaschine*, *Bügelbrett* ecc.) meglio in tedesco che non in italiano. Questo significa che in famiglia questi termini vengono usati prevalentemente in tedesco e non in italiano. Lo stesso vale per gli attrezzi di lavoro (*Axt*, *Schraube*, *Schraubenzieher*, *Rechen* ecc.). Viceversa i monolingui dialettofoni o italofofoni conoscono gli attrezzi domestici meglio in italiano che non in tedesco e gli attrezzi di lavoro praticamente solo in italiano. L'ambito semantico della scuola invece è equilibrata anche nei bambini bilingui con il tedesco, trattandosi per l'appunto della scuola, la sfera di influenza dell'italiano. A Bondo invece le parole che i bambini sanno meglio in tedesco provengono dalla sfera semantica degli alimenti e della scuola, probabilmente perché imparate esplicitamente a scuola.

Accanto alle particolarità lessicali evidenziate nel cap. 8.3.3, quando si trattava di descrivere l'italiano parlato dai bambini, elenchiamo nella tabella seguente (Tab. 51) alcuni vocaboli di uso particolare che per certi casi evidenziano la

distanza dell'italiano usato dai bambini dal modello standard. Le parole sono *il temperino*, *il raccoglitore* e *il perforatore* (ma questa terza parola non si trova nei dizionari), tre parole quindi che fanno parte del quotidiano scolastico dei bambini. La tabella (Tab. 51) riporta le parole così come sono state scritte dai bambini, come appaiono nei dizionari e come sono state indicate da alcuni docenti di lingua italiana dell'ASPGR.

Tab. 51 Alcuni singoli vocaboli

	Parole usate dai bambini.	Parole riportate nel dizionario (Zanichelli, Sabatini Coletti) Il segno x significa che la parola non è riportata nel dizionario o è riportata in un'altra accezione.	Parole usate da alcuni docenti di lingua italiana dell'ASPGR.
	Il temperino	Il temperino (familiare)	Il temperino
	Il temperamatite	Il temperamatite	Il temperamatite
	L'appuntamatite	x	
	L'affilamatite	x	
	Il cartolario	x	
	Il registro	x	
	Il cartolare	Il cartolare (diario o libro di appunti, custodia cartonata per fogli)	
	Il classificatore	Il classificatore (per figurine e francobolli)	Il clasificatore
		Il raccoglitore	Il raccoglitore
			Il classeur
			L'ordinatore
	La bucatrice	x	La bucatrice
	Il buchiere	x	
	La perforatrice	x	La perforatrice

Per *il temperino*, o *temperamatite*, i bambini usano anche parole, *l'appuntamatite* e *l'affilamatite*, che non sono riportate nei dizionari. Per la seconda parola, *il raccoglitore*, nessun bambino la usa nell'accezione corretta. *Il cartolario* è una parola che non esiste, *il registro* ha un'altra accezione, *il cartolare* ha un'accezione un po' diversa ed è una parola rara e ricercata. Per *il perforatore*, parola non riportata nei dizionari, ma, da una nostra inchiesta, usata in Italia, troviamo *la bucatrice*, *la perforatrice*, usata anche dai docenti, e *il buchiere*, parola probabilmente inventata.

8.8.2.3.4 Le interferenze dall'italiano e dal tedesco

Il contatto frequente dell'italiano con il tedesco provoca ovviamente delle interferenze anche e soprattutto a livello lessicale. Interessanti sono le interferenze dall'italiano sul tedesco che fanno emergere elementi dell'interlingua in sviluppo e quindi documentano il processo di apprendimento. Proponiamo qualche esempio. Un bambino dialettologo bregagliotto fa corrispondere in tedesco a *la maschera da sub* il vocabolo *die Submaske*. Il bambino sa già come si formano i nomi composti in tedesco e quindi inverte *maschera* e *sub* e collega i due nomi per formare la parola *die Submaske*.

Altri nomi formati, da parte dei dialettologi, a partire dalla matrice della L1 sono *der Sub* (da *il subacqueo*), *die Tazze* (da *tazza*), *der Kokodrill*, *der Peluche*. Interessante notare che scrivendo *Kokodrill* il bambino dimostra di aver imparato che il tedesco non accetta nomi terminanti con la vocale. Nel 2007 un bambino scrive *Elicotter* e un anno dopo già *Elekofter*. Altri esempi sono *die Barbe* (da *la barba*), *die Insalat* (da *insalata*), *der Leon* (da *leone*), *der cocodrill* (da *coccodrillo*), *Lime* (da *lima*), *Zatter* (da *zattera*), *Trampeln* (da *trampoli*). E inoltre *Kirsce*, *Scere*, *Camion* che sono, come abbiamo già visto, interferenze grafiche dall'italiano. Interessante la parola *die colle* (da *la colla* al posto di *Leim*) da parte di un bambino italofono di Bondo che mantiene il grafema *c* e sostituisce la vocale finale *a* con *e*, più conforme al tedesco. A Bondo troviamo vocaboli come *Fledermause* e *Rutschbane* che aggiungono la vocale finale, procedimento più conforme all'italiano.

Non manca il fenomeno inverso, vale a dire l'interferenza dal tedesco o dallo svizzero tedesco, come *la Kanna* (da *die Kanne*), scritto da una bambina bilingue di 5ª classe nel 2009, o anche *la pasta da denti* (da *Zahnpaste*). Frequenti sono le interferenze dalla svizzero tedesco: *Heugumper*, *Dokter*, *Ruschi*, *Sunne*, *Schtuhl*, *Schpitzer*, *Schturm*, *Lim*, *Aug*, *Käs*, *Has*, *Ameis*, *Fernseh*, *Erdbeer*.

8.9 Matematica

Concludiamo le nostre considerazioni sui test con un breve cenno alla matematica, una delle materie che tradizionalmente nei progetti di insegnamento bilingue viene impartita nella L2 e che quasi sempre rientra nei programmi di valutazione. Anche nell'ambito del progetto della scuola bilingue di Maloja, la matematica faceva parte delle materie monitorate dall'accompagnamento scientifico e didattico. In questo lavoro, incentrato, come abbiamo già detto, sugli aspetti linguistici del progetto, e in modo particolare sull'italiano, ci soffermiamo solo in margine sulla matematica.¹²⁹

Ancora più che nei test di lingua, sulle modalità di valutazione della matematica pesava il numero molto ridotto di allievi coinvolti. Per questo motivo sono state calcolate due medie, una generale e una ponderata che computava le medie di classe escludendo i risultati peggiori. Per la scelta dei test ci si è orientati al programma descritto nel piano di studi. Sono stati elaborati dei test separati per ogni classe. I test di matematica si sono tenuti tre volte, dal 2006 al 2008. Per permettere un confronto longitudinale abbiamo lasciato invariati i test per le singole classi degli anni successivi. Per i bambini di Maloja i test sono stati tradotti in tedesco.

Il numero ridotto di allievi, come abbiamo già detto, non permetteva di fare un discorso quantitativo, ma possiamo dire che per quanto riguarda la media ponderata, i risultati ottenuti dai bambini di Maloja e Bondo sono comparabili lungo l'arco di tutto il progetto. Per Maloja questo vuol dire che l'insegnamento bilingue non ha ostacolato l'apprendimento della matematica, svoltosi per l'appunto in tedesco.

In modo più dettagliato si può dire che i valori emersi dal secondo test (2007) erano complessivamente in linea con quelli del primo (2006) e anzi nel secondo anno le medie di Maloja risultavano, eccetto quelle per la 5ª classe, leggermente superiori a quelle di Bondo. Meritano particolare attenzione i dati relativi alla 5ª classe del 2007 (4ª classe nell'anno scolastico 2005/06) di Maloja. Il vantaggio a favore degli allievi di Bondo, che era già notevole nei risultati dell'anno precedente, risultava ulteriormente aumentato. Un'interpretazione di questa differenza può essere letta nel ritmo di lavoro. Infatti, gli allievi di Maloja, che nella prima parte del test hanno ottenuto risultati in linea con quelli di Bondo, non hanno affrontato l'ultima serie di compiti, presumibilmente per

¹²⁹ Per informazioni più dettagliate relative ai test di matematica rimandiamo ai singoli rapporti stilati dall'ASPR su incarico del Canton Grigioni.

mancanza di tempo. La parte che i bambini sono riusciti a risolvere ha dato invece buoni risultati. Va anche detto che i bambini di Maloja hanno risolto i problemi di matematica in tedesco. Proprio in 5^a e 6^a classe predominavano i calcoli introdotti da un testo, ciò che richiedeva un lavoro supplementare di traduzione o per lo meno di elaborazione linguistica. Fino in 3^a classe questi bambini avevano fatto tutta la matematica in italiano. Dei tre bambini della 5^a classe di Maloja è stata proprio la bambina bilingue con l'italiano e il tedesco a ottenere il punteggio più alto (comunque inferiore però a quello ottenuto dai bambini della rispettiva 5^a classe di Bondo). Al problema relativo alla maggiore lentezza da parte dei bambini della scuola bilingue di Maloja abbiamo già fatto riferimento nel capitolo dedicato al lessico bilingue (cap. 8.8). Nei test di matematica del terzo anno, il forte divario che si era manifestato fra le prestazioni degli allievi della 5^a classe nel corso dell'anno scolastico 2006/07 – e che aveva sollevato dei punti di domanda – nel 2007/08 si è fortemente ridimensionato rientrando in valori che si possono ritenere normali alla luce del numero esiguo di allievi. La media generale delle tre annate (alla fine delle quali sono stati effettuati i test) ci permette di dire che la scuola di Maloja ha raggiunto risultati in linea con quelli della classe di confronto di Bondo. L'insegnamento bilingue non ha quindi penalizzato gli allievi in matematica e anzi si sono potuti registrare dei progressi con il proseguire dell'esperienza bilingue.

9. Grado superiore della scuola dell'obbligo¹³⁰ (scuola secondaria e di avviamento pratico a Stampa e ginnasio presso l'Academia Engiadina di Samedan)

9.1 Introduzione

Sin dall'inizio si è posto il problema di un progetto di insegnamento bilingue limitato ai primi sei anni della scuola dell'obbligo (anche se compresa la scuola dell'infanzia). Abbiamo già visto che l'ordinanza del Canton Grigioni auspica progetti di insegnamento bilingue sull'arco di nove anni, vale a dire per tutta la durata delle scuole dell'obbligo, dalle elementari fino al grado superiore. Anche per questo aspetto Maloja costituisce un caso speciale in quanto le scuole del grado superiore si trovano o a Stampa (scuola secondaria / SEC e scuola d'avviamento pratico / SAP), e quindi in territorio di lingua italiana, o a Samedan (preliceale e liceo), e quindi in territorio di lingua tedesca/romancia. Quando è stato avviato il progetto era impensabile che Stampa potesse prevedere un modello bilingue della sua SEC / SAP. A partire dal settimo anno per gli allievi di Maloja l'insegnamento bilingue quindi si arresta. Non si tratta certo di una soluzione ideale ed è un problema al quale ogni rapporto del monitoraggio scientifico ha fatto riferimento e che in ogni sondaggio è stato sollevato dai genitori. Naturalmente anche il consiglio scolastico di Maloja si è occupato della questione, ma fino ad ora, per motivi strutturali e di politica linguistica, non è stato possibile trovare una soluzione soddisfacente. In tale contesto però è stata avviata la già citata inchiesta sull'eventuale potenziamento del tedesco nel grado superiore di Stampa che però per il momento non ha trovato seguito.

Il prolungamento di un anno della fase progettuale della scuola bilingue aveva lo scopo anche di valutare il modo in cui gli allievi provenienti dalla scuola bilingue affrontavano e vivevano il passaggio da un insegnamento bilingue nella scuola elementare a un insegnamento monolingue nel grado superiore.¹³¹ Va subito detto che gli elementi per svolgere tale verifica erano limitati. Si

¹³⁰ Per designare in italiano il termine tedesco corrispondente di «Oberstufe» nel Grigioni italiano si usano diversi termini a seconda delle sedi e dei Consigli scolastici. Concordamente con l'ispettorato scolastico del Cantone, usiamo qui il termine «grado superiore della scuola dell'obbligo» o semplicemente «grado superiore». La mancata uniformità del termine deriva dal fatto che nel Canton Grigioni i documenti ufficiali in ambito scolastico e i testi didattici vengono spesso tradotti dal tedesco da persone diverse.

¹³¹ Per questi ragazzi si tratta a ben vedere di un ritorno all'insegnamento monolingue in quanto essi hanno avuto solo alcuni anni di insegnamento bilingue.

poteva fare riferimento solo a un massimo di tre anni di insegnamento bilingue e quindi non c'erano allievi con alle spalle tutto il percorso di scuola dell'infanzia e elementare bilingue. In più, come già per i test, il numero di allievi era molto ridotto. Va aggiunto che i bambini di Maloja provengono da un modello scolastico che prevede le pluriclassi (insegnamento contemporaneo con tre classi diverse nella stessa aula). E naturalmente dobbiamo tenere conto del fatto che, come affermano gli insegnanti, gli allievi in questione presentano caratteristiche diverse, ognuno con i propri punti di forza e le proprie debolezze.

Grazie a un procedimento molto articolato, è stato comunque possibile fare il punto sulla situazione e inquadrare la tendenza che ci si potrà aspettare anche nei prossimi anni.

Pur tenendo conto della situazione non certo ideale, l'ipotesi iniziale era che, visto l'alto grado di bilinguismo raggiunto dagli allievi alla fine della sesta classe elementare, nella SEC / SAP i bambini di Maloja non avrebbero incontrato particolari problemi nel ritrovarsi con un insegnamento in sola lingua italiana. C'è inoltre la possibilità a Stampa di seguire il tedesco (insieme alla matematica e all'italiano) a un livello inferiore e a uno superiore (modello C). Va inoltre detto che nell'anno scolastico 2008/09 a Stampa la geografia era insegnata in tedesco e in parte anche le attività tecniche e creative.¹³² Per una buona riuscita del passaggio dalla scuola elementare a quella del ciclo superiore era inoltre importante che ci fossero degli accordi precisi tra Stampa e Maloja, che da parte di Stampa ci fosse la necessaria sensibilità e comprensione nei confronti degli allievi bilingui di Maloja e che durante i sei anni di scuola elementare bilingue, nelle materie impartite in tedesco gli allievi avessero acquisito un lessico parallelo nella lingua italiana in modo da essere in grado di seguire, una volta arrivati al grado superiore, le lezioni interamente in italiano. Diversamente si presentavano le premesse per l'accesso all'Accademia di Samedan (liceo), dove l'insegnamento è interamente in lingua tedesca. Ma visto che in passato il numero di allievi che dalla 6ª classe di Maloja accedevano direttamente a Samedan è sempre stato molto ridotto, non si presentava, nella fase progettuale, la necessità di affrontare la questione.

¹³² Presso la sede scolastica di Stampa (grado superiore) negli anni 2008/2009 e 2009/2010 nella 3ª classe la geografia è stata impartita in tedesco così come il disegno geometrico nella 2ª e 3ª classe. Lo stesso vale per le attività manuali (nella terminologia più attuale si direbbe *attività tecniche e creative*, ma in Breghaglia si usa ancora *attività manuali*) che vengono impartite parzialmente anche in tedesco. Il direttore scolastico della sede di Stampa ci ha riferito che negli anni sessanta si insegnava la geografia in tedesco. Poi l'insegnamento in tedesco della geografia è stato sospeso per difendere la lingua italiana. La geografia in tedesco è stata reintrodotta alcuni anni fa. Per l'insegnamento di una singola materia in tedesco (L2) non sono necessari permessi specifici.

La verifica si è svolta mediante:

- visite in classe da parte del monitoraggio scientifico e didattico;
- colloqui con gli insegnanti della SEC/SAP di Stampa (e insegnanti di Maloja);
- colloqui con gli allievi della SEC/SAP provenienti da Maloja;
- colloqui con il consiglio scolastico di Maloja e la direzione scolastica di Stampa;
- colloqui con alcuni genitori.

Le verifiche si sono svolte nel corso dell'anno scolastico 2008/2009. Per quanto riguarda il numero di allievi, la situazione era la seguente:

Stampa

Allievi provenienti dalla scuola bilingue di Maloja che nell'anno scolastico 2008/09 frequentavano la SEC/SAP di Stampa:

Tab. 52 Allievi della SEC/SAP di Stampa provenienti da Maloja (anno scolastico 2008/09)

9° anno	1 allieva	Dal 2006, dopo un anno di scuola bilingue a Maloja. ¹³³
8° anno	2 allievi (uno monolingue italofono e uno bilingue con il tedesco e l'italiano).	Dal 2007, dopo due anni di scuola bilingue.
7° anno	2 allievi (una bilingue con il bregagliotto e l'italiano e l'altro bilingue con il tedesco e l'italiano).	Dal 2008, dopo tre anni di scuola bilingue.

Samedan

Allievi provenienti dalla scuola bilingue di Maloja che nell'anno scolastico 2008/09 frequentavano il ginnasio presso l'Accademia Engiadina di Samedan:

Tab. 53 Allievi della SEC/SAP di Samedan provenienti da Maloja (anno scolastico 2008/09)

7° anno	2 allieve (una bilingue con il tedesco e l'italiano e l'altra monolingue italoфона).	Dal 2008, dopo tre anni di scuola bilingue.
---------	---	---

¹³³ Visto che nel 2005, quando è stato avviato il progetto, questa allieva frequentava già la 6^a elementare a Maloja, non è stata inclusa né nei test né nelle interviste.

La nostra inchiesta presso il grado superiore si è svolta prima della fine dell'anno scolastico 2008/2009. In seguito ci sono stati, nel 2010, tre allievi, e nel 2011, altri tre allievi di Maloja che hanno superato l'esame di ammissione per il liceo (Academia a Samedan o liceo di Zuoz). Tra il 2008 e il 2011 sono quindi otto i bambini di Maloja che sono passati direttamente al liceo. Tra questi otto, una bambina è una monolingue italoфона, sei sono allievi o allieve bilingui con l'italiano e il tedesco e una bambina è un'alloglotta lusitana diventata bilingue con l'italiano.¹³⁴

¹³⁵ In seguito a un ricorso nel 2009 da parte della famiglia di una bambina bilingue penalizzata da un esame non equiparato a quello adottato per gli allievi tedescofoni, la rispettiva ordinanza è stata modificata. Il Tribunale amministrativo del Canton Grigioni ha infatti riconosciuto la disparità di trattamento nei confronti delle comunità linguistiche nell'ambito degli esami d'ammissione per la 1ª classe del liceo. Non può essere considerato legittimo il fatto che bambini di lingua romancia o italiana debbano essere esaminati anche nella lingua tedesca, mentre i bambini tedescofoni vengono esaminati solo nella L1. Di conseguenza nel 2009 i bambini provenienti dal territorio romanciofono e italofono non hanno dovuto sostenere un esame nella L2 (tedesco), ma avevano la possibilità di scegliere se fare un esame in tedesco o in romancio / italiano. Anche questo suscita malcontento perché si teme che la scelta potrebbe andare a scapito delle lingue minoritarie. I tre bambini di Maloja che si sono presentati agli esami nel 2009 sono stati esaminati solo in italiano (L1). A partire dal 2013 si prevede la reintroduzione dell'esame nella L2, ma in modo egualitario per le tre regioni linguistiche, vale a dire l'italiano L2 per i bambini tedescofoni.

9.2 Risultati della verifica

9.2.1 Osservazioni generali

Facciamo dapprima alcune considerazioni generali per poi vedere come si presenta la situazione per l'italiano, il tedesco e la matematica nelle due sedi scolastiche.

La prima considerazione da fare è che gli allievi provenienti dalla scuola bilingue di Maloja sono in grado di continuare regolarmente il loro iter scolastico senza incontrare particolari problemi riconducibili al precedente insegnamento bilingue. Il fatto che tra il 2008 e il 2011 siano stati 8 i bambini di Maloja a superare l'esame d'accesso per il liceo è sicuramente positivo e indice dell'ottimo successo dell'insegnamento bilingue.¹³⁵

Dalle visite in classe e dai colloqui abbiamo ricavato l'impressione che gli allievi del grado superiore si trovassero bene, vivessero un clima scolastico sereno e non incontrassero particolari difficoltà di nessun genere. Un'altra considerazione importante è che gli allievi di Maloja hanno mantenuto la loro competenza in italiano. Abbiamo avuto modo di osservarli durante le lezioni e durante il colloquio non hanno incontrato nessun tipo di problema a esprimersi in italiano. Questi ragazzi hanno quindi mantenuto il loro livello di italiano, anche se sono venuti da una scuola bilingue.

9.2.2 Situazione nella SEC/SAP di Stampa

Secondo gli insegnanti del grado superiore non ci sono stati problemi né di tipo emotivo né linguistico né sociale per l'inserimento degli allievi della scuola bilingue di Maloja nella scuola di Stampa. I ragazzi hanno vissuto il cambiamento da un modello bilingue a un modello monolingue in modo sereno. Questo giudizio trova conferma nelle asserzioni dei ragazzi. Tutti hanno infatti affermato di trovarsi bene nella nuova scuola. Anche se all'inizio hanno provato un senso di confusione dovuto alle mutate premesse linguistiche, tale disagio si è risolto in poco tempo. Solo inizialmente questa situazione è stata sentita come uno svantaggio in quanto gli allievi in questione non erano in grado di esprimere determinati termini in italiano. Ad ogni modo non si sono sentiti penalizzati e la nuova situazione non ha avuto ripercussioni negative

¹³⁵ In tale contesto sorge però un problema di tipo demografico. Non va dimenticato che anche a Stampa si presenta il problema del numero sempre minore di allievi. Alla scuola di Stampa non si nasconde il timore che se Maloja dovesse, grazie al modello bilingue, assumere il carattere di una «scuola di élite», vale a dire che i suoi allievi optassero maggiormente per Samedan, mancherebbero automaticamente allievi a Stampa e si abbasserebbe il livello in quanto da Maloja verrebbero solo gli allievi meno preparati.

sui voti. Questo vale sia per i bilingui sia per i monolingui. Gli allievi stessi hanno affermato di essere stati trattati come gli altri compagni. Non sono mai stati stigmatizzati e c'è sempre stata comprensione per la loro situazione di allievi provenienti da una scuola bilingue. Un ragazzo monolingue italofono ha osservato che a Maloja per lui l'insegnamento era più faticoso perché doveva esprimersi in tedesco, che non è la sua lingua madre. Per lui non è stato positivo partire con il bilinguismo soltanto in 5^a classe elementare perché ci sono state delle ripercussioni negative sui voti.

Per quanto riguarda l'italiano, secondo l'insegnante del grado superiore non si riscontrano conseguenze negative riconducibili alla scuola bilingue in quanto le caratteristiche dei bambini venuti dall'insegnamento bilingue sostanzialmente non sono cambiate rispetto agli anni precedenti. L'insegnamento bilingue non sembra quindi aver inciso negativamente sull'italiano. L'insegnante del grado superiore percepisce l'atteggiamento positivo nei confronti dell'italiano che i ragazzi si portano dalla scuola bilingue. Questa sensazione trova conferma nelle asserzioni dei ragazzi, sia dei bilingui sia dei monolingui, i quali affermano in genere di non aver incontrato, a Stampa, nessuna difficoltà, né nelle lezioni di italiano né nelle altre materie. Essi ritengono di sapere l'italiano come coloro che vengono dalle altre sedi di scuola elementare della valle. Solo due bilingui hanno detto di aver incontrato delle situazioni in cui avevano l'impressione di non sapere l'italiano altrettanto bene come gli altri. Le differenze secondo loro si manifestano a livello formale. Uno dei due ragazzi ha osservato che secondo lui ad ogni modo la scuola bilingue non ha influito negativamente sulla sua competenza in italiano. Avrebbe incontrato le stesse difficoltà anche senza la scuola bilingue perché non si sente forte nelle lingue in genere.

Anche per il tedesco le valutazioni sono positive. A parte un solo caso (con difficoltà di apprendimento), gli allievi provenienti da Maloja in tedesco a Stampa seguono il livello superiore di insegnamento (livello 2 del modello C). L'insegnante di tedesco ha osservato che i bambini di Maloja dispongono di un lessico molto esteso e di una fluenza maggiore nel parlato. Essi affrontano la comunicazione con maggiore disinvoltura, mentre non necessariamente sono più abili nella grammatica. Per il tedesco gli effetti della scuola bilingue si sentono quindi nell'ambito del parlato e della comunicazione e meno in ambito formale. Gli allievi sono giunti alle stesse conclusioni. Sentono di essere avvantaggiati nel parlato e nella comunicazione, ma non vedono differenze in ambito grammaticale. Ciò secondo loro dipende dal fatto che a Maloja hanno praticato il tedesco in ambito prevalentemente comunicativo, dedicandosi solo marginalmente alla grammatica esplicita. Un ragazzo monolingue italofono si è espresso in tali termini: «Riesco a parlare meglio e capire più cose degli altri

anche se ho avuto solo due anni di bilingue.» Per lui all'inizio le lezioni di tedesco erano «come un ripasso». Per un ragazzo bilingue con il bregagliotto e l'italiano la differenza fondamentale tra Stampa e Maloja è che a Maloja «si imparava a parlare il tedesco, mentre a Stampa si fa grammatica e il parlare, la comunicazione, va un po' persa». Trovandosi, con una sola eccezione, i ragazzi di Maloja nel gruppo dei progrediti, hanno potuto aumentare gradualmente le loro competenze nella lingua tedesca.

Più in generale, per quanto riguarda l'uso delle lingue, gli allievi provenienti da Maloja notano a Stampa un contesto sociolinguistico diverso. Un ragazzo monolingue bregagliotto ha osservato che durante la ricreazione e sul tragitto dell'autopostale con i compagni parla italiano o bregagliotto, a dipendenza dell'interlocutore. A Stampa non gli capita mai di parlare il tedesco, a Maloja invece succedeva spesso, con gente che sapeva solo il tedesco o con i compagni di scuola. Questa, secondo il ragazzo, è una grande differenza tra Maloja e Stampa. Come a Maloja, i bilingui parlano sia italiano sia tedesco, a dipendenza degli interlocutori, mentre il bregagliotto non lo usano mai.

I ragazzi sono consci del vantaggio che comporta l'aver frequentato una scuola bilingue, anche se solo per alcuni anni. Uno dei vantaggi è secondo loro che, ma questo vale soprattutto per i bilingui, non sono costretti, come molti altri, a frequentare corsi di tedesco durante l'estate o nelle vacanze.¹³⁶ Alcuni hanno già in mente la professione che vorrebbero intraprendere un giorno e sanno che dovranno fare l'apprendistato in territorio di lingua tedesca e per questo considerano un vantaggio l'aver frequentato una scuola bilingue.

L'altra materia che andava verificata era la matematica. Il rispettivo insegnante del grado superiore ha affermato che nemmeno questa materia, a Stampa insegnata in italiano, ha creato particolari problemi ai bambini venuti dalla scuola bilingue di Maloja (che avevano fatto la matematica in tedesco). Le loro competenze risultavano nella norma, senza che si riscontrassero effetti negativi riconducibili all'insegnamento bilingue. Nemmeno la terminologia bilingue ha comportato conseguenze negative rispetto alla situazione precedente senza la scuola bilingue. I ragazzi dal canto loro hanno detto, e questo vale soprattutto per i monolingui, che all'inizio hanno provato un po' di confusione perché avevano imparato la terminologia della matematica e della geometria in tedesco, mentre nel grado superiore tutta la terminologia era di nuovo in ita-

¹³⁶ Come già scaturito dalle asserzioni dei genitori nelle interviste (cap. 6.4.1), molto spesso i giovani della Bregaglia seguono dei corsi intensivi di tedesco in territorio di lingua tedesca onde migliorare la loro competenza.

liano. Inizialmente hanno avuto bisogno di un po' di tempo per orientarsi, ma poi in poco tempo sono riusciti ad adattarsi. Ritornare all'italiano in matematica è stata una questione di abitudine. In tale contesto un ragazzo ha affermato: «[...] la matematica è sempre uguale. Si spiega diverso, però è uguale.»

9.2.3 Situazione all'Accademia Engiadina

Vediamo ora come si presentava la situazione all'Accademia Engiadina di Samedan. Ambedue le allieve provenienti da Maloja, una bilingue con il tedesco e l'italiano e l'altra monolingue italoфона, che al momento della nostra indagine, dopo due anni di scuola bilingue, frequentavano la prima liceo a Samedan, hanno affermato di aver superato il primo anno senza eccessive difficoltà. In genere gli insegnanti di Samedan hanno avuto riguardo per la loro situazione (in matematica per esempio le due allieve hanno avuto la possibilità di svolgere i lavori scritti sia in italiano sia in tedesco). La ragazza italoфона monolingue all'inizio faceva fatica a seguire l'insegnamento perché si svolgeva esclusivamente in tedesco, ma col tempo è riuscita ad adattarsi. Le cose erano più facili nelle lezioni impartite da docenti bilingui, come per esempio in storia, dove l'insegnante ha potuto dare delle spiegazioni anche in italiano.

Per quanto riguarda la lingua italiana, la situazione si presentava abbastanza problematica. Le due allieve provenienti da Maloja disponevano ovviamente di una competenza molto avanzata in italiano (che è la loro lingua madre). Nella classe del ginnasio di Samedan si ritrovavano insieme ai principianti o comunque ad allievi che in italiano avevano una competenza molto più bassa rispetto alla loro. Per questo le due ragazze non hanno dovuto seguire le lezioni ma presentarsi soltanto agli esami. Questo significa che in italiano hanno fatto pochi progressi. Per questo motivo la ragazza bilingue aveva l'impressione di aver già perso un po' della sua competenza in italiano, soprattutto a livello lessicale, proprio perché non aveva più avuto occasione di praticarlo durante le lezioni.

Trattandosi, quella di Samedan, di una scuola in cui l'insegnamento si svolge esclusivamente in tedesco, per le due allieve, anche dopo due anni di scuola bilingue, il tedesco comportava delle difficoltà, soprattutto nella scrittura. L'allieva monolingue italoфона riusciva comunque ad esprimersi in tedesco. Le difficoltà sorgevano quando si trattava di fare grammatica. La ragazza ha usufruito di un po' di sostegno in questa materia e il suo voto è passato da un'iniziale sufficienza a un 4.5. Per la ragazza bilingue, che a casa parlava l'italiano e il tedesco, la situazione ovviamente era più semplice. Ha detto di essere

riuscita a seguire senza difficoltà l'insegnamento, ma anche lei nella grammatica e nel dettato non era al livello degli altri. Per questo motivo secondo lei nella scuola bilingue bisognerebbe potenziare lo scritto.

La ragazza bilingue ha dichiarato di parlare il tedesco con tutta la classe e l'italiano con la compagna monolingue di Maloja. Le due ragazze continuano quindi a parlare italiano tra di loro e usano il tedesco solo quando sono insieme ai compagni tedescofoni. Questo vuol dire che la comunicazione in italiano resiste anche in un contesto germanofono. Per la ragazza monolingue si tratta di un'immersione quasi totale in tedesco. L'unica con cui parla italiano è la compagna di Maloja, altrimenti è sempre confrontata con il tedesco. Un ulteriore problema è costituito dal fatto che le altre compagne si rivolgono a lei in svizzero tedesco, mentre lei risponde in tedesco standard.¹³⁷

Per quanto riguarda la matematica, la ragazza bilingue ha affermato di non aver avuto problemi nel passare dall'italiano al tedesco. L'allieva monolingue invece non riusciva a capire tutto. A Maloja, quando l'allieva incontrava delle difficoltà con la terminologia tedesca, l'insegnante ricorreva all'italiano, mentre a Samedan le lezioni di matematica si svolgono esclusivamente in tedesco. Grazie al fatto di disporre di un lessico bilingue, la ragazza è riuscita comunque a seguire le lezioni.

9.2.4 Conclusioni

Riassumendo si può dire che malgrado le premesse non ideali derivanti dal fatto che l'insegnamento immersivo bilingue termina alla fine della 6^a classe elementare, nel lasso di tempo preso in esame il passaggio dalla scuola bilingue al grado superiore ha funzionato bene. Questa valutazione positiva è confermata dalle asserzioni degli allievi e degli insegnanti. Gli allievi provenienti da Maloja sono riusciti a integrarsi bene nella SEC / SAP, senza che si fossero notate delle differenze rispetto agli anni precedenti né che essi avessero incontrato particolari difficoltà. Dopo l'istituzione della scuola bilingue, il numero di allievi che dopo la 6^a elementare accedono al liceo (Academia Engiadina) è aumentato. Questo permette di dire che durante il periodo dei primi cinque anni presi in esame, la scuola bilingue non ha compromesso l'accesso al liceo. Gli allievi provenienti da Maloja mantengono il livello di competenza in italiano, mentre in un primo momento i vantaggi nella lingua tedesca si manifestano quasi esclusivamente a livello comunicativo, meno in ambito grammati-

¹³⁷ Questa è una realtà alla quale fa già riferimento Bianconi (1998) e di cui abbiamo parlato al cap. 5.7.1.

cale. Anche in matematica, materia che alle elementari è stata impartita in tedesco, gli allievi provenienti da Maloja non hanno incontrato particolari problemi, tanto meno riconducibili a fattori linguistici. Presso l'Accademia Engiadina si presenta il problema che gli allievi provenienti da Maloja nei primi tre anni non hanno l'occasione di seguire lezioni di italiano al loro livello, vale a dire per parlanti nativi, mentre le competenze in tedesco per i monolingui italo-foni sono ancora insufficienti per poter seguire le lezioni senza un adeguato sostegno.

10. Impatto della scuola bilingue sul contesto sociolinguistico della frazione di Maloja

10.1 Considerazioni preliminari

In un'indagine conclusiva, svolta allo scadere dei primi cinque anni di insegnamento bilingue, si è cercato di vedere se e in che modo la scuola bilingue possa aver inciso sul contesto sociolinguistico di Maloja. Si trattava di verificare come è stata percepita la scuola bilingue dalla popolazione, vale a dire in un contesto allargato rispetto a quello delle famiglie direttamente coinvolte. In secondo luogo si voleva vedere se, secondo la popolazione, negli ultimi anni si siano potuti notare dei cambiamenti nella situazione linguistica della frazione e se questi cambiamenti possono essere ricondotti all'influsso della scuola bilingue. Una domanda importante era se la scuola bilingue fosse in grado di contribuire a promuovere l'italiano e se il modello bilingue avesse una rilevanza tale da garantire in futuro un numero sufficiente di allievi. L'indagine si è svolta nel mese di ottobre del 2009 tramite questionario. Era rivolta a tutti i nuclei famigliari della frazione di Maloja e agli esercizi pubblici (ristoranti e alberghi, posta, banca, ente turistico ecc.). I questionari erano in due versioni, una in italiano e l'altra in tedesco. I destinatari erano liberi di scegliere la lingua in cui rispondere all'inchiesta. I questionari dei nuclei famigliari sono stati compilati dagli adulti e quelli degli esercizi pubblici dai gestori.

I questionari (in italiano e tedesco) sono stati inviati ai 130 nuclei famigliari e ai 23 esercizi pubblici di Maloja. La risposta è stata contenuta: 44 questionari ritornati dai nuclei famigliari (di cui due vuoti e quindi non inclusi nella valutazione dei dati), ciò che equivale a un tasso di risposta del 32.3 %, e 8 questionari dagli esercizi pubblici, corrispondente a un tasso di risposta del 34.8 %. Gli esercizi pubblici che hanno aderito al sondaggio sono tre ristoranti/alberghi, un centro di vacanza e formazione, un ufficio per l'affitto di case di vacanza, la posta, l'ente turistico e la biblioteca. Interessante notare che dei 42 questionari ritornati dai nuclei famigliari, 18 (42.9 %) erano in tedesco e 24 (57.1 %) in italiano. Questo dato rispecchia una volta di più il carattere bilingue della frazione di Maloja. Nelle risposte degli esercizi pubblici domina il tedesco: 5 questionari in tedesco e 3 in italiano.

Trattandosi della scuola bilingue, era importante considerare la presenza o meno di bambini (in età prescolastica e scolastica) o giovani (che hanno terminato la scuola dell'obbligo e che seguono una formazione, un apprendistato, le scuole superiori, una formazione accademica ecc.) all'interno dei nuclei fami-

gliari. Ebbene, 23 nuclei famigliari hanno segnalato la presenza di bambini o giovani, mentre 19 ne erano privi. La tabella seguente mostra la distribuzione di bambini e giovani all'interno dei nuclei famigliari che hanno aderito all'inchiesta:

Tab. 54 Bambini e giovani all'interno dei nuclei famigliari

Nuclei famigliari	Bambini	Giovani	Bambini e/o giovani
1 con bambini e giovani	1	1	2
16 con soli bambini	31		41
6 con soli giovani		10	
Totale			
23 con bambini e/o giovani	32	11	43

Se consideriamo i 31 bambini in età prescolastica e scolastica indicati nei questionari e contrapponiamo questa cifra a quella dei bambini che nell'anno scolastico 2009/2010 frequentavano la scuola dell'infanzia e elementare bilingue di Maloja, in tutto 23, possiamo concludere che l'adesione al sondaggio da parte delle famiglie direttamente coinvolte nel progetto è stata altissima (si veda anche il paragrafo 10.3 dove si evidenzia che 16 delle 17 famiglie con bambini in età prescolastica e scolastica hanno risposto al sondaggio). Le cifre delle allieve e degli allievi per l'anno scolastico 2009/2010 sono riassunte nella tabella seguente (Tab. 55):

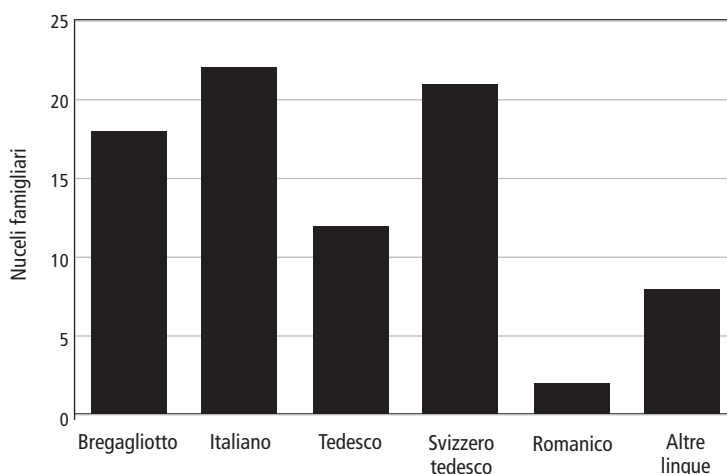
Tab. 55 Numero dei bambini che nell'anno scolastico 2009/2010 frequentavano la scuola dell'infanzia e la scuola elementare bilingue di Maloja

Famiglie	Bambini		
	Scuola dell'infanzia	Scuola elementare	Scuola dell'infanzia e elementare
2 con bambini nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare	2	2	4
3 con bambini solo nella scuola dell'infanzia	4		19
12 con bambini solo nella scuola elementare		15	
Totale			
17 con bambini nella scuola dell'infanzia e/o elementare	6	17	23

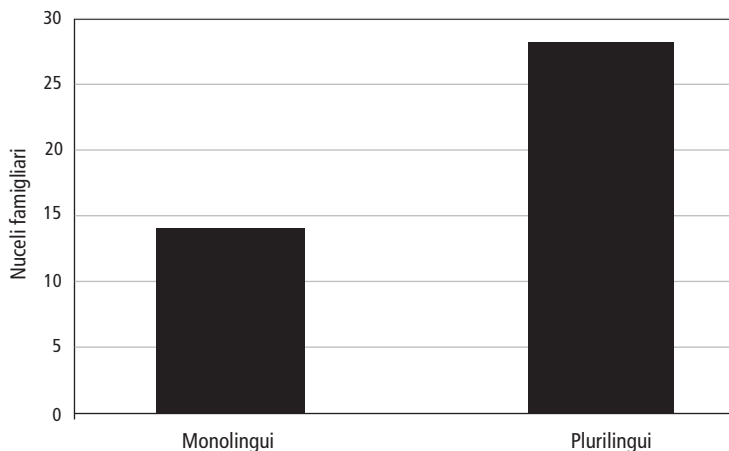
10.2 Lingue parlate più frequentemente nei nuclei famigliari e negli esercizi pubblici

Come si può evincere dal seguente grafico (Fig. 12), la domanda sulle lingue parlate nei nuclei famigliari e negli esercizi pubblici evidenzia per l'ennesima volta la realtà plurilingue di Maloja. Gli informatori potevano indicare la lingua o le lingue parlate più frequentemente in casa loro. L'italiano e lo svizzero tedesco si collocano in testa con una percentuale che si aggira intorno al 25% delle risposte. Segue il bregagliotto con una percentuale del 21.7%. Il tedesco standard si situa al 14.5%, le altre lingue poco sotto il 10%, mentre il romancio raggiunge appena il 2.4% delle risposte. L'italiano e lo svizzero tedesco assumono quindi una posizione paritaria e al bregagliotto si può attestare una presenza considerevole.

Fig. 12 Lingue parlate più frequentemente nei nuclei famigliari (N=42)



Interessante notare che la maggior parte degli informatori ha indicato almeno due lingue e quindi che i nuclei famigliari coinvolti nel sondaggio vivono un contesto domestico prevalentemente bilingue. Il grafico seguente (Fig. 13) evidenzia la predominanza del plurilinguismo sul monolinguisimo nel campione dei 42 nuclei famigliari presi in esame.

Fig. 13 Nuclei famigliari monolingui e plurilingui (N=42)

I nuclei famigliari plurilingui sono 28 (66.5 %), quelli monolingui 14 (33.5 %).¹³⁸ Tutto questo conferma e completa quanto già rilevato nelle considerazioni dei capitoli iniziali della nostra ricerca.

Nei nuclei famigliari plurilingui registriamo la presenza di 8 lingue, vari dialetti e ben 15 diverse combinazioni di lingue (Tab. 56):

¹³⁸ Abbiamo considerato monolingue anche quel nucleo familiare che ha indicato lo svizzero tedesco e il tedesco.

Tab. 56 Combinazioni delle lingue nei nuclei famigliari plurilingui

Combinazione di lingue	Nuclei famigliari
Bregagliotto – italiano	5
Bregagliotto – italiano – svizzero tedesco	4
Italiano – tedesco – svizzero tedesco	3
Bregagliotto – svizzero tedesco	3
Italiano – svizzero tedesco	2
Italiano tedesco	2
Italiano – croato	1
Italiano – portoghese	1
Italiano – dialetto mesolcinese	1
Italiano – tedesco – romancio	1
Bregagliotto – italiano – dialetto ticinese	1
Italiano – tedesco – svizzero tedesco – francese	1
Tedesco – russo	1
Poschiavino – svizzero tedesco	1
Bregagliotto – svizzero tedesco – romancio – francese	1
Totale	28

Nei nuclei famigliari monolingui registriamo la presenza di tre lingue (Tab. 57). Domina chiaramente il tedesco (e lo svizzero tedesco), seguito dal bregagliotto. C'è un solo nucleo famigliare italofono.

Tab. 57 La lingua nei nuclei famigliari monolingui

Lingua	Nuclei famigliari
Svizzero tedesco / tedesco	9
Bregagliotto	4
Italiano	1
Totale	14

Questo significa che l'italiano si riscontra massicciamente nei nuclei famigliari plurilingui e quindi in combinazione con altre lingue, mentre è ridottissimo e quasi nullo il monolinguisimo italofono.

Per quanto riguarda le lingue parlate più frequentemente negli esercizi pubblici coinvolti nel sondaggio, riscontriamo una situazione equilibrata. Italiano, tedesco e svizzero tedesco vengono segnati otto volte, mentre in questo contesto il bregagliotto risulta minoritario. Le altre lingue vengono indicate 4 volte.

La combinazione italiano-tedesco è presente in ogni ente pubblico. Non esistono esercizi pubblici monolingui. Negli esercizi pubblici troviamo fino a 6 combinazioni di lingue. L'italiano è presente in ogni combinazione (Tab. 58).

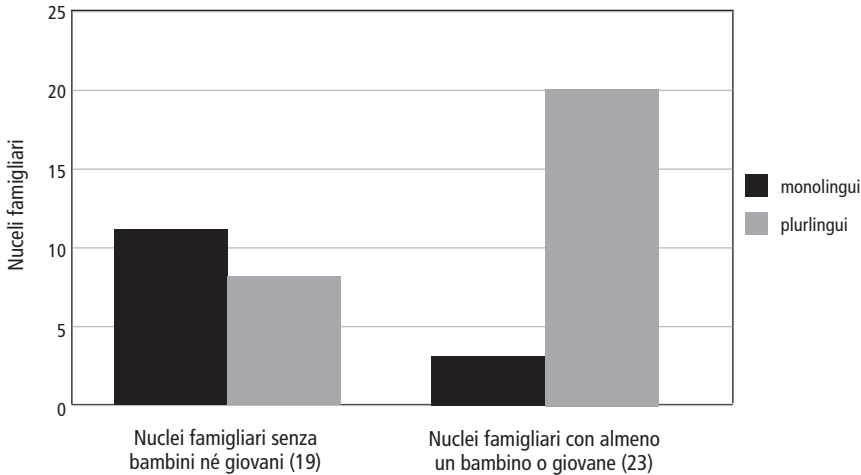
Tab. 58 Le lingue parlate all'interno degli 8 enti pubblici

Combinazione di lingue	Enti e esercizi pubblici
Italiano – tedesco – svizzero tedesco	Ente turistico
Italiano – tedesco – svizzero tedesco	Centro di vacanza
Italiano – tedesco – svizzero tedesco – francese-olandese – inglese	Ufficio per l'affitto di case di vacanza / Ufficio viaggi
Bregagliotto – italiano – tedesco – svizzero tedesco	Posta
Bregagliotto – italiano – tedesco – svizzero tedesco	Biblioteca
Italiano – tedesco – svizzero tedesco – portoghese	Albergo / ristorante
Bregagliotto – italiano – tedesco – svizzero tedesco – romancio – inglese – francese – spagnolo	Albergo / ristorante
Italiano – tedesco – svizzero tedesco – inglese	Albergo / ristorante

Ritornando alle famiglie, è importante notare che il plurilinguismo caratterizza in modo particolare quei nuclei famigliari in cui ci sono bambini o giovani. Questo conferma quanto emerso nel al cap. 3.6, vale a dire che sono soprattutto i bambini a determinare il plurilinguismo in casa, sia perché diventano bilingui a scuola sia perché i genitori decidono di parlare due lingue in famiglia proprio a causa dei figli.

Il grafico seguente (Fig. 14) mostra che delle 23 famiglie con bambini e/o giovani, 20 si dichiarano plurilingui e solo 3 monolingui. Dei 19 nuclei famigliari senza bambini, 11 sono monolingui e 8 plurilingui. In altre parole, tre quarti dei nuclei famigliari con bambini e/o giovani sono plurilingui. Per i nuclei famigliari senza bambini il rapporto è un 58% di monolingui rispetto a un 42% di plurilingui.

Fig. 14 Plurilinguismo e monolinguismo all'interno dei nuclei famigliari (N=42)



Possiamo aggiungere che le persone coinvolte nel sondaggio percepiscono Maloja come un luogo plurilingue. Il 90% degli informatori lo indica infatti come un posto in cui si parlano più lingue. Solo in 2 questionari si indica una sola lingua. Tra le lingue indicate troviamo l'italiano e il bregagliotto in una posizione predominante: italiano 26.2% e bregagliotto 25.5%. Segue il tedesco con una quota del 22.1%.

Gli esercizi pubblici indicano 8 volte l'italiano e il bregagliotto e 7 volte lo svizzero tedesco. Tutti gli esercizi pubblici percepiscono quindi Maloja come un posto in cui si parlano più lingue e offrono un quadro equilibrato tra l'italiano e lo svizzero tedesco.

10.3 Opinioni sulla scuola bilingue

Con una sola eccezione, tutti i nuclei famigliari che hanno aderito al sondaggio erano al corrente dell'esistenza della scuola bilingue a Maloja, 16 perché avevano o avevano avuto bambini che frequentavano o avevano frequentato la scuola e 25 ne erano a conoscenza pur non avendo bambini in età scolastica. Questo significa che la risposta è stata quasi completa da parte delle famiglie coinvolte nel progetto (cf. le 17 famiglie riportate nella Tab. 55) e che il 28,5 % dei nuclei famigliari privi di bambini in età scolastica, e quindi non coinvolti direttamente nel progetto, ha per lo meno preso nota della scuola bilingue.

Dalla stragrande maggioranza dei nuclei famigliari la scuola bilingue è considerata un progetto positivo. Solo 3 questionari contenevano un giudizio negativo. Si trattava di nuclei famigliari senza bambini né giovani. Questo significa che tutti i nuclei famigliari con bambini o giovani hanno espresso un giudizio molto positivo sulla scuola bilingue.

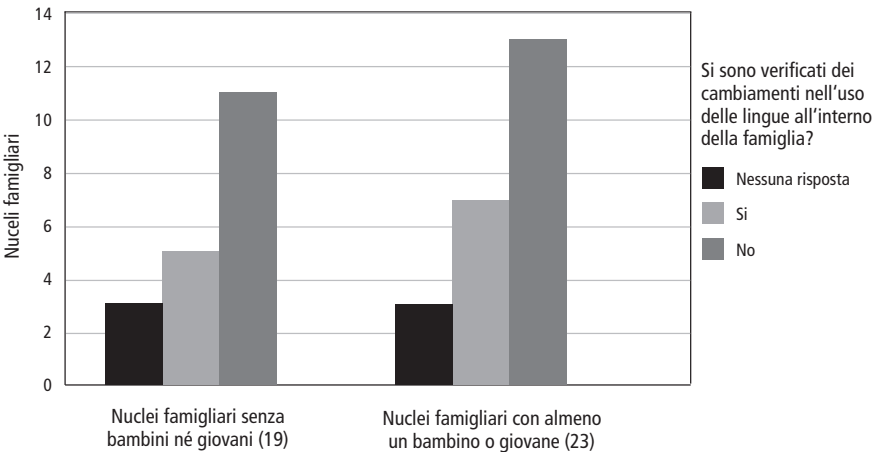
Tutti gli esercizi pubblici erano al corrente dell'esistenza della scuola bilingue. In un solo esercizio c'erano bambini che la frequentavano. La scuola bilingue è considerata un progetto molto positivo dai gestori di 5 degli 8 esercizi pubblici. Nessun gestore si è espresso in termini negativi.

10.4 Mutamenti nell'uso delle lingue in ambito domestico

In un'ulteriore domanda del questionario gli informatori erano chiamati a dire se negli ultimi tempi avevano notato dei mutamenti nell'uso delle lingue in casa. 23 nuclei famigliari hanno risposto di no e 12 (28.5%) hanno notato alcuni e in parte anche grossi mutamenti. Il modo in cui questi cambiamenti si manifestano non è evidente. In quattro casi si dice che in casa i bambini parlano più italiano e in 3 casi è il tedesco a essere parlato maggiormente dai bambini. In 3 casi bambini e adulti parlano generalmente più italiano e in 2 casi più tedesco. In 6 casi si indica un maggior equilibrio tra italiano e tedesco rispetto a quando non c'era ancora la scuola bilingue. I dati non evidenziano una tendenza chiara, ma lasciano intuire una situazione di equilibrio tra l'italiano e il tedesco all'interno dei nuclei famigliari.

Il grafico seguente (Fig. 15) evidenzia che i cambiamenti notati nell'uso delle lingue in famiglia non dipendono dalla presenza o meno di bambini o giovani. Nel grafico si confrontano le 23 famiglie con bambini o giovani con le 19 famiglie senza bambini né giovani. La domanda era se dopo la creazione della scuola bilingue si erano notati dei cambiamenti nell'uso delle lingue in famiglia.

Fig. 15 Cambiamenti nell'uso delle lingue in casa (N=42)

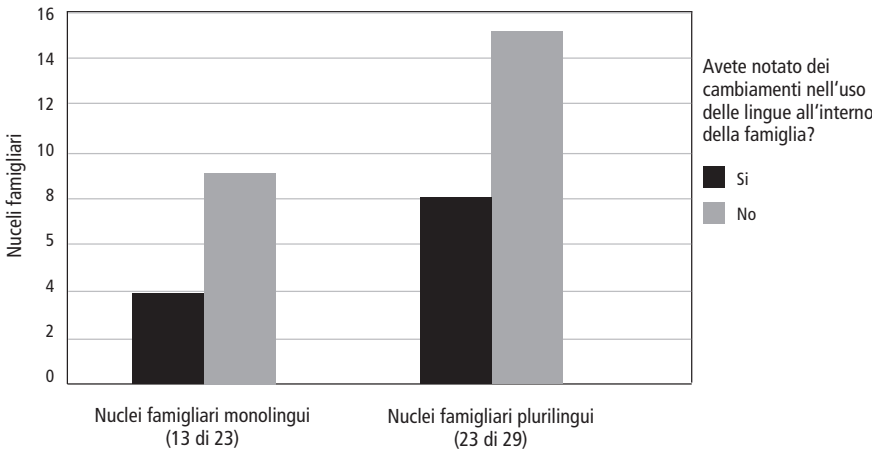


Questo dato può essere letto come un'incidenza contenuta della scuola bilingue sull'uso delle lingue in casa. I cambiamenti sono comunque più alti nelle famiglie in cui ci sono bambini o giovani. Ma d'altro canto in queste famiglie sono anche più numerose le risposte che non registrano cambiamenti.

La situazione non cambia se si considerano le 17 famiglie in cui ci sono bambini che frequentano la scuola dell'infanzia o elementare. Queste famiglie non hanno notato particolari cambiamenti nell'uso delle lingue. Questo significa che la scuola può avere inciso solo marginalmente e solo in singoli casi sull'uso delle lingue all'interno della famiglia.

La percezione di possibili cambiamenti nell'uso delle lingue non dipende, come si vede nel grafico seguente (Fig. 16), nemmeno dal carattere monolingue o plurilingue del nucleo familiare. Nei nuclei familiari monolingui, lo scarto tra quelli che non hanno notato cambiamenti (9) e quelli che invece ne hanno notati (4) è del 38.4% a favore di questi ultimi. Per i nuclei familiari plurilingui lo scarto è del 30.4%, quindi leggermente inferiore, sempre a favore di quelli che non hanno notato cambiamenti.

Fig. 16 Nuclei familiari mono- o plurilingui e cambiamenti nell'uso delle lingue all'interno della famiglia (N=42)



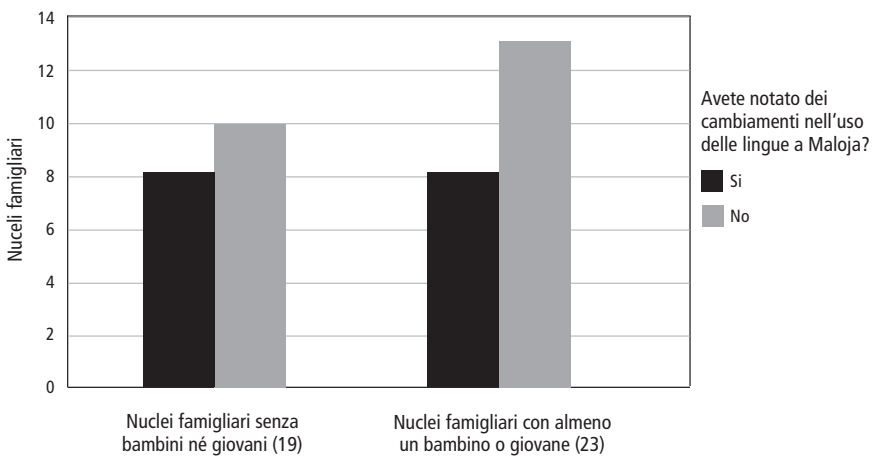
Degli 8 esercizi pubblici, 3 hanno dichiarato di aver notato dei cambiamenti nell'uso delle lingue, mentre 5 non ne hanno notati.

10.5. Mutamenti nell'uso delle lingue in ambito pubblico

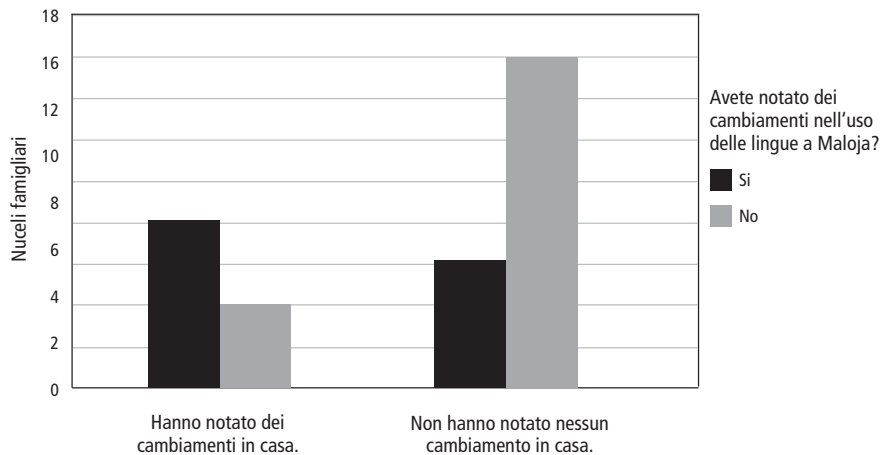
Per quanto riguarda i possibili cambiamenti nell'uso delle lingue a Maloja, quindi fuori dal contesto familiare e domestico, 16 nuclei famigliari percepiscono dei cambiamenti, mentre 23 ne percepiscono pochi o nessuno. 15 nuclei famigliari percepiscono un maggiore equilibrio tra italiano e tedesco, 7 affermano che a Maloja dopo l'istituzione della scuola bilingue si parla più tedesco e 2 più italiano.

Anche in questo caso, come dimostra la Fig. 17, la presenza o meno di bambini o giovani nel nucleo famigliare non influisce sulla percezione di eventuali cambiamenti nell'uso delle lingue in ambito pubblico. In ambedue i casi la risposta negativa (*nessun cambiamento*) prevale su quella affermativa (*ci sono stati dei cambiamenti*). Lo scarto è maggiore nelle famiglie con almeno un bambino o giovane.

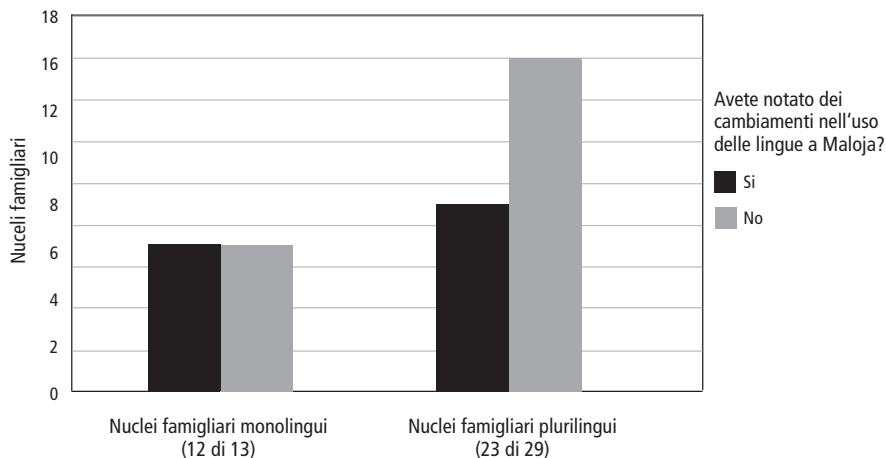
Fig. 17 Cambiamenti nell'uso delle lingue a Maloja (N=42)



Il grafico seguente (Fig. 18) mette in relazione i cambiamenti linguistici notati in casa e quelli in ambito pubblico. Dei 12 nuclei famigliari che hanno notato dei cambiamenti in casa, 8 ne hanno notato anche fuori. Dei 22 nuclei famigliari che non hanno notato cambiamenti in casa, 6 ne hanno notati fuori casa.

Fig. 18 Cambiamenti nell'uso delle lingue in casa e a Maloja (N=42)

Vediamo ora il rapporto tra monolinguismo e plurilinguismo domestico e i cambiamenti a Maloja, quindi fuori casa (Fig. 19).

Fig. 19 Nuclei famigliari mono- o plurilingui e cambiamenti a Maloja (N=42)

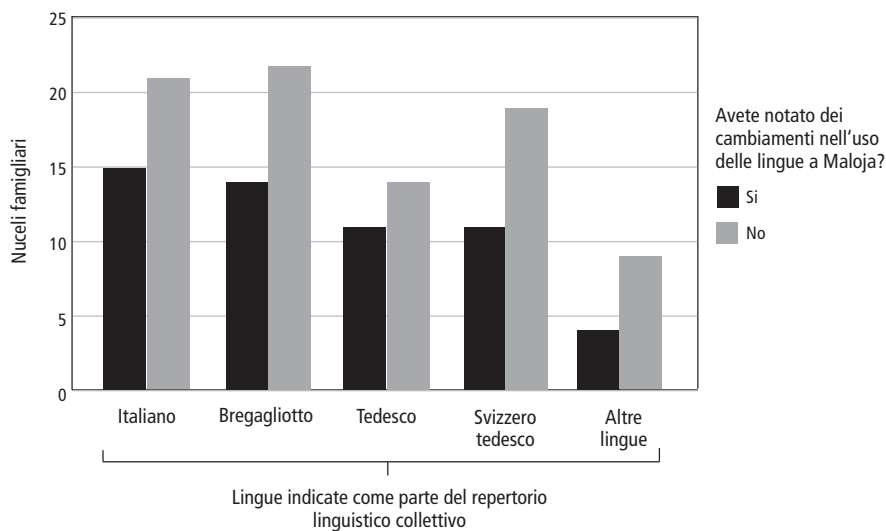
Nei 12 dei 13 nuclei famigliari monolingui che hanno risposto a questa domanda si registra una divisione equa delle opinioni: 6 hanno notato dei cambiamenti nell'uso delle lingue a Maloja e 6 non ne hanno notati.

Nei nuclei famigliari plurilingui prevale l'opinione che fuori dalle mura domestiche non ci siano stati cambiamenti nell'uso delle lingue. 16 di loro non hanno notato nessun cambiamento, 9 invece sì.

Per quanto riguarda i cambiamenti linguistici all'interno degli edifici pubblici è difficile dire come questi si manifestino. Ogni opzione di risposta (*più italiano, più tedesco, maggiore equilibrio tra italiano e tedesco, più italiano o tedesco con il personale o con i clienti all'interno dell'esercizio ecc.*) ottiene una o due menzioni. Per quanto riguarda i cambiamenti a Maloja, per 4 gestori ce ne sono stati e per 2 non è cambiato quasi niente. Per 3 gestori i cambiamenti si manifestano attraverso una maggiore presenza del tedesco e per altri 3 attraverso un maggiore equilibrio tra italiano e tedesco. I gestori degli esercizi pubblici non notano un incremento dell'italiano nella vita pubblica di Maloja.

Abbiamo visto, al cap. 10.2, che il 90% degli informatori percepisce Maloja come un posto in cui si parlano più lingue. Le lingue più indicate che costituiscono questo plurilinguismo sono l'italiano, il bregagliotto, il tedesco e lo svizzero tedesco. Il prossimo grafico (Fig. 20) mette in relazione la domanda se sono stati osservati dei mutamenti nell'uso delle lingue o meno e le lingue indicate come parte del repertorio plurilingue collettivo.

Fig. 20 Cambiamenti nell'uso delle lingue a Maloja e lingue dominanti (N=42)



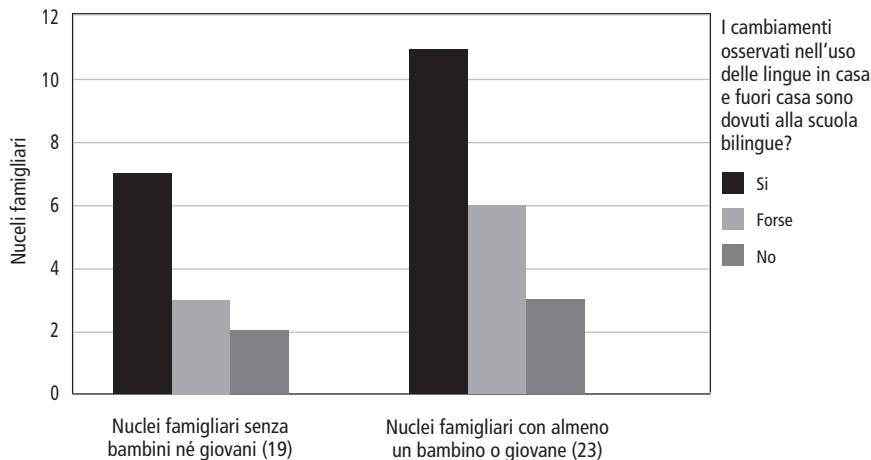
Il grafico dimostra che il fatto di aver notato dei cambiamenti linguistici (risposta: sì) non dipende dal modo in cui viene percepita la situazione linguistica del posto e nemmeno dalle lingue che sono state indicate facenti parte del repertorio plurilingue collettivo della frazione. Indipendentemente dalla lingua indicata, lo scarto tra una risposta affermativa o negativa circa i cambiamenti rimane sempre più o meno lo stesso (tra le 3 indicazioni minime per il tedesco alle 8 massime per il bregagliotto e lo svizzero tedesco).

10.6 Incidenza della scuola bilingue sulla situazione linguistica in casa e in ambito pubblico

Le risposte relative alla domanda se i cambiamenti osservati nell'uso delle lingue in casa e fuori siano riconducibili all'influsso della scuola bilingue non sono univoche. Solo una minoranza dei nuclei famigliari ritiene che la scuola bilingue abbia influito sulla situazione linguistica in casa e in ambito pubblico. 5 nuclei famigliari sono del parere che la scuola bilingue abbia influito solamente sulla situazione linguistica in casa, 9 sulla situazione linguistica in ambito pubblico, 8 ritengono che ci sia stato un influsso sia in casa sia fuori e 9 sono del parere che un influsso della scuola bilingue possa essere ipotizzabile. Solo 5 ascrivono i cambiamenti ad altri motivi.

È interessante chiedersi se c'è una relazione tra i cambiamenti linguistici osservati in casa e a Maloja riconducibili alla scuola bilingue e la presenza o meno di bambini nel nucleo famigliare. Il grafico seguente (Fig. 21) illustra le risposte a tale domanda.

Fig. 21 Cambiamenti nell'uso delle lingue in casa e/o a Maloja dovuti alla scuola bilingue (N=42)



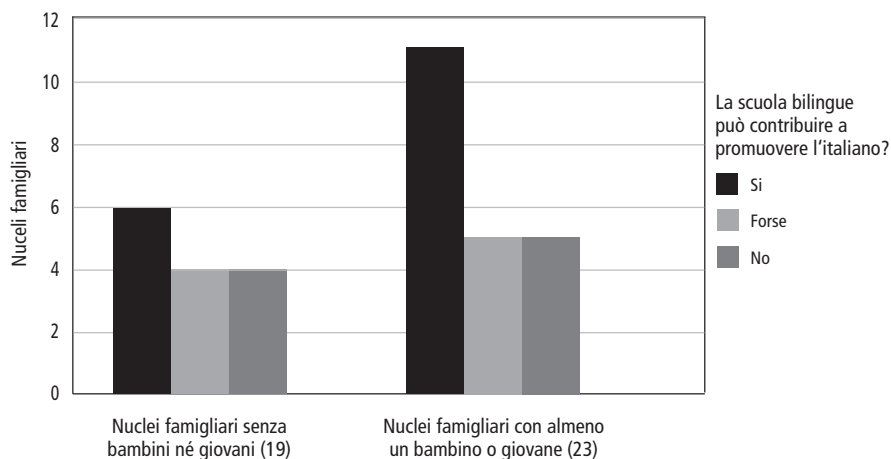
11 delle 23 famiglie con bambini (corrispondente a una percentuale del 47.8 %), quindi quasi la metà, ritengono che i cambiamenti osservati siano riconducibili alla scuola bilingue. Nelle famiglie senza bambini la quota è del 36.8 %. L'opinione che i cambiamenti osservati siano dovuti alla scuola bilingue è quindi più marcata nei nuclei famigliari con bambini e/o giovani.

Le risposte da parte degli esercizi pubblici risultano meno evidenti. 1 gestore afferma che la scuola bilingue ha influito sulla situazione linguistica dell'esercizio, 2 sulla situazione a Maloja, 2 che la scuola bilingue ha influito, ma che ci sono anche altri motivi e 3 non sanno cosa rispondere. I gestori del centro di vacanza e formazione osservano che dopo la creazione della scuola bilingue si tengono più in considerazione le traduzioni, un dato di fatto che può essere interpretato come un maggiore equilibrio tra italiano e tedesco all'interno del rispettivo esercizio.

10.7 Scuola bilingue e promozione dell'italiano

Come sappiamo, un motivo prioritario per cui il Canton Grigioni promuove le scuole bilingui è il sostegno delle lingue cantonali minoritarie. È opportuno quindi chiederci se, secondo l'opinione delle famiglie e dei gestori degli esercizi pubblici, la scuola bilingue può contribuire alla promozione dell'italiano nella frazione di Maloja. Ebbene, la maggior parte dei nuclei famigliari è del parere che la scuola possa avere un tale effetto. 13 di loro ritengono che grazie alla scuola bilingue ci sia maggiore considerazione per l'italiano, 8 sono del parere che, sempre grazie alla scuola bilingue, i bambini parlino più italiano e 9 ipotizzano un effetto positivo sull'italiano ma non ne sono certi. 5 nuclei famigliari ritengono invece che la scuola bilingue non serva a promuovere l'italiano e solo 4 affermano che la scuola bilingue ha un effetto negativo sull'italiano in quanto i bambini parlano più tedesco. È importante notare che le famiglie non percepiscono la scuola bilingue come una minaccia per l'italiano. In più, anche se nel periodo preso in esame la scuola bilingue sembra aver inciso solo marginalmente sulla situazione linguistica, c'è comunque la fiducia che essa possa in futuro avere un influsso positivo sull'italiano.

La convinzione che la scuola bilingue possa contribuire a promuovere l'italiano a Maloja è più marcata nelle famiglie con bambini o giovani. Sono di nuovo 11 le famiglie che conferiscono alla scuola bilingue una rilevanza tale da poter contribuire alla promozione dell'italiano. Tutto questo dimostra che le famiglie coinvolte direttamente nel progetto non solo hanno un atteggiamento positivo di fondo nei confronti della scuola bilingue, ma le attestano anche degli effetti positivi sulla lingua italiana. Il grafico seguente (Fig. 22) illustra questo dato positivo.

Fig. 22 Contributo della scuola bilingue alla promozione dell'italiano (N=42)

47.8 % (11) delle famiglie con bambini o giovani ritengono che la scuola bilingue sia in grado di contribuire alla promozione dell'italiano. Per le famiglie senza bambini o giovani la percentuale di quelle che credono in un contributo della scuola bilingue alla promozione dell'italiano è del 31.5 % (6).

Poniamo ora in relazione la domanda se la scuola bilingue possa contribuire a promuovere l'italiano in casa e in ambito pubblico e se i cambiamenti osservati siano dovuti alla scuola bilingue (Fig. 23).

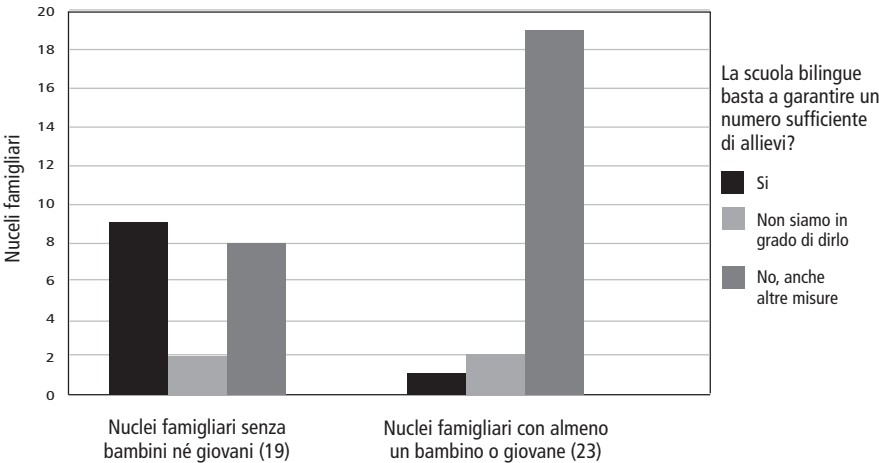
Alla domanda se la scuola bilingue può contribuire a promuovere l'italiano, i gestori degli esercizi pubblici rispondono nel modo seguente: 2 di loro ritengono di sì in quanto grazie alla scuola bilingue secondo loro c'è più considerazione per l'italiano. In un esercizio si dichiara che effettivamente i bambini parlano più italiano e in 2 che grazie alla scuola bilingue a Maloja si parla più italiano. 2 gestori ritengono che la scuola bilingue non contribuisce a promuovere l'italiano e nel questionario compilato dai responsabili della biblioteca si legge addirittura che la scuola bilingue costituisce una minaccia per l'italiano.

10.8 Incidenza della scuola bilingue sulla dimensione demografica della scuola

Abbiamo detto all’inizio che un obiettivo importante della scuola bilingue è quello di attirare nuove famiglie a Maloja. Nel sondaggio si è voluto verificare cosa ne pensassero le famiglie. Per quanto riguarda questa questione, 10 nuclei famigliari (23.8 %) ritengono che la scuola bilingue sia in grado di attirare nuove famiglie a Maloja, mentre 27 (64.2 %) sono del parere che la scuola non basti e che servano anche altre misure. Solo 3 gestori ritengono che la scuola bilingue possa attirare nuove famiglie, 2 non sono in grado di dirlo e 3 sono del parere che servano altre misure.

In tale contesto è interessante notare, e si veda il grafico seguente (Fig. 23), che sono piuttosto le famiglie senza bambini a ritenere che la scuola bilingue possa incidere sulla situazione demografica, mentre le famiglie con bambini non attribuiscono questo effetto alla scuola bilingue. Come leggere questo dato? Le famiglie con bambini e giovani si rendono meglio conto della situazione e delle esigenze che può avere una famiglia e quindi sono del parere che la scuola da sola non possa bastare a garantire un incremento demografico. Per questo, secondo loro, servono, accanto alla scuola bilingue, anche altre misure.

Fig. 23 Incidenza della scuola bilingue sulla dimensione demografica della scuola (N=42)



Ovviamente, i 19 nuclei famigliari (colonna in grigio chiaro a destra) non esprimono un giudizio negativo sulla scuola bilingue, ma una richiesta di altre forme di sostegno supplementari. Le misure in più che secondo i destinatari del sondaggio dovrebbero essere adottate, sono le seguenti:

- In primo luogo si indica la necessità di appartamenti a prezzi accessibili anche per operai e impiegati; questo aspetto viene menzionato in 21 questionari;
- al secondo posto vengono due richieste: quella di garantire il collegamento stradale tra Maloja e l'Engadina anche nel periodo invernale, onde evitare che la strada rischi di rimanere chiusa, e quella di creare nuovi posti di lavoro contribuendo in tal modo al sostegno delle aziende locali; queste due richieste si trovano in 8 questionari;
- seguono infine, con una o due menzioni, le richieste di rendere più attraenti i mezzi pubblici, di fare più pubblicità per la scuola bilingue e di arginare la chiusura degli alberghi.

10.9 Conclusioni

Oltre all'ennesima dimostrazione che la situazione linguistica di Maloja è caratterizzata dal plurilinguismo, dall'analisi delle risposte contenute nei questionari sul possibile impatto della scuola bilingue emerge che anche dopo cinque anni dall'avvio del progetto essa gode di grande sostegno, sia da parte delle famiglie coinvolte sia da quelle che non hanno bambini che la frequentano. La scuola bilingue da sola secondo le persone del sondaggio non sarebbe però in grado di incidere in modo sostanziale sul profilo bilingue della frazione di Maloja. Essa sembra però aver per lo meno contribuito a mitigare la conflittualità tra l'italiano e il tedesco e, suscitando una maggiore consapevolezza per il bilinguismo, ha conferito maggiore prestigio all'italiano. Un fatto importante è che la scuola bilingue non viene percepita come una minaccia per l'italiano, e anzi, per la maggior parte dei nuclei familiari essa può contribuire a promuovere l'italiano a Maloja. Le famiglie coinvolte direttamente nel progetto non solo hanno un atteggiamento positivo di fondo nei confronti della scuola bilingue, ma le attestano anche degli effetti positivi sulla lingua italiana. La maggior parte dei nuclei familiari non crede che la scuola bilingue sia in grado di attirare nuove famiglie a Maloja e ritiene che servano anche altre misure. Sono piuttosto le famiglie senza bambini a ritenere che la scuola bilingue possa incidere da sola sulla situazione demografica, mentre le famiglie con bambini non le attribuiscono questo effetto.

11. Considerazioni riassuntive e conclusioni

La scuola bilingue di Maloja è nata in seguito a due esigenze, una sociolinguistica e l'altra demografica. Da un lato si voleva creare una situazione scolastica che rispecchiasse meglio la reale situazione sociolinguistica della frazione e che in tal modo risolvesse il rapporto conflittuale tra l'italiano e il tedesco e offrisse ai bambini un futuro con maggiori opportunità. Dall'altro lato si sperava di attirare nuove famiglie a Maloja e incrementare in tal modo la popolazione scolastica. Il primo obiettivo è stato raggiunto pienamente, il secondo solo in parte.

I dati raccolti mediante le interviste e i test scolastici, le osservazioni svolte durante le visite in classe, le testimonianze ottenute in occasione degli incontri e delle serate informative, il monitoraggio condotto dall'accompagnamento scientifico e didattico permettono di dire che il progetto della scuola bilingue di Maloja è stato avviato con successo e ha dato, per il periodo dei primi cinque anni presi in esame, risultati complessivamente positivi. Dopo la fase sperimentale di tre anni, il Cantone ha difatti dato il via libera alla conduzione bilingue della scuola di Maloja. I genitori e gli insegnanti sono soddisfatti e ritengono che si possa continuare in questo modo. Anche i bambini hanno vissuto l'insegnamento bilingue in modo sereno e positivo e durante il passaggio dal modello monolingue a quello bilingue non hanno incontrato particolari difficoltà. La buona riuscita del progetto dipende dalle favorevoli premesse sociolinguistiche e in modo particolare dall'impegno da parte del consiglio scolastico. Un ruolo importante è stato svolto dagli insegnanti, i quali hanno affrontato la sfida dell'insegnamento bilingue con impegno e entusiasmo. Accanto a questi aspetti positivi, rimane irrisolto il problema della mancata continuazione del modello bilingue nel grado superiore. In futuro si dovrà inoltre tener conto dell'insoddisfazione sorta nella scuola del grado superiore di Stampa, dove si teme che la scuola bilingue di Maloja possa indurre molti allievi a passare direttamente ai licei engadinesi e rinunciare alla scuola di Stampa.

Particolarmente indicativi per la valutazione del progetto sono stati i test scolastici. I rispettivi risultati nelle materie prese in esame – italiano, tedesco e matematica – permettono di dire che l'insegnamento bilingue non ha ostacolato in nessun modo l'apprendimento scolastico e non ha inciso negativamente sulle prestazioni degli allievi. I risultati dei singoli test sono infatti comparabili a quelli ottenuti dalle classi di confronto di Bondo.

Oltre a valutare le prestazioni scolastiche, le nostre indagini, nel caso specifico le interviste e i sondaggi, hanno permesso di tracciare un quadro dettagliato della situazione sociolinguistica in cui viene a trovarsi la scuola bilingue di Maloja. Abbiamo messo in evidenza il carattere plurilingue della frazione, una compresenza di più lingue che si rispecchia nel bilinguismo quasi paritario della maggior parte dei bambini che hanno partecipato al progetto. In tal senso le nostre indagini confermano e completano quanto già osservato da Bianconi (1998), Piconi (2008) e Grünert et al. (2008) e trovano riscontro nei dati del censimento federale del 2000. Mentre negli altri villaggi della Bregaglia lo scarto tra l'italiano e il tedesco può variare prevalentemente a favore dell'italiano, a Maloja il rapporto tra le due lingue è più equilibrato, tanto da poter parlare di un bilinguismo diffuso. Il tedesco gioca un ruolo importante in campo professionale e scolastico. Questo dato di fatto legittima il potenziamento del tedesco a scuola attraverso il modello bilingue, proprio perché il tedesco rappresenta una necessità evidente, assurgendo a statuto di lingua economica, vale a dire di lingua non territoriale ma richiesta nel campo professionale e formativo.

I genitori riconoscono il valore del bilinguismo e le opportunità che ne derivano per i loro figli. Senza rinnegare né l'italiano né il dialetto bregagliotto, essi ritengono che il tedesco assuma una grande importanza per la futura carriera scolastica e professionale dei propri figli. Questo è sicuramente uno dei motivi per cui l'atteggiamento positivo da parte dei genitori è rimasto tale lungo l'arco dei cinque anni presi in esame. A preoccupare i genitori era semmai il funzionamento del progetto, vale a dire la già menzionata mancata continuazione sul binario bilingue nel grado superiore, e non il funzionamento del bilinguismo. Per i genitori il bilinguismo non costituisce un problema. Essi non temono conseguenze negative di nessun genere, né scolastiche né personali, e ritengono che l'insegnamento bilingue non abbia avuto effetti negativi né sulla lingua italiana né sull'apprendimento in generale dei loro bambini. Questo atteggiamento positivo si ripercuote sui bambini i quali giudicano la loro esperienza scolastica in modo positivo. Ne percepiscono soprattutto il carattere funzionale nella prospettiva della loro successiva formazione scolastica e professionale.

Una sfida della scuola bilingue era che l'italiano dei bambini non risultasse indebolito a causa dell'insegnamento immersivo del tedesco. I test hanno dimostrato che l'italiano ha resistito molto bene. La competenza in italiano è progredita ed è paragonabile a quella delle classi di confronto monolingui. Un chiaro indizio per una eventuale sovrapposizione del tedesco all'italiano sono le interferenze. Nel caso di Maloja tali interferenze si riscontrano nei bambini

già bilingui prima dell'introduzione dell'insegnamento bilingue. Nei bambini monolingui le interferenze dal tedesco sono rare. Questo lascia supporre che le interferenze non derivano dal tedesco imparato a scuola, ma dal tedesco parlato in famiglia o nel tempo libero. In tal senso il tedesco praticato a scuola non ha intaccato il sistema della lingua italiana. Inoltre, il fatto che le interferenze dal tedesco e i tratti dell'italiano regionale si riscontrano già nel primo anno di insegnamento bilingue, permangono lungo l'arco dei quattro anni, non sono limitati ai bilingui e si registrano sia a Maloja sia a Bondo, permette di dire che non sono riconducibili all'insegnamento bilingue, ma rappresentano tratti tipici dell'italiano regionale bregagliotto e costituiscono caratteristiche che si noterebbero anche senza l'insegnamento bilingue. Bisogna infine aggiungere che le interferenze diminuiscono nel corso del progetto. Questo dimostra che i bambini separano via via meglio le lingue.

Pur costituendo un punto debole del progetto, il passaggio al grado superiore (scuola secondaria e di avviamento pratico e liceo) non ha creato particolari problemi agli allievi provenienti da Maloja. Rispetto agli anni precedenti, in cui la scuola di Maloja era ancora monolingue, gli insegnanti del grado superiore non hanno notato delle differenze nell'italiano parlato e scritto dagli allievi provenienti dal modello bilingue. In tedesco questi allievi dimostrano di avere un lessico molto esteso e una fluenza maggiore nel parlato rispetto ai monolingui italofoeni e dialettofoni. Gli allievi provenienti da Maloja affrontano inoltre la comunicazione con maggiore disinvoltura, mentre non necessariamente sono più abili nella riflessione e applicazione grammaticale.

Nel 2008 Bianconi si interrogava sul ruolo della scuola nell'ambito di una politica atta alla promozione del plurilinguismo e alla difesa dell'italiano: «l'unica, ultima linea di difesa [...] sembra essere oggi la scuola: ma potrà bastare da sola a fermare un processo apparentemente irreversibile [...]?» (Bianconi 1998: 102; cf. anche al cap. 3.5). La risposta è no, la scuola da sola non basta. Malgrado gli effetti positivi sull'italiano, la scuola bilingue non è stata in grado di incidere sul profilo sociolinguistico della frazione. È vero che la scuola gioca un ruolo determinante per l'identità italofoena dei bambini e per la loro competenza in italiano e che dopo l'introduzione dell'insegnamento bilingue in alcune famiglie si è cercato di parlare più consapevolmente l'italiano e il tedesco, ma la scuola bilingue non ha plasmato ulteriormente il carattere bilingue della frazione. Ad ogni modo, e questo è importante, la scuola bilingue non è sentita come una minaccia per l'italiano e i genitori non hanno notato conseguenze negative sull'italiano dei loro bambini. Nessuna e nessuno delle allieve e degli allievi ritiene che il proprio italiano sia peggiorato a causa dell'introduzione dell'insegnamento bilingue. Un eventuale rapporto conflittuale con l'ita-

liano si registra esclusivamente presso i parlanti dialettofoni. Gli altri informatori, bilingui con l'italiano e il tedesco, non denotano questo atteggiamento negativo nei confronti dell'italiano. Questo permette di dire che un rapporto conflittuale nei confronti dell'italiano è riconducibile al dialetto e non al bilinguismo con il tedesco.

Per quanto riguarda la questione demografica, si può dire che grazie al modello di insegnamento bilingue si è potuto per lo meno stabilizzare il numero di allievi nella scuola di Maloja. In un primo momento ci sono state effettivamente alcune famiglie che hanno optato per Maloja proprio grazie alla scuola bilingue. Il fatto che la scuola bilingue sia riuscita in un primo momento ad attirare bambini da fuori è certamente positivo, ma le cifre più recenti dimostrano che il problema del calo demografico non è certo risolto.

Il fatto che l'impatto della scuola bilingue sul contesto sociolinguistico della frazione di Maloja è stato contenuto, dimostra che a lungo termine essa non può imporsi come istituzione isolata. I genitori sono del parere che per attirare nuove famiglie la scuola bilingue non basti, ma ci vogliono anche altre misure. Va innanzitutto risolta urgentemente la questione di come estendere il modello bilingue al grado superiore. È necessario promuovere attivamente l'italiano e il bilinguismo attraverso attività e offerte culturali di ogni genere. Uno sviluppo positivo del bilinguismo richiede una promozione equa delle lingue in questione a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola dell'obbligo. Non si può negare che nel caso di Maloja per i bambini allogliotti, ma anche per i bilingui con una dominanza del tedesco, la scuola costituisce uno dei momenti determinanti in cui essi incontrano l'italiano. Per tutti i bambini l'insegnamento bilingue ha maggiore successo se calato in un contesto che vive consapevolmente il bilinguismo.

Il successo della scuola bilingue di Maloja è certamente gratificante, bisogna tuttavia evitare di compromettere la pace linguistica in Bregaglia e in Engadina. Vista la sensibile situazione scolastica, linguistica e demografica della valle, bisogna puntare sul dialogo, la trasparenza e la collaborazione. Le autorità politiche vanno spinte a rendere attrattivo il villaggio di Maloja (prezzi, terreni, servizi ecc.), in modo da incoraggiare famiglie esterne a stabilirvisi. Le misure più urgenti sono la creazione di appartamenti e case a prezzi accessibili, un collegamento sicuro anche d'inverno tra Maloja e l'Engadina, la creazione di nuovi posti di lavoro in connessione al sostegno e alla promozione delle aziende locali. Il Cantone deve infine, in aggiunta alle *Direttive*, elaborare e dare vita a un concetto organico per l'insegnamento bilingue e la gestione delle scuole bilingui nel cantone dei Grigioni che permetta soluzioni soddisfa-

centi lungo l'arco di tutta la scuola dell'obbligo, compresi i primi tre anni di liceo. Molto resta infine da fare nell'ambito dei mezzi e dei materiali didattici per l'insegnamento bilingue.

Concludiamo osservando che l'istituzione della scuola bilingue è certamente la misura più importante che è stata presa in vista di una gestione attenta e consapevole del plurilinguismo. Lo asserisce anche Bianconi (2011) in un articolo recente che documenta un suo ennesimo sopralluogo in Bregaglia per valutarne la situazione sociolinguistica. Citiamo un brano molto significativo dell'articolo che si sposa con le conclusioni che abbiamo potuto trarre dal nostro studio:

[...] il problema reale e urgente della Valle Bregaglia è di natura extra-linguistica: se il futuro appare problematico e incerto, le cause sono da cercare prioritariamente nella debolezza demografica, economica e sociale della piccola comunità. Questa premessa non esclude tuttavia la necessità di una seria e continua attenzione ai problemi legati alla gestione del plurilinguismo: nel corso della mia indagine [si riferisce a quella del 1998] avevo riscontrato nella popolazione atteggiamenti rassegnati e fatalisti, una mentalità «spesso rinunciataria a priori, caratterizzata dall'utilitarismo ed eccessivo pragmatismo e dall'assenza diffusa di consapevolezza dei valori simbolici delle scelte linguistiche» [p. 140]. A soli quindici anni di distanza constato con piacere che alcune cose stanno cambiando: iniziative concrete quali l'istituzione della scuola bilingue a Maloja, la costituzione del comune unico di Bregaglia, i progetti della Società culturale provano la nascita di una nuova sensibilità e di una nuova volontà politica nei confronti di un problema sinora trascurato. Io credo che il successo di queste iniziative dipenderà dal coinvolgimento della popolazione bregagliotta [...]. (Bianconi 2011: 21)

Appendice

Direttive per la gestione bilingue di scuole o singole sezioni sotto forma di un'immersione parziale

Emanate dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e della protezione dell'ambiente il 9 novembre 2001

Sfera di validità: Queste direttive fanno stato per scuole o sezioni gestite in forma bilingue, per le quali ci si scosta dalle prescrizioni del programma didattico per quanto riguarda la griglia oraria o la lingua d'insegnamento.

Definizione: Il Cantone dei Grigiori ha scuole in lingua tedesca, italiana e romancia. Tutte le scuole popolari grigioni rientrano sostanzialmente in uno di questi tre «tipi di base». La scuola tradizionalmente detta „di lingua romancia“ viene gestita ormai da molto tempo in forma bilingue «a immersione totale». A una scuola elementare gestita prevalentemente in romancio (con poco tedesco) segue un grado superiore della scuola popolare prevalentemente in tedesco (con poco romancio). Come misura per promuovere le lingue cantonali italiana e romancia è possibile apportare cambiamenti al concetto approvato dal Governo concernente le griglie orarie dei tre «tipi di base». Facendo queste modifiche diventa centrale una nuova commistione delle due lingue d'insegnamento (lingue cantonali) sotto forma di una «immersione parziale» per tutto l'arco di anni della scuola dell'obbligo.

Obiettivi:

- Obiettivo primario della conduzione bilingue di scuole o di singole sezioni (sotto forma di immersione parziale) è l'incentivazione delle lingue cantonali italiana e romancia.
- Inoltre si tende a una maggiore competenza nell'uso della seconda lingua.

Principi: Le scuole in lingua tedesca hanno la possibilità di introdurre una immersione parziale per tutta la scuola o per singole sezioni di classi.

Le scuole in lingua italiana e in lingua romancia devono introdurre possibilmente una immersione parziale per tutta la scuola.

Durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo l'insegnamento deve essere impartito in forma bilingue.

Il livello di padronanza della lingua di insegnamento delle materie principali, da raggiungere al termine della scolarità obbligatoria, deve essere mantenuto o aumentato.

La suddivisione dell'insegnamento complessivo nelle due lingue deve corrispondere, in termini di ore e di materie, ai cosiddetti obiettivi nonché alla situazione linguistica e di composizione sociale dell'area di riferimento della scuola.

Qualificazione: I docenti e le docenti che insegnano in una scuola o in una classe a conduzione bilingue (sotto forma di immersione parziale) devono attestare una qualificazione sufficiente (livello madrelingua) nella lingua corrispondente e sono tenuti al perfezionamento permanente in questo campo.

Autorizzazione: Il concetto previsto dall'ente scolastico deve essere inoltrato al Dipartimento dell'educazione per approvazione di regola un anno prima della sua realizzazione. Sull'autorizzazione decide il Governo.

Concetto: Il concetto informa su

- organizzazione dell'insegnamento (eventuali modifiche della griglia oraria e simili)
- collocazione e portata dell'insegnamento bilingue (quote orarie, materie dell'insegnamento ad immersione)
- qualificazione e piano dei corsi di perfezionamento del personale insegnante che impartisce l'insegnamento ad immersione
- organizzazione scolastica interna rispetto al cambiamento degli insegnanti
- tipo dell'accompagnamento professionale specializzato e della valutazione programmata

- se non tutta la scuola viene condotta in modo bilingue (sotto forma di immersione parziale), vanno descritte le classi previste (gradi, numero di classi per annata).

Maggiori costi:

I maggiori costi, che derivano dalla conduzione bilingue di scuole o di sezioni (sotto forma di immersione parziale), non vengono sovvenzionati dal Cantone.

Nel quadro del preventivo approvato dal Gran Consiglio, su richiesta i costi dell'accompagnamento professionale specializzato possono essere riconosciuti e assunti dal Dipartimento dell'educazione, come costi di perfezionamento.

Valutazione delle produzioni scritte in italiano

Per la valutazione del tema abbiamo utilizzato la seguente griglia di valutazione:

FORMA	debole	medio	buono	ottimo	insufficiente
1. Morfosintassi					
La morfosintassi è nel complesso corretta e permette l'esposizione chiara e convincente dei contenuti (chiarezza espositiva). Si capisce cosa l'allieva/l'allievo intende dire.	☐	☐	☐	☐	☐
La concatenazione delle frasi è logica e coerente.	☐	☐	☐	☐	☐
Il testo presenta un livello adeguato di chiarezza e leggibilità.	☐	☐	☐	☐	☐
Usa in modo corretto le categorie grammaticali (parti del discorso).	☐	☐	☐	☐	☐
Usa in modo corretto i tempi e rispetta la concordanza dei tempi.	☐	☐	☐	☐	☐
Usa in modo corretto i modi (coniuntivo, condizionale, gerundio ecc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Sa organizzare le categorie sintattiche in modo logico e ordinato all'interno della frase.	☐	☐	☐	☐	☐
Applica anche la subordinazione (ipotassi) e non si limita alla sola coordinazione (paratassi).	☐	☐	☐	☐	☐
Usa in modo corretto il discorso diretto e indiretto.	☐	☐	☐	☐	☐
Padroneggia in modo adeguato la formazione delle parole (diminutivi, accrescitivi, vezzeggiativi, peggiorativi ecc.).	☐	☐	☐	☐	☐
2. Lessico					
Il lessico è ricco e appropriato. L'allievo/l'allieva trova le parole per esprimere quello che vuole dire.	☐	☐	☐	☐	☐
Il lessico è variato. L'allieva/l'allievo non usa sempre le stesse parole e gli stessi termini.	☐	☐	☐	☐	☐
Usa anche termini specifici e non si limita ad espressioni e termini generici (es: indossa invece di ha un cappello, possiede invece di ha una macchina ecc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Sa fare adeguatamente uso delle figure retoriche (metafore, similitudini ecc.).	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ortografia					
L'ortografia è nel complesso corretta. Ci sono pochi errori ortografici (digrammi, le doppie, uso della «h», «qu» – «cu», apostrofo ecc.).	☐	☐	☐	☐	☐
Distingue in modo corretto il maiuscolo dal minuscolo.	☐	☐	☐	☐	☐
La calligrafia è curata.	☐	☐	☐	☐	☐
La punteggiatura è nel complesso corretta.	☐	☐	☐	☐	☐

Predicati	insufficiente	ottimo	buono	medio	debole
4. Interferenze dal tedesco					
Si riscontrano delle interferenze dal tedesco o dal bregagliotto.	☐	☐	☐	☐	☐
CONTENUTO					
L'allieva/o ridà il contenuto delle vignette e riconosce la pointe.	☐	☐	☐	☐	☐
La continuazione della storia si rifà in modo logico e coerente al contenuto delle vignette.	☐	☐	☐	☐	☐
Il testo è ricco di spunti e idee.	☐	☐	☐	☐	☐
Il contenuto è accattivante.	☐	☐	☐	☐	☐
Il testo è originale.	☐	☐	☐	☐	☐
Totale	☐	☐	☐	☐	☐

Bibliografia

- AA.VV., 1997, «Schule – Wege zur Mehrsprachigkeit» / «Scuola – vie che portano al plurilinguismo», ARGE ALP (Arbeitsgemeinschaft der Alpenländer), Bildungsveranstaltung vom 9.–10. Oktober 1997 in Samedan, Tagungsbericht.
- AA.VV., 2009–2012, *Schule im alpinen Raum*, Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschulen Graubünden, St. Gallen, Vorarlberg, Wallis, Interregprojekt Nr. 96, vedi www.phgr.ch [ricerca in corso].
- Adler Max K., 1977, *Collective and individual bilingualism: A sociolinguistic study*, Buske, Hamburg.
- Aglioti Salvatore, Fabbro Franco, 2007, *Neuropsychologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- Berruto Gaetano, 1997 (2000), *Corso elementare di linguistica generale*, UTET, Torino.
- Berruto Gaetano, Moretti Bruno, Schmid Stefan, 1998, *L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue*, «Rivista Italiana di Dialettologia».
- Bettoni Camilla, 2001, *Imparare un'altra lingua*, Edizioni Laterza, Roma.
- Bianconi Sandro, 1998, *Plurilinguismo in Val Bregaglia*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Armando Dadò Editore, Locarno.
- Bianconi Sandro, Borioli Matteo, 2004, *Statistica e lingue. Un'analisi dei dati del Censimento federale della popolazione 2000*, Ufficio di Statistica (Ustat), Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Bianconi Sandro, 2008, *Ritorno a Maloja, dieci anni dopo*, in: «Quaderni grigionitaliani», nr. 3, settembre 2008, pp. 287–291, numero speciale dal titolo: *L'italiano nel Grigioni trilingue: quale futuro?*
- Bianconi Sandro, 2011, *Storia e sociolinguistica in Val Bregaglia: dall'omogeneità alla mescolanza*, in: «Quaderni grigionitaliani», nr. 1, marzo 2011, pp. 17–22, numero speciale dal titolo: *Lingue al limite*.
- Bloomfield Leonard, 1933, *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Bregy Anne-Lore, Brohy Claudine, Fuchs Gabriela, 1996, *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel.
- Brohy Claudine, 2000, *Enseignement bilingue / précocité pour les 4 à 9 ans: inventaire des supports pédagogiques allemand L2*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel.
- Brohy Claudine, 2001a, *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cresier – Jeuss-Lurtingen-Salvenach (FR), année scolaire 1999/2000*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel.
- Brohy Claudine, 2001b, *Top down or bottom up: How different immersion models are implemented with what kind of success in plurilingual Switzerland*, Third International Symposium on Bilingualism, Bristol, 18.–20.4.2001
- Brohy Claudine, 2002, *L'enseignement bilingue dans / par / à travers la forêt*, Actes des 4^{èmes} rencontres des enseignant(e)s bilingues, Nyon 20 et 21 Janvier 2000, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel.
- Brohy Claudine, Gajo Laurent, 2009, *Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte. A propos du 4^e Forum «langues» de la CIIP/Das vierte Forum der Sprachenkommission Groupe de référence enseignement des langues étrangères (GREL)*, in: «Babylonia», 4/2009, pp. 43–44.

- Brohy** Claudine, 2011, *Zweisprachiges Lehren und Lernen in zweisprachigen Gebieten: Fribourg / Freiburg und Biel / Bienne*, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a. c. di Todisco Vincenzo e Trezzini Marco, Verlag Pestalozzianum, Zürich pp. 271–280.
- Cathomas** Rico, 2008, *Sprachgebrauch im Alltag. Die Verwendung des Rätoromanischen in verschiedenen Domänen: Wechselwirkungen und Einflussfaktoren*, Cultura Alpina, Verlag Bündner Monatsblatt, Chur.
- Cathomas** Rico, 2005, *Schule und Zweisprachigkeit*, Waxmann, Münster.
- Cathomas** Rico, 2011, *Immersion – ein Modebegriff. Eine kritische Begriffs(er)klärung anhand einer Typologie zwei- und mehrsprachiger Schulmodelle*, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a. c. di Todisco Vincenzo e Trezzini Marco, Verlag Pestalozzianum, Zürich pp. 156–168.
- Cavalli** Marisa, *Apprendre en alternant le langues*, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a. c. di Todisco Vincenzo e Trezzini Marco, Verlag Pestalozzianum, Zürich pp. 212–226.
- Charpié** Nathalie, 2002, *Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel.
- Cortesi** Cristina, 2011, *L'insegnamento veicolare del tedesco nel comune di Poschiavo*, Lavoro di diploma presso l'Alta scuola pedagogica dei Grigioni, Coira.
- Dardano** Maurizio, **Trifone** Pietro, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Milano.
- De Houwer** Annick, 1995, *Bilingual language acquisition*, in: P. Fletcher, B. McWhinney (eds.), *The handbook of child language*, Blackwell, Oxford pp. 219–250.
- De Mauro** Tullio, 1980, *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.
- De Rosa** Raffaele, 2009, *Riflessioni sul plurilinguismo*, Casagrande, Bellinzona.
- Deshays** Elisabeth, *Come favorire il bilinguismo dei bambini*, 1999, edizioni red, Novara; traduzione di Mariella Citterio dall'edizione francese, 1990, *L'enfante bilingue*, Éditions Robert Laffont, Parigi.
- Franceschini** Rita et al., 2009, *Risultati dell'analisi linguistica. 5^e classi scuole primarie*, Comité y Servisc Provincial por l'Evaluaziun dles Scores Ladines, Zënter linguistisch d'Université Lëdia de Balsan, Bolzano.
- Gajo** Laurent, **Berthoud** Anne-Claude, 2010, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, in: *Do you speak swiss – Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera*, Programma nazionale di ricerca PNR 56, Fondo nazionale per la ricerca svizzera, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zurigo pp. 83–86.
- Gelmi** Rita, *Sprachenlernen im Südtirol, drei Schulsysteme, drei verschiedene Ansätze*, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a. c. di Todisco Vincenzo e Trezzini Marco, Verlag Pestalozzianum, Zürich pp. 227–235.
- Gregori** Gian Peder, 2009, *Empirische Ermittlungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus den zweisprachigen Klassen der Primarschule an der Sekundarstufe I*, Schlussbericht, Pädagogische Hochschule Graubünden, Chur.
- Gregori** Gian Peder, **Gross** Manfred, **Todisco** Vincenzo, **Trezzini** Marco, 2011, *Schule und Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden*, in: Bündner Monatsblatt, 1/2011, Coira pp. 3–34.
- Gross** Manfred, **Flepp** Leci, 2012, *Mamma eu les cuelas chochas. Schreibkompetenzstudie Graubünden 5. Primarschulklassen*, Collana PHGR 1 / 2012, Chur.

- Grünert Matthias, Cathomas Regula, Gadmer Thomas, Piconi Mathias, 2008, *Das Funktionalisieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*, Romanica Helvetica 127, A. Francke Verlag, Tübingen / Basel.
- Gurtner Jean-Luc, Schork Jutta, 2007, *Schlussbericht der Fortsetzung der Evaluation des Schulprojekts Samedan*, Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, Chur.
- Haas Walter a. c. di, 2010, *Do you speak swiss? Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera*, Programma nazionale di ricerca PNR 56, Verlag Neue Zürcher Zeitung, Zürich.
- Hufeisen Britta, 2004, «Das haben wir doch immer schon so gemacht!» oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?, in: Bausch K.-R., Königs F., Krumm H.-J. (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*, Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Gunter Narr, Tübingen pp. 77–87.
- Hufeisen Britta, 2007, *Multilingualism (plurilingualism) in Europe and multiple language acquisition*, in: Marsh D., Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts – Converging Goals*. CLIL in Europe, Peter Lang, Frankfurt / Main pp. 115–129.
- Hufeisen Britta, 2008, *Gesamtsprachencurriculum, curriculare Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik – Utopie, Allheilmittel für den fächerübergreifenden ((Fremd-)Sprachen)Unterricht oder Schreckgespenst aller AnglistInnen und EnglischlehrerInnen?*, in: Bausch K.-R., Burwitz-Melzer E., Königs F., Krumm H.-J. (Hg.), *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend?*, Gunter Narr, Tübingen pp. 97–106.
- Hufeisen Britta, Aronin Larissa, 2009a, *The Exploration of Multilingualism. Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, Benjamins (AILA Applied Linguistics Series, vol. 6), Amsterdam.
- Hufeisen Britta, Jessner Ulrike, 2009b, *Learning and teaching multiple languages*, in: Knapp K., Seidlhofer B., eds, *Handbook of Foreign Language Communication and Learning, Handbooks of Applied Linguistics*, vol. 6., Mouton de Gruyter, Berlin pp. 109–137.
- Hufeisen Britta, 2011, *Wirksames Sprachenlernen in der Schule*, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a. c. di Todisco Vincenzo e Trezzini Marco, Verlag Pestalozzianum, Zürich pp. 284–293.
- Hutterli Sandra a. c., 2012, *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz*, EDK-Schriftenreihe «Studien+Berichte», EDK, Bern.
- Kristol Andres Max, 1984, *Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit in Bivio (GR)*, Francke, Berna.
- Le Pape Racine Christine, 2000, *Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts*, Verlag Pestalozzianum, Zürich.
- Le Pape Racine Christine, 2007a, *Immersioner Unterricht in der Schweiz – Rückblick, Überblick und Ausblick*, in: «ph – Akzente» 1/2007, pp. 10–14.
- Le Pape Racine Christine, 2007b, *Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg*, in: «Beiträge zur Lehrerbildung», 25(2), pp. 156–167.
- Le Pape Racine Christine, 2008, *CLIL-EMILE en Suisse – hétérogénéité linguistique – l'élément constitutif vers une identité européenne en construction*, in: Haataja Kim (a. c.), *Curriculum Linguae 2007, Diversité linguistique à travers l'intégration*, l'innovation et les échanges, Tampere: Juvenes Print, pp. 29–46.
- Levorato Maria Chiara, 2002, *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Einaudi, Torino.
- McLaughlin Barry, 1978, *Second Language Acquisition in Childhood*, Erlbaum, Hillsdale N.J.
- Mezzadri Marco, 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Edizioni Guerra, Perugia.

- Moretti** Bruno, *Mutamenti inconsci nel comportamento in famiglie bilingui*, 1995, in: «Babylonia», 3/4, pp. 34–39.
- Moretti** Bruno, **Antonini** Francesca, 2000., *Famiglie bilingui, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana*, Locarno.
- Moretti** Bruno, 2001, *Famiglie bilingui: le dinamiche dell'apprendimento e mantenimento dell'italiano*, in: *Quaderni grigionitaliani*, 2, pp. 172–178.
- Moretti** Bruno, 2008, *Il 'laboratorio grigionitaliano': dal generale al particolare (e un dettaglio qualitativo)*, in: «Quaderni grigionitaliani», 3, pp. 371–378.
- Müller** Reinhard. et al., **Steiner** Edmund (Hrsg.), 2011, *Schule im alpinen Raum*, Studienverlag, Innsbruck.
- Nation** Paul, **Waring** Rob, 1997, *Vocabulary size, text coverage and word lists*, in: N. Schmitt e M. McCartyh (a c. di) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press: Cambridge pp. 6–19.
- Picenoni** Matthias, 2008, *La minoranza di confine grigionitaliana – confini soggettivi, comportamento linguistico e politica linguistica*, Cultura Alpina, Verlag Bündner Monatsblatt, Coira.
- Rinaldi** Sascha, *Das Bergell-Tal des Übergangs*, 1985, Francke, Berna pp. 116–117.
- Selinker** Larry, 1972, *Interlanguage*, in: «IRAL», 10/1972, pp. 209–231, ripubblicato in Richards, J. C., a c. di, 1974, *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Longman, Londra, pp. 31–54.
- Serra** Cecilia, 2007, *Schlussbericht der sprachwissenschaftlichen Untersuchung an den zweisprachigen Primarschulklassen Deutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch der Stadtschule Chur 2000–07*, Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (UFM), Institut für Sprachwissenschaft Universität Bern.
- Stampa** Gian Andrea, 1934, *Der Dialekt des Bergell*, Sauerländer, Aarau.
- Stampa** Renato, 1957, *Das Bergell*, Haupt, Bern.
- Stampa** Renato, **Maurizio** Remo, 1994, *Das Bergell – La Bregaglia*, Schweizer Heimatbücher, Verlag Paul Haupt, Bern.
- Skutnabb-Kangas** Tove, 1995, *Multilingualism and the Education of Minority Children*, in: O. Garcia & C. Baker (Eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters pp. 40–59.
- Sulser** Christian, **Urech** Andrea, 2001, *Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule Samedan*, Schlussbericht über das Schulprojekt 1994 bis 2000, Gemeindeschule Samedan und Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden.
- Titone** Renzo, 1972, *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando, Roma.
- Todisco** Vincenzo, 2005, *Progetto per la conduzione bilingue della scuola di Maloja, Alta scuola pedagogica dei Grigioni*, Coira.
- Todisco** Vincenzo, 2006, *Una finestra sul Grigioni italiano*, Materiale didattico dei Grigioni, Coira.
- Todisco** Vincenzo, 2008, *Rapporto del Sondaggio relativo all'eventuale potenziamento del tedesco (L2) nella scuola del grado superiore (scuola secondaria: SEC / scuola di avviamento pratico: SAP) della Val Bregaglia*, Alta scuola pedagogica dei Grigioni.
- Todisco** Vincenzo, **Trezzini** Marco, a. c di, 2011, *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, Verlag Pestalozzianum, Zürich.

- von Wartburg** Walter, 1919, *Zur Stellung der Bergeller Mundart zwischen dem Rätischen und Lombardischen*, «Bündner Monatsblatt», pp. 329–384.
- Weinreich** Uriel, 1974, *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino (traduzione dall'originale del 1953).
- Werlen** Iwar, **Tunger** Verena, 2004a, *Le plurilinguisme dans le Canton du Valais. Une enquête auprès des Politicien-ne-s valaisan-ne-s*. Berne, Brigue-Glis, Centre Universitaire de Recherche sur le plurilinguisme, Berne.
- Werlen** Iwar, 2004b, *Individuelle Zweisprachigkeit – Mythen und Fakten*, in: Aphasie und verwandte Gebiete 18, pp. 91–94.
- Werlen** Iwar et al., 2006, *Mehrsprachige Schulmodelle in der Schweiz*, in: Wiater Werner, Videsott Gerda, a c. di, *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas / School Systems in Multilingual Regions of Europe*, Lang, Frankfurt a. M. pp. 291–308.
- Werlen** Iwar, 2009, *Verbinden oder Trennen? Schweizer Mehrsprachigkeit im Widerspruch zwischen Einheit und Vielfalt*, in: «Figurationen» 1&2, pp. 103–125.
- Werlen** Iwar, **Tunger** Verena, **Frei** Ursula, 2010, *Der zweisprachige Kanton Wallis*, Rotten Verlag, Visp.
- Werlen** Iwar, 2011, *Synthese zum Kongress «Mehrsprachiges Lehren und Lernen – wie weiter?»*, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a c. di Todisco Vincenzo e Trezzini Marco, Verlag Pestalozzianum, Zürich pp. 294–303.
- Wiater** Werner, **Videsott** Gerda, a c. di, 2006, *Schulen in mehrsprachigen Regionen Europas*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Wiater** Werner, 2006, *Didaktik der Mehrsprachigkeit*, Verlag Ernst Vögel, München.

La scuola bilingue di Maloja, inaugurata nel 2005, è, accanto a quella di Bivio, l'unica della Svizzera italiana e la prima, dopo le rispettive direttive del Canton Grigioni del 2011, ad aver optato per un modello immersivo dell'insegnamento delle lingue. La scuola bilingue di Maloja è nata da due esigenze, una sociolinguistica e l'altra demografica. Da un lato si voleva creare una situazione scolastica che rispecchiasse meglio le reali condizioni sociolinguistiche della frazione e che in tal modo resolvesse il rapporto conflittuale tra l'italiano e il tedesco e offrisse ai bambini un futuro con maggiori opportunità di formazione e di lavoro. Dall'altro lato si sperava di attirare nuove famiglie a Maloja e incrementare in tal modo la popolazione scolastica. Attraverso una lunga serie di interviste e test scolastici, questo lavoro documenta e analizza i primi cinque anni del progetto della scuola bilingue di Maloja e spiega le sfide che hanno spinto una piccola scuola dell'arco alpino a optare per una soluzione didattica così innovativa.