

QUALE CULTURA E QUALE INFORMAZIONE PER GLI ITALIANI ALL'ESTERO?

Pubblichiamo l'intervento del Direttore de "Il Messaggero di S. Antonio" - edizione per gli italiani all'estero - al Seminario della Fondazione F. Verga su "Cultura, informazione e voto degli italiani all'estero" tenutosi a Milano i giorni 27-28 ottobre.

Esigenze culturali diversificate

«Cultura» è parola largamente comprensiva. Serve a indicare il patrimonio delle conoscenze acquisite a livello individuale e collettivo attraverso lo studio; la somma delle esperienze acquisite attraverso il succedersi delle generazioni; il sistema di costumi e di usanze accreditate da una più o meno lunga tradizione. «Informazione» equivale invece a trasmissione di una notizia, di un messaggio, di una conoscenza. L'informazione è quindi il veicolo della cultura; e diventa essa stessa cultura quando, per esempio, sia in grado di dare alla cronaca la dimensione del «messaggio». Quando poi si opera nel settore dell'emigrazione, l'informazione diventa cultura e la cultura può identificarsi anche con la cronaca.

Gli italiani che vivono all'estero, ma sono nati in Italia, hanno esigenze culturali e informative diverse da quelle dei loro figli o nipoti, nati all'estero. I primi conservano la cultura delle loro radici, nella accezione più vasta del termine e quasi sempre non specialistica. I secondi, invece, possiedono la cultura del paese in cui sono nati, alla quale si aggiunge una quota della cultura di origine, trasmessa dalla famiglia. La richiesta che parte da queste due categorie di italiani all'estero: la prima, composta a grandissima maggioranza da anziani e in via di estinzione; la seconda, composta da adulti e da giovani in costante crescita ma anche in via di inarrestabile allontanamento, è radicalmente diversificata.

La prima categoria, che generalmente è definita «prima generazione», chiede soprattutto la rievocazione e la celebrazione di una cultura regionale o provinciale, coltivata dal tempo della partenza. La seconda categoria, che si comprende nella definizione approssimativa di «nuove generazioni» e che molto spesso ha raggiunto livelli scolastici e sociali assai superiori a quelli dei padri, chiede una cultura più generalizzata. Chiede, cioè, una conoscenza della storia e della lingua, del patrimonio artistico e di alcuni fenomeni di particolare rilevanza, quale fu per esempio il Rinascimento, capaci di uscire dal limbo in cui è relegata da almeno due secoli la cultura italiana.

La conclusione di questa prima parte delle nostre considerazioni è pertanto la seguente. Se dobbiamo dare alle diverse generazioni quanto esse richiedono, occorre fare in modo che la cultura provincialistica invocata dagli anziani perda i caratteri eccessivamente dialettali e punti a livelli più generali, nei quali si possano cogliere

i tratti unificanti della cultura nazionale. Facciamo un esempio. Ove si voglia celebrare una «cultura» regionale, anziché limitarsi agli ambiti paesani, a piccoli centri periferici, a dialetti dimenticati che oggi interessano più la filologia che la cultura popolare non è più conveniente riferirsi a realtà più vastamente comprensive, capaci di rappresentare la regione nelle sue dimensioni più generali?

I risultati del passaggio sarebbero molteplici: sia perché servirebbero ad aggiornare negli anziani concezioni e memorie assai retrodatate; sia perché offrirebbero ai giovani la possibilità di rinnovati interessi. Ma anche offrendo ai giovani quanto richiedono, c'è modo di suscitare negli anziani nuove curiosità. E fare sì che anche loro si sentano finalmente parte di un paese che, nonostante qualche dibattuta aspirazione separatistica, ha raggiunto una sua unità. Sicuramente quella culturale.

Contenuti e strumenti

Se può apparire abbastanza difficile accordarsi sui contenuti, è assai più difficile ideare i metodi e i mezzi necessari, per trasferire questa cultura all'estero, presso le nostre comunità. Finora l'operazione si è limitata a scambi di delegazioni scarsamente motivati, almeno sul piano culturale; a trasferte di gruppi folcloristici, gestite dalle amministrazioni regionali; a soggiorni di giovani oriundi, per quanto ci risulta fino a oggi limitati a poche regioni. Ma è pensabile che queste sporadiche iniziative possano fronteggiare i tagli sistematici ai finanziamenti di carattere culturale per l'estero, e soprattutto il fatale distacco delle generazioni future?

Oltre ai contenuti è indispensabile confrontarsi sugli strumenti, poiché la posta in palio: cioè la possibilità di continuare con le nuove generazioni all'estero un dialogo che fu abbastanza difficile con quelle precedenti, riveste una straordinaria importanza. L'Italia non può correre il rischio di interrompere i contatti con i presunti 60 milioni di oriundi, che vivono nei cinque continenti. E perciò deve alimentarli puntando su tutti gli strumenti, attuali e futuribili. Tuttavia, nonostante ci siano grandi previsioni di novità per l'avvenire, ancora oggi il mezzo principalmente efficace risulta la stampa: cioè i giornali in lingua italiana, stampati all'estero e stampati in Italia. Per noi che ci lavoriamo, è necessario trovare un accordo sui contenuti culturali, allo scopo di raggiungere un compromesso e avvicinare i linguaggi in modo che siano comprensibili alle generazioni giovani e alle generazioni anziane. Lo scopo di questa operazione è duplice: quello di trasmettere agli italiani emigrati o nati all'estero la cultura nazionale, con tutte le problematiche di scelta e di linguaggio, cui già abbiamo fatto cenno; e parallelamente quello di accogliere e di conoscere la cultura, che essi hanno prodotto in oltre un secolo di insedia-

IL RUOLO DELLA LINGUA ITALIANA IN GERMANIA NELLA PROSPETTIVA DELLA EDUCAZIONE INTERCULTURALE



mento all'estero. Entrare nel dettaglio in questa sede sarebbe intempestivo. Prendiamo quindi a esempio un singolo settore, nel quale la produzione è copiosa da entrambe le parti.

Il settore della letteratura

La letteratura italiana costituisce una enorme riserva culturale, ramificata nel campo artistico, storico e antropologico. Se è utile e necessario farla conoscere nelle scuole superiori e nelle università di tutti i paesi; soprattutto è utile farla conoscere agli studenti di origine italiana, che vi troveranno risonanze profonde e ragioni di interesse, esorbitanti dal solo ambito culturale. Ma è altrettanto necessario, che in Italia si conosca la letteratura prodotta dai nostri connazionali all'estero: una letteratura che oggi può annoverare un grande numero di opere e di autori, in tutti i maggiori paesi della nostra emigrazione. La mia rivista: «Il messaggero di sant'Antonio», edizione in lingua italiana per l'estero, sta compiendo qualche passo sulla via della ricerca e della catalogazione di questi autori e di queste opere. Da quanto ci è già stato possibile esaminare, abbiamo tratto notevole conforto. Non soltanto per il piacere della scoperta, per la verifica di situazioni storiche e psicologiche

conosciute soltanto per definizioni di carattere generale; ma anche per la rivelazione di un'«altra Italia», che ha saputo coltivare visioni etiche e valori umani, in patria molto spesso accantonati.

Trasmettere una cultura "politica"

Abbiamo premesso in apertura la dimensione più ampia, che è necessario consentire alla parola: «cultura». In questa dimensione deve essere compresa la politica, che si fa storia giorno per giorno e che fornisce serie motivazioni al tentativo di riaggancio, operato delle istituzioni nazionali con le leggi della doppia cittadinanza e del voto all'estero. In questo settore diventa ancora più esplicito il discorso fatto in precedenza. E anche viene confermata la necessità di trasferire l'attenzione dall'ambito locale a quella nazionale. Ci sono almeno due ragioni, che ci impongono il dovere di trasmettere una «cultura» politica agli italiani dell'«altra Italia». La prima ha carattere pratico, e riguarda soltanto coloro che sono in possesso della cittadinanza e molto probabilmente saranno chiamati a esprimere il loro voto nella prossima scadenza elettorale italiana. La seconda riguarda invece tutte le cinque generazioni di «cittadini del mondo», che hanno sangue italiano nelle vene e buona parte

sono in qualche modo legati alle loro radici. Anche questi "oriundi italiani" sentono parlare dell'Italia molto poco; e molto spesso in maniera negativa. Soprattutto per quanto riguarda la sua vita politica ed economica. Perciò occorre offrire loro un quadro aggiornato e obiettivo, dal quale si possa trarre una visione realistica del nostro paese, capace di proteggere i residui orgogli etnici. Questa «cultura» politica, pure senza prescindere dall'ambito regionale qualora dalle regioni sorgano iniziative capaci di maggiori coinvolgimenti, dovrebbe poter puntare verso quell'ambito che si usa definire «generico universale». Ma la definizione è ambigua; e perciò è anche oggetto di facili critiche. Infatti, mentre contiene l'aggettivo «universale», che indica la diffusione cui deve aspirare questa cultura; contiene anche il sostantivo «generico», che non coincide affatto con i contenuti, che intendiamo dare alla nostra «cultura» politica.

Noi dobbiamo offrire nei nostri giornali, non tanto le cronache parlamentari, e nemmeno le complesse manovre che si svolgono nelle segreterie dei partiti; non tanto il dibattito spesso astioso che accompagna anche i provvedimenti più modesti, e nemmeno le millanterie di questo o di quel leader e le esternazioni velenose, che suscitano il clima delle diffidenze. Dobbiamo offrire la sintesi degli eventi, gli indirizzi che prevalgono nell'animo popolare e che dovrebbero trovare rispondenza negli uomini eletti a rappresentarlo... Dobbiamo fornire le immagini veritiere di un paese che naviga attraverso numerose difficoltà, ma ha una grande scorta di riserve per uscirne e per proseguire il suo cammino.

“Specifico universale”

Esistono due Italie: quella che è e quella che si fa apparire. Il nostro auspicio, si diceva, è quello di trasmettere ai nostri connazionali all'estero l'immagine di ciò che l'Italia «è». Non di ciò che essa “appare”, a causa di tante amarissime vicende, che non possono però intaccare la reale sostanza del paese né la grandi qualità del suo popolo. Naturalmente anche in questo particolare settore della «cultura» è necessario il confronto. Ma poi ognuno dovrà scegliere, secondo il progetto del suo lavoro e secondo la concezione di cui è espressione. Personalmente ritengo che, sostituendo il sostantivo «generico» con il sostantivo «specifico», e rinnovando la definizione nella formula di «specifico universale», potrei identificare una linea sulla quale indirizzare le scelte di una «cultura politica», fondata su un sistema di valori etici, ideali e spirituali, che costituiscono parte essenziale della nostra civiltà, ma sono anche parte essenziale della cultura dei nostri emigrati.

Se la cultura passa attraverso la via della informazione, con questo nostro discorso, più che risolto, abbiamo

problematizzato la questione. Ma era proprio questo il nostro obiettivo, poiché non ci sfiora nemmeno l'idea, che sia facile il compito di scegliere le informazioni necessarie, per trasmettere ai connazionali all'estero la cultura che invocano per sé e per i propri figli. La scelta delle informazioni nasce dalla nostra volontà e capacità di selezionare; dalle nostre conoscenze e competenze sul terreno in cui dobbiamo operare; dalla nostra disponibilità a puntare sull'essenziale trascurando l'accessorio. E nel caso di noi giornalisti, dal preciso impegno di bandire il vaniloquio e le autocelebrazioni, per far sì che ogni pagina contenga informazioni utili. E magari, quando sia possibile, contenga anche qualche messaggio.

Non è facile scendere dal piano dei progetti teorici a quello delle realizzazioni pratiche. Né, d'altra parte, mi permetto di arrogarmi il rischio dell'esperimento. È necessario però, dopo tanto che si è parlato di «fornire cultura» all'altra Italia, di fornire una «informazione» adeguata, di rendere gli strumenti più operativo, che si giunga a formulare qualche progetto concreto. Ma per fare questo occorre realizzare un costruttivo confronto sui contenuti, sulle scelte e sulla attendibilità di un eventuale «specifico universale», che ci consentirebbe di parlare allo stesso modo. E di offrire «informazioni» qualificanti a tutti gli italiani che abitano in Europa e in America, in Africa e in Oceania.

Luciano Segafreddo

L'EMIGRATO

*mensile di emigrazione e immigrazione
in Italia e in Europa*

A cura dei Missionari Scalabriniani d'Italia
e in collaborazione con il CSER.

Direzione, Redazione, Amministrazione:
Via F. Torta, 14 - 29100 Piacenza
Tel. e Fax. (0523) 330074

Abbonamenti 1996:
Italia 30.000; Sostenitore 50.000;
Europa 35.000; Area 42.000.
C.C.P. n. 10119295

IL RUOLO DELLA LINGUA ITALIANA IN GERMANIA NELLA PROSPETTIVA DELLA EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Pubblichiamo la Relazione presentata al Convegno "I... come Identità, Integrazione, Interculturalismo", promosso dalla Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera, Zurigo, 10-11 novembre 1995. Il saggio è un utile strumento di lavoro per il prossimo convegno internazionale organizzato dal CGIE su "Scuola, lingua e cultura per gli italiani all'estero".

Premessa

Nel mio intervento, parlerò della lingua italiana in Germania come lingua viva, intendendo con ciò il codice linguistico prevalentemente usato dagli Italiani in Germania nei contatti con connazionali di altre regioni e con le istituzioni italiane, nelle cerimonie religiose e nelle manifestazioni delle comunità italiane locali, nei corsi di lingua materna e talvolta, come lingua franca, nei rapporti con amici spagnoli, greci e portoghesi.

Non si tratta precisamente della lingua di Dante, Petrarca e Boccaccio né di quella che si studia nei ginnasi e nelle università tedesche, ma piuttosto di un "corpus" composito, mutuato dai rotocalchi e dai video italiani, dalle canzoni italiane di moda, da Mike Bongiorno e Pippo Baudo, dai residui dell'esperienza scolastica o militare in Italia, ecc.

Questa lingua, che tuttora costituisce un punto di riferimento ed il tratto unificante forte del mezzo milione di Italiani residente in Germania, è ciò di cui, in questo contributo, si intende affermare il significato psicologico, pedagogico e culturale.

Poiché il ruolo della lingua italiana in quanto "community language" è legato al destino delle lingue minoritarie in Germania, tratteggerò brevemente tre complessi di problemi e di concezioni che vedono rispettivamente nelle lingue minoritarie un pericolo, una possibilità e una risorsa per la società di accoglienza.

I - LE LINGUE DI MINORANZA COME PERICOLO La tutela della lingua materna e il "culto della differenza"

"Secondo la concezione etnica della cultura, soltanto le tradizioni culturali ereditate, endogene o presunte tali, sono legittime. L'«estraneo» è per definizione illegittimo e pertanto dev'essere neutralizzato o svalutato. Per tale motivo, ad es., il vocabolario viene epurato dai «forestierismi»... Poiché l'ideologia etnica parte dal presupposto che ogni popolo possiede una propria specifica tradizione culturale, l'immigrazione di popoli appartenenti ad altre etnie viene avvertita come fondamentale minaccia

di questa cultura nazionale etnica. Pertanto, nel concetto etnico di Stato non trovano posto né multiethnicità né multiculturalismo" (D. Oberndörfer, "Nationale Identität und multikulturelle Gesellschaft" in: K.J. Bade, Ausländer, Aussiedler, Asyl in der BRD, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 1994) (1).

L'idea del multiculturalismo si presenta, a prima vista, come istanza progressista, intesa a limitare l'invasione di una cultura dominante sulle altre e a riconoscere il diritto di coesistenza di culture diverse in uno stesso contesto sociale.

Ma il multiculturalismo è un concetto ambiguo, dietro il quale possono celarsi due diverse filosofie sociali: l'una che intende preservare i caratteri specifici di ogni gruppo etnico (compreso quello di maggioranza), garantendone il rispetto e la tolleranza da parte di altri gruppi nazionali; l'altra che intende valorizzarne la diversità come fattore di innovazione e arricchimento culturale delle altre nazionalità.

La prima impostazione punta semplicemente alla "pace sociale" fra etnie e culture diverse che coesistono e si sviluppano parallelamente; alla seconda è invece intrinseco l'obiettivo dell'interscambio, da cui emerge un nuovo "corpus" di valori e contenuti culturali, rappresentante la sintesi fra la cultura del Paese di accoglienza e i contributi delle minoranze nazionali. In tale ultima accezione, è più proprio utilizzare pertanto il termine di "interculturalismo" anziché quello di "multiculturalismo" (2).

Quando invece la società di accoglienza enfatizza il concetto di identità nazionale, mostrandosi nel contempo refrattaria ad un attivo interscambio con le specificità culturali delle minoranze, nasce il sospetto che con ciò si voglia piuttosto stendere un "cordone sanitario" attorno ad esse, evitandone la penetrazione nel macrosistema culturale della maggioranza.

In tal caso, l'unica forma di integrazione sociale accessibile agli individui della minoranza comporta la dissimulazione della propria identità di origine e la mimetizzazione in quella della maggioranza.

Questa "integrazione", peraltro, risulta fittizia e scatena nelle minoranze, prima o poi, meccanismi di autodifesa e di esasperata conflittualità con la maggioranza (3).

Contro i rischi di "balcanizzazione" delle società multinazionali, comportati da un multiculturalismo ingenuo, basato sulla semplice tutela delle identità nazionali, sembra dunque legittimo mostrarsi sospettosi ed avanzare numerose riserve.

Tali riserve, tuttavia, non possono estendersi fino al punto di ignorare le diversità di origine presentate da membri di minoranze al momento del loro impatto con il sistema formativo del Paese di accoglienza.

Ogni bambino, al momento dell'ingresso nella scuola, ha il diritto di essere preso in considerazione per quello che è e possiede, in termini di comportamenti linguistici, sociali, cognitivi e affettivi.

L'adozione di questo fondamentale criterio pedagogico ci aiuta ad impostare correttamente il problema del rapporto fra lingue di minoranza e lingua della maggioranza nella scuola di una società multinazionale.

Assumendo che la L1 di un bambino di minoranza, al momento dell'inserimento scolastico, sia diversa dalla lingua veicolare adottata nella scuola – ed è questo tuttora il caso di gran parte dei figli di emigrati italiani in Germania, anche di terza generazione –, si configura come suo diritto primario la possibilità per lui di usare e sviluppare la sua lingua materna anche a scuola, nonché, da parte di questa, l'obbligo di impostare il curriculum scolastico tenendo debito conto di tale competenza (4).

Ragioni d'ordine psicolinguistico, ormai consolidate dalla ricerca scientifica, considerano – sulla base della c.d. ipotesi dell'interdipendenza – il rafforzamento della L1 condizione per il raggiungimento di un bilinguismo additivo (5).

Sotto questo profilo, dunque, l'insegnamento di qualsiasi lingua veicolare usata nell'istituzione scolastica non può che essere un insegnamento graduale e coordinato con il codice linguistico (sia dialetto che lingua nazionale) già posseduto dal bambino prima dell'ingresso a scuola (6).

Sotto il profilo socioculturale e politico, il problema della salvaguardia della lingua materna si presenta più complesso e non esente da rischi di ideologizzazione.

A sottolineare il diritto delle minoranze alla conservazione della loro identità linguistica e culturale si corre il rischio oggi di essere accusati di nazionalismo, se non addirittura di reazionarismo.

La difesa del multiculturalismo, come si è detto, può apparire un'operazione nostalgica o, ancora peggio, di cementazione delle differenze, che rende impossibile l'integrazione sociale delle minoranze (7).

D'altra parte, se si confrontano i risultati scolastici dei figli di immigrati con quelli degli autoctoni, pare proprio che anche le politiche scolastiche che "dimenticano" le diversità di partenza non abbiano eliminato, in definitiva, le differenze fra i primi e i secondi (8).

Il fatto è che la differenza ha molti connotati. Vi sono, così, differenze culturali che riscuotono simpatia e consenso nella maggioranza – come quelle americane,

francesi e fors'anche asiatiche – ed altre che ne riscuotono meno, come quelle arabe, turche, africane e, ahimè, anche mediterranee (9).

Le prime trovano volentieri ospitalità nella coscienza collettiva e influenzano vistosamente i modelli culturali dominanti, mentre le seconde, considerate inferiori, vengono stigmatizzate o, quanto meno, confinate nel campo dell'esotico e del folcloristico (10).

L'accettazione o meno della diversità rispecchia, in realtà, la considerazione gerarchica delle culture e delle lingue da parte della società di accoglienza. E, poiché i portatori di lingue e culture subalterne non restano indenni dalla considerazione che di esse ha la maggioranza, finiscono anch'essi per dividerne il giudizio. Per cui, la sopravvivenza di tali lingue e culture, in definitiva, è subordinata a tale logica (come dimostra, tra l'altro, la scarsa frequenza dei corsi di lingua materna da parte dei parlanti le lingue meno apprezzate e la tendenza di questi ad utilizzare anche in famiglia la L2 anziché la lingua di origine).

Sul mercato delle culture si verifica un fenomeno analogo a quello del mercato politico-economico internazionale: l'instaurarsi cioè di un rapporto neo-coloniale fra Paesi poveri e Paesi ricchi, che fa dei primi tributari di manodopera e di risorse naturali e, allo stesso tempo, consumatori di prodotti finiti dei secondi.

In tal modo, l'organizzazione mondiale dell'economia, non solo atrofizza le capacità produttive autonome dei Paesi poveri, ma li espropria delle culture originarie, imponendo l'omologazione ai propri modelli culturali.

II - LE LINGUE DI MINORANZA COME POSSIBILITÀ L'approccio alla "lingua d'incontro"

Con "Erlaß" del 13 febbraio 1992, il Ministero della Cultura del Nordreno-Vestfalia ha lanciato un piano per l'introduzione sperimentale delle lingue straniere in tutte le scuole elementari del Land.

Con esso si intende "...risvegliare (negli alunni) interesse e gioia ad usare altre lingue; rendere consapevoli del pari valore di altre lingue e culture e rappresentare perciò un contributo alla educazione interculturale; incoraggiare il bambino a sperimentare, nel gioco e nell'interscambio verbale, nuove possibilità comunicative con i coetanei; aiutare il bambino a riflettere sulla propria lingua materna e sulle sue origini; educare alla tolleranza e comprensione reciproca, evitando la formazione di pregiudizi e atteggiamenti etnocentrici"

L'idea della "lingua d'incontro" è un po' figlia dell'idea di educazione interculturale.

Nasce cioè, nell'ambito scolastico istituzionale, dall'intento di favorire la comprensione e la "empatia" (in

qualche caso, la pura e semplice coesistenza) di masse di alunni di nazionalità diversa che ormai affollano la scuola di base tedesca.

Anni di esperienze scolastiche, di progetti, programmi e modelli sperimentali ispirati all'educazione interculturale non sono trascorsi invano: molta "cultura" di minoranze è transitata nella prassi scolastica quotidiana. Ma si è trattato, per lo più, di recepire, in una nicchia extracurricolare, elementi esotici e folcloristici e soprattutto non verbali di quelle minoranze.

Così, non vi è ormai più festa scolastica o "Projekt-Woche" senza un tripudio di danze e costumi curdi, macedoni, tamil, berberi, oppure tarantelle, flamenco, sirtaki, döner-kebab, bouzouki, gyros, pizza e cose simili.

Tutto questo fervore di "interculturalità", se ha forse contribuito ad aumentare i flussi turistici dei Tedeschi verso i Paesi di origine dei loro immigranti, non ha modificato l'impostazione pedagogica della scuola tedesca – tuttora fatta su misura di un ipotetico bambino-standard tedesco –, né tantomeno ha inciso sui programmi di insegnamento, che restano rigidamente monolingui e monoculturali (11).

L'approccio alla Ldl nella scuola elementare tedesca comprende sia il tentativo di riscattare la lingua minoritaria dalla sua condizione di subalternità valoriale, rafforzandone l'immagine e la consapevolezza presso i suoi stessi utenti, sia la prospettiva di costruire un curriculum interculturale e multilinguistico per tutti gli utenti della scuola, stranieri ed autoctoni.

In altre parole, la Ldl risponde all'esigenza, avvertita diffusamente, di sperimentare percorsi formativi integrati, che tengano conto delle nuove identità emergenti, a cavallo fra culture diverse, poste in essere dalla mobilità planetaria delle persone, nell'epoca contemporanea.

Pur tenendo conto delle cautele tedesche – d'ordine pedagogico e finanziario – nel promuovere l'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare, si avverte ad ogni livello la disponibilità a sperimentare nuove forme istituzionali di offerta delle lingue di minoranze presenti nella scuola tedesca.

"In futuro, gli scolari di tutte le età e di tutti i tipi di scuola devono apprendere più lingue straniere... Il Presidente della Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione, H.Z., ha proclamato il multilinguismo obiettivo del futuro. Esso è la chiave per l'integrazione europea... Si dovranno impartire le prime conoscenze delle lingue straniere, in forma ludica, già nelle scuole elementari. Inoltre, i Ministri dell'Istruzione propongono di inserire nell'insegnamento le lingue di origine degli alunni stranieri che vivono in Germania. In tal modo, gli alunni tedeschi potrebbero sfruttare le possibilità di apprendere una lingua straniera al di fuori del canone tradizionale..." (dpa, Bremen, Okt.94) (12).

Ciò è da mettere anche in relazione con l'intento di sostenere il processo di unificazione politica e sociale dei popoli europei. Da una parte, si registra la tendenza ad aprire i corsi di lingua materna gestiti dalla stessa amministrazione locale – agli scolari tedeschi; dall'altra, si ipotizza la generalizzazione dell'offerta di una stessa lingua straniera ("lingua di contatto") per tutti gli alunni di quelle scuole ove vi sia un rilevante numero di alunni stranieri della stessa nazionalità.

Nelle intenzioni dei pedagogisti del Nordreno-Vestfalia, il modello Ldl mira ad educare alla comprensione reciproca e ad impedire l'emergere di atteggiamenti etnocentrici nei bambini.

Questo modello esclude espressamente un insegnamento sistematico, comprese eventuali verifiche del rendimento e persino l'intervento correttivo dell'insegnante, quando il bambino si esprime nella Ldl in modo scorretto (13).

L'approccio alla Ldl inoltre non va inteso, secondo questa impostazione, come fase preparatoria allo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria.

Viceversa, l'approccio bavarese è decisamente orientato allo studio della lingua straniera in modo sistematico e propedeutico al successivo grado scolastico.

In tal modo, però – osservano i pedagogisti renani –, l'incontro con la lingua straniera, che in primo luogo dovrebbe sollecitare l'entusiasmo dei bambini, porterebbe invece ad una selezione di quelli più dotati, favorendo ancor di più la prognosi di idoneità per il loro passaggio al ginnasio.

Ciò non corrisponde però al mandato educativo della scuola elementare, che ha il compito di promuovere tutti gli alunni nella stessa misura (H. Schmoll, "Spielend sprechen lernen", Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.1.1995).

Sempre secondo il modello del Nordreno-Vestfalia, la metodologia della Ldl deve sfruttare la versatilità linguistica dei bambini, soprattutto attraverso attività ludiche (senza ridursi ad un trastullamento caotico e fine a se stesso) e in collegamento con altre materie curriculari ("language across the curriculum").

L'espressione orale va privilegiata, gli esercizi scritti vanno evitati. Il rendimento degli alunni non deve essere in alcun modo sottoposto a giudizi ("Notenfrei"); tuttavia, il risultato di tale attività scolastica dovrebbe risultare in qualche modo visibile (H. Schmoll, cit.).

In verità, sarebbero necessari programmi che indicassero con chiarezza obiettivi, contenuti e metodi, nonché insegnanti didatticamente e linguisticamente attrezzati. Ma tutto ciò, come si è detto, non è ottenibile a costo zero.

Inoltre, sussiste il problema della diversificazione dei sistemi scolastici a livello federale.

La Kultusministerkonferenz si è recentemente pronunciata per l'introduzione della lingua straniera nella scuola elementare: "Schlüssel zur europäischen Integration".

Ma a livello dei Länder, la direttiva viene applicata in modo assai diversificato. Mentre, ad es., Sassonia, Turingia, Amburgo e Renania-Palatinato hanno predisposto un curriculum accademico ad hoc per gli insegnanti elementari, altri Länder si accontentano che l'insegnante introduca un paio di canzoni in lingua straniera qua e là nel suo programma quotidiano.

III - LE LINGUE DI MINORANZA COME RISORSA Il contributo dell'educazione multilingue alla pedagogia interculturale

Das frühzeitige Erlernen einer Fremdsprache begünstigt die Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede (Leo Leont'ev).

L'accesso alla lingua straniera apre il cancello al "giardino della cultura", ai modi di sentire, di pensare e di comportarsi, ai valori e ai significati collettivi, alle tradizioni e ai costumi, alla storia particolare della comunità umana che parla quella determinata lingua.

Ci sono almeno tre ragioni per ritenere che proprio ciò costituisca il primo passo per superare l'etnocentrismo culturale:

1) L'approccio alla lingua straniera, richiedendo l'investimento di competenze intellettuali accreditate nel mondo della scuola (segni, simboli, strutture morfosintattiche), fa assurgere i parlanti tale lingua a fattori di formazione (Bildung) e quindi ne accresce il prestigio sociale. Tale circostanza, già di per sé, accresce di un motivo le ragioni per rivolgersi al compagno di classe straniero nella sua lingua (14).

2) La comprensione delle strutture linguistiche aiuta anche a penetrare nelle strutture del "vissuto" degli stranieri, a percepirne le categorie logiche e il sostrato esistenziale, a vedere le cose da un altro punto di vista, a concepire anche altre possibili formulazioni denotative e connotative della realtà;

3) Il confronto con la lingua straniera, inoltre, costringe lo studente autoctono a relativizzare, in qualche modo, il proprio sistema simbolico-verbale.

La pratica del multilinguismo nella scuola fornisce, sul piano educativo, un notevole contributo alla formazione del consenso sociale rispetto alla diversità, in una comunità multi-etnica.

Ma l'approccio ad una lingua straniera, di per sé, non conduce necessariamente ad una empatia con lo straniero che siede sullo stesso banco scolastico.

A mio parere, per conferire all'insegnamento una valenza formativa interculturale, è necessario rispettare quattro condizioni.

1. La Ldl deve essere quella di un gruppo a contatto – nella classe, nella scuola o nel quartiere, di modo tale che ne sia possibile l'uso nel contesto ambientale di chi apprende.

Nella scelta della Ldl si deve distinguere fra validità "strumentale" e validità "formativa" dell'insegnamento di una lingua straniera (cfr. P.E. Balboni, "Didattica delle lingue straniere", Bonacci, 1994, pag. 20).

Il primo criterio si orienta sulla utilità di una lingua straniera in riferimento al mercato e alla successiva scelta professionale. In tal caso, la scelta più ovvia potrebbe essere quella dell'inglese, come per l'appunto è praticato in quasi tutte le scuole europee, con maggiore o minore intensità, a partire dalla scuola secondaria.

In tal caso, però, l'insegnamento dell'inglese non è dettato dall'intenzione di avvicinarsi emotivamente e socialmente al popolo che parla quella lingua – come appunto è implicito nel concetto della Ldl quanto piuttosto da un criterio di utilità professionale.

Il secondo criterio, di carattere pedagogico, è finalizzato invece all'apprendimento delle lingue del "vicino", rappresentato oggi in Germania piuttosto da turchi, greci, italiani, ecc. che non da inglesi.

L'apprendimento delle lingue presenti sul territorio ha appunto lo scopo di favorire la conoscenza reciproca e la coesione sociale fra la comunità maggioritaria e le minoranze residenti in loco.

La Ldl funziona in questo caso come ulteriore mezzo di comunicazione e comprensione fra bambini in quotidiano contatto fra di loro e si traduce inoltre, per chi apprende, in capacità di agire e muoversi in contesti plurilinguistici immediatamente accessibili nel suo ambiente di vita.

2. Assieme agli elementi linguistici, devono essere appresi anche i contesti antropologici, i "vissuti", in cui essi sono usati.

Peter Hoeg, nel bel romanzo "Il senso di Smilla per la neve", ci ricorda che gli Eschimesi conoscono più di 10 nomi per definire la "neve". A ciò corrispondono altrettanti

tante esperienze di vita strettamente legate all' "habitat" di quel popolo.

Numerose espressioni delle lingue nazionali di origine fanno riferimento a realtà ambientali, storico-geografiche e culturali specifiche che non trovano riscontro in Germania (15).

La decodificazione di queste espressioni costringe perciò gli alunni della Ldl a confrontarsi con situazioni ambientali, sistemi di vita, mentalità e valori diversi dal proprio, scoprendone le origini e le motivazioni. L'obiettivo educativo della Ldl, in senso lato, è quello di risvegliare curiosità e confidenza con modi di pensare e di vivere diversi dal proprio: "l'estraneo, il diverso è normale e interessante".

Inoltre, perché l'esperienza della Ldl risulti produttiva per l'autoctono, occorre:

3. Nell'insegnamento, devono risaltare le differenze, ma anche le interconnessioni fra la lingua materna di chi apprende e la Ldl.

Il confronto con codici linguistici diversi favorisce il "decentramento" dalla propria lingua materna, che può così essere osservata "dall'esterno".

Questo esercizio, oltre a rafforzare la consapevolezza del proprio sistema linguistico, mostra l'efficacia comunicativa degli altri sistemi, che, in qualche caso, può portare persino all'adozione di alcune forme verbali degli stessi (16).

L'approccio contrastivo favorisce la capacità metalinguistica, che è fattore determinante per l'acquisto di competenza linguistica. Alla riflessione linguistica consegue lo sviluppo della capacità di riflettere sulla propria cultura e di scoprirne la interdipendenza con altre culture (D. Wolff, cit.).

Ciò "è rilevante dal punto di vista formativo, perché contribuisce all'atteggiamento di relativismo culturale e di interesse per il diverso" e, nello stesso tempo, fa scoprire le "matrici comuni" delle varie culture (P.E. Balboni, cit., pag. 56).

4. L'approccio didattico deve avvenire in un clima libero da stress, creativo e orientato all'apprendimento per scoperta.

La rinuncia ad una valutazione delle prestazioni e ad una pianificazione normativa della Ldl rende possibile un insegnamento di tipo informale, spontaneo, ricco di fantasia e di elementi ludici (17).

In condizioni ottimali, quando nella stessa classe vi siano alunni italiani e l'insegnante sappia opportunamente utilizzarli come "native speakers", l'apprendimento della Ldl dovrebbe approssimarsi a quello naturale, indotto cioè da situazioni comunicative reali con bambini italofofoni.

CONCLUSIONI

Riflessioni su un possibile scenario futuro

Con l'introduzione delle lingue di minoranza nella scuola elementare tedesca sembra che si sia avviato, finalmente, un salutare processo di "destabilizzazione" di un curriculum formativo anacronisticamente orientato ad una popolazione scolastica culturalmente e linguisticamente uniforme.

Con ciò è cominciato anche il cammino di avvicinamento degli insegnanti di classe alla specificità linguistico-cognitiva dei loro alunni stranieri, che dovrebbe portare – se sarà sostenuto dalle istituzioni – ad una concezione più ampia della educazione linguistica nella scuola di base.

Ma soprattutto, con le occasioni di "incontro" con la "lingua del vicino", si sono aperte nuove strade per un dialogo più profondo fra alunni di diversa nazionalità.

L'accostamento ad una pluralità di lingue già nelle prime classi elementari, oltre ad ampliare la competenza comunicativa dei giovani scolari, apre anche finestre su mondi di significati, di modi di sentire e di esprimere realtà diverse dalle proprie.

Di qui a capire che le diversità culturali possono arricchire il proprio stile di vita il passo è breve: la diversità, oltre che legittima, è anche utile.

La sensazione di pericolo, che nasce dall'ignoranza, si trasforma in consapevolezza delle risorse che la molteplicità delle lingue e delle culture può offrire.

C'è da sperare che la generazione di scolari che oggi compie i primi timidi passi su questo terreno, nel suo piccolo microcosmo scolastico, possa vivere un giorno in una società che, nel suo complesso, riconosca l'inevitabile interdipendenza di tutte le culture umane ed i vantaggi che derivano da una intensificazione dei reciproci scambi.

A. Accardo

NOTE

(1) "Im völkischen Kulturverständnis sind immer nur tatsächlich oder vermeintlich endogene überkommene Kulturtra-

ditionen des eigenen Volkes legitim. Das «Fremde» ist per Definition illegitim, muß abgewertet oder ausgeschlossen werden. Deshalb wird z.B. die Volks-sprache von «Fremdwörtern» gereinigt... Weil die völkische Ideologie davon ausgeht, daß jedes Volk eine ihm je eigene spezifische Kulturtradition besitzt, wird Einwanderung von Menschen «fremder Volkszugehörigkeit» als fundamentale Bedrohung dieser völkischen Nationalkultur empfunden. Im völkischen Staatsverständnis haben somit weder Multiethnizität noch Multikulturalismus Raum”.

(2) John Higham parla, in tal senso, di “integrazione pluralistica”, che si realizza “quando il gruppo di maggioranza prende in considerazione con attenzione la specificità culturale degli immigrati ed è disposto a modificare se stesso in rapporto a tale specificità” (cit. in: D. Cohn-Bendit, “Heimat Babylon” Hoffmann & Campe, Hamburg, 1993, pag. 316).

“Die multikulturelle Gesellschaft ist stets auch von der Auseinandersetzung der Kulturen geprägt und zielt daher auf Integration. Keineswegs jedoch auf Assimilation. Das Fremde wird nicht zum Deutschen, sondern es entsteht etwas Drittes, etwas Neues...”

Die multikulturelle Gesellschaft setzt den Versuch eine Balance zwischen Neuerung und Bewahrung zu finden..., den Versuch, das Bedürfnis (der Einwanderer) nach Heimat anzuerkennen.

Die Einwanderer versuchen, sich in der Fremde heimisch zu fühlen. Dabei werden sie von der fremden Gesellschaft geprägt – und prägen diese. So können, für alle, neue Heimaten entstehen” (D. Cohn-Bendit, Die Zeit, 22.11.91).

(“La società multiculturale è costantemente confrontata con i contrasti fra le culture e mira perciò all'integrazione. In nessun caso però all'assimilazione. L'estraneo non diventa tedesco, ma viceversa emerge qualcosa di terzo, qualcosa di nuovo... La società multiculturale cerca di trovare un equilibrio tra innovazione e conservazione... e di riconoscere il bisogno di patria (degli immigrati).

Gli immigrati tentano di sentirsi a casa all'estero. Nello stesso tempo, essi vengono influenzati dalla società ospite e la influenzano. In tal modo, possono emergere nuove patrie per tutti”).

(3) Il “melting pot” è un modello fallito.

R.E. Park, già negli anni Venti, rilevava che il famoso mito americano dell'assimilazione veloce dei nuovi arrivati era falso e che la società multietnica americana non era altro che un insieme di particolarismi, una “strategia di autoaffermazione dell'individuo nella giungla della società...”.

Il modello assimilatorio, all'inizio, può avere anche successo. Alla distanza, però, provoca una controreazione: quando i presunti assimilati si accorgono di essere vittime di un raggio, si volgono radicalmente verso le loro “radici”, si rifugiano in una “etnicità aggressiva” e fanno della loro differenza un'arma contro la maggioranza (in “Heimat Babylon”, cit., pag. 319).

(4) Un'analisi della situazione linguistica dei bambini italiani in Germania pone in evidenza i seguenti aspetti:

I – In casa si parla sempre più spesso tedesco: i genitori sono in Germania da più di 15-20 anni e generalmente hanno frequentato le scuole in questo Paese. In alternativa, se entrambi i genitori provengono dallo stesso Paese ed hanno contatti frequenti con l'Italia, usano fra loro il dialetto e con i figli il tedesco (è ovvio che questo “tedesco” è rudimentale e si limita alla comunicazione orale).

La dominanza del tedesco nella comunicazione familiare si accentua in relazione al numero dei figli (con il primo figlio si usa di più la lingua materna che con i successivi) e al progredire della socializzazione secondaria di questi (lingua materna fino all'ingresso nel Kindergarten, quindi sempre più tedesco).

Nel caso di matrimoni misti, l'italiano è generalmente soccombente e l'unica lingua veicolare è quella tedesca (in questo caso, con un grado di elaborazione superiore rispetto a quello parlato nelle famiglie di soli italiani).

II – All'ingresso nel Kindergarten e quindi nella scuola elementare, avviene la “immersione” totale dei bambini nel mezzo linguistico tedesco e con ciò viene attivato in essi un meccanismo di rimozione del linguaggio familiare, derivante dalla implicita stigmatizzazione delle lingue di emigrazione nel contesto sociale tedesco. Ciò comporta il blocco dello sviluppo della lingua materna (e anche di certi processi cognitivi) e, attraverso successive fasi di interlingua, la faticosa acquisizione del tedesco standard. Da questo momento, il bambino comincia ad elaborare linguisticamente tutte le esperienze veicolate dalla scuola in tedesco e a distaccarsi anche affettivamente dalla lingua materna, a ciò indotto dalla naturale aspirazione ad essere accettato dal “peer-group”.

III – Fratelli e sorelle, anche all'interno della famiglia, comunicano esclusivamente in tedesco (“Umgangssprache”), usando qualche volta anche come “linguaggio cifrato” in opposizione a quello usato dai genitori.

IV – L'impatto con la lingua italiana standard avviene generalmente verso i 7-8 anni, nell'ambito dei Corsi di lingua materna, quando ormai il distacco dal linguaggio familiare è consolidato da anni e il bambino è praticamente monolingue tedesco (o semilingue).

(5) Per converso: l'insegnamento di L2 per immersione (in regime monolingue) inibisce L1 e produce parlanti semilingui (D. Woffl, Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen in: Die neueren Sprachen, nr. 92/1993, pag. 510 segg.).

(6) Ciò comporta – sia detto qui per inciso – che l'insegnante di L2 possieda una competenza specifica anche nella lingua d'origine dell'allievo ovvero che l'insegnamento linguistico avvenga in tandem con un docente di madrelingua.

(7) Si veda, a tal proposito: F.O. Radke, “Multikulturalismus. Ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus” (in: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 117/1992, S.23-30).

(8) Se i bambini italiani fossero effettivamente uguali ai tedeschi e perfettamente integrati – come sostiene qualcuno –, non affollerebbero le scuole speciali e le liste dei “drop-outs”, come purtroppo avviene anche nelle scuole animate dal migliore spirito integrativo (“Junge Italiener in Deutschland: integriert und doch draußen”, WuB nr. 6/1995, pag. 183).

(9) Non sorprende pertanto che il bilinguismo franco-inglese si affermi nelle scuole canadesi, mentre quello ispano-inglese, praticato nelle scuole statunitensi, incontra invece tanti ostacoli

(10) E. Martella, dopo aver osservato che “è il gruppo di maggioranza che definisce la minoranza” nota che “determinati tratti di una minoranza possono... introdursi, diventandone parte, tra quelli di una maggioranza. Ma tale processo... può avere una duplice valenza, negativa o positiva. Può comportare la stigmatizzazione della minoranza o può lanciare la stessa nella realtà mondiale” (“Il multiculturalismo come problema polisenso” in Affari Sociali Internazionali, nr. 2/1994, pag. 15).

(11) Dopotutto, se si pensa che il concetto di Stato-Nazione è tuttora in gran parte basato sulla omogeneità linguistica, non sorprende che la resistenza maggiore della società di accoglienza alla penetrazione delle culture di minoranza sia riservata alle loro lingue. Alla luce di tale principio, la diffusione di lingue diverse da quella della maggioranza può apparire una minaccia alla integrità dello Stato.

(12) “Schüler sollen künftig in allen Altersstufen und in Schulformen mehr Fremdsprachen lernen... Der Präsident der KMK, Bayerns Kultusminister Hans Zehetmair, bezeichnete Mehrsprachigkeit als Lernziel der Zukunft. Sie sei der Schlüssel zur europäischen Integration. So sollen künftig bereits in allen Grundschulen, in spielerischer Form erste Fremdsprachenkenntnisse vermittelt werden... Die Kultusminister regen darüber hinaus an, die Herkunftssprachen der in Deutschland lebenden ausländischen Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Deutsche Schüler sollten dabei die Chance nutzen eine Fremdsprache außerhalb des traditionellen Sprachkanons zu erlernen...”.

Una particolare riflessione meritano le prospettive che l’iniziativa apre ad una progressiva curricolarizzazione dell’italiano nella scuola tedesca. Lo stesso Ministero tedesco ha presentato alla Commissione Europea, per il triennio 1992-1995, il progetto denominato “Interkulturelle Bildung italienischer und deutscher Schüler, durch Kooperation italienischer und deutscher Lehrer im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht in der Grundschule”, il quale prevede:

– l’ampliamento pratico della competenza linguistica degli insegnanti tedeschi, tramite corsi di lingua e corsi di perfezionamento sotto l’aspetto specifico della promozione dell’italiano come lingua d’incontro;
– lo sviluppo di ulteriori materiali di base a carattere inter-

culturale per l’attuazione di progetti relativi alla lingua italiana nella scuola elementare;

– seminari per ispettori e dirigenti scolastici, per la sensibilizzazione nei confronti di lingue meno diffuse come l’italiano.

(13) A mio parere, queste tesi contengono una certa dose di fariseismo, nascondendo il fatto che un approccio più serio alla Ldl richiederebbe una maggiore professionalità e quindi un maggior investimento di risorse da parte dello Stato.

(14) Un’insegnante di classe tedesca così descrive il cambiamento di clima nei confronti di una sua alunna italiana: “Valeria war von Anfang an gerne bereit, ihre Italienischkenntnisse in den Unterricht einzubringen, z.B. indem sie bei Liedeinführungen den Text vorsprach und Übersetzungshilfen gab. Von den anderen Kindern wurde sie als «Spezialistin für Italienisch» anerkannt... (Dies) verstärkte die ohnehin sehr positive Wertschätzung Valerias durch die Mitschüler und Mitschülerinnen”; ed un’altra insegnante riferisce che gli alunni italiani “durch den Umgang mit der Begegnungssprache-Italienisch wurden für ihre Mitschüler auch interessanter und beliebter” (da: “Umfrage über die Auswirkungen der Begegnungssprache auf italienische Kinder und ihre Eltern” in JOURNAL der Ital-Deutsche Lehrervereinigung NRW, Nr.2/1995).

Interessante è anche l’effetto provocato dall’esperienza della Ldl sull’atteggiamento degli stessi insegnanti di classe tedeschi nei confronti degli alunni italiani:

“Meine erworbenen Italienisch-Kenntnisse, die Berührung mit Kultur, Schulwesen, Alltagsleben und Mentalität der ital. Familien haben mich aufgeschlossen, verständnisvoller und sensibler gemacht für ihre Individualität, die sie hier in Deutschland leben”; oppure: “Durch meine Italienisch-Kenntnisse hat sich das Verständnis für ital. Mitbürger positiv geändert” (da: “Umfrage über die Auswirkungen der Begegnungssprache...”, cit.).

(15) Si pensi, ad es., alle espressioni italiane “pesce d’aprile”, “il segreto di Pulcinella”, “fare alla romana”, “fare le nozze coi fichi secchi”, “fare le corna”, “mettere in palio”, “lavare in casa i panni sporchi”, “mettere qualcosa piazza”, o a termini come Befana, bomboniera, panettone.

(16) Basti pensare alla popolarità, in Germania, di espressioni come “dolce vita”, “dolce far niente”, “basta”, “finito”, “mamma mia”, “Piccobello”, “ciao”, “bambini”, “al dente”, “terracotta”, “mafioso”, “paparazzo”, ecc.

(17) La possibilità di sperimentare liberamente il contatto con una lingua straniera nella scuola elementare rappresenta forse l’ultima possibilità per i bambini di entrare in contatto con un’altra lingua, senza essere sottoposti alle sanzioni e costrizioni connesse con l’insegnamento tradizionale delle lingue straniere (G. Priotto, “Lerne die Sprache deiner Schulkameraden”, Mitteilung FMF n. 7/1994, pag. 34).