

BRUNO MORETTI – FRANCESCA ANTONINI

# FAMIGLIE BILINGUI.

Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in  
famiglia

Osservatorio linguistico della Svizzera italiana

1999

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>5</b>
<b>1. ASPETTI GENERALI DEL BILINGUISMO</b>	<b>8</b>
1.1 La normalità del bilinguismo	8
1.2 L'acquisizione della lingua da parte del bambino	11
1.3 Definizione di bilinguismo	16
1.4 Fasi dello sviluppo bilingue	21
1.5 Gradi di competenza	24
1.6 Il semilinguismo	27
1.7 Il concetto di lingua materna	34
1.8 Età e ordine di acquisizione	36
1.9 Il problema dell'età critica	39
1.10 I confini tra L1 e L2	43
1.11 Altre differenze fondamentali tra bambini e adulti: il 'modo di costruzione della conoscenza'	44
1.12. La differenza 'tecnica' tra il processo di apprendimento e quello di acquisizione	47
1.13 L'organizzazione dei sistemi bilingui	48
1.14 Linguaggio e cognizione	67
<b>2. FENOMENI LINGUISTICI DELLA COMPETENZA BILINGUE</b>	<b>75</b>
2.1 Il discorso e il sistema bilingue	75
2.2 L'interferenza	78
2.3 La commutazione di codice	84
<b>3. IL BILINGUISMO IN FAMIGLIA</b>	<b>94</b>
3.1 Alcuni casi famosi di studi su famiglie bilingui	95
<b>3. I COMPORTAMENTI IN FAMIGLIA</b>	<b>101</b>
3.1 Tipi di famiglie bilingui	101
3.2. Strategie in famiglia	105

<b>PARTE SECONDA: IL BILINGUISMO RACCONTATO DA CHI LO VIVE</b>	<b>125</b>
<b>1. OSSERVAZIONI INTRODUTTIVE</b>	<b>125</b>
1.1. Il quadro quantitativo del bilinguismo in famiglia in Ticino	125
1.2. Metodologia	126
1.3. Il campione	127
<b>2. VANTAGGI E SVANTAGGI DEL BILINGUISMO NEI PARERI DELLE PERSONE</b>	<b>132</b>
2.1. Il punto di vista dei genitori: via libera al bilinguismo	132
2.2. Bilinguismo e controindicazioni	137
2.3. Il bilinguismo visto dall'esterno	144
2.4. Il punto di vista dei figli	147
2.5. Le immagini del bilinguismo presso i genitori e i figli di famiglie bilingui	158
<b>3. IL BILINGUISMO IN ATTO: PERCORSI E CASI TIPICI</b>	<b>166</b>
3.1. Coppie monolingui alloglotte	166
3.2. Coppie miste	169
3.3. Coppie bilingui alloglotte	170
3.4. Alcune tappe caratteristiche e relativi comportamenti linguistici	171
3.5. Il bilinguismo tardivo	176
3.6. Due possibilità particolari nel futuro dei bilingui di oggi	183
3.7. Il bilinguismo con il dialetto	190
<b>4. FATTORI CHE FAVORISCONO LO SVILUPPO BILINGUE E FATTORI CHE LO CONTRASTANO</b>	<b>199</b>
4.1. Fattori facilitanti: cosa può aiutare il bilinguismo	199
4.2. Fattori di difficoltà: cosa causa difficoltà al bilinguismo?	203
4.3. Misure d'emergenza adottate dai genitori	209
4.4. Il rifiuto della lingua d'origine	212
4.5. Quando si modificano le strategie	221
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>224</b>

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>227</b>
<b>SCHEDE DEGLI INFORMATORI (FIGLI)</b>	<b>234</b>
<b>SCHEDE DEGLI INFORMATORI (GENITORI)</b>	<b>237</b>

## INTRODUZIONE

“Children are born ready to become bilinguals and multilinguals. Too many are restricted to becoming monolinguals. Children are born with the equipment to run and play, to laugh and to learn. No caring parent or teacher denies children the chance to develop physically, socially, educationally or emotionally. Yet we deny many children the chance to develop bilingually and multilingually. [...]

The most important factor in the language development of a bilingual child is nothing to do with language. It is about **making language enjoyable**, fun and a thoroughly happy experience for children.” (Baker 1995, 35)

Quando due genitori di lingue materne differenti hanno figli nulla può sembrare più normale del fatto che entrambi trasmettano ai proprio figli entrambe le lingue. Purtroppo in molti casi questo fenomeno non costituisce ancora la norma e ciò è spesso dovuto a stereotipi negativi e pregiudizi che o bloccano dall’inizio questa possibilità oppure fanno sì che i tentativi, spesso iniziati senza troppa convinzione e ottimismo, vadano ad avere un esito negativo. Mentre nel mondo scientifico si è oramai concordi su una generale fattibilità e facilità del bilinguismo, nel mondo di tutti i giorni i tentativi in questo senso devono continuare a fare i conti con un pessimismo di fondo. Il nostro lavoro ha come obiettivo principale proprio quello di presentare un quadro realistico della situazione e dall’altro lato di portare alla luce e discutere gli stereotipi negativi. Il presupposto di fondo che un’educazione bilingue sia difficile o destinata al fallimento è infatti a nostro parere proprio la causa prima del fallimento di questi tentativi (con un bell’esempio di ‘profezia che si autoadempie’, in cui cioè il credere alla profezia, negativa, diventa una causa importante del fallimento). Non è che i pregiudizi negativi siano le uniche cause di difficoltà, ma è sicuro che innanzitutto sono tra

le più frequenti e secondariamente, e in modo più importante, sono quelle sulle quali si può agire più facilmente.

Questa nuova ricerca dell'Osservatorio più che una ricerca sul territorio, come lo erano state le precedenti, si configura perciò come la messa a disposizione di chi sia interessato di uno strumento informativo e di sostegno per il mantenimento del bilinguismo in famiglia. Lavori di questo tipo, assai diffusi nel mondo anglosassone (v. per esempio Harding e Riley 1986, De Jong 1986, o Baker 1995) e presenti, pur se in modo meno importante, nella bibliografia di lingua tedesca (Kielhöfer e Jonekeit 1983) mancano finora per il mondo italofono<sup>1</sup>. Il taglio che abbiamo deciso di dare vuole essere una via di mezzo tra il trattato manualistico e la lettura per non specialisti<sup>2</sup>, cercando nel contempo di essere sia leggibile che informativo riguardo alle indicazioni scaturite dalla ricerca più recente.

La particolarità fondamentale del bilinguismo in famiglia, inteso come acquisizione contemporanea di due lingue, consiste nel suo rappresentare un caso particolare, intermedio tra l'acquisizione della prima lingua (L1) e l'apprendimento di una lingua seconda (L2), e si colloca quindi in posizione speciale in cui è possibile osservare il bambino che impara due lingue materne. Contrariamente a quanto spesso ancora si tende a pensare, il bilinguismo è normale sia nel senso che è molto frequente (altrettanto se non di più del monolinguisimo) sia nel senso che è una delle realizzazioni possibili del potenziale umano che permette di imparare le lingue. Se gli esseri umani sono 'programmati' per l'acquisizione di una lingua possiamo assumere che essi siano programmati anche per acquisire più di una lingua. A partire da questa osservazione possiamo formulare due corollari centrali che saranno fondamentali per tutto quanto diremo in seguito.

Il primo di essi è che ogni bambino può crescere facilmente bilingue. Ciò che eventualmente disturberà questo sviluppo saranno circostanze negative esterne, ma da un punto di vista interno, linguistico, possiamo dire che le probabilità di un bambino di sviluppare un bilinguismo soddisfacente sono esattamente le stesse di quelle di sviluppare un sistema linguistico unico soddisfacente e questo perché i due sviluppi si basano esattamente sulle stesse capacità.

---

<sup>1</sup> L'interesse in genere per il problemi del bilinguismo in Italia non è grandissimo, fatta eccezione per lavori molto importanti, e in parte in notevole anticipo sui tempi, come quelli di Titone (v. per es. 1972), Volterra e Taeschner (1978), e Francescato (per es. 1981).

<sup>2</sup> Ai quali ci rendiamo conto di richiedere comunque uno sforzo talvolta non indifferente.

Il secondo punto è che la competenza di un bilingue è differente dalla somma delle competenze di due monolingui. Come ha ben messo in luce in particolare Grosjean (1982), accanto alla competenza nelle due lingue il bambino disporrà anche di una ‘competenza bilingue’, cioè di una capacità di sfruttare per scopi particolari la propria conoscenza delle due lingue e di istituire relazioni tra loro. Ma d’altro canto al bambino devono essere fornite le motivazioni per essere bilingue, cioè per sviluppare due sistemi (e far sì quindi che non possa lasciarne uno per strada e cavarsela solo con l’altro), e gli devono inoltre essere fornite le circostanze che gli permettano di sviluppare appieno i due sistemi e di imparare a servirsi funzionalmente della competenza bilingue, separando i sistemi quando sia necessario oppure integrandoli nell’uso quando egli lo voglia e le circostanze lo permettano. Si tratta quindi di fornire ai bambini le ‘istruzioni sociali’ riguardo all’accettabilità dei fatti bilingui.

Se sottoscriviamo questi due corollari (e a quanto ne sappiamo al giorno d’oggi dalla ricerca non vi sono motivi per non accettarli), possiamo allora delineare i principi ed i comportamenti che possono aumentare le probabilità di uno sviluppo bilingue felice. Purtroppo, come in tutti i fatti sociali, non è possibile prevedere in modo assoluto le conseguenze dei comportamenti, anche perché non siamo consapevoli di tutti i nostri comportamenti e delle loro interpretazioni, ma ci sono comunque alcune linee che possono essere indicate e seguite per migliorare le probabilità di riuscita nel senso voluto. Rimane un margine di indeterminatezza, e la lotta contro questo margine, con continui adattamenti delle proprie strategie, è un compito importante delle singole famiglie.

Fino ad un certo punto chi cerca di sviluppare nei propri figli una competenza bilingue avrà l’impressione di essere come un cuoco che si trovi ad operare in una cucina in cui ci siano dei diavoletti che disturbano il lavoro, che abbassano o alzano la temperatura delle piastre, che scambiano il sale con lo zucchero, che aprono la porta del forno, ecc. Una situazione in cui non tutto è regolarmente sotto controllo secondo uno *script* rigidamente fissato dall’inizio alla fine, ma in cui comunque ogni passo avanti è qualcosa di guadagnato e garantito e che vale la pena di aver acquisito.

## 1. ASPETTI GENERALI DEL BILINGUISMO

### 1.1 La normalità del bilinguismo

Il primo punto che occorre tener presente quando ci si occupa di bilinguismo riguarda, come abbiamo già detto, il fatto che esso è normale. Nonostante la visione comune sia quella che la norma è rappresentata dal monolinguisimo (visione che può capitare di incontrare, in modo più o meno motivato, anche in studi recenti di specialisti come per esempio in Opler e Gjerlow 1999), in verità sia da un punto di vista di presenza effettiva nella popolazione mondiale, che dal punto di vista delle predisposizioni umane possiamo sostenere che il bi- o multilinguismo costituisca la norma. In verità, per quanto riguarda la diffusione del bilinguismo, François Grosjean (1982) ha già da anni fatto notare come più della metà della popolazione mondiale si possa considerare bilingue.

Abbiamo però visto che, specialmente nelle nazioni in cui il monolinguisimo spesso è stato ed è associato all'identità nazionale unica, la credenza è differente. La conseguenza di ciò è la visione del bilinguismo come di un disturbo, potenzialmente dannoso per i bambini. Per esempio i bambini bilingui imparerebbero più tardi a parlare, non possiederebbero in modo completo nessuna delle loro lingue (con ovvie conseguenze anche sul loro curriculum scolastico e professionale), non sarebbero in grado di distinguere bene le lingue mischiandole talvolta in modo che va dal comico al tragico. In verità nessuna di queste credenze è finora stata dimostrata e addirittura spesso è stato già dimostrato il contrario, per cui i bambini bilingui non solo non sarebbero svantaggiati ma addirittura ricaverebbero un vantaggio generale dalla loro situazione linguistica particolare.

E' chiaro però che se una situazione peculiare (come quella del bilinguismo) è vista come ,deviante' rispetto alla norma, l'interpretazione che i portatori di questa credenza daranno dei fatti reali sarà sempre strutturata in modo selettivo, in modo cioè da sostenere lo stereotipo<sup>3</sup>. Così facendo, i fatti che contraddicono le credenze vengono facilmente trascurati e ignorati ai fini della verifica dello stereotipo (nel migliore dei casi vengono percepiti ma trattati come eccezioni), mentre i fatti che sono coerenti e confermano le credenze contribuiscono fortemente a rafforzarne il valore esplicativo e addirittura predittivo, ciò che a

---

<sup>3</sup> Come nel caso di tutte le credenze pre-scientifiche fondate sulla coerenza interna del sistema e non sul riscontro effettivo e critico con la realtà.



sua volta, come si può facilmente capire, produce la costruzione di un circolo vizioso fondato su una teoria popolare inattaccabile.

In questo modo per esempio si può probabilmente spiegare la forza della credenza che i bambini bilingui inizino più tardi a parlare, dato che ogni qual volta un bambino bilingue sia in ritardo percepibile rispetto alla norma la causa di questo ritardo verrà attribuita al suo essere bilingue, mentre i bambini bilingui non in ritardo o i monolingui in ritardo non vengono presi in considerazione.

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. E' vero che si tratta di un caso particolare di bilinguismo, ma se pensiamo a situazioni che senza ombra di dubbio vengono considerate in questo modo, come quella di un ispanofono che parli anche italiano, le obiezioni si riducono. 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 che questa distanza non è molto inferiore a quella tra italiano e 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. A differenza della variazione intralinguistica vera e propria poi il dialetto è un sistema linguistico completo con restrizioni unicamente nel campo diamesico<sup>4</sup>, dove ha sempre lasciato all'italiano il ruolo di lingua scritta<sup>5</sup>.

Dall'altro punto di vista, quello che riguarda i fondamenti, cioè le differenze relative alla competenza monolingue rispetto a quella bilingue, è difficile vedere buoni motivi per

---

4 Cioè nel campo dell'opposizione tra parlato e scritto.

5 E da un punto di vista neurolinguistico è indubbio che si tratti di una situazione di bilinguismo, si veda per es. la prima frase, peraltro un po' troppo drastica, dell'introduzione di Fabbro (1999, xi): „Bilingual individuals are all those people who use two or more languages or dialects in their everyday lives. In the past, only those speaking two or more *major* languages (such as English, French, or German) were considered to be bilinguals, but this idea as turned out to be a mere cultural bias. It can be stated that the distinction between ‚language‘ and ‚dialect‘ is only political and it is of no relevance to linguistic and neurolinguistic research and practice.“ Abbiamo detto che questa frase è un po' troppo drastica perché tra le linee da esplorare meglio riguardo alla distinzione di tipi differenti di bilinguismo vi è quella che concerne gli effetti della distinzione linguistica tra i due sistemi del bilingue, e da questo punto di vista è possibile che la compresenza nella competenza di italiano e dialetto, per esempio, non venga trattata allo stesso modo, diciamo, della compresenza di italiano e cinese. Rimane il fatto che il concetto rilevante è allora quello della distanza strutturale tra le lingue e non quello, secondario e dipendente eventualmente dal primo, della differenza tra ‚lingua‘ e ‚dialetto‘.

escludere che la capacità di essere bilingui degli esseri umani altro non sia che una attualizzazione della capacità generale di sviluppare e usare il linguaggio. In questo senso possiamo dire che le differenze ‚negative‘ che possiamo ritrovare tra un monolingue e la competenza di un bilingue in uno dei suoi due sistemi sono dovute essenzialmente ad accidenti, cioè a fatti biografici particolari che possono aver limitato l'accesso ad una competenza completa da parlante nativo. Vedremo in seguito come studi recenti sul bilinguismo infantile (cfr. per esempio Lanza 1997) abbiano osservato una fondamentale identità tra acquisizione monolingue e bilingue e come la differenziazione vada ricercata in fattori come la quantità di *input*<sup>6</sup> che il bambino riceve, le circostanze sociali dell'acquisizione, ecc.

In precedenza abbiamo accennato alla similarità della situazione di compresenza in Ticino di lingua e dialetto con situazioni di bilinguismo nel senso stretto, ma anche in casi normali di monolinguisimo ritroviamo fenomeni che si avvicinano notevolmente alle dinamiche del bilinguismo. Pensiamo in particolare al fatto che ogni lingua presenta dei fenomeni di variazione sociolinguistica, che cioè si sceglie il modo di esprimersi in relazione alla situazione, all'interlocutore, ecc.. Si tratta di alternanze nelle forme linguistiche (evidenti soprattutto a livello fonologico, ma anche a livello morfosintattico e lessicale) che corrispondono a differenze nelle definizioni delle situazioni, proprio come quando un bambino bilingue dovrà imparare ad adattare la sua scelta di lingua a seconda degli interlocutori. In questo senso le differenze principali tra la normale variazione sociolinguistica e l'alternanza di lingue nel comportamento del bilingue si rivelano di natura quantitativa e non qualitativa: dal lato delle strutture la differenza riguarda la dimensione della variazione (con le varietà di uno stesso sistema di norma più vicine strutturalmente che non due sistemi linguistici differenti), dal lato dei valori, o meglio del potenziale espressivo, le singole varietà non sono sistemi comunicativi completi che coprono tutti gli ambiti d'uso della lingua nella società, ma piuttosto sono specializzate in correlazione ad alcuni parametri e abbandonano le altre situazioni, ‚parassitariamente‘, ad altre varietà (i sistemi linguistici completi devono invece coprire l'intera gamma di variazione, quindi includono più varietà).

---

<sup>6</sup> L'*input* è costituito dai prodotti linguistici di altre persone che il bambino o l'apprendente sente e dei quali, almeno potenzialmente, può servirsi per costruire la sua competenza linguistica. L'*output* sono invece i prodotti del bambino stesso. Una delle grandi problematiche degli studi sull'acquisizione e sull'apprendimento è quella di quanto e quale *input* sia effettivamente utilizzabile per la costruzione della competenza.

## 1.2 L'acquisizione della lingua da parte del bambino

Ci sono alcuni punti fondamentali riguardo allo sviluppo del bambino monolingue che godono oramai di una forte accettazione nel mondo scientifico. Il primo di essi è che il bambino è predisposto ad imparare il linguaggio, egli non è quindi una *tabula rasa* sulla quale le esperienze linguistiche iscrivono la competenza ma dispone di strutture che interagiscono con l'esperienza. La competenza linguistica che il bambino si forma (l'insieme delle conoscenze relative alla lingua; conoscenze si noti bene più di tipo implicito che esplicito<sup>7</sup>) è quindi il risultato del fatto che l'*input* che il bambino incontra attiva la sua capacità di imparare e fa sì che questa capacità di imparare prenda la forma della lingua specifica. Questa predisposizione è così forte<sup>8</sup> che potremmo dire che in presenza di condizioni minime il bambino ,non può non imparare'<sup>9</sup>. E' in conseguenza di questa facoltà che tutti i bambini normali che sentono una lingua sono in grado di acquisirla (e qualunque sia la lingua che sentono).

Un altro punto sul quale si nota un accordo di fondo è quello che riguarda le varie fasi che il bambino attraversa nell'acquisizione linguistica<sup>10</sup>, con la riserva che i momenti temporali in cui queste fasi avvengono sono fortemente variabili e possono variare, anche in

---

7 Ovvero colui che le possiede non ne è consapevole e non le sa spiegare ad altri.

8 Questa forza e la costanza nel processo acquisizionale non possono non suscitare l'ipotesi che la capacità di acquisire la lingua si fondi su una predisposizione genetica.

9 Come tutte le formulazioni a slogan anche questa semplifica il margine di problemi che sfuggono alla norma, cioè i casi di quei bambini che non ricevono una quantità o una qualità di *input* sufficiente, o che si ritrovano a non avere una motivazione per imparare o ad avere una contro-motivazione che blocca l'apprendimento. Ma come abbiamo detto lo slogan è valido per la grandissima maggior parte dei bambini.

10 A livello terminologico è diventato tradizionale, nella linguistica italiana, distinguere tra acquisizione (inteso come il fenomeno che caratterizza lo sviluppo della prima lingua nel bambino) e apprendimento (che è invece tipico dello sviluppo di una lingua seconda nell'adulto). Mentre per l'acquisizione si parla di un fenomeno spontaneo o ,naturale', per l'apprendimento abbiamo la contrapposizione tra apprendimento ,naturale o spontaneo' e apprendimento guidato (in cui l'*input* e le conoscenze con cui viene a contatto l'apprendente sono strutturate da un insegnante). I termini di ,acquisizione' e ,apprendimento' possono però anche avere un'accezione più tecnica di cui parleremo più avanti.

modo notevole, da bambino a bambino<sup>11</sup>. Così il bambino medio inizia di norma a parlare, cioè a pronunciare singole parole, tra il nono e il diciottesimo mese di vita (più precisamente si parla di un periodo ,olofrastico‘ intendendo con ciò mettere l’accento sul fatto che in questa fase i prodotti del bambino sono frasi ... di una sola parola<sup>12</sup>). Inizia a produrre enunciati di due parole attorno ai 18-24 mesi. In seguito il numero di parole per frase aumenta (attorno ai due anni e mezzo o tre anni di età il bambino produce frasi di più parole) e lo sviluppo continua con un affinamento delle strutture grammaticali. Si parla infatti, per la prima fase che segue lo stadio olofrastico, di un ‘periodo telegrafico’, in quanto il bambino accosta semplicemente le parole senza fare uso di marche flessionali o di parole funzionali (questa fase viene di solito superata verso i tre anni). A circa quattro anni usa la lingua in modo molto vicino a quello degli adulti (non più in forma telegrafica) e tra i cinque e i sei anni il bambino ha acquisito quasi tutto ciò che serve (si è calcolato che a sei anni possiede circa l’80% delle strutture), anche se il processo si può considerare completo solo verso i dieci anni.

Per quanto riguarda il lessico, il vocabolario attorno ai due anni è costituito da circa 50 parole e a partire dai due anni e mezzo esso si amplia notevolmente tanto da comprendere quasi 8'000 parole attorno ai sei anni (un bambino di cinque anni impara all’incirca venti parole nuove al giorno). A otto anni il numero di parole è superiore alle 17'000 unità.

Infine, un altro punto fondamentale (anche per quanto vedremo in seguito) è l’interpretazione che deve essere data dei cosiddetti ,errori‘. Per ,errore‘ si intende normalmente un comportamento linguistico differente dal comportamento ideale del parlante adulto nativo. Ma questa definizione si apre a due differenti interpretazioni possibili. La prima è quella più frequente e pre-scientifica, in cui è fondamentale il confronto con il comportamento (ideale) dell’adulto; in questo caso l’errore è una ,deviazione‘, una

---

11 Anche se da un punto di vista statistico possiamo dire che tutti i bambini cominciano a parlare all’incirca alla stessa età. Le cifre che diamo qui di seguito vanno comunque prese solo in modo indicativo, dato che, come abbiamo detto, nei singoli casi ci possono essere notevoli variazioni. Per quanto riguarda in modo particolare i bambini bilingui, già Swain (1972) ha potuto dimostrare che l’ordine di sviluppo della lingua non è differente se il bambino impara una sola lingua o due lingue contemporaneamente.

12 E’ evidente che il bambino inizia a costruire la sua competenza linguistica e a capire la lingua molto prima di quanto inizi a parlarla (accanto ovviamente alla possibilità di comunicare attraverso canali paralinguistici, come gli sguardi, i sorrisi, il pianto, ecc.). Ed è anche possibile cogliere fasi di produzioni prelinguistiche, cioè momenti di costruzione dell’uso attivo del linguaggio anteriori alla produzione della prima parola comprensibile. Così per es. a livello fonologico è noto che i bambini in una prima fase producono una gran quantità di suoni differenti, ma che in un secondo tempo smettono di produrre quei suoni che non fanno parte del sistema della loro lingue o delle lingue che sentono abitualmente. In questo modo, prima di produrre parole comprensibili, i bambini hanno già iniziato a lavorare sull’inventario fonologico, cioè sull’insieme di suoni distintivi utilizzati effettivamente dalla loro lingua.

discordanza rispetto al punto di riferimento che è però la competenza non del bambino parlante ma di un'altra persona. Se invece adottiamo come punto di riferimento la competenza del bambino, il cosiddetto errore assume un'altra connotazione e diventa la conseguenza, sistematica e regolare, del sistema linguistico di cui il bambino si serve per comunicare. Esso diventa quindi il prodotto perfettamente legittimo di una regola e non uno sbaglio<sup>13</sup>. L'errore, come tutti gli altri prodotti linguistici del bambino, diventa quindi lo strumento fondamentale che ci permette di capire come il sistema di quest'ultimo è costituito e quali sono le regole sulle quali la produzione si basa.

Addirittura gli errori dei bambini sono di solito il risultato di un lavoro produttivo che consiste nel cercare di costruire le regole di funzionamento della lingua. E gli errori perciò possono essere creativi, cioè rappresentare prodotti che il bambino non ha mai sentito attorno a sé, ma che rispettano regole estratte da altri prodotti linguistici. Per esempio il bambino che dice qualcosa come *voglio bere* si basa sulla correlazione regolare che esiste in molti casi tra la forma dell'infinito di un verbo e le altre forme del paradigma: se è possibile dire *io bevo, tu bevi, egli beve*, come dico *io rido, tu ridi, egli ride*, perché non posso dire *bere* come *ridere*. Oppure il bambino che dice *ho faciuto* per *ho fatto* si basa su forme 'legittime' come *ho bevuto*<sup>14</sup>. Questi fenomeni mostrano in modo evidente come il processo di acquisizione non sia fondato sulla pura imitazione, cioè la ripetizione di quello che il bambino sente, ma come l'acquisizione sia un processo creativo, durante il quale il bambino può produrre fenomeni linguistici mai sentiti prima e mai prodotti da un adulto. Anzi spesso la fase di 'sovraregolarizzazione' ha una sua collocazione precisa nel processo di apprendimento. Così, per l'inglese, lo studio pionieristico di Ervin (1964) ha potuto dimostrare che il bambino, utilizza molto presto forme flesse irregolari come *went* o *came* (spesso addirittura prima di forme flesse regolari, come *walked* o *played*), ma che a questa

---

13 Con un esempio volutamente esagerato è un po' come se qualcuno dicesse che in italiano si dovrebbe dire *fromaggio* e non *formaggio* perché in francese si dice *fromage*. In questo caso è evidente che cosa voglia dire che i prodotti linguistici devono essere ricollegati al sistema di coloro che li producono e non a sistemi 'esterni' di altre persone. Ricordiamo in margine che l'adozione di una prospettiva di questo tipo, in cui il cosiddetto errore viene piuttosto reinterpretato come una peculiarità del sistema da cui ha origine, è fondamentale per capire come funziona effettivamente il sistema linguistico (quindi per gli scopi esplicativi della linguistica). Spostando il discorso sul piano sociale e in relazione ad età più avanzate (in cui i fenomeni non siano primariamente evolutivi) ciò non vuol ancora dire che tutto sia tollerabile, dato soprattutto il fatto che le peculiarità manifestano differenze che possono avere conseguenze sociali per i parlanti. Ma nei bambini di solito questi fenomeni sono transitori e si sistemano da soli.

14 Non si deve trascurare il fatto che spesso le stesse lingue degli adulti hanno manifestato nel corso del tempo o manifestano tuttora alternanze, si pensi per es. per l'italiano a alternanze, sempre nel campo dei participi, come *ho veduto* e *ho visto*.

prima fase (in cui probabilmente le forme sono state apprese per mera memorizzazione) fa seguito una fase ‘creativa’ in cui le forme irregolari sono sostituite da sovrageralizzazioni come *goed* o *comed*. La fase che segue è caratterizzata da una certa ‘confusione’ e vi si ritrovano soluzioni strane come per esempio *walkeded* per *walked* o *wented* per *went*, che lasciano poi il posto alle forme corrette.

Un’ultima domanda che ci si può porre riguarda il ruolo degli adulti nel processo di acquisizione da parte dei bambini. In particolare ci si può chiedere quale sia il ruolo e la necessità di quei modi particolari di parlare ai bambini che i linguisti indicano di solito con il nome di *baby talk*. Si tratta di quelle tipiche varietà caratterizzate per esempio da un forte uso di diminutivi, di nomi particolari per referenti tipici del mondo del bambino e talvolta da semplificazioni a tutti i livelli linguistici. Una risposta che si può dare in modo veloce senza correre tuttavia il rischio di essere imprecisi è quella che da un lato l’uso di queste varietà non danneggia senz’altro lo sviluppo linguistico del bambino. Dall’altro lato però esse non sono indispensabili e non è nemmeno stato possibile dimostrare che siano utili, dato che esistono culture in cui procedimenti di questo tipo non si ritrovano senza che lo sviluppo linguistico dei bambini di queste culture sia rallentato o differente in qualche modo rispetto a quello dei bambini che ricevono *baby talk*. L’effetto principale ottenuto da queste varietà è allora quello di esprimere l’affetto e l’interesse dell’adulto per il bambino.

Si ricollega inoltre a questa tematica l’osservazione che i bambini ignorano in buona parte le correzioni che vengono fatte ai loro prodotti, come se il loro sistema non fosse in grado di adattarsi a suggerimenti espliciti dall’esterno, ma dovesse aver raggiunto, per vie implicite e autonome, dapprima uno stadio di ‘maturazione’ sufficiente ad accettare le proprie modifiche.

Fattori come quest’ultimo contribuiscono a rendere particolarmente difficili gli studi sugli influssi dell’*input*, dato che un certo tipo di comportamento da parte dei genitori può essere efficace solo a partire da una certa età o, meglio, un certo livello di sviluppo. Se da un lato è ovvio che senza *input* non vi è acquisizione<sup>15</sup> (quindi ad un livello triviale ma

---

<sup>15</sup> Senza entrare qui in questioni di fondo relative a quale sia effettivamente il ruolo di questo *input* nelle sue interazioni con la competenza del bambino e con la sua facoltà di acquisire il linguaggio.

incontestabile gli effetti dell'*input* sono massicci e innegabili<sup>16</sup>) è solo negli ultimi anni che la ricerca ha cominciato a esplorare in modo più scientificamente rigoroso la problematica degli effetti differenti di **tipi di *input*** differenti. Per quanto riguarda le ricerche sul comportamento linguistico di adulti con bambini, l'attenzione si è spostata dal vero e proprio *baby talk* (considerato uno stile altamente e primariamente rituale di interazione con i bambini, concentrato, come abbiamo visto, soprattutto sull'espressione di affetto) piuttosto sui fenomeni interazionali in generale, anche quelli meno appariscenti di quanto sia il *baby talk* vero e proprio. La ricerca su quello che viene denominato *child directed speech* (ovvero i prodotti linguistici in genere rivolti da adulti al bambino) ha di recente messo in luce per esempio la capacità particolare delle madri di adattare il proprio modo di parlare ai prodotti del bambino (una capacità che non sarebbe disponibile in misura uguale né nei fratelli maggiori, né nei padri<sup>17</sup>; cfr. Barton e Tomasello 1994), oppure il fatto che il bambino riesce ad ampliare maggiormente il proprio vocabolario riguardo ai nomi nel corso di eventi in cui adulti e bambini focalizzano la propria attenzione in comune sulle stesse cose, o, ancora, il fatto che tende ad esserci una correlazione tra la quantità di domande che richiedono informazioni ulteriori da parte degli adulti e la completezza delle narrazioni nei bambini<sup>18</sup>. Se la ricerca su questi 'effetti fini' dell'*input* è in pieno svolgimento e possiamo attenderci dunque nei prossimi anni nuove conoscenze utili anche applicativamente per situazioni come quella di cui qui ci occupiamo, dobbiamo d'altra parte precisare che si tratta di 'fenomeni fini', cioè di differenziazioni nei comportamenti degli adulti che possono portare (assieme ad altri parametri non controllabili direttamente dall'adulto) a differenze non fondamentali, relative per esempio alla velocità di sviluppo del bambino. Essi vanno quindi presi come comportamenti aventi una certa utilità (specialmente in situazioni di bilinguismo in cui può

- 
- 16 In verità possiamo contare su conoscenze sicure ad un livello più raffinato. Per esempio sappiamo che i bambini hanno bisogno di un *input* interazionale e sistematico rivolto a loro, come dimostra il fatto che i figli udenti di genitori sordi non riescono a imparare a parlare semplicemente guardando e ascoltando la televisione o tramite incontri casuali con adulti udenti. Oppure sappiamo anche che bambini che vengono trascurati in modo massiccio da un punto di vista affettivo e comunicativo tendono a manifestare ritardi nel loro sviluppo linguistico (cfr. Snow 1995, 187).
- 17 Ma la differenza sarà ovviamente da attribuire soprattutto alla consuetudine e agli atteggiamenti differenti nell'interagire con i bambini piccoli.
- 18 In genere il grado di comportamento interazionale del genitore che mira a espandere e ampliare i prodotti dei bambini (che va comunque considerato una variabile culturale nel senso che dipende dal sistema culturale in cui l'educazione del bambino è inserita e non incide in modo fondamentale sullo sviluppo linguistico) tende ad avere conseguenze sull'acquisizione da parte del bambino. Per ulteriori informazioni sulle relazioni tra *input* e varietà in sviluppo sono molto interessanti gli articoli in Gallaway e Richards (1994).

essere necessario sostenere e rinforzare una lingua debole mantenendo un equilibrio tra le lingue) e non come comportamenti necessari e indispensabili<sup>19</sup>.

### 1.3 Definizione di bilinguismo

Una definizione di bilinguismo<sup>20</sup> è relativamente facile finché rimane ampia, quando la si vuole restringere e precisare cominciano a sorgere divergenze. Spesso si può notare che l'accordo sul significato del termine bilingue varia a seconda delle situazioni o delle prospettive differenti. In particolare la definizione si muove tra due estremi: il primo caso dichiara bilingue chiunque parli più di una lingua<sup>21</sup>, il secondo giudica bilingue solo chi parla perfettamente due lingue (e il valore di ‚perfettamente‘, in questi casi tende ad essere

<sup>19</sup> Necessari e probabilmente indispensabili sono invece i fattori di tipo affettivo e interazionale che compaiono nei casi citati in precedenza alla nota 13.

<sup>20</sup> Dobbiamo innanzitutto precisare una distinzione. In questo lavoro ci occupiamo di ‚bilinguismo individuale‘ (cioè delle compresenza in una persona di due lingue) e non di ‚bilinguismo sociale‘ (dato dalla compresenza di due lingue in una società, ciò che a rigori può addirittura presupporre, se non proprio l'assenza, almeno un tasso molto ridotto di bilinguismo individuale). Il concetto di bilinguismo sociale è per es. ben colto dalla definizione classica di Aucamp (1926): "Bilinguismo è quella condizione in cui due lingue coesistono in una nazione una accanto all'altra, ognuna parlata da un gruppo nazionale, rappresentante una proporzione importante della popolazione." In questo senso, per es., il quadrilinguismo svizzero è un fenomeno soprattutto sociale e solo in secondo luogo, e in modo parziale, individuale. Ciò viene colto da definizioni ironiche come quella per es. del linguista Giovanni Rovere (1982, 1), che, volendo sintetizzare una delle visioni estreme del plurilinguismo svizzero, la formula nel seguente modo: "in Svizzera si parlano quattro lingue: il tedesco", o quella, altrettanto provocatoria, del giornalista romando José Ribeaud (1998, 41), che ha scritto che la Svizzera ha quattro lingue ma se ne parlano solo due: inglese e *Zürich-deutsch*. Ovviamente la componente sociale e quella individuale tendono ad influenzarsi reciprocamente ed entrambe vanno considerate. Qui ci interesseremo più della seconda, tenendo però presente che il bilinguismo in famiglia è una specie di 'micro-società' e che la famiglia a sua volta è inserita nella società vera e propria (con le sue credenze e aspettative, i suoi sistemi di valori, ecc.). Un concetto che spesso viene presentato in parallelo a quello di bilinguismo è il concetto di diglossia, che a differenza del primo ha unicamente una collocazione sociale e non individuale. Il concetto, nell'accezione generica che è venuto assumendo nel corso del tempo a partire dalla definizione ben più ristretta datane dal ‚padre‘, Charles Ferguson nel 1959, coglie la tendenza alla complementarizzazione negli usi di due lingue o varietà compresenti nella comunità, per cui una di esse viene utilizzata primariamente nei compiti formali (e prevalentemente negli usi scritti) mentre la seconda viene utilizzata nei compiti informali. Nel contesto dei fenomeni in cui ci stiamo muovendo con questa ricerca il concetto di diglossia gioca spesso un ruolo fondamentale nel definire le motivazioni per l'apprendimento delle lingue e le possibilità di successo.

<sup>21</sup> Una definizione di questo tipo è quella classica data per es. da MacNamara (1967): "bilingue è chi possiede una competenza minima in uno dei seguenti quattro compiti linguistici: comprensione, produzione orale, lettura, scrittura in una lingua che non sia la lingua materna."



applicato in modo molto restrittivo). In genere il valore del termine 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.

Possiamo perciò dire che il bilinguismo è una questione di ‚quantità‘ e di ‚qualità‘ e non di ‚tutto o niente‘, e le definizioni variano tra una concezione ‚generosa‘ (ma pur realistica) e una concezione ‚rigorosa‘ (eccessivamente rigorosa, al punto da non avere quasi riscontro nella realtà), che, se gli assunti sulla quale si basa si verificassero, si rivelerebbe però altamente interessante da un punto di vista scientifico.

Tra i criteri principali sui quali si basano i confini che le differenti definizioni pongono, accanto al già menzionato grado di competenza (quanto bene si fanno le due lingue), è fondamentale il modo di apprendimento (se le due lingue sono state apprese fin dall’inizio o se una si è aggiunta in seguito all’altra e a che età allora la seconda lingua è stata appresa)<sup>22</sup>. Questo secondo criterio viene considerato soprattutto nella sua componente relativa all’età di acquisizione delle lingue. Mentre il primo, quello della competenza, è un concetto ‚descrittivo‘ (quale è il livello effettivamente raggiunto), il secondo potrebbe essere un concetto esplicativo, che non nota solo delle differenze ma addirittura le motiva. Esso potrebbe in effetti porre una barriera importante tra tipi differenti di apprendimento, distinguendo un bilinguismo dei bambini da quello degli adulti e verrà perciò discusso estesamente in seguito.

Questi due confini si sintetizzano nel concetto polivalente di ‚lingua materna‘ e nella domanda che bilingui equilibrati spesso si pongono o, ancora più spesso, si sentono porre: „qual è la tua lingua materna?“. Il concetto di lingua materna si fonda infatti sull’idea di un limite (di qualunque tipo esso sia) che distingue chiaramente due modi differenti di imparare le lingue: un modo ‚naturale, facile, spontaneo, automatico‘ (per usare solo alcune delle categorie impiegate normalmente dalle persone), e che porta ad una competenza ‚completa‘, e

---

<sup>22</sup> Dobbiamo tener presente, almeno teoricamente, la possibilità di un altro tipo di limite, quello tra individui differenti, per cui potrebbero esistere persone notevolmente più dotate di altre per l’apprendimento di lingue. Se questa ipotesi fosse vera, ma a quanto ne sappiamo per ora la possiamo trascurare, la differenza fondamentale non verrebbe fatta da età differenti di apprendimento ma da capacità differenti delle persone. Come abbiamo già detto però questa ipotesi, pur se dovesse esser in qualche misura verificata, non sembra incidere fundamentalmente su livelli differenti di sviluppo e passa in secondo piano rispetto ad altri termini esplicativi come quelli legati all’età dell’apprendimento.

un modo ‚faticoso, che richiede lavoro esplicito‘ e che non permetterà (quasi) mai di raggiungere un livello da parlanti nativi<sup>23</sup>. Se è così dobbiamo pensare che l’acquisizione dei bambini bilingui (coloro cioè che imparano entrambe le lingue prima di questo limite) sia l’acquisizione di due lingue materne, cioè sia perfetto. Ma a questo riguardo il parere popolare relativo ai limiti e alle differenze nei tipi di apprendimento si scontra con un secondo stereotipo, quello che imparare una lingua è normale e imparare due lingue è problematico o comunque non normale. A questo punto emerge la valutazione della competenza dei bilingui come incompleta in almeno una delle due lingue. Le due immagini popolari, quella dei confini (che ha pure un certo sostegno scientifico, che cercheremo di precisare meglio in seguito) e quella dei limiti dell’apprendibilità, entrano in contrasto. Come però è tipico nelle teorie popolari il contrasto non dà luogo alla necessità di una sintesi (che mostrerebbe le incoerenze), ma i due ‚moduli‘ vengono trattati separatamente, adottando *ad hoc* quello ritenuto più appropriato per la situazione specifica.

#### *Alcune definizioni classiche*

Abbiamo detto che la tendenza, nella ricerca di una buona definizione di bilinguismo, è quella di porre delle condizioni che suddividano il grande gruppo dei bilingui. Nelle due seguenti definizioni, tra le più citate in questo campo di studi, i confini sono posti in base alla qualità e all’autonomia delle lingue in gioco.

Bloomfield (1933): "In quei casi in cui l'apprendimento perfetto di una lingua straniera non è accompagnato dalla perdita della lingua materna abbiamo come risultato il bilinguismo, cioè il controllo simile a quello di parlanti nativi di due lingue."

Titone (1972): "Il bilinguismo consiste nella capacità da parte di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa."

Per Bloomfield, che aveva probabilmente presente le situazioni di immigrazione e soprattutto di acculturazione degli indiani americani, l’apprendimento della seconda lingua

---

<sup>23</sup> Tant’è vero che quando un bilingue abbia difficoltà a rispondere direttamente a questa domanda spesso se la vede scindere da parte di chi chiede in varie sottodomande che dovrebbero individuare meglio questo concetto di ‚lingua più spontanea, facile, naturale‘, come per es. chiedendo: „ma in che lingua sogni? In che lingua calcoli? In che lingua imprechi?“. Per interessanti che possano essere le risposte, esse spesso non contribuiscono a sciogliere l’enigma, perché molti bilingui sognano, contano, e imprecano nella lingua collegata alla situazione in cui si trovano o in cui hanno vissuto i fatti. Per es. un bambino bilingue italiano-tedesco che frequenti la scuola ticinese molto probabilmente sognerà ‚in italiano‘ quando i suoi sogni saranno ambientati nella scuola, e così via.

deve essere perfetto e la prima lingua deve anch'essa essere mantenuta a livello di lingua materna. Per Titone, nel bilingue le due lingue devono godere di autonomia strutturale completa, senza fenomeni di sfruttamento dell'una nella costruzione di strutture o prodotti dell'altra, ciò che farebbe invece pensare ad un bilinguismo non equilibrato dove una delle due lingue è dominante. Differente è invece la seguente definizione:

Weinreich (1953): "Chiamerò qui bilinguismo la pratica di usare alternativamente due lingue. La persona che si comporta in questo modo verrà definita come 'bilingue'."

La definizione di Weinreich pone come criterio fondamentale l'uso e quindi la necessità comunicativa delle due lingue, ma lascia aperta la porta dei gradi di competenza differenti (né si pronuncia sugli eventuali influssi più o meno negativi di una lingua sull'altra). Tra questi due poli di definizione si muoveranno coloro che nel corso del nostro lavoro verranno attribuiti al gruppo dei bilingui tipici. Abbiamo quindi da un lato quelle persone 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. E' ovvio, in un lavoro sul bilinguismo in famiglia che l'interesse principale sarà sui bilingui 'più tipici', cioè quelli del primo tipo appena indicato (quelli che più facilmente potrebbero rivelare una vera e propria specificità), e che quindi l'uso che faremo del termine sarà in genere questo, ma qualora ci siano motivi per adottare una definizione allargata ciò verrà specificato esplicitamente. Ciò che ci interessa qui in particolare, a questo livello di formulazione di una definizione operativa<sup>24</sup>, è distinguere tra tre grandi gruppi di competenze: quella dei monolingui<sup>25</sup>, che parlano unicamente una lingua, quella dei bilingui veri e propri e quella che i monolingui si sono costruiti in una lingua seconda. Fatta questa distinzione grossolana, nei paragrafi che seguono cercheremo di approfondire sia le ragioni che possono motivare confini come quelli che la nostra definizione pone, sia i vari tipi intermedi che si possono e si devono cogliere all'interno di queste tre categorie e nelle zone di transizione tra le categorie.

---

<sup>24</sup> Ciò è una definizione di partenza, o di lavoro, in attesa di elementi che la specifichino meglio.

<sup>25</sup> V. anche su questo punto il cosiddetto 'monolinguisma italiano-dialetto', che come abbiamo già visto, è piuttosto un tipo particolare di bilinguismo, e la problematica della variazione interna ai singoli sistemi linguistici (che può presentare 'fenomeni complementari' come nei bilingui), cioè il fatto che anche i parlanti monolingui hanno a disposizione modi linguistici differenti per situazioni e interlocutori differenti.

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 coloro che hanno come lingua materna una lingua differente da quella del luogo (l'italiano) ma utilizzano quest'ultima anche in contesti informali e al di fuori delle istituzioni<sup>26</sup>. Questi ultimi sono i cosiddetti ,alloglotti', cioè persone di lingua differente da quella del luogo. E' vero che in molti casi i figli di queste persone 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<sup>27</sup>.

In questo senso quindi la nostra definizione considererà la compresenza di (almeno) una lingua non motivata territorialmente, ma legata di norma alla biografia di (almeno uno dei) genitori<sup>28</sup>. Questa definizione è molto simile a quella adottata per esempio nella valutazione dei dati del Censimento federale della popolazione svizzera 1990<sup>29</sup>, con la differenza però che, occupandoci soprattutto di bambini, ci verrà a mancare la componente delle ,lingue economiche', cioè quelle lingue non territoriali che sono richieste dalla professione degli adulti (e che certi aspetti vorremmo quasi chiamare ,neo-territoriali',

- 
- 26 Una distinzione che viene a volte fatta è quella tra bilinguismo elitario e popolare, dove il secondo è legato a immigrazioni di massa e a mutamenti storici, mentre il primo è più individuale, variegato e sporadico.
- 27 Per ,apprendimento in immersione' si intende un tipo particolare di trasmissione della lingua seconda veicolato non solo attraverso un uso della stessa finalizzato all'apprendimento della lingua ma anche un suo uso come veicolo di insegnamento di altre materie. Questo tipo di insegnamento è stato sviluppato e praticato soprattutto in Canada, con lo scopo di trasmettere a bambini anglofoni la competenza anche del francese. Nel caso dell'immersione totale' tutte le materie vengono insegnate nella lingua non materna degli allievi. Il *curriculum* utilizzato più di frequente nei programmi per immersione prevede una prima fase di immersione totale che lascia man mano spazio alla lingua del luogo (la ,lingua materna' degli allievi). Le esperienze fatte in questo senso mostrano che l'apprendimento della seconda lingua non comporta nessuna conseguenza sulla competenza, anche in compiti scolastici, della prima lingua (nonostante un ritardo parziale nelle fasi iniziali), né comporta un ritardo nel livello raggiunto nelle materie non linguistiche, nonostante queste siano state insegnate in una lingua non materna.
- 28 Consideriamo a questo livello alla stregua dei genitori i cosiddetti *caregivers*, cioè coloro che si occupano dei bambini senza essere né il padre né la madre, ma che possono essere per es. i nonni oppure ragazze alla pari di altre origine (e a volte proprio scelte dai genitori per trasmettere ai figli una lingua non territoriale).
- 29 Tra parentesi vale la pena di notare che secondo i dati dello stesso censimento, considerati nelle differenti regioni linguistiche, il 75% degli abitanti nella regione tedescofona e il 75% degli abitanti nella regione francofona si definiscono come monolingui, indicando con le loro risposte di usare una sola lingua nella vita quotidiana e di avere la stessa come lingua principale (ricordiamo che chi indicava dialetto svizzero tedesco e *Hochdeutsch* veniva considerato monolingue). Nella Svizzera italiana invece i monolingui sono l'80% della popolazione e nella Svizzera di lingua romancia sono il 53%.

intendendo con ciò che esse entrano nella biografia degli individui con la motivazione di relazioni che le attività economiche del territorio hanno con altre regioni linguistiche).

Non considereremo invece la distinzione derivante dal fatto che le lingue che i genitori trasmettono ai figli siano le lingue materne dei primi o meno. Questa distinzione, che è diventato tradizione esprimere tramite la contrapposizione terminologica proposta da Kielhöfer e Jonekeit tra bilinguismo **artificiale** vs. **naturale** (il primo è ovviamente quello in cui i genitori, o almeno uno dei genitori, insegnano una lingua non nativa), non è così rilevante come si potrebbe pensare a prima vista. Discutendo gli studi approfonditi sull'argomento vedremo come Saunders costituisca un esempio totalmente felice di sviluppo bilingue nonostante non si tratti di bilinguismo naturale (e questo autore cita altri esempi altrettanto positivi). Il parere secondo il quale è possibile trasmettere ai figli unicamente lingue materne è quindi smentito anche nei casi di trasmissione bilingue<sup>30</sup>, nonostante affermazioni troppo drastiche come quella di Kielhöfer e Jonekeit (p. 15) che sostengono: "uns sind nur Misserfolge dieser Art von künstlicher Zweisprachigkeit bekannt".

La denominazione stessa di bilinguismo artificiale non è particolarmente felice in quanto fa pensare ad una certa innaturalità nel modo di trasmissione (parallelamente con la contrapposizione tra apprendimento spontaneo o naturale vs. guidato, dove il senso generale di 'naturale' è quindi quello del contesto non guidato, che si contrappone al bilinguismo 'scolastico' o culturale), mentre invece, nei migliori casi, il genitore trasmette la lingua seconda come una qualunque lingua materna (quindi in modo 'naturale').

#### 1.4 Fasi dello sviluppo bilingue

Oltre a non essere univoco riguardo alla persone che tocca, il bilinguismo non è nemmeno un fenomeno statico nel tempo. Nel corso della vita una persona può attraversare

---

<sup>30</sup> In parecchi parlanti si ritrova il parere che sia impossibile parlare ai figli una lingua non materna. Se così fosse non si troverebbero nel mondo tutti i casi di *language shift* (cioè di cambiamento di lingua all'interno di gruppi sociali) che invece si ritrovano. Che poi l'uso di una lingua non materna possa avere delle conseguenze più o meno traumaticamente importanti per i genitori o per i figli non è nemmeno provato. Ancora una volta non si devono confondere i fatti linguistici con fenomeni di altro tipo dei quali le lingue possono essere un veicolo. In verità non vi è nulla che si oppone all'uso di una lingua seconda con i figli, a condizione ovviamente che il genitore abbia un atteggiamento positivo verso questa lingua e verso i figli e che essa non diventi uno strumento o un simbolo di disagio nelle interazioni familiari (cfr. Moretti 1999 per una discussione di questi fenomeni nelle dinamiche di *language shift* e nel contatto lingua-dialetto). Il fatto, innegabile, che per molte persone che hanno un legame affettivo problematico con lingue non materne sia difficile immaginarsi di trasmettere una lingua seconda ai figli non deve essere generalizzato a tutte le situazioni in modo aprioristico.

fasi differenti di bilinguismo, in cui i fenomeni di acquisizione e della perdita di lingua cambiano la configurazione del suo repertorio linguistico. Il bilinguismo quindi cambia nel corso della vita a seconda degli usi e dei bisogni<sup>31</sup>, ma si deve notare che la stessa cosa vale per il monolinguisimo (pur se in maniera meno drastica), pensiamo per esempio allo sviluppo di alcuni settori particolari della lingua legati alle attività professionali, oppure al recupero in età avanzata di parole dell'infanzia (un settore quest'ultimo studiato pochissimo).

Per esempio ad una fase monolingue può far seguito una fase di bilinguismo cosiddetto 'incipiente' (è lo stadio pre-bilingue), e progredendo con la competenza si sviluppa una fase di 'bilinguismo ascendente'. Inversamente si possono anche avere cali nella competenza bilingue, con la costituzione di un cosiddetto 'bilinguismo recessivo'. Il mancato uso di una delle lingue viene di solito accompagnato col tempo dalla difficoltà nell'uso della stessa, e il bilinguismo recessivo può anche avere una valenza sociale, quando una comunità perde una delle lingue che erano caratteristiche delle sue fasi di bilinguismo<sup>32</sup>. Dal punto di vista del sistema linguistico che non viene più usato sufficientemente si osservano fenomeni che vengono definiti di *language attrition* o 'logorio linguistico'<sup>33</sup>. A lungo termine la lingua può scomparire della competenza della comunità e si parla allora di 'morte di lingua' o *language death*. E' evidente quindi come lo studio del comportamento nelle famiglie bilingui e quello del mantenimento o della perdita di lingua nella società siano interrelati.

Ma il processo che porta dal bilinguismo al monolinguisimo è molto complesso e ancora troppo poco conosciuto in alcuni suoi aspetti. In effetti, persone considerate monolingui che abbiano però avuto un contatto esteso con un'altra lingua fin da bambini possono aver acquisito una certa competenza in questa lingua, che permane a livello 'latente'

---

31 E la configurazione di dominanza, cioè il rapporto di forza tra le lingue, può cambiare in modo ancora più forte nelle prime fasi della vita, fino al punto da dimenticare una delle lingue apprese e usate in precedenza (e poi magari recuperarla, apparentemente quasi dal niente, in una fase seguente dopo non averla più usata anche per parecchio tempo). Cfr. per es. gli articoli contenuti in Hyltenstamm e Obler (data)

32 In genere quasi tutte queste categorie, che qui intendiamo come individuali, possono avere una valenza sociale (in questo caso si intenderà dire che riguarda l'intera comunità e non la singola persona).

33 La bibliografia sull'argomento è oramai enorme, in particolare proprio per la valenza sociale del fenomeno (cfr. per una rassegna veloce Moretti 1999).

(si parla in alcuni casi anche di 'bilinguismo dormiente') ma che può essere riattivata con maggior facilità di quanto non sia possibile ad un vero monolingue<sup>34</sup>.

Il concetto di 'bilinguismo latente' si sovrappone in parte, ma non del tutto, a quello di 'bilinguismo passivo', con il quale si intende la conoscenza e l'uso di una lingua unicamente per la comprensione di ciò che tramite essa viene detto, senza che il 'bilingue passivo' si esprima mai attivamente in questa lingua<sup>35</sup>. L'uso anche esclusivamente passivo può avere una frequenza quotidiana e stabile (e, a differenza del bilinguismo latente, non attraversare quindi una fase di non uso), per esempio in situazioni in cui parlanti di lingue differenti utilizzano ciascuno la propria lingua per la produzione attiva fondandosi sulla capacità di capire degli interlocutori (che a loro volte usano unicamente la propria lingua in modo attivo<sup>36</sup>).

Non è raro che bambini bilingui fin dall'inizio della loro vita (cioè sottoposti dalla nascita ad *input* in entrambe le lingue) attraversino in una delle due lingue una fase unicamente ricettiva, a cui spesso fa seguito ad un certo punto l'apparizione rapida dell'uso attivo nella lingua fino ad allora usata pochissimo o per niente<sup>37</sup>.

La distinzione tra 'attivo' e 'passivo' tocca già un'altra categoria di distinzione tra tipi differenti di bilinguismo, quella che riguarda il criterio funzionale (relativo cioè ai tipi di usi delle lingue). Infatti, i gradi differenti di uso e conoscenza delle lingue possono distribuirsi su

- 
- 34 Moretti (1999) analizza proprio questo tipo di competenza latente, e la sua trasformazione in usi attivi, in parlanti non dialettofoni cresciuti in Ticino (denominati 'parlanti evanescenti'). Questi parlanti, grazie alla forte vitalità del dialetto, hanno sviluppato quella che molto metaforicamente si potrebbe definire una 'predisposizione all'uso del dialetto', che permette loro di sviluppare in brevissimo tempo strutture anche molto avanzate di uso attivo di questa lingua. Il campo della 'attivazione' di una lingua è però ancora molto poco studiato.
- 35 Il bilinguismo attivo e quello passivo vengono a volte anche definiti rispettivamente bilinguismo produttivo e ricettivo.
- 36 Situazioni di questo tipo, che costituiscono spesso la norma in contesti di pluridialettalità (dove la mutua comprensibilità dei dialetti sia garantita), sono state segnalate anche in contesti di contatto tra lingue differenti (e probabilmente possono essere molto più frequenti di quante siano le segnalazioni), per es. da Lincoln (1979; che dà al fenomeno il nome di *dual-lingualism*), ma anche, per la Svizzera italiana da Bianconi - Moretti (1994).
- 37 Nel caso delle famiglie bilingui vedremo che può essere importante fornire al bambino almeno una competenza passiva, permettendogli così anche di recuperare in un eventuale secondo tempo più facilmente l'uso completo della lingua. E' utile tener presente questo punto specialmente in quei casi in cui i genitori abbiano l'impressione che il bambino stia rifiutando una delle lingue e non sappiano bene come comportarsi. L'insistere sull'uso della lingua 'debole' può avere quindi come obiettivo minimo una competenza passiva.

vari compiti comunicativi e su vari settori della lingua<sup>38</sup>. Per esempio un caso di bilinguismo può essere non solo unicamente ricettivo ma anche ristretto al solo mezzo scritto. Oppure una persona può avere una buona competenza in un settore particolare della lingua, come per esempio nel sottocodice dell'informatica, ma non essere in grado di leggere fluentemente un romanzo nella stessa lingua. Per certi aspetti, questa della specializzazione, è una via che deve essere seguita in alcuni casi di insegnamento di una lingua seconda in cui l'interesse sia veramente ristretto in modo specialistico ma finalizzato ai bisogni. D'altra parte, anche l'apprendimento di una lingua per il solo uso nelle situazioni informali e nel contesto familiare (come lo si ritrova talvolta in situazioni di bilinguismo legate all'emigrazione) va considerato un caso di apprendimento settoriale, dato che al parlante mancano altre componenti funzionali della lingua che non sono richieste perché le sfere d'esperienza che le richiederebbero sono occupate da un'altra lingua.

Il vantaggio di un insegnamento di questo tipo, definito ,per scopi speciali'<sup>39</sup>, è quello di essere finalizzato funzionalmente ai veri bisogni dell'apprendente, con quindi un notevole risparmio di energie. In questo modo è possibile raggiungere un livello minimo di bilinguismo (specialmente qualora sia possibile restringere la competenza da raggiungere al livello passivo), che può comunque bastare in situazioni specifiche<sup>40</sup>.

### 1.5 Gradi di competenza

Il fatto che non tutti i bilingui arrivino allo stesso grado di competenza in entrambe le lingue ha motivato la ricerca a coniare e definire denominazioni differenti per i vari tipi

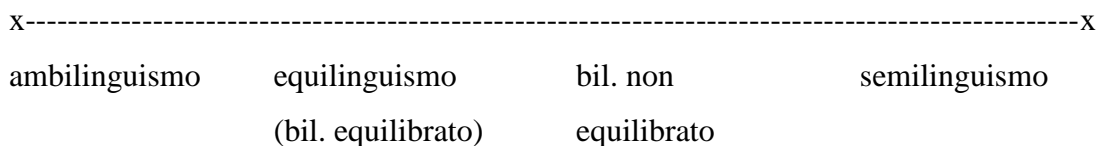
---

<sup>38</sup> Più generalmente però si può parlare di bilinguismo funzionale per mettere l'accento sulla lingua come strumento e sul suo rapporto con i compiti che mediante essa il parlante deve affrontare (in particolare per definire come il bilinguismo sia fortemente legato a 'settori d'uso', accanto ai quali possono vivere zone di 'monolinguismo settoriale', cioè situazioni e ambiti tipici in cui si usa una sola lingua).

<sup>39</sup> Termine calcolato sull'espressione inglese *for special purposes*.

<sup>40</sup> Anche da un punto di vista di politica dell'insegnamento vale la pena di valutare se talvolta non sarebbe meglio raggiungere un numero maggiore di lingue in questo modo meno accurato (lasciando l'accuratezza ai parlanti nativi) piuttosto che insegnare poche lingue con obiettivi ambiziosi e necessariamente frustranti (osservazioni interessanti in questo senso erano state formulate a suo tempo per la situazione svizzera da Lüdi 1998). Una strategia di questo tipo può contrapporsi invece a proposte uniformanti di insegnamento di una unica lingua sovraregionale (che tendenzialmente rappresentano una visione orientata piuttosto verso un monolinguismo fondamentale).





Il grafico che presentiamo ordina i vari fenomeni a seconda del grado di competenza raggiunto nelle due lingue. Abbiamo proposto, seguendo la tradizione, una scala con quattro livelli. I due livelli estremi sono più che altro ipotetici (o comunque la loro esistenza è notevole oggetto di controversie, come vedremo specialmente per il semilinguismo), mentre i livelli centrali colgono la maggior parte dei casi di bilinguismo dividendoli in due grandi tipi, distinti a seconda dello sviluppo più o meno uguale delle due lingue.

Il livello più alto di competenza presentato qui nella estrema parte sinistra del diagramma è quello definito dell'*ambilingualism*<sup>41</sup>. Si tratta del bilinguismo in senso strettissimo, quello che, secondo la definizione di Halliday - McIntosh – Strevens (che hanno proposto questa denominazione) caratterizza "una persona che è in grado di funzionare ugualmente bene in entrambe le lingue in tutti i contesti e senza tracce di una lingua nell'uso dell'altra". E' quindi il vero bilingue nel senso ideale del termine, ma proprio per ciò si tratta di una specie rara che oltretutto sembra non approfittare dei vantaggi comunicativi derivabili dalla competenza bilingue. Una denominazione alternativa, e ancora più ambiziosa, è quella di 'bilinguismo perfetto', che ha il vantaggio di mostrare l'irrealtà di una concezione di questo tipo, parlare infatti di un bilinguismo perfetto è altrettanto insensato quanto parlare di un monolinguisimo perfetto.

Un obiettivo realistico invece, e reale dato che si ritrova frequentemente nella vita quotidiana, è quello del bilinguismo equilibrato (o 'equilinguismo'). Questa definizione, che non va confusa con la precedente, mette l'accento sulla conoscenza non sbilanciata nelle due lingue e quindi sulla conoscenza molto avanzata in entrambe (simile a quella di un parlante nativo). A differenza dal livello precedente è però qui possibile ritrovare tracce di influssi reciproci delle lingue conosciute e viene messo l'accento anche sulla capacità di sfruttare il contatto tra le lingue per scopi comunicativi<sup>42</sup>. Di norma abbiamo qui a che fare con il

---

41 Riprendiamo questa denominazione da altre trattazioni classiche sull'argomento – come Beatens Beardsmore 1982 – anche se la sua diffusione negli studi non è di grande rilevanza; più che altro essa è utile perché si presta bene a rappresentare uno dei poli estremi del *continuum*.

42 Ciò non dice ancora niente sul grado di conoscenza delle due lingue, ma tranne nel caso dei bambini (dove lo sviluppo è ancora in corso), vedremo in seguito che il nostro punto di vista è quello che ogni adulto abbia almeno una varietà di lingua completamente sviluppata.

'bilingue prototipico', cioè colui che ha due lingue come lingue materne, o, da un'altra prospettiva, colui che ha il bilinguismo come lingua materna<sup>43</sup>.

Al calare della competenza in una delle due lingue abbiamo un bilinguismo non equilibrato, che porta man mano alla categoria del bilingue non equilibrato (o non fluente), definito come colui la cui competenza in una delle lingue è chiaramente inferiore a quella di un corrispondente monolingue. Dato che spesso le lingue non vengono usate esattamente negli stessi contesti e con le stesse funzioni è normale che esse vengono possedute in modo migliore nei rispettivi domini, o che una delle due sia impiegabile in un numero maggiore di domini. Pensiamo per esempio al caso di un giovane immigrato che parla la lingua di origine in famiglia, ma che viene scolarizzato unicamente nella lingua del luogo; mentre nella seconda lingua egli acquisirà di solito anche gli strumenti per l'espressione informale-colloquiale, attraverso i contatti con i compagni, nella prima lingua la sua competenza rimarrà meno sviluppata di quella di un monolingue rimasto nel paese d'origine e là scolarizzato. È fondamentale in questo caso il concetto di 'dominanza', ovvero quanto una lingua sia prioritaria rispetto all'altra negli usi e nelle conoscenze del soggetto e sono i dislivelli di dominanza a creare le differenze che caratterizzano i bilingui sul *continuum* tra bilinguismo equilibrato (dove nel caso ideale non vi è dominanza) e bilinguismo non fluente (dove nel caso estremo, la seconda lingua può essere una lingua appresa a scuola e/o in modo incompleto).

La tipologia che abbiamo visto fino a questo punto incrocia quindi due tipi di fenomeni differenti: quello relativo alla competenza corrispondente nelle differenti lingue e quello relativo alla dominanza e agli influssi reciproci tra le lingue. In questo modo, la stessa affermazione relativa alla competenza di un bilingue (un'affermazione che si sente spesso utilizzare come metro di misura, in senso positivo, del grado di bilinguismo), che non ci si accorge che si tratta di un bilingue, può avere sia una valutazione positiva (la sua competenza è tanto sviluppata da equivalere a quella di un parlante nativo in entrambe le lingue) sia una valutazione negativa (la sua competenza in una delle lingue è tanto debole che non ha nessun influsso sull'altra lingua).

Per finire ci dobbiamo occupare di quello che vorremmo definire 'un fantasma' nelle ricerche sul bilinguismo, il concetto di semilinguismo (o semibilinguismo). Esso è problematico e designa una situazione in cui il parlante, detto molto semplicemente, non sa

---

<sup>43</sup> Qual è la differenza tra queste due formulazioni? La seconda tocca anche l'esistenza di un sistema di 'contatto' tra le lingue. Dato che, come vedremo, non è appropriato considerare semplicisticamente il bilingue come la somma di due monolingui (ciò che corrisponderebbe piuttosto all'*ambilingualism*), la seconda formulazione ci sembra più appropriata.

bene né una lingua né l'altra. Il problema che ci si deve porre però è quello di cercare di definire fino a che punto questo termine sia una conseguenza dell'ossessione del confronto con il parlante monolingue (con la quale, in modo più o meno forte, tutti i bilingui devono fare i conti) e quindi il risultato della proiezione di aspettative e interpretazioni irreali (magari incrociate con l'attribuzione ai fatti linguistici di responsabilità che in effetti competono ad altri fattori e dei quali la competenza linguistica è unicamente una conseguenza), e fino a che punto si tratti invece di un fenomeno effettivo. Per questo motivo ci dobbiamo soffermare un po' più a lungo sul termine per definirne l'esatta (o l'eventuale) realistica.

## 1.6 Il semilinguismo

Metaforicamente il concetto è legato all'immagine dello 'spazio limitato', della mente che sarebbe simile ad un contenitore dallo spazio ridotto, in cui ogni nuova conoscenza riduce lo spazio disponibile<sup>44</sup>. Secondo questa immagine, imparare due lingue diventa difficile poiché non si può imparare il doppio del normale e di conseguenza ci si limiterà a possedere due mezzelingue. Abbiamo quindi a che fare con un'immagine aritmetica del bilinguismo, secondo la quale il bambino bilingue deve fare il doppio del lavoro di un bambino normale. In verità però la parte principale del lavoro che il bambino deve fare nell'apprendere una o due lingue è quella di sviluppare e attualizzare la sua capacità di usare il linguaggio in generale, e che ciò venga fatto attraverso una o due lingue non comporta una grande differenza (un po' come imparare a scrivere e imparare a leggere possono essere considerati due compiti con un forte margine di sovrapposizione, dato che l'apprendimento dell'uno aiuta l'apprendimento dell'altro e l'uno non è del tutto distaccabile dall'altro almeno negli aspetti centrali). Nel nostro caso quindi l'immagine aritmetica del bilinguismo non è appropriata e ve ne sono altre che rendono meglio la situazione effettiva<sup>45</sup>. In termini un po' meno metaforici è possibile

---

44 A livello popolare è ovvia la credenza che più sia grande la testa (cioè il contenitore) più la persona debba essere intelligente (avrebbe più 'contenuto'). Oppure, in un'altra versione, che le persone con la fronte alta debbano essere particolarmente intelligenti. Un tentativo di dare una base scientifica a queste credenze è stato fatto dalla cosiddetta 'craniometria' del XIX secolo (cfr. Romaine 1989), e riappare ancora talvolta anche ai nostri giorni nei seguaci della cosiddetta 'fisiognomica', la pseudoscienza che studia le forme esterne del volto e del cranio per dedurne caratteristiche psichiche degli individui.

45 Un'altra possibile metafora è quella che dice che aggiungere una goccia d'acqua a un mare di gocce d'acqua vuol dire modificare relativamente poco, anche se invece di una goccia ne aggiungo due o tre (così come se aggiungo due lingue invece di una).

affermare che il bambino riceve molto più materiale linguistico dall'esterno di quanto gliene serva per costruire la sua competenza e se quindi questo materiale si divide su due, o più lingue, ne rimane comunque abbastanza per ognuna.

Il concetto di semilinguismo ha origine in Scandinavia, ma fenomeni simili erano già stati segnalati in altri casi. E' chiaro che l'implicazione ideologica e politica del contesto ne fa un oggetto ideale di discussione e verifica dei metodi della linguistica e delle differenti posizioni. A partire da Christina Bratt Paulston (1974), che lo ha introdotto nella linguistica americana, è tradizione esemplificare il concetto riportando una citazione di Bloomfield:

"Tuono Bianco, un uomo attorno ai 40, parla meno inglese che menomini<sup>46</sup>, e questo è impressionante, perché il suo menomini è atroce. Il suo vocabolario è ridotto, le sue inflessioni sono spesso 'barbare', e costruisce frasi sulla base di pochi modelli prefabbricati. Si può dire che non parli in modo tollerabile nessuna lingua."

Qual è la realtà di questo concetto? Il termine, come abbiamo già detto, è stato sviluppato in contesto scandinavo, in particolare per i figli di immigranti finlandesi in Svezia. Questi bambini avrebbero manifestato ritardi linguistici rispetto ai coetanei monolingui delle due lingue. Secondo coloro che si sono occupati per primi del fenomeno questo ritardo avrebbe potuto diventare cronico, contribuendo alla emarginazione ancora più forte del gruppo, che non avrebbe così avuto *input* sufficiente né di svedese né di finlandese per portare avanti lo sviluppo linguistico.

Hansegard (1975), a cui viene attribuita la paternità del concetto (prima in una trasmissione radiofonica del '62 e poi in un libro uscito nel '68), lo definisce in relazione a deficit linguistici in sei aree delle lingue:

- dimensioni ridotte del repertorio lessicale, delle frasi capite o attivamente disponibili nel discorso
- minore correttezza linguistica, cioè l'abilità di capire correttamente e di realizzare nell'uso elementi linguistici come fonemi, morfemi, ecc.
- minor grado di automatismo, cioè il grado in cui la comprensione e la produzione hanno luogo senza intervento conscio
- minore abilità di creare o formare neologismi

---

<sup>46</sup> Il menomini è una lingua indiana d'America, appartenente al gruppo delle lingue algonchine centrali e parlata nel nord-est del Wisconsin (in quello che era il territorio della riserva). Gli ultimi rilevanti fatti nel 1977 segnalavano ancora 8 parlanti di questa lingua (tutti anziani).

- gestione e possesso meno sviluppato di funzioni cognitive, emotive e volitive del linguaggio
- maggiore povertà nei significati individuali: l'ascolto o la lettura di un particolare elemento linguistico evoca meno immagini.

Solo per curiosità vale la pena di notare che questi sono gli attributi che vengono di solito considerati caratteristici dei casi in cui i parlanti stanno perdendo una lingua, ma questi parlanti, di solito, presentano queste caratteristiche perché hanno potuto sviluppare la loro competenza e il loro uso di un'altra lingua di maggiore diffusione (indebolendo così quella che era la loro lingua d'origine). L'ipotesi forte del semilinguismo è invece quella che alla perdita di una lingua (perdita che può essere sociale o individuale, e riguarda cioè o il gruppo intero o l'individuo), non corrisponde lo sviluppo di una nuova lingua.

Un primo problema generale in situazioni di questo tipo è quello di stabilire 'a che standard si confronta la varietà in esame'. L'implicazione forte del semilinguismo tende ad essere quella di 'individui che non sanno parlare'. Prendiamo per esempio un parlante dialettologo italiano, mettiamolo a confronto con un dialettologo che si basi sui dati raccolti qualche decennio prima. Il dialettologo non sa parlare bene italiano perché non lo parla mai (produce una forma non standard, o di quello che viene definito 'italiano popolare'), e non parla dialetto come vorrebbe il dialettologo (non parla come parlava sua nonna), perché le lingue mutano nel tempo. Inoltre davanti al dialettologo il parlante magari è esitante, a disagio, non riesce ad esprimersi e quindi sembra non saper parlare<sup>47</sup>. Forse gli sembra non appropriato in questa situazione parlare dialetto come lo parlerebbe nella situazione quotidiana e perciò cerca di avvicinare il proprio dialetto alla varietà che gli sembra più appropriato utilizzare in situazioni formali di questo tipo e cioè l'italiano<sup>48</sup>. Il risultato per

---

47 Quanto il confronto con una norma esterna, spesso idealizzata, possa essere fuorviante lo si può vedere anche in molti parlanti della Svizzera italiana, che, avendo preso nota di alcune differenze tra la propria varietà di italiano e quella di altre regioni d'Italia arrivano alla conclusione di non sapere bene l'italiano. Nel caso in cui questi parlanti non sappiano nemmeno il dialetto (essendo stati socializzati in italiano) dovremmo concludere che si tratti di 'semilingui'? E' ovvio che non sia così, ma i parlanti stessi (oppure persone con un forte atteggiamento puristico che li giudicano) forse arriverebbero a questa conclusione troppo severa.

48 Possono nascere così forme 'aberranti' di dialetto. L'antropologo Alessandro Duranti ha ricordato come in più casi ai linguisti che volevano raccogliere materiali in lingue da loro non ben conosciute siano stati rivolti stili speciali, come quelli che si utilizzano con i bambini (il cosiddetto *baby talk*) o con adulti non competenti (il cosiddetto *foreigner talk*).

L'osservatore esterno è allora proprio quello di trovarsi di fronte ad una persona che non parla bene né una lingua né l'altra.

In modo più fondamentale la discussione sul 'semilinguismo' ricorda un importante dibattito apertosi nella sociolinguistica negli anni '60: la cosiddetta questione della 'deprivazione verbale' (relativa questa volta a monolingui). La similarità non è casuale, perché sembra che i linguisti scandinavi che hanno elaborato il concetto di 'semilinguismo' avessero ben in mente i famosi lavori di Basil Bernstein dell'inizio degli anni '60. In quest'ultime ricerche si è tracciata una linea di collegamento tra fattori sociali e comportamenti linguistici<sup>49</sup>:

- il **tipo di struttura sociale** in cui i bambini sono inseriti **inciderebbe sul tipo di varietà** che essi tenderanno a parlare e in generale sul comportamento linguistico. Ciò avrebbe come conseguenza uno svantaggio per chi è inserito nei gradi bassi della struttura sociale. Così rappresentanti delle classi basse avrebbero a disposizione unicamente un 'codice ristretto', mentre quelli delle classi alte avrebbero accesso anche al codice 'elaborato';
- il **codice ristretto** ha un insieme limitato di alternative (che lascia meno possibilità ai parlanti) ed è condizionato fortemente dal, e legato al, contesto; inoltre esso è prevedibile e tende al ragionamento concreto;
- il **codice elaborato** invece lascia molte alternative al parlante, gli permette maggiore libertà e gli permette di esprimere contenuti più complessi; esso è quindi scarsamente prevedibile, lascia più spazio all'espressione individuale, ed è caratterizzato da maggiore specificità del discorso e da una maggiore tendenza al ragionamento astratto.

Sarebbe quindi la struttura sociale a decidere a quale codice si ha accesso e non la capacità linguistica dei parlanti. E a sua volta il tipo di codice che si usa condizionerebbe l'accesso sociale, per cui la mobilità sarebbe bloccata. Il codice ristretto sarebbe la conseguenza di forme di relazioni sociali molto codificate e rigide, e sarebbe tipico della comunicazione in gruppi chiusi e in situazioni per lo più transazionali (cioè situazioni in cui l'accento è posto sui ruoli; nelle situazioni personali invece l'accento è sulle persone, che rappresentano se stesse e non uno status). Il contrario varrebbe invece per il codice elaborato, che è usato in situazioni aperte, personali, non codificate.

---

<sup>49</sup> Se storicamente è questo lo stadio più importante della teoria bernsteiniana (perché è il più noto ed è inoltre pertinente per il nostro interesse specifico), il quadro attuale è assai differente (una presentazione sintetica di quest'ultimo si ha per es. in Berruto 1995, 131 ss.).

L'accostamento tra la teoria bernsteiniana e quella del semilinguismo riveste per noi un interesse particolare perché la prima pone come concetto fondamentale il comportamento in famiglia (che è anzi considerato il „perno delle differenze“). Nell'immagine di Bernstein la madre di classe bassa dice al bambino: "non salire sulla sedia perché altrimenti ti sculaccio" (e vuol dire "io uso il mio ruolo di madre per proibirti qualcosa e se tu, sottoposto, non lo fai, io ho l'autorità necessaria per punirti"). Quella di classe alta dice "non salire sulla sedia perché potresti cadere e farti male" (e il messaggio veicola qualcosa come: "io non impongo semplicemente il mio ruolo ma ti suggerisco di non fare qualcosa per il tuo bene, perché io come persona ci tengo a te"). In conseguenza di queste diverse attitudini, bambini di classi differenti avrebbero un approccio differente alla lingua: un figlio di operai di 5 anni si esprimerebbe nel modo seguente per raccontare un semplice episodio in cui il bambino rompe un vetro di una finestra giocando a pallone con i compagni (citiamo da Bernstein 1973, 224):

"Stanno giocando a pallone e lui gli dà un calcio e va a finire lì e rompe la finestra. Loro la guardano e lui si affaccia e li sgrida poiché l'hanno rotta. Poi loro scappano e lei guarda fuori e li sgrida."

mentre un coetaneo di famiglia borghese userebbe più probabilmente una formulazione come la seguente:

"Tre ragazzi stanno giocando a pallone e uno di loro dà un calcio alla palla e questa va a finire contro una finestra rompendola. I ragazzi la guardano e un uomo si affaccia e li sgrida urlando perché hanno rotto la finestra. Poi essi scappano e una donna guarda dalla sua finestra e li sgrida."

Addirittura, nella visione di Bernstein, questa limitatezza del codice avrebbe come conseguenza una limitatezza dello sviluppo cognitivo.

A questa visione, più di tutti, si è opposto Labov (1973), con la cosiddetta 'teoria della differenza'. Secondo questo autore, che si basa soprattutto sulla sua grande esperienza con bambini neri americani, le ipotesi di Bernstein nascerebbero da due errori di fondo. Infatti per Labov:

1. le varietà substandard hanno 'un'altra logica' e non possono essere valutate sulla base degli stessi parametri della varietà standard o di altri parametri 'esterni'.

Così per esempio nella varietà non standard dei neri americani si critica il fatto che si ritrovi una doppia forma di negazione, dicendo, sulla base logica, che due negazioni (in quanto due valori negativi) si annullano e riportano al valore positivo. Ma il problema, fa notare Labov, è che le lingue non rispecchiano direttamente questo tipo di logica e le

negazioni non sono parificabili agli operatori negativi della logica. L'errore diventa ancora più evidente quando si constata che in altre lingue standard è proprio la doppia negazione la forma corretta ed è la negazione semplice a caratterizzare le espressioni substandard. Si pensi semplicemente al caso dell'italiano, dove lo standard richiede di dire „non ho visto niente“ e la forma negativa semplificata ha statuto informale-colloquiale e substandard („ho visto niente“).

2. I risultati dipendono dalla situazione in cui sono stati raccolti: è sufficiente mettere a loro agio i ragazzi per ottenere risultati differenti.

Molti degli esperimenti a sostegno delle teorie della deprivazione verbale venivano fatti in istituti universitari, dove il bambino e magari i genitori che lo accompagnavano si sentivano a proprio agio più o meno come dal dentista Labov dimostra per esempio che già usando un intervistatore nero, in contesti meno formali (per esempio a casa del bambino), senza una situazione 'domanda-risposta' da esame, si ottengono risultati notevolmente differenti da bambini neri, che dimostrano uno sviluppo cognitivo almeno equivalente. Oltretutto Labov giudica 'verbosi' i comportamenti degli altri bambini.

Queste indicazioni ovviamente non permettono di risolvere l'intera questione, dato che il problema che si pone ai parlanti delle varietà sub-standard è che la scuola, le tecniche di insegnamento e di valutazione, sono costruite sulla logica e la grammatica dello standard.

Al di là però dei problemi di metodo, la cui critica si può estendere di pari passo dall'ipotesi della deprivazione verbale al concetto di semilinguismo, c'è un aspetto del 'semilinguismo' che va preso più sul serio, ed è quello della mancata competenza soddisfacente (da un punto di vista sociolinguistico) in nessuna delle due lingue. Pensiamo al caso di un giovane immigrato (italiano o turco, per esempio) nella Svizzera tedesca. Questa persona non sviluppa i compiti avanzati nella lingua d'origine perché segue la scuola nell'altra lingua, ma la sua frequenza a scuola è fatta con poco entusiasmo, magari perché i genitori l'hanno convinto che entro pochi anni ritorneranno nel paese d'origine, o perché gli comunicano o lo sostengono nel suo parere che la scuola non è importante. In breve, questa persona finisce a malapena le scuole dell'obbligo e non possiede in modo sufficientemente sicuro le varietà formali di nessuna delle due lingue: si sente a disagio quando deve scrivere una lettera ufficiale, fa fatica a parlare la varietà formale, ecc.

In verità questa persona non è 'semilingue', perché in casa e con gli amici possiede una competenza linguistica notevole e magari una fluenza e una brillantezza interazionale molto rilevanti, ma gli manca una parte della competenza linguistica che la sua vita sociale richiede.



In conseguenza di ciò si autoemargina dalle situazioni problematiche e blocca l'acquisizione delle varietà di lingua proprio necessarie in queste situazioni.

Casi di questo tipo non sono esempi di problemi per il bilinguismo in sé, perché allora dovremmo ammettere che esistono semilingui anche tra i monolingui. La differenza per i bilingui è che spesso essi si trovano in una situazione in cui è più facile rifiutare gli strumenti di accesso ad una lingua (perché dispongono di un'altra lingua), ed hanno la possibilità di una identificazione scarsa con questa lingua.

Il concetto di 'semilinguismo' quindi va rifiutato nelle sue correlazioni con il bilinguismo, ma va fatto rientrare nella problematica generale dell'accesso ai compiti linguistici superiori e va tenuto presente, nelle situazioni bilingui, soprattutto nelle sue implicazioni sociali. A questo livello il termine coglie una situazione problematica di emarginazione, della quale l'aspetto linguistico di esclusione dalla gestione di alcuni settori della lingua non è che la conseguenza. Il concetto col quale si dovrebbe lavorare è piuttosto quello di 'semi-alfabetizzati', o 'semi-scolarizzati'<sup>50</sup>.

In quanto segue ci dedicheremo all'approfondimento della specificità del bilinguismo in senso stretto rispetto sia al monolinguisimo che all'apprendimento di lingue seconde. La nostra discussione si deve perciò scindere su tre linee, che sono le linee classiche lungo le quali si muovono le difficoltà di definizione e individuazione degli eventuali confini tra lingua materna e lingua seconda. Ci soffermeremo dapprima sul concetto di lingua materna e parlante nativo (il polo a sinistra dello schema sottostante), passeremo poi alla discussione delle differenze tra una tipica lingua seconda e la lingua materna (concentrandoci sul polo a destra dello schema), per ritornare, una volta stabiliti questi estremi, alla zona centrale, quella relativa ai tipi differenti di bilingui ed agli eventuali confini che distinguono in modo qualitativo questi tipi.

<----->

L1	LA/LB	LA/Lb	L2
parl.nativo	bil. precoce e/o equilibrato	bil. fluente ma dominato	apprendente adulto di L2
discuss. su lingua materna	confine tra bil. nativo e non (e problema dell'età come strumento		tipica L2 (discuss. sulla diff. tra L1 e L2)

<sup>50</sup> Una critica importante del concetto di semilinguismo e soprattutto delle sue interpretazioni recenti si ritrova in Martin-Jones e Romaine (1985).

di confine: ,età critica‘;  
e la competenza come confine)

Riguardo al concetto di lingua materna si tratterà di stabilire quali siano i parametri sui quali si basa normalmente la definizione del parlante nativo. Per l'apprendimento di lingue seconde ci interesserà invece in modo particolare la differenza rispetto all'acquisizione della lingua materna. E, per finire, il nucleo della discussione della zona centrale (che è quella che qui più ci riguarda) sarà incentrato sull'individuazione di tipi fondamentalmente differenti di bilingui e sulle eventuali ragioni di queste differenze fondamentali. Come vedremo, le tre discussioni non sono disgiunte tra loro ed i parametri che vengono considerati si ritrovano in parte in tutti e tre i campi di ricerca proprio perché essi sono fondamentali in tutti i tentativi di definizione di differenze fondamentali tra 'lingua materna', 'bilinguismo' e 'lingua seconda'.

### 1.7 Il concetto di lingua materna

Che cos'è la lingua materna? La risposta non è difficile per il parlante esclusivamente monolingue, dato che tutti i criteri normalmente utilizzati per identificarla coincidono. Questa facilità di risposta non diminuisce neanche se lo stesso parlante impara una lingua seconda. Ma si cominciano invece ad avere problemi nel momento in cui questa persona si trasferisce in giovane età in un'altra regione in cui non si parla più la lingua che egli effettivamente ha imparato a casa. A questo punto due dei criteri fondamentali che costituiscono il concetto di lingua materna non coincidono più e al parlante rimarrà da fare la scelta se egli debba considerare la lingua materna come, in senso etimologico, la prima lingua che egli ha imparato dalla madre, oppure come la lingua che egli conosce meglio. Tanto più il dislivello di competenza a favore della seconda lingua appresa tende a salire tanto più sarà probabile che sia questa ad essere individuata come ,lingua materna'.

In altri casi i problemi possono avere un'altra origine. Per esempio nella Svizzera italiana di non pochi decenni fa i parlanti erano ufficialmente di lingua materna italiana, ma la lingua che avevano appreso per prima e che parlavano decisamente meglio era il dialetto (e le differenze strutturali tra italiano e dialetto, in più di un settore, sono tutt'altro che trascurabili).

Questi brevi esempi mostrano come il concetto di lingua materna sia un concetto plurifattoriale, e non univoco, in cui si intersecano di solito cinque ordini diversi di criteri (per questa discussione ci rifacciamo a Berruto – Moretti – Schmid 1988):

- a. l'ordine temporale (la prima lingua appresa o quella appresa prima del cosiddetto periodo critico): è il concetto di **lingua prima**;
- b. la configurazione di dominanza funzionale (la lingua usata in più funzioni e contesti da parte del parlante): è il concetto di **lingua dominante**;
- c. il grado di competenza (la lingua meglio padroneggiata, quella in cui il parlante è più fluente): è il concetto di **lingua più avanzata**;
- d. l'attaccamento emotivo (la lingua usata nelle situazioni di forte coinvolgimento emozionale e a cui il parlante è più affezionato): è il concetto di **lingua preferita**;
- e. l'identificazione socioculturale (la lingua della cultura della quale il parlante si sente più partecipe, che gli fornisce primariamente l'identità culturale): è il concetto di **lingua etnica**

Di questi parametri solo il primo non cambia nel corso del tempo ed è identificabile chiaramente. Il valore delle altre dimensioni è più difficile da individuare e può cambiare nel tempo. Mentre a. è un puro fattore cronologico, b. è sociale, e gli altri sono psicologici. Si possono riconoscere in essi i criteri popolari spesso utilizzati proprio per rispondere alla domanda relativa alla lingua materna, come „la lingua che conosce meglio“, „la lingua nella quale pensa“, „la lingua nella quale sogna o bestemmia“, „la lingua nella quale conta“, ecc. (tutti criteri che, come ogni bilingue sa, più che risolvere il problema lo complicano perché chiamano in causa aspetti differenti della competenza bilingue che possono essere distribuiti in modo differente nel singolo parlante).

La conseguenza è che al costituirsi in modo più o meno coerente dei singoli tratti nel parlante si riconoscono tipi differenti di soggetti che mostrano una fondamentale continuità nella nozione di parlante nativo. Possiamo così, sempre seguendo Berruto, Moretti e Schmid (1988) riconoscere categorie come le seguenti:

1. **parlante nativo monolingue**: per il quale nei cinque valori si ritrova sempre la stessa lingua;
2. **parlante nativo plurilingue**: sa altre lingue ma le possiede non in grado elevato e non vi si identifica. E' tipicamente parlante non nativo nelle altre lingue;
3. **parlante bi-nativo**: parlante bilingue sin dall'adolescenza, che padroneggia bene e alterna negli usi quotidiani due lingue. Preferiamo qui sostituire all'etichetta originale di Berruto – Moretti e Schmid di „**semi-nativo**“, quella di 'bi-nativo' che riteniamo

meno fuorviante<sup>51</sup>. Il parlante è bilingue fin dall'adolescenza, padroneggia bene entrambe le lingue e le alterna. Ha due L1;

4. **parlante quasi nativo**: parlante di lingua seconda molto progredito;

5. **parlante ex-nativo**: spesso terza o successiva generazione di emigranti, che stanno perdendo progressivamente la loro lingua d'origine. E' simile quindi ai cosiddetti semi-speakers, che magari si identificano con la lingua debole ma non la sanno quasi più parlare. Ad una concezione ampia di questa categoria appartengono anche i cosiddetti 'parlanti evanescenti', coloro cioè che hanno perso l'occasione di imparare a usare attivamente una lingua comunque molto vitale nel loro ambiente (cfr. Moretti 1999);

6. **parlante non nativo**: è colui per il quale la lingua in questione non ha nessuno dei valori sopra indicati.

## 1.8 Età e ordine di acquisizione

Discutendo il concetto di lingua materna abbiamo visto che esso non risolve il nostro problema di stabilire un confine netto tra tipi differenti di bilingui. Abbiamo anzi visto che dal momento che il concetto presenta una continuità nella sua applicazione (nell'insieme cioè dei referenti ai quali viene applicato), che discende dalla sua plurifattorialità e dalla non discretezza dei fattori stessi, esso mette addirittura in dubbio la possibilità di definire un confine. Tra tutti questi parametri però quello che, almeno nella coscienza popolare, ha il predominio (e che in parte sembra avere un'incidenza causale su almeno parte degli altri) è ancora una volta quello dell'età (considerato il fatto che, di norma, la prima lingua che viene acquisita è di solito anche quella che si conosce meglio). Non possiamo più quindi rinviare la discussione relativa all'eventuale presenza di barriere legate all'età che, nell'ipotesi più forte, sarebbero responsabili di differenze fondamentali nei processi di acquisizione della prima lingua (in una prima fase della vita del bambino) rispetto all'apprendimento tipico di lingue seconde (in una età successiva). Il problema basilare è però quello, innanzitutto, di

---

<sup>51</sup> Non è una etichetta particolarmente indovinata perché il prefissoide *semi-* fa pensare ad una competenza incompleta e richiama due etichette chiaramente 'negative' in linguistica: i 'semi-parlanti' o parlanti terminali, e, peggio ancora, il 'semilinguismo' appena discusso. D'altronde nella 'scala' presentata da Berruto *et al.* si segue un ordine di sicurezza decrescente nella definizione di una delle due lingue come 'lingua materna', e il termine di 'semi-nativo' meglio si presta a questo scopo che non il concetto di 'bi-nativo' (che richiama invece una competenza molto alta in entrambe le lingue). Comunque, al giorno d'oggi, 'semi-nativo' ci sembra troppo carico di connotazioni per essere utilizzato in questo contesto.

individuare questo confine, e, in secondo luogo, di motivarlo indicandone le ragioni (o di individuare più confini, nel caso che non ve ne sia uno solo).

A livello terminologico, negli studi sul bilinguismo, viene fatta una distinzione fondamentale tra bilinguismo precoce e bilinguismo tardo. In questo modo si pone un unico confine tra due tipi di bilinguismo differenziati (e che dovrebbero essere fundamentalmente differenti) in base all'età in cui il bambino impara le due lingue.

Altre tipologie molto diffuse distinguono invece tre periodi di acquisizione. Il primo periodo viene chiamato del bilinguismo infantile<sup>52</sup>, e la sua caratteristica dominante è che le due lingue sono presenti dall'inizio e vengono acquisite simultaneamente<sup>53</sup>. Recentemente, all'interno del bilinguismo infantile, De Houwer ha però proposto un'ulteriore suddivisione, distinguendo tra *bilingual first language acquisition* (BFLA; il contatto con entrambe le lingue avviene dalla nascita o al più tardi entro 1 mese) e *bilingual second language acquisition* (BSLA; in cui l'esposizione alla seconda lingua non si ha prima del primo mese, ma prima dei due anni). Più che l'interesse di distinzioni di questo tipo, vale la pena di citare le categorie della De Houwer perché con esse l'autrice vuole mettere l'accento su un punto importante, e cioè quello che spesso si comparano gruppi di cosiddetti 'bilingui' a gruppi di 'monolingui' senza specificare bene le condizioni di apprendimento del bilinguismo (come per esempio appunto l'età d'inizio dell'esposizione alla seconda lingua) ma anche altre variabili come per esempio il tempo di esposizione alle differenti lingue, il tipo di persone che si

---

52 Giustamente da più parti si è fatto notare che l'etichetta di 'bilinguismo infantile' di per sé rappresenterebbe una contraddizione nei termini, dato che l'infante è colui che non parla (cfr. per es. Harding e Riley 1986, p. 39). In verità questa obiezione è di tipo esclusivamente etimologico, infatti al giorno d'oggi pochissime persone sentono il valore originale nell'espressione 'infante', e secondariamente, da un punto di vista concettuale, nessuno nega che l'apprendimento linguistico (quindi anche quello bilingue) inizi prima che il bambino cominci effettivamente a parlare.

53 E' bilingue 'naturale o primario' il bambino che acquisisce due lingue in modo non strutturato, cioè dall'uso di chi sta attorno a lui (Adler 1977 parla a questo proposito di 'bilinguismo 'ascritto'). Quando invece il parlante diventa bilingue attraverso l'istruzione esplicita (l'apprendimento guidato) viene definito: bilingue secondario, o 'scolastico', o di un caso di 'bilinguismo acquisito'. Abbiamo visto che nella nostra ricerca ci occuperemo unicamente di bilingui 'naturali', intendendo con ciò ovviamente anche i bambini alloglotti diventati bilingui all'arrivo nel canton Ticino. Infatti, se da un lato è vero che parte dell'apprendimento dell'italiano da parte di questi bambini è di tipo guidato (attraverso la scuola ed i corsi di integrazione linguistica) è altrettanto vero che la parte principale del loro apprendimento avviene con i compagni e nella vita quotidiana e quindi il loro sviluppo linguistico, che all'inizio può senz'altro ricordare quello di una lingua seconda, raggiunge presto (di solito) dinamiche da sviluppo della lingua materna.

occupano del bambino, ecc.<sup>54</sup> In effetti parte dei risultati discordanti o non significativi di indagini empiriche a confronto vanno spiegati in questo modo, considerando che il gruppo presunto omogeneo dei bilingui (o dei monolingui), in verità non è affatto omogeneo.

Il secondo tipo di bilinguismo distinto in base al periodo di acquisizione è quello detto del bambino (*child bilingualism*), dove si ha un apprendimento consecutivo (ovvero l'acquisizione di una lingua è conseguente a quella dell'altra) prima dell'età critica. La differenza rispetto alla prima categoria sarebbe nel fatto che il bambino ha raggiunto qui un'età in cui la prima lingua si è relativamente stabilizzata prima dell'esposizione alla seconda lingua (si tratta di una situazione tipica per molti bambini migranti).

Infine avremmo il cosiddetto bilinguismo tardo<sup>55</sup> (v. per esempio Harding e Riley 1986, 39 ss.). Nel modo più evidente è quel tipo di bilinguismo in cui, a differenza dei due casi precedenti, l'apprendente non riesce più di solito a raggiungere una pronuncia da parlante nativo.

Per quanto riguarda i confini tra le categorie, McLaughlin, tra gli altri, pone il discrimine tra le categorie di *infant bilingualism* e *child bilingualism* attorno ai 3 anni, e quello con il bilinguismo tardo attorno alla 'pubertà'. Nella tipologia che abbiamo presentato all'inizio, quella che riconosce unicamente due categorie, il confine tra bilinguismo precoce e bilinguismo tardo non è uguale per tutti gli autori e non è fissato in modo rigido. Secondo alcuni il confine primario e fondamentale è quello tra nella prima età (tra *infant* e *child bilingualism*), secondo altri invece la differenza maggiore sarebbe quella prima dell'*adult bilingualism* (cioè nella pubertà; per Haugen 1953 per esempio già il *child bilingualism* è *late bilingualism*). Da queste osservazioni si può notare che gli eventuali confini possono essere due, uno attorno ai tre anni (ma che talvolta viene collocato attorno ai cinque-sei anni) e uno attorno alla pubertà, e che non regna accordo su quale dei due sia quello fondamentale.

Quanto sono realistiche queste suddivisioni e queste barriere fondate sull'età? Esse ruotano fundamentalmente sull'esistenza di predisposizioni differenti in momenti differenti dello sviluppo linguistico. Ci obbligano quindi a considerare il cosiddetto problema dell'età critica sul quale ritorneremo tra breve.

---

<sup>54</sup> Per es. i parlanti che abbiamo visto essere definiti come 'parlanti evanescenti' (che nella maggior parte dei casi non hanno mai parlato una lingua ma che l'hanno sentita fin dalla prima infanzia) a rigori non vengono considerati bilingui, mentre la loro capacità di riattivare la stessa lingua in breve tempo può giustificare la decisione di considerarli tali. In questo caso essi non mostrano prodotti bilingui pur avendo comunque attraversato, almeno in parte, un processo di acquisizione tipicamente bilingue.

<sup>55</sup> Che potrebbe ancora essere distinto in bilinguismo dell'adolescenza vs. dell'età adulta, arrivando così ad una categorizzazione quadripartita (cfr. per es. Haugen 1953, che suddivide in *infant*, *childhood*, *adolescent* e *adult bilingualism*).

Lo stesso problema si presenta d'altronde per un'altra contrapposizione terminologica classica, basata questa volta sull'ordine di acquisizione. Si distingue infatti tra bilinguismo simultaneo (quando le due lingue vengono apprese contemporaneamente dall'inizio) e bilinguismo successivo (quando la seconda lingua entra più tardi). Se 'meccanicamente', cioè nel puro senso cronologico, la differenza è chiara, dobbiamo però esser sicuri che questa 'distinzione semplice' abbia senso. Si tratta di stabilire se per esempio i tre anni siano un'età cruciale, che crea una differenza notevole nell'apprendimento. Se così fosse, allora imparare due lingue in modo 'successivo' prima dei tre anni potrebbe essere la stessa cosa che impararle in modo contemporaneo.

Pensiamo per esempio al caso delle famiglie che si spostano da una regione linguistica ad un'altra, ma ancora più tipicamente pensiamo al caso di quei bambini che imparano una lingua in casa e la seconda più tardi con gli amici o a scuola (quindi molte famiglie migranti). Anche qui il grande problema è quello di dove sia sensato mettere un confine tra bilinguismo simultaneo e successivo: se le abilità di apprendimento per esempio calano già ai 3 anni bisogna allora dire che quando la seconda lingua entra in scena dopo questo momento si ha bilinguismo contemporaneo, abbiamo però visto che ci sono autori che pongono il confine addirittura attorno agli 11 anni.

## 1.9 Il problema dell'età critica

L'ipotesi del periodo critico dice che gli esseri umani sarebbero 'programmati' per l'acquisizione del linguaggio tra la nascita e la pubertà. In seguito il cervello inizierebbe a perdere la sua plasticità e l'abilità di imparare lingue diminuirebbe. Secondo Penfield e Roberts (1959), che per primi hanno proposto questa tesi, e soprattutto secondo Lenneberg (1967), che l'ha elaborata e resa famosa, ci sarebbe una base fisiologica per questo calo di plasticità. Si presuppone infatti l'esistenza di un periodo (tra i due anni e la pubertà), in cui avviene la cosiddetta 'lateralizzazione', cioè una specializzazione prevalente dei due emisferi del cervello<sup>56</sup>.

Sappiamo che parti differenti del cervello assumono primariamente compiti differenti, per esempio:

---

<sup>56</sup> Sul problema dell'età critica esistono alcune ottime rassegne che analizzano i vari aspetti della discussione, tra queste citiamo in particolare Singleton (1989) e Harley e Wang (1997).

- l'emisfero destro controlla la parte sinistra del corpo e viceversa (per esempio persone colte da *ictus cerebrale* o da un'altra lesione manifestano disturbi alla parte opposta del corpo rispetto a quella lesa nel cervello);
- certi compiti sarebbero legati ad un emisfero e altri all'altro (per esempio la musica e i suoni non linguistici, i rumori, ecc., sono percepiti in modo più forte nell'orecchio sinistro perché sono processati nell'emisfero destro, che ha tra l'altro meno a che fare con il linguaggio);
- nei destrorsi l'emisfero dominante è quello sinistro.

Per quanto riguarda il linguaggio, l'ipotesi del periodo critico dice che una parte del cervello, di solito quella sinistra, si specializzerebbe nella gestione del linguaggio (per i destrorsi, e talvolta la parte destra per i mancini). Prima dei due anni l'acquisizione non sarebbe possibile a causa di fattori maturazionali, e dopo gli undici anni il cervello perderebbe la sua plasticità, cioè non sarebbe più ricettivo per il compito.

Una prova di questo confine, oltre il quale non sarebbe possibile acquisire una lingua come i parlanti nativi, sarebbe data per esempio dai cosiddetti 'bambini selvaggi', quei bambini che hanno vissuto la prima parte della loro vita in condizioni di *input* insufficiente per sviluppare il linguaggio. Quando questi bambini sono stati ,scoperti' si è di solito cercato di operare tentativi terapeutici di far sviluppare loro una lingua. In questi casi la regola generale è che i recuperi avvengono di solito con successo se hanno luogo prima dei 12 anni. Genie e Victor, due dei casi più noti e meglio indagati, avevano rispettivamente 13 e 12 anni al momento del loro ritrovamento e confermerebbero questa ipotesi. Infatti il livello linguistico di Genie per esempio arriva a frasi come la seguente (che ricorda notevolmente gli stili semplificati di lingua come il già citato *foreigner talk*), che mostrano una capacità notevole di farsi capire e di esprimere connessioni logiche attraverso il linguaggio, ma che d'altra parte non si avvicinano al livello di un normale bambino.

Father take piece wood. Hit. Cry.

“Padre prende pezzo legno. Picchia, Piange“

Si è inoltre osservato che bambini che hanno avuto disturbi nell'area sinistra possono però riorganizzare il linguaggio nell'altra area, arrivando allo stesso risultato con un'altra disposizione (con il linguaggio processato nell'emisfero destro). Ma Lenneberg che si fondava su osservazioni fatte su bambini colpiti da afasia dimostra che oltre la pubertà questi ultimi non hanno più la possibilità di riorganizzare l'altro emisfero.



Negli anni seguenti alla sua proposta l'ipotesi di Lenneberg è stata indagata senza arrivare a conclusioni che la confermassero in modo sicuro. Addirittura sono state suggerite altre visioni, come per esempio quella che la lateralizzazione si concluderebbe già molto prima della pubertà<sup>57</sup>. Altri ancora (come Klein 1984) affermano che la concezione di un'età critica si fonderebbe sull'assunto falso che i bambini imparano in fretta e senza fatica. A partire da questa visione errata si ricercano nello sviluppo fisiologico del cervello le ragioni che motivano il fatto che imparare una lingua prima e una lingua seconda costituirebbero processi apprendimentali fundamentalmente differenti. Vedremo in seguito che molti studiosi pur non negando differenze tra bambini e adulti cercano di motivarle in altri modi che non presuppongano una fondamentale differenza nei processi e rifiutano quindi l'idea di una età che faccia da 'barriera'.

Rovesciando la prospettiva, altri autori ancora (per esempio Hoffmann 1991, 37) hanno fatto notare che mentre i sostenitori dell'ipotesi di un'età critica sono impressionati dalla facilità con cui i bambini imparano le lingue, dall'altra parte si può sostenere anche il contrario. Per esempio la distanza tra il presunto momento in cui inizia l'acquisizione (cioè la nascita) e il momento in cui i bambini iniziano a usare attivamente il linguaggio (attorno ai due anni) è molto grande. Inoltre non si può senz'altro dire, se non esagerando, che l'acquisizione è completa attorno ai cinque-sei anni. Addirittura in certi compiti linguistici (per esempio compiti che richiedono capacità analitiche) gli adulti sono decisamente superiori ai bambini.

Anche Baker (1995, 40) discute il fatto che i bambini imparano la lingua materna in modo relativamente lento. Il loro sviluppo non è veloce se comparato a adolescenti o adulti che imparano una lingua seconda.

“Because older children and adults have better developed thinking, information handling, analytical and memorization capacities, they tend to learn languages faster than very young children.”

Se contassero solo questi aspetti potremmo dire che si deve addirittura aspettare a insegnare una lingua seconda, dato che da questi punti di vista l'età ottimale potrebbe essere tra 11 e 16 anni. Però a questa età entrano in scena altre componenti, come quelle dell'imbarazzo, dell'identità, della mancanza di empatia, ecc. A queste osservazioni si può però contrapporre il fatto che i bambini normalmente imparano più in fretta, e in modo più vicino a quello dei parlanti nativi, una seconda lingua di quanto facciano gli adulti.

---

<sup>57</sup> Cfr. Krashen (1973). Secondo altri essa addirittura sarebbe già completa alla nascita dato che l'asimmetria del cervello si ritroverebbe già nel feto

In conclusione si può affermare che non è dimostrata l'esistenza di una 'base biologica' per l'ipotesi del periodo critico. L'esistenza della lateralizzazione come fenomeno di specializzazione delle differenti parti del cervello non presuppone un 'processo di lateralizzazione' che si svolge nel periodo critico. Da un punto di vista linguistico si tende invece più facilmente ad accettare che ci siano dei periodi, non necessariamente legati alle fasi di lateralizzazione, in cui il bambino è più disponibile per sviluppare alcuni compiti neuromuscolari collegati al linguaggio, come per esempio tipicamente quelli collegati all'apprendimento della pronuncia. Va inoltre accettata l'ipotesi che esista un periodo di inizio della maggiore disponibilità, entro il quale l'acquisizione almeno della prima lingua deve aver avuto luogo (e si troverebbe attorno ai 4 anni), ma non è dimostrata l'esistenza di un periodo chiaro di fine della maggiore disponibilità (quello che avrebbe dovuto coincidere con la pubertà). Anzi, il calo della disponibilità ad apprendere sembra essere molto lento e continuare anche nell'età adulta. Dall'altra parte però, da un punto di vista statistico, si può sostenere che le probabilità di un apprendimento soddisfacente sono tanto più grandi quanto prima inizia l'apprendimento, anche perché fattori di tipo psicologico e sociale, come quelli che discuteremo tra breve sembrerebbero aver maggior importanza di quelli di tipo fisiologico o biologico. Possiamo quindi dire che non esistono periodi 'critici' veri e propri ma esistono periodi in cui è più vantaggioso imparare una seconda lingua.

Le distinzioni tra vari tipi di bilingui fondate sull'età che abbiamo visto all'inizio di questo paragrafo sono quindi accettabili e effettive statisticamente, ma non sono categoriche e non si fondano su confini fisiologici rigidi e qualitativi<sup>58</sup>. In effetti non è raro ritrovare adulti che padroneggino una lingua seconda a livello di parlante nativo<sup>59</sup>. E addirittura può capitare anche di trovare adulti che presentino anche a livello fonologico lo stesso livello di padronanza dei nativi.

---

<sup>58</sup> Lo stesso Klein (1984, 27), pur rifiutando decisamente l'ipotesi dell'età critica, distingue tra tipi differenti di acquisizione della competenza bilingue, considerando tre differenti fasi di età in cui la competenza si sviluppa. Se l'acquisizione avviene tra 1 e 3 anni abbiamo acquisizione bilingue della prima lingua (o, meglio, delle prime lingue), esattamente come per i monolingui abbiamo qui l'acquisizione della prima lingua. Se l'apprendimento avviene tra 3-4 anni e la pubertà abbiamo a che fare con l'apprendimento di una seconda lingua da parte del bambino, e se l'inizio è differito a dopo la pubertà abbiamo casi di apprendimento di una seconda lingua da parte dell'adulto.

<sup>59</sup> In apertura di questo volume, discutendo i criteri popolari utilizzati per discriminare tra 'bilingui' e 'non bilingui' avevamo accennato al fatto che il livello di competenza raggiunto è uno dei due criteri fondamentali (accanto all'età di acquisizione). L'osservazione appena proposta, che anche degli adulti possono raggiungere un livello di competenza e fluenza da parlanti nativi, attribuisce quindi una certa realistica a questo criterio a scapito del criterio dell'età di acquisizione.

Questa relativizzazione dell'idea di barriere fisiologiche ci riporta all'osservazione che è più importante fornire ai bambini 'buone ragioni' per diventare bilingui, cioè metterli per ogni lingua in condizioni simili a quelle della lingua materna. Diventano a questo scopo fondamentali, per i genitori che vogliono avere figli bilingui, le tecniche e le strategie che permettono di 'mantenere nell'uso la lingua'<sup>60</sup> e che motivano il bambino a fare altrettanto.

### 1.10 I confini tra L1 e L2

Al di là dei confini fisiologici che sosterebbero l'intera ipotesi del periodo critico, ricevono maggior legittimazione due campi in particolare in cui i bambini si differenzerebbero nettamente dagli adulti: quello relativo alla fonologia (per quanto riguarda la abilità motorie) e quello relativo alla memoria. Iniziamo dalla seconda.

#### *Memoria:*

non abbiamo qui a che fare in verità di confini di tipo specifico linguistico, ma di tipo più generale, come per esempio quelli relativi al calo della memoria con l'età. In particolare i bambini di 5-6 anni avrebbero una capacità fenomenale di memorizzazione in modo non analizzato, superiore a quella di bambini più grandi, con un inizio di calo a partire da attorno agli 8 anni, e con un incremento più forte del calo a partire dai 12 anni. Da questo punto di vista si possono perciò dividere i bambini in due categorie: al di sotto dei 7 anni e da 7 a 12. Queste barriere coincidono in parte con quanto si è osservato per i fatti linguistici, ma non vi è nulla che giustifichi il confine che spesso viene posto attorno ai tre anni. Dal canto loro gli adulti compensano questi cali con strategie specifiche e col fatto che la memoria a lungo termine non sembra essere toccata da questi cali (quindi, per esempio, la conoscenza del mondo che una persona possiede non viene toccata).

#### *Abilità motorie:*

una buona pronuncia è collegata all'abilità di controllare gli organi di fonazione. Quindi è richiesta una particolare abilità motoria. Sembra che attorno ai 10-12 anni la capacità di

---

<sup>60</sup> Un discorso che ha sia una sua valenza da microgruppo o addirittura individuale all'interno della famiglia, sia da macrogruppo, qualora la perdita di lingua minacci non un singolo soggetto ma un intero gruppo o sottogruppo sociale. A questo livello lo studio delle dinamiche relative al mantenimento di lingua in famiglia si intrecciano con quelle del mantenimento di lingua in un'intera comunità (e, viceversa, il mantenimento di una seconda lingua in famiglia è senz'altro più facile se la 'salute sociale' di questa lingua è buona, se cioè essa non è in una situazione di perdita generale di vitalità nella comunità).

acquisire nuovi compiti motori inizi a calare (si pensi per esempio all'imparare a suonare uno strumento musicale, o all'esecuzione di certi esercizi ginnici). Ciò potrebbe sostenere l'ipotesi di una base motoria per l'acquisizione di un accento nativo, ma dall'altro lato ci sono altri fattori che rendono più difficile questo compito quanto più l'età sia avanzata, come tipicamente la tendenza a mantenere e difendere la propria identità acquisita, anche con l'accento. Come abbiamo visto anche tra gli adulti ci sono eccezioni per quanto riguarda la pronuncia e ci sono casi di bambini bilingui successivi che impiegano molto tempo a perdere l'accento legato alla loro L1. Dobbiamo perciò concludere che negli studi sull'acquisizione della pronuncia non vi è un'unanimità di opinione riguardo al punto se vi sia una 'barriera' legata all'età nell'apprendere la struttura fonologica di una L2.

Per quanto riguarda la sintassi e altri livelli del linguaggio, come abbiamo già detto, una parte importante di linguisti è d'accordo nel ritenere che non vi sarebbe un vero calo nella capacità di imparare una L2 collegato all'età. I confini che sembrano essere in azione anche per questi livelli sarebbero allora di altro tipo, e andrebbero ricercati in un'altra direzione.

Si tratta di riflettere accuratamente su quali sono le differenze di condizioni tra un bambino che impara una lingua materna e un adulto che impara una lingua seconda, tenendo presente un punto fondamentale, e cioè che nessun adulto investe quanto un bambino nell'apprendimento di una L2 e per nessun adulto è altrettanto 'vitale' e necessario quanto per un bambino imparare a parlare.

### **1.11 Altre differenze fondamentali tra bambini e adulti: il 'modo di costruzione della conoscenza'**

Dal momento che abbiamo visto che l'età non sembra essere un criterio assoluto, quali possono allora essere le differenze tipiche tra chi impara la lingua materna e chi impara una lingua seconda? Il tipico bambino che impara una prima lingua<sup>61</sup>:

1. sa molto meno sul mondo e quindi non può comunicare più che elementi basilari relativi al qui-e-ora (come esperienze in corso e sensazioni). Chi impara una L2 spesso ha più cose da dire di quanto disponga dei mezzi per farlo;
2. non dispone ancora di un sistema linguistico sviluppato, a differenza dell'apprendente di L2. Ciò vuol dire che il bambino né può utilizzare un codice

---

<sup>61</sup> Cfr. per es. Klein (1984), Bley-Vroman (1988), o Sharwood Smith (1994 43-44).

comunicativo alternativo (mentre l'adulto possiede già almeno una lingua), né può costruire la conoscenza nuova (della lingua che impara) sulle conoscenze che già possiede (alcuni modelli dell'apprendimento di lingue seconde, come per es. quello di McWhinney - v. per es. 1997 - danno invece proprio un'importanza fondamentale a questo fenomeno di 'transfer' profondo);

3. è molto motivato a comunicare nella L1. Nell'adulto che impara una L2 si hanno livelli differenti di motivazione (il bambino è motivato in modo differente sia a parlare che a imparare rispetto all'adulto)

4. investe una quantità notevole di tempo ad imparare la lingua materna (secondo Klein - 1984, 21 - il bambino investe ca. 9000 ore nei primi cinque anni<sup>62</sup>). Si noti inoltre che la fine dell'acquisizione varia: se si considerano alcuni fenomeni molto avanzati delle singole lingue (Klein parla per il tedesco per esempio dell'uso del congiuntivo o della distinzione dativo-accusativo) per molti l'acquisizione della L1 si chiude solo con la morte;

5. questo vuole anche dire che il bambino ha a disposizione molto più tempo dell'adulto per imparare una lingua;

6. ha meno paura di fare errori;

7. di solito non riceve istruzioni esplicite, l'apprendente di L2 ne riceve più facilmente. Il bambino di solito è molto poco sensibile alle istruzioni esplicite;

8. spesso il bambino riceve un *input* particolare adattato almeno in parte al suo livello linguistico, l'*input* 'speciale' (*foreigner talk*) che riceve l'adulto in primo luogo manca della componente affettiva che caratterizza il *baby talk* e in secondo luogo dipende più da stereotipi relativi al modo in cui parlano i non nativi che dal livello effettivo (anche se un certo livello di adattamento è comunque presente). Sugli effetti di questo *input* speciale i pareri sono divisi, e come abbiamo visto vi sono buone ragioni per sostenere che esso non incida in modo fondamentale sull'acquisizione della prima lingua, ma

---

<sup>62</sup> Klein arriva a questo valore calcolando che un bambino sente in media per 5 ore al giorno la L1 ciò che dà un totale di 9100 ore nei primi cinque anni. Secondo Wagner (1985) un bambino di un anno e cinque mesi produce circa 13'800 occorrenze di parole in un giorno, un bambino di due anni più di 20'000. Di queste ca. 1860 parole sono differenti nel bambino di 1 anno e cinque mesi.

rimane comunque (almeno) il fatto i due tipi di *input* speciale denotano due tipi differenti di atteggiamenti verso l'interlocutore non maturo o non nativo<sup>63</sup>.

9. dall'altra parte l'adulto che impara una L2 dispone di abilità cognitive più sviluppate, come per esempio la capacità di fare astrazioni, di generalizzare, di inferire, di classificare, che possono facilitargli l'acquisizione di L2; quindi l'adulto che impara una L2 ha anche più possibilità di ricorrere all'uso conscio di conoscenze metalinguistiche;

Fondamentalmente quindi il bambino ha motivazioni e atteggiamenti differenti e si occupa in modo differente e in una situazione differente rispetto all'adulto della lingua che sta imparando. Egli è in genere un altro tipo di apprendente, e anche se non è escluso che un adulto possa raggiungere gli stessi risultati, ciò è meno probabile che nel caso del bambino. In ogni modo, qualunque ne sia la causa (o le cause) questo vantaggio statistico è di per sé un buon motivo per cercare di sfruttare il potenziale bilingue dei bambini. E affinché sia possibile sfruttare questo potenziale presente in famiglia nel migliore dei modi diventa molto importante conoscere le dinamiche della trasmissione di lingua in famiglia, dato che questo è senz'altro il contesto privilegiato di trasmissione della lingua.

Infatti, se la conclusione relativa ai vantaggi dei bambini nell'imparare le lingue ci fa dire da un lato, come abbiamo appena fatto, che vale la pena di sfruttare appieno le loro capacità acquisizionali, dall'altro lato essa ci dice anche che nei bilingui queste capacità non sono automatiche e inarrestabili nel loro progredire verso una capacità da parlante nativo. Non ci si deve perciò attendere che qualunque bambino, in qualunque situazione, sia capace di acquisire una seconda lingua (nativa). Se il bambino vive in condizioni di emarginazione sociale e linguistica, non ha *input* sufficiente, e non ha un sostegno interazionale più ampio, il successo non è per niente garantito. Questo fatto va tenuto presente soprattutto quando si discute di integrazione linguistica di bambini alloglotti.

---

<sup>63</sup> Rimane un terzo tipo di varietà del genere, quella utilizzata dagli insegnanti di lingua straniera (il cosiddetto *teacher talk*), per il quale però il discorso non si differenzia fondamentalmente da quello fatto per le altre due varietà. Inoltre esso caratterizza un tipo particolare di apprendimento di L2, ed è quindi marginale rispetto al discorso che qui si sta facendo di differenze intrinseche tra L1 e L2.

### 1.12. La differenza ‘tecnica’ tra il processo di apprendimento e quello di acquisizione

Abbiamo visto che l’età di acquisizione, intesa come limite biologico, non è una spiegazione definitiva delle differenze. Un altro concetto che è stato chiamato in causa è quello relativo al modo di acquisizione, o meglio è relativo alle differenze fondamentali che esisterebbero tra un processo di acquisizione (caratteristico e tipico di chi impara la prima lingua) e un processo di apprendimento (altrettanto caratteristico e tipico di chi invece impara una lingua seconda in età adulta). I fattori che abbiamo appena visto infatti potrebbero infatti anche essere fatti rientrare in una grande categoria che considera il rapporto e le condizioni differenti di differenti parlanti con il compito di imparare una lingua.

Questa contrapposizione è stata proposta da Krashen (cfr. la trattazione in Krashen 1985) per distinguere tra processi differenti nel modo di sviluppare la competenza di una lingua. Nel caso dell’acquisizione abbiamo a che fare con un processo che avviene a livello subconscio (e sviluppa le conoscenze implicite), mentre nel caso dell’apprendimento il processo avviene a livello conscio ed il risultato consiste in un incremento delle conoscenze esplicite sulla lingua. Secondo Krashen i due processi sono distinguibili quando il parlante si trova di fronte al compito di dare un giudizio di grammaticalità relativo ad una frase che sente. Se questo giudizio si basa su una regola che il parlante è in grado di formulare e quindi di esplicitare, allora abbiamo a che fare con un caso di apprendimento; se invece il parlante si basa sulle sue sensazioni e non è in grado di motivarle (cioè non ‘conosce la regola’ nel senso che non la sa spiegare, ma la ‘conosce’ nel senso che la sa usare) abbiamo a che fare con un caso di acquisizione.

Tipicamente, per Krashen, l’acquisizione avviene in contesto comunicativo naturale, in cui l’attenzione è posta sul significato e non sulla forma, mentre l’apprendimento sarebbe invece tipico del contesto scolastico, in cui l’attenzione è concentrata maggiormente sul modo in cui si dicono le cose e non su ciò che si dice, quindi è importante la ricerca della correttezza linguistica e l’evitamento degli errori (e spesso la reazione al messaggio è di tipo metalinguistico, più che comunicativo, cioè reagisce alla forma linguistica di ciò che è stato detto più che al valore di ciò che è stato detto).

Una teoria di questo tipo, pur non priva di difficoltà e incertezze<sup>64</sup>, ha senz’altro il merito di attirare l’attenzione sulla differenza tra conoscenze esplicite e conoscenze implicite, che si rivela una distinzione fondamentale per delineare i due tipi estremi e contrapposti di, da

---

<sup>64</sup> E che sulla base del fatto che non è verificabile nella realtà va considerata più che altro una ‘bella metafora’.

un lato, parlanti nativi (sia monolingui che bilingui), e, dall'altro lato, apprendenti di una lingua seconda<sup>65</sup>. Ciò che diventa fondamentale è il tipo di rapporto che il parlante ha con le sue conoscenze linguistiche e quindi il presupporre tipi di conoscenze differenti. Nei paragrafi che seguono cercheremo di identificare eventuali altri segnali di 'discontinuità', cioè relativi a differenze chiare e sicure, tra 'bilingui nativi', monolingui, e apprendenti di lingue seconde.

### 1.13 L'organizzazione dei sistemi bilingui

#### 1.13.1 Natura del segno nel contatto linguistico

Nel lavoro pionieristico di Weinreich (1953) si ritrova anche un tentativo di rappresentare 'tipi differenti di segni bilingui' partendo dall'ipotesi che essi potrebbero caratterizzati da relazioni differenti tra significante e significato. E' importante innanzitutto tener presente che Weinreich parla di singoli segni e non di parlanti. In secondo luogo, lo scopo del suo tentativo è quello di fornire un modello semplice del modo in cui si organizzano i segni dei bilingui e quindi ne risulta una notevole semplificazione che serve però per mostrare quali sono le possibilità logiche di concepire l'organizzazione delle lingue.

Weinreich riconosce tre tipi differenti, che definisce rispettivamente segni coordinati, composti e subordinati. Altri autori, che hanno avuto una notevole popolarità nella verifica e diffusione di questi concetti, hanno poi formulato una correlazione tra i tipi di segni (oramai diventati impropriamente, nell'ottica di questi autori, tipi di bilinguismo) e condizioni di acquisizione (questa è l'ipotesi sviluppata da Ervin e Osgood<sup>66</sup>). Le differenze nell'organizzazione cognitiva nei bilingui sarebbero quindi associate al contesto in cui il loro bilinguismo è stato acquisito, anche se la relazione tra i tipo di bilinguismo e contesto non è univoca. I tre tipi, con le loro correlazioni, sono caratterizzati nei modi seguenti:

#### segni bilingui coordinati

/buk/

/libro/

|

|

<sup>65</sup> Cfr. anche Fabbro 1999, 108: "... seemingly separate cerebral structures are involved, depending on acquisition processes (emotional systems, cortical and subcortical structures) or learning processes (mainly cerebral cortical areas)."

<sup>66</sup> In verità questi autori vanno ancora oltre, riducendo, come vedremo tra poco, la tipologia weinreichiana a due sole categorie.



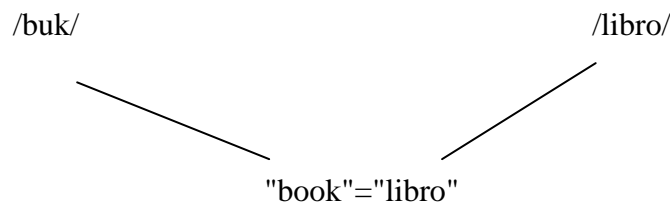
"book"

"libro"

In questo tipo di relazione abbiamo due significati e due significanti (rispettivamente il valore della parola, o ciò che significa, e la forma sonora della parola): la parola /libro/<sup>67</sup> sta al significato "libro" come /buk/ sta a "book".

La persona avrebbe imparato le due lingue in ambienti separati (per esempio lingua della famiglia - lingua imparata fuori casa), e mantiene separati i segni delle due lingue (ognuno con il proprio significato-significante; con differenti sistemi concettuali). Quindi si hanno due sistemi indipendenti.

#### segni bilingui compositi



Si ha una sola unità di significato con due significanti. Il significato di /buk/ e di /libro/ è "book-libro".

La persona ha imparato le due lingue nello stesso contesto, dove sono usate in concorrenza. Perciò ha una rappresentazione 'fusa' delle due lingue. Un concetto unico ha due differenti significanti.

#### segni bilingui subordinati

```

"libro"
-----
/libro/
 |
/buk/
  
```

Il significato della parola di una lingua è la parola dell'altra lingua e non il suo significato normale: /buk/ rimanda a /libro/, quindi significa "libro".

---

<sup>67</sup> Seguendo la consuetudine scriviamo tra barre oblique la forma della parola e tra virgolette il suo significato.

I segni subordinati si hanno tipicamente nelle situazioni di apprendimento di lingua seconda, in cui una lingua è chiaramente dominante sull'altra. A due significanti corrisponde un solo significato, al quale la lingua dominata può accedere solo attraverso la lingua dominante. Quindi abbiamo un solo sistema di significati, con dall'altro lato un sistema dominante di significanti e un sistema dominato di significanti (il secondo non è autonomo e deve passare attraverso il primo).

Le categorie 2. e 3. sono molto simili e difatti in lavori successivi a Weinreich (Ervin e Osgood 1954) sono state ridotte ad una sola (chiamata bilinguismo composito). Il bilinguismo composito, dicevano Ervin e Osgood, si avrebbe in contesti in cui compaiono entrambe le lingue contemporaneamente, senza chiare distinzioni. Se i contesti sono chiaramente separati si ha bilinguismo coordinato<sup>68</sup>. Il tipo di organizzazione dei segni bilingui avrebbe delle conseguenze sulle capacità e sul comportamento dei parlanti. Per esempio il bilingue (prevalentemente) coordinato, che è quello che più corrisponde all'immagine dei due monolingui in una sola persona, farebbe anche più fatica, o non riuscirebbe, a tradurre.

In effetti, per gli psicolinguisti il vantaggio di questa bipartizione era quello di dare categorie semplici e ben delimitate che potessero essere utilizzate in verifiche sperimentali. E negli anni seguenti alle proposte vi furono grandi investimenti in questa direzione di verifica, con risultati però discordanti. Furono fatti per esempio esperimenti che cercavano di provare che i 'bilingui compositi' avrebbero dovuto avere valori più simili per i significati delle due lingue dei 'bilingui coordinati'. Ma in verità ciò che si poté osservare fu che le differenze sono ridotte e toccano solo quella parte dei bilingui coordinati che hanno imparato le due lingue in due ambienti culturali differenti (e non per esempio se hanno imparato con due genitori a casa).

Ma ci sono anche studi che hanno dimostrato il contrario, talvolta in modo molto interessante. Per esempio, in uno studio pubblicato nel 1960 Olton ha chiesto a bilingui francese-inglese di leggere una serie di parole nelle due lingue. Alcune di esse erano accompagnate da una leggera scossa elettrica. I soggetti dovevano cercare di ricordarsi quali parole fossero 'elettriche' per premere un bottone in modo da bloccare la scossa. In una seconda fase furono presentate le stesse parole però in versione tradotta. Il risultato che ci si attendeva era che i bilingui considerati compositi avrebbero premuto più velocemente dei

---

<sup>68</sup> Ovviamente è possibile ipotizzare anche altri tipi di correlazioni. Per esempio, nel 1972 Lambert ha fornito una nuova definizione incentrata sul criterio dell'età alla quale la seconda lingua è introdotta. I bilingui compositi sarebbero allora quelli cresciuti in un ambiente familiare bilingue fin dalla prima infanzia, mentre i coordinati avrebbero imparato la seconda lingua dopo l'infanzia, di solito dopo i dieci anni e di solito in un altro ambiente che non quello della famiglia. Il punto focale si sposta così dal 'modo' in cui si è imparata la lingua all'età alla quale la si è imparata.

coordinati, siccome i loro sistemi 'fusi' avrebbero permesso una traduzione più veloce. Olton però non potè riscontrare differenze.

In generale si può dire che la maggior parte delle persone testate si rivelava come una categoria intermedia tra i bilingui compositi e quelli coordinati. Ciò che vuol dire che le categorie dei due tipi di bilingui erano sì chiare e ben distinte a livello di ipotesi, ma che probabilmente lo erano a prezzo della realtà, dato che idealizzavano due estremi scarsamente importanti nella realtà dei fatti<sup>69</sup>.

Negli ultimi anni sono stati fatti degli interessanti tentativi di recuperare, dandole nuova forma, questa concezione. Occorre innanzitutto ricordare che Weinreich parlava di segni e non di parlanti. Ciò rende possibile (e plausibile) ammettere che la memoria lessicale degli individui bilingui potrebbe contenere rappresentanti di tutte e tre le categorie di segni bilingui, e, sulla base di questa ipotesi, De Groot (1993) ha proposto e verificato una serie di parametri che potrebbero essere i discriminanti di tipi differenti di immagazzinamento, come il grado di concretezza della parola, la similarità formale tra i significanti delle differenti lingue, la frequenza, la peculiarità culturale del significato, e la storia apprendimentale. In particolare il grado di coincidenza dei significati (cioè se le parole delle differenti lingue vogliono dire o meno esattamente la stessa cosa) sarebbe un fattore importante nella forza del collegamento di parole di lingue differenti, al punto che due parole di due lingue potrebbero avere un legame neurologico più forte che non due parole, con significato differente, di una stessa lingua. In questo modo si apre quindi la possibilità anche che un segno, o una persona, modifichi il suo statuto nel corso del tempo.

### *1.13.2 La rappresentazione mentale delle lingue*

Una problematica collegata alla discussione appena vista, e che riveste un ruolo centrale negli studi sullo sviluppo dei bambini bilingui, è quella della rappresentazione mentale dei due sistemi nel bilingue, di come cioè siano organizzati i sistemi a livello cerebrale e se, in breve, si abbia a che fare con un unico grande sistema, che comprende entrambe le lingue, oppure se i sistemi siano immagazzinati e gestiti in modo separato<sup>70</sup>. Nel

---

<sup>69</sup> O, per dirla con Diller (1970), le categorie di bilingui sintetizzate da Ervin e Osgood sarebbero artefatti concettuali senza fondamento nella realtà.

<sup>70</sup> E, ancora, qualora si abbiano sistemi differenti, se essi si presentino dall'inizio in questa forma o se ci siano fasi differenti attraverso le quali avviene la separazione progressiva dei sistemi prima integrati. Su questo argomento in particolare torneremo nel paragrafo seguente, dato che in effetti esso costituisce una delle domande centrali negli studi sull'acquisizione bilingue.

nostro caso, l'interesse di questo campo di studi può essere primariamente quello di vedere differenze fondamentali nell'organizzazione del sistema dei bilingui rispetto ai monolingui.

Riguardo a questa problematica, tra le varie proposte che sono state fatte, un modello particolarmente convincente è stato presentato a più riprese da Michel Paradis (v. per es. 1997), che va senz'altro considerato come uno degli autori più importanti in questo campo. Paradis fa notare che, anche se la questione non è ancora del tutto risolta, allo stato attuale delle conoscenze sull'argomento si hanno buoni motivi per sostenere che il sistema bilingue sia costituito in modo composto e nel contempo in modo separato, con una parte comune e due sottomoduli o sottoparti indipendenti (e appartenenti alle singole lingue)<sup>71</sup>. Più precisamente, i due sistemi linguistici del bilingue sarebbero indipendenti solo da un punto di vista neurofunzionale, mentre a livello di immagazzinamento essi farebbero parte di un unico grande sistema (collocato nell'area del linguaggio dell'emisfero sinistro) costituendone due sottosistemi specifici. Il bilingue ha allora la possibilità, a seconda dei bisogni, di attivare o inibire le due lingue, dato che dispone di due sottosistemi di connessioni neurali (uno per ogni lingua e formati in modo distinto perché gli elementi delle due lingue appaiono di solito in contesti differenti), che possono essere attivati indipendentemente, ma dispone anche, nello stesso tempo, di un insieme più ampio dal quale può ricavare elementi di entrambe le lingue in ogni momento.

Secondo Paradis l'inibizione avviene innalzando per una data parola la sua 'soglia di attivazione' (ciò che ha per il parlante un effetto di richiesta di maggior sforzo per accedere a, e poter usare, questa parola; quanto più la soglia è bassa, tanto più la parola sarebbe immediatamente agibile per il parlante). L'innalzamento della soglia può per esempio essere causato dall'uso della parola corrispondente dell'altra lingua (con un effetto di inibizione dell'una dovuto all'attivazione dell'antagonista), ma la soglia dipende anche dalla frequenza d'uso dei singoli elementi (per cui quelli usati più di frequente hanno una soglia di attivazione più bassa, cioè sono più facilmente accessibili) e dal tempo trascorso dall'ultima attivazione. Tra parentesi, si deve notare che questo meccanismo di inibizione e attivazione non è ristretto ai bilingui e quindi non costituisce una caratteristica specifica della loro capacità di usare il linguaggio, ma si manifesta anche nei monolingui, i quali devono poter inibire registri e varietà di lingua non appropriati. Anche da questo punto di vista possiamo quindi dire che la capacità generale degli essere umani (monolingui) di imparare e usare il linguaggio contiene già in sé gli strumenti per essere bi- e multilingui. Per la ricerca sociolinguistica, che deve

---

<sup>71</sup> In aggiunta a questi due sottosistemi specifici per le due lingue, ci sarebbe, sempre secondo Paradis, un terzo sistema, indipendente dalla lingue, che memorizza l'informazione concettuale.

avere tra i suoi scopi quello di descrivere in che modo i parlanti imparano, usano e adattano varietà differenti della stessa lingua in base al contesto, le ipotesi di Paradis relative ai fattori responsabili del livello di soglia di attivabilità dei componenti di un sistema possono aprire utili direzioni di ricerca (pensiamo per es. alle difficoltà di gestione di varietà formali e al loro presentarsi in parte come ‚varietà dominate‘ dai registri informali).

Da questo punto di vista ci si può addirittura chiedere quanto sia realistica una visione ‚monolitica‘ del parlante nativo che possiederebbe in modo radicalmente diverso dal parlante non nativo tutta la competenza linguistica della sua lingua materna. Se il concetto fondamentale che fa la differenza tra nativi e non nativi si rivela essere quello del modo di gestione si deve formulare la domanda se addirittura all’interno di uno stesso parlante (nativo o non nativo) non vi possano essere ‚zone di natività‘ (cioè zone che sono gestite con la tipica modalità del parlante nativo) e ‚zone di non natività‘. In questo modo, la differenza tra nativi e non nativi potrebbe almeno in parte rivelarsi una differenza in termini quantitativi più che qualitativi, con i nativi caratterizzati dal possesso di una zona di natività più ampia di quella dei non nativi, e viceversa. Detto semplicisticamente, arriviamo in questo modo a concepire il parlante nativo come colui che ha nel possesso della lingua una zona di natività dell’ottanta o novanta per cento (ed il resto è zona di non natività), ed il non nativo con proporzioni all’incirca inverse (a seconda del grado di competenza e fluenza). Questa prospettiva riceve un certo sostegno se pensiamo per esempio al fatto che molti parlanti nativi si trovano a disagio (un disagio che ricorda molto quello tipico dei non nativi) di fronte a varietà formali della loro lingua materna, e quindi sembrano in questo modo rivelare tracce di un apprendimento incompleto (fossilizzato), o ancora in corso. Allo stesso modo un parlante non nativo può essere perfettamente a suo agio con alcuni usi, per esempio informali, della lingua seconda che utilizza quotidianamente in famiglia, in un modo simile al vero nativo<sup>72</sup>. In modo unicamente impressionistico diamo qui di seguito una rappresentazione grafica di questa visione.

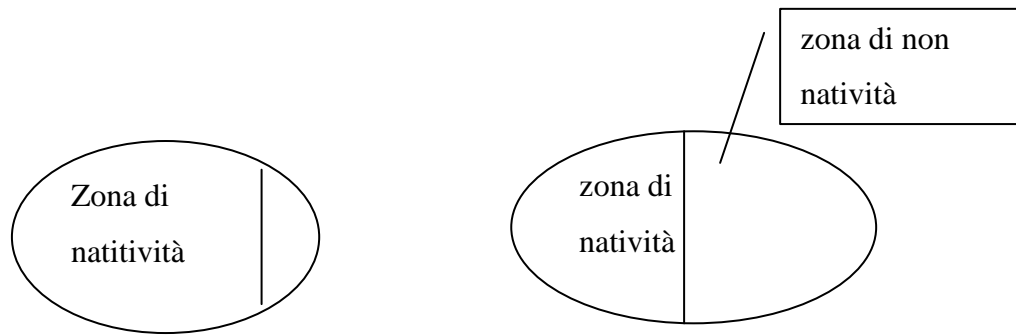
Parlante nativo

Parlante non nativo

72

In una visione di questo tipo, una parte importante dei problemi della gestione linguistica delle varietà formali sarebbe da attribuire primariamente non a caratteristiche intrinseche delle loro strutture (che ovviamente non sono comunque del tutto irrilevanti dato che possono incidere sull’apprendibilità), ma al non essere acquisite e gestite da parte del parlante nativo allo stesso modo in cui sono acquisite e gestite le strutture informali quotidiane.

zona di non  
natività



Tornando ora al nostro discorso sulla rappresentazione dei sistemi, abbiamo visto che essa non è anatomicamente distinta e non ci sono prove di una lateralizzazione differente. Questa affermazione è in chiaro contrasto con il parere popolare, e che ancora oggi viene talvolta esposto da pediatri ai genitori di figli bilingui, che la rappresentazione linguistica sia meno lateralizzata nei bilingui che non nei monolingui. Un parere che a partire probabilmente da atteggiamenti negativi verso il bilinguismo fa equivalere il sistema del bilingue con il sistema di chi abbia imparato una lingua seconda, secondo l'ipotesi che sarebbe possibile avere una ed una sola lingua materna e che le altre lingue conosciute equivalgono appunto a delle lingue seconde. A livello di rappresentazione delle lingue i due, o più sistemi, del bilingue precoce sono invece trattati allo stesso modo della lingua materna del monolingue, e vi sono buoni motivi per credere che entrambi si differenzino dal trattamento che riceve la lingua seconda soprattutto se appresa in contesto non spontaneo. Secondo Paradis, infatti, l'osservazione fatta più volte in ambito scientifico che alcuni bilingui (in genere, bilingui non precoci) manifesterebbero una maggiore attività dell'emisfero cerebrale destro nel corso di produzioni linguistiche nella lingua debole, va reinterpretata sulla base della distinzione fondamentale (che abbiamo incontrato poco fa) tra competenza linguistica implicita e competenza linguistica esplicita. Tutti i parlanti possiedono in effetti almeno un sistema implicito completo e i bilingui equilibrati ne possiederebbero addirittura due<sup>73</sup>. Chi invece ha imparato una seconda lingua in condizioni non ideali per favorire lo sviluppo di una competenza implicita anche in essa, deve ricorrere a scopo compensatorio maggiormente a conoscenze esplicite, quindi a conoscenze metalinguistiche (cioè conoscenze esplicite relative alla lingua, le regole che si sanno formulare) e a soluzioni fondate sull'uso della lingua nel contesto, cioè a conoscenze pragmatiche (le quali sono collocate normalmente nell'emisfero destro). Sarebbe perciò il ricorso massiccio a queste soluzioni alternative alla competenza

<sup>73</sup> Da un altro punto di vista avevamo già formulato questo parere nel corso della discussione sul cosiddetto semilinguismo.

implicita a provocare il maggiore coinvolgimento dell'emisfero destro in modo tanto più importante quanto più debole è la conoscenza implicita della seconda lingua. Le conoscenze linguistiche vere e proprie invece, secondo Paradis, sono da considerare collocate in ogni caso nelle stesse zone dell'emisfero sinistro.

Una fonte fondamentale per la comprensione della rappresentazione del sistema bilingue è lo studio dei disturbi afasici (cioè quei disturbi di origine patologica o traumatica di uso del linguaggio in cui le persone perdono, in modi anche assai differenti tra loro, la capacità di produrre enunciati linguistici fluenti)<sup>74</sup>. Nelle afasie si possono verificare tipi notevolmente differenti di incidenze sulla competenza bilingue. Per esempio è possibile che il paziente afasico recuperi in parallelo entrambe le lingue (in certi casi può darsi che queste gli siano disponibili solo alternativamente), oppure che recuperi prima la lingua materna o che recuperi solo una lingua seconda (ciò che avverrebbe nientemeno che in un terzo dei casi). Come spiegazioni di queste differenze (e soprattutto dell'ultimo tipo di recupero) sono state proposte varie possibili motivazioni, per es. che il recupero favorisca la lingua che era più utilizzata prima del disturbo, o la lingua con la quale il paziente ha un legame affettivo più forte, o la lingua nella quale quest'ultimo è abituato a leggere e scrivere, o, ancora (ma la casistica non è esaurita da questa nostra veloce esposizione), la lingua che viene utilizzata nell'ospedale in cui è ricoverato, ecc.<sup>75</sup>. Questi tipi differenti di recuperi vengono allora spiegati, all'interno del modello presentato da Paradis, come dovuti non alla scomparsa totale dei sistemi linguistici nel bilingue ma all'impossibilità di disinibire gli elementi di uno dei sistemi; i sistemi continuerebbero ad essere disponibili ma non sono più raggiungibili.

Un altro fenomeno che attira particolarmente l'attenzione sul meccanismo di inibizione e sulle correlazioni tra sistemi inibiti e attivati (e che va quindi spiegato in questo modo) è quello che è stato definito da Steinberg come *double trouble phenomenon*. Si tratta di quell'occorrenza in cui, il parlante che vuole parlare una lingua seconda<sup>76</sup> si ritrova ad essere notevolmente influenzato non dalla propria lingua materna ma da un'altra lingua seconda pur

---

74 Negli studi sul bilinguismo le afasie sono state utilizzate fin dall'inizio (a partire dagli studi fondamentali di Pitres del 1895 e in seguito di Minkowski del 1927) proprio come strumento fondamentale per capire il rapporto tra cervello e linguaggio. Il modello proposto da Paradis è finalizzato proprio anche alla spiegazione delle differenti fenomenologie notate in afasici bilingui.

75 Per una discussione approfondita dei fenomeni di afasia in soggetti bilingui rimandiamo a Fabbro (1999).

76 Dato che stiamo parlando di 'lingue seconde' è ovvio che non ci riferiamo qui al tipico parlante bilingue ma al monolingue che abbia acquisito più di una lingua seconda.

distante strutturalmente dalla lingua che vuole parlare<sup>77</sup>. Per esempio proprio Steinberg racconta come volendo parlare giapponese in Giappone gli venissero espressioni francesi, mentre trovandosi in Francia i suoi prodotti in francese fossero disturbati dal Giapponese. Fenomeni di questo tipo possono solo essere spiegati in un'ottica processuale, che tenga conto di interferenze nella produzione, e nel quadro di riferimento proposto da Paradis diventa evidente attribuire la causa del fenomeno in modo importante ad un processo di inibizione della lingua materna, che darebbe per così dire via libera alle lingue seconde (definite allora proprio come il gruppo delle antagoniste della lingua materna e attivate perciò in parte simultaneamente).

Un terzo campo di fenomeni che un modello di questo tipo deve considerare e descrivere è il fatto che i bilingui sono in grado di alternare due lingue nello stesso discorso<sup>78</sup> e addirittura nella stessa frase e che talvolta essi producono comportamenti di questo tipo senza la loro piena consapevolezza (molto spesso bilingui che si comportano in questo modo prendono improvvisamente coscienza del loro comportamento quando dall'esterno glielo si faccia notare).

Coerentemente con il modello appena esposto, anche François Grosjean (v. per esempio 1997) propone in modo convincente che si debba presupporre, come abbiamo visto poco fa, che le lingue possano essere attivate o inibite, a seconda dei bisogni, da parte dei parlanti. Il parlante bilingue avrebbe così a disposizione tre possibilità comunicative: una in cui è attivato il sistema A, una in cui è attivato il sistema B, ed una in cui entrambi i sistemi sono attivati. Egli può quindi selezionare tra due modi comunicativi, uno monolingue, con l'attivazione selettiva di A o B, ed uno bilingue, con l'attivazione di entrambi i sistemi. La possibilità di inibire un sistema è dimostrata per esempio dal fatto che il bilingue sa produrre enunciati strettamente monolingui quando si trova di fronte ad interlocutori monolingui (ma i sistemi comunque non sono mai disattivati del tutto). Così il problema fondamentale che riguarda il fatto che i parlanti possano sia mischiare che separare le lingue viene risolto in termini di gradi di attivazione. Il modo comunicativo scelto (bilingue o monolingue) ed il grado relativo

---

<sup>77</sup> E dove quindi non si può presupporre che il suggerimento interlinguistico sia fondato sulla possibilità di aiutarsi con le strutture di una lingua per costruire strutture dell'altra.

<sup>78</sup> Un fenomeno sul quale ci soffermeremo in seguito e che viene indicato con il nome di *code switching* o, in italiano, di commutazione di codice.



di attivazione delle lingue<sup>79</sup> sono alla base del grado di commistione delle lingue che si ritrova nei prodotti del bilingue.

In generale, si può dire che modelli di questo tipo hanno permesso negli ultimi anni di fare notevoli passi avanti per quanto riguarda la comprensione del rapporto tra il bilinguismo e la mente, eliminando definitivamente stereotipi fuorvianti e fornendo invece un quadro coerente con i dati empirici.

In precedenza, parlando di coinvolgimento differente dei due emisferi abbiamo distinto in modo volutamente generico tra ‘coloro che imparano una lingua in condizioni ideali’ e ‘coloro che non godono di queste condizioni’. Ancora una volta ci troviamo di fronte ad un discrimine che Paradis propone di considerare come legato a fattori come l’età di acquisizione, il modo di acquisizione (se avvenga in contesto guidato o no), e la motivazione. Una costellazione di questo genere si rivela più adatta per la costituzione di una competenza di tipo implicito molto sviluppata, in particolare l’età da un lato ed i fattori legati al modo di acquisizione e alla motivazione (quei fattori che in un paragrafo precedente abbiamo definito ‘altri fattori fondamentali’) dall’altro sono collegati tra loro al punto che non è possibile escludere che l’uno faccia da ‘spiegazione’ per l’altro.

Un dato inoltre che emerge da tutte queste prospettive è quello legato alla difficoltà di considerare i bilingui come un gruppo chiuso e omogeneo, per citare ancora una volta Paradis (1997, 348):

“They [i bilingui] differ from each other in degree of proficiency, manner of acquisition, degree of affective involvement, context of use, and structural distance between the two languages. Each of these factors could have an impact on the representation and/or processing of their languages. The context of acquisition, possibly leading to coordinate, compound, or subordinate organization, may influence the *contents* of the various modules of language; the frequency of use of the various items will have an impact on their activation threshold and thus affect their availability; the degree of mastery (implicit linguistic competence) will determine the extent of use of compensatory strategies; the degree of motivation will determine the extent of involvement of the limbic system and thus the degree of integration of each language within the communicative system.”

Tra i tipi differenti di bilingui esiste quindi continuità e le ricerche appena viste ci permettono ora di conoscere un po’ meglio i parametri che sono responsabili delle differenze

---

<sup>79</sup> Distinte in una lingua di base e una lingua che viene ospitata negli enunciati della base, coerentemente con il modello della commutazione di codice attualmente più sviluppato e cioè quello di Carol Myers Scotton (1993).

sul *continuum*. In tutti questi casi, comunque, abbiamo a che fare con differenze quantitative e non con differenze qualitative<sup>80</sup>.

La conseguenza pratica di queste ultime osservazioni per chi voglia educare i propri figli in modo bilingue è dunque quella che consiglia un inizio fin da subito dell'uso delle due lingue con il bambino (contrariamente al parere per es. che sia necessario prima stabilizzare una lingua e poi iniziare con la seconda, proposito che, soprattutto per motivi interazionali, è in genere difficilissimo da realizzare<sup>81</sup>) e che suggerisce di fornire al bambino stesso le condizioni che possono motivarlo a usare entrambe le lingue ed a costruirsi così una propria competenza implicita completa.

### 1.13.3 La separazione progressiva dei sistemi?

Abbiamo detto che lo studio delle famiglie e dei bambini bilingui è in buona parte l'intersezione di altri campi di studio. Vi è però un 'settore centrale', collegato fortemente agli argomenti appena visti, in cui probabilmente emerge un problema specifico, ben delineato qui da McLaughlin (1978):

"In short, it seems that the language acquisition process is the same in its basic features and in its developmental sequence for the bilingual child and the monolingual child. The bilingual child has the additional task of distinguishing the two language systems, but there is no evidence that this requires special language processing devices."

Esistono al proposito due 'correnti':

- quella che segue la cosiddetta ipotesi del sistema singolo (*single system hypothesis*);
- e quella del doppio sistema (*dual system hypothesis*).

---

80 L'unica differenza qualitativa per ora ritrovata riguarda la processazione di classi chiuse di parole (tipicamente le parole grammaticali, come per es. articoli e preposizioni; le parole aventi valore lessicale costituiscono invece un insieme aperto), dove i bilingui precoci e i monolingui si comportano allo stesso modo, differenziandosi dai bilingui tardi (cfr. Neville, Mills e Lawson 1992).

81 Intendiamo dire che in genere è estremamente difficile modificare le proprie abitudini comunicative con il bambino e convincere anche quest'ultimo ad un altro tipo di comportamento. Torneremo sull'argomento più avanti, parlando dei comportamenti in famiglia e presentando i pareri di persone che abbiano vissuto esperienze del genere.

L'opera più spesso citata nel quadro dell'ipotesi del sistema singolo è probabilmente il lavoro di Volterra e Taeschner (1978), illustrato in modo più disteso in Taeschner (1983)<sup>82</sup>. Siccome le condizioni in cui sono rilevati i dati possono essere fondamentali per la discussione del modello, vale la pena di fornire almeno un quadro di base delle stesse e presentare la situazione in cui sono state fatte le osservazioni principali che hanno portato alla formulazione delle ipotesi.

La famiglia osservata è quella di Traute Taeschner (una brasiliana di origine tedesca, cresciuta in una comunità portoghese-tedesca nel sud del Brasile) e vive a Roma. Con le due figlie, Lisa e Giulia, la Taeschner segue il principio 'una persona - una lingua': il padre è italofono e parla italiano alle figlie, la madre usa invece il tedesco. Le bambine hanno alcune amiche che parlano tedesco. I genitori tra di loro probabilmente parlano italiano. Taeschner dice che le bambine sono esposte "*all'incirca in parti uguali a entrambe le lingue fin dalla nascita*", grazie anche al fatto che la madre ha assunto una governante tedescofona che si occupa in parte delle bambine. I dati su cui si basa il lavoro della Taeschner sono registrazioni mensili di mezz'ora.

Il modello dello sviluppo del bambino bilingue che viene presentato da Volterra e Taeschner, individua tre fasi, che, a partire da uno stadio iniziale in cui il bambino non distingue tra i due sistemi linguistici, conducono ad una separazione progressiva degli stessi. Nella prima fase il bambino disporrebbe di un unico sistema formato da parole di entrambe le lingue. Nella seconda fase il bambino bilingue applica le stesse regole sintattiche a entrambi i sistemi ma è già avvenuta la separazione dei lessici. Nella terza fase i sistemi sono ormai separati. Possiamo schematizzare il modello come segue:

- fase I:** un solo sistema lessicale con parole di entrambe le lingue;
- fase II:** due lessici differenti ma le stesse regole sintattiche;
- fase III:** due lingue separate nel lessico e nella sintassi e associate alle differenti persone che le usano.

Questa differenziazione nella separazione di lessico e sintassi era già stata notata in lavori precedenti (per esempio da Leopold 1949). Nelle tavole che esemplificano i vari stadi,

---

<sup>82</sup> Tra i principali sostenitori dell'ipotesi del sistema unico si possono citare anche Swain e Wesche (1975), Redlinger e Park (1980), Vihman (1985), e Arnberg (1987). Le posizioni non coincidono comunque in tutti gli aspetti.

abbiamo per la **prima fase** un elenco di parole di Lisa a 1;11<sup>83</sup> e Giulia a 1;6 (Taeschner 1983, 25):

**parole italiane:** *aaino* (bavaglino), *aaila* (aereo), *coa* (ancora), *chiai* (occhiali), *carta*, *dito*, *otto* (rotto), ecc.

**parole tedesche:** *Aie* (Seife), *Beine*, *Bu* (Buch), *Baum*, *Keh* (Käse), ecc.

**Parole 'neutrali'** (dovrebbero essere "uguali per suono e significato in entrambe le lingue"): *baubau/wauwau*, *bu* (rumore), *bata* (basta), *caca*, *popò*, *onc-onc* (maiale), *Dodo* (Rodolfo), *Giulia*, ecc.

Tra le prime due categorie ci sono parole disponibili in entrambe le lingue: *cotto* - *Keks* (biscotto), *chechea* - *Wasser* (acqua), *là* - *da* (là), *stì* - *ja* (sì). Per esempio però anche *dà* ("dare") e *daki* (danke). Giulia a 1;6 usava *dazie* in italiano e *danne* (danke) in tedesco.

Necessariamente il bambino in questa fase produce 'enunciati mistilingui', come il seguente (Taeschner 1983, 25):

*Mamma tita daki* (= mamma matita danke: dammi la matita).

Dovremmo notare che il problema dell'esistenza di parole 'doppie' potrebbe inficiare l'ipotesi del sistema unico. Ma proprio riguardo alle parole disponibili in entrambe le lingue la Taeschner sostiene che i loro usi non sono del tutto uguali, per esempio *là* sarebbe usato per oggetti non visibili o presenti, mentre il tedesco *da* per oggetti che lo sono. In altri casi, tra due parole equivalenti ci sarebbero notevoli differenze di frequenza d'uso. Oppure, ancora, talvolta le bambine sembrano aver fuso assieme le parole di due lingue, come nel caso di *scotta-heiss*, che viene detto assieme in questa forma agglutinata, per esempio quando una bambina si avvicina al radiatore (*cotta heiss cotta heiss cotta*). Un fenomeno simile si ritrova in Saunders (1988, 53) che segnala come suo figlio Frank (bilingue italiano-tedesco) usi l'espressione *hot heiss*, a 1;11. Questo per Saunders è un segnale che il bambino sta lentamente diventando consapevole delle due lingue. Questi usi doppi diminuiscono con l'aumentare della consapevolezza metalinguistica della distinzione dei sistemi. E' pure interessante il collegamento fatto da quest'ultimo autore dell'uso di doppi, come quelli appena visti, all'uso di sinonimi fatto da monolingui per garantire la comprensione. Una bambina di 2;1 buttata in aria dal padre, chiede di farlo ancora dicendo: *more! Again!* Dal canto nostro possiamo aggiungere che una delle funzioni più frequenti, e forse tra le prime a emergere della commutazione di codice è quella di ripetere il messaggio nell'altra lingua, per

---

<sup>83</sup> Seguiamo la tradizione indicando l'età dei bambini con il numero degli anni seguito dai mesi dopo un punto e virgola (quindi 1;11 vorrà dire „un anno e undici mesi“).

garantire la comprensione ("*mi dai il cacciavite, gibsch mir de Schruubezieher*"<sup>84</sup>). Questa tendenza a ripetere nell'altra lingua specialmente quando i genitori non hanno capito o non reagiscono, sembra essere una costante nel comportamento di bambini bilingui<sup>85</sup>.

E questo fenomeno può anche essere rinforzato da comportamenti di genitori, che ripetono loro stessi in due lingue (anche per altre funzioni, come per esempio sgridando: "*vieni subito qui! Jetzt chunnsch sofort dahe!*"), oppure chiedono al bambino di dire ciò che ha appena detto in un'altra lingua ("*quella giusta*", o "*come dice il papà?*"), creando situazioni in cui a volte non è chiaro se l'interesse sia comunicativo o metalinguistico. A mo' di esempio un altro caso riportato da Saunders (1988, 54):

Father: was hast du da?  
 Katrina (1;4): Money  
 Father: Geld, ja.

Questo stadio dura dall'inizio fin circa 2;0. Secondo Saunders alla fine del primo stadio il bambino inizia a usare le parole di entrambe le lingue, ma lo fa 'indiscriminatamente'. Per esempio Frank a 1;10 ha tre parole per dire che il suo pannolino è bagnato e vuole essere cambiato: ingl. *wet*, ted. *nass* e una forma potenzialmente di entrambe le lingue: *piss*. Egli usa tutte e tre le forme con entrambi i genitori, senza criteri di lingua. Solo più tardi, nel secondo stadio, diventa consapevole che *nass* deve essere usato col padre, *wet* con la madre e tutti gli altri, e *piss*, socialmente non accettabile, deve essere usato solo all'interno della famiglia. In casi di questo tipo, specialmente quando riguardino sfere d'esperienza tabuizzate, si vede bene come l'acquisizione della competenza bilingue sia correlata all'acquisizione generale della competenza sociolinguistica e ci si può veramente chiedere fino a che punto osservazioni sul comportamento di questi bambini possano essere usate per interpretazioni sulla separazione o meno dei sistemi oppure non vadano piuttosto viste come problemi di uso appropriato dei sistemi stessi e delle loro varianti.

Tornando al modello della Taeschner, nel **secondo stadio** Giulia e Lisa iniziano a usare molti equivalenti. Per esempio Giulia a 1;5 diceva *acqua, coda, Beine*, a 1;8 appare *Wasser*, a 1;9 *Schwanz*, e a 1;11 *gamba*. Così Giulia che inizia a parlare a 14 mesi inizia la produzione importante di equivalenti solo a 20 mesi. Lisa inizia a parlare a 19 mesi e gli equivalenti iniziano a 26. La conclusione è che il primo stadio dura circa 6 mesi.

84 Utilizziamo qui alcuni esempi raccolti in interazioni con bambini bilingui italiano-svizzero tedesco. Non forniamo la traduzione della parte svizzero tedesco in quanto lo fanno già i parlanti.

85 Un altro esempio da Saunders: Frank (alla madre): "*Drink! Drink!*" / la madre non sente perché c'è rumore: "*what?*" / Frank: "*Flasche! Flasche!*". Frank e la madre si solito usavano l'inglese tra di loro.

A 28 mesi Giulia usa 420 parole: 211 tedesche e 209 italiane. A questa età circa un terzo del lessico complessivo è fatto di equivalenti e due terzi di parole nuove. Secondo la Taeschner, da un punto di vista quantitativo il bambino bilingue ha più entrate lessicali di un monolingue corrispondente, ma se si eliminano gli equivalenti ha un po' meno entrate. L'acquisizione lessicale del bambino bilingue procederebbe quindi con l'acquisizione prima di una parola nuova di una sola lingua e con l'acquisizione solo in un secondo tempo, quando la prima si è assestata, della corrispondente parola nell'altra lingua.

Per quanto riguarda la sintassi, al secondo stadio, ci sarebbe un sistema unico. Per esempio nel campo della negazione Lisa piazza la particella negativa dopo il verbo, come in tedesco, ma non in italiano (Taeschner 1983, 133):

Lisa cade no (2;4)

Quetto è tuo no (2;6)

Lisa haia haia machen no (2;7)

Volterra e Taeschner notano però che questa costruzione si ritrova anche in bambini italiani, che mettono la negazione alla fine della frase. Quindi Lisa sta usando una struttura autonoma, il suo comportamento è dovuto più ad una tendenza generale dei bambini che alla comprensione delle regole particolari di una delle lingue. Dunque la bambina per due lessici utilizza un comune sistema sintattico. Taeschner (1983, 167), per documentare questa tendenza dei bambini a usare un sistema unico, si serve anche di esempi come il seguente (prodotto da Giulia a 2 anni e 7 mesi; la bambina vuole essere la prima a iniziare la partita a domino perché ha vinto la partita precedente):

G: io ho vintato!

nessuno risponde

G: io ho gevinto, ah!<sup>86</sup>

M: Giulia, sag mal: Io ho gevinto.

G: Ich hab gewonnen!

Lisa sembra avere un unico sistema sintattico fin verso 2;9. Nei figli di Saunders non ci sono invece tracce di una unica sintassi, tranne per alcune costruzioni, come la posizione

---

86 Questa forma è ovviamente un ibrido basato sulla forma del participio italiano *vinto* e sulla regola che costruisce i participi tedeschi antepoendo la marca (parziale) del participio *ge-* (come si vede nello stesso scambio in *gewonnen*). *Vintato* è invece il tentativo di costruire un participio italiano regolare sovramarcando la base irregolare (che è già il participio) sentita probabilmente come non sufficientemente esplicita.

del participio (in inglese dopo l'ausiliare, in tedesco alla fine). Nei bambini questa differenziazione viene in rari casi violata:

Katrina (2;10): *ich habe gepflückt Löwenzahn*. ("ho colto il dente di leone")

Se casi di questo tipo sono rari, più che alla categoria della sintassi fusa, bisogna senz'altro pensare a fenomeni di interferenza, cioè di influssi di sistemi altrimenti separati. Tra tutte le 'sotto-ipotesi' proposte da Volterra e Taeschner, quella della sintassi unica è attualmente la meno accettata e si è in genere d'accordo nel ritenere che i bambini differenzino molto presto gli ordini delle parole delle differenti lingue.

Il **terzo stadio** è quello della separazione fondata sull'interlocutore: il bambino cerca rigidamente di affidarsi al principio una persona - una lingua. Questo stadio è però anche caratterizzato e quasi 'nascosto' dalla forte presenza di interferenze.

Il passaggio dal II al III stadio è molto lento e la separazione completa avviene relativamente tardi. Nei figli di Saunders, Thomas attorno a 3;9 parla al 98% tedesco col padre. Frank 95% a 3;0, Katrina 99% a 2;6.

#### *Osservazioni critiche sul modello di Volterra e Taeschner*

Le autrici fanno due affermazioni forti, la prima è che all'inizio ci sarebbe un sistema singolo e la seconda che si ha in seguito una separazione progressiva con diversi livelli. Distinguendo tra il trattamento del lessico e della sintassi si delineano i tre stadi noti. Nel lessico all'inizio non ci sarebbero veri dopponi (un significato è rappresentato unicamente da una parola di una lingua o dell'altra); nella sintassi vi è un'unica sintassi fino alla fine del secondo stadio.

Per quanto riguarda il materiale, De Houwer (1995; alla quale ci appoggiamo per molte delle considerazioni che seguono) fa notare che è dubbio che il corpus utilizzato possa fornire elementi sufficienti per discutere le conoscenze lessicali dei bambini bilingui di questa età. Per esempio per quanto riguarda il lessico, la prova del sistema unico è dimostrata in negativo, con l'assenza di parole 'doppie'. Ma non è sicuro che questa assenza non sia casuale, cioè dovuta alla mancanza di rilevamenti e di occorrenze nel corpus che non rispecchiano appieno la realtà competenziale. Quay (1993) ha rianalizzato i dati di Volterra e Taeschner osservando che in verità le bambine presentano dopponi (attorno al 10% del lessico totale), e studi seguenti che hanno tentato di replicare le osservazioni di Taeschner e verificarne le ipotesi o non hanno potuto dimostrare il non uso di dopponi, oppure ne hanno constatato la presenza fin dall'inizio.

Da un altro punto di vista Genesee (1989), basandosi su studi relativi al comportamento in famiglia dei genitori, fa notare la forte tendenza di questi ultimi ad usare entrambe le lingue, con la conseguenza che se qualcosa di misto c'è, è proprio una parte del sistema che viene trasmesso nell'uso dai genitori ai figli<sup>87</sup>.

Un'altra importante rappresentante di questa visione della separazione dall'inizio dei codici (ipotesi dello sviluppo indipendente) è Bergman (1976). La quale, analizzando e discutendo i dati di sua figlia Maria, ridenomina l'ipotesi della separazione progressiva dei sistemi come *Mish-Mash Hypothesis* (contrapponendovi una propria ipotesi denominata *Independent Development Hypothesis*). Anche secondo questa autrice il fenomeno della commistione va spiegato in termini di strategie di acquisizione simili a quelle dei monolingui, ciò che vuol dire che i bambini devono avere buone ragioni per supporre che le presunte interferenze facciano. Queste ragioni sono derivate dall'ambiente in cui si sviluppa la bambina si sviluppa, con per esempio usi devianti degli adulti o commutazioni di codice, combinati con principi generali dell'acquisizione (come per es. quello che fa sì che i bambini siano attenti a porre un'attenzione particolare al modo in cui è costituita la fine delle parole). Secondo la Bergman l'acquisizione simultanea di due lingue riprodurrebbe dunque esattamente l'acquisizione di una sola delle lingue nei bambini monolingui, tranne in quei casi in cui l'ambiente cancella in parte i confini tra le due lingue.

A proposito della sintassi poi, la maggior parte dei fenomeni notati da Volterra e Taeschner riguardano l'applicazione di regole del tedesco anche a frasi italiane. Questo ci rende subito attenti ad un problema fondamentale: il problema della 'dominanza' di una lingua sull'altra. Inoltre, dato che la maggior parte dei materiali è basata su interazioni con la madre tedescofona, fino a che punto vi è una 'dominanza situazionale', cioè relativa all'interlocutore e alle persone presenti. Secondo Meisel (1989) addirittura i dati stessi di Volterra e Taeschner sosterranno l'ipotesi di uno sviluppo grammaticale bilingue precoce (con regole 'specifiche' delle due lingue). Per esempio, sempre secondo Meisel, le autrici utilizzano fenomeni di interferenza come prove della commistione dei sistemi, mentre l'interferenza, per definizione, è la prova stessa della separazione dei due sistemi (dato che presuppone che ci siano due sistemi distinti). In un senso simile, la commutazione di codice permette di tenere separate le strutture delle due lingue, invece di 'fonderle' come spesso pensa l'immagine popolare.

---

<sup>87</sup> Questa osservazione viene discussa anche in Moretti (1999) alla luce del registro particolare che genitori dialettofoni ticinesi usano con i loro figli. In effetti, queste persone, pur volendo trasmettere il dialetto ai figli si servono in modo importante, e senza accorgersene, di forme italiane che vengono inserite sistematicamente in enunciati dialettali.



Anche altri autori, come per esempio Vihman (1985), sostengono invece l'ipotesi del sistema unico. Una delle argomentazioni di Vihman a sostegno di questa ipotesi è che il bambino non è in grado di percepire nell'*input* la differenza tra i sistemi. Ma qui abbiamo già visto che si tratta di un problema simile a quello dell'acquisizione dei valori sociolinguistici. E secondo la De Houwer, inoltre, abbiamo a che fare con un fraintendimento di fondo: la visione alla base del sistema unico è quella che il bambino nascerebbe con l'informazione che si deve attendere di dover imparare una sola lingua! Non ci sono buone ragioni perché questo assunto sia difeso. Chi ci dice inoltre che il bambino nasca aspettandosi che i suoni che sente abbiano solo valore semantico referenziale, e non valore affettivo, emotivo, ecc., e quindi che egli non sia presto attento a usare tipi differenti di suoni per distinguere per esempio le persone (per il neonato è prioritariamente più importante riconoscere la voce della madre o di possibili pericoli, o distinguere tra suoni che significano "cibo", che non capire la differenza tra "seno" e "allattare"). Per quanto riguarda i suoni, ci sono buoni argomenti che sostengono che i bambini separano molto presto e sviluppano due sistemi fonologici. Inoltre, in base alle caratteristiche fonologiche, i bambini imparano presto a distinguere parole di lingue differenti (Ingram 1987). Se i bambini separano molto presto i suoni diventa non troppo sostenibile l'ipotesi che al momento in cui iniziano a produrre parole abbiano un solo sistema.

In conclusione, possiamo dire che il problema della separazione non è definitivamente chiarito. Rimane comunque l'osservazione che nessuno degli studi che sostengono l'ipotesi di 'fusione iniziale' porta prove valide a sostegno di questa ipotesi. Per essere verificata si dovrebbe, come dice Genesee, "dimostrare che a parità di condizioni i bambini bilingui usano elementi di entrambe le lingue indiscriminatamente in tutti i contesti di comunicazione".

Il compito per l'ipotesi opposta è relativamente più semplice: provare che la variazione di elementi è collegata a variazioni contestuali, partendo dal fatto che ci sono osservazioni che dimostrano come i bambini, molto presto, sappiano distinguere gli elementi di lingue differenti. E' sulla base di osservazioni come questa che tendiamo a preferire l'ipotesi della separazione fin dall'inizio.

Fin che non se ne sappia di più a questo proposito dobbiamo concludere che l'acquisizione di due lingue materne è simile a quella di una sola lingua materna fin che i genitori e l'ambiente trattino le lingue come singole lingue e finché le lingue siano equilibrate senza differenze nei gradi di dominanza. Ci si avvicina invece sempre più ad una situazione da lingua seconda, tanto più crescono queste differenze ed una delle lingue è subordinata all'altra. Ma, dato che le circostanze per il bambino non coincidono con quelle dell'adulto, ecco che allora abbiamo comunque un 'bilingue nativo' (quindi le circostanze sono più

fondamentali del resto). Non vi è un confine netto, ma la distanza tra L2 vera e propria e la seconda lingua di un bilingue è molto grande.

Infine dobbiamo ricordarci un altro punto fondamentale, ovvero che vi è variazione nel comportamento dei bambini bilingui, è che non tutti i bambini bilingui presentano una fase in cui i loro enunciati sono costituiti da prodotti di entrambe le lingue<sup>88</sup>. Da un punto di vista pratico, per i genitori che si dovessero preoccupare per il fatto che i loro figli apparentemente non sembrano fare distinzione tra le lingue, si deve osservare che anche se la proposta di Volterra e Taeschner dovesse rivelarsi vera, essa non è per niente motivo di pessimismo, in quanto essa definisce lo stadio della indifferenziazione delle lingue come uno stadio transitorio, ovvero come una fase in cui, o addirittura grazie alla quale, il bambino riorganizza il suo sistema separando progressivamente le lingue. D'altro canto le osservazioni proposte da chi critica questa ipotesi non scadrebbero del tutto, da un punto di vista pratico, nemmeno nel caso che l'ipotesi si rivelasse effettivamente corretta, dato che queste critiche attirano l'attenzione sul ruolo che il comportamento dei genitori può avere nel provocare in forma più o meno forte una fase di commistione dei sistemi, o, posto che l'ipotesi sia vera, che i genitori hanno un ruolo importante nell'aiutare i bambini a separare i sistemi (con variazione in fattori come il grado di commistione degli enunciati dei genitori stessi, la costanza nell'associare

---

88 Quindi bambini differenti presentano comportamenti differenti riguardo al grado di commistione dei loro **prodotti** linguistici (come in genere può osservare chiunque abbia più di un figlio bilingue) senza che si debba pensare ad una commistione dei **sistemi**. Recentemente Lyon (1996) ha proposto una terza possibilità (ma in verità va meglio considerata come una variante dell'ipotesi del sistema singolo), da lei definita „*sequential model*“, che dopo un primo stadio in cui il bambino avrebbe un unico lessico composto da elementi di entrambe le lingue, vede una fase in cui il bambino possiede per le lingue due sistemi lessicali ma il sistema sintattico di una sola delle lingue (con l'acquisizione sintattica che inizia quindi dalle prime fasi dell'apprendimento). La terza fase è caratterizzata dall'acquisizione della sintassi anche della seconda lingua. La novità di questo modello è che esso presuppone, in accordo con il modello di Cummins di cui abbiamo parlato in precedenza (sviluppato però da Lyon in una interessante versione a tre soglie, sulla quale non possiamo dilungarci in questo contesto), che „for some children at least“ (Lyon 1996, 225) sia necessario un certo livello di competenza in una lingua prima che il bambino possa iniziare a esplorare e sviluppare anche la seconda lingua. Come vedremo in seguito, questo postulato, tende a portare a deduzioni potenzialmente controproducenti quando sia applicato alla trasmissione del bilinguismo in famiglia e cioè può essere interpretato nel senso che sia meglio iniziare con una sola lingua e introdurre in seguito la seconda (anche se da un punto di vista teorico il modello della Lyon non sostiene questa deduzione ma vuole piuttosto spiegare come mai alcuni bambini sviluppino prima una lingua e poi l'altra). Se ci spostiamo dal piano dei modelli teorici a quello della descrizione dei prodotti dei bambini è evidente che, dato che abbiamo esempi differenti di sviluppi (bambini con prodotti bilingui dall'inizio, bambini che avviano l'uso attivo di una seconda lingua solo in seguito, ecc.), sia il modello del sistema unico, che quello del sistema doppio, che quello del sistema sequenziale mostrano dati che li sembrano sostenere. Il problema, come abbiamo appena detto, è però quello relativo alle competenze effettive (cioè ai sistemi veri e propri dei bambini) e non è quello relativo ai prodotti.

lingua differenti a contesti differenti, la quantità relativa di *input* in entrambe le lingue e la qualità di questo *input*).

Fino a quando ne sapremo di più possiamo dunque essere d'accordo con Lanza (1997), la quale giustamente sostiene che una teoria dell'acquisizione bilingue deve considerare al suo interno l'importanza dell'acquisizione non solo delle lingue ma anche delle conoscenze sociali relative all'uso delle lingue stesse (costruite sul comportamento delle persone con cui il bambino interagisce). In questo modo i fenomeni che si ritrovano nel processo di acquisizione da parte del bambino bilingue sono spiegabili da un lato mediante un modello dell'acquisizione monolingue (in quanto le strategie e le fasi dello sviluppo coincidono) e dall'altro lato mediante la considerazione di fattori relativi al processo di socializzazione linguistica, concernenti cioè la trasmissione al bambino delle strutture linguistiche e delle condizioni soggiacenti al loro uso sociale. Detto in altri termini, la specificità dell'acquisizione bilingue è data da fattori sociolinguistici (relativi all'uso appropriato) e non da fattori psicolinguistici (relativi a fasi differenti di maturazione o sviluppo rispetto ai monolingui).

#### 1.14 Linguaggio e cognizione

La discussione sul 'semilinguismo' aveva introdotto un altro punto importante relativo ai rapporti tra le lingue e all'incidenza della conoscenza di una lingua sull'altra lingua (e che toccano quindi anche il problema dei rapporti tra linguaggio e cognizione, sui quali ci soffermeremo estesamente più avanti). Nel caso dei parlanti bilingui l'idea di uno svantaggio è rinforzata dal presupposto che le due lingue possano 'limitarsi a vicenda'.

Questi rapporti possono avere influssi microscopici, come nel caso dell'interferenza, di cui parleremo in seguito<sup>89</sup>, in cui singole strutture locali di una lingua possono influenzare i prodotti nell'altra (per esempio nel caso del tedescofono che dice *Giovanni aiuta a me* su influsso della struttura tedesca *Giovanni hilft mir*, che richiede appunto un pronome al dativo).

Oppure ci si può chiedere se non abbiano influssi macroscopici, per cui la presenza di una lingua più sviluppata bloccherebbe lo sviluppo di un'altra, rendendo così il bilinguismo non 'equilibrato', proprio per l'ostruzione che una lingua pone allo sviluppo della competenza

---

<sup>89</sup> Per la discussione di questi fenomeni rimandiamo al paragrafo 2.2.

nell'altra<sup>90</sup>. Nel campo delle ricerche sul bilinguismo si tende a parlare in questo secondo tipo di relazioni di una situazione di bilinguismo sottrattivo. Nel caso del bilinguismo sottrattivo l'acquisizione di una lingua avviene a spese dell'altra lingua già conosciuta. A lungo termine, e a livello sociale, si ha in questi casi una 'sostituzione di lingua'. Questo caso viene spesso descritto riferendosi a situazioni di migrazione o di lingue di minoranza, dove la diffusione tra la popolazione di una lingua più forte o di maggior prestigio porta all'indebolimento della lingua originaria.

Nel caso contrapposto invece, definito di bilinguismo additivo, l'aggiunta di una seconda lingua comporta un arricchimento per la persona, da un punto di vista sociale, cognitivo e linguistico.

Nella realtà, la situazione normale è piuttosto colta da un'altra categoria di bilinguismo che si può considerare ad un livello intermedio tra queste due, e che abbiamo già incontrato in precedenza, ovvero quella dei 'dislivelli di dominanza', dove una delle due lingue 'domina' l'altra, nel senso che è meglio conosciuta e più facilmente usata. D'altra parte, come abbiamo già visto, la dominanza può anche essere settoriale, per cui una lingua gode di uno statuto migliore all'interno di una certa sfera di esperienza ma può essere 'dominata' in altre sfere.

Il problema però più importante sollevato dalla contrapposizione tra bilinguismo additivo e bilinguismo sottrattivo è quello delle implicazioni del bilinguismo per lo sviluppo cognitivo in genere, se cioè una situazione di bilinguismo non felice possa in qualche modo avere delle ricadute negative sullo sviluppo della persona.

Se così fosse potremmo ipotizzare tre livelli possibili di sviluppo corrispondenti ipoteticamente alle situazioni di 'semilinguismo' (ammesso che qualcosa del genere esista veramente), bilinguismo 'dominante' (o non equilibrato), e bilinguismo additivo.

Nella storia degli studi sulle relazioni tra il bilinguismo e la cognizione in genere e sul ruolo della lingua nella cognizione in modo più specifico, sono stati individuati da parte di Baker (1993) tre diversi periodi caratterizzati da atteggiamenti differenti dei ricercatori.

- il periodo degli **effetti negativi**:

in questa fase di studi è stata osservata soprattutto la relazione tra quoziente d'intelligenza (QI) e bilinguismo. L'errore che però spesso è stato fatto è stato quello di testare i bilingui nella loro lingua 'debole', cioè la lingua dell'emigrazione, del luogo, e dato che i test per la

---

<sup>90</sup> Ovviamente micro- e macroinflussi possono essere collegati, nel senso che nel secondo tipo si avrebbe anche una quantità importante di fenomeni di interferenza.

valutazione del QI non sono indipendenti dalle capacità linguistiche il risultato è ovvio e prevedibile: il bilinguismo comporterebbe un deficit dal punto di vista cognitivo con valori di QI più bassi per i bilingui rispetto ai monolingui;

- il periodo degli **effetti neutrali** (fine anni Trenta, 1950 - inizio anni '60):

è il periodo in cui viene corretto il tiro rispetto alle metodologie improprie degli studi precedenti e si arriva alla conclusione che non ci sono effetti del bilinguismo sull'intelligenza (oltre che alla dimostrazione dell'improprietà metodologica degli studi della fase precedente).

- il periodo degli **effetti additivi** (inizio anni '60):

in questa fase inizia la valutazione positiva dell'interazione tra bilinguismo e intelligenza. Si sostiene che i bilingui avrebbero una struttura di intelligenza più diversificata e una maggiore flessibilità mentale.

Anche questi studi però hanno punti deboli. Per esempio trovare un valore alto di QI e un valore alto di bilinguismo non vuol ancora dire che c'è una correlazione causale tra i due. E non dice nemmeno in che direzione ci sia un eventuale legame causale, cioè se sia il bilinguismo a favorire uno sviluppo intellettuale maggiore o viceversa (si tratta di un problema simile a quello dell'uovo e della gallina, e non vengono verificate possibili contro-ipotesi come quella che sostiene che i meno dotati non manterrebbero due lingue). L'importanza di questa fase sta però nel fatto che da questo momento in poi si cominciano a indagare seriamente eventuali effetti positivi piuttosto che concentrarsi sulla dimostrazione o confutazione di effetti negativi.

Ci sono alcuni campi della cognizione in cui si è oramai assestata una buona accettazione dell'esistenza di effetti positivi del bilinguismo. Tra questi i più accreditati sono quelli della percezione precoce dell'arbitrarietà dei significanti e quello di un miglioramento del pensiero divergente. Vediamo qui di seguito quali siano le scoperte in questi due campi.

### *L'arbitrarietà*

In uno dei primi, e più completi, studi sull'acquisizione bilingue, Leopold (1949) osserva che sua figlia, bilingue, accetta facilmente nuovi nomi per oggetti, e che non insiste così tanto come altri bambini che nelle filastrocche e nelle storie ci siano sempre esattamente le stesse parole. Lei stessa varia le parole quando deve ripetere un racconto. Questa particolarità si fonderebbe su una capacità maggiore, o più precoce, dei bilingui di percepire la cosiddetta arbitrarietà dei significanti, cioè il fatto che non esistono motivi logici o naturale

per i quali un certo significato deve essere indicato con una certa parola<sup>91</sup>. Il legame tra significati e significanti dipende unicamente da una convenzione, cioè da un accordo tacito che accetta la relazione tra i due.

Perché allora i bambini bilingui dovrebbero avere una più rapida comprensione dell'arbitrarietà? Proprio perché l'esperienza multilingue ha mostrato loro la relatività del legame segnico, costringendoli a imparare e usare parole differenti la cui selezione è legata al tipo di codice che si deve parlare e non all'entità del significato.

Esistono esperimenti che hanno confermato questa prima osservazione di Leopold, come per esempio Ianco-Worrall (1972), o in modo ancora più importante Ben-Zeev (1988). Per esempio, in quest'ultimo studio, si è spiegato a gruppi a confronto di monolingui e di bilingui che nel corso dell'esperimento l'aereo si sarebbe chiamato *tartaruga*, e si è poi posta la domanda se le tartarughe sappiano volare. A questa domanda è più frequente che i bilingui che non per i monolingui rispondere in modo positivo. Dal momento che la parola *tartaruga* vuol dire „aeroplano“ è ovvio che si deve rispondere che le tartarughe sanno volare, ma i monolingui farebbero più fatica a staccarsi dalle loro convenzioni abituali, e all'interno di queste ultime è altrettanto chiaro che le tartarughe (che di solito non sono né aeroplani né uccelli) non sanno volare.

In un altro esperimento simile si dice che la forma del pronome personale „io“ non è più *io* ma è diventato *macaroni*. La domanda posta ai soggetti è come si dirà allora la frase *io sono caldo*? E anche qui i monolingui, più dei bilingui, cadono nella trappola dell'affidamento alla forma (vecchia), e rispondono con forme come *macaroni sono caldi* (con l'accordo al plurale e alla terza persona) in luogo del corretto *macaroni sono caldo* (accordato alla prima persona singolare, come è corretto dal momento che il significato di *macaroni* è „io“)<sup>92</sup>. Nella risposta al test i parlanti devono quindi abbandonare il significato „abituale“ a favore delle regole grammaticali.

### *Il pensiero divergente*

L'altro campo in cui i bilingui mostrerebbero un vantaggio è quello del pensiero divergente. In alcuni esperimenti si è osservato che i bilingui sanno fornire più risposte quando sono posti di fronte al compito di elencare tutte le cose che si possono fare con un

---

<sup>91</sup> Una prova evidente della fondamentale arbitrarietà dei sistemi linguistici è data dal fatto che lingue differenti denominano in modi differenti gli stessi significati.

<sup>92</sup> Abbiamo preferito aumentare la comprensibilità per i lettori italiani traducendo gli esempi originali inglesi di Ben Zeev (dove la contrapposizione era tra la forma corretta *Macaroni am warm* e la forma errata *Macaroni is warm*).

certo oggetto. In una situazione di questo tipo, in cui l'oggetto sia per esempio un mattone, una certa persona può dare soluzioni più di tipo 'convergente', cioè risposte ovvie e in quantità minore (costruire una casa, un camino, una parete, ecc.), mentre un'altra persona con un comportamento più divergente darà anche risposte come chiudere la tana di un coniglio, rompere una finestra, usarlo come fermacarte, ecc. Da questo punto di vista i bilingui mostrerebbero una maggiore capacità in quello che nella tradizione americana si chiama il 'pensiero creativo'. Possedere due lingue influenzerebbe perciò l'originalità del pensiero perché il parlante ha più esperienza dai due sistemi.

Altri due settori in cui si è rilevato un certo vantaggio dei bilingui sui monolingui riguardano rispettivamente la 'sensibilità comunicativa' (Ben-Zeev 1977, Genesee, Tucker e Lambert 1975), cioè la capacità di percepire meglio le caratteristiche della situazione comunicativa e di correggere appropriatamente errori di interpretazione o di comportamento (adattandosi meglio per esempio alle conoscenze e ai bisogni degli interlocutori), e il tipo di risposta data in test di percezione spaziale, con i bilingui che avrebbero una capacità superiore di percepire in modo indipendente forme geometriche inserite in altre forme (Witkins e al., 1971).

Secondo Bialystok (1992) tutti questi vantaggi cognitivi sarebbero legati al fatto che i bilingui devono sviluppare una maggiore attenzione rispetto ai monolingui sia per l'*input* linguistico che ricevono sia riguardo alle condizioni appropriate d'uso. In conseguenza di ciò in essi si svilupperebbe una maggiore capacità di 'attenzione selettiva', una capacità cognitiva che permette di focalizzare maggiormente l'attenzione su alcune cose (più importanti) a scapito di altre. Secondo questa visione la maggiore attenzione che i bilingui devono dare ai fatti linguistici svilupperebbe una capacità generale trasferibile ad altri settori cognitivi.

Il bilinguismo additivo avrebbe quindi vantaggi cognitivi mentre quello sottrattivo comporterebbe svantaggi. Una teoria che cerca di spiegare questo tipo di relazione tra competenza bilingue e cognizione, e che ha goduto negli ultimi anni di grande popolarità, è quella di Cummins (per esempio 1984), in cui, secondo l'autore, il nucleo della questione risiede nel fatto che per poter avere conseguenze positive da un punto di vista cognitivo, il bambino dovrebbe aver superato un certo livello di competenza linguistica. Qualora questa 'soglia' posta dal livello di competenza linguistica non sia superata ne derivano svantaggi cognitivi per il bambino bilingue, se essa invece è superata abbiamo vantaggi cognitivi. I vantaggi del bilinguismo si hanno dunque quando il bambino raggiunge un livello di bilinguismo equilibrato; in questo momento egli avrebbe per esempio pure capacità maggiori di pensiero divergente.

Nel modello di Cummins, per la precisione, sono postulate due soglie (o ,salti'<sup>93</sup>), la prima delle quali permette di non avere svantaggi cognitivi, mentre la seconda permette di avere vantaggi. Il problema principale di questo modello è però che non si sa esattamente dove si collochino le 'soglie'.

Come abbiamo già velocemente visto in precedenza, secondo Cummins ci sarebbero due tipi differenti di competenza delimitate dai confini delle soglie, la competenza nei cosiddetti BICS (*basic interpersonal communicative skills*) e quella relativa ai CALP (*cognitive/academic language proficiency*). Il primo tipo si ritrova quando si ha un contributo del contesto alla comunicazione, con un aiuto non verbale alla comunicazione, la presenza di feedback, ecc. Il secondo si verifica quando la situazione ha un 'contesto ridotto' al quale non è possibile appoggiarsi per veicolare in modo non ambiguo il messaggio.

I compiti principali del pensiero (analisi, sintesi, valutazione, ecc.) sono più scollegati dal contesto. Ci sono compiti superficiali come capire e parlare, ma al di sotto di essi stanno compiti più complessi come l'analisi e la sintesi. Quindi qualcuno può benissimo esprimersi con notevole fluency nel contesto ma essere bloccato quando il compito si fa più complesso. Secondo Cummins, prima che un bambino venga avvicinato alla seconda lingua si deve essere sicuri che abbia sviluppato a sufficienza i compiti complessi nella prima lingua. Questa è **l'ipotesi dell'interdipendenza nello sviluppo**, che dice che il livello raggiunto nella prima lingua al momento in cui la persona entra in contatto con la seconda lingua tende a influenzare il livello raggiungibile con la seconda lingua (per la ragione che i CALP vengono trasferiti dall'una all'altra). L'ipotesi dell'interdipendenza dice perciò che lo sviluppo pieno della seconda lingua è possibile solo se ciò è già avvenuto per la prima lingua (altrimenti le due lingue tendono a bloccarsi a vicenda), ed i compiti linguistico-cognitivi avanzati acquisiti in una lingua possono essere trasferiti anche all'altra (ed in questo modo le conoscenze di una lingua aiutano quella dell'altra). La conclusione di tale ragionamento prevede che la prima lingua deve superare la prima soglia per evitare svantaggi, mentre la seconda lingua deve superare la seconda soglia per ottenere vantaggi.

---

93 L'immagine dei ,salti' è molto realistica perché si è oramai concordi che l'apprendimento non ha un andamento lineare e costante. Esso subisce rallentamenti e accelerazioni, riapparizioni di strutture meno sviluppate rispetto al livello raggiunto (i cosiddetti *backsliding*, „scivolamenti all'indietro“), ecc. Ma che i salti in una lingua siano condizionati dal livello che viene raggiunto in un certo momento dall'altra lingua non è dimostrato (e soprattutto non è dimostrata la versione negativa, che il mancato raggiungimento di un certo livello in una delle lingue blocchi lo sviluppo dell'altra lingua), così come non è chiaro dove e perché avvengano accelerazioni nell'acquisizione. Occorre inoltre distinguere tra ,continuità nel processo di acquisizione' e ,discontinuità nelle strutture manifestate in un certo momento', dato che il secondo fenomeno può essere semplicemente un segnale del primo sotto forma di ristrutturazioni del sistema dell'apprendente che fanno spazio a nuove strutture.



Nel caso del bilinguismo sottrattivo, la competenza incompleta nelle due lingue impedirebbe al parlante di sviluppare almeno una delle due in modo completo e utile per lo sviluppo cognitivo; la conseguenza di ciò sarebbe il semilinguismo. Se il parlante invece riuscisse a sviluppare almeno una delle due lingue in modo completo egli non avrebbe vantaggi dovuti al fatto di essere bilingue ma nemmeno svantaggi. Infine nel caso del bilinguismo additivo, il parlante bilingue godrebbe di chiari vantaggi rispetto al monolingue che gli derivano dall'aver sviluppato in modo pieno entrambe le lingue. In termini temporali, un bambino impiega ca. due anni per raggiungere il livello di **fluenza 'contestualizzata'** (BICS) di un parlante nativo (perché questo tipo di fluenza si sviluppa indipendentemente dallo sviluppo della L1), ma impiega tra 5 e 7 anni per raggiungere il livello di un nativo nella **fluenza decontestualizzata** (CALP).

In verità, distinzioni di questo tipo, oltre a non essere verificate (e non ben specificate, come per esempio i termini di BICS e CALP o in modo ancora più forte i valori delle soglie), suppongono una corrispondenza diretta tra espressione linguistica e capacità cognitiva e costituiscono piuttosto rappresentazioni metaforiche di osservazioni quotidiane. Il problema è quindi che, soprattutto a causa della loro inverificabilità (legata alla vaghezza dei concetti), con esse non possiamo essere sicuri di avere a che fare con una spiegazione scientifica dei fatti (e non con una spiegazione ,pre-scientifica). Il successo di questo modello va senz'altro attribuito al suo spiegare in modo semplice e schematico fatti che tutti noi riteniamo essere evidenti, come per esempio la difficoltà di alcuni migranti a sviluppare entrambe le lingue nei compiti formali.

Inoltre un altro punto debole di questa ipotesi è quello di supporre che un pieno sviluppo cognitivo sia raggiungibile solo attraverso il possesso di varietà particolari di lingua (che hanno tra l'altro una diffusione marginale nella vita quotidiana). La cognizione è indubbiamente più legata alla varietà quotidiana di lingua che non a norme e mode linguistiche relative a come sarebbe più corretto esprimersi (fissate dalla scuola o da altre istituzioni normativizzanti)<sup>94</sup>. Lo svantaggio di chi non gestisce le cosiddette ,varietà avanzate' può essere indubbiamente reale, ma, come abbiamo già detto, tale svantaggio è di matrice sociale e non di matrice cognitiva.

---

94 Una teoria di questo tipo, portata ai suoi possibili estremi, permetterebbe addirittura di ipotizzare nelle varietà formali un nuovo stadio evolutivo che permette lo sviluppo di nuove capacità cognitive e relega gli umani che non posseggono queste varietà quasi ad un livello intermedio tra gli ,umani avanzati' e i ,primati pre-linguistici'. Che le lingue possano contenere delle loro rappresentazioni e strutture più semplici che coinciderebbero con i sistemi linguistici di stadi evolutivi precedenti è stato per es. sostenuto da Bickerton (1990), però da tutt'altra prospettiva.



## 2. FENOMENI LINGUISTICI DELLA COMPETENZA BILINGUE

### 2.1 Il discorso e il sistema bilingue

Al di là dell'immagine<sup>95</sup> del bilingue come 'fusione di due monolingui' si ritrova tutta una serie di fenomeni linguistici che caratterizzano i prodotti dei bilingui. Fenomeni che rimandano a momenti di contatto delle lingue nel parlante e che spesso sono quelli che, mal interpretati, fanno dire che il bilinguismo sarebbe dannoso. In verità la loro valutazione negativa è legata a sovrapposizioni ideologiche che li fanno interpretare come indici della debolezza di uno dei sistemi o addirittura dell'utente stesso. In verità invece abbiamo qui a che fare con processi che manifestano il carattere creativo della produzione linguistica da parte del bilingue.

I prodotti del contatto di lingue si possono sintetizzare in tre categorie, i cui confini non sono sempre netti ma che vale comunque la pena cercare di tenere separate:

**I. prestiti,**

**II. interferenze,**

**III. commutazioni di codice**

A rigori, la prima delle tre categorie non richiede necessariamente una competenza bilingue sviluppata, dato che si può trattare di fenomeni di contatto tra sistemi nelle comunità e non nel parlante. I prestiti infatti sono rappresentati da parole originarie di una lingua che vengono utilizzate in modo relativamente stabile in un'altra lingua. Addirittura, qualora essi si siano fissati (o 'fossilizzati') nella lingua d'arrivo<sup>96</sup>, il loro veicolo di trasmissione abituale non è la lingua d'origine ma quella di arrivo. In quest'ultimo caso i prestiti inoltre riguardano il sistema e non l'uso dello stesso<sup>97</sup>, e appartengono, per così dire, alla comunità e non

---

<sup>95</sup> Per certi aspetti percepita come ideale, ma fondamentalmente scorretta e in ultima analisi riduttiva.

<sup>96</sup> Distinguiamo tra 'lingua d'origine' (o 'di partenza'), che è la lingua da cui i prestiti e gli altri fenomeni (o lo stimolo alla loro produzione) provengono, contrapponendola così alla 'lingua d'arrivo' che è la lingua che accoglie questi fenomeni e nella quale quindi essi sono osservati nel caso specifico.

<sup>97</sup> Mackey (1970) affermava che il prestito è un fatto di *langue*, cioè di sistema, e l'interferenza un fatto di *parole*, cioè di uso del sistema.

all'individuo<sup>98</sup>. Da un punto di vista degli effetti comunicativi i prestiti sono spesso motivati da valori aggiuntivi legati proprio alla loro provenienza da una lingua differente e ai valori evocativi che per questo fatto essi portano con sé.

Il livello al quale tipicamente si manifestano i prestiti è quello lessicale (o dei gruppi idiomatici), mentre l'interferenza può coinvolgere tutti i livelli e la commutazione di codice può allargarsi ad altri livelli superiori a quello lessicale (e, potremmo dire, ha il suo nucleo nel livello sintattico). Inoltre, siccome i prestiti sono spesso motivati da un sovrappiù di valore connotativo e referenziale possiamo dire che il loro uso è intenzionale, cioè si fonda sullo sfruttamento da parte del parlante di una chiara motivazione comunicativa. Lo stesso, come vedremo, si può dire anche per le commutazioni di codice, ma non per l'interferenza, che è invece caratterizzata in modo forte dal suo essere involontaria.

I tre fenomeni (prestiti, interferenza e commutazione di codice) hanno però in comune il loro ridurre o sfruttare nell'uso i confini tra le lingue, e per questo motivo, nella realtà dei fatti, può essere talvolta difficile distinguere esattamente le differenti realizzazioni. Da un punto di vista scientifico può anche essere inutile o non pertinente cercare di costruire a tutti i costi una distinzione, tenendo presente, come si vede già bene da queste prime considerazioni, che soprattutto prestiti e commutazione di codice (le due categorie caratterizzate da un intento stilistico particolare del parlante) sono ben distinguibili nelle loro manifestazioni estreme, ma esiste una zona di sovrapposizione in cui i due fenomeni possono coincidere (cfr. anche Eastman 1992)<sup>99</sup>.

All'interno della grande categoria dei prestiti si riconoscono categorie differenti, a seconda del ruolo giocato dai materiali della lingua d'arrivo. La prima grande distinzione è quella tra prestiti in senso stretto e calchi, dove i secondi rappresentano delle traduzioni, più o meno approssimative della parola straniera, più che delle importazioni adattate in gradi

---

98 Ovvamente però anche il prestito nasce come fenomeno individuale, con almeno un grado minimo di bilinguismo, ma rimane maggiormente stabile rispetto all'interferenza, che produce di solito fenomeni transitori.

99 Più precisamente, questa difficoltà è anche legata al fatto che il concetto di „prestito“ è in fondo un concetto polivalente, che può abbracciare fenomeni differenti a partire dall'uso motivato nel discorso di una parola da parte di un parlante bilingue (un fenomeno chiaramente molto vicino, e in buona parte in sovrapposizione funzionale con la commutazione di codice, dalla quale può essere distinto in modo forte solo limitando quest'ultima a segmenti che toccano più di una parola, o, meglio, più di una entrata lessicale) fino all'uso fossilizzato di una parola che nessuno più sente come appartenente ad un'altra lingua (e qui usciamo già in pratica dal bilinguismo per entrare nel monolinguismo fondamentale). Tutti questi valori non sono ovviamente niente altro che stadi differenti di uno stesso fenomeno (per cui una parola da un uso bilingue si stabilizza nel discorso anche di monolinguai), ma funzionalmente si tratta di processi molto differenti.

differenti<sup>100</sup>. Nel calco quindi l'impulso proveniente dall'altra lingua viene riprodotto in modo innovativo (cioè creando un'entrata lessicale in precedenza non esistente) mediante l'uso di materiali che fanno già parte della lingua d'arrivo ma che non erano mai stati utilizzati con questa funzione. Un tipico calco dall'inglese è per esempio *fuorilegge*, che riproduce con strumenti italiani, la struttura ed il valore della ‚parola-stimolo‘ *outlaw*. Oppure nel contesto elvetico (ricco peraltro di prestiti e calchi, in conseguenza della convivenza di quattro lingue ufficiali in uno stesso stato) abbiamo il caso di *cassa malati*, ispirato da *Krankenkasse*. Accanto a questo tipo di calchi, che vengono definiti ‚strutturali‘ da Gusmani (1981-83)<sup>101</sup>, abbiamo anche calchi detti ‚semantici‘, perché non viene riprodotta la struttura originale della parola ma unicamente il suo significato (come per esempio nelle etichette politiche americane *falchi* e *colombe*, che riproduce gli originali *dove* e *hawk*, nel senso di ‚fautori della guerra“ o ‚contrari alla guerra“; oppure, in ambito informatico, nel caso di *sito* per ‚indirizzo internet“, che ha riattivato il preesistente termine arcaico, sinonimo di *luogo*, specializzandone il significato proprio con il valore di ‚luogo su internet“). Possiamo perciò dire che i calchi si concentrano sulla riproduzione con strumenti della lingua d'arrivo del significato (e talvolta della struttura) espressi dalla lingua di partenza; cioè si tratta di 'traduzioni di prestiti'.

L'altra grande categoria è quella dei prestiti definiti in senso stretto (cioè senza i calchi), la cui suddivisione interna principale si fonda sull'adattamento o meno alla lingua d'arrivo. Abbiamo così prestiti non adattati, come per esempio *football*, *mountain bike*, *jogging*, *computer*, *home page*, ecc. A questi si contrappongono i prestiti adattati, in cui la forma della parola della lingua d'origine si adatta (in modo più o meno forte) alla struttura della lingua d'arrivo (come per esempio nel caso di *cranchencassa* diffuso nell'italiano degli

---

<sup>100</sup> Secondo Gusmani (1981-83, II vol.: 8-9), si hanno prestiti quando si identificano il significato e il significante del modello senza tener conto della motivazione all'interno del sistema linguistico a cui appartengono, mentre si hanno calchi quando si hanno parole trasparenti, cioè motivate e articolate nella loro struttura.

<sup>101</sup> Una presentazione equilibrata e attuale della situazione nella lingua italiana è data da Dardano (1993).

immigrati nella Svizzera tedesca sul modello di *Krankenkasse*<sup>102</sup>, oppure *bistecca* sulla spinta di *beef-steak*)<sup>103</sup>.

Il prestito non integrato è ovviamente quello sul quale si concentra l'attenzione principale di chi interpreta questi fenomeni di contatto linguistico come segnali di corruzione dall'esterno della propria lingua (e contro il quale si reagisce proponendo soluzioni di altro tipo).

Chi voglia mettere alla prova la tipologia elementare appena vista può esercitarsi sulle seguenti proposte alternative di Arrigo Castellani (1987) miranti a ridurre la presenza di forme inglesi nella lingua italiana (quello che l'autore chiama il 'morbus anglicus'):

*abbuio* per *black out*, *gran botto* per *big bang*, *spruzzo* per *spray*, *standaro* per *standard*, *incontro* per *meeting*, *bitto* per *beat*, *computiere* per *computer*, *fubbia* per *smog*<sup>104</sup>.

## 2.2 L'interferenza

Il termine risale al lavoro pionieristico di Weinreich (1953), in cui i fenomeni di interferenza vengono definiti come: "quegli esempi di deviazione dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso di bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico." (p. 3 della traduzione italiana). La connotazione che questa definizione veicola con l'uso dell'espressione *deviazione dalle norme* viene eliminata in altre definizioni, come per esempio tipicamente in quella di Mackey (1970, 569), che definisce l'interferenza come: "uso di tratti appartenenti ad una lingua parlando o scrivendo un'altra lingua", senza quindi riferimento alla norma o alla 'deviazione' (anche Grosjean 1982 adotta una definizione di questo tipo).

---

102 Per la differenza di questo esempio rispetto ai calchi si veda sopra *cassa malati*, che a differenza di *cranchencassa* riconosce anche la corrispondenza tra *Krank* e *malato*. Un caso di calco impreciso va invece considerato il tentativo di tradurre lo stesso termine tedesco con *grancassa*, reinterpretando la sequenza fonologica tedesca (*Kranken*) come corrispondente alla sequenza (vicina in parte per significato ma non per significato) *gran*. Sull'incidenza di questi fenomeni nell'italiano regionale ticinese e in quello elvetico cfr. Lurati (1976), Bianconi (1980), Berruto (1984), Berruto - Burger (1985), Petralli (1991).

103 La casistica di questi fenomeni è ovviamente molto più ampia di quanto presentato qui. Per approfondimenti rimandiamo al già citato Gusmani (1981-83), che propone una tassonomia molto più raffinata ma che fuoriesce dagli interessi del nostro lavoro. Sulla tipologia del calco v. anche Bombi (1987).

104 Per quest'ultimo esempio vale la pena di notare che la proposta neologistica di Castellani è costruita simmetricamente alla struttura della forma inglese (*smog* = *SMoke* + *fOG*; *fubbia* = *FUmo* + *neBBIA*).

L'interferenza è originata da differenze nelle strutture delle due lingue a contatto che, per così dire, traggono in inganno il parlante e fanno sì che egli riporti in una delle due lingue elementi e strutture dell'altra<sup>105</sup>.

Abbiamo detto che l'interferenza tocca tutti i livelli della lingua, per esempio è già capitato a tutti di incontrare fenomeni di livello fonologico, che danno luogo a quello che normalmente si definisce come accento straniero. Il ruolo della lingua che causa i fenomeni di interferenza è evidente quando si deve descrivere il modo di parlare di una persona per contribuire alla sua identificazione (dicendo per esempio che parla italiano con accento tedesco, o con accento francese, o con accento inglese, ecc.; e ogni italofono sarà in grado di farsi una certa immagine del modo in cui parla questa persona).

D'altra parte, in queste descrizioni si trovano accanto ad affermazioni come "parla italiano con accento straniero" affermazioni come „parla italiano con accento *broken*“, che rimandano alla non identificabilità chiara di un accento (nei termini di una origine o lingua materna del parlante) che può essere dovuta da un lato al non riconoscimento della lingua d'origine oppure, più spesso, al fatto che l'interferenza non costituisce l'unico fattore che allontana dalla lingua obiettivo ed esistono fenomeni chiaramente indipendenti dalla lingua di partenza<sup>106</sup>. Quando consideriamo quindi il modo in cui una persona è bilingue o parla una lingua seconda non dobbiamo dimenticare che l'interferenza non è che uno dei fattori esplicativi dei fenomeni peculiari che incontriamo, e che una parte importante di queste peculiarità è indipendente dalla lingua materna o dalle altre lingue conosciute. Questa importante considerazione è per esempio dimostrata dal fatto che si possono incontrare

---

105 Parlando di interferenza non faremo differenze tra individui bilingui in senso stretto e, all'estremo opposto, persone che parlino una lingua seconda. Ciò perché la matrice dei fenomeni è in entrambi i casi è la stessa, cioè l'influsso di una lingua sui prodotti dell'altra, anche se quanto più l'individuo si avvicina all'ideale del bilingue, tanto meno si dovrebbero ritrovare nei suoi prodotti fenomeni di interferenza.

106 Inoltre, mentre l'espressione „accento“, nel linguaggio comune si concentra soprattutto sul livello fonologico, espressioni come *broken* si ricollegano più fortemente a particolarità del livello morfosintattico.

fenomeni simili a quelli che si hanno in situazioni di lingue in contatto anche nei prodotti di bambini monolingui che stiano acquisendo la propria lingua materna<sup>107</sup>.

A livello di interferenza fonologica, per esempio, uno dei tratti che caratterizzano lo stereotipo dello svizzero tedesco che parla italiano è quello della realizzazione palatale di /s/ preconsonantica (per cui *questo* o *festa* diventano [kwèsc-to] o rispettivamente [fèsc-ta]), importando cioè nell'italiano una variante contestuale della lingua materna<sup>108</sup>. Allo stesso modo un italofono che parla tedesco può realizzare un sintagma come *für mich* in varie forme, come per esempio [für misc] o [fur mik] o, ancora, [fiur mik]<sup>109</sup>, cercando tramite i mezzi a sua disposizione di rendere, in modi più o meno vicini alla pronuncia dei nativi, una sequenza fonica differente da quelle finora gestite.

L'interferenza ovviamente può toccare anche il livello morfosintattico. In *aiuto a mio fratello*, per esempio viene ripreso lo schema casuale del verbo tedesco *Helfen* (che richiede il dativo), in *portame i libros*, detto da uno spagnolo che parla italiano, vengono mantenuti il pronome clitico spagnolo *me* per l'italiano *mi* e il morfema che marca il plurale (-s) aggiunto semplicemente alla forma del singolare. Possiamo avere scambi di ausiliari, come per esempio in *sono finito*, detto con il valore di *ho finito* su suggerimento del tedesco *ich bin fertig*, oppure disposizioni non appropriate nell'ordine Nome-Aggettivo, come per esempio in *una rossa macchina* formato ancora una volta sull'ordine tedesco di *ein rotes Auto*.

- 
- 107 Nella storia degli studi sull'acquisizione delle lingue seconde si sono avute varie fasi in cui i pesi rispettivi delle forze di contatto o delle forze 'autonome' (cioè indipendenti dal contatto, come appunto quelli che si ritrovano in bambini monolingui) hanno ricevuto maggiore o minore importanza. Per es. la cosiddetta 'ipotesi contrastiva' metteva in secondo piano le componenti autonome, mentre la cosiddetta ipotesi dell'identità, sviluppata alla fine degli anni '60 in netto contrasto con l'ipotesi contrastiva, metteva l'accento sulla similarità tra l'acquisizione della lingua materna e quella delle lingue seconde. Al giorno d'oggi la questione è piuttosto quella dei rispettivi pesi relativi delle varie componenti; la considerazione comunque di fenomeni cognitivi tende a sovraordinare a quest'ultimi anche gli influssi da interferenza.
- 108 L'ipotesi che questa importazione possa essere sostenuta dal fatto che la stessa regola contestuale si ritrova anche nei dialetti ticinesi è ridotta di importanza dall'osservazione che essa non si ritrova però nell'italiano regionale ticinese neanche di parlanti prevalentemente dialettofoni (per i quali costituisce anzi uno dei tratti differenzianti tipici del dialetto).
- 109 Quest'ultimo esempio mostra bene quanto i dialetti, contrapposti alla lingua, possano giocare un ruolo importante nei fenomeni di interferenza. Difficilmente infatti un dialettofono ticinese (se non proviene da alcune zone ristrette in cui il comportamento è differente) avrà difficoltà a produrre correttamente *für*, dato che nella maggior parte delle varietà dialettali ticinesi [ü] è presente. Diverso è il caso di chi non lo presenti invece nella propria lingua materna, come per es. un toscano o un romano, che cercherà allora soluzioni approssimative per avvicinarsi alla pronuncia corretta, senza, almeno in un primo momento, raggiungere del tutto quest'ultima (utilizzando per es. appunto per realizzare la vocale anteriore [ü] l'appoggio di un'altra vocale anteriore [i] combinata con il normale fono [u] posteriore).



Per il livello lessicale-semanticò aggiungiamo qui due prodotti di bambini bilingui italiano-svizzero tedesco: *mi bendi le scarpe?* e *adesso uso io il martello*. Questi ultimi esempi sono frequenti in famiglie bilingui italiano-tedesco (specialmente quando i bambini manifestino una dominanza del tedesco). Nel primo l'avvicinamento dell'italiano *bendare* al tedesco *binden* (che in questo contesto vale „allacciare“) sulla base della coincidenza formale (e parzialmente di significato, con il valore per es. di “bendare un ginocchio” la corrispondenza con *binden*, in svizzero tedesco, è perfetta). Nel secondo esempio abbiamo l'estensione di un termine italiano, che in molti casi rappresenta una buona traduzione del corrispondente tedesco, anche in casi in cui l'italiano non permette l'equivalenza. Il rapporto in gioco è quello tra *usare* e lo svizzero tedesco *bruuche*, che coincidono quando si riferiscono ad un'azione in corso (per cui *io uso il martello* vuol dire „io sto usando il martello, lo sto utilizzando, me ne sto servendo“), ma non quando *bruuche* ha il valore di „aver bisogno“. Da un punto di vista logico il collegamento tra i due valori del verbo tedesco è chiaro: „se voglio usare qualcosa ho bisogno questa cosa“, ma in italiano i due significati ricevono espressioni lessicali differenti. I bambini bilingui devono quindi imparare che l'italiano non permette di estendere „usare“ al valore di „aver bisogno“<sup>110</sup>. Questo ultimo esempio mostra ancora una volta che le lingue non sono l'una più logica o meno logica dell'altra, ma che esse costruiscono le loro strutture sulle possibilità che la logica mette a disposizione. Anche il modo in cui una lingua decide di categorizzare la realtà è arbitrario, cioè ha prioritariamente motivazioni storico-convenzionali.

Questo fenomeno è particolarmente evidente se compariamo lingue strutturalmente e storicamente molto vicine come per esempio l'italiano e il francese, dove si ritrovano facilmente entrate lessicali simili con valori semantici differenti, ciò che provoca nel parlante una tendenza all'identificazione delle forme e alla produzione di fenomeni come i seguenti, detti da francofoni: *i miei parenti* per *i miei genitori*, o *mio padre ha condotto tutto il tempo per ha guidato*. La tendenza alla ricerca di corrispondenza può ovviamente ingannare anche chi proviene dall'altra direzione. Così per esempio la caricatura del ticinese che parla francese

---

<sup>110</sup> E influssi interlinguistici di questo tipo possono anche portare a prodotti che non sono sbagliati da un punto di vista lessicale, ma che lo sono sociolinguisticamente: come per es. nell'uso di *sortire* dove un parlante nativo monolingue preferirebbe *uscire*, e di *apprendere* per *imparare*.

(male) gli fa dire cose come *le bichoir* (per „il bicchiere“, invece di *le verre*), *ma donne et moi* (per *ma femme et moi*), *le peinteur* (invece di *le peintre*)<sup>111</sup>.

All'interno di questi fenomeni va però notato che non tutto ciò che a priori (partendo cioè dalla semplice comparazione delle strutture) sarebbe prevedibile, effettivamente si verifica (o ha la stessa probabilità effettiva di verificarsi). Per esempio non abbiamo mai incontrato casi di francofoni<sup>112</sup> che parlando italiano abbiano detto cose come *il parterro* (per „il pianterreno“), *il solei* o *il soleio* (per „il sole“), *io sono anche grande che te* (per „sono tanto grande quanto te“, basandosi sulla corrispondenza di *aussi* con *anche* in *aussi grand*). o, per esempio ancora, la perifrasi aspettuale *sono in treno di mangiare* (su *je suis en train de manger*, per „sto mangiando“) rimane confinata alle caricature volutamente irreali ma non entra effettivamente nei prodotti nemmeno di non nativi poco competenti. Questi fenomeni ci mostrano quindi che l'interferenza, persino in parlanti con conoscenze scarse della lingua obiettivo, è fino ad un certo punto controllata e eventualmente bloccata dalla lingua in cui i fenomeni si producono. In questo senso possiamo dire che l'interferenza è in parte soggiacente a regole della lingua di accoglimento e che essa si fonda su una ipotesi di ‚accettabilità‘. Quanto più ci si allontana dalla ‚accettabilità‘ tanto più tenderà a crescere il carattere conscio o esplicito dell'interferenza (che si avvicinerà quindi di più a forme di sfruttamento consapevole della competenza bilingue, come nel caso dei prestiti e delle commutazioni di codice).

Queste ultime osservazioni ci riportano alla constatazione che, 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

---

<sup>111</sup> Lo stesso gioco si può ovviamente fare con il dialettologo che parla italiano e dice cose come per es. *il plafone* per *il soffitto*, o *una pesciata* per *un calcio*, riprendendo e italianizzando i termini dialettali *plafon* e *pesciada* (e anche qui possiamo avere fenomeni simili nella direzione inversa). Accanto alla casistica dell'italiano popolare (definito da Cortelazzo 1972 come „quel tipo di italiano imperfettamente acquisito da chi ha per madrelingua il dialetto“), dobbiamo ricordare la produttività del contatto linguistico nella costituzione delle peculiarità dell'italiano regionale ticinese (restando nel campo degli influssi francofoni pensiamo per es. a casi come *avantutto* per *innanzitutto*, *volontieri* per *volentieri*, *riservare* per *prenotare*, ecc.). Per finire vale la pena di ricordare che gli influssi possono anche venire da lingue non materne alle quali viene riconosciuta una certa similarità con la lingua che si sta parlando; si parla per questi casi di ‚lingue d'appoggio‘, cfr. Berruto – Moretti – Schmid (1988). Così un tedescofono elvetico che parla italiano spesso tende a presentare dei francesismi, dovuti allo sfruttamento del francese (di solito la seconda lingua degli svizzeri tedeschi) per la produzione in italiano.

<sup>112</sup> Ovviamente il fatto che questi fenomeni non siano mai stati notati potrebbe anche essere casuale, nel senso che essi possono esser stati realizzati da qualche parlante senza mai esser stati osservati da ricercatori. Rimane però il fatto che essi sono quasi sicuramente meno probabili degli altri che sono stati osservati e quindi la loro assenza negli studi non è comunque del tutto casuale.

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, conscio) si serve di un sistema per 'prevedere l'altro'. Per quest'ultimo motivo e per quello appena citato in precedenza possiamo dire che gli 'errori di interferenza' sono simili agli errori non legati a cause interlinguistiche, al punto che non sempre è possibile attribuire in modo sicuro il prodotto ad una causa piuttosto che all'altra.

Se la visione classica dell'interferenza è quella legata alla definizione di Weinreich e in modo specifico alle connotazioni di questa definizione (e che altre definizioni, come quella di Mackey, cercano di eliminare), dobbiamo considerare anche un aspetto ‚positivo‘ del contatto linguistico, che riguarda il sussidio che la conoscenza di una lingua può fornire alla costruzione di un'altra. Si distingue perciò a volte tra una interferenza negativa ed un'interferenza positiva, ma riteniamo più appropriato seguire altre proposte parlando piuttosto di *transfer* per il fenomeno generale e di interferenza per l'accezione ideata e voluta da Weinreich. Il *transfer* in generale può essere interpretato come una tendenza ad una fiducia verso l'isomorfismo linguistico, cioè come una tendenza a presupporre che i sistemi linguistici abbiano le stesse strutture, si comportino allo stesso modo, e, più specificamente, che ad una stessa forma (o ad una forma simile) tenda a corrispondere uno stesso significato al di là dei confini linguistici.

Che nel caso dell'interferenza si possa considerare il classico bicchiere come ‚mezzo vuoto‘ o ‚mezzo pieno‘ lo si vede bene osservando il ruolo che di volta in volta è stato attribuito alla prima lingua nella costruzione della seconda lingua. Così per esempio in Weinreich si legge che „[the] greater the differences between the systems, i.e. the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each [language], the greater is the learning problem and the potential area of interference“ (p. 1 della versione inglese). Ma d'altra parte sappiamo bene che è più facile e veloce imparare una lingua simile strutturalmente alla lingua materna (o ad una lingua già posseduta) che non una lingua distante strutturalmente<sup>113</sup>.

Per il linguista i fenomeni di interferenza sono un altro dei grandi campi che gli permettono di vedere da una prospettiva privilegiata il modo in cui funzionano le lingue e soprattutto il modo in cui funzionano i parlanti che le utilizzano. E' importante tener presente che anche qui abbiamo a che fare con un alto grado di sistematicità, quindi i fenomeni non sono 'accidentali' ma rispecchiano il rapporto del bilingue con le sue lingue.

---

<sup>113</sup> Per uno studio sulle strategie di apprendimento e uso di lingue imparentate cfr. il bel lavoro di Schmid (1994), che si occupa dell'italiano di spagnoli nella Svizzera tedesca.

### 2.3 La commutazione di codice

La commutazione di codice, o *code switching*<sup>114</sup>, è uno dei fenomeni più notevoli e sorprendenti per non bilingui nel parlato di bilingui (mentre per questi ultimi esso sembra essere perfettamente naturale e spesso viene eseguito in modo inconsapevole). Genericamente parliamo qui di commutazione di codice quando nello stesso discorso di uno stesso parlante compaiono due lingue<sup>115</sup>, come si può vedere negli esempi seguenti, raccolti rispettivamente in situazioni di contatto italiano-svizzero tedesco, italiano-dialetto, e swahili-inglese<sup>116</sup>:

Ma questo è quello che dico io, *das isch genau daas won ich säge ...* (Pizzolotto 1991, 116)  
[„è esattamente quello che dico io“]

*De Vierwaldstettersee isch de grööschti*, voglio dire, *de grööschti wo i de Schwiiz isch, wil d Helfti vom Gämfersee ghöört zu Frankriich*, eh, io sono andato a scuola qua! Non so. (Pizzolotto 1991, 146)  
[„Il lago dei quattro cantoni è il più grande, ..., il più grande in Svizzera, perché metà del lago di Ginevra è in Francia, ...“]

Ma noi che abbiamo perso contro *Ätiopie mit Kanone und die sind mit de Pfiil und Boge choo*. E:h, non fare tanto i grandi. (Pizzolotto 1991, 89)  
[„L’Etiopia con i cannoni e loro sono venuti (all’attacco) con arco e frecce“]

Questo è da togliere, perché effettivamente vedi (..) adesso *ta l’han cambiat, ta l’han metut nof*. (Bozzini 1994, 33)  
[„te l’hanno cambiato, te l’hanno messo nuovo“]

„mi metto a posto“ hai detto qualcosa così .. *al riva scia in giaca e cravata*. (Bozzini 1994, 67)

- 
- 114 Il termine appare in Weinreich (1953) ma non si sa se questo autore sia stato il primo a usarlo. Originariamente si parlava di *code switching* nel sottocodice della radiofonia (cfr. Cardona 1971, p. XXVIII), dove aveva il valore di ‚commutazione di banda di frequenza‘. Durante la guerra era fondamentale cambiare spesso di banda di frequenza per evitare che il messaggio venisse intercettato e questo passaggio brusco di lunghezza d'onda veniva denominato per l'appunto *code switching*.
- 115 Pur essendo molto ampia, la nostra definizione dice che dai fenomeni che consideriamo di ‚commutazione di codice‘ sono esclusi sia i cambiamenti di lingua dovuti al cambiamento di parlante che quelli dovuti al cambiamento di interlocutore. Consideriamo quindi come commutazioni di codice quei casi in cui uno stesso parlante utilizza due lingue con interlocutori in grado di capirle entrambe.
- 116 Abbiamo volutamente scelto due situazioni più vicine a quella della Svizzera italiana ed una assai distante, per richiamare l’attenzione sulla forte diffusione (e probabilmente sulla universalità, almeno a livello potenziale, in situazioni di bilinguismo) della commutazione di codice. La bibliografia sull’argomento è oramai enorme e abbraccia casi di contatto linguistico in moltissime zone del mondo e coinvolgenti anche lingue molto differenti tra loro.

[„e arriva (qua) in giacca e cravatta“]

Nimemaliza kutengeneza vitanda nikawash *all the clothing* na wewe bado maliza na *kitchen*. Ni nini unafanyia. (Myers-Scotton 1993, 80)

[„Io ho finito di fare i letti e ho lavato tutti i vestiti e tu non hai finito con la cucina. Che cosa stai qui a fare?“]<sup>117</sup>

Il fatto che, come abbiamo detto in precedenza, spesso i parlanti bilingui non si accorgano delle proprie commutazioni di codice non va interpretato nel senso che si tratti di un comportamento caotico, disordinato o immotivato (anche se questa può esser l'impressione del monolingue esterno, che non capisce le ragioni di questo comportamento). In verità noi utenti della lingua (sia monolingui che bilingui) non siamo coscienti della maggior parte delle regole che sono responsabili del nostro comportamento. E' in questo senso che si distingue tra la capacità di comportarsi secondo regole grammaticali (giuste in relazione al sistema linguistico e alla norma sociale) e appropriate (giuste in relazione al rapporto con le situazioni) e la capacità invece di enunciare e motivare queste regole. Allo stesso modo, di solito, non ci accorgiamo e non decidiamo<sup>118</sup> di preferire una frase come *Giovanni l'ho visto ieri* a *Ieri ho visto Giovanni*, anche se, quando ci pensiamo, ci accorgiamo che le due frasi non sono del tutto equivalenti dato che ci è evidente che in certi casi è più appropriata la prima (per esempio quando si è già parlato di Giovanni) e in altri è più appropriata la seconda (per esempio quando non si è ancora parlato di Giovanni).

La commutazione di codice è governata da regole ed ha una sua funzionalità ben precisa<sup>119</sup>. Innanzitutto, l'argomento più forte ed evidente a dimostrazione della sistematicità di questo fenomeno è che essa si ritrova unicamente con interlocutori bilingui, mentre di solito scompare quando il parlante si trova di fronte a persone monolingui (ancora una volta, nella maggioranza dei casi, senza che il parlante debba essere cosciente di questo adattamento).

A livello macroscopico questa osservazione ci spinge a trarre due conclusioni. Da un lato che il parlante bilingue è in grado di controllare la scelta delle lingue, e quindi la

---

117 Chi parla qui è una casalinga, che lavora pure come insegnante, che sta dando istruzioni alla domestica.

118 Nel senso comune di „decidere“ cioè nel senso che implica un ragionamento esplicito del quale siamo coscienti.

119 E presuppone tra l'altro una capacità avanzata di gestione dei codici, dimostrata da studi (come per es. McClure 1981, concentrato sui bambini) che notano una correlazione positiva tra competenza bilingue e complessità linguistica del discorso commutato.

commutazione di codice non è la conseguenza di una sua incapacità a mantenere separati i codici o il segno di una competenza costituita unicamente da due mezzi sistemi che quindi devono essere alternati per riuscire a soddisfare le proprie esigenze comunicative.

In secondo luogo, se il parlante è in grado di controllare l'uso delle lingue ci si deve chiedere per quale motivo egli in certi casi sfrutti proprio questa capacità di controllo per produrre enunciati in cui le lingue compaiono in forma accostata.

Una chiara risposta a questa domanda la possiamo dare osservando per esempio il forte uso che viene fatto della commutazione di codice da parte immigrati italiani nella Svizzera tedesca (in particolare della seconda generazione, cioè cresciuti in Svizzera). In questi casi, si è fatto notare, l'uso della commutazione di codice permette di veicolare un'identità complessa, svincolando il parlante dall'associazione forte tra identità e lingua che lo costringerebbe a scegliere tra una identità svizzera (veicolata dalla svizzero tedesco e del tedesco, lingue nelle quali è avvenuta la scolarizzazione e che prevalgono nel gruppo di pari misto italiano-svizzero) ed una identità italiana (veicolata dalla lingua italiana, lingua della famiglia ma anche dei molti amici italiani). La commutazione di codice diventa così il segnale identitario della seconda generazione e della loro identità particolare.

Dunque, ad un livello ampio, sociale, la commutazione stessa rappresenta per il bilingue uno strumento per conciliare le due identità culturali connesse alle due lingue (cfr. Heller 1988). Essa permette cioè al parlante di non dover scegliere e di regolare continuamente la negoziazione dell'identità nello sviluppo dell'interazione. L'uso della commutazione di codice, a questo livello, dipende quindi dalla volontà del parlante di presentarsi come collegato ad entrambe le identità<sup>120</sup> e dipende pure dall'accettabilità sociale di questa presentazione. Sono a questo proposito particolarmente interessanti casi in cui si assiste al calare o al crescere dell'uso di commutazione di codice in una comunità. Così per esempio es. Treffers-Daller (1992) ha mostrato come a Bruxelles la commutazione tra fiammingo e francese fosse accettabile e praticata dalle generazioni precedenti ma come il suo uso sia calato tra i giovani in conseguenza dei contrasti tra il gruppo fiammingo e quello vallone.

Allo stesso modo, che la commutazione di codice non sia semplicemente un fenomeno automatico di situazioni di bilinguismo ma che sia governato da norme di comportamento

---

<sup>120</sup> E' in questo senso che una distinzione basilare proposta da Gumperz (1982), che suddivide le due lingue in gioco tra un *they-code* (il codice del gruppo ,degli altri', o *out-group*) ed un *we-code* (il codice del proprio gruppo, o *in-group*), va spesso riaggiustata in situazioni in cui la commutazione di codice abbia assunto un carattere di ,comportamento di norma'. In verità in queste situazioni il vero *we-code* si rivela spesso il modo di parlare mediante commutazione di codice.

sociale, è dimostrato dal fatto che in altre situazioni di migrazione essa può essere praticamente assente<sup>121</sup>. Per esempio le stesse lingue a contatto che nella Svizzera tedesca provocano forti comportamenti di questo tipo (italiano e svizzero tedesco), nel canton Ticino non danno luogo a comportamenti dello stesso genere nel comportamento di immigrati svizzero tedeschi di seconda generazione. Le ragioni di questa mancanza di commutazione di codice in Ticino sono probabilmente due: da un lato lo statuto dello svizzero tedesco come lingua informale e dei pari è in questa regione molto basso, e dall'altra parte non è possibile considerare i giovani di seconda generazione come una ,comunità' particolare con una propria identità che verrebbe a dover essere veicolata dalla comunicazione mediante commutazione di codice<sup>122</sup>. Piuttosto i giovani di origine svizzero tedesca vengono assorbiti nei gruppi dei pari italofoeni e non si costituiscono come un gruppo particolare a parte. In altre situazioni si può invece addirittura assistere al fatto che giovani membri del gruppo locale adottano lo stile a commutazione di codice di immigrati (per esempio Hewitt 1986 mostra come giovani bianchi a Londra commutino in varietà di creolo giamaicano per segnalare la loro appartenenza al gruppo in cui gli immigrati sono dominanti).

Sempre nella situazione ticinese si è invece assistito ad una crescita della commutazione di codice tra italiano e dialetto, che, a seconda dei parlanti e delle generazioni, può assumere sfumature e valori differenti.

Abbiamo visto che, quando si trova di fronte ad un interlocutore monolingue, il bilingue normalmente inibisce uno dei due sistemi linguistici, ma quando si trova di fronte a altri bilingui egli ha la possibilità di non inibire nessuno dei due sistemi, ed opera così in quello che si può definire un vero e proprio ,modo bilingue'. Il tipo di interlocutore è dunque responsabile di due scelte alla base del comportamento comunicativo del parlante, la scelta innanzitutto relativa al modo (bilingue o monolingue), e la scelta, nel caso che l'interlocutore sia monolingue, relativa a quale lingua deve essere attivata e quale inibita. Perciò, per comunicare, il bilingue può disporre di tre ,forme di parlata': due basate sulle due lingue a lui note ed una basata sull'uso di entrambe le lingue nello stesso discorso. La scelta di ricorrere

---

121 Questa affermazione non è in contrasto con la potenziale universalità della commutazione di codice in ogni situazione di contatto. Essa infatti può essere bloccata nel suo uso e sviluppo da circostanze sociali legate ai valori simbolici delle lingue in gioco (ma non da fattori linguistici come per es. la distanza strutturale tra le lingue).

122 Nei materiali che presentiamo nella seconda parte di questo lavoro abbiamo un unico caso di questo tipo, segnalato dal parlante 60. Non si può escludere che in futuro la situazione possa cambiare con il cambiare di circostanze sociali.

alla commutazione di codice è una delle tre alternative disponibili e non un ,miscuglio‘ delle altre due.

La selezione del modo di comunicare va quindi posta in relazione alla situazione, e simmetricamente la commutazione di codice è un modo di interagire da parte del parlante con la definizione della situazione. A questo proposito va senz'altro a Gumperz (1982) il merito di aver messo l'accento sul valore strategico della commutazione di codice. Gumperz ha attirato l'attenzione, pur se ponendo la questione in modo troppo categorico, sul carattere creativo della stessa, distinguendo tra due tipi, quello che chiamava ,*code switching* situazionale‘, cioè governato dalla situazione (argomento, ruolo, interlocutore, ecc.), ed un altro tipo, ,creativo‘ appunto, definito ,*code switching* metaforico‘, in cui l'uso particolare delle lingue serve a ridefinire la situazione (possiamo dire che invece di subire la situazione, adattandosi alle attese relative alla scelta di lingua, questo secondo tipo ricrea la definizione della situazione proprio contrapponendosi alle aspettative normali). Se da un punto di vista operativo, la distinzione alla realtà dei fatti si rivela poco utile (o piuttosto di difficile gestione, perché i due tipi in fondo tendono a fondersi) per quando riguarda lo statuto e la comprensione del fenomeno, questo porre l'accento sul carattere creativo del comportamento rispetto alle aspettative è stato fondamentale.

Che cosa voglia dire ,ridefinire la situazione in base al modo in cui si parla‘ lo si può vedere in modo evidente anche al di fuori del fenomeno della commutazione di codice, in quanto il modo in cui noi comunichiamo tiene sempre conto delle caratteristiche della situazione in cui avviene la comunicazione e reagisce sempre ad esse (in modo più o meno coincidente con le aspettative che l'interlocutore si può fare). Ad un livello presente a noi tutti, per esempio, il nostro modo di parlare tiene conto del tipo di rapporto che ho con una persona e dei ruoli che adotto interagendo con questa persona. Pensiamo all'incontro tra due amici che normalmente potrebbero salutarsi nel seguente modo:

A: Ehilà, ciao come stai?

B: Bene, e tu ...

I due amici possono però avere ruoli ufficiali che non permettono in certi contesti questo tipo di interazione, per esempio se uno è il giudice e l'altro è un avvocato nel corso di un processo le formule allocutive saranno piuttosto del seguente tipo:

A: Signor giudice, mi rivolgo a Lei ...

B: Prego il signor avvocato di essere breve



Ma a volte, come abbiamo detto si possono modificare le situazioni mediante il comportamento linguistico:

A: Ehilà, ciao come stai?

B: La prego di esporre velocemente la sua richiesta, sono molto occupato.

In quest'ultimo caso il primo è ‚freddato‘ da un comportamento linguistico che ridefinisce la situazione in modo notevolmente differente dalle aspettative, e quindi a partire da questo comportamento linguistico il parlante A cercherà di ridefinire la situazione cercando le ragioni sensate del comportamento dell'altro.

Se a livello macroscopico la commutazione di codice dipende dal bilinguismo dell'interlocutore e segnala un'identità non monolingue del parlante (dunque è chiaramente motivata), ci si può chiedere se anche i singoli passaggi da una lingua all'altra abbiano una propria funzionalità precisa. Non è però sempre facile individuare le micro-funzioni dei singoli passaggi (cioè le ragioni per cui si passa da una lingua all'altra nel corso del discorso), specialmente quando i passaggi avvengono all'interno della frase<sup>123</sup>. Vi sono comunque delle funzioni particolari che sono state segnalate ricorrentemente da più parti e che tendono a ricomparire, motivandole, nelle singole commutazioni.

E' per esempio classico che le citazioni del discorso di altre persone vengano fatte nella lingua originale, permettendo così sia una maggiore fedeltà all'originale che una drammatizzazione più efficace del discorso:

*Infatti nüm gh'em domandaa: „Ma il N. allora torna?“*, *no, si i va via* (Bozzini 1994, 35)

[„Infatti noi gli abbiamo chiesto: [...], no se vanno via“]

Oppure uno stesso messaggio può essere enunciato consecutivamente in entrambe le lingue, dandogli così maggiore incisività e forza:

The three old ones spoke nothing but Spanish. Nothing but Spanish. *No hablaban ingles* (Gumperz 1982, 78)

[„I tre più vecchi non parlavano altro che spagnolo. Niente altro che spagnolo. Non parlavano

---

<sup>123</sup> Si distingue a questo proposito tra commutazione di codice in senso stretto e enunciati mistilingui (o, in inglese, tra *intersentential code switching* e *intrasentential code switching*, o, ancorra, con all'incirca lo stesso valore tra *code switching* e *code mixing*; le tre coppie non coincidono perfettamente, ma hanno un buon margine di sovrapposizione). Proprio una particolarità che distingue il secondo tipo dal primo è che al secondo è di solito più difficile, e talvolta non è possibile, assegnare una funzione precisa che motiva il cambiamento di lingua. Tranne quando lo specificheremo il nostro uso di ‚commutazione di codice‘ sarà da intendere in senso ampio, che abbraccia le alternanze sia a livello inter- che intrafrasale.

inglese“]124

Oppure delle informazioni supplementari che vengono aggiunte ad un messaggio possono essere formulate in una lingua differente da quanto precede, spesso modulando il contenuto del messaggio:

[...] come dattilografa, *queicoss isci* (Bozzini 1994, 45)<sup>125</sup>  
[„[...] , qualcosa così“]

E' pure molto frequente il coincidere del cambiamento di lingua con livelli di espressività differenti delle varie parti del messaggio:

*Ja aber willsch daa ane hocke*, ma sei scemo? (Pizzolotto 1991, 104)  
[„Si ma vuoi sederti qui ...“]

O in genere si possono sfruttare i cambiamenti di lingua per scopi ludici o per suscitare effetti comici particolari:

*Eco, isci ho vist tut i belez da Agn, a part che* conosco già una bellezza umana ... (Bozzini 1994, 47)  
[„Ecco, così ho visto tutte le bellezze di Agno, a parte che ...“]

Spesso le lingue sono collegate in modo più forte ad ambienti differenti. Questo è per esempio un caso ben noto per i bambini che parlino a casa una lingua differente da quella della scuola e che quindi raccontando ai genitori ciò che è successo a scuola inseriscono elementi di questa seconda lingua.

si mi casa resbala como una *patinoire* (Lüdi – Py 1984, 125)  
[„se la mia casa scivola come una pista di pattinaggio“]126

---

124 Forme di questo tipo sono particolarmente frequenti in enunciati rivolti da adulti a bambini bilingui. Lo stesso Gumperz riporta poco sotto all'esempio qui citato alcuni casi di ordini rivolti da un padre indiano al figlio (il padre grida al figlio che sta imparando a nuotare: „*Baju-me jao beta, andar mat. Keep to the side*“, ovvero „Vai da parte figlio, non all'interno. Resta da parte“), o di una madre portoricana a New York che chiama i figli che stanno giocando per strada („*Ven acá. Ven acá. Come here you*“, cioè „vieni qui“, detto le prime due volte in spagnolo e l'ultima in inglese).

125 Rispettiamo in tutti questi casi la grafia originale dei lavori da cui li citiamo.

Al di là di questa veloce esemplificazione bisogna tener presente che il possibile catalogo delle funzioni è aperto e gode della proprietà dell'indeterminatezza (cioè dell'impossibilità di attribuire con assoluta certezza una funzione ad un enunciato). Si deve inoltre tener presente che la commutazione di codice può realizzare effetti particolari a più livelli funzionali differenti (con quindi una funzionalità plurima, come è tipico anche delle strutture linguistiche monolingui<sup>127</sup>). Per esempio essa si mette a disposizione pure come uno strumento molto potente per la strutturazione a livello testuale. Le lingue differenti ricorrenti nel testo permettono così di evidenziare maggiormente parti differenti, di separare inserti dal discorso principale, di mettere in evidenza la *pointe* di una storia o di una barzelletta<sup>128</sup>, ecc.

Un altro punto fondamentale che rimane da discutere, e che sfugge in parte per la sua tecnicità al taglio di questa presentazione, riguarda le eventuali restrizioni che i sistemi linguistici (e non le norme sociali) pongono sulla commutazione di codice. Ovvero se tutto sia possibile (cioè ogni punto della frase o del discorso si presti ugualmente bene al cambiamento di lingua) o se le probabilità di incontrare commutazioni di codice siano minori in certi punti strutturali piuttosto che in altri. E' evidente che poter ritrovare in questo campo delle regole categoriche ed universali (cioè valide per tutte le lingue e per tutte le situazioni di contatto) costituirebbe un ulteriore argomento forte (pur se non necessario, dato che gli argomenti che abbiamo già citati sono più che sufficienti) per la dimostrazione della sistematicità del fenomeno. L'obiettivo ideale sarebbe quello di formulare una vera e propria „grammatica della commutazione di codice“, che mostri come al di sopra delle grammatiche delle singole lingue esistano dei principi di ordine superiore che governano le commutazioni (indipendentemente dalle regole delle lingue in gioco oppure combinando quest'ultime in

126 Tra le motivazioni di questo enunciato Lüdi e Py (ibid.) pongono il fatto che: „Schlittschulaufen ist in Neuenburg ein recht volkstümlicher Sport; die Eisbahn gehört demnach zur alltäglichen Lebenswelt eines Neuenburgers; das gilt natürlich nicht für Kastilier oder Andalusier; demzufolge ist wohl das französische Wort für den Zweisprachigen [...] disponibler als das spanische; [...] die Verwendung des Klischees weist mit andern Worten das Bezeichnete der Alltagswelt der Aufnahme-region zu.“ Per questo esempio specifico, proprio alla luce delle motivazioni date dagli autori, si potrebbe parlare anche di un caso di prestito, ma come abbiamo già detto il confine tra questi due fenomeni non è sempre netto (nemmeno limitando la commutazione di codice a quei casi che coinvolgono solo più di una parola per volta).

127 Seguendo la proposta di Halliday (1978) dobbiamo pensare ad almeno tre macrofunzioni: ideazionale (relativa alla rappresentazione dei contenuti), interpersonale (relativa al rapporto tra le persone e al modo in cui queste vogliono presentarsi), e testuale (relativa all'organizzazione del testo).

128 Già Di Pietro (1977) aveva mostrato come immigrati italiani negli Stati Uniti tendessero a raccontare le barzellette in inglese passando però all'italiano per riferire il punto culminante della storia

modo nuovo) oppure che selezionano tra le regole delle lingue in gioco quelle che sono pertinenti per le commutazioni (adottando quindi una delle due lingue come ‘lingua base’<sup>129</sup>).

La ricerca, nel corso del tempo, ha formulato più proposte di restrizioni generali, alle quali è sempre stato possibile ritrovare delle eccezioni che ne distruggono la categoricità. Ma occorre tener presente che più che restrizioni categoriche sono interessanti e vanno ricercate soluzioni probabilistiche, che distinguano fenomeni differenti nei termini della loro frequenza (e probabilità) di occorrenza e che li ordinino in termini di ‘marcatezza’, per cui i fenomeni con più probabilità di accadimento, a parità di condizioni, risponderebbero maggiormente alle caratteristiche di una ‘grammatica del *code switching*’.

All’interno della nostra tematica, il comportamento in famiglia e il mantenimento di lingua in situazioni di bilinguismo familiare, il fenomeno della commutazione di codice assume una rilevanza particolare, al punto che la si potrebbe definire come il nucleo attorno al quale ruota l’intera discussione. Il problema centrale è quello della scelta di lingua (non categorico ma ‘relativo’) all’interno di uno stesso discorso o addirittura all’interno di una stessa frase, come abbiamo visto nel caso degli enunciati mistilingui. Le ragioni che controllano il cambiamento di lingua nel discorso tendono in buona parte a coincidere con quelle che controllano la scelta di lingua in modo categorico, quindi la decisione, o meglio il comportamento, di un genitore che in alcune situazioni e con alcuni scopi evita di utilizzare una delle due lingue disponibili. L’analisi delle funzioni che stanno dietro alle commutazioni di codice può darci informazioni preziose a livello macroscopico sulle interpretazioni ed i valori che i parlanti danno delle lingue. La considerazione di queste informazioni è senza dubbio importante in quanto il bambino stesso è attento ai comportamenti degli adulti e ricava informazioni dagli stessi. Queste informazioni vengono elaborate nei termini di una propria ‘teoria’ da parte del bambino relativa al valore delle lingue e alle loro condizioni di uso appropriato.

Se quanto abbiamo detto si fonda su una visione ‘atomica’ (e, con le dovute riserve, corretta) della commutazione di codice, non dobbiamo dimenticare che nei paragrafi che precedono abbiamo insistito sulla necessità di interpretare questo fenomeno anche in un’ottica ‘integrata’, in cui cioè esso costituisce una terza possibilità di comunicazione (accanto alle due lingue usate separatamente) e quindi assume una funzionalità ed un valore particolare proprio come unità integrata riconosciuta separatamente dalle altre due forme possibili. La commutazione di codice ha dunque una sua significatività propria, globale, che va al di là delle singole funzioni dei passaggi da una lingua all’altra. A questo livello, per la tematica dei

---

<sup>129</sup> Osservazioni molto importanti in questa direzione sono state formulate di recente da Myers-Scotton (1993).

comportamenti in famiglia, il *code switching* ha due effetti fondamentali che vanno considerati. In primo luogo il bambino che si trova di fronte ad esso impara che si tratta di un modo legittimo di comunicazione (con interlocutori bilingui), quindi anch'egli produrrà enunciati di questo tipo sfruttandone appieno la funzionalità. In secondo luogo la commutazione di codice, qualora non si configuri come una transizione costante in un'unica direzione, cioè non veicoli al bambino l'immagine per cui una delle lingue è subordinata all'altra, permette in genere di mantenere l'uso di entrambe le lingue pur rispettandone le differenti specializzazioni, e rappresenta una soluzione stabile. A questo livello è soprattutto significativo il transitare da una lingua all'altra più che la direzione del transito e quindi le singole lingue.

### 3. IL BILINGUISMO IN FAMIGLIA

Lo studio delle famiglie bilingui non è ovviamente un campo completamente isolato ma rappresenta piuttosto una concentrazione di intersezioni di problemi studiati in altri campi. Pensiamo per esempio allo studio in genere sul bilinguismo e sui suoi effetti linguistici, per esempio, o allo studio sulle caratteristiche e gli effetti del discorso e della gamma di registri rivolti ai bambini (anche monolingui), lo studio degli effetti dell'*input* sull'acquisizione, oppure ancora lo studio sia sull'acquisizione di L1 che di L2, ma anche, al centro del campo sociolinguistico, lo studio dell'acquisizione della variazione. In particolare, possiamo dire che lo studio delle famiglie bilingui si concentra su due campi di interesse principali:

- il problema dell'**acquisizione bilingue**: i bambini bilingui sono appunto 'bambini' e quindi in essi si osserva lo sviluppo dell'acquisizione, e sono 'bilingui', quindi sono osservabili dal punto di vista delle tematiche dell'acquisizione di due lingue, dei contatti tra le lingue, ecc. Questo è l'aspetto più psicolinguistico del fenomeno che osserviamo e concerne fondamentalmente lo sviluppo linguistico del bambino;
- il secondo aspetto centrale è quello dell'**educazione bilingue**, relativo quindi al comportamento degli adulti, al tipo di *input*, all'interazione in famiglia, alle possibilità di intervento a sostegno di una lingua debole, ecc. Questo è l'aspetto più sociolinguistico, che potremmo definire dell'educazione linguistica del bambino.

Dalla combinazione delle conoscenze relative a questi due aspetti possiamo ricavare le linee per le necessarie ‚ricadute applicative‘, concentrate su che cosa è possibile fare per migliorare le probabilità di successo dell'educazione bilingue del bambino. Ma queste ricadute applicative non riguardano solo il singolo individuo; esse possono presentare un interesse notevole anche nei casi di lingue minoritarie e/o minacciate, quindi a livello sociale ampio. Fino a che punto il bilinguismo è trasmissibile o fino a che punto il bilinguismo rappresenta una possibilità di sopravvivenza per lingue minacciate? Quali sono i fattori che occorre tenere sotto controllo per migliorare le probabilità di successo in questo senso? In che modo le circostanze sociali esterne possono influenzare il comportamento linguistico in famiglia, e viceversa?

### 3.1 Alcuni casi famosi di studi su famiglie bilingui

#### *Ronjat*

Lo studio dell'acquisizione bilingue in famiglia, nella storia della linguistica, si configura nei suoi inizi come una serie di ricerche e osservazioni episodiche, talvolta con un certo carattere di esotismo, fatte soprattutto da linguisti sui propri figli. Il primo lavoro sistematico e dettagliato che si incontra è quello di Jules Ronjat (1913), che descrive l'acquisizione bilingue del figlio Louis (nato nel 1908). La lingua di Ronjat era il francese, quella di sua moglie il tedesco. Essi vivevano prevalentemente in Francia, ma con molti e frequenti contatti con tedescofoni. Poco dopo la nascita di Louis l'importante linguista francese Grammont scrive all'amico Ronjat consigliandogli l'adozione di quel tipo di comportamento o strategia che rimarrà nel nostro campo di studi con il nome di 'principio una persona-una lingua' o 'principio di Grammont':

"Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. Il suffit que lorsqu'on a quelque chose à lui dire on le lui dise dans l'une des langues qu'on veut qu'il sache. Mais voici le point important: que chaque langue soit représentée par une personne différente. Que vous par exemple vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. N'intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre." (Ronjat 1913, 3)

Ronjat e la moglie seguono il consiglio, creando una forte compartimentazione funzionale tra le lingue (che il linguista fa mantenere in modo rigoroso sia alla moglie che al figlio con interventi di commento su loro deviazioni). Tra di loro i genitori parlano tedesco.

Ronjat sostiene fortemente questo principio, che permetterebbe di imparare entrambe le lingue mantenendole separate e che secondo lui sarebbe il metodo che richiede meno sforzo al bambino portandolo nel contempo al miglior risultato. Questa sua conclusione si appoggia anche sull'osservazione delle difficoltà di un altro bambino i cui genitori non mantengono in modo costante la distinzione. Si deve notare che entrambi i coniugi Ronjat dedicano molto tempo al figlio e Louis, fino all'età di 5 anni quando finiscono le osservazioni del padre, si sviluppa come un ottimo bilingue, con pronuncia nativa in entrambe le lingue e pochi segnali lessicali e morfosintattici del contatto.

Il lavoro di Ronjat dedica già un'attenzione importante a temi che si riveleranno centrali anche negli studi a venire, come per esempio il tema della consapevolezza del bilinguismo nel bambino (che Louis avrebbe acquisito in modo completo attorno ai 21 mesi) o quello dell'eventuale ritardo nell'acquisizione rispetto a monolingui (che in questo caso non si presenta), o ancora quello dell'incidere dei tipi differenti di contatti con le lingue nel corso

del tempo sul rapporto di dominanza dell'una lingua sull'altra (arrivando comunque, come abbiamo già detto, ad un risultato più che soddisfacente per entrambi i codici).

### *Leopold*

Al giorno d'oggi lo studio più dettagliato (costituito da quattro volumi, pubblicati tra il 1939 e 1949) continua ad essere quello del linguista statunitense di origine tedesca Werner Leopold.

La famiglia Leopold vive nel Wisconsin. La moglie è un'americana di origine tedesca (della terza generazione), che capisce il tedesco e lo parla fluentemente anche se con molti errori. Prima del matrimonio i Leopold parlano tra di loro inglese ma dopo il matrimonio il marito inizia, con forte insistenza, a parlare tedesco ed è molto ostinato, come dice lui stesso, nel mantenere questo comportamento anche quando la moglie gli risponde in inglese. Il risultato sarà che i coniugi parlano ognuno la propria lingua. Alla nascita della figlia Hildegard, i Leopold decidono di seguire anche loro il principio una persona - una lingua: la madre parlerà inglese alla figlia mentre il padre userà il tedesco. La famiglia continua a vivere in America (dove il padre è praticamente l'unica fonte per il tedesco della figlia), tranne un soggiorno in Germania di tre mesi a partire da quando Hildegard ha undici mesi ed un altro soggiorno di sei mesi a partire dai quattro anni e undici mesi. In questo secondo soggiorno la bambina inizierà a spostare il peso della sua preferenza e frequenza d'uso verso il tedesco, salvo poi ritornare alla dominanza dell'inglese al ritorno in patria.

Sulla base dell'osservazione delle fasi iniziali di Hildegard, Leopold formula l'ipotesi che i bambini bilingui abbiano all'inizio un sistema linguistico unico (da lui definito 'ibrido'), costituito da elementi di entrambi i codici in gioco. Una distinzione tra le lingue comincerebbe ad apparire nella bambina attorno ai due anni. Ma la produzione di fenomeni di commutazioni di codice continua a lungo, anche dopo che Hildegard ha una chiara coscienza della differenza tra le lingue (e nonostante il padre a partire dai due anni e undici mesi esiga che la figlia gli parli solo in tedesco).

Non emerge in modo molto chiaro, ma tra Leopold e Ronjat sembrano esserci differenze fondamentali che potrebbero essere alla base del fatto che il bilinguismo di Hildegard si sviluppa in modo meno completo di quello di Louis. Per esempio riguardo alla quantità di *input* nella lingua debole: Leopold sembra aver avuto molto meno tempo per la figlia (della quale egli era l'unica fonte di *input* tedesco) di quanto ne avesse Ronjat per il figlio. Dopo che la bambina ha compiuto i due anni (ed ha quindi secondo il padre iniziato a distinguere le lingue in base all'interlocutore), Leopold manca da casa per sei settimane e quando torna la figlia ha diminuito notevolmente la quantità di parole tedesche che usa.



Nella situazione di Hildegard inoltre, nonostante le intenzioni esplicite, non viene applicata in modo rigido la compartimentazione delle lingue. Per esempio il padre parla inglese a Hildegard quando persone unicamente anglofone sono presenti. Anche la madre 'oscilla' nel suo comportamento linguistico; per esempio quando parlando inglese alla figlia negli Stati Uniti inserisce parole in tedesco usate da Hildegard, oppure quando nei sei mesi passati in Germania inizia a parlare solo tedesco alla figlia. Durante questo secondo soggiorno in Germania l'inglese di Hildegard cala rapidamente, mancando, come abbiamo appena visto, l'*input* da parte della madre, che era l'unica fonte di inglese e che in questo periodo parla invece tedesco alla figlia. Leopold convince la moglie a tornare all'inglese. Un mese dopo cambia ancora idea, perché gli è venuta l'idea di far parlare a Hildegard solo tedesco in casa in America, ma una volta tornati a casa la nuova decisione non viene mantenuta (Leopold dà la colpa di ciò alla moglie che, secondo lui, è incoerente nel mantenere il tedesco e accetta l'inglese di Hildegard).

A sei anni Hildegard parla fluentemente entrambe le lingue, malgrado il tedesco risulti svantaggiato (con un vocabolario più ridotto, esitazioni frequenti, ecc.). A 8 anni, Hildegard continua a parlare tedesco col padre, che nota difficoltà nel modo di esprimersi della figlia per esempio nelle narrazioni. A scuola il suo inglese viene sempre giudicato al di sopra della media, e quando studia il tedesco ottiene ottimi risultati. A 20 anni Hildegard ritorna in Germania e scopre con sollievo di poter parlare tedesco.

Ad un altro livello occorre anche notare che Leopold non si esprime in modo troppo lusinghiero verso la figlia che ritiene non particolarmente intelligente, e della quale illustra spesso tratti negativi del carattere (sostendo per esempio che ha scarsi interessi e una tendenza ad adattarsi agli altri, ciò che motiverebbe la sua preferenza per l'inglese). Ci si può chiedere se la lingua tedesca, già lingua debole, non abbia in parte subito anche le conseguenze di eventuali difficoltà di rapporto tra padre e figlia. Inoltre Hildegard vive nelle circostanze storiche particolari date dal secondo conflitto mondiale, con gli Stati Uniti in guerra contro la Germania, ed è legittimo domandarsi (come fa Mahlstedt 1996, 29) fino a che punto siano realistiche le opinioni di Leopold che questo fatto non abbia inciso sullo sviluppo linguistico della figlia (dato il valore negativo, da più parti documentato, del tedesco in America in quegli anni), facendole percepire un'atmosfera ostile verso la Germania e la sua lingua.

Leopold, in seguito, ha una seconda figlia, Karla, sei anni più giovane di Hildegard. La strategia adottata è la stessa. E anche Hildegard decide di parlare tedesco alla sorella, anche se in effetti non lo fa (forse per la difficoltà di farlo in presenza della madre, che parla inglese). Karla non risponde quasi mai in tedesco al padre, ma accetta che lui le parli tedesco e addirittura lo rimprovera quando le parla inglese.

La secondogenita diventa quindi una 'bilingue passiva', la cui unica manifestazione attiva sono alcune parole tedesche inserite a volte nel discorso in inglese rivolto al padre.

All'età di 19 anni Karla si reca in Germania, e 'attiva' il suo bilinguismo passivo. Per alcuni giorni non parla tedesco, appoggiandosi soprattutto ai genitori, ma poi si apre e parla tedesco fluentemente e con una correttezza notevole.

Lo studio di Leopold mostra come il bilinguismo dei bambini sia simile alla ricerca costante di un equilibrio, con, a seconda del variare delle circostanze, lo spostarsi della dominanza da una lingua all'altra. Nel caso di Hildegard gli spostamenti in regioni germanofone hanno almeno temporaneamente avviato una dominanza del tedesco, e le assenze del padre in contesto anglofono hanno a loro volta fatto capire come sarebbe stato possibile perdere velocemente l'uso attivo del tedesco al calare delle motivazioni per il suo uso.

L'esempio di Karla poi mostra come la costanza nel mantenere la trasmissione della lingua da parte del padre sia stata fondamentale per la costruzione di una competenza 'latente', non visibile ma semplicemente in attesa di essere attivata, e come gli sforzi siano stati premiati con 'l'esplosione' improvvisa della capacità di parlare fluentemente ad un livello notevolmente più vicino a quello di un parlante nativo che a quello di un apprendente di lingua seconda.

### *Fantini*

Il figlio di Fantini, Mario, cresce bilingue spagnolo-inglese negli Stati Uniti (Fantini 1985). A casa si parla spagnolo (anche tra i genitori), la lingua materna della madre, mentre fuori casa domina ovviamente l'inglese. La situazione è quindi quella 'un ambiente - una lingua'. Siccome in casa si parla spagnolo, Mario incontra l'inglese solo dopo un po' e a 1,4 anni comincia a parlare in spagnolo mentre l'inglese appare a 2,6. All'inizio Mario mischia le due lingue e a livello fonologico è chiara la dominanza dello spagnolo, infatti il suo inglese parlato è caratterizzato da un forte accento (con una tipica pronuncia da parlante non nativo di origine ispanofona), che diminuisce lentamente pur lasciando ancora alcune tracce fin dopo i 5 anni. Mario frequenta un asilo-nido monolingue inglese e la commistione a livello lessicale delle due lingue cessa prima dei tre anni, con l'acquisizione inoltre della completa consapevolezza che si devono adottare lingue diverse con persone diverse. Questa consapevolezza è per esempio dimostrata dal fatto che il bambino è sensibile a quelle situazioni in cui si ritrova la lingua differente da quella che ci si aspetta. E' divertente in questo senso il caso di una corsa di cavalli commentata in inglese alla televisione, dove uno

dei cavalli si chiama però *Amigo* e Mario nota che lo *speaker* ha detto *amigo* (quindi si accorge che si tratta di una parola spagnola che non dovrebbe apparire nel discorso inglese).

Mario a 5 anni è un bilingue completo che sa usare appropriatamente entrambe le lingue e si sente completamente a suo agio sia in inglese che in spagnolo. La leggera dominanza dello spagnolo si attenua del tutto quando egli entra all'asilo e lo sviluppo continua, con Mario che diventa un bilingue perfetto, del quale nessun monolingue ha mai più notato peculiarità linguistiche (e sia gli anglofoni che gli ispanofoni lo giudicano quindi parlante nativo della propria lingua). E' indubbio che in una situazione di questo tipo, data la forza della lingua inglese fuori casa, la scelta di adottare lo spagnolo in famiglia (unita agli atteggiamenti estremamente positivi sia verso le lingue che verso le differenti culture, che hanno fatto sì tra l'altro che lo stesso Mario abbia sviluppato nel corso del tempo un interesse generale per le lingue), abbia fornito un sostegno soddisfacente a quest'ultima lingua. La preparazione sull'argomento del bilinguismo da parte dei genitori ha inoltre fatto sì che essi non cedessero facilmente alle prime difficoltà in inglese del figlio, considerandole invece giustamente come fatti transitori destinati a sistemarsi da soli nel corso dello sviluppo.

### *Saunders*

Questo caso è uno dei più interessanti. Saunders è un linguista australiano, anglofono figlio di monolingui anglofoni, sposato con una monolingue anglofona (che capisce il tedesco ma con la quale il marito parla inglese). Egli ha imparato il tedesco come lingua seconda così bene da mostrare una competenza praticamente da nativo (anche grazie ad un soggiorno di studio in Germania) e mantiene un legame affettivo forte con la lingua.

Egli decide di educare i suoi figli in modo bilingue (un caso, quindi, di bilinguismo 'artificiale'), attenendosi strettamente al principio 'una persona - una lingua'. Per esempio quando sono presenti bambini monolingui anglofoni Saunders continua a parlare tedesco ai figli, spiegando agli altri bambini che i suoi figli parlano anche un'altra lingua e traducendo in inglese quello che egli dice.

Nel corso dello sviluppo dei suoi figli, Saunders studia attentamente i fattori che possono aiutare lo sviluppo bilingue e attribuisce una notevole importanza all'atteggiamento dei genitori verso le singole lingue e verso il bambino (mostrata per esempio dall'attenzione con la quale si ascolta quello che il bambino dice), e alla messa a disposizione di 'altri materiali', come libri, riviste, cassette, video, televisione, ecc. Nel contempo, su un altro piano, per migliorare le probabilità di riuscita è altrettanto importante che i genitori abbiano un atteggiamento positivo verso il bilinguismo e che si informino sul bilinguismo mediante libri e riviste specializzate.

Come espressione del coinvolgimento della lingua in eventi piacevoli e motivanti per il bambino, cioè che gli lascino una sensazione positiva verso la lingua debole, diventano importanti i tipi di attività che in essa vengono organizzate e svolte, come per esempio i giochi nella lingua debole (in questo caso quella non del posto) e l'organizzazione di eventi speciali a cui partecipano unicamente rappresentanti della lingua debole, in modo che questa assuma una particolare connotazione affettiva per i bambini, come per esempio andando assieme al ristorante, a fare spesa, organizzando picnic con rappresentanti dell'altra lingua, organizzando campi di vacanza, partecipando ad associazioni, ecc. Il senso di queste attività è quello di dare delle buone ragioni affettive al bambino per imparare e usare la lingua, collegando quest'ultima ad eventi emotivamente positivi e interessanti. Nello stesso senso, con in più una componente più forte di immersione in contesto monolingue, si rivelano molto importanti i soggiorni all'estero (nel luogo d'origine della lingua debole).

Accanto al rendere piacevole e motivare all'uso della lingua debole vi è quello di renderla necessaria, facendo capire al bambino che non in tutte le situazioni è possibile fuggire verso l'altra lingua. Secondo Saunders, in ogni operazione di educazione bilingue questo senso della necessità è fondamentale, accanto, come abbiamo già visto, al piacere per la lingua, costruito tramite un'immagine positiva della lingua stessa e del bilinguismo.

Il risultato del tentativo di Saunders è da ritenere estramamente positivo per quanto riguarda il grado di bilinguismo dei bambini e si presta molto bene a dimostrare come nonostante condizioni apparentemente difficili ed ostiche (il contesto fortemente anglofono, il carattere di 'bilinguismo artificiale', ecc.; tutte condizioni che a priori verrebbe quasi da etichettare come 'impossibili') sia possibile raggiungere ottimi risultati. Ciò si fonda ovviamente da un lato sulla capacità innata di imparare più di una lingua e dall'altro lato su comportamenti appropriati ed efficaci da parte dei genitori e dell'ambiente.

### 3. I COMPORTAMENTI IN FAMIGLIA

#### 3.1 Tipi di famiglie bilingui

Seguendo Romaine (1989), che a sua volta rielabora la proposta di Harding e Riley (1986), possiamo caratterizzare tipologicamente le famiglie bilingui sulla base dei tre parametri principali seguenti:

- se i genitori hanno o meno la stessa lingua materna;
- se la lingua della comunità è la stessa di quella di uno dei genitori;
- che lingua parlano i due genitori al bambino.

Per esempio, nel caso di Saunders (1985), il padre anglofono ha deciso di educare i figli trasmettendo loro anche il tedesco (lingua seconda del padre), e questo in un contesto in pratica completamente anglofono come quello dell'Australia. Secondo le dimensioni indicate poco fa la situazione di Saunders si presenterebbe nel modo seguente:

	<b>padre</b>	<b>madre</b>	<b>dominante nella comunità</b> <sup>130</sup>
<b>Lmaterna</b>	inglese	inglese	inglese
<b>Lusata</b>	tedesco	inglese	inglese

Un'altra situazione frequente può essere quella di una famiglia immigrata in contesto esolingue (per esempio una famiglia di origine turca in Ticino):

	<b>padre</b>	<b>madre</b>	<b>dominante nella comunità</b>
<b>Lmaterna</b>	turco	turco	italiano/dialetto
<b>Lusata</b>	turco	turco	italiano

Oppure ancora, la situazione di una famiglia mista con padre ticinese e madre svizzero tedesca (nella Svizzera tedesca):

---

<sup>130</sup> Manteniamo anche per la comunità la distinzione tra lingua materna e lingua usata perché essa può cogliere quei casi in cui in una comunità si parli più di una lingua, intendendo allora come Lmaterna le lingue presenti nella comunità e come Lusata le lingue rivolte alle persone in questione. Per es. nel prossimo caso, rappresentando la situazione della comunità ticinese, indichiamo tra le lingue materne della comunità sia italiano che dialetto mentre come lingua usata indichiamo il solo italiano in virtù del fatto che il dialetto di solito non è usato con persone straniere non competenti. D'altra parte questi schemi costituiscono unicamente una prima rappresentazione molto semplice delle situazioni.

	<b>padre</b>	<b>madre</b>	<b>dominante comunità</b>
<b>Lmaterna</b>	dialetto/italiano	svizzero ted.	sv.ted.
<b>Lusata</b>	ital./sv.ted.	sv.ted./ital.	sv.ted.

Si possono sulla base di questi parametri riconoscere sei grandi tipi (v. Romaine 1989) di contesti che creano 'bilinguismo infantile':

1. 'una persona - una lingua' (i genitori parlano ognuno una lingua ed una è quella della comunità);
2. lingua della famiglia non dominante nella comunità (i genitori hanno due lingue materne differenti, una di esse è quella della comunità, ma i genitori parlano entrambi l'altra lingua al bambino);
3. lingua della famiglia non dominante senza sostegno della comunità (i genitori hanno la stessa lingua materna, la lingua dominante è un'altra, i genitori parlano la propria lingua al figlio);
4. lingua della famiglia non dominante e doppia senza sostegno della comunità (i genitori parlano due lingue materne differenti nessuna delle quali è quella della comunità, e i genitori usano entrambe le loro lingue con il figlio);
5. genitori non nativi (i genitori hanno la stessa L1, la lingua dominante è la stessa della L1, ma un genitore usa un'altra L2);
6. lingue miste (i genitori sono bilingui, parti della comunità possono essere bilingui, i genitori alternano e commutano tra le lingue: vedremo in seguito che, in misure differenti, questo è spesso 'l'esito naturale' del caso 1).

E' subito evidente che una schematizzazione di questo tipo manca di fornirci tutta una serie di altre informazioni che possono rivelarsi fondamentali, come per esempio quella relativa a quale sia la lingua usata dai genitori tra loro, se i figli rispondono ai genitori nella stessa lingua che viene loro rivolta da questi ultimi, ecc. Sia dalla bibliografia sull'argomento, che dalle interviste di cui riferiremo nella seconda parte del volume, emergono in effetti altri fattori importanti come quelli che elenchiamo velocemente di seguito e in ordine sparso, solo per mostrare come l'osservazione più precisa della situazione richieda la presa in considerazione di altri parametri fondamentali per la conoscenza del contesto di sviluppo. E' così necessario sapere:

- se i genitori sono bilingui (almeno passivi, cioè capiscono ognuno la lingua dell'altro e il grado di competenza nella L2 dei genitori);
- quali sono i ruoli delle varie lingue (la lingua dei genitori è dominante o di prestigio? Le lingue hanno lo stesso prestigio sociale?);
- se la comunità è bilingue (bilinguismo comunitario);
- se sono presenti altre lingue nella comunità;
- quali sono gli atteggiamenti dei genitori verso il bilinguismo;
- quali sono gli atteggiamenti dei genitori verso le due lingue in gioco;
- quali sono gli atteggiamento dei genitori verso la comunità ospite (integrativo, assimilativo o meno);
- che tipi di contatti extrafamigliari ha la famiglia:
  - a. con persone della lingua debole,
  - b. con interlocutori monolingui (lingua debole o meno);
- se vengono fatti soggiorni all'estero in contesto monolingue;
- se i genitori si occupano allo stesso modo con lo stesso tempo a disposizione dei figli (per esempio giocando con loro);
- se i genitori mettono a disposizione o forniscono ai figli materiali nella lingua debole (letture, canzoni, libri, ecc.);
- se c'è costanza nel mantenere il principio educativo scelto (per es.: 'una persona - una lingua' o 'un contesto - una lingua', come con la ripartizione tra 'lingua della famiglia e lingua della comunità');
- qual è il comportamento dei genitori verso i prodotti dei figli (per esempio correggono, fanno ripetere cose sbagliate in forma giusta, ridono e apprezzano la creatività anche mista, ecc.);
- in che modo l'uso di una sola lingua da parte di uno genitore è manifestato, oltre al parlarla (per esempio il genitore rifiuta enunciati del figlio nella lingua 'sbagliata'? Corregge direttamente il figlio anche nell'altra lingua o lo fanno fare dall'altro coniuge? ecc.);
- che lingua usano i genitori tra loro (lingua della famiglia);
- se il bambino ha avuto dall'inizio contatto con entrambe le lingue;
- se i genitori accettano o controbattono i tentativi dei bambini di allontanarsi dai principi distribuzionali stabiliti (per esempio il rifiuto temporaneo o parziale della lingua da parte dei bambini porta i genitori ad abbandonare questa lingua?);
- se i prodotti linguistici dei genitori presentano fenomeni di discorso bilingue o no (interferenze, alternanze di codice, commutazioni ostentatamente volute o meno);

- qual è la lingua dominante nel bambino (o in che settori quale lingua domina);
- qual è l'ordine di nascita del bambino (primo o secondo figlio, o terzo, ecc.);
- qual è la lingua o quali sono le lingue usate tra di loro dai figli (e in che contesti, o con che principi di distribuzione funzionale: per esempio giocando);
- se vi è 'alfabetizzazione' in entrambe: si fornisce un'istruzione formale anche nella lingua debole, viene insegnato a leggere e scrivere, si seguono corsi extra-famigliari, ecc.
- ecc.

Quando si vogliono descrivere e analizzare le singole situazioni, accanto a questi parametri più specifici per il bilinguismo vanno ovviamente considerati anche i normali parametri sociolinguistici, come per esempio il livello sociale dei genitori, il loro grado di scolarizzazione, ecc. Dato che questi parametri normalmente incidono sulle situazioni monolingui ci si deve attendere che essi giochino un ruolo simile anche in quelle plurilingui<sup>131</sup>.

Di fronte a quanto abbiamo appena presentato sorge spontanea la domanda se ci sia una costellazione che più delle altre si presenta come avente un grado alto di probabilità di successo. Di questa domanda si è recentemente occupata in particolare Susanne Mahlstedt (1996, 206-7) che, attraverso una serie di spunti interessanti, arriva a delineare due profili contrapposti, quello della famiglia con maggiori probabilità di successo e quello della famiglia con minori probabilità in questo senso. Il prototipo del primo tipo sarebbe caratterizzato dai seguenti tratti:

1. il padre e la madre praticano in modo cosciente l'educazione bilingue, usando per es. il principio una persona - una lingua;
2. la seconda lingua ha alto prestigio;
3. il partner che rappresenta la lingua debole ha un legame forte con la sua origine e con la sua lingua;

---

<sup>131</sup> Ovviamente, il nostro scopo è quello di tracciare un quadro generale, e ci limitiamo alla zona di competenza del linguista e alle componenti che hanno matrice sociale, ma nei singoli casi possono essere considerati anche fattori più di tipo individuale, come quelli collegati per es. alla biografia delle singole persone, alla personalità, ecc. Un altro punto che non tocchiamo è quello relativo alle doti linguistiche individuali, perché nell'apprendimento della lingua materna, o di due lingue materne, lo si può considerare come avente un ruolo in pratica trascurabile.



La prognosi, secondo Mahlstedt, è che in questo caso il bambino sarà sicuramente bilingue<sup>132</sup>. Il prototipo della famiglia in cui la prognosi è negativa<sup>133</sup> è il seguente:

1. né il padre né la madre praticano una educazione bilingue consapevole;
2. una delle lingue ha basso prestigio;
3. i genitori hanno un legame debole con la propria cultura e con la propria lingua

È importante comunque ancora ribadire che ci si muove a livello di probabilità statistiche (pur se i due prototipi rappresentano gli estremi, in cui le rispettive probabilità sono assai alte) e che è possibile che in una situazione che aprioristicamente si giudicherebbe ‚disperata‘ può verificarsi un esito positivo e viceversa.

Come abbiamo detto in precedenza queste due costellazioni rappresentano casi estremi, in cui tutti i parametri si indirizzano in una direzione positiva o negativa, ma tra questi estremi si presenta tutta una gamma di soluzioni intermedie con configurazioni differenti dei tre parametri fondamentali qui considerati e di altri fattori (come quelli che abbiamo elencato in precedenza) che possono in qualche modo incidere sull'esito. Su alcuni di essi i genitori non hanno alcune possibilità di intervento, ma uno dei meriti delle ricerche svolte in questo campo (specialmente negli ultimi anni) è stato proprio quello di poter dimostrare l'esistenza invece di un certo numero di parametri (soprattutto legati al comportamento dei genitori) che possono avere effetti anche decisivi sullo sviluppo bilingue del bambino.

## 3.2. Strategie in famiglia

### 3.2.1. Principi di base

Ci si può dunque chiedere più di preciso che cosa nel comportamento dei genitori di bambini bilingui possa avere una incidenza positiva e favorire il successo. La citazione di Baker (1995) che abbiamo voluto mettere in apertura di questo volume, pur non mancando nella sua parte finale di una certa ottimistica ingenuità e pur esagerando il ruolo dei genitori come persone che devono rendere il rapporto dei figli con le lingue felice e divertente (in

---

<sup>132</sup> Ovviamente l'avverbio *sicuramente* va inteso meglio come ‚esiste un'altissima probabilità‘.

<sup>133</sup> La formulazione di questa autrice („das Kind bleibt sicher einsprachig“), in questo caso, più ancora che nel precedente, ci sembra troppo categorica.

un'immagine quasi da ‚luna-park linguistico‘), mette l'accento su alcune componenti fondamentali per il nostro discorso. La prima di esse è che nell'educazione di figli bilingui i fattori fondamentali non sono di natura linguistica ma di natura sociale e interazionale. Crediamo di aver esposto in modo sufficientemente convincente e documentato come ogni bambino venga al mondo con una predisposizione di tipo molto forte ad imparare una, due, o più lingue. Il successo del bambino dipenderà dalla sua convinzione relativa alla necessità e all'interesse di imparare tutte queste lingue e dal suo avere a disposizione le occasioni sufficienti per poterlo fare (e qui è chiaro che i genitori e l'ambiente giocano un ruolo fondamentale).

Ma in modo fondamentale questo aspetto ‚tecnico‘ sarà fortissimamente influenzato dall'atteggiamento generale dei genitori verso il bambino e non solo per quanto riguarda le lingue<sup>134</sup>. Sarà proprio da questo fattore che discenderanno le linee di base dell'educazione linguistica del bambino, come una delle tante espressioni dell'interazione tra genitori e figli. A livello linguistico ciò vuol dire che l'oggetto principale di interesse è il bambino e non le sue lingue, o, primariamente, ciò che il bambino dice e non il modo come lo dice. Esiste a questo proposito un detto, che si dice essere di origine cinese, che afferma che:

„quando il dito indica la luna, l'idiota guarda il dito“.

Questo modo di dire coglie molto bene quello che deve essere il fondamento centrale dell'educazione bilingue: l'attenzione a ciò che viene detto, al contenuto del messaggio, deve venire prima dell'attenzione alla forma del messaggio<sup>135</sup>. Oltretutto rispondere agli enunciati del bambino ponendo l'attenzione unicamente sulla forma e correggendolo continuamente può essere uno dei modi migliori per rendergli la lingua (e la comunicazione con il genitore) sgradevole e aumentare in ultima analisi le possibilità di insuccesso nell'acquisizione delle due lingue<sup>136</sup>.

Se il principio quindi del ‚dito e della luna‘ può essere considerato il principio di base dell'educazione linguistica, vi sono altre linee comportamentali di un livello meno

---

134 Siccome riguarda l'atteggiamento generale nell'educazione dei bambini, e non esclusivamente o specificamente fenomeni linguistici, si tratterebbe quindi di un aspetto che esula dalla nostra competenza settoriale di linguisti e sul quale non competerebbe a questo lavoro dare indicazioni, ma esso è così importante nella tematica che stiamo trattando che non ci è possibile trascurarlo del tutto.

135 Come tutti i modi di dire, anche questo non va ovviamente preso in senso letterale, e soprattutto non è nostra intenzione offendere chicchessia.

136 Inoltre le lingue sono fatte per comunicare e (quindi?) si imparano comunicando.

fondamentale e più specificamente linguistiche che possono influire positivamente sullo sviluppo del bambino. Si tratta, come abbiamo già detto di creare ,possibilità e necessità' per il bambino di essere bilingue.

Per ,**possibilità**' intendiamo che il bambino deve avere condizioni di *input* appropriate che gli permettano di imparare entrambe le lingue (e di mantenerle in un equilibrio relativo) e che nel contempo egli deve ricevere delle motivazioni effettive a farlo (una parte importante delle quali sarà senz'altro il piacere per le lingue di cui parla Baker e sul quale torneremo tra poco). E' difficile dire che cosa siano esattamente le ,condizioni sufficienti', ma un aspetto del problema è quello del rapporto tra le lingue e del loro peso relativo, cioè che entrambe le lingue abbiano una presenza costante nella vita del bambino.

Per quanto riguarda la **necessità** intendiamo con ciò mettere l'accento sul fatto che il bambino deve incontrare situazioni in cui non può sfuggire verso l'altra lingua che conosce, e che quindi deve capire che vi è appunto la necessità (oltre che l'utilità) di usare entrambe le lingue. A livello intrafamigliare ciò ha ovviamente la conseguenza che anche la lingua che corre maggior rischio di non essere trasmessa deve essere presente e che non viene facilmente tollerata la sua sostituzione mediante l'altra lingua. La necessità deve creare una ,volontà' di apprendere in modo completo la lingua.

E questa componente della volontà richiama in causa il terzo grande principio: quello del **piacere**. Una lingua si impara principalmente e meglio come strumento di contatto tra le persone. Pensiamo a quanto è piacevole per un bambino stare con i genitori, ricevere attenzione da loro, essere preso sul serio. E quanto può essere piacevole una lingua se collegata ad attività divertenti (giochi con amici, gruppi d'incontro, occasioni particolari, ecc.). La trasmissione di una lingua è quindi maggiormente garantita quanto più il bambino la associ a sensazioni positive.

Piacere e necessità, talvolta, potrebbero entrare in conflitto, per es. quando i genitori interpretino come ,necessità' il costringere fortemente il bambino a parlare la lingua (senza fare attenzione a ciò che dice), o il correggerlo continuamente<sup>137</sup>. In questi casi riteniamo che la componente del piacere debba ovviamente avere il sopravvento e la motivazione del bambino nel parlare correttamente, nel rispettare i principi, debba essere più intrinseca che estrinseca. Nel caso ideale possiamo però dire che Possibilità, Necessità e Piacere sono tre modi differenti di vedere la stessa strategia finalizzata al trasmettere al bambino entrambe le lingue.

---

<sup>137</sup> Questo comportamento a volte lo si nota e rappresenta spesso un segnale dell'incertezza dei genitori riguardo allo sviluppo bilingue soddisfacente del bambino.

A partire da questi fondamenti cercheremo ora di schizzare un modello delle decisioni e dei comportamenti nell'educazione bilingue tenendo presenti i vari aspetti che entrano in scena. Le fonti su cui si basano le nostre osservazioni sono da un lato i materiali bibliografici che presentano le ricerche sull'argomento<sup>138</sup> e dall'altro lato ovviamente le interviste condotte con membri di famiglie bilingui (interviste che vengono presentate nella seconda parte di questo volume)<sup>139</sup>.

### 3.2.2. *Un modello del comportamento*

Molto semplicisticamente possiamo dire che l'educazione bilingue inizia con l'analisi delle circostanze in cui essa deve avvenire, delle motivazioni e degli obiettivi che si vogliono raggiungere. Da questo esame discende la scelta relativa ai comportamenti da adottare e ai principi da seguire. Nel corso del tempo si tratterà di rivalutare la situazione, osservando sia i risultati desiderati che si sono effettivamente ottenuti o che non si sono ottenuti sia, con ancora maggior attenzione perché spesso più difficili da osservare, gli effetti che si sono prodotti senza che ve ne fosse l'intenzione. Sulla base di queste nuove verifiche si dovranno interpretare i fenomeni e elaborare le strategie ed i comportamenti utili per mantenere intatte le probabilità di successo.

Possiamo rappresentare questa sequenza nel seguente schema a cinque punti (tenendo presente che gli ultimi due punti sono in parte la ripetizione di punti precedenti e che quindi lo schema si ripete potenzialmente all'infinito). Al di là del carattere quasi militaresco dello schema è nostra opinione che esso rappresenti bene i momenti fondamentali ed il tipo di macrodinamiche che occorre considerare. Non vogliamo con ciò dire che i genitori devono seguire queste indicazioni come un computer eseguirebbe il suo programma, ma lasciamo a

---

138 Riguardo ai fattori che si è scoperto influire sull'educazione bilingue ci rifacciamo in particolare a ricerche come quelle (solo per citare le principali e più esplicite su questo argomento e in fondo già note a questo punto al lettore) di Harding e Riley, Saunders, Mahlstedt, Döpke, Kielhöfer – Jonekeit, Romaine, ecc.

139 A queste fonti si aggiungono le esperienze personali di uno degli autori (B.M.), padre di due figli bilingui italiano-svizzero tedesco. A volte i nostri suggerimenti potranno suonare immotivatamente categorici, ma il loro senso è quello di trasmettere le nostre conoscenze sui modi a disposizione dei genitori per modificare intenzionalmente, in senso positivo, le probabilità di successo. Abbiamo infatti visto che si possono avere esperienze con esiti felici anche in casi che potremmo definire di 'educazione linguistica lasciata al caso', e se tutto va bene non c'è nemmeno molto da fare o pensare, ma di solito una delle due lingue si configura come 'lingua debole' e allora occorre compensare e riequilibrare. E' ovvio che a monte dei principi comportamentali che discuteremo tra breve viene il buon senso di chi vive nelle situazioni specifiche e che le linee che proponiamo hanno carattere statistico e si sa che la statistica non è in grado di predire con certezza assoluta le singole occorrenze.

loro l'interpretazione dei comportamenti appropriati suggerendo qui di seguito in versione sintetizzata e tipicizzata le linee che statisticamente hanno dato i risultati migliori.

1. Esaminare le condizioni di base
2. Scegliere i comportamenti strategici
3. Mettere in opera in modo costante i principi adottati
4. Riesaminare la situazione
5. Reagire alla nuova situazione

#### 1. Esaminare le condizioni di base

La prima cosa da fare consiste nel valutare le circostanze. I precedenti hanno dimostrato che quasi tutto è possibile<sup>140</sup>, Saunders (1988) per esempio costituisce un caso più che felice di bilinguismo artificiale, una costellazione che abbiamo visto veniva ritenuta a priori irrealizzabile. Oppure ci sono genitori che hanno allevato i propri figli usando l'esperanto, si calcola anzi che attorno alla metà degli anni '80 ci fossero ca. 400 parlanti nativi di questa lingua, cioè bambini che hanno vissuto (anche) tramite essa la socializzazione primaria e che quindi l'hanno imparata come lingua materna. Dall'altra parte sono noti casi di genitori che hanno usato tra loro una seconda o terza lingua allo scopo di non farsi capire dai bambini e che in seguito hanno dovuto scoprire che con il tempo i figli hanno imparato anche questa lingua. Se è vero quindi che quasi tutto è possibile, si deve però tener presente che quanto meno le circostanze siano ,facili' tanto più sarà necessario investire sforzi da parte della famiglia per riequilibrare questo svantaggio di partenza. In questo senso per esempio le probabilità della ,famiglia destinata all'insuccesso', come è stata delineata da Mahlstedt, cambiano notevolmente se i genitori modificano il primo punto (relativo al praticare o meno un'educazione bilingue consapevole) e adottano un comportamento più appropriato.

Tra le circostanze vanno valutate innanzitutto le motivazioni dei genitori per avere figli bilingui, quanto più queste ultime saranno forti tanto più il compito può essere semplificato. Ma se le motivazioni sono deboli o si fondano su una valutazione irrealistica sarà necessario interrogarsi seriamente sull'operazione ed eventualmente cercare di formarsi delle motivazioni più solide e consapevoli.

Gli atteggiamenti sono in relazione forte con le motivazioni e possono essere distinti da una parte in atteggiamenti dei genitori e atteggiamenti dell'ambiente circostante, e

---

<sup>140</sup> Escluso ovviamente il caso del padre che voglia insegnare il giapponese (o qualunque altra lingua) al figlio senza saperlo né lui né nessun'altra persona nelle vicinanze.

dall'altra parte in atteggiamenti verso il bilinguismo in genere o verso le singole lingue in gioco. Quali sono per esempio gli stereotipi e le valutazioni che circolano nella comunità verso le persone che veicolano una delle lingue? Ricordiamoci che alcuni decenni fa il parlare italiano nella Svizzera tedesca poteva portare ad una stigmatizzazione del parlante, allo stesso modo come avveniva in Ticino per chi parlava svizzero tedesco (e le testimonianze in entrambi i sensi non mancano). Non dimentichiamoci che le lingue non sono né belle né brutte, né buone né cattive, né antipatiche o simpatiche, sono invece gli investimenti emotivi che vi si fanno (e che derivano da fattori extralinguistici) a fare la differenza. Il caso di Fantini (1985), in particolare, mostra bene come la cultura che è associata alla lingua contribuisca alla trasmissione di quest'ultima e come un atteggiamento positivo verso le culture in gioco possa anch'esso facilitare l'acquisizione bilingue.

D'altra parte in una comunità in cui il bilinguismo non è un'apparizione estremamente rara, ma le persone hanno già avuto contatto con esperienze positive sarà più difficile incontrare un atteggiamento sistematico di scetticismo verso la decisione di educare i figli in modo bilingue e questo a sua volta darà un supplemento di sostegno ai genitori.

Il grado di prestigio di una lingua, cioè la quantità di apprezzamento sociale che può derivare a chi la parla o il vantaggio materiale che la sua conoscenza può portare in termini di occasioni di lavoro, favorisce il suo mantenimento. Da questo punto di vista nella società ticinese è per esempio evidente la differenza, traducendosi a sua volta in motivazione, tra l'inglese ed il serbo o l'armeno.

Nella definizione della situazione di partenza una notevole differenza può essere data anche dalla quantità effettiva di presenza delle singole lingue nella rete comunicativa<sup>141</sup> della famiglia. Quanto più una lingua sarà usata nei contatti, tanto più il bambino avrà occasione di sentirla parlare, ed in questo senso è ovvio che una famiglia completamente isolata da un punto di vista linguistico nella comunità ospite potrà mantenere una delle due lingue unicamente come uso familiare. Nella rete comunicativa possono quindi giocare un ruolo fondamentale la presenza di parenti, amici, gruppi minoritari, ma anche per es. la disponibilità di corsi scolastici di sostegno, e altri luoghi di contatto ancora, che aumentino la presenza effettiva della lingua e la motivazione al suo uso. Qualora si decida di educare il proprio figlio in una lingua poco presente nella comunità (che per esempio sia parlata come lingua materna dalla sola madre) sarà utile cercare di compensare il più possibile questa situazione di partenza non ideale con un incremento di sostegno alla lingua che altrimenti sarebbe

---

<sup>141</sup> Cioè nell'insieme dei contatti comunicativi che la famiglia ha con l'esterno.

svantaggiata (per esempio, qualora sia possibile, facendone la lingua unica della famiglia e affidando l'apprendimento della lingua del luogo ai contatti esterni).

Quanto più sia alta la presenza di persone bilingui nella comunità tanto più il fenomeno apparirà normale al bambino e si presenteranno davanti agli occhi più modelli. Se entrambe le sue lingue hanno un'alta presenza egli avrà inoltre più occasioni d'uso sia con bilingui che, e questo è un fattore molto importante, con monolingui di entrambe le lingue (ma in particolar modo, perché di solito più rari) con monolingui della lingua extraterritoriale. Per strano che possa a prima vista sembrare, quest'ultimo tipo di contatti si rivela di solito molto importante all'interno dell'operazione di convincere il bambino della necessità (e utilità) di parlare entrambe le lingue e di motivarlo a separare le lingue anche nel discorso, dato che l'interlocutore monolingue non è in grado di comprendere una comunicazione con una forte presenza di commutazioni di codici o prestiti.

Sempre per lo stesso motivo un'altra circostanza che dà in genere frutti molto positivi è la possibilità di soggiornare nel paese originario della lingua non territoriale, in modo che il bambino venga immerso in un contesto monolingue della lingua meno abituale in questo ruolo. Si tratterà quindi di pianificare fin dai primi anni viaggi, qualora sia possibile, verso queste zone e di invitare a loro volta parenti o amici di queste zone in vacanza nel luogo abituale di domicilio. Il contatto, in particolare, con altri bambini, con i quali la lingua extraterritoriale sia l'unico strumento linguistico disponibile, proprio per l'investimento di interesse che tende ad esserci nella ricerca di comunicazione può agire fortemente da motivante (ed aumenta la componente del piacere nell'uso della lingua).

Collegata in parte agli atteggiamenti dei genitori e di altre persone verso la lingua vi è anche la valutazione che i parlanti stessi danno della loro competenza in questa lingua. Ciò è significativo a due livelli, da un lato perché una competenza effettivamente debole può eventualmente creare difficoltà espressive, ma dall'altro lato, e probabilmente in modo più importante, questi giudizi sulla propria competenza spesso sono più il segno di atteggiamenti di fondo e eventualmente di sfiducia o disagio che non giudizi oggettivi. Contrariamente a quanto si può pensare, l'uso anche di una lingua seconda con i bambini è relativamente poco problematico; infatti si utilizzano molti compiti routinici (caratterizzati spesso da un certo grado di idiomacità, com'è peraltro tipico del linguaggio 'privato' delle famiglie), dove la fluency di un parlante non nativo può essere esattamente uguale a quella di un nativo, e dove quindi il parlante è relativamente poco inibito dalla mancanza di confidenza con un'altra lingua. Più importante è che ci sia un atteggiamento affettivo di base da parte dei genitori e che loro stessi non si sentano in imbarazzo servendosi di questa lingua. E' però utile sapere che competenza giudica di avere il genitore che trasmette la lingua, se ha la sensazione di

saperla in modo insufficiente, se è disposto a ampliare queste sue conoscenze, tenendo presente che sensazioni negative di partenza possono portare genitori ad abbandonare la lingua quando le esigenze aumentino (per es. con l'entrata nella scuola e quando si decide allora di passare alla lingua della scuola per aiutare il bambino, o quando si ha la sensazione di non saper più abbastanza bene la lingua).

Ad un livello più pratico è inoltre utile che entrambi i genitori capiscano entrambe le lingue, in modo che durante le conversazioni in casa non ci sia la sensazione che uno dei membri della famiglia sia escluso dall'uso di una delle lingue.

Sempre rimanendo a livello di condizioni di *input* in famiglia, un fattore che è stato spesso chiamato in causa riguarda l'ordine di nascita dei figli, con una tendenza alla perdita della lingua extraterritoriale in maniera progressiva dal primo all'ultimo figlio. Ci sono alcune ragioni pratiche che motivano di solito il fenomeno. Mentre il primogenito gode normalmente di un *input* molto più forte da parte dei genitori, il secondogenito risentirebbe spesso dell'influsso della scelta già operata dal fratello per la lingua al di fuori della famiglia e si orienterebbe a sua volta in questa direzione. Questa generalizzazione va in verità precisata, nel senso che il secondogenito è sì fortemente influenzato dal primogenito, ma non necessariamente nella direzione di perdita della lingua familiare, bensì la spinta può anche avvenire verso la lingua della famiglia a scapito di scelte esterne. Moretti (1995) presenta un caso di una secondogenita che come conseguenza del forte riorientarsi del fratello maggiore sulla lingua debole si adatta anch'essa a questo comportamento.

Siamo dunque del parere che qualunque lingua sia trasmissibile in qualunque situazione, ma è particolarmente importante fare questo 'calcolo delle condizioni di base' per tenerle presenti nel corso dello sviluppo linguistico del bambino e potersi sempre chiedere quale sia il rapporto tra il risultato temporaneo e le condizioni (ed anche potersi chiedere in che modo gli atteggiamenti e le proprie opinioni 'a priori' incidano eventualmente sullo sviluppo e i comportamenti). Lo scopo è quello di derivare un quadro realistico della situazione, delle motivazioni e ricavarne le strategie utili e la fiducia necessaria.

## 2. Comportamenti strategici

L'elenco dei fattori che abbiamo appena presentato (che come abbiamo detto non vuole essere esaustivo) non costituisce quindi una serie di condizioni categoriche che possono bloccare o garantire l'educazione bilingue ma vuole semplicemente richiamare l'attenzione su componenti della situazione di base che si è osservato avere una certa incidenza sulle probabilità di riuscita e che quindi vanno tenuti d'occhio facendo il punto all'inizio dell'operazione. E tra le scelte a disposizione dei genitori, ve ne sono parecchie che si posson



indirizzare proprio alla modifica o alla correzione di parametri non ideali della situazione di partenza. Così per esempio una famiglia che abbia pochi contatti con altre famiglie della stessa lingua può cercare di modificare questa situazione istituendo dei luoghi di incontro o dei gruppi di interesse, oppure il padre che non parla la lingua della madre può dal canto suo intraprendere degli sforzi per cercare di impararla, migliorando quindi da un lato la sua utilizzabilità in famiglia e dall'altro lato dando al bambino un ulteriore esempio di bilinguismo<sup>142</sup>. Da un punto di vista positivo, queste componenti si possono quindi prestare ad essere usate come ,correttivi' per tendenze non soddisfacenti.

Un'altra affermazione che si sente spesso fare è quella che trasmettere la lingua della madre sarebbe più facile che trasmettere quella del padre. Al di là delle differenze (minime) che abbiamo visto esserci spesso nel comportamento dei padri con i figli rispetto alle madri, è ovvio che questa generalizzazione si fonda soprattutto sul fatto che le madri normalmente investono di più nel contatto con i figli (sia a livello quantitativo che qualitativo). Questa disparità, spesso difficile da riequilibrare a livello quantitativo, può essere in parte attenuata a livello qualitativo, con il padre che intraprende attività particolari con i figli o che si dedica regolarmente al raccontare loro storie nella sua lingua. In particolare, attività di questo tipo esercitate in un clima di empatia e che veicolano un'attenzione particolare per i figli, incidono in genere in modo interessante sullo sviluppo linguistico dei bambini e possono quindi in parte riequilibrare squilibri dovuti a tempi di presenza differenti dei genitori.

Si tratta in breve di costituire quello che Harding e Riley (1986) hanno denominato un ,ambiente ricco', intendendo con ciò ovviamente non una ricchezza in termini materiali ma in termini di occasioni abbondanti e differenti di uso della lingua (con per es. anche la disponibilità di libri, cassette video e audio, ecc. in entrambe le lingue). E' quella che abbiamo definito la componente della possibilità, cioè la messa a disposizione di un *input* linguistico variegato e il più possibile soddisfacente.

Ma vi è una componente che di solito permette di incidere in modo ancor più decisivo sullo sviluppo, si tratta della scelta delle lingue da utilizzare abbinata ai contesti e alle modalità in cui le stesse devono essere utilizzate in modo sistematico. In breve si tratta di decidere quale tra i sei scenari schizzati da Romaine, e riproposti qui in apertura di capitolo, si voglia adottare.

In particolare, la scelta tocca di solito l'alternativa tra il principio ,una persona - una lingua' ed il principio ,un contesto - una lingua' dato che le altre configurazioni possono

---

<sup>142</sup> Addirittura il fatto di vedere un adulto che fa fatica a imparare qualcosa che il bambino sa già fare agisce spesso da motivazione per quest'ultimo, e può contribuire ad aumentare, a livello generale, la sua fiducia in se stesso.

essere fatte rientrare in queste o presentano comunque caratteri molto simili ad uno di questi due tipi principali (l'unica eccezione è costituita dal sesto caso, che come abbiamo già anticipato va concepito in molti casi come la variante ‚reale‘ dei primi due; ritorneremo tra breve su questo argomento). Nella realizzazione più frequente del primo caso i due genitori si dividono l'uso delle lingue, con di solito ognuno che parla la propria lingua materna al figlio, nella realizzazione più frequente del secondo caso invece si distingue tra una lingua usata nella comunità in cui la famiglia vive e la lingua della famiglia stessa (utilizzata principalmente tra i membri della famiglia). Il primo caso tipicamente si ha nei cosiddetti matrimoni misti, il secondo invece in situazione di immigrazione. Siccome entrambi rappresentano soluzioni di compartimentazione funzionale delle lingue, cioè di usi separati delle stesse in collegamento a configurazioni situazionali differenti, e, inoltre, la differenza tra i due tipi può anche essere meno radicale di quanto sembri a prima vista (si pensi per es. al ruolo giocato dalla lingua parlata dai genitori tra loro, attraverso la quale anche nello scenario del primo tipo si crea una parziale contrapposizione tra ‚famiglia - comunità esterna‘), e siccome, per finire, entrambi, ma in special modo il primo tendono a scivolare verso il sesto tipo, non li tratteremo in modo separato, dato che è nostra opinione che volendo descrivere le strategie che possono aumentare le possibilità di successo, è possibile considerare tutti i tipi assieme.

In molti casi la scelta di quale principio adottare può anche non essere una vera scelta dato che, come spesso accade, i genitori possono aver semplicemente deciso di parlare ognuno la propria lingua materna (oppure nello scenario ‚lingua della famiglia - lingua della comunità‘ i genitori, che non sanno abbastanza bene la lingua della comunità, non hanno altre possibilità che usare la loro lingua materna), ma ciò che si rivela fondamentale è la consapevolezza del proprio comportamento e la coerenza nel mantenerlo. Accanto a ciò, vi può essere la possibilità di variare altri parametri, come appunto quello già ricordato della lingua usata tra di loro dai genitori (ciò che quantitativamente modifica i rapporti dei rispettivi *input* delle lingue in gioco). Oppure si possono modificare i compiti dei genitori, modificando i rispettivi rapporti di attività linguistiche con i figli (per es. decidendo che solo il genitore della lingua debole si occuperà di raccontare quotidianamente delle storie ai figli), ecc.

Abbiamo detto che abbiamo deciso di non separare le varie situazioni in base al tipo di compartimentazione funzionale delle lingue perché la nostra opinione è che il senso finale di operazioni di questo tipo di associazione delle diverse lingue a situazioni differenti è quello di creare una consuetudine che renda facile e automatico (e relativamente prevedibile) l'uso di entrambe le lingue nei rispettivi domini. Si tratta, a nostro parere, di sfruttare la capacità sociolinguistica fondamentale degli esseri umani di porre in correlazione preferenziale

varianti linguistiche e parametri situazionali per creare una cornice di ‚abitudine‘ all’uso delle lingue e in particolare una specie di ‚zona protetta‘ per quella delle due lingue che si può rivelare, o si rivela, la più debole. Se è probabilmente vero che il compito del bambino di imparare l’uso sociolinguisticamente appropriato delle lingue (cioè imparare a scegliere la lingua giusta per la situazione ed attivarne una sola, ed inoltre avere un senso della ‚necessità‘ delle varie lingue) è facilitato da una compartimentazione di questo tipo, è senz’altro vero che questa strategia facilita in parte anche il compito dei genitori, che, come vedremo tra poco, tendono invece spesso a scivolare verso soluzioni ‚miste‘.

Nel corso della vita in comune molte scelte comportamentali, come quelle relative alla lingua da utilizzare, vengono ‚automatizzate‘ e sono in seguito relativamente difficili da modificare. Per questo motivo i tentativi che a volte vengono fatti di introdurre una seconda lingua in un secondo momento si rivelano problematici e una lingua che si sia assestata nelle abitudini delle interazioni familiari tenderà a resistere meglio a eventuali pressioni esterne o a tentativi interni di modificare gli usi. Se per es. un genitore dovesse accorgersi di non riuscire a mantenere il principio che si è prefissato quando si trova fuori di casa, specialmente in presenza di monolingui dell’altra lingua, potrà come conseguenza pianificare una serie di adattamenti, che possono andare dal ricompartimentare le lingue in un uso casalingo ed uno esterno, fino al rendere semplicemente attento il bambino spiegandogli le proprie difficoltà e le eventuali ragioni (e creando quindi una sottoregola sociolinguistica *ad hoc*). Quest’ultima soluzione sarà sempre migliore di quella di lasciare al bambino la possibilità di interpretare in modo negativo il comportamento.

Una volta adottato un principio si dovrà essere in chiaro che affinché sia efficace esso dovrà essere mantenuto in modo costante e coerente e che quindi è necessario che i genitori osservino il proprio comportamento in questo senso. Qualora sia necessario può anche essere possibile modificare o cambiare il principio che si segue (per es. per rinforzare una lingua ‚in difficoltà‘), ma ciò dovrà essere valutato in modo consapevole e le nuove regole dovranno essere rispettate nel miglior modo possibile. Infine dovrà essere chiaro che fasi di rifiuto della lingua, in momenti particolari, da parte dei bambini non sono per niente eccezionali o anormali, e che perciò è bene pianificare almeno delle linee di massima di reazione a questi mutamenti. Come vedremo tra breve, in un primo momento, si è rivelata una buona norma quella di continuare da parte dei genitori ad attenersi al principio scelto, perché molto spesso queste fasi di rifiuto tendono a rientrare.

Insomma, si tratta, per riprendere la nostra formula riassuntiva, di pianificare le modalità per dare Possibilità (sotto forma di *input* nella lingua e persone che la usano), Necessità (situazioni in cui la lingua è richiesta e in cui non vi sono alternative), e Piacere

(costruire situazioni in entrambe le lingue associate ad esperienze piacevoli e interessanti per il bambino). A distanza di quasi un secolo dalla famosa lettera di Grammont, in cui l'autore consigliava a Ronjat di servirsi del principio 'una persona - una lingua', una verifica empiricamente accurata di Döpke (1996) è arrivata alla conclusione che, attraverso questo principio e la sua applicazione sistematica, esiste veramente una possibilità concreta dei genitori di intervenire positivamente nell'educazione bilingue dei figli, senza doversi affidare alla presenza in zona o meno di nonni e altri fattori non controllabili.

### 3. Mettere in opera in modo costante i principi adottati

Come abbiamo già anticipato, altrettanto importante quanto il principio scelto è la costanza con la quale lo si mantiene. Ciò che in questo paragrafo ci interessa è proprio mettere l'accento sul fatto che al di là delle decisioni e delle intenzioni delle persone esistono 'mille buoni motivi' per violare la costanza del principio scelto. Innanzitutto, dopo aver discusso il fenomeno della commutazione di codice sappiamo che esso ha una sua alta funzionalità e possiamo quindi facilmente immaginarci che tra le mille buone ragioni per non mantenere in modo categorico la lingua scelta vi siano anche tutte quelle che normalmente motivano questo modo avanzato di comunicazione bilingue. Così per esempio è frequente che al mutare di fattori emotivi si inseriscano elementi o enunciati dell'altra lingua, come quando si sgridano i figli o quando si vuole esprimere maggiore affettività (e con i bambini piccoli vi sono ulteriori buone ragioni per comportarsi in questo modo). Sappiamo inoltre che mediante la commutazione è possibile sia strutturare un testo complesso sia ridefinire in parte il carattere di una situazione.

Un'altra delle ragioni che spesso sono state osservate per l'uso di più lingue nello stesso discorso da parte di un parlante riguarda la costruzione del discorso in cui appaiono più voci responsabili, come per esempio nel caso della citazione di frasi dette da altri, o nel caso della ripresa di elementi linguistici utilizzati nel turno immediatamente precedente dall'interlocutore. Questa ripresa, come tutti i casi di ripetizione<sup>143</sup>, può avere scopo di assenso o scopo polemico, può essere più o meno fedele a ciò che l'altro ha detto, e così via con altre dimensioni di variazione (che fanno dell'atto di ripetere un atto di citazione e nel contempo di appropriazione da parte del parlante del discorso dell'altro), ma a livello di interazioni bilingui ha come conseguenza il mantenimento almeno parziale della scelta di lingua fatta dall'altro e ciò può comportare l'uso per uno dei genitori della lingua non abituale. Inoltre, negli studi sulla commutazione di codice, si è da tempo notato come il

---

<sup>143</sup> Sulla funzionalità della ripetizione monolingue cfr. Bazzanella (1990).

parlante tenda in genere a riprendere parti dell'enunciato dell'interlocutore, sia per scopi retorici, come abbiamo appena visto, sia perché, più banalmente, questo semplifica la sua pianificazione del discorso<sup>144</sup>. In generale è relativamente difficile, inoltre, non mantenere la scelta di lingua fatta dall'interlocutore, per cui una scelta inappropriata fatta dal bambino (magari perché sta riferendosi ad un contesto dell'altra lingua) ha spesso come conseguenza l'adattamento inconsapevole del genitore, che comunica così involontariamente al figlio la non necessità di usare entrambe le lingue in modo compartimentato.

Abbiamo detto che la commutazione di codice può essere una soluzione stabile che comunica un'identità differente da quella delle singole lingue, ma se la direzione della commutazione è sempre la stessa e se essa incrementa il rapporto di forza tra lingua forte e lingua debole a svantaggio di quest'ultima, è chiaro che la commutazione di codice assume un'altra valenza e diventa il canale che apre la strada alla lingua forte nei contesti dell'altra lingua. In questo senso la famiglia può essere considerata una micro-comunità e le dinamiche che vi si verificano vengono ad essere comparabili a quelle tipiche delle comunità in cui si assista ad una „sostituzione di lingua“ o *language shift*. In questi casi la commutazione di codice non può più essere considerata una vera e propria terza alternativa alle forme di comunicazione nelle due lingue singole, ma diventa una forma subalterna della lingua forte e spesso le motivazioni che sostengono le varie commutazioni tendono a coincidere con le motivazioni per il cambiamento di lingua (e quindi con le ragioni che fanno preferire una lingua e svantaggiano l'altra). In sintesi comunque l'effetto principale della commutazioni di codice fatte dai genitori è quello di suscitare o sostenere lo stesso comportamento nei figli, un fenomeno di per sé non dannoso ma che diminuisce la complementarità generale dei sistemi nell'uso e può ridurre il senso di necessità di due sistemi completi e ugualmente maneggiabili.

Un'altro comportamento che può essere interpretato dal bambino come una condizione di appropriatezza si nota particolarmente bene in un fenomeno di cui spesso i genitori sono coscienti ma contro il quale, per loro stessa ammissione, non riescono a reagire. Si tratta dell'influsso che altre persone monolingui presenti all'interazione tra adulto e bambino hanno sulla scelta di lingua. Si osserva infatti che in contesti in questo senso „pubblici“ (cioè di fronte ad altri, che magari non sono nemmeno coinvolti nell'interazione, come può accadere su un bus o in un negozio) molti genitori deviano dai loro principi e parlano la lingua delle persone presenti, fornendo di frequente motivazioni come „altrimenti sembra che parliamo di loro“, „potrebbero trovarlo maleducato“, „mi sembra di escluderli“, ecc. Una delle

---

144 Cfr. Huerta-Macias (1986).

conclusioni a cui possono arrivare in questi casi i bambini è che una delle lingue non deve essere usata in pubblico.

In particolare questo problema delle altre persone presenti tende a presentarsi quando ci siano altri bambini che non capiscono una delle due lingue. In questi casi, accanto al comportamento che prevale nella maggior parte dei casi (cioè quello di parlare la lingua che gli altri bambini capiscono), vi sono altre possibilità come per es. quella, adottata da Saunders ed efficace nonostante sia dispendiosa, di continuare ad usare la lingua abituale con i propri figli ripetendo ciò che si dice per i loro amici nella lingua che questi capiscono.

Abbiamo parlato del senso della costanza nel comportamento, ma vi è un senso più temporalmente disteso di questa costanza, ed è quello dei genitori che decidono di modificare radicalmente le loro scelte linguistiche. Pensiamo in particolare a quei genitori che progettano di introdurre solo in un secondo tempo una seconda lingua, fondandosi in genere sul parere che prima sia necessario conoscere bene la lingua materna. Se teoricamente non vi sono grandi ragioni per opporsi a questo progetto (a patto che l'introduzione sia comunque precoce), da un punto di vista delle consuetudini comportamentali all'interno della famiglia questa soluzione si presenta spesso come difficile, e ciò specialmente nel caso in cui la lingua che si ritarda non sia la lingua della comunità e con almeno uno dei genitori che deve modificare radicalmente il proprio comportamento (di solito già assestato) e convincere il bambino stesso a fare altrettanto<sup>145</sup>.

In questi casi, sia che i genitori adottino una nuova lingua, sia, nel caso contrapposto, che ne abbandonino una, la tendenza è verso un esito felice se la lingua che subisce il cambiamento (cioè viene introdotta o abbandonata) è la lingua forte, ovvero la lingua della comunità, ma tende a portare ad insuccesso nel caso opposto (ed anche la felicità del primo caso può andare a spese della lingua debole). Se veramente ci sono delle buone ragioni per abbandonare una lingua ci si può chiedere se non pensare ad un suo mantenimento almeno limitato, in settori ritualizzati ed istituzionalizzati all'interno della famiglia, nei quali essa continui ad avere almeno una certa presenza ,protetta'.

Fin qui abbiamo insistito sulla necessità di essere coerenti nel rispetto del principio adottato perché ciò, in sintonia con l'obiettivo che ci siamo posti di delineare gli strumenti che innalzano le probabilità di successo, si è dimostrato avere una chiara utilità. Ma dall'altra parte non dobbiamo dimenticare che il bambino monolingue sa risistemare gli usi ironici di altri registri, o ne cerca una motivazione particolare se gli adulti usano una varietà differente

---

<sup>145</sup> Il ragionamento evidente del bambino in questi casi può essere semplicemente quello di chiedersi come mai la lingua che fino a ieri andava bene, e che il genitore continua a capire e parlare, di colpo debba essere sostituita, in alcuni casi, da un'altra lingua.

da quella che egli si attende. Perciò la stessa cosa avviene per il bilingue (nonostante siano in gioco lingue diverse e non varietà diverse di una stessa lingua), ma deve comunque essere chiaro il legame di base tra la lingua e la situazione, cioè il rapporto indessicale<sup>146</sup> della violazione delle aspettative. Dopo aver discusso delle difficoltà della costanza, o di quella che potremmo definire la „naturalità dell'incostanza“, dobbiamo ora soffermarci sulla discussione dei comportamenti appropriati per reagire all'incostanza dei figli. Le possibilità di reazione sono diverse e si muovono tra i due poli estremi del rifiutarsi di capire quello che il bambino ha detto (o facendo finta di non capire o dicendogli esplicitamente che non ha utilizzato la lingua giusta; questa è la strategia usata per es. da Taeschner e talvolta anche da Saunders e sembra dare buoni risultati al di là dell'aspetto un po' troppo rigido) e fare come se niente fosse (spesso se i genitori sono veramente bilingui, essi tendono a non accorgersi sempre di questi fatti, perché in genere l'attenzione principale è concentrata sul contenuto e non sulla forma)<sup>147</sup>.

L'interessante studio di Lanza (1997) analizza, tra l'altro, proprio le strategie di reazione al „parlare misto“ del bambino, distinguendo una scala di reazioni dei genitori (p. 262 ss.).

- l'adulto chiede di correggere (chiarificazione per richieste di ripetizione), come per es. dicendo: „non capisco, dillo ancora“;
- l'adulto prova a riformulare con una domanda (interventi chiarificativi per richieste di conferma)<sup>148</sup>: si tratta di una „domanda sì-no“ e può essere anche un'espansione di quello che il bambino ha detto;
- l'adulto ripete il contenuto del bambino ma con la forma corretta;
- la conversazione continua come se niente fosse;
- l'adulto si adatta e mischia anche lui.

Lo studio della Lanza dimostra che quanto più gli adulti adottino comportamenti verso il basso della scala, tanto più i bambini tenderanno a loro volta a produrre enunciati misti.

---

<sup>146</sup> Legato cioè al carattere di indice del comportamento linguistico rispetto alla situazione; il fatto che la nostra scelta di lingua tiene conto della situazione, di come noi la percepiamo, di come crediamo che gli altri la percepiscano, e di come vorremmo che la percepissero.

<sup>147</sup> Anche Goodz (1986) segnala una tendenza dei genitori a ripetere quello che dicono i bambini, anche se non è nella „loro“ lingua, e creando così in fondo casi di *code switching*.

<sup>148</sup> Queste prime due categorie si differenziano per il grado in cui al bambino è chiesto di riformulare il suo enunciato. Nel secondo è il genitore che propone una formulazione e la sottopone per l'approvazione al bambino.

Ad un livello raffinato lo studio di Döpke (1996) si concentra sul concetto di ‚qualità dell’interazione‘, che è relativo al modo di interazione adottato dall’adulto con il bambino. Secondo i materiali e l’analisi di questa autrice un modo di interazione definito ‚*child-centred*‘ usato da parte del genitore della lingua debole in modalità uguali o maggiori rispetto a quello dell’altro genitore dà come risultato bambini più disposti a usare la lingua debole. Per modo di interazione ‚incentrato sul bambino‘ si intende un modo che usa strutture discorsive che incoraggiano il contributo del bambino alla conversazione. Quindi la **qualità** sarebbe più importante della quantità, dato che in questo studio hanno più successo i genitori che collaborano a sostenere la conversazione con il bambino con un comportamento che reagisce ai contributi del bambino, che lavorano al mantenimento degli argomenti una volta che questi sono stati introdotti, che sono più interessati a conversare con il bambino più che a esercitare un controllo su di lui. Si noti che questo stile è in genere associato anche ad uno sviluppo moderatamente più veloce nel bambino monolingue, ma esso sembra essere cruciale nel caso dei bilingui.

Döpke parla anche di ‚*insisting strategies*‘, e osserva che solo quei bambini che hanno acquisito un uso attivo del tedesco (la lingua debole nel suo campione) hanno ricevuto forti strategie di questo tipo, come per es. richieste di chiarificazione non specificate o richieste di traduzione.

Se tutti questi comportamenti toccano microzone interazionali, con il bambino che in singoli casi adotta la lingua non prevista, ci si deve chiedere anche quale sia la reazione appropriata nei casi che si situano ad un livello macroscopico, in cui cioè il bambino rifiuta in blocco la lingua e smette di parlarla. Ci sono effettivamente spesso casi di figli che rifiutano una lingua; in questo caso le variabili controllabili sono quelle dei genitori, e tramite esse si può fare molto. Innanzitutto si deve tener conto del fatto che i figli non rifiutano la lingua come sistema di comunicazione, ma come veicolo simbolico. Quindi ci si può chiedere quali siano i valori che vengono rifiutati. Spesso la lingua di famiglia ha scarso prestigio o è emarginata, sanzionata negativamente al di fuori della famiglia, è evitata dai genitori in pubblico. Oppure nel corso della fasi della vita cambiano i rapporti con i genitori, come per es. nella pubertà. Quindi ci si deve chiedere quali siano le cause possibili e da qui trarre una conclusione. In linea di massima una buona soluzione è quella di continuare, cioè di insistere, a meno ovviamente che ci siano cause pesanti, profonde (e che la decisione di continuare provochi una frattura nella comunicazione). Ma se la comunicazione funziona perché non continuare, in fondo esistono e esistevano comunità dove questo modo asimmetrico di comunicare mediante due lingue differenti era tradizionale. Comunque vada, vale la pena di provare, quello che è fatto è fatto e anche un bambino che a un certo punto rifiuta la lingua dei



genitori avrà accumulato qualcosa dentro di sé che potrà aiutarlo in futuro a recuperare la lingua con minore fatica di chi non l'abbia mai imparata.

#### 4. Osservare la situazione / attenzione alle reinterpretazioni

Molto spesso, quando come linguisti ci si reca in famiglie bilingui, ci si accorge che i genitori dichiarano di aver adottato un certo tipo di comportamento ma le loro azioni che si possono osservare o sono in contrasto con questo comportamento o si differenziano almeno in parte da esso. Questo fenomeno, notissimo in genere nelle scienze umane, della differenza tra dichiarazioni e comportamenti effettivi non è dovuto alla volontà di ingannare il ricercatore da parte dei genitori o al loro essere non sinceri ma è dovuto alla difficoltà che tutti gli esseri umani hanno di valutarci e di farsi un quadro realistico delle proprie azioni. In verità queste persone sono convintissime di comportarsi in modo coerente con le loro dichiarazioni, ma fenomeni che in parte sfuggono al loro controllo cosciente creano la discordanza.

Si possono per esempio incontrare dei genitori che dichiarano che ad un certo punto il loro bambino ha smesso di colpo e in modo completamente spontaneo di parlare una delle lingue, oppure che egli preferisce chiaramente una lingua all'altra. E molto spesso quando si cerca di approfondire la cosa può emergere la scoperta che il bambino afferma la stessa cosa riguardo ai genitori. In questi casi la dinamica più frequente è quella che ad un mutamento minimo nelle situazioni o nei comportamenti si reagisce con una interpretazione non esplicita e guidata dalle aspettative che si hanno. Così il genitore che è convinto che il figlio non crescerà bilingue, non appena quest'ultimo emetterà i suoi primi enunciati nell'altra lingua interpreterà questi fenomeni minimi in un quadro più ampio e ne dedurrà la preferenza del figlio per l'altra lingua. Di conseguenza il genitore avrà per esempio l'impressione che il bambino gli ubbidisca di più quando anche lui usa questa lingua, o che capisca meglio, o che si crei un rapporto migliore, ecc. e inizierà a violare egli stesso le regole che si era proposto. A sua volta ciò può portare ad un adattamento del bambino che così continua la spirale di abbandono della lingua. La letteratura etnolinguistica si è riempita negli ultimi anni di esempi di proiezioni interpretative di questo tipo. Due dei più interessanti sono quelli, già citati in Moretti (1999) di Ochs (1988) e di Kulick (1990). Ochs riporta come a Samoa si ritenga che i bambini, detto molto semplicisticamente, non si sappiano controllare, non sappiano comportarsi socialmente, e perciò possono fare molte cose che agli altri individui non sono permesse. Le madri samoane dichiarano tra l'altro che la prima parola detta dai loro figli è *tae* (che, per mantenere le connotazioni, dovremmo tradurre in italiano con "merda"), detta non per fare riferimento ma per puro 'parlar male'. L'altro bell'esempio, quello discusso da Kulick, mostra come in un villaggio di Papua-Nuova Guinea, il villaggio di *Gapun*, il passaggio dalla

lingua locale, il *Taiap*, alla lingua sovraregionale, il *Tok Pisin*, si fonda essenzialmente sulla convinzione da parte degli adulti che questa seconda lingua sia quella da preferire con i bambini (perché più semplice e per altri motivi coerenti con la cultura di questa comunità) e anche quella che i bambini preferiscono. La conseguenza è che i bambini non parlano quasi più *Taiap* e gli adulti se ne meravigliano e fanno fatica a vedere il loro ruolo in tutto questo.

Per i genitori è dunque importante notare ogni cambiamento nei comportamenti e chiedersi quali possano effettivamente esserne le cause. Un ausilio in questo senso può essere per esempio fornito dal tenere un diario in cui si annotano i comportamenti comunicativi dei figli e li si mettono in collegamento con i propri. Si deve inoltre notare che mutamenti nella situazione della famiglia o della vita del figlio (come per es. l'inizio dell'asilo, un contatto maggiore con la lingua del posto, l'entrata a scuola, una posizione differente nella famiglia fasi diverse nello sviluppo psicologico del bambino, con avvicinamenti o allontanamenti di volta in volta al padre o alla madre, possono modificare il quadro delle convenzioni di uso delle lingue e portare a mutamenti nei comportamenti effettivi.

##### 5. Reagire in modo compensatorio e costante

Dato che una delle lingue tende in genere a configurarsi come lingua debole l'atteggiamento a questo punto deve essere quello di sostenere e rinforzare questa lingua. A questo proposito si tratta di instaurare nuovi quadri di riferimento del comportamento linguistico. Un caso che abbiamo osservato presenta una bambina che attraverso varie fasi alterne, al momento dell'entrata all'asilo inizia ad abbandonare la sua lingua debole. Questa tendenza è rinforzata dal fatto che anche i genitori, senza accorgersene, si adeguano a ciò, e pur continuando ad utilizzare la lingua debole con il primogenito, passano per la gran parte degli usi all'altra lingua con la figlia. La situazione sembra non presentare via d'uscita, dato che i genitori non riescono a riabituarsi ad usare la lingua che vorrebbero né riescono a farlo fare dalla figlia. La soluzione che viene allora adottata è quella di utilizzare in famiglia in modo categorico solo la lingua debole nelle tre settimane estive di vacanza (in Francia, la lingua debole è in questo caso l'italiano e quella forte lo svizzero tedesco). Dato che all'inizio delle vacanze i genitori si sforzano di controllare il proprio comportamento l'operazione correttiva funziona, l'italiano diventa l'unica lingua utilizzata nelle vacanze (facendo tra l'altro notare la possibilità di servirsi dell'italiano per capire almeno in parte il francese) e al ritorno la bambina ha recuperato l'uso dell'italiano, che viene ora mantenuto, come si sarebbe voluto fin dall'inizio, come lingua da usare con il padre. Nel caso non avesse funzionato i genitori avevano progettato di passare all'italiano come lingua unica in casa (tollerando l'uso dello svizzero tedesco in situazioni in cui non fosse pratico fare altrimenti, come per es.

aiutando i bambini a fare i compiti). Un'altra soluzione che avrebbe dato probabilmente buoni frutti sarebbe stata quella di andare in vacanza in un paese italofono, una soluzione che era già stata adottata in altri casi e che in pochissimo tempo aveva ristabilito l'uso normale dell'italiano.

Al di là di tutti i consigli che si possono dare, e che devono sempre essere applicati con riserve e mai in modo dogmatico alle varie situazioni, il compito ultimo ed utile è quello di far sì che ogni lingua abbia una sua presenza, un suo senso e una sua necessità sociale, che abbia un investimento affettivo positivo, e che lo stesso si verifichi per il bilinguismo in genere. Accanto a ciò ricordiamo che si devono tener presenti alcuni punti fondamentali, come i seguenti:

- prima delle lingue deve venire il bambino, e l'educazione bilingue deve essere collegata ad un piacere che il bambino associa alle lingue<sup>149</sup>;
- Le circostanze esterne negative possono essere 'combattute' con comportamenti appropriati e soprattutto costanti;
- la separazione funzionale delle lingue è un aiuto per i bambini e per i genitori (perché, soprattutto per questi ultimi permette di costruire delle prassi comunicative, delle regole di comportamento sociolinguistico come se ne costruiscono per i monolingui);
- se una delle lingue è in posizione di svantaggio e si configura come 'lingua debole' essa va rinforzata con un maggiore investimento (per esempio facendone l'unica lingua in famiglia);
- specialmente il genitore della lingua debole deve mantenerne in modo costante e consapevole l'uso;
- Il bilinguismo è dinamico: occorre fare attenzione alla varie fasi nel comportamento dei bambini e al modo in cui si reagisce: il caso di Hildegard, la figlia di Ronjat, mostra bene come si possano avere oscillazioni. Ogni mutamento nelle circostanze esterne o situazionali si può prestare ad un mutamento nei rapporti di dominanza delle lingue e nei singoli contesti d'uso. Allo stesso modo è possibile utilizzare dei mutamenti di questo tipo (o 'costruirli' collettivamente) per dare un fondamento extralinguistico alla introduzione o reintroduzione di misure innovative destinate al rinforzo della lingua debole;

---

<sup>149</sup> O, per dirla con Saunders, *Children's Needs First*, ovvero „children should not be forced into bilingualism if it really does make them unhappy; above all they should not be asked to ‚show off‘, which embarrasses children and makes them all too aware of being ‚different‘“.

- entrambi i genitori hanno una buona competenza in entrambe le lingue, cioè sono bilingui;
- i genitori e l'ambiente più prossimo hanno un atteggiamento positivo verso il bilinguismo, verso le singole lingue e verso i valori che ad esse vengono collegati (entrambe le lingue hanno un buon prestigio sociale);
- entrambi i genitori si occupano intensamente dei figli, anche per quanto riguarda la lingua;
- uno stile interazionale che sostenga le mosse comunicative dei bambini (*child-centred*) aiuta il loro sviluppo linguistico;
- i genitori non cedono appena uno dei figli non parla più la loro lingua;
- i figli si recano spesso (con tutta la famiglia o da soli) in contesti monolingui della lingua debole (e eventualmente si hanno visite di persone dell'altra regione);
- il bambino ha contatto con altre persone bilingui;
- il bambino ha contatto con altre persone nella lingua non del luogo nel luogo di domicilio.

## PARTE SECONDA: IL BILINGUISMO RACCONTATO DA CHI LO VIVE

### 1. OSSERVAZIONI INTRODUTTIVE

#### 1.1. Il quadro quantitativo del bilinguismo in famiglia in Ticino

La diffusione sempre più estesa della pratica bilingue (soprattutto in famiglia) non costituisce ormai più un dato sorprendente o nuovo per nessuno; l'esperienza personale e i dati statistici forniscono in questo senso prove tangibili, infatti praticamente ogni persona abitante nella Svizzera italiana ha, nella cerchia delle sue conoscenze, persone o famiglie bilingui<sup>150</sup>. I dati dell'ultimo Censimento federale<sup>151</sup> indicano che circa un quinto della popolazione economica residente nella Svizzera italiana nel 1990 parla più di una lingua in famiglia.

Sempre gli stessi dati ci dicono che in Ticino abbiamo la presenza di 9620 coppie miste (vale a dire coppie in cui i genitori non condividono la stessa lingua principale) e 7801 coppie alloglotte (in cui le lingue principali dei partner sono diverse dall'italiano). Ciò significa che circa un quarto delle famiglie residenti in Ticino (più precisamente il 24%<sup>152</sup>) hanno le potenzialità per crescere i figli in modo bilingue, in quanto almeno uno dei partner è parlante di una lingua che non sia la lingua del posto.

La metà dei figli cresciuti in una famiglia alloglotta (in cui nessuno dei genitori è di lingua italiana), indica come lingua principale una lingua diversa dall'italiano, mentre ciò occorre decisamente meno spesso nelle famiglie miste con almeno un partner italofono (circa nove persone su dieci indicano in questi casi l'italiano come lingua principale). E' del tutto ragionevole supporre che la lingua principale che compare in luogo dell'italiano, corrisponderà nella maggior parte dei casi alla lingua di uno dei due genitori, mentre l'italiano figurerà o come lingua di famiglia (con o senza altre lingue) o come lingua di scuola e rispettivamente di lavoro. Siamo dunque di fronte a due scenari ben diversi: da una parte figli

---

<sup>150</sup> E questo, ovviamente, trascurando la particolare pratica bilingue, tradizionale e consolidata da secoli nella Svizzera italiana, dell'alternanza di italiano e dialetto.

<sup>151</sup> Presentati e valutati in Bianconi - Gianocca (1994), Bianconi (1995) e Lüdi *et alii* (1997). Per la nostra ricerca abbiamo potuto anche utilizzare delle rielaborazioni più fini dei dati del censimento federale eseguite espressamente dall'ufficio cantonale di statistica. Ringraziamo qui per la disponibilità in particolare il direttore Elio Venturelli e lo statistico Pier Zanetti.

<sup>152</sup> Bianconi - Gianocca (1994, 33).

che hanno genitori di due lingue differenti (tra cui naturalmente può esserci un genitore di lingua italiana) e che dicono di padroneggiare meglio l'italiano, dall'altra parte persone che vivono in famiglie in cui non compare l'italiano (siano esse composte da genitori che condividono la stessa lingua o da genitori con due lingue diverse) e che ritengono di padroneggiare meglio un'altra lingua piuttosto dell'italiano. Questo dato sostiene un'affermazione fatta spesso dai nostri informatori secondo i quali la trasmissione della lingua d'origine avrebbe maggiori possibilità di riuscita quando entrambi i genitori hanno questa lingua come lingua principale.

I casi comunque in cui il bilinguismo viene determinato dal fatto di parlare un'altra lingua (nella quasi totalità dei casi l'italiano) unicamente nell'ambito scolastico sono relativamente limitati. Si tratta di 803 casi di bambini e ragazzi che non sono di lingua principale italiana e che parlano italiano solo a scuola (pari al 2,9% della popolazione tra i 5 e i 14 anni)<sup>153</sup>.

## 1.2. Metodologia

La parte esemplificativa che presentiamo qui di seguito è stata costituita a partire da materiale proveniente da interviste parzialmente guidate svolte sia con genitori che vivono una situazione di bilinguismo in famiglia, sia con figli provenienti da famiglie bilingui. In totale sono state intervistate 83 persone, registrate su cassetta audio per un totale di circa 60 ore di registrazione. Si è trattato di interviste parzialmente guidate, in cui si chiedeva a ciascun informatore dapprima di descrivere la propria situazione linguistica, per poi sottoporli man mano alcune domande aperte che riguardavano i seguenti aspetti:

- *la situazione e la biografia linguistica propria e degli altri membri della famiglia* (in particolare dei figli, o rispettivamente dei genitori, del coniuge o dei fratelli), con domande relative a:
  - a) il rapporto con la lingua d'origine e con la lingua del luogo (l'apprendimento, il contatto, l'apprezzamento, la padronanza, l'importanza nel contesto familiare o extrafamiliare di ciascuna lingua);

---

<sup>153</sup> La suddivisione per lingua materna evidenzia 331 casi in cui la lingua principale è il tedesco, 59 in cui è francese, 83 con l'inglese, 44 con il portoghese, 89 con la lingua slave, 68 con le lingue turche e 129 parlanti di altre lingue. Facendo un'analisi per classi d'età si troverebbe probabilmente che si tratta di un fenomeno che compare più spesso nelle classi d'età dei più giovani per i quali la scuola rappresenta il primo contatto con la lingua del luogo, la quale verrà man mano a occupare spazi che in precedenza erano di dominio della lingua d'origine.

- b) l'impiego delle lingue in contesti o situazioni specifici;
- c) i tipi e la frequenza dei contatti extrafamigliari e le lingue impiegate in questi contatti;
- *gli atteggiamenti nei confronti del bilinguismo*, con domande relative a:
  - d) le reazioni esterne alla scelta bilingue della famiglia;
  - e) l'apprezzamento della propria scelta linguistica e del proprio comportamento (con eventuali accenni a fenomeni di commistione, commutazione di codice, ecc.);
  - f) la volontà di trasmettere la lingua d'origine alla prossima generazione (domanda, quest'ultima, rivolta in particolare ai figli).

Per quanto concerne i dati personali sono state chieste informazioni riguardo all'età, al luogo di nascita, a eventuali spostamenti o trasferimenti tra regioni linguistiche diverse, alla nazionalità, alla professione e alla composizione della famiglia, in breve le informazioni biografiche che possono aiutare a capire meglio la situazione delle persone.

### 1.3. Il campione

La selezione del campione è stata compiuta sulla base di criteri che hanno cercato di garantire una certa rappresentatività dal punto di vista della ripartizione per lingua d'origine, domicilio, e fascia d'età. Per la ricerca di persone da intervistare si è proceduto soprattutto attraverso la mediazione di conoscenti che a loro volta hanno messo in contatto con altre persone. Il campione ha poi potuto allargarsi ulteriormente sulla base di nuove indicazioni fornite dai singoli informatori che segnalavano di volta in volta altre persone che avevano un'esperienza di bilinguismo.

Per quanto riguarda la ripartizione per età, notiamo, con l'aiuto della tabella seguente, che la maggior parte dei genitori si situa nella fascia d'età tra i 30 e i 40 anni, si tratta dunque di genitori con figli relativamente giovani (si va dall'età di pochi mesi a quella adulta, con una netta maggioranza di figli che si trova nell'età dell'obbligatorietà scolastica). Gli informatori figli si situano in maggioranza nella fascia tra gli 11 e i 20 anni (al momento della scolarità a livello di scuola media fino agli studi superiori).

**Tabella 1: Informatori secondo l'età e la posizione nella famiglia**

	11-15	16-20	20-30	30-40	>40
--	-------	-------	-------	-------	-----

genitori	-	-	-	28	5
figli	26	13	8	2	1

Per quanto concerne il domicilio e la durata della permanenza in Ticino, abbiamo ottenuto una buona distribuzione degli informatori (sia genitori che figli), come risulta dalle tabelle seguenti. Per i genitori la zona maggiormente rappresentata è il Luganese (con una predominanza di comuni del centro), mentre i figli sono ripartiti per la maggioranza tra questa zona e le valli del Bellinzonese. La maggior parte dei genitori è in Ticino da più di 15 anni, mentre la maggioranza dei figli risiede in Ticino dalla nascita.

**Tabella 2: Informatori secondo il domicilio e la posizione nella famiglia**

	Luganese,		Locarnese,		Bellinzonese,		Mendrisiotto,	
	centro	valli	centro	valli	centro	valli	centro	valli
genitori	11	7	2	6	7	2		
figli	12	6	1	11	2	12	2	2

**Tabella 3: Informatori secondo la permanenza in Ticino e la posizione nella famiglia**

	dalla nascita	da 0-5 anni	da 6-10 anni	da 11-15 anni	da più di 16 anni
genitori	2	2	10	6	11
figli	29	1	6	8	6

Venendo infine alla variabile più importante, vale a dire la lingua (o le lingue) usate in famiglia dal nostro campione, notiamo che per la maggior parte si tratta di parlanti svizzero tedesco (ciò che riflette ovviamente lo stato di cose nella realtà<sup>154</sup>), il francese è la seconda lingua più rappresentata, seguito dalle lingue slave, lo spagnolo, il portoghese e altre lingue (tra cui l'olandese, il thai, lo svedese, il ceco e l'inglese). Nel campione si trovano inoltre alcuni casi di bilinguismo italiano-dialetto raccontato in particolare dall'ottica dei figli.

Per quanto riguarda i percorsi e gli esiti la gamma raccolta è assai diversificata, come dimostra il breve campione di esempi che presentiamo qui di seguito unicamente a scopo introduttivo. Iniziamo con il racconto di un'informatrice di origine romanda, sposata con uno svizzero tedesco, entrambi cresciuti nelle rispettive regioni linguistiche e trasferiti in Ticino in età adulta. La coppia, che abita in una valle del Locarnese e ha due figlie adolescenti, ha

<sup>154</sup> Ancora il Censimento federale 1990 (Bianconi - Gianocca 1994, 26 e 72) indica che il 9,8% della popolazione residente nella Svizzera italiana è di lingua principale tedesca, mentre l'1,9% di lingua francese, l'1,2% di lingue slave, l'1% di lingua spagnola, lo 0,8% portoghese. In famiglia il tedesco (e/o lo svizzero tedesco) raggiunge il 14,1%, il francese il 5,3%, l'inglese l'1,8%.



optato per la trasmissione del francese con un risultato positivo. Il caso è interessante anche perché evidenzia i dubbi (e quasi le paure) comuni di fronte alla prospettiva del confronto con tre lingue.

“Quando abbiamo avuto i figli io ero più in casa con loro dunque ho deciso di parlare loro francese, abbiamo riflettuto molto se era il caso di parlare loro anche subito tedesco, quella cosa che io non sapevo fare e non volevo fare perché non lo parlo abbastanza bene e non mi sentivo di parlare una lingua che non era mia e che poi non ci tenevo particolarmente. Ci siamo informati, mi ricordo che avevo parlato con un’anziana maestra di scuola e con altri, con i maestri anche che ci sono ancora adesso mi dicevano: *Ma forse due lingue sono un po’ troppe con i bambini piccoli* e poi mio marito era molto poco in casa, dunque aveva poco contatto così verbale con loro e abbiamo detto: *Bon, facciamo due che è sufficiente*, però adesso mi rincesce (...) [Se potessi tornare indietro] lo farei con il tedesco di sicuro (...) partire con tre o quattro lingue assieme non mi spaventerebbe più (...) sarebbe meglio a costo che mescolano per più tempo tutte le lingue (...) lo stesso molto rapidamente trovo si ordinano i cassetti. (...) Fuori è chiaro avevamo tanti contatti, avevamo i vicini e tutto, parlavamo nel medesimo tempo anche italiano e in casa avevamo ogni tanto degli ospiti di lingua tedesca però non, sì [le figlie] sembravano un po’ attente ogni tanto però non rispondevano molto. [La scelta linguistica] è sempre funzionata, devo dire che anche le ragazze si rivolgono a me in francese almeno che arrivano da scuola e sono ancora un po’ nell’ambiente italiana e cominciano a raccontare in italiano, però se io rispondo rispondo sempre in francese e dopo qualche frase passano al francese anche loro a meno che ci siano altri amici in giro. Mi sembra che [anche da piccole] facevano bene la differenza: uno in italiano e l’altro in francese. (...) Mi aspettavo sempre un po’ questo distacco così [dal francese], forse tra di loro parlano più spesso italiano che una volta, però se io attacco un discorso in francese mi seguono in francese. Mi sembra che più o meno abbiano tutt’e due la stessa competenza” (48)

Spostiamoci a questo punto nell’ottica dei figli e seguiamo un caso di bilinguismo riuscito; ad esporlo è un venticinquenne del Mendrisiotto, figlio di genitori svizzero tedeschi. Emerge in modo evidente dal suo racconto la presenza di un punto di svolta nel cambiamento del comportamento linguistico che viene a corrispondere con l’età in cui si ha un notevole incremento (quantitativo e qualitativo) dei contatti extrafamiliari.

“Fino all’età di quattro anni io praticamente ho parlato sempre e solo tedesco, in casa si parlava sempre solo svizzero tedesco. (...) C’è da dire che anche mia madre ha fatto un’esperienza tipo la mia, anche lei svizzero tedesca, ha passato parte della sua infanzia a Lugano, anche lei è cresciuta bilingue (...) ma non aveva mai parlato italiano anche se, fatto curioso magari, mia mamma (...) e sua sorella tra di loro si parlavano italiano. (...) E’ curioso, io poi man mano con mia mamma ho preso sempre a parlare di più italiano, tanto è vero che con lei adesso parlo praticamente solo italiano, con mio padre, che non ha mai imparato l’italiano molto bene, no, con lui abbiamo sempre parlato tedesco e con mio fratello all’inizio anche lui quando era piccolo con lui parlavamo solo tedesco, poi anche lui ha imparato l’italiano pian piano, magari l’ha già imparato un po’ prima di me, e anche con lui adesso parlo solo e esclusivamente italiano. Quindi diciamo che con la parte della mia famiglia che padroneggia bene l’italiano parlo italiano” (73)

A fare da contrappunto inseriamo qui il caso di un bilinguismo in perdita, raccontato da una quindicenne della Val Maggia, figlia di una svizzera tedesca e di un ticinese. La sua

esperienza è comune a molti altri ragazzi con una condizione familiare simile e gli aspetti interessanti in questo senso sono rappresentati dal rifiuto della lingua d'origine, che viene percepita ad un certo momento come un ostacolo all'integrazione sociale nel gruppo dei pari, e dalla valutazione negativa del fenomeno della commutazione di codice.

“Fino quando andavo all'asilo mia mamma mi ha sempre parlato svizzero tedesco perché diceva che era utile per dopo e cioè anch'io parlavo solo tedesco, dopo però ho incominciato a andare all'asilo e non volevo più parlare tedesco perché volevo essere come gli altri e poi c'era anche mia sorella che aveva un anno in più e io ho iniziato a parlare italiano prima ancora che mia sorella (...) e adesso a casa parlo italiano e dopo bon quando vado a trovar mia nonna a Zurigo così parlo ancora tedesco (...) ma mia mamma mi parla ancora tedesco un po', adesso cerca di insistere che io parli tedesco, perché dice che è ancora importante. (...) Dopo c'era un periodo che facevo su un casino tra italiano e svizzero tedesco (...) una gaffe che ho fatto me la ricordo per esempio ho detto: *gömmmer in ristorante öppis go bere*. (...) Con mia mamma (...) certe volte [parlo svizzero tedesco] quando non devo dire cose complicate altrimenti faccio meglio in italiano (...) anche per lei è più semplice parlare italiano” (58)

Terminiamo l'esposizione di casi che hanno un interesse particolare con la testimonianza di un caso che si può senz'altro considerare estremo sotto diversi punti di vista. Lo espone una coppia di svizzeri tedeschi residenti in Val Onsernone, che con i due figli di 7 e 9 anni parlano esclusivamente svizzero tedesco; la famiglia ha pochi contatti con italofoeni e tuttavia le competenze di italiano dei genitori sono discrete, almeno dal punto di vista della correttezza, mentre di livello molto inferiore per quanto riguarda la fluenza dell'espressione. Dal loro racconto emergono in modo quasi drammatico le difficoltà dei figli nel trovare un equilibrio tra queste due lingue che vivono come segregate, anche in conseguenza del particolare contesto geografico e demografico in cui la famiglia è inserita<sup>155</sup>.

“Io ho sentito dalla parte dell'E. [figlio maggiore] che si sente ogni tanto un po' ehm sottosviluppato nell'italiano ma dall'altra parte vedo adesso ha cominciato di leggere tantissimo ma in tedesco (...) e penso alla fine è più come dico? *Was heisst Vorteil?* un vantaggio per lui. Il N. [figlio minore] fa abbastanza pena ancora di capire perché all'asilo aveva solamente metà tempo e io ho visto nei confronti di E. che lui capisce molto meno in italiano, e vedo adesso con i compiti è sempre l'insicurezza: *Devo farlo o non devo farlo?* Penso che non capisce abbastanza in fondo. Per il N. era sempre una misura quando una persona parlava anche il tedesco lui si sentiva più rilassato perché non lo so, penso che faceva ancora difficoltà di farsi capire in italiano anche. E lui cerca anche una donna poi che parla il tedesco da sposare. (...) Ma anche quello che l'E. fa tanta difficoltà di spiegare qualcosa

---

<sup>155</sup> Il villaggio in cui la famiglia vive conta 136 abitanti, di cui 22 di lingua principale tedesco dei quali il 72,7% non parla italiano in famiglia e il 68,2% parla solo tedesco e/o svizzero tedesco in famiglia (cfr. Bianconi - Gianocca 1994, 145-150). Inoltre la piramide della popolazione mostra una punta di età estremamente avanzata per la popolazione di lingua italiana e invece una struttura più giovane per i tedescofoeni, a seguito dell'insediamento (soprattutto negli anni Ottanta) di giovani famiglie provenienti dalla Svizzera tedesca in cerca di uno stile di vita più vicino alla natura a cui è stata data la denominazione di “neorurali” (per le indicazioni bibliografiche sul fenomeno v. Bianconi – Moretti 1994, 55, nota 33).

giusto, lui deve proprio cercare le parole. Per esempio due giorni fa c'era quello che voleva far capirci che a scuola la maestra ha portato un mmmh ... del Ticino *Was heisst Wappe?* e non aveva quella parola: la bandiera e noi non abbiamo capito cosa voleva raccontare e dopo si arrabbiava tantissimo quando noi non riusciamo di capire subito cosa vuol dire e va così finché piange e dopo ha trovato di che cosa si tratta e dopo era tutto ah!" (44-45)

Ribadiamo che si tratta di un caso estremo e anche piuttosto raro, che probabilmente non potrebbe verificarsi in un contesto anche solo leggermente diverso dal punto di vista socio-demografico. Il particolare stato di isolamento geografico e la composizione demografica del paese<sup>156</sup> combinate con la situazione familiare hanno fatto sì che le due lingue siano restate confinate in ambiti d'uso molto poco permeabili: l'italiano risulta insomma essere la lingua della scuola (e dell'apprendimento dei concetti ad essa legati) mentre per buona parte degli altri ambiti (che vanno dunque dai contatti con i compagni, alla comunicazione all'interno della famiglia) può essere impiegato lo svizzero tedesco.

---

<sup>156</sup> In casi simili risulta evidente l'importanza della funzione svolta dalla scuola e in particolare della scuola dell'infanzia che permette un approccio graduale ma "a tutto campo" (in quanto investe la quasi totalità dei domini d'uso) alla lingua del luogo.

## 2. VANTAGGI E SVANTAGGI DEL BILINGUISMO NEI PARERI DELLE PERSONE

### 2.1. Il punto di vista dei genitori: via libera al bilinguismo

Innanzitutto si deve osservare che la maggior parte dei genitori che hanno provato un'esperienza di bilinguismo (indipendentemente dal tipo e dai risultati) ne dà una valutazione globalmente positiva. Tuttavia valutazioni positive provengono spesso anche da genitori che si sono trovati davanti al bilinguismo a seguito di un trasferimento da una diversa regione linguistica.

Esponiamo a questo punto sinteticamente gli aspetti positivi che sono stati messi in evidenza più frequentemente seguendo un ordine di citazione decrescente e aggiungendo di volta in volta alcuni stralci dalle interviste che serviranno a chiarire meglio le diverse posizioni.

#### *La possibilità di comunicare con il resto della famiglia*

Una parte importante degli informatori attribuisce molta importanza a una buona comunicazione tra parenti, ciò che presuppone la conoscenza della lingua d'origine da parte di coloro che sono emigrati.

“Io penso che è importante che qualsiasi mamma che ha una lingua che non è italiano, loro la dovrebbero parlare ai loro figli (...) Perché per me è normale, se io vado (..) io sai se vado in America: english, se vado in Bermuda: english, vado in Giamaica: english. Dovunque vado dove ci sono i zii e i cugini, zie è la lingua madre inglese allora non posso (..) già sono i nepotini stranieri perché siamo fuori e allora non possono non parlare inglese. Per me è un obbligo, no? (...) era logico, era normale, come un dovere perché devono comunicare” (8)

“Per me è stata quasi una necessità di parlare con i miei figli francese perché ho tutta la mia famiglia che abita nella Svizzera francese e le mie sorelle hanno fatto invece l'errore di non insegnare alle loro figlie l'italiano e così tra cugini se si volevano parlare almeno qualcuno doveva sapere l'altra lingua” (26)

“Però costantemente cerchiamo di mantenere lo spagnolo anche come punto di contatto perché (...) la lingua che si parla in tutta la mia famiglia è lo spagnolo” (80)

“Della parentela sono contentissimi perché non devono impegnarsi a imparare l'italiano. Sì, così fa comodo per i parenti” (4)

Sotto questo punto di vista assume un'importanza particolare il rapporto tra nonni e nipotini che secondo buona parte degli informatori perderebbe molto della sua centralità se fosse disturbato da problemi di comunicazione linguistica. L'informatrice 77 motiva la decisione di parlare francese ai figli con *una forma di rispetto* verso i nonni che, non conoscendo l'italiano, sarebbero esclusi dalla comunicazione con i nipoti. Un concetto ripreso, in modi analoghi, da molti altri informatori.

### *La possibilità di una comunicazione più spontanea*

Si tratta di un aspetto che viene fatto rilevare specialmente nel caso di madri (più raramente di padri) di origini non italofone. Ecco qualche dichiarazione in questo senso:

“E' naturale così! Io non posso parlare in italiano, è più spontanea la mia lingua” (8)

“Quando io devo esprimermi veramente con [i figli] parlo lo spagnolo, magari a livello più tecnico, culturale, così uso di più l'italiano perché così loro si arricchiscono (...) però quello più importante fra il rapporto umano, le emozioni, del rapporto de mamma-figlio e tutte queste cose, lo faccio in spagnolo e quando sono arrabbiata in spagnolo, senz'altro” (80)

“Io non potrei parlare a un bambino (...) a un neonato *dighidighidighi* è una cosa che secondo me viene nella tua lingua e basta, anche le canzoncine, le filastrocche, quelle cose sono, per me sono innate” (72)

“Coi bambini piccoli è diverso che parlare per esempio l'italiano che tante cose mi sono estranee, filastrocche e ninna nanne” (79)

“Se parlassi italiano a casa mia mi sentirei un'attrice di teatro” (80)

Come emerge dalle testimonianze riportate, le madri stesse insistono fortemente sul fatto che l'uso della lingua d'origine sia “innato, spontaneo, naturale” o, per usare le parole di un informatore “*più vicino alla pelle*”. La sottolineatura di questo aspetto viene fatta spesso per allontanare il sospetto (percepito qualche volta dall'esterno) che l'uso di una lingua diversa da quella territoriale sia un mezzo per escludere e per distinguersi oppure un inappropriato sfoggio culturale. Si veda a questo proposito quanto ha espresso la seguente informatrice:

“Quando c'è una persona che magari non capisce che la vedo un po' con la faccia come dicendo: *Ecco queste due che fanno* [le altezzose] e allora qualche cosa glielo dico in italiano (...) dipende dalle persone, tante non capiscono che io parlo un'altra lingua e vedo dalla faccia [che non apprezzano]” (72)

Nel caso di coppie miste senza l'italiano all'effetto di maggiore spontaneità ottenuto con l'uso della propria lingua d'origine si aggiunge anche quale motivazione anche l'aspetto

della correttezza linguistica: alcuni infatti ritengono di avere una competenza nella lingua del luogo non sufficientemente ampia per farne la lingua di comunicazione in famiglia:

“A me sembrerebbe molto strano di parlare italiano [in famiglia], una lingua straniera, poi non vorrei neanche trasmettere errori ai miei figli (...) se io faccio tanti errori loro è chiaro dopo imparano anche loro cioè imparano anche loro poi li prendono questi errori” (13)

“Penso che per i bambini è un plus, sa fa un sforzo e parlare male in italiano con loro e impedire che sappiano il francese, non vedo perché” (42)

Io mi sono detta: *Non so bene questa lingua qua* [l'italiano] *cosa vado a insegnargli qualcosa che non so?* E poi trovo anche una roba anormale parlare un'altra lingua coi propri figli cioè anche esprimersi e fare i scherzi, tante cose così in altra lingua manca un qualcosa no?, un gioco di parole si fa nella propria lingua, nell'altra non si arriva (...) mica vado a insegnarle qualcosa che non mi sento cento per cento neanche io dentro” (75)

Il problema viene posto in maniera molto simile da una donna di origine ticinese ma cresciuta nella Svizzera tedesca, sposata con un uomo di origine italiana anch'egli cresciuto nella stessa regione linguistica. La coppia, che si è trasferita in Ticino da dieci anni, ha due bambini (di 12 e 9 anni).

“Soprattutto non lo trovo giusto di parlare una lingua con un bambino che deve imparare se io la lingua non la parlo al 100% perché trovo che sono poi queste sia la pronuncia, l'accento e tutte queste che non trovo giusto che magari impara da me una cosa che è sbagliata, che dopo va a scuola con un accento già svizzero tedesco che trovo peccato per questo non ho mai parlato italiano (...) magari non avrebbe avuto influenza, non so” (49)

In effetti, a rigore, il fatto di commettere ‘errori’ o di parlare con una pronuncia leggermente diversa rispetto a quella della comunità linguistica circostante non rappresenta per forza un ostacolo insormontabile per l'apprendimento linguistico dei bambini. Se infatti il bambino è posto in condizioni di ricevere in maniera regolare e in quantità sufficiente *input* nella lingua obiettivo da parlanti nativi, egli ha i presupposti per risistemizzare autonomamente il materiale linguistico così da avvicinarsi sempre più alla lingua obiettivo. D'altra parte poi andrà ricordato che al limite nessun bambino (o nessun apprendente in generale), nemmeno quello che cresce in una famiglia monolingue, è esposto unicamente a *input* linguisticamente ineccepibile, senza che ciò impedisca peraltro in modo categorico il raggiungimento di una buona competenza linguistica. L'informatrice pone anche il problema dell'accento (o della pronuncia) che, in quanto parlante di italiano L2, non corrisponderebbe a quello dei nativi e che potrebbe così causare problemi ai figli. Anche in questo caso è bene ricordare che il problema dell'uniformità della pronuncia si pone in termini del tutto analoghi anche per un bambino che cresce in una famiglia di genitori italofoeni con un accento regionale

diverso da quello del luogo. L'*input* linguistico dei genitori costituisce per così dire una “prima spinta” verso una certa lingua, che poi acquisterà o perderà di intensità e vigore in funzione di molti altri fattori, il principale dei quali risulta l’influenza del gruppo dei pari che cresce qualitativamente e quantitativamente fino ad assumere un’importanza centrale.

### *La possibilità di trasmettere un’identità culturale*

Qualche volta gli informatori hanno accennato al fatto che lingua e cultura formano un binomio pressoché inscindibile, per cui la trasmissione della lingua d’origine non può non veicolare anche valori culturali che nelle intenzioni dei genitori dovrebbero concorrere nella formazione dell’identità culturale dei figli.

“E’ un po’ come mantenere una tradizione. E’ come insegnare al bambino che sì, tu sei nato qui e sei cresciuto qui ma metà di te appartiene a un’altra cultura, a un altro modo di vedere le cose (...) Lui [il figlio] associa la lingua al resto della sua famiglia perché poi è una famiglia molto presente anche se abitiamo molto lontani ma ci si sente per telefono, si parla spesso, ci mandiamo gli e-mail, dunque è una cosa presente, non è quella volta all’anno che ci troviamo (...) Penso che lui l’associ [lo spagnolo] anche alla famiglia, non è come per tanti che è solo una lingua così” (6-7)

“Proprio per un aspetto culturale, perché parlare arabo significa segnare anche la cultura” (81)

### *L’acquisizione facilitata di due lingue*

Per illustrare la tesi secondo cui il bilinguismo avrebbe come effetto positivo l’estrema facilità nell’acquisizione di una lingua, gli informatori ricorrono molto spesso all’immagine della “lingua gratis”, cioè della lingua acquistata senza eccessivi sforzi. Essi citano inoltre spesso studi che dimostrano l’efficacia e i benefici di un apprendimento precoce, non solo per quanto concerne le lingue.

“Io trovo che se una lingua la possiamo imparare senza quegli sforzi che magari abbiamo fatto noi con altre lingue, ben venga (41)

“Il vantaggio di imparare facilmente una seconda lingua per me è molto più grande che sapere qualche parola in meno di italiano” (13)

“Per me è importante per i bambini perché fino a undici anni noi possiamo insegnare le cose ai bambini e quello rimane. Se un bambino di dodici tredici anni incomincia imparare seconda lingua è già un po’ tardi perché dopo arriva la pubertà e dopo non fanno più volentieri” (5)

### *La facilitazione nell'apprendimento di altre lingue*

Questo aspetto che spesso viene citato in associazione al precedente, compare decisamente meno frequentemente rispetto a quelli visti finora, pur trovando molti sostenitori convinti.

“Io trovo che ho avuto veramente un vantaggio (...) per imparare le altre lingue(...) e dunque io ho voluto trasmettere quell'esperienza che ho avuto io ai miei bambini. (...) Si ha una facilità forse non tanto nella grammatica o così ma nel parlare” (26)

“Per me era importante che avessero la base di un'altra lingua perché facessero meno fatica quando avranno l'approccio del tedesco, l'approccio dell'inglese, cioè io ci tengo che sappiano le lingue [il francese li aiuterà nell'apprendimento delle altre lingue] perché forse dà già un'apertura, adesso non lo so, magari mi sbaglio” (41)

“Trovo che facilita l'apprendimento di altre lingue. L'ho visto da me ma anche da mio marito e dalle mie sorelle, a scuola andavo bene nelle lingue, ho imparato anche lo svizzero tedesco con facilità” (82)

### *La possibilità di adeguarsi a una realtà di multiculturalità sempre più diffusa*

Molti informatori hanno motivato la loro decisione di crescere i propri figli con un'educazione bilingue con la volontà di fornire uno strumento di orientamento per muoversi in una realtà sempre più complessa e composita anche dal punto di vista sociolinguistico e culturale.

“Molto importante per i nostri figli è la vita con le lingue. E' uguale che cosa studiano (..) ma se una capisce tre quattro lingue già fatto tutta la vita, possono andare di qua, di là, le porte sempre aperte. Perché io voglio anche lo dare quello che non ho ricevuto” (5)

“Trovo che al giorno d'oggi se i ragazzini non san le lingue son presi [...] poi noi quando ci spostiamo poi abbiamo tanti amici appunto di varie nazionalità e dispiace un po' perché con i figli non possono comunicare” (41)

[Sapere lo svizzero tedesco] è un vantaggio, perché anche qui in Ticino girano così tanti tedeschi che penso per ciascuno che vive qui e lavora qui è proprio un vantaggio se sa la lingua”

“[Il bilinguismo] è la cosa più bella che possa capitare a un bambino in Ticino (...) quasi quasi la sfida a trovare [in Ticino] una famiglia che non sia in qualche modo bilingue. (...) Noi l'abbiamo fatto per arricchire il loro bagaglio. (...) Vedendo adesso do un po' la colpa a quello [bilinguismo] del fatto che il figlio è stato facilitato a staccarsi dal Ticino, no? Perché magari se no come puro ticinese si fa più fatica a andare via e integrarsi in un altro ambiente” (78)

### *La possibilità di una maggiore apertura mentale (e sensibilità verso la lingua)*



L'apprendimento di (o al limite anche l'esposizione a) più lingue viene a volte interpretato come uno stimolo supplementare a cui il bambino è sottoposto, stimolo che concorre a rendere la sua situazione comunicativa ancora più ricca e motivante. Nelle opinioni dei genitori il bilinguismo costituirebbe una sorta di terreno fertile su cui può crescere un interesse e una sensibilità nei confronti della lingua e comunicazione verbale in generale.

“Sono mi sembra un po' più flessibili (...) magari gli viene anche il gusto di occuparsi delle lingue (...) ogni tanto abbiamo visite che parlano l'inglese, così sanno che è un vantaggio saperne di più” (4)

“Dà una maggiore apertura sul mondo, in quanto permette di comunicare con un numero maggiore di persone” (25)

“E' uguale che lingua ma cioè io penso il fatto di essere diverse lingue è una roba positiva, adesso che lingua sia, ormai capita adesso svizzero tedesco però non importa cos'è, il fatto di stimolare un po', di aprire un po' la mente diciamo” (75)

“[I figli] sanno cosa vuol dire imparare perché anche loro insegnano alla ragazza alla pari a parlare italiano e quando queste ragazze cominciano a leggere in italiano loro automaticamente correggono oppure hanno proprio la capacità di spiegare, la ragazza viene e dice: *Ma cosa vuol dire questo?* Allora loro spiegano (...). Sanno veramente (...) cosa vuol dire imparare una lingua e poi lo vedono cioè adesso è cinque volte in fondo nella loro vita che vedono queste ragazze che arrivano e non sanno comunicare con loro in italiano e vedono tutta la progressione dell'imparare finché arrivano a comunicare” (81)

“[I figli] pensano che tutte le persone parlino tante lingue. Non è che pensano che è una caratteristica della nostra famiglia, pensano che è una caratteristica di tutte le persone” (81)

“Secondo me ci sono solo fatti positivi. Ho parlato con molte mamme qui che hanno i bambini che li hanno tirati su in francese o in tedesco, è vero: questi bambini forse a scuola hanno all'inizio un po' di problemi o magari all'asilo che non pronunciano bene le parole, ma penso che dopo qualche anno è solo un arricchimento” (29)

## 2.2. Bilinguismo e controindicazioni

Abbiamo visto come il bilinguismo in generale venga valorizzato e come gli informatori ne enfatizzino gli aspetti vantaggiosi. I genitori (e i figli in età adulta) riferiscono anche di alcune riserve che hanno sentito sul conto della pratica bilingue all'interno della famiglia, essi sembrano tuttavia attribuire un'importanza piuttosto relativa a tali riserve e non dimostrano di tenerle particolarmente in considerazione nel loro comportamento linguistico. Riportiamo di seguito i possibili effetti indesiderati del bilinguismo che sono stati citati dagli informatori; seguendo anche in questo caso un ordine decrescente di occorrenza.

### *Difficoltà scolastiche*

L'opinione diffusa, che spesso viene riportata come timore e che solo in alcuni casi corrisponde a un reale stato di cose, è che il bilinguismo comporti una minore scioltezza e proprietà linguistica per quanto riguarda la lingua del posto e soprattutto in particolare nella sua espressione scritta.

“Sì, ho già sentito che dicono appunto che dopo all'inizio i bambini fanno fatica, non parlano bene nessuna lingua (...) però non le ho mai sentite dalla parte dei figli, bisognerebbe chiedere a loro ecco(...). E' normale, [che abbiano qualche difficoltà a separare le lingue] non penso che è un problema, comunque a due-tre anni non è che devono fare degli esami, studi o riempire un questionario, sono bambini” (29)

“Con la seconda figlia penso che c'è stato un po' di difficoltà proprio riguardo alla scuola (----) perché la maestra mi aveva detto una volta: *Ma lei parla inglese con sua figlia?* io ho detto: *Sì e non smetterò. No, perché sai avrà difficoltà (...).* Ci sono (...) suoni diversi in italiano (...) come il suono delle lettere lei non riesce a prenderlo bene. Dopo dico: *Eh bé, la prima figlia è passata lei* ochei non ci sono due figlie uguali (...) Allora mi aveva detto questo, io ho detto: *Mah, you know la lingua fuori è la sua lingua paterna, e l'italiano, io non lo trovo un problema se io parlo inglese, per me è necessario, devono parlare in inglese e basta. Piano piano miglioreranno*” (8)

“Prima che vanno a scuola si ha magari quell'attimino di paura, di incertezza che magari potrebbero avere problemi appunto con l'italiano avendo le due lingue però assolutamente no, non trovo” (74)

“Quello sarà un po' un problema, avranno un po' di difficoltà con l'italiano, con l'ortografia e queste cose” (44-45)

“[Al momento dell'entrata all'asilo] forse non avevano un vocabolario molto ampio come l'avrebbe avuto non so in una famiglia ticinese o una famiglia italiana però insomma si sapevano esprimere” (48)

“Sono bilingue e la cosa mi ha portato sempre vantaggio, mai svantaggio. L'unico svantaggio che forse ho risentito è nell'espressione scritta un pochino dell'italiano, non sono molto dotata per i componimenti ma io sono piuttosto una scientifica, non sono tanto una letteraria per cui penso che in tutti i casi questa cosa forse sarebbe stata migliorata ma di poco. [...] Non mi sembra assolutamente che il francese va a detrimento dell'italiano, assolutamente [...] forse è vero a livello di ricchezza di vocabolario” (41)

Questa posizione assume contorni molto più sfumati in altri parlanti i quali mettono in relazione le scarse prestazioni linguistiche (nello scritto ma anche nell'orale) con uno scarso investimento (dovuto in parte a un limitato interesse per la lingua in questione) piuttosto che con la situazione di bilinguismo. Illustrativa in questo senso risulta la citazione seguente presa dall'intervista ad un'informatrice ticinese che ha frequentato le scuole elementari nella Svizzera francese, dove è tornata per gli studi universitari e che usa il francese come lingua di famiglia con il marito.

“Non so se è perché non investo oppure se è perché proprio faccio fatica avendo avuto già due lingue, cioè l’italiano e il francese (...) però mi sembra anche uno scarso investimento cioè proprio disinteresse (...) e anche se guardavo ecco la capacità espressiva [in italiano] di certe persone sai a livello scritto era nettamente superiore alla mia. Io ho sempre avuto proprio un linguaggio sia scritto che orale piuttosto povero. Non sai se è proprio come forma mentis oppure se era proprio il fatto di avere avuto due lingue” (81)

Di parere simile si dimostra una ventenne figlia di una coppia danese e svizzera tedesca che ha avuto relativamente pochi contatti con l’italiano fino al momento della scolarizzazione.

“Magari più tardi sentivo che io parlavo [l’italiano] diversamente dai miei compagni perché sapevo anche un’altra lingua e magari traducevo certe frasi e non riuscivo a esprimermi in modo eh come si dice? molto fluido come gli altri (...) era più un’impressione mia o magari nello scritto che non avevo molto (...) non difficoltà però un vocabolario un po’ più, un po’ meno come si dice? un po’ meno ricco, quello sì, gli insegnanti me lo dicevano spesso. Dopo quello si può anche arricchire leggendo e forse quello l’ho fatto un po’ poco” (43)

Nei casi in cui l’italiano non è lingua di famiglia, gli informatori riconoscono che i figli (o loro stessi) hanno incontrato alcune difficoltà al momento del contatto con l’italiano, difficoltà che per la maggior parte dei casi hanno potuto essere superate in tempi brevi o con l’aiuto di strategie relativamente semplici.

#### *Difficoltà di inserimento nell’ambiente extrafamigliare*

Si tratta di un argomento che viene utilizzato in particolar modo dalle famiglie in cui non è presente la lingua del luogo oppure in cui la madre è di un’altra lingua e che temono che il fatto di non parlare la lingua (o di averne una padronanza meno sviluppata) costituisca un ostacolo all’integrazione sociale del figlio.

Malgrado la fragilità di questo argomento, esso influenza in modo determinante la scelta dei genitori di non intraprendere l’esperienza bilingue, sacrificando la trasmissione della propria lingua d’origine, come è illustrato nel racconto dell’informatrice seguente, di origine spagnola, sposata a uno svizzero tedesco e abitante nel Bellinzonese.

“Nascendo il primo figlio ci siamo posti il problema che lingua si parla coi bambini. Lui, forse perché il papà è più più distanziato dai ragazzi così, lui non parlava quasi mai tedesco col piccolo. Io come mamma mi sono messa la domanda se parlare italiano, male, perché non è che parlavo molto bene, non parlo neanche adesso bene però ai tempi era ancora peggio o se parlare spagnolo. E lì sinceramente ho avuto la paura che lui si sentisse (...) un po’ diverso dai suoi compagni dell’asilo (...). Sì, parlavo spagnolo però poco, devo dire la verità molto poco. Ho quasi preferito di imparare io l’italiano insieme a lui” (76)

Le due testimonianze che riportiamo confermano da un lato la poca consistenza dell'argomento, in quanto in caso di effettive difficoltà queste sono facilmente superabili se riconosciute e affrontate adeguatamente, e dall'altro il fatto che spesso si tende ad attribuire al fattore lingua delle difficoltà che sono di natura extralinguistica.

”Ma magari mi ricordo all’asilo nido (...) appunto aveva due anni e tre mesi quindi era piccolina, (...) per esempio facevano questi girotondi e giochini e lei non sapeva nessuna canzoncina e lì io l’ho vista un po’ in difficoltà allora la cosa che ho fatto era imparare io queste canzoncine e per quindici giorni io le ho cantato queste canzoni italiane e basta” (72)

“Magari è stato duro il primo anno d’asilo perché c’era un cambiamento troppo grosso, dico: la nostalgia della casa, la separazione dalla mamma e in più una lingua tutta nuova” (80)

### *La difficoltà di separare i codici*

Molto spesso le perplessità (sia interne che esterne alla famiglia) nei confronti della pratica bilingue sono legate all’eventualità che “si mischino le lingue”. Per gli informatori tale pratica assume un valore decisamente negativo, viene infatti considerata come la prova lampante di una scarsa competenza in entrambe le lingue e dunque di un bilinguismo non equilibrato. Tali perplessità vengono tuttavia ridimensionate davanti all’evidenza del comportamento dei figli i quali, nella maggior parte dei casi, non presentano particolari problemi nel gestire i diversi codici.

“La nostra preoccupazione maggiore sarebbe quella, come abbiamo visto ultimamente, che ci sia un miscuglio a livello di lingue (...) e che il miscuglio si faccia proprio più profondo e dopo magari non impara più l’una e l’altra lingua e invece di avanzare nell’apprendimento ci sarebbe piuttosto una regressione questa è un po’ la preoccupazione (...) però abbiamo anche notato che la separazione nella mente della bambina è buona (...) abbiamo detto, fin quando va che non ci sono problemi andiamo avanti” (83)

“[Quando] incominciava a parlare mescolava ovviamente le due lingue parlava un miscuglio di tutt’e due e dopo di un giorno all’altro è proprio stato uno scatto che mi dicevano: *Vedrai che sarà così* e io: *Dio mio parlerà per sempre mescolato* un bel giorno lei ha capito cosa voleva dire secondo me una lingua e da quel punto lì non ha più mescolato” (72)

### *Situazioni di ‘imbarazzo sociale’ (o familiare)*

E’ noto che l’uso di una lingua straniera può essere percepito dalle persone che non la conoscono come un fattore di disturbo o di esclusione dalla comunicazione. Questa difficoltà viene colta e riportata da alcuni informatori che hanno notato situazioni in cui l’uso della

lingua d'origine causa disagi o malintesi nel rapporto con gli altri, sia all'esterno che all'interno della famiglia.

“Quello che vedo ogni tanto i parenti o così che son sempre molto a disagio se io parlo con loro [le figlie] solo tedesco perché dopo loro capiscono niente e lì tante volte capita che in quelle situazioni mi metto a parlare italiano (...) poi se parlano dicono sempre: *Ah, è bello* così però con l'averbale spesso dicono tutta un'altra roba” (75)

Particolarmente interessante ci sembra l'osservazione riportata da un'informatrice di origine uruguayana sposata ad un connazionale e che vive da qualche anno in Ticino, la donna ha cambiato la propria strategia comunicativa dopo essersi resa conto che la volontà di usare la lingua del luogo per non escludere dalle comunicazioni gli astanti (che non avevano competenze della lingua d'origine) la portava ad essere meno efficace nei propri interventi educativi con i figli.

“A me se c'è una cosa che non mi piace che quando gli altri non capiscono la lingua io parlarla, allora io molto raramente parlo lo spagnolo con loro davanti agli altri (...) anche se ho difficoltà cerco di parlare italiano e questo mi ha portato tante volte a quando ero arrabbiata o volevo punire loro perché si avevano comportato male io volevo farlo in italiano così gli altri capivano e io non davo quella carica che era importante per loro capire e allora questo è stato un po' difficile perché io non riuscivo a capirlo fino a che ho detto eh, lascio perdere; quando sono arrabbiata lo devo fare in spagnolo perché veramente per me era una fatica dover farlo nell'altra lingua (...) e loro lo percepivano diversamente era come che non mi davano retta e non ubbidivano alle mie reazioni. (80)

Questo genere di problemi emerge naturalmente anche all'interno della famiglia, nei casi in cui il partner non abbia (sufficienti) conoscenze della lingua dell'altro. In questi casi può avvenire che i figli usino una lingua o l'altra per ottenere (o evitare di fare) qualcosa, che facciano cioè un uso della lingua strumentale e opportunistico; ciò tuttavia non è del tutto negativo e dimostra perlomeno il superamento del problema della separazione dei codici e secondariamente una precisa presa di coscienza degli usi linguistici in funzione della situazione comunicativa.

“Ci sono certi situazioni che è difficile in senso: quando io con loro metto d'accordo certi cose (...) e regole e dopo lui [il marito] non le capisce e allora capita che c'era un periodo che dopo io non le dicevo a lui e loro cercavano di giocarci dentro allora certe cose io al momento dico doppio o con loro in tedesco o con lui in italiano però tante volte ovviamente è un po' una noia e capita dopo in quei situazioni adesso ultimamente che poi tante volte sono stufo di dire tutto doppio che le dico da partenza in italiano però mi sono accorta ultimamente ricomincerò di nuovo due volte perché pensa è importante che loro imparano anche queste piccolezze qui nell'altra lingua e chiarire con loro in tedesco a lui in italiano perché se no lo fregano un po' di tutte le lingue (ride)” (75)

La scelta della strategia da usare nei casi come questi (in cui i figli giochino la carta delle lingue per imbrogliare uno o l'altro genitore) può condizionare pesantemente l'esito del bilinguismo, infatti non è frequente che venga adottata la soluzione dell'informatrice 75 (quella che viene chiamata del "parlare doppio") che risulta decisamente dispendiosa in termini di tempo e energie, mentre più spesso si ripiega sull'uso monolingue (usando nella maggior parte dei casi la lingua del posto) che viene ritenuto più comodo e più veloce ma che finisce in realtà per rafforzare un polo linguistico spesso oggettivamente già solido. La testimonianza della seguente informatrice di lingua thai sposata a un ticinese è un esempio illustrativo in tal senso.

"Quando dico di andare a fare ordine, di mettere a posto giochi così se parlo thailandese ci vuole dieci volte sì, invece italiano solo cinque-sei volte" (12)

In realtà anche in questo caso si usa la lingua come un pratico capro espiatorio addossandole responsabilità che con essa hanno ben poco a che vedere. Non si capisce infatti come mai dei bambini che comunicano regolarmente e senza grandi difficoltà con i nonni e i parenti, non sarebbero in grado di capire un semplice enunciato come quello che si usa per formulare una richiesta o un ordine. Evidentemente anche il tono ironico che emerge nella frase finale dell'informatrice (secondo cui in italiano avrebbero bisogno solo di cinque o sei ripetizioni), mostra che lei stessa si accorge di quanto sia fragile l'argomentazione: non si tratta quindi di un problema di "comprensione" ma piuttosto di esecuzione: la messa in atto del contenuto linguistico.

#### *Le difficoltà di espressione dei genitori*

Si tratta di casi abbastanza rari in cui si sceglie come lingua di famiglia una lingua seconda, con cui non si ha totale dimestichezza. La lingua in questione può essere una lingua d'origine, imparata (o anche solo sentita) nella propria famiglia ma non praticata veramente in altri contesti, che si decide di trasmettere ai figli (come nel caso che riportiamo dell'informatrice 82), oppure della lingua del partner di cui si ha conoscenza come L2, oppure ancora può trattarsi di casi in cui si sceglie la lingua del posto come lingua di famiglia invece della lingua d'origine (cfr. 76).

"E' stata dura perché fino alla nascita di mia figlia avevo usato il ceco solo con i miei genitori e i parenti in Cechia, era la lingua delle ninna-nanne, delle canzoncine e delle filastrocche, ma non della quotidianità e della conoscenza (...) la mia lingua era, è l'italiano. Spesso mi mancavano i termini precisi, quando le facevo il bagnetto e le dicevo le parti del corpo o guardavo i libri illustrati con lei e le dicevo i nomi degli animali. Avevo sempre il vocabolario e mi capitava di andare a cercare come si diceva, poi man mano è migliorato. (...) Mi rendo conto che è un impegno per me ma anche per mia

figlia, certe volte la vedo lì tutta impegnata che cerca una parola (...) sarebbe più facile usare l'italiano, ma finora mi controllo e non lo faccio e nemmeno lei" (82)

"Ho quasi preferito di imparare io l'italiano insieme a lui perché dato che il bambino comincia ad avere le amicizie di quartiere e il pre-asilo e così devo dire che parlava molto bene l'italiano già da piccolissimo e io ho imparato da lui quindi anche col contatto con mio figlio era più forte l'italiano se vuole che neanche lo spagnolo, per me era aggrapparmi a una sostanza ricca per me e per lui ormai era la lingua che si parlava fuori" (76)

Strettamente collegato al punto di cui ci stiamo occupando viene a trovarsi un altro elemento di disturbo nella buona trasmissione della lingua d'origine: il fatto che essa venga sentita dai genitori come innaturale oppure come di minore disponibilità immediata, si tratta allora di un problema che riguarda il rapporto dei genitori (e in particolare della madre) con una particolare lingua.

### *Innaturalezza e/o 'pigrizia'*

Gli informatori riportano difficoltà nel praticare il bilinguismo se la lingua scelta come lingua di famiglia è sentita come innaturale se di conseguenza per parlarla occorre "uno sforzo in più". È facilmente intuibile che questo tipo di ostacolo prelude in molti casi a un'interruzione della trasmissione della lingua che viene progressivamente a perdere di frequenza e di importanza nelle situazioni comunicative familiari. È altrettanto intuibile che esso possa essere all'origine del fallimento del tentativo di trasmettere la lingua ai propri figli, come nei casi che riportiamo di seguito raccontati rispettivamente da una signora d'origine svizzera tedesca, cresciuta nel Luganese e sposata a un ticinese e una signora con un'esperienza positiva di bilinguismo italiano-svizzero tedesco alle spalle che ha sposato un ticinese e che però non ha trasmesso la stessa esperienza linguistica ai propri figli.

"Risultava una cosa contro natura. Io penso in italiano e tutto (...) Allora dopo per il tedesco per esempio ho detto: Almeno cerco di dare di preparare l'udito no?, cioè di far sentire. Allora già da piccolini cantavo le canzoncine in svizzero tedesco le imparavano anche loro, quando erano più grandicelli quelle trasmissioni alla televisione per bambini, cioè proprio per l'orecchio. Poi immancabilmente il primo giorno dell'anno dicevo: *Ragazzi d'ora in avanti tutti i giorni mezz'ora parliamo in tedesco!* allora iniziavamo a colazione: *Ein Stück Brot bitte* e così (...). Penso che deve essere una cosa spontanea perché un conto è se una parte è di lingua madre tedesca e l'altra allora va bene" (9)

"Perché non insegno [lo svizzero tedesco] ai miei bambini?(ride) Perché parlo meglio l'italiano che il tedesco [...] io per parlare lo svizzero tedesco devo comunque fare un piccolissimo sforzo in più" (29)

La testimonianza seguente esplicita forse meglio la natura di quello "sforzo in più" necessario per mantenere la coerenza nella scelta linguistica, che viene a configurarsi come

una certa (auto-)disciplina nel comportamento linguistico, che a volte richiede un maggiore investimento di energie mentali.

“Io ho fatto forse anche l’errore quasi adesso un anno ho smesso di parlare francese qui in casa perché non lo so [...] forse a forza di parlare a scuola e poi riprendere. E adesso è di nuovo un mese che parlo solo francese e adesso difatti il piccolo comincia con le parole in francese [...] E’ vero che è una cosa che devo impormi” (26)

### 2.3. Il bilinguismo visto dall’esterno

Nelle nostre interviste abbiamo posto alcune domande per raccogliere anche i pareri di altre persone sul bilinguismo, in altre parole abbiamo voluto farci raccontare ciò che le famiglie bilingui si sentivano dire dall’esterno (da parenti, conoscenti, amici, docenti ecc.) sulla loro scelta linguistica. In questo senso è emerso che le reazioni provenienti dall’esterno sono, per una netta maggioranza, favorevoli al bilinguismo, con motivazioni che si fondano in gran parte gli stessi criteri già visti in precedenza, vale a dire la valorizzazione dell’opportunità di acquisire facilmente una lingua (espressa efficacemente attraverso la stessa immagine usata dai genitori di “lingua gratis”), come appare dal brano che riportiamo.

“Tanti lo trovano positivo che crescono con due lingue però sono soprattutto gente che ha fatto una simile esperienza o che ha notato che mancava” (4)

Sono relativamente pochi invece i casi in cui la famiglia ha dovuto sentire commenti negativi sulla propria scelta linguistica, in questi casi inoltre tali commenti non hanno avuto alcuna conseguenza pratica, anzi essi vengono facilmente smontati o comunque poco considerati.

“Giudizi anche fatti un po’ alla leggera: *“Insomma non è giusto che siamo qua e bisogna parlare italiano”*. Queste cose sono un po’ assurde però dopo vedendo che lo parlava bene l’italiano, senza problemi allora (...) non avevano niente da dire però hanno da dire quando ci sentono noi parlare a lui in spagnolo, lo ritengono una cosa un po’ assurda, un po’ sì negativa, non so perché (...) C’è mia cognata che lei siccome è stata con noi spesso eccetera allora lo spagnolo un po’ lo parla (...) e allora soprattutto su di lei allora hanno un po’ tutti: *“Ah ma no ma tu devi parlare italiano, ma cosa fai?”* (...) Lei è molto criticata per questo, poi viene nella graduatoria mia moglie la seguente che viene criticata (...) ci ridiamo un po’ sopra *[moglie rispetto alle critiche sull’introduzione dell’ebraico]* E’ quello che voglio dire, se fa parte della sua cultura mi sembra assurdo che uno dica, non so *“Ma cosa gli insegnate?”* ma lui è così se è ebreo cosa faccio? Cancello e faccio finta che non lo sia? Mi sembra un po’ ignorante anche come discorso” (6,7)

“Io ho sentito da altri che i maestri a scuola non è che vedono molto volentieri [il bilinguismo] perché dicono il vocabolario è molto più ristretto però io penso: *Tanto fra due o tre anni non si nota più*



*nessuna differenza, li avranno solo quel vantaggio di sapere una seconda lingua. (...) Il vantaggio di sapere una seconda lingua per me è molto più grande che sapere qualche parola in meno di italiano”* (13)

“C’è tanta gente che ha sconsigliato anche amici così, insegnanti mai. Io avendo lavorato con certe gente che aveva problemi col cervello magari un po’ problemi neurologici so che più stimola meglio è e allora non mi sono mai lasciata troppo [influenzare]”. (75)

Vi è poi un episodio significativo raccontato da un’informatrice di origine svizzera tedesca, sposata a un ticinese che vive nel Bellinzonese. Nell’intervista la donna ricorda come una coppia di amici italofoeni abbia interpretato come un segno di povertà lessicale il fatto che la figlia (che al tempo aveva quattro anni) avesse chiamato una viola “fiore della matrigna” (traducendo letteralmente dal tedesco *Stiefmutterblume*) e come a loro questa interpretazione fosse sembrata del tutto inappropriata e anche superficiale. Dal suo punto di vista queste persone non avevano capito che la forma linguistica usata dalla figlia era da considerare come la manifestazione di una buona capacità creativa piuttosto che una limitatezza linguistica da imputare al bilinguismo. In queste due posizioni opposte si riassume molto bene il dibattito (o almeno una certa parte di dibattito) intorno al bilinguismo: da una parte lo si considera una perdita, dall’altra una fonte di arricchimento.

E’ interessante soffermarsi brevemente sugli argomenti avanzati e su come gli informatori stessi controbattono ad essi. In primo luogo si relativizzano i pareri relativi alla minore estensione e proprietà lessicale ritenendoli semplicemente dei fatti transitori, facilmente recuperabili nel tempo e comunque secondari rispetto al notevole vantaggio costituito dalla conoscenza di una seconda lingua. D’altro canto poi si sottolinea l’effetto positivo derivato dalla pratica bilingue, vale a dire una maggiore stimolazione intellettuale che permette un ampliamento dell’orizzonte mentale e culturale. Alla luce di quanto è stato detto nei capitoli precedenti, risulta evidente che si tratta di osservazioni del tutto pertinenti, che trovano inoltre fondamento anche nei risultati delle ricerche empiriche.

Sono poche anche le famiglie che dicono di aver ricevuto pareri negativi dopo essersi fatte consigliare, si tratta inoltre quasi sempre di famiglie in cui si ritrovano situazioni particolari: casi di trilinguismo o di bilinguismo con lingue molto distanti tra di loro oppure casi in cui si intende introdurre una lingua che non ha niente a che fare con la storia della famiglia (come per es. per quei genitori che vogliono introdurre ‘artificialmente’ l’inglese in famiglia).

“Ci siamo informati, mi ricordo che avevo parlato con un’anziana maestra di scuola e con altri, con i maestri anche che ci sono ancora adesso mi dicevano: *Ma forse due lingue sono un po’ troppe con i bambini piccoli* e poi mio marito era molto poco in casa, dunque aveva poco contatto così verbale con

loro e abbiamo detto: *Bon, facciamo due che è sufficiente*, però adesso mi rincresce” (48)

“Qui accanto ho mia suocera che è anche di madre lingua tedesca, lei ha rifiutato di parlare in tedesco con loro [...] e parla o italiano o francese [...] perché pensava che erano troppe le [tre] lingue” (42)

Si riscontra altrettanto raramente anche la situazione inversa per cui le famiglie bilingui vengono consultate sulla loro esperienza diretta, nella gran parte dei casi da persone che hanno intenzione di cominciare un’esperienza simile e cercano informazioni al riguardo.

“[Dall’esterno] pareri negativi no, ci chiedono piuttosto consigli, magari hanno avuto i figli (...) e non sanno come prendere cioè come fare con questa situazione; vorrebbero mantenere magari le loro culture diverse, origini diverse e però non sanno bene come fare. Effettivamente ho notato che tra le persone che conosco che hanno origini diverse sono un po’ perplessi, non hanno molte informazioni. Ce ne sono ma è già un’informazione un po’ specializzata e non è detto che la trovino per forza” (83)

Gli informatori segnalano poi atteggiamenti negativi legati alla lingua in gioco (e alla cultura di riferimento) più che al fenomeno generale del bilinguismo, in particolare nel caso dello svizzero tedesco viene avvertita una maggiore rigidità. da parte della comunità linguistica autoctona<sup>157</sup>.

“Io sento qui in Ticino che il tedesco paragonando col francese è meno accettato, diciamo in valle, (...) se io per esempio parlo il tedesco con una mia amica (...) allora sento piuttosto: *Ecco, voi parlate sempre il tedesco* invece se ci sono persone (...) che parlano il francese tra di loro nessuno dice niente perché loro lo capiscono no? e invece magari il tedesco si fa più fatica a capire” (49)

“Dunque si valorizzano quasi un po’ adesso il fatto che [i bambini] sappiano un’altra lingua; quello che non vedo invece con gli svizzeri tedeschi perché forse ecco si parla sempre dello svizzero tedesco: *Oh, quelli lì invasori* e così e lo sentono [cercano di non parlarlo tra di loro] e lo nascondono, lo nascondono che loro lo sanno, che loro lo parlano in casa. [Gli svizzeri francesi invece lo parlano più volentieri] io penso anche per il fatto che lo fanno già a scuola in terza elementare” (26)

Indicativa in questo senso risulta anche la posizione dell’informatrice 29, cresciuta bilingue italiano-svizzero tedesco che motiva la sua scelta di non parlare svizzero tedesco ai figli indirettamente con il minor prestigio di questa lingua rispetto al tedesco (che le sarebbe stato ancora più lontano dello svizzero tedesco).

Sempre sulla difficoltà incontrata da parlanti di origine svizzera tedesca nel trasmettere la loro lingua ai figli si è espressa l’informatrice 75 che dice di essersi accorta che al parco

---

<sup>157</sup> La situazione dello svizzero tedesco in Ticino è molto particolare perché da un lato esso è, come vediamo anche nei giudizi dei nostri parlanti, una lingua vista indubbiamente con scarsa simpatia, ma dall’altro lato esso è altrettanto indubbiamente una ‘lingua utile’ (assieme al tedesco standard) in termini economici (osservazioni su questo doppio carattere si trovano in Bianconi - Moretti 1994).

giochi le sue figlie venivano escluse più spesso dai giochi con gli altri bambini se lei parlava svizzero tedesco. Per evitare ciò ha adottato la strategia del “parlare doppio”, cioè del ripetere le cose nella lingua del posto dopo averle dette nella lingua d’origine.

Un’ostilità verso lo svizzero tedesco sentita anche da parte dei figli, come riporta l’informatore seguente, cresciuto nel Luganese in una famiglia svizzero tedesca.

“Da noi la persona che parla tedesco è presa proprio in giro, proprio (...). Devo dire che abbiamo avuto anche delle difficoltà qua in Ticino inizialmente, cioè quando siamo arrivati eravamo dei zucchini (...) adesso è tutta un’altra cosa però inizialmente è stata molto dura (...) le cose sono notevolmente cambiate adesso, ci sono molto più stranieri qua, ci sono molte più lingue parlate e devo dire che il tedesco non è più la meno amata, ci sono altre lingue che adesso praticamente lo svizzero tedesco è ancora preso a braccia aperte in confronto, no?” (70)

La conferma di quanto viene espresso dall’informatore precedente si ha attraverso le osservazioni dell’informatrice seguente, di origine thailandese, sposata a un ticinese e madre di due bambini che abita nel Luganese, la quale riporta di l’atteggiamento dei bambini italo-foni nei confronti di una lingua esotica e con cui si ha poco contatto come appunto il thai.

“Io sì [parlo thai con loro] in casa perché fuori loro mi dice: *Ah, mamma non parlare con lingua che i miei amici mi prendono in giro* ma io parlo lo stesso. (...) Quando parla francese o tedesco è una cosa che normale qui, invece la mia lingua è un po’ più, suono molto particolare e dopo l’amici non è che per cattiveria ma sono curiosi vuole solo sentire e poi lui si sente un po’ così (...) e tutti gli fanno gnin gnin gnin e poi fanno gli occhi cinesi un po’ così ma non è che è una cosa più grave di così” (12)

E’ tuttavia nelle testimonianze di informatori di provenienza balcanica che vengono riportati più spesso atteggiamenti negativi nei confronti della cultura alla quale la lingua fa riferimento.

#### **2.4. Il punto di vista dei figli**

La posizione dei figli nei confronti del bilinguismo appare leggermente più sfumata di quella esposta dai genitori, anch’essi tendono comunque a valutare complessivamente in modo positivo l’esperienza che hanno vissuto, portando motivazioni analoghe a quelle che sono state portate dai genitori. In particolare nei loro racconti vengono evidenziati diversi punti positivi derivanti dal bilinguismo. Li passiamo in rassegna singolarmente cercando di esplicitare il pensiero dei nostri informatori e di completarlo con i riferimenti agli studi teorici di cui abbiamo parlato nel capitolo introduttivo.

### *Una migliore flessibilità mentale*

Per alcuni informatori il fatto di essere abituato a fare riferimento a più sistemi linguistici comporterebbe un lavoro mentale maggiore, paragonabile in un certo senso a una ginnastica che permette di “mantenere in forma il cervello”.

“Ho sentito che tanta gente è contraria perché dice che poi si fa confusione, invece io penso che sia un gran vantaggio (...) se uno cresce già così, ha la flessibilità mentale maggiore” (54)

### *La possibilità di avvicinarsi ad altre culture*

Il fatto di conoscere una lingua diversa da quella che viene parlata dalla comunità linguistica in cui si è inseriti permette, secondo gli informatori del gruppo dei figli, un approccio più diretto ad altre culture e di conseguenza un ampliamento dell’orizzonte esperienziale, entrambi fattori che vengono apprezzati incondizionatamente.

“Il parlare due lingue non è solamente il parlare la lingua, è il conoscere due culture, due modi di pensare, due modi di vivere ed è vero che parlandone due a volte si può avere un certo *recul* di fronte a certe situazioni (...) a volte si ha un po’ l’impressione che si è un po’ al di sopra e che si riesce ad analizzare sia una che l’altra e riuscire a capire due modi diversi di vedere le cose” (27)

“Per me è una grande ricchezza di aver potuto imparare queste lingue qua (...) Io dico tutte le lingue sono importanti perché è comunque una grande ricchezza perché il fatto di poter parlare con molte persone è sicuramente molto bello, il fatto di poter viaggiare e di sapere le lingue è veramente molto bello e non sempre esprimersi con una lingua d’intesa come l’inglese o così (...). E’ anche interessante anche dal punto di vista culturale cercare di capire anche appunto le lingue delle persone quando siamo in viaggio” (51)

“Per me è un vantaggio sapere due lingue perché anche con i turisti (...) ti aiuta sempre e anche in Francia ti fai gli amici molto più in fretta se sai parlare” (61)

“Vantaggioso, che prima se si va in un paese dove si parla l’altra lingua e anche poi per dire certe cose, [per] leggere” (62)

“Mi ha aiutato, non so se ad esempio non so, sono in giro con la mia famiglia a Berna per esempio e mi perdo così posso anche chiedere dov’è quella via o così” (63)

Particolare in questo senso l’osservazione fatta da un ragazzino leventinese dialettologo che parlando del suo rapporto conflittuale con l’italiano esprime la ferma volontà di insegnare l’italiano ad un eventuale figlio motivandola con il fatto che “*ci vuole un po’ di cultura*”<sup>158</sup>.

---

158 Per altre osservazioni sul bilinguismo italiano-dialetto rimandiamo al paragrafo III.6.

L'aspetto positivo del bilinguismo rappresentato dalla possibilità di avere un legame privilegiato con una cultura attraverso la conoscenza di una lingua può prendere connotazioni negative quando esso sia caricato di valori identitari forti, come succede nel caso di genitori che ripongano molte aspettative sul mantenimento della lingua d'origine considerata premessa indispensabile per il mantenimento della cultura d'origine, un'equazione che per molti figli, soprattutto in alcune fasi dello sviluppo e in relazione alle lingue meno prestigiose, si pone come problematica. Le parole della seguente informatrice, diciottenne e figlia di genitori serbi, sono illustrative in questo senso.

“Ho perso molte parole in jugoslavo e questo mi dispiace dalla parte di mio padre perché anche lui ci tiene tantissimo che io tenga questa lingua e soprattutto la cultura (...) a lui dà fastidio che noi abbiamo perso le radici. (...) [La lingua d'origine] è un vantaggio però bisogna anche mantenerla” (14)

Non mancano tuttavia voci discordanti, per le quali il mantenimento del binomio lingua-cultura risulta poco dispendioso e anzi si autoalimenta. Si tratta generalmente di casi in cui il bilinguismo appare ben equilibrato e viene vissuto come un arricchimento, si veda come si esprime in questo senso una ragazza serba che abita nel Bellinzonese.

“Io guardo tanti miei amici sono nati qui però non è che lo parlano molto bene lo jugoslavo, l'hanno quasi dimenticato totalmente perché i suoi genitori parlano l'italiano con lui, cioè fra di loro parlano jugoslavo, col figlio parlano italiano e questo mi piace molto” (1)

Oppure si tratta di casi in cui il bilinguismo è solo passivo, nel senso che si è stati esposti a una lingua senza però mai utilizzarla concretamente per la comunicazione, a quel punto ovviamente il conflitto linguistico-identitario diventa inconsistente e rimane solamente il rimpianto di non avere potuto cogliere l'occasione di praticare il bilinguismo.

“Peccato che i genitori che possono fare un'esperienza del genere non sfruttino l'occasione. Vi sono alcuni che si rifiutano oppure non parlano decisamente trascurano di parlare la seconda lingua, di far beneficiare i figli di questo. (...) Non saprei spiegarla se non che forse è o una leggerezza da parte dei genitori, proprio non ci si pensa oppure nel caso uno dei genitori o i genitori debbano veramente imparare la lingua del luogo in cui abitano, del luogo in cui lavorano. C'è una necessità proprio di abbandonare la lingua madre per passare a una lingua che prenderà il posto, altrimenti non vedo una giustificazione, è un perdere parte della cultura, parte del proprio bagaglio di conoscenze che io non so giustificare” (53)

### *Più ampie possibilità di contatto*

Si tratta di un argomento fortemente attinente ai precedenti e può essere in effetti considerato un loro corollario: il fatto di possedere più di una lingua dà la possibilità di

avvicinarsi ad altre culture in maniera più diretta e perciò apre il ventaglio delle possibilità di contatto sia all'interno che all'esterno della famiglia.

“Anche perché puoi conoscere anche la gente che parla francese, puoi parlarle lo stesso e poi per i libri, ci sono libri in lingua originale che è più bello leggerli in francese che in italiano” (37)

“Sono contenta che lo parlo perché anche quando andiamo in Svezia così lo so, no? E poi è sempre qualcosa che sai in più” (18)

“Abbiamo bisogno di parlare lo svizzero tedesco, perché abbiamo tutti i cugini nella Svizzera interna e dopo non poter comunicare è anche [svantaggioso]” (55)

“I miei genitori si sono resi conto subito dell'importanza di mantenere la lingua, no? sia una cosa personale per la famiglia eccetera eccetera anche perché (...) siamo praticamente di tutta la stirpe siamo i primi che (...) parliamo una lingua latina, sia mantenere i contatti in un futuro per noi (...) [ho visto] che importanza ha la lingua, quante facilitazioni mi ha dato anche di comunicazione anche perché considerando che siamo in una Svizzera, dove comunque la maggior parte della popolazione parla quella lingua” (70)

Interessante in questo senso l'accenno alla possibilità di leggere opere in lingua originale, da questo punto di vista la lettura è dunque vista e sfruttata come uno dei mezzi per il mantenimento della lingua e della cultura di riferimento e viceversa la lingua permette di allargare gli orizzonti culturali.

Il vantaggio del bilinguismo non si limita ad un ampliamento quantitativo delle possibilità di contatto, ma riguarda anche l'aspetto qualitativo: per molti nostri informatori esso permette infatti di stabilire un contatto privilegiato con i diversi membri della famiglia, specialmente nel caso di coppie linguisticamente miste. Il privilegio si manifesta attraverso la condivisione di uno spazio linguistico particolare e l'effetto è quello di una vicinanza emotiva e affettiva. Lo dimostrano bene le testimonianze seguenti.

“Ho rivelato una capacità migliore di discutere di certe cose con mio padre in francese piuttosto che in italiano non so se per farmi capire meglio o comunque creare una bolla in cui gli altri non potessero entrare. Con mia sorella e mia madre appunto (...) [mio padre parlava] raramente in francese” (20)

“Con la mia sorellina piccola sì, spesso parliamo italiano (...) magari comincio in italiano e poi a un certo punto non so, dopo mi sento che voglio dirlo solo a lei e allora incomincio a parlare svedese (...) così per avere qualcosa che non sanno gli altri” (18)

### *Migliori prospettive lavorative*

Siamo di fronte in questo caso ad un argomento che viene esposto soprattutto da coloro che hanno avuto lo svizzero tedesco come lingua di famiglia, malgrado compaia anche

presso parlanti di lingue non particolarmente ricercate sul mercato del lavoro, come nella prima testimonianza di un ragazzino serbo che abita in Leventina.

“Io direi che sarebbero più vantaggi [nel bilinguismo] per magari avere in futuro qualcosa, il lavoro, avresti più un vantaggio saper qualcosa o cioè è una cosa che hai più degli altri” (33)

“Ci sono tantissimi vantaggi, cioè già il fatto ora qui essere in Ticino e essere di madre lingua svizzera tedesca ti dà dei vantaggi enormi perché il tedesco è richiesto da tutte le parti” (54)

“Oggi giorno sono contento di aver mantenuto almeno le basi di quello che è la lingua svizzera tedesca e tedesca che mi dà la possibilità adesso di poter ritornare per avere delle ottime possibilità anche nella Svizzera interna” (70)

”Io sono contento di come conosco queste due lingue adesso. (...) Il fatto stesso di sapere due lingue amplia tantissimo, chiaramente bon, anche dal lato pratico anche a scuola chiaramente ho molta meno difficoltà (...) e poi anche dal punto di vista professionale, io il tedesco anche oggi lo uso tutti i giorni e poi so che è richiesto anche sulla piazza ticinese, per cui saperlo o averlo come lingua madre addirittura è solo un vantaggio” (73)

Nella seguente affermazione fatta da un ragazzino di origine svizzere tedesche che abita nella bassa Vallemaggia i due ultimi argomenti vengono collegati strettamente.

“Secondo me è abbastanza un vantaggio sapere anche il tedesco, perché bon se si sanno due lingue e è anche un vantaggio perché si può andare in Svizzera tedesca e in Germania diciamo sapendo la lingua poi anche per trovare diversi posti di lavoro è anche più facile perché è un ... se si vuole è un plus, no? che si ha, qualcosa di più” (60)

### *Possibilità di acquisire facilmente una lingua*

Buona parte dei figli è contenta della propria esperienza linguistica che ha permesso loro di acquisire una seconda lingua con uno sforzo relativamente contenuto. La soddisfazione è quanto mai evidente al momento in cui paragonano l'esperienza di apprendimento della lingua d'origine, avvenuto in contesti spontanei, motivanti e soprattutto in un'età precoce con l'apprendimento guidato di cui hanno esperienza attraverso la scuola che, mancando di quasi tutti i fattori citati, rende meno agevole l'acquisizione di una lingua seconda.

“Uno che ha questa ricchezza di avere un'altra lingua (...) bisogna sfruttare questo periodo qua in cui hanno questa capacità di imparare. (...) Se si ha la possibilità già subito nel nucleo familiare di fare questo passo e di seguire le lingue in modo binario, parallelamente (...) sono convinto che si riesce benissimo a mandare avanti tutt'e due le lingue senza troppi problemi (...) anche solo il fatto di creare quell'atmosfera in casa, di farsi l'orecchio per la seconda lingua è già qualcosa di molto importante, è una base che un domani (...) sicuramente può essere basilare” (51)

“I primi anni sono importanti anche perché imparano senza, imparano giocando, con gli amici, all'asilo

eccetera e a casa anche giocando si può anche lì cercare di fargli capire le cose e non se ne accorgono nemmeno e invece è una cosa importante perché dopo rimane per sempre” (51)

“Io ho sempre pensato che potrebbe servire nella vita, perché a me piacciono anche tanto le lingue. (...) Fatica no perché bon da piccoli si fa meno fatica, penso che arrivare a quest’età e sapere già tre lingue è già buono (...) al giorno d’oggi le lingue sono fondamentali” (59)

“Sono dell’opinione che se un bambino è iniziato a diverse lingue da piccolo poi a lungo termine diverrà un vantaggio” (20)

La motivazione più usata dai figli per giustificare la positività del bilinguismo riguarda la facilitazione che esso comporta nell’apprendimento linguistico in ambito scolastico. Si tratta ovviamente di una motivazione che riguarda i casi di bilinguismo con le lingue nazionali o con l’inglese (che corrispondono poi anche alla lingue che vengono insegnate a scuola), ma non solo, come testimonia una ragazza bilingue italiano-svedese.

“Se si può è meglio provare sempre a insegnare due lingue perché si sa sempre di più, no? E sono stata contenta che mia mamma abbia deciso di insegnarmi lo svedese, che mio papà era d’accordo così no? perché se no dopo quando si diventa grandi è più difficile impararlo (...) e poi invece pe esempio col tedesco adesso molte parole si somigliano allora ho più facilità a ricordarmele”(18)

Naturalmente non sorprende che le voci più forti in favore del bilinguismo provengano da figli di genitori di lingua tedesca e, in misura analoga, svizzera tedesca.

“Penso [di avere avuto] più vantaggi [dal bilinguismo]. A scuola quando facevo il tedesco non avevo non ho tante difficoltà capendo subito“ (34)

“A lezioni di tedesco capisco tutto e poi faccio meno fatica negli espe<sup>159</sup> così, il più è un po’ parlare che faccio un po’ casino” (58)

“Io ho avuto molto meno difficoltà tutte le lezioni di tedesco ho potuto farle tranquillamente, senza impegnarmi” (68)

”Mi ha fatto piacere che parlo due lingue. (...) Secondo me non ci sono stati svantaggi, molti vantaggi, soprattutto per la scuola secondo me è un grandissimo vantaggio (...) quando il sore<sup>160</sup> parla cioè io capisco tutto invece quei altri magari non capiscono così” (69)

Più o meno le stesse argomentazioni si ritrovano anche nelle testimonianze dei figli di genitori francofoni.

---

159 Abbreviazione di *esperimenti*, cioè „prove scritte in classe“.

160 Abbreviazione di *professore*.



“Sapere una seconda lingua penso che ti faciliti anche per le altre lingue, per esempio il francese mi ha aiutato anche per l’italiano” (54)

“Sì, secondo me [il bilinguismo] è vantaggioso perché si sa meglio anche a scuola e poi penso quasi che sai meglio l’altra lingua” (37)

“Fa piacere sapere due lingue (...) è vantaggioso prima di tutto per la scuola, si può dire che io non ho fatto niente invece gli altri dovevano lavorare tantissimo” (61)

“I risultati li vedevi, no? Vedevo che in italiano bon me la cavavo; sufficiente discreto e invece in tedesco ero sempre ottimo, no? (...) Poi ero abbastanza soddisfatto, no? della situazione in cui mi venivo a trovare” (70)

Ci sono tuttavia alcuni informatori che mostrano anche il rovescio della medaglia, affermando che il fatto di avere già delle conoscenze orali di una certa lingua li ha, quasi paradossalmente, spinti verso un atteggiamento di superiorità che a conti fatti non si è rivelato del tutto pagante sul piano del puro profitto scolastico. E’ un caso che si riscontra in particolare presso i parlanti svizzero tedeschi.

“Scolasticamente non è stato poi così un vantaggio (...) mi sembrava quasi uno smacco dover studiare anche tedesco (...) si è rivelato [un vantaggio] poi dopo, però le note non erano belle in tedesco fino a quando ho deciso di studiare (...) lo sentivo come un peso ulteriore dalla presunzione che in fondo il tedesco dovessi saperlo (...) ma non ne ho avuto un trauma” (24)

“Eh sì, le difficoltà sono nate [in tedesco], lo vedo anche adesso a scuola (...) lo scritto non l’ho mai studiato (...) infatti adesso pago, pago perché faccio diversi errori adesso in tedesco” (70)

Gli informatori riprendono anche l’argomento secondo cui il bilinguismo potrebbe avere un effetto positivo sull’apprendimento delle lingue, è una docente di scuola elementare con un’esperienza personale di bilinguismo italiano-francese che esprime questo punto di vista.

“In generale, se un bambino non ha difficoltà non è un problema sapere due lingue, anzi. Io per esempio vedo che [a scuola] ho due bambini che sono bilingui italiano e tedesco e uno sa anche il dialetto ticinese perché lo parla a casa e lui il francese lo apprende benissimo (...) io penso che il fatto di avere già un’altra lingua nell’orecchio forse facilita anche la terza lingua, mi dà l’impressione” (28)

Un concetto ribadito da un altro docente (di scuola media) anch’egli con un’esperienza di bilinguismo (italiano-svizzero tedesco) alle spalle, e da una studentessa ventenne che in famiglia ha sviluppato un bilinguismo svizzero tedesco e danese al quale è venuto ad aggiungersi l’italiano.

“Personalmente ritengo di avere tratto molti vantaggi dal bilinguismo, certo, non vantaggi gratuiti, c’è

anche qualche pedaggio da pagare, però considerandolo adesso ho una certa facilità ad imparare le lingue” (24)

“Io trovo che essendo cresciuta con due-tre lingue ho fatto anche meno fatica ad impararne altre come il francese, l’inglese. E’ stato sicuramente un vantaggio questo” (43)

In generale si sono riscontrate spesso esperienze nelle quali il bilinguismo non ha impedito uno sviluppo linguistico ritenuto normale almeno nella lingua del luogo, ed queste erano in definitiva più spesso legate a casi in cui c’era in famiglia almeno un genitore che parlava la lingua del luogo.

“Non l’ho mai sentito [il francese] come ostacolo, era un’altra cosa, non mi ha mai impedito che so di scrivere in modo esatto eh corretto in italiano, sì, facevo degli errori come tutti i bambini” (28)

“In italiano non avevo problemi e il tedesco è una cosa che avevo in più” (50)

Abbiamo detto in apertura di questo paragrafo che i figli assumono posizioni maggiormente sfumate rispetto a quelle dei genitori per quanto riguarda gli effetti del bilinguismo. Dalle loro testimonianze emergono infatti con più vigore alcune conseguenze meno favorevoli legate al bilinguismo. E’ importante rilevare che in genere quali aspetti negativi sono citati elementi di carattere sociolinguistico più che prettamente linguistico e che di conseguenza sono i figli di genitori di lingue dal basso prestigio sociale che si esprimono più frequentemente in questo senso.

“[Il croato] è vantaggioso se vai in Croazia ad esempio che devi chiedere qualche cosa a qualcuno, se no qui non è che puoi usarlo tanto la lingua (...) se fosse francese o tedesco sarebbe quasi meglio” (38)

Passiamo dunque in rassegna i lati meno positivi del bilinguismo, così come sono stati espressi dagli informatori.

#### *Ostacolo alla piena padronanza linguistica*

Un certo disagio si manifesta nell’argomento secondo cui il bilinguismo impedirebbe la piena padronanza delle lingue. Se ne ha diretta testimonianza nel racconto di una ragazza trilingue (svizzero tedesco, danese e italiano) abitante in una valle del Locarnese.

“Sento che sapendo tre lingue quasi non ne so neanche una perfettamente si può dire cioè son nata con queste tre lingue, le ho sviluppate un po’ tutte allo stesso livello e non ne so una perfettamente” (43)

Si noti tuttavia che poco oltre nell'intervista, la stessa informatrice relativizza la propria affermazione dicendo che i vantaggi che l'esperienza del bilinguismo comportano compensano ampiamente questo aspetto.

Questo argomento viene avanzato spesso nei casi in cui la lingua del luogo non è tra le lingue di famiglia e/o l'inserimento nella regione linguistica sia avvenuto (relativamente) tardi, si veda il caso di una ragazza di origine spagnola abitante nel Locarnese, che accanto a un giudizio complessivamente favorevole sulla sua esperienza di bilinguismo, esprime alcune riserve.

“Sei più avvantaggiata, sai una lingua più degli altri. Però a volte anche può essere negativa perché appunto ti confondi anche un po' con l'altra lingua così e magari hai più problemi con l'italiano ad esempio. (...) Io sì, ho avuto confusione e così però penso che si possono anche risolvere col passare del tempo così, dopo crescendo” (56)

Riserve simili sono presenti nei racconti di una ragazza di Lugano che ha la madre portoghese e il padre italiano, e di un'altra ragazza luganese con i genitori francofoni, per le quali la confusione può estendersi ad altre lingue.

“Positivo che sai anche una lingua in più degli altri però certe volte puoi anche sbagliarti e confondi tedesco, francese e tutto quanto, tutto mischiato magari certe volte ti vengono delle parole che sono di un'altra lingua così” (57)

“E' brutto con tutte queste lingue [la lingua d'origine, la lingua del luogo e le lingue straniere imparate a scuola] dopo si fa un misto di tutto” (72)]

Sempre in questo ambito ci sembrano significative le parole di un giovane informatore di origine serba che vive in Leventina, il quale sintetizza in questo modo la sua esperienza bilingue:

“Parlare due lingue è abbastanza facile ma anche abbastanza complicato perché certi punti ti dimentichi delle parole di una lingua che parlavi prima ma che dopo ehm che dopo ne hai imparata anche un'altra” (33)

La difficoltà che il giovane vuole comunicare riguarda la possibilità di esprimersi in modo completo in due contesti linguistici (e culturali) di cui non si ha conoscenza e esperienza completa. Tale difficoltà viene percepita in primo luogo attraverso una limitatezza lessicale nella lingua d'origine, che finisce per essere la conseguenza di un'integrazione linguistica normalmente abbastanza veloce. A rendere “difficile” il bilinguismo, ottenuto attraverso l'acquisizione della lingua del luogo e a seguito di un'emigrazione, risulta dunque

essere il mantenimento di un buon equilibrio con la lingua d'origine, così da poter comunicare in modo soddisfacente in entrambe le lingue.

Molto lucidamente un ragazzino di origini svizzero tedesche racconta di difficoltà soprattutto lessicali mettendole in relazione con un atteggiamento negativo che percepiva nei confronti dello svizzero tedesco (più che del bilinguismo) ed esprimendo il conseguente disagio provato:

“Uno svantaggio c'è che adesso mi viene in mente che come anche nell'italiano vedo confronto i miei compagni di classe che forse certe parole che non si usano molto, no? proprio certi termini che io non so, che non ho mai sentito, non li uso neanche, no? (...) dopo spesso quei termini lì non so cosa vuol dire (...) se vogliamo sono un po' superficiale queste certe parole che non so che poi non è che cade spesso, sarà in media una parola alla settimana che sento e che non so (...) ci sono sempre quelli che fanno: *Oh, ma dai sei il solito, non capisci mai niente* e così. (...) No, comunque a me capita forse un po' più spesso degli altri (...) fuori nella vita così con gli amici non capita mai” (60)

Un caso simile ci è stato raccontato da un giovane con entrambi i genitori svizzeri tedeschi abitante nel Luganese, si tratta comunque anche in questo caso di difficoltà relative che hanno potuto essere superate nell'arco di breve tempo e in modo definitivo.

“Effettivamente c'è stata un po' una confusione, specialmente quando ho cominciato ad andare a scuola, alle elementari (...) io le maggiori difficoltà le ho avute nello scritto (...) A scuola ho avuto un maestro (...) che mi ha fatto lavorare molto, no? per questi piccoli difetti che avevo nella lingua, no?. Diciamo, parlavo abbastanza tranquillamente l'italiano però ci sono quegli errori che fai, specialmente grammaticalmente, che tu sei abituato a una certa grammatica tedesca, anche se non la conosci, cioè ti viene automatica magari a fare qualche sbaglio grammaticale o anche fonico. (...) Mi sono accorto ben presto che certi errori quasi non li facevo più (...), mi accorgevo che altri ragazzi che erano d'origine ticinese eh loro li facevano ancora. (...) Quelli che sono stati i miei problemi di lingua praticamente li ho già risolti nelle scuole elementari. I miei genitori comunque, vedendo questi miglioramenti, hanno continuato a parlarmi sempre in svizzero tedesco”.

Analogo il caso di un giovane del Mendrisiotto, anch'egli figlio di svizzeri tedeschi, che relativizza le difficoltà linguistiche incontrate a causa del fatto di parlare un'altra lingua in famiglia.

“In prima elementare, mi ricordo, avevo ancora qualche lacuna, c'erano ancora dei termini che rispetto agli altri bambini non conoscevo magari anche dal punto di vista così della formazione delle frasi, però dopo posso dire che in prima elementare (...) alla fine diciamo che padroneggiavo la lingua come i bambini del posto” (73)

*'Mischiare le lingue' nel discorso*

Un altro fattore a volte considerato negativo del bilinguismo è direttamente legato a quanto esposto nel paragrafo precedente e riguarda l'eventualità di mischiare le lingue. Va per prima cosa sottolineato comunque che anche questo fattore viene fortemente ridimensionato dagli informatori stessi e viene citato quasi unicamente nei casi di bilinguismo per qualche verso problematico, ne è l'esempio l'affermazione riportata da un ragazzino di origini dominicane trasferito con la madre in Ticino all'età di 5 anni; per il quale lo spagnolo scompare praticamente dal repertorio linguistico familiare e rimane la lingua per comunicare con il padre (che vive in Sudamerica) e la sua famiglia.

“Penso che punto negativo è che ogni tanto ti capita di mischiare ma se no perché no? Fanno sempre comodo due lingue” (65)

*Il bisogno di “essere come gli altri”*

Un aspetto importante che può contribuire a rendere non del tutto positiva l'esperienza di bilinguismo e che è stato menzionato qualche volta dai figli e soprattutto da quelli meno giovani e più consapevoli, riguarda la pressione di uniformazione della comunità linguistica d'arrivo che rende difficoltoso il mantenimento della lingua d'origine e causa una sorta di conflitto identitario nel bambino. Vediamo come lo espongono gli informatori stessi.

“Forse quando si è piccoli non ci si rende conto, però quando parli una lingua straniera cioè sei sempre un po', visto in modo diverso che il ragazzo che parla solo italiano praticamente. Infatti noi penso che era un po' questione anche un po' di vergogna, no? che non volevi parlare un'altra lingua ma solo italiano, no? Da piccolo non te ne rendi conto di che bene prezioso possa essere e quindi vuoi parlare esclusivamente l'italiano. (...) Sono fermamente convinto che è importante che i genitori ti insegnano (...) la tua lingua madre anche se inizialmente non è facile per il ragazzo accettare, specialmente qua in Ticino dove sei coinvolto da altre persone che (...) ti prendono magari anche in giro” (70)

Un informatore ha espresso l'opinione secondo cui una certa pressione negativa può provenire dalla famiglia stessa (o rispettivamente da uno dei genitori) che, riponendo molte aspettative nell'apprendimento della lingua d'origine, mettono i figli nella scomoda posizione di dovere rispondere adeguatamente a tale richiesta.

“Giustamente qui ci vuole anche l'abilità del genitore per saper gestire questo bilinguismo, cioè non opprimere il figlio perché è una questione narcisistica” (20)

Anche nel nostro campione alcuni informatori figli mostrano di sentire il peso delle aspettative che i genitori pongono (o hanno posto) sulle loro spalle in fatto di apprendimento

della lingua d'origine, significativo in questo senso il caso di una ragazzina cresciuta in una famiglia mista (brasiliiana-italiana) e che all'età di quattro anni ha smesso di parlare portoghese. Nell'interpretazione della madre le ragioni di questa rottura sarebbero le seguenti:

“probabilmente lei non ha più la pronuncia giusta e se ne accorge e non lo vuole parlare, però lo canta benissimo (...) probabilmente non era così sicura [come] con l'italiano per cui non aveva il coraggio di parlarlo davanti a persone estranee. A me spiace che lei non lo parla e adesso che lei è in adolescenza questo lo sa per cui me lo fa anche pesare” (25)

In alcuni casi i figli percepiscono dietro al desiderio dei genitori che si usi la lingua d'origine, una richiesta di lealtà che va ben oltre l'aspetto linguistico per spingersi fino a coinvolgere aspetti culturali e identitari. Dal momento che i figli si accorgono che la loro competenza della lingua d'origine non è più sufficiente a coprire i compiti comunicativi richiesti, avvertono un disagio profondo che in alcuni casi prelude al rifiuto verso la lingua. Le testimonianze che riportiamo vogliono illustrare, pur in termini minimi, questo lato oscuro del bilinguismo che si riflette in difficoltà di comunicazione all'interno della famiglia e in conflitti che il più delle volte rimangono inesplorati e causano tensioni e incomprensioni.

“Ho perso molte parole in jugoslavo e questo mi dispiace dalla parte di mio padre perché anche lui ci tiene tantissimo che io tenga questa lingua e soprattutto la cultura (...) a lui dà fastidio che noi abbiamo perso le radici (...)anche lui [padre] ogni tanto mi dice: *Ma come si dice questo?*, dei significati in italiano di spiegargli in jugoslavo cioè non riesco perché magari so appunto la parola ma in jugoslavo non so tradurla” (14)

“Quando parlo jugoslavo non so come si dice e dico in italiano e dopo chiedo a mia mamma di tradurre a mio papà (...) magari mio papà dice una parola e non so cosa significa e chiedo a mia mamma (...) certe volte mio papà quando legge qualcosa in italiano, chiede e lo so cosa significa ma però non riesco a tradurlo (...) allora cerco sul dizionario” (39)

## 2.5. Le immagini del bilinguismo presso i genitori e i figli di famiglie bilingui

In questo paragrafo cercheremo di indagare a quali immagini metaforiche e idee sul bilinguismo e del suo funzionamento facciano più frequentemente riferimento i nostri informatori quando sono chiamati ad esprimersi sul tema. Abbiamo scelto per cominciare un'affermazione di un'informatrice di origine italiana, nata e cresciuta in Svizzera romanda e trasferita da poco in Ticino con il marito di origine norvegese e tre figli in età pre-scolare. La donna parla della figlia maggiore di tre anni e mezzo in questi termini:

“Ascoltandola, vedendola un po' pensare ho proprio l'impressione che la sua testa è un po' un mobile a cassette no? e che apre il cassetto italiano e lo richiude, apre il cassetto norvegese però fanno parte dello stesso mobile per cui c'è connessione ma non miscuglio” (83)

L'immagine possiede una sua efficacia e una sua positività nel senso che permette di visualizzare in maniera immediata due aspetti importanti del bilinguismo: da un lato il fatto di possedere "molti cassette", quindi un grande potenziale espressivo (perfino maggiore di quello posseduto da una persona monolingue), dall'altro l'idea (un po' meno esplicita) che l'apertura di un cassetto ne blocchi gli altri evitando in questo modo, quando lo si voglia, la commistione di codici ma segnalando come le lingue facciano parte di un'unica grande competenza.

Interessante per quanto riguarda le rappresentazioni del bilinguismo anche la seguente dichiarazione di un'informatrice di origine giamaicana, sposata a un ticinese e madre di due figlie.

"E' normalissimo perché in inizio rispondono sempre in loro lingua normale, dopo piano piano in anni di lavoro (ride) alla fine dovrebbero parlare in la lingua che si parla, no?" (8)

Vi si scorge l'espressione della fatica quotidiana, dei tentativi e dei cambiamenti che caratterizzano le tappe di questa pratica linguistica a partire da una lingua definita "normale".

Uno dei principi del funzionamento del bilinguismo che emerge dalle opinioni degli informatori considera come situazione ideale per la trasmissione di una lingua non territoriale il caso in cui entrambi i genitori sono di una stessa lingua: in questo caso sarebbero garantite migliori possibilità di trasmettere e mantenere la lingua d'origine in quanto da un lato se ne farebbe un uso quantitativamente maggiore e dall'altro si verrebbero a creare situazioni comunicative meno problematiche, evitando ad esempio situazioni di doppia enunciazione (nel caso in cui il partner non conosca a sufficienza la lingua dell'altro). Vi è poi un punto di vista molto simile secondo cui sussisterebbero buone possibilità di successo del bilinguismo nel caso in cui la lingua non territoriale sia la "vera lingua" della madre, intendendo in questo modo che essa sia la lingua principale della madre. Viene infatti fortemente sanzionata la pratica di usare una lingua straniera, anche nel caso in cui se ne abbia un'ottima conoscenza e padronanza, per il contatto con i propri figli. Sembra resistere tenacemente l'idea secondo cui ci sarebbe una sorta di determinismo che fa sì che per una comunicazione 'spontanea', che coinvolga cioè anche gli aspetti legati all'affettività e all'emotività, non si possa parlare che la propria lingua d'origine ai figli.

Gli informatori esprimono dubbi e anzi profondo scetticismo sul buon funzionamento (e addirittura sul senso) di situazioni in cui la famiglia pratichi un bilinguismo artificiale, introducendo cioè una lingua che non è lingua d'origine di nessuno dei partner e che non ha niente a che fare con la storia linguistica della famiglia. Alcuni casi di questo tipo ci sono stati

riportati dagli informatori come esperienze indirette, si veda l'esempio dell'informatrice 72 che parla di un'amica che alla nascita del primo figlio ha deciso di parlare francese, una lingua che questa persona conosceva molto bene ma che non aveva alcun rapporto con la storia linguistica della famiglia. Il tentativo, che mirava naturalmente all'acquisizione facilitata di una lingua importante quale era ritenuto il francese, è miseramente fallito davanti all'ostinato rifiuto del figlio di servirsi di questa lingua che ha convinto, pur dopo tre anni, la madre a desistere.

Esperienze simili, con esiti invece più positivi, vengono riportate da numerosi informatori e si riferiscono alla pratica (che sembra essere particolarmente in uso in alcune famiglie del Luganese) di assumere delle ragazze alla pari di lingua inglese (i casi riportati si riferiscono a ragazze provenienti dalla Nuova Zelanda, dall'Australia, dal Sudafrica e dall'Inghilterra), che, oltre a compiti di assistenza e cura del bambino, provvedono anche alla sua educazione linguistica (una pratica, questa, non nuova di questo secolo e non limitata alla nostra regione, anche se le lingue interessate sono variate nel corso del tempo). In questi casi il successo è quasi garantito come diretta conseguenza della centralità e della marcata presenza nella vita familiare di queste figure, che finiscono per stabilire una pratica e una frequenza comunicativa ben più sviluppate rispetto a quanto non facciano i genitori (italofoni), e infatti ai bambini viene riconosciuta una buonissima padronanza dell'inglese<sup>161</sup>.

Si riscontra inoltre unanimità intorno all'idea che la pratica precoce del bilinguismo dia i risultati migliori. Secondo gli informatori le lingue vanno introdotte se possibile già dalla nascita e in ogni modo non dopo i 5-6 anni, ciò che conferma la diffusione dell'idea che esiste un limite temporale entro il quale l'apprendimento ha maggiori probabilità di successo. Tale limite viene spontaneamente individuato appunto in questa fascia d'età, tanto dai genitori come dai figli.

“A quest'età imparano così in fretta (...) è meglio farlo [introdurre un'altra lingua in famiglia] secondo me prima della scuola (83)

“Fino a undici anni noi possiamo insegnare le cose ai bambini e quello rimane. Se un bambino di dodici tredici anni incomincia imparare seconda lingua è già un po' tardi perché dopo arriva la pubertà e dopo non fanno più volentieri” (5)

“Ormai all'età di quattro anni e mezzo si impara subito una lingua, no?” (60)

---

<sup>161</sup> Va pur detto che si tratta sempre di valutazioni soggettive e per di più fornite da persone che spesso non hanno grandi competenze nella lingua stessa. Il fatto è comunque significativo in sé in quanto il metro di giudizio di un parlante non nativo si basa spesso più sulla fluenza che non sulla correttezza linguistica e in questo senso il parlato fornito da questi bambini risulta di buon livello.



Interessante notare il tipo di immagine che guida l'idea di come avviene l'apprendimento linguistico proposto da un'informatrice di origini svizzere tedesche, con la distinzione tra apprendimento guidato, che richiede fatica e che caratterizza l'approccio degli adulti verso una nuova lingua e apprendimento spontaneo, che sarebbe tipico solo dei bambini e che avverrebbe in maniera del tutto naturale, quasi come "per osmosi", senza alcuna difficoltà. Partendo da questo punto di vista si arriva perfino a postulare l'esistenza di un modo di comunicare extralinguistico che appartiene ai bambini ma che invece è estraneo al modo di essere dell'adulto.

“Loro giocano, loro più intelligenti come noi adulti per dire (...) perché loro giocano anche se gli parla le lingue facilissimo invece noi deviamo sedere qui a studiare invece loro giocano, parlano (...) Sì perché noi possiamo andare in quale posto che possiamo andare ognuno parla sua lingue invece i bambini hanno sua lingua (...) hanno non lo so un feeling” (5)

Un'altra idea molto radicata è quella che tende a limitare il numero delle lingue in gioco: il limite massimo in molti casi si fissa a due lingue (meglio ancora se una corrisponde alla lingua del luogo), in alcuni altri ci si spinge fino a tre senza in ogni caso osare oltrepassare questo limite. Parecchie ostilità si manifestano comunque già (sia all'interno della famiglia che all'esterno) nei confronti della terza lingua.

“Non so, tre lingue mi sembrano già un buon bagaglio e una bella difficoltà” (83)

“La mia suocera lei è svizzera tedesca (...) All'inizio (...) lei parlava il tedesco con il mio primo figlio finché ho notato che, poro<sup>162</sup>, è in Ticino e non sa l'italiano, capisce un pochettino il tedesco (...) e dopo il francese (...) e dopo mi sono messo d'accordo con la nonna che quando andiamo giù a Chiasso parlano solo l'italiano, così almeno lì sa che parla l'italiano e a casa francese per non mischiare tutte i tre lingue” (77)

“Non sarei assolutamente d'accordo portare dentro casa mia una persona di altra lingua (...) tipo una ragazza alla pari della Svizzera francese, se non parla italiano io proprio per sistema non la voglio, no perché già io faccio fatica con la mia lingua e non voglio, ecco lì penserei che una terza proprio no” (72)

“Mio marito lui parla anche molto bene il francese perché i suoi nonni sono del Giura e lui ha fatto tutto il servizio militare in francese (...) per lui è praticamente una madre lingua si può dire. La sua intenzione inizialmente era di parlare in più anche il francese. Io lì devo dire ero contro perché ho detto: *Ma facciamo veramente un miscuglio con tre lingue e poi io parlo in tedesco, tu parli in francese e fuori italiano*. A me sembrava un po' troppo anche se oggi son convinta che non sarebbe stato un gran problema, a parte che non so se lui avrebbe tirato avanti (...) se per esempio solo una piccola discussione non si può fare in tre lingue o due lingue. (...) Io penso se tutti parlassero, se anch'io sarei padrona della lingua francese è diverso, perché così possa parlare anch'io, posso tradurre anch'io, posso aiutare, però mi sembrava troppo” (13)

---

162 Termine dialettale per “povero” o “poveretto”.

In quest'ultimo stralcio di intervista sono contenute alcune osservazioni che relativizzano la problematicità del trilinguismo riportandole a difficoltà legate ad aspetti pratici: ad esempio il fatto di non avere le stesse competenze riguardo alle diverse lingue in gioco (che comporterebbe un indebolimento ulteriore di una lingua) o la difficoltà effettiva di gestire una conversazione usando tre codici diversi.

Dalle testimonianze degli informatori emerge poi un'ulteriore osservazione interessante secondo cui il bilinguismo, nel senso della pratica di due lingue diverse, viene confinato quasi esclusivamente all'ambito familiare (un aspetto che d'altronde abbiamo visto confermato anche dai dati quantitativi).

“Ho notato (...) che veramente il bilinguismo (...) viene parlato spesso e volentieri nell'ambito familiare, raramente fuori (...) è come se fosse proprio familiare cioè che si si (...) che all'interno è legittimo (...) usciti dalla famiglia si parla italiano” (20)

Certo si tratta di una rappresentazione un po' troppo rigida, che ha tuttavia un riscontro oggettivo nel senso che, soprattutto nel caso di lingue con una bassa diffusione, diventa abbastanza difficile trovare occasioni per praticare la lingua d'origine al di fuori dell'ambito familiare. Non va inoltre dimenticato che una simile situazione, per i figli, si presenta abbastanza frequentemente in quanto la lingua del posto (nel nostro caso l'italiano) assume un ruolo decisamente preponderante nei contatti extrafamiliari mentre le occasioni per usare la lingua d'origine al di fuori della famiglia sono abbastanza ristrette e si riducono al contatto con parenti, conoscenti o amici che non conoscono l'italiano.

Tra le immagini del bilinguismo che sono emerse si è riscontrato anche una considerazione fatalistica di questo fenomeno, in particolare alcuni genitori hanno espresso in maniera chiara la convinzione che malgrado ogni sforzo prodotto dalla famiglia, la lingua del luogo avrà in ogni caso il sopravvento e diventerà lingua materna dei loro figli.

“Penso che a lungo andare vince la lingua locale Sicuramente per loro la loro lingua sarà l'italiano (...) io so che per i miei figli il suo paese sarà la Svizzera, la sua terra sarà il Ticino e la sua lingua sarà l'italiano ma questa non è una cosa che mi dà fastidio, l'ho già accettata se no non sarei qui” (80)

Partendo da questo innegabile dato di fatto si hanno tuttavia due diversi esiti per ciò che concerne l'impegno della famiglia a favore del bilinguismo; da un lato ciò potrebbe essere l'appiglio per giustificare una resa, la rinuncia a trasmettere la lingua d'origine, dall'altro invece può diventare un modo per abbassare il grado delle aspettative nei confronti delle

prestazioni linguistiche dei figli, apprezzando così le competenze (magari anche solo passive) che comunque (vale a dire nonostante le condizioni poco favorevoli) hanno saputo acquisire.

Venendo alle immagini del bilinguismo dei figli diremo dapprima come questi siano generalmente piuttosto severi rispetto alla loro competenza linguistica, soprattutto nella lingua d'origine ma anche rispetto alla lingua del luogo. Ciò è la conseguenza evidentemente di una concezione molto restrittiva del bilinguismo secondo cui è bilingue chi possiede due (o più) lingue in modo completo e perfetto e senza che nell'uso dell'una si risentano tracce dell'altra.

“Parlavo abbastanza tranquillamente l'italiano però ci sono quegli errori che fai, specialmente grammaticalmente, (...) [capita] magari di fare qualche sbaglio grammaticale o anche fonico. (...) Mi sono accorto ben presto che certi errori quasi non li facevo più (...). Il militare l'ho fatto con gli svizzeri tedeschi e lì inizialmente mi sentivo un pesce fuor d'acqua perché loro hanno le loro espressioni, specialmente giovanili e dico: *Cavolo, dove sono finito?* Bon dopo lì, li ho ripreso molto, no?” (70)

Il problema a cui si fa riferimento nella seconda parte della citazione è legato allo sviluppo e alla disponibilità di registri o settori particolari della lingua. Spesso i bilingui definiscono come limitate le loro competenze linguistiche perché appunto hanno l'impressione che esse non coprano tutti gli ambiti in maniera soddisfacente; in questo modo dimenticano tuttavia che spesso nemmeno la competenza dei monolingui spazia in modo uniforme sulle diverse aree della variazione (socio-)linguistica. Inoltre la (presunta) limitatezza è spesso diretta conseguenza della stessa situazione di bilinguismo che fa sì che i diversi ambiti comunicativi siano coperti da diverse lingue o che comunque l'estensione sociolinguistica di una delle due lingue sia meno ampia.

Anche un'altra informatrice tocca lo stesso argomento raccontando del rapporto con una compagna delle medie da poco trasferita in Ticino con la quale ha cominciato a parlare svizzero tedesco “per aiutarla”. Da lei ha imparato molte parole nuove (soprattutto appartenenti a registri giovanili) accorgendosi della differenza tra lo svizzero tedesco parlato dall'amica e quello parlato da lei che definisce: “*tranquillo, senza niente parole, parolacce così e dopo eh, lei parlava diverso*”. Dello stesso parere anche un quindicenne bilingue italiano-svizzero tedesco che dice di avere globalmente una buona competenza dello svizzero tedesco al punto che

“Uno che non mi conosce non si accorgerebbe che verrei dal Ticino, bon forse tra i giovani perché il linguaggio dei giovani, come qua, usano un po' diversi termini tutto così e dopo quelli lì ormai non li conosco” (60)

Dal nostro campione emergono, d'altra parte, anche atteggiamenti meno rigidi, con maggiori aperture, nei quali tuttavia si fa riferimento ancora alla concezione, largamente superata, di una competenza linguistica che si misura dal numero di parole conosciute

“Veramente, son due lingue uguali, non so di che lingua so più parole, quale la parlo meglio, non lo so. (...) Adesso vivo qua e la mia lingua è piuttosto l'italiano però il tedesco anche lei è un po' la mia lingua, era la prima mia lingua e questa è già la seconda”

“Era più un'impressione mia o magari nello scritto che non avevo molto ... non difficoltà però un vocabolario un po' più, un po' meno come si dice? un po' meno ricco, quello sì, gli insegnanti me lo dicevano spesso. Dopo quello si può anche arricchire leggendo e forse quello l'ho fatto un po' poco” (43)

Le immagini delle lingue in gioco sono spesso legate a stereotipi per cui l'italiano è la lingua melodiosa per antonomasia (e bella) mentre la lingua d'origine (soprattutto se è una lingua slavo o lo svizzero tedesco) è ritenuta dura, tagliente (e brutta). Sulla base di questa contrapposizione si ha anche una ripartizione che rispecchia la funzione che si vuole ricoprire: si usa la propria lingua quando si vuole essere categorici, seri o autoritari (il serbo, l'inglese, lo svizzero tedesco), e invece l'italiano per l'interazione non marcata.

“[l'italiano], come lingua è bella, non è duro, non è brutto a sentire, tipo tedesco o mia lingua che sono dure come lingue proprio... invece l'italiano è bello, deriva dal latino e dunque è bello” (11)

L'immagine del bilinguismo ‘più facile da mantenere’ che scaturisce dalle rappresentazioni dei nostri informatori si concretizza in un ambiente familiare in cui entrambi i genitori parlano una stessa lingua che non corrisponde alla lingua del luogo ma che abbia prestigio, oppure in una famiglia in cui il padre sia italofono e la madre di altra lingua. Nella situazione ideale la trasmissione della lingua d'origine dovrebbe iniziare dalla nascita e il bilinguismo sorgere attraverso i contatti con persone (meglio se coetanei) della lingua del luogo.

Riassumendo possiamo dire che sono emersi tre importanti limiti che gli informatori collegano al bilinguismo: il primo riguarda il numero delle lingue; la grande maggioranza degli informatori non ritiene auspicabile mettere in gioco più di due lingue, pena il miscuglio linguistico e il disagio sociale dei figli<sup>163</sup>. Il secondo importante fattore limitativo riguarda il tipo di lingue che vengono a contatto, se da un lato la presenza dell'italiano come lingua di

---

<sup>163</sup> La problematica delle seconde, o più, lingue straniere (le cosiddette *Tertiärsprachen*) comincia solo adesso ad attirare l'attenzione sistematica della ricerca (v. per es. Hufeisen, Lindemann 1998). L'argomento è molto importante soprattutto da un punto di vista politico e ai fini del mantenimento di lingue minoritarie o d'immigrazione.

uno dei coniugi viene senza dubbio ritenuta positiva per l'inserimento dei bambini nel contesto sociale, dall'altro ci sono lingue che vengono ritenute più difficili da mantenere a causa la scarsità di supporti esterni, quali programmi televisivi, libri o riviste per bambini o di ristrette possibilità di contatti con la comunità linguistica corrispondente (il caso emblematico in questo senso è rappresentato dall'olandese che viene spesso citato nei casi di bilinguismo fallito/non riuscito). Quale terzo e ultimo fattore di limitazione del bilinguismo si delinea la trasmissione nelle generazioni: gli informatori, spesso implicitamente, segnalano che le loro aspettative riguardo alla trasmissibilità della lingua d'origine si restringono al massimo a due generazioni, dopo di che ritengono inevitabile una completa integrazione linguistica.

### 3. IL BILINGUISMO IN ATTO: PERCORSI E CASI TIPICI

Partendo dalle indicazioni forniteci dagli informatori e appoggiandoci alle indicazioni che scaturiscono dagli studi sul bilinguismo, è possibile ricostruire almeno approssimativamente alcuni percorsi tipici in funzione principalmente della composizione della coppia. Va da sé che si tratta di un tentativo del tutto riduttivo e semplicistico, che ci aiuterà tuttavia nel riconoscere alcune delle soluzioni maggiormente praticate. Vediamo ora le diverse situazioni che si possono verificare in funzione della composizione delle coppie in cui il bambino si trova a crescere.

#### 3.1. Coppie monolingui alloglotte

Consideriamo dapprima una coppia in cui entrambi i genitori sono parlanti della stessa lingua (ma non la lingua del luogo), per esempio il caso di una coppia di germanofoni, di francofoni o di ispanofoni.

Il modello che si ripresenta spesso in questo caso vede l'uso della lingua d'origine in famiglia fino all'età della prima scolarizzazione (a tre-quattro anni per chi ha frequentato la scuola dell'infanzia, tra i 6 e i 7 anni per chi ha cominciato direttamente con la scuola elementare) e il conseguente avvicinamento alla lingua del luogo. A dipendenza di alcuni fattori quali la rete di contatti sociali della famiglia, la posizione dei figli all'interno della famiglia (primogenito o meno) e altri ancora, tale avvicinamento alla lingua del luogo può risultare più o meno faticoso, come dimostrano i casi seguenti.

“All'inizio era traumatico, non capivo cioè capivo poche cose perché ormai essere abituati a casa a parlare sempre jugoslavo, bon guardavo la televisione, i cartoni animati e così però non è che capivo molto. L'asilo all'inizio era un po' così però credo che dopo due-tre mesetti riuscivo già a capire le cose, parlavo anch'io” (1)

“Mi hanno mandato all'asilo i miei genitori e ho imparato, dopo una settimana ho cominciato a parlarlo. Sì, facevo fatica poi mi vergognavo con i ragazzi che loro parlavano una lingua e io tutta diversa, dopo a volte all'asilo piangevo e volevo andare a casa e dopo quando ho imparato mi sono trovato bene (...) certe parole faticose erano difficili ma parlando si impara” (33)

“Mi ricordo all'asilo, mia mamma mi ha lasciato lì e io non sapevo parlare con gli altri bambini così. Parlavo lo spagnolo e loro mi capivano (...) ma penso che subito dopo ho imparato l'italiano” (56)

“Io fino a cinque anni parlavo solo il tedesco con mia mamma e mia nonna perché abitavo solo da mia nonna, poi abbiamo cambiato casa e ho cominciato a parlare italiano a scuola, all'asilo e anche con mia mamma (...) non ho fatto fatica perché l'italiano l'ho imparato parlandolo con gli amici più piccoli, al

pre-asilo ancora” (23)

“Tre-quattro mesi dopo essere venuto in Ticino sono andato all’asilo ma praticamente ho subito imparato perché già conoscevo delle persone della mia età. (...) Quando noi eravamo solo con lei [con la mamma] lei ci parlava italiano dopo noi praticamente dal sentire eravamo già abituati, capivamo quando qualcuno ci parlava italiano”. (...) Ormai all’età di quattro anni e mezzo di impara subito una lingua, no?” (60)

La fase seguente all’avvicinamento e alla conquista della lingua del luogo vede solitamente un travaso della lingua del luogo in famiglia da parte dei figli<sup>164</sup>. Da quel punto si possono avere due soluzioni estreme contrapposte: in un primo caso i genitori continuano a usare prevalentemente la loro lingua e allora i figli praticheranno in famiglia il bilinguismo oppure useranno esclusivamente la lingua del luogo. Nel secondo caso i genitori seguiranno invece il *trend* iniziato dai figli e anch’essi cominceranno a orientarsi maggiormente verso la lingua del luogo (spesso passando attraverso una fase, più o meno lunga, di bilinguismo o commistione e alternanza di lingue), in questo caso l’uso della lingua d’origine da parte dei figli subirà una notevole diminuzione. Riportiamo alcuni degli stralci dalle interviste che riteniamo riflettano in maniera chiara le situazioni che abbiamo sintetizzato.

“C’era la fase che prima si parlava solo tedesco, poi c’era la fase che io e mio fratello parlavamo in italiano e loro ci rispondevano in tedesco, poi siamo arrivati alla fase, l’ultima praticamente che loro si sforzano di parlare un po’ l’italiano e noi, paradossalmente, parliamo ovviamente anche in tedesco (...) boh, è un’evoluzione se vogliamo che c’è di rapporti di lingua che c’è tra noi e i nostri genitori” (70)

”Io ho cominciato da quando sono nata fino all’età dell’asilo, tre anni e mezzo, a casa parlavo solo tedesco e ho cominciato poi all’asilo no? con la maestra, con ... imparare l’italiano, con quegli amici cioè con quegli amichetti così (...) però a casa parlavo quasi sempre solo svizzero tedesco (...) dopo crescendo così si cominciava anche a mischiare, parlavo italiano praticamente con le frasi metà in italiano e metà in tedesco. (...) Ancora adesso parlando con mia madre metà in italiano e metà in tedesco, quello che viene più facile, così si fa su un miscuglio e ci si capisce” (50)

“Coi miei fratelli e mia sorella parlo quasi sempre italiano, invece coi miei genitori in albanese (...) ogni tanto col papà parliamo italiano, con la mamma sempre perché lei non lo parla bene l’italiano (...) col mio papà parlo metà albanese e metà italiano (...) invece con i fratelli lì bon, non ci faccio caso, parlo sempre italiano, non faccio caso neanche che ... penso di essere un’italiana, no?” (30)

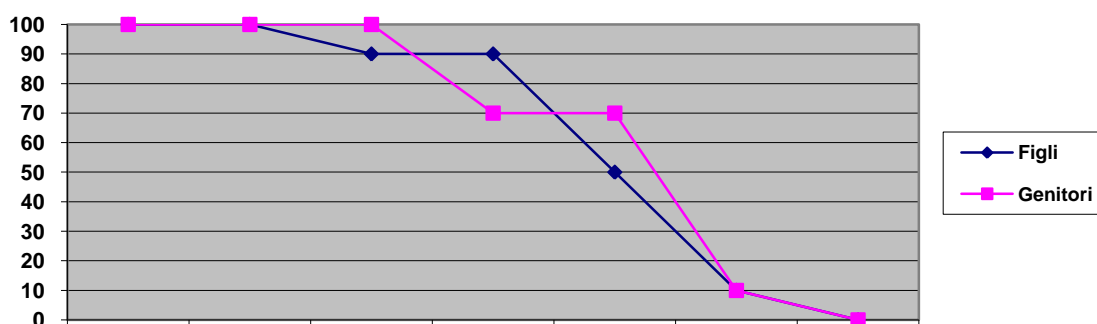
“Io parlo spagnolo con i miei figli a casa però certamente dopo quando loro hanno iniziato scuola le esigenze sono cambiate e tante volte quando si parla di certi discorsi così loro anche dopo lo possono trasmettere tante volte parlo in spagnolo però anche tante volte dopo gli spiego lo stesso in italiano e

---

<sup>164</sup> Cfr. il concetto di *double médiation* di Lüdi e Py (1986), che vuole proprio cogliere il fatto che i genitori immigrati usufruiscono di un doppio canale di *input* nella lingua del luogo, quello dell’ambiente esterno e quello importato in famiglia dai figli. E’ chiaro che nel secondo caso, da un punto di vista generale emotivo e affettivo il rapporto con la lingua del luogo può modificarsi.

tante volte finiamo per fare doppio lavoro così possono sapere le strutture tanto in una lingua come nell'altra. Però costantemente cerchiamo di mantenere lo spagnolo anche come punto di contatto perché (...) la lingua che si parla in tutta la mia famiglia è lo spagnolo (...) quando io devo esprimermi veramente con [i figli] parlo lo spagnolo, magari a livello più tecnico, culturale, così uso di più l'italiano perché così loro si arricchiscono (...) però quello più importante fra il rapporto umano, le emozioni, del rapporto de mamma-figlio e tutte queste cose, lo faccio in spagnolo e quando sono arrabbiata in spagnolo, senz'altro. (...) Penso che è cominciato dopo l'asilo, quando hanno cominciato l'asilo lì ho cominciato più a introdurre l'italiano perché anche loro mi portavano a me delle storie in italiano e allora cominciavano a famigliarizzarsi anche con queste storie" (80)

Se volessimo rappresentare graficamente in modo molto semplice la situazione di cui abbiamo finora tracciato il profilo, otterremo il risultato seguente.



Il grafico è semplicemente un tentativo di rendere visivamente l'evoluzione dell'uso della lingua d'origine nel caso in cui i genitori seguano la tendenza tracciata dai figli di introdurre la lingua del luogo nella comunicazione interfamigliare che vede alternarsi a una prima fase di relativa stabilità nell'uso della lingua d'origine tra genitori e figli uno stadio successivo in cui inizia un cambiamento da parte dei figli che, per esempio, cominciano a non parlare più la lingua d'origine fuori casa; i genitori a questo punto iperinterpretano questo comportamento immaginando che i figli preferiscano la lingua del luogo e reagiscono di conseguenza, cominciando a usare maggiormente questa lingua e meno la lingua d'origine. A questo punto può darsi che nei figli si inneschi il medesimo comportamento visto in precedenza, cioè che anche loro interpretino il comportamento dei genitori come un segnale di preferenza per la lingua del luogo adeguandosi di conseguenza. Da questo momento inizia una fase di calo che può portare fino alla scomparsa dell'uso della lingua d'origine.



### 3.2. Coppie miste

Volendo ora a considerare la situazione della coppia mista in cui un partner parla la lingua del luogo, il passaggio successivo indurrebbe ad inserire un'ulteriore distinzione in funzione di chi dei due partner sia italofono. Per come è strutturata e organizzata in genere la vita di coppia, risulta chiaro che, nella maggior parte dei casi, è la madre che si occupa in maniera preponderante dei figli (in particolare nei primi quattro anni di vita). Vi dovrebbe dunque essere una notevole differenza per l'esito della trasmissione della lingua d'origine a seconda che essa sia la lingua della madre oppure del padre, una differenza che si manifesterebbe soprattutto a livello della quantità di *input* linguistico ricevuto. Generalmente dovrebbe quindi valere la regola che se la madre è una parlante territoriale, la lingua del padre ha minori possibilità di essere mantenuta, perché normalmente non avrebbe la consistenza sufficiente per controbilanciare la forza della lingua del luogo. Il percorso per figli e genitori all'interno di questa condizione risulterebbe essere di solito il seguente: dall'uso della lingua d'origine con il padre e le persone di questa lingua, dopo il passaggio critico determinato dall'"entrata in società", si ha una diminuzione dell'uso via via più pronunciata, che passa attraverso la comunicazione bilingue per arrivare alla sola funzione passiva (per quanto riguarda il figlio) e invece a un uso sempre più limitato fino all'abbandono della lingua da parte del padre.

Nei casi contrari, in cui è la madre ad essere parlante non territoriale, ci sarebbero invece maggiori probabilità di superare l'ostacolo dell'entrata in società con risultati migliori per quanto riguarda il mantenimento della lingua d'origine.

Abbiamo finora volutamente usato il condizionale in quanto in questa sequenza di ragionamento, benché apparentemente filante, non si tiene conto di un fattore estremamente importante (tale da risultare poi determinante) rappresentato dall'atteggiamento verso le lingue. Il successo della trasmissione della lingua d'origine sembra essere collegato più strettamente alla costanza e alla motivazione nell'uso. Con queste premesse infatti anche le possibilità di trasmettere una lingua da parte del partner maschile risultano più consistenti. Se ne ha la prova nei racconti di diversi informatori, tra cui quello di un ventiquattrenne abitante nel Luganese la cui madre bilingue italiano-svizzero tedesco ha parlato piuttosto italiano in famiglia lasciando al padre il compito di trasmettere lo svizzero tedesco. Il giovane illustra la sua situazione linguistica nel modo seguente.

“E’ curioso, io poi man mano con mia mamma ho preso sempre a parlare di più italiano, tanto è vero che con lei adesso parlo praticamente solo italiano, con mio padre, che non ha mai imparato l’italiano molto bene, no, con lui abbiamo sempre parlato tedesco (...). Quindi diciamo che con la parte della mia famiglia che padroneggia bene l’italiano parlo italiano. (...) Mio padre era quello che faceva più leva

[sulla trasmissione della lingua d'origine], mio padre era quello che magari ci comprava i libri in tedesco o ci dava i libri in tedesco da leggere” (73)

Gli stralci che riportiamo di seguito illustrano situazioni in cui la lingua d'origine, pur essendo lingua della madre, ha avuto un forte regresso al momento critico dell'”entrata in società”

“Mia mamma ha cominciato già da piccoli a parlarci su tedesco e io fino a tre anni che non andavo fuori a giocare con gli altri, io che non sapevo parlar bene, parlavo solo tedesco. Poi quando ho incominciato a andare all'asilo così e gli altri parlavano italiano allora anche mia mamma ha cominciato a parlarci italiano (...) Adesso parla sempre tedesco” (63)

“Con i bambini funziona così: lui parla dialetto anche loro con lui, io con loro parlo o svizzero tedesco o in italiano e loro con me solo in italiano anche se io parlo tedesco (...) e devo anche dire che purtroppo pian piano sto perdendo anch' io un po' l'abitudine di parlare svizzero tedesco con loro cioè mi viene, mi viene quasi automatico di parlare italiano, non è che faccio apposta, che non voglio, anzi però alle volte devo già quasi concentrarmi per parlare. (...) Hanno cominciato subito con il dialetto (...) magari i primi anni, fin verso i quattro anni, prima di andare magari all'asilo, parlavano magari ancora un attimino più svizzero tedesco e poi cominciando l'asilo è cambiato proprio radicalmente (...).Manteniamo comunque i contatti con la Svizzera tedesca, tutti gli anni cerchiamo che possono andare magari dalla mia sorella o dai miei genitori per riprendere. Devo dire due tre giorni che sono là riprendono subito eh, non è che l'hanno dimenticato, capiscono anche, è proprio solo il parlare che è un po' un problema (...) quando tornano parlano bene e dopo magari per una settimana o due settimane anche con me rispondono magari anche ogni tanto in svizzero tedesco e poi pian piano va ancora perso” (74)

Anche il caso riportato da un informatore con il padre svizzero tedesco e la madre italiana, trasferitosi con la famiglia all'età di 6 anni in Italia, mostra bene come un atteggiamento positivo e di sostegno verso la lingua del padre, abbia permesso di recuperare la lingua d'origine con relativo agio malgrado la decisione della famiglia di escluderla per un certo periodo dal repertorio linguistico.

Possiamo quindi affermare che la possibilità di trasmissione di una lingua non territoriale dipende piuttosto che dal genere del genitore di cui è lingua materna in maniera almeno altrettanto determinante dalla costanza e continuità del suo uso in famiglia.

### 3.3. Coppie bilingui alloglotte

Passando alle coppie miste in cui entrambi i partner parlano una lingua diversa (ma non la lingua territoriale), molto spesso accade che uno dei due (in prevalenza l'uomo, per i motivi che abbiamo esposto nel paragrafo precedente) rinuncia alla propria lingua per evitare che i figli vengano a trovarsi in una situazione di trilinguismo, considerata come non particolarmente favorevole. Di conseguenza questo tipo di coppia risulta piuttosto rara e viene

spesso fatta confluire in una situazione di coppia mista con un componente che parla la lingua del luogo (a seguito della scelta di uno dei partner di adottare questa varietà), oppure in una situazione in cui non compare la lingua del luogo (in quanto uno dei due partner adotta la lingua dell'altro).

In conclusione di questo capitolo sui percorsi tipici del bilinguismo torniamo a ribadire che i tentativi di individuare e rappresentare dei percorsi-tipo rappresentano un'evidente generalizzazione, che ha valore puramente indicativo e che ha il solo scopo di orientarsi più facilmente all'interno dell'intricata topografia che risulta dalle moltissime possibilità di variazione delle situazioni di base originate dall'influenza di altrettante numerose variabili legate alla situazione particolare, agli atteggiamenti e ai valori che ciascuno attribuisce al bilinguismo o all'apprendimento linguistico.

### **3.4. Alcune tappe caratteristiche e relativi comportamenti linguistici**

Da un'ottica focalizzata in prevalenza sull'educazione bilingue e sui problemi ad essa connessi, spostiamoci ora verso un'ottica che considera maggiormente gli aspetti legati all'acquisizione del bilinguismo. Cercheremo di seguire in questo sottocapitolo quali sono le fasi e i passaggi che si ripresentano spesso nel percorso di apprendimento bilingue di un bambino (o, più generalmente, di un apprendente) e quali i comportamenti linguistici relativi, affidandoci, una volta di più, alle testimonianze dirette dei nostri informatori.

Iniziamo riportando l'esperienza dell'apprendimento bilingue della figlia di una coppia mista (olandese, spagnolo) in cui ciascun genitore ha mantenuto la propria lingua.

“Ma lei dall'inizio cominciava a separare; almeno parlava, le parole che sapeva in italiano le usava in italiano quando era piccola no? quando cominciava poi sapeva la parola solo in spagnolo la metteva in spagnolo e dopo piano piano ha aumentato il vocabolario cominciava a separare. All'inizio parlava anche tutti e tre perché una volta sapeva una lingua l'altra un'altra lingua” (2)

Nel paragrafo riportato emerge in maniera chiara l'aspetto della separazione dei codici, a cui i genitori attribuiscono una notevole importanza e riguardo al quale sono ansiosi di vedere funzionare perfettamente nei propri figli in tempi molto corti. Soffermiamoci un momento su questo aspetto cercando di capirne le cause e le conseguenze.

Nella maggior parte dei casi i genitori ritengono preoccupante (e anzi perfino un sintomo decisamente negativo) che i figli utilizzino termini presi da lingue diverse in uno stesso discorso. Evidentemente queste paure rientrano totalmente nella logica che considera normale unicamente il monolinguisma e invece considera il bilinguismo come un comportamento deviante.

Il problema in realtà non riguarda tanto la separazione delle lingue in sé, dal momento che a livello di ricezione questa capacità è presente e attivata sin dalle prime settimane di vita, quanto piuttosto l'uso che il bambino fa delle lingue. Varrà quindi la pena riflettere su cosa si richiede realmente al bambino bilingue quando si esige che 'non mischi'. Gli si chiede in fin dei conti di essere capace di utilizzare in maniera appropriata una o l'altra lingua in funzione della situazione comunicativa, in altre parole di tenere adeguatamente conto del contesto dell'enunciazione, dell'interlocutore, dell'argomento eccetera nella scelta della varietà di lingua da utilizzare. Un compito che comporta evidentemente notevoli difficoltà di tipo sociolinguistico ancora prima che cognitivo, e che richiede dal bambino, malgrado si trovi nelle fasi iniziali dell'apprendimento, di essere in grado di controllare il consistente numero di parametri che costituiscono la situazione comunicativa e di attivare di conseguenza una o l'altra delle varietà che ha a disposizione. Vale poi la pena ricordare che anche i bambini monolingui si trovano ad affrontare la stessa difficoltà, ma che la loro condizione risulta meno difficoltosa poiché hanno a che fare con un solo codice anziché due. Davanti a una lacuna lessicale per esempo i monolingui devono far ricorso a perifrasi o giri di parole rendendo (forse) meno efficace la loro comunicazione, mentre i bilingui possono far ricorso all'altro codice, mantendendo una buona efficacia comunicativa (se parlano naturalmente con un interlocutore a sua volta bilingue) ma così facendo rendono evidente la loro lacuna e infrangono il principio del monolinguisimo. Il tutto è naturalmente complicato dal fatto che spesso (se non sempre) anche i genitori stessi tendono a usare entrambe le lingue negli stessi discorsi.

Un esempio lampante della difficoltà della scelta e dell'uso della varietà in funzione della situazione linguistica (e di come invece da parte dei genitori essa venga sottovalutata) è dato dal seguente episodio accaduto durante un'intervista alla madre di un bimbo di due anni e mezzo, il quale, a detta della madre, sarebbe in grado di separare con facilità i tre codici ai quali è esposto: lo svizzero tedesco (con la madre), l'italiano (con il padre e la sua famiglia) e l'inglese (con le molte amicizie da parte della madre, tra cui molti bambini più o meno coetanei).

“Quando vuole sapere qualcosa come si chiama in tedesco me lo chiede in tedesco: *Mami ehm was isch das?* Se vuol sapere in italiano mi chiede: *Cos'è questo?* E se lo vuol sapere in inglese (ride) mi chiede: *Come dice la Carolina?*” (3)

A questo punto il bambino interviene dicendo: “*Dice Caia [Carolina]: uno due-*“ La madre lo interrompe con un: “*Noo!*” deciso, ma lui ribatte: “*Sìì, a Caia dice uno due*” allora la madre, imbarazzata, puntualizza: “*No questo dice il papi*”.

La mescolanza di codici viene dunque interpretata in molti casi come un campanello di allarme dai genitori, sintomo di un inceppamento o di un cattivo funzionamento nel meccanismo dell'apprendimento bilingue. Alcuni brani tolti dalle interviste agli informatori che riportiamo di seguito ce ne danno conferma.

“I primi tempi i bambini hanno mischiato tutto insieme poi io ho detto: *Adesso dobbiamo fare qualcosa, uno deve parlare tedesco, l'altro parla italiano. Se no mischiano.* Anch'io lo dico ogni tanto la Valentina lo mischia qualche cosa lo dice: *Tu devi parlare se vuoi parlare parla in tedesco o in italiano.* E questo lei anche (...) lei se parlano italiano tutto il giorno parla ma se lo parla anche con altri bambini che parlano tedesco cambia subito dopo per lei c'è un problema che mischia tutto” (5)

Sappiamo invece che una fase di enunciazione mistilingue è assolutamente normale e frequente e invece di allarmare i genitori, li dovrebbe rassicurare sul fatto che c'è un lavoro linguistico in corso e che il bambino sta in qualche modo lavorando con le lingue in una dinamica di tentativi e rielaborazioni successive che mirano ad individuare le condizioni appropriate di uso delle lingue in gioco. Questo aspetto è stato colto bene anche da alcuni informatori, come mostrano i passaggi seguenti:

“I primi tempi mischiavano un po' le parole, prime di ordinarle nell'italiano o nel francese le usavano un po' indifferentemente però per poco tempo, dico questione di pochi mesi. (...) Succede nei due sensi perché una parola appunto viene più precisa in una certa lingua, mi sembra che è un po' una soluzione di facilità. (...) Penso che è una cosa costruttiva perché dico era un modo per fare vedere che hanno capito come funziona la lingua, che hanno capito non so le appartenenze” (48)

“E poi a me ha fatto un po' ridere quando lei crescendo incominciava a parlare mescolava ovviamente le due lingue parlava un miscuglio di tutt'e due e dopo di un giorno all'altro (...) lei ha capito cosa voleva dire secondo me una lingua e da quel punto lì non ha più mescolato. (...) mi sembra a due anni e tre mesi che frequentava il nido lì non mescolava più perché lì si è trovata poi, buffo, con un'altra bambina di lingua [spagnola] lo stesso discorso soltanto col papà tedesco e subito si sono messe a parlare tra di loro spagnolo e allora a me quello ha fatto piacere perché ho capito che veramente lei aveva capito che cosa voleva dire una lingua e un'altra” (72)

La testimonianza che segue si riferisce al comportamento dei figli di una coppia mista in cui ognuno ha mantenuto la propria lingua (lei svizzero tedesco, lui dialetto ticinese) e che ha vissuto per diversi anni nella Svizzera tedesca. Abbiamo qui la prova di uno stadio molto avanzato rispetto a quello della separazione dei codici in cui si è raggiunto un grado di padronanza dei due codici notevole.

“Quando erano più piccoli era interessante, facevano le traduzioni perché mi traducevano quello che diceva il marito in svizzero tedesco per me e quello che io dicevo in svizzero tedesco lo traducevano a mio marito in dialetto. L'hanno fatto ehh quand'erano all'asilo così poi hanno smesso” (4)

Non per tutti la mescolanza di codici rappresenta un pericolo da evitare, la dichiarazione dell'informatrice seguente ci illustra una posizione del tutto diversa, presentandoci nel contempo anche un breve estratto da quella che potremmo chiamare la "quotidianità dell'insegnamento bilingue" in una coppia mista. La testimonianza è significativa in quanto vi si ritrova una notevole lucidità e coerenza, che impediscono di sanzionare la pratica del *code switching* in quanto la si riconosce come abituale nell'*input* derivante dai genitori stessi.

“come io adesso, come io faccio anche oggi perché quando io insegnavo, diciamo quando io parlo in inglese con loro se c'è una parola nuovo perché orami le posate quando mangiamo set the table you know get the knives and forks ehm quando non capivano cos'era knives and forks then I said coltello e la forchetta ripetevo in quel senso lì (...) ovviamente ci sarà senz'altro parole nuove man mano che andiamo avanti però ripeto sempre in italiano e (...) entro la terza volta lo sa esattamente già quel parola in inglese cos'è” (8)

Si tratta di un punto di vista sottoscritto anche da altri informatori secondo i quali la commistione dei codici nel discorso costituirebbe un passaggio naturale, la cui durata è relativamente limitata nel tempo e che non comporta conseguenze di grande rilevanza per lo sviluppo linguistico dei figli.

“lo faranno [mischiare le lingue] solo quando sono piccoli perché una volta dentro adesso con la scuola lei già non lo fa più. Io questo non lo ritengo un problema perché un domani quando è padrona anche di quell'altra lingua non lo farà più. Come anche a noi capita ogni tanto non so se parlo svizzero tedesco ah non mi viene la parola allora o si fa un giro cioè si dice in altre parole o se no soprattutto se sono insieme con delle amiche che parlano anche italiano allora la sputo fuori in italiano. No, non mi faccio dei problemi perché non siamo professionisti che dobbiamo fare un discorso davanti a gente” (13)

“Devo dire che tutt'e due pur essendo bilingui hanno parlato abbastanza rapidamente, prima dei due anni, bon la bambina prima ancora si esprimeva abbastanza bene in due lingue (...) ma certo ci vuole un po' di tempo per fare un po' di ordine” (46)

Procedendo nell'esposizione dell'apprendimento bilingue dato dai nostri informatori, dopo l'eventuale momento della mescolanza e della successiva separazione dei codici, per i figli di coppie non italofone si verifica spesso un momento critico che coincide con l'entrata in società, costituita tipicamente dalla frequenza alla scuola dell'infanzia<sup>165</sup>; ne abbiamo conferma sia dai racconti dei genitori che da quelli dei figli.

---

<sup>165</sup> Ricordiamo che in Ticino sono ammessi alla scuola dell'infanzia i bambini dai tre ai sei anni. In molte sedi, per problemi interni, tuttavia i bambini sono ammessi solo a partire dai quattro anni. La frequenza alla scuola dell'infanzia inoltre non è obbligatoria, ma avviene comunque nella quasi totalità dei casi (almeno per quanto riguarda i bambini nell'ultimo anno pre-scolastico).

“All’inizio specialmente (...) parlava in francese però diceva delle parole in italiano quando si cominciava a uscire o all’inizio dell’asilo, però dopo no è passata abbastanza: o francese o italiano. Il piccolo per il momento dice solo parole [e principalmente in italiano]” (26)

“Ho imparato l’italiano un po’ dai miei fratelli quando hanno cominciato a andare a scuola e all’asilo” (21)

L’affermazione dell’ultima informatrice (figlia di una coppia di svizzeri tedeschi, nata in Ticino e quarta di cinque figli) introduce un aspetto estremamente importante rappresentato dalla posizione dei figli in famiglia. I casi che riportiamo di seguito illustrano bene la differenza di approccio con la lingua del luogo tra primogeniti e figli minori.

“Io sinceramente non ricordo se ho imparato prima l’italiano o il francese perché essendo la terza probabilmente parlavo italiano con i miei genitori ma le mie sorelle mi parlavano già francese” (27)

“In sei mesi [alla scuola dell’infanzia] ho imparato moltissimo l’italiano, mi è servito anche a scuola, perché io ero la prima della famiglia, no? che era un po’ più sai [a contatto con l’italiano] dopo c’era mio fratellino che lui non capiva molto (...) allora sai io cercavo di spiegargli un po’, no?” (30)

“Il secondo [figlio] ha avuto il vantaggio che il primo giocava già in italiano con lui, allora, sempre il primo apre un po’ strada al secondo” (80)

La lingua del luogo viene dunque spesso inserita nella famiglia attraverso i fratelli maggiori, che in qualche modo spianano la strada ai fratelli minori rendendo più facile il loro approccio alla lingua del luogo. La loro opera è estremamente importante perché da un lato permette un avvicinamento progressivo alla lingua del luogo, e dall’altro rappresenta un luogo di apprendimento privilegiato, in cui si può ricorrere, se necessario, alla lingua d’origine e che nel contempo è fortemente motivato dal contesto.

Il rovescio della medaglia è costituito dal contraccolpo subito dalla lingua d’origine, che viene decisamente relegata in secondo piano soprattutto per le interazioni tra i fratelli, come risulta dal primo brano qui sotto di una informatrice bilingue (come il marito) dialetto-svizzero tedesco.

“La (...) seconda figlia ha parlato molto meno *Schwyzertütsch* questo è stato perché il primo i primi tre anni quasi parlavamo solo tedesco ed eravamo solo noi tre, quando è subentrata la figlia, lui è andato all’asilo e il problema era che lui mi arrivava a casa con l’italiano e chiaramente la figlia è cresciuta già con meno rigidità però adesso vedo che ha avuto lo stesso (...) e anche lei è stata contentissima di potere capirlo” (78)

“Da piccola piccola [i genitori] mi parlavano svizzero tedesco, l’italiano l’ho imparato all’asilo anche se sapevo già esprimersi perché lo sentivo da mia nonna. (...) Mia sorella ha avuto più problemi col tedesco perché io andavo già all’asilo e io (...) con lei parlavo soltanto italiano e lei si è sempre rifiutata

un po' contro questo [lo svizzero tedesco], cioè magari mia mamma gli parlava in tedesco e lei rispondeva in italiano" (67)

I fratelli o le sorelle maggiori possono essere a volte sostituiti da conoscenti o amici della propria lingua, i quali svolgeranno appunto lo stesso compito di "iniziazione progressiva".

"Sono arrivata qua con due anni, [l'italiano] me l'ha imparato una mia amica tedesca" (40)

### 3.5. Il bilinguismo tardivo

Abbiamo finora cercato di seguire le tracce del percorso (o dei percorsi) dell'apprendimento bilingue precoce. Nei casi in cui il contatto con una L2 (e quindi l'inserimento nella comunità linguistica nuova) avviene in un'età più avanzata, i problemi che si presentano sono completamente diversi, così come diverse saranno le reazioni e le strategie degli apprendenti. Sempre sulla base delle indicazioni che sono emerse dalle testimonianze del nostro campione, risulta chiaro che il fatto di non poter contare sull'aiuto di fratelli/sorelle o genitori che abbiano conoscenze della lingua del luogo può rendere meno agevole l'avvicinamento alla lingua del posto. Ne abbiamo un esempio nel caso di una coppia mista (lei romanda, lui svizzero tedesco) che si è trasferita solo da pochi anni in Ticino, ecco come la madre racconta il percorso di apprendimento dei tre figli (che al tempo avevano 5 anni e mezzo, 4 e mezzo e 2 anni):

"Siamo venuti [in Ticino] due settimane o tre settimane prima dell'inizio della scuola e appunto la più grande dopo due, no subito lei ha cominciato a parlare un po' così in classe poco a poco e mi sembra che a Natale già parlava benissimo. E mio figlio che all'epoca aveva quattro anni e mezzo così, lui è andato all'asilo e fino a Natale non ha detto una parola, niente non ha neanche risposto in francese quando gli parlava la maestra e dopo Natale da un colpo... e infatti è lui che ha forse il più bell'accento. La piccola che quando siamo arrivati qua già non parlava bene il francese perché ha parlato molto tardi [...] e fino a cinque anni era un disastro [...] adesso è un miscuglio terribile, lei diciamo sa meglio l'italiano che il francese di sicuro, perché parla bene il francese ma con delle parole italiane. [...] In italiano parla veramente bene a scuola non ha difficoltà, ha una buona grammatica, stranamente scrive benissimo. [...] Io penso che è piuttosto il problema è in francese. Penso che non parlava abbastanza bene il francese quando è arrivata qua e dopo ha imparato un po' quasi le due lingue assieme" (42)

Un'esperienza confermata da una ragazza diciannovenne, primogenita di una famiglia serba trasferitasi in Ticino da sette anni e da una ragazzina quattordicenne di origine albanese, che all'età di sette anni si è ricongiunta, insieme al fratello (di un anno minore), al nucleo familiare (genitori e due fratelli maggiori) che risiedeva in Ticino già da una decina d'anni.



“Veramente ho fatto fatica a imparare l’italiano,(...) dovevo imparare l’italiano, ho iniziato e in quattro mesi riuscivo bene o male cioè a esprimermi, dire delle cose (...) io ho ripetuto l’anno scolastico per via dei livelli e della lingua, lui [il fratello] no perché l’ha imparato molto più in fretta di me essendo più piccolo (...) poi (...) avevo difficoltà, cioè una cosa, cioè piangevo, non volevo, volevo tornare a casa, non capivo niente” (11)

“Mi ricordo di avere fatto fatica a imparare l’italiano, molto. Cioè a noi ci facevano fare dei disegni poi tu dovevi spiegare in italiano cos’era quel disegno, cosa si riferiva, dovevi fare per esempio tutta la famiglia, poi c’era la mamma, il papà, i fratelli così, no? tu dovevi spiegare qual era il fratello sai, era complicato” (30)

Se alla mancanza di fratelli maggiori si aggiunge uno scarso contatto con l’ambiente circostante, può accadere che anche figli di genitori non italofoeni nati in Ticino incontrino difficoltà simili a chi si trasferisce in Ticino da altre regioni linguistiche in età avanzata. Si vedano i due racconti seguenti riferiti a ai casi di una ragazza nata e cresciuta in Ticino figlia di genitori svizzeri tedeschi e danesi e di una ragazza serba arrivata in Svizzera a 11 anni.

”Quando ho cominciato l’asilo ho imparato l’italiano (...) penso che all’inizio avevo fatto un po’ fatica, non mi piaceva neanche tanto l’asilo e anche l’ambientarsi con gente nuova che non ho mai avuto tanto contatto prima con bambini nel paese (...) perché abitiamo su in Val Verzasca quindi è un po’ discosto da tutto e la casa anche ancora di più (...) così, all’inizio sì, ma ho fatto in fretta a imparare.” (43)

“Arrivando qua mi sono trovata un po’ così eh disorientata, non mi piaceva, non sapevo la lingua però l’ho imparata prestissimo, cioè (...) un mese o due bene o male già riuscivo a comunicare con i compagni” (14)

Alcuni dei nostri informatori riportano episodi particolari legati alle difficoltà incontrate al momento del contatto con la lingua del luogo che ci danno la misura del lavoro linguistico di (ri-)assestamento che deve essere compiuto in uno spazio di tempo relativamente limitato.

“Mi ricordo che avevo delle parole che praticamente le italianizzavo e dopo boh c’era la maestra che diceva: *Non si dice così ma si dice così* e me lo ricordavo. Oppure mi ricordo una volta una scena che dovevo fare un disegno e disegnare uno spaventapasseri e io lo disegnavo e pitturavo calcato e lei mi diceva, glielo facevo vedere e mi diceva: *Non calcato* così ma io non sapevo cosa voleva dire, lo facevo uguale e niente, finché la terza volta dopo mi ha spiegato cosa voleva dire non calcato (ride) e dopo l’ho fatto giusto” (68)

Il momento critico rappresentato appunto dal contatto con la lingua del luogo può avere esiti diversi che dipendono da una serie di variabili collegate in maniera complessa tra di loro: la reazione dei genitori, l’atteggiamento verso la lingua del luogo e la lingua d’origine, la frequenza e la costanza del contatto con persone della lingua d’origine, eccetera.

Nei casi in cui i genitori, per dirla con le loro parole “mollano un po’”, cioè non si dimostrano rigorosi nel loro comportamento linguistico, l’esito più comune è quello che vede un progressivo abbandono della lingua d’origine da parte dei figli, almeno nei suoi usi attivi in famiglia, essa può essere tuttavia abbastanza facilmente riattivata al momento in cui se ne presenti la necessità.

“Con i bambini funziona così: lui parla dialetto, anche loro con lui, io con loro parlo o svizzero tedesco o in italiano e loro con me solo in italiano anche se io parlo tedesco (...) magari i primi anni, fin verso i quattro anni, prima di andare magari all’asilo, parlavano magari ancora un attimino più svizzero tedesco e poi cominciando l’asilo è cambiato proprio radicalmente. (...) Manteniamo comunque i contatti con la Svizzera tedesca, tutti gli anni cerchiamo che possono andare magari dalla mia sorella o dai miei genitori per riprendere. Devo dire due tre giorni che sono là riprendono subito eh, non è che l’hanno dimenticato, capiscono anche, è proprio solo il parlare che è un po’ un problema (...) quando tornano parlano bene e dopo magari per una settimana o due settimane anche con me rispondono magari anche ogni tanto in svizzero tedesco e poi pian piano va ancora perso” (74)

Un’altra possibile via d’uscita è rappresentata dall’uso in cui i due codici vengono alternati o mischiati in modo più o meno consapevole e seguendo strategie particolari.

“Con mia sorella parlo sempre spagnolo però è sempre mescolato con l’italiano, una frase che proprio non avrebbe significato (...) la comincio in spagnolo e poi dico, metto delle parole dentro in quella frase in italiano” (19)<sup>166</sup>

“Quando parlo a tavola con i miei genitori così ogni tanto non so una parola, no? quando racconto perché cioè tante parole non le so più e allora ogni tanto mischio dentro tutto” (21)<sup>167</sup>

“Quando ero piccola facevo un po’ di confusione all’inizio, dicevo certe parole in tedesco in italiano e poi adesso l’ho un po’ dimenticato (...) quando parlo veloce con mia nonna anche lì faccio cioè dico mezzo italiano e mezzo tedesco perché non mi concentro” (16)

“[Preferisco] l’italiano non so boh perché forse riesco a parlare più facilmente, invece in albanese no, quando parlo albanese mi confondo sempre oddio certe volte anche loro [i parenti in Kosovo] mi correggono e mi dicono: *Ma cosa vuol dire questa roba?* (...) certe parole io le dico in italiano” (30)

“Ancora adesso parlando con mia madre metà in italiano e metà in tedesco, quello che viene più facile, così si fa su un miscuglio e ci si capisce” (50)

---

<sup>166</sup> Più avanti nell’intervista, l’informatrice (una ragazza di 19 anni di origine spagnola, trasferita in Ticino da poco più di due anni), dice che la pratica del *code switching* si sta espandendo anche alla comunicazione con i genitori.

<sup>167</sup> L’informatrice, in un altro punto dell’intervista ricorda di aver applicato lo stesso comportamento anche durante gli anni di scuola elementare.

“[Noi in famiglia] siamo uno struso<sup>168</sup>, facciamo magari italiano, svizzero tedesco e poi passiamo all’italiano (...)” (69)

“All’inizio parlavo solo francese, poi dopo l’anno scorso non so per cosa ho cominciato a parlare solo italiano e adesso ho ripreso solo francese e adesso lui certe parole eh ieri diceva: *Gioco con lo chien*. Comincia a mettere di nuovo qualche parola dentro già. Dunque adesso spingo sempre di più” (26)

Va sottolineato il fatto che la pratica della commutazione di codice prende molto più piede nei casi in cui i genitori (o gli altri famigliari con cui si pratica) siano loro stessi bilingui oppure abbiano acquisito una buona competenza e fluidità nella lingua del luogo.

“Tutt’e due [madre e figlio] sappiamo che sappiamo tutt’e due le lingue [italiano e svizzero tedesco] e dopo se parlando tra di noi se qualche volta non troviamo proprio il termine giusto in italiano ma ce l’abbiam proprio in mente in tedesco, lo diciamo in tedesco ma bon capita poco.” (60)

“Magari inizio una frase in italiano e la finisco in tedesco, però questo capita con mia mamma o mio papà (...) magari non mi viene una parola in italiano, la dico in tedesco, non mi viene una parola in tedesco, la dico in italiano” (67)

Un caso estremo ci viene illustrato da un informatore con un’esperienza linguistica piuttosto singolare: nato in Svizzera francese da madre spagnola e padre romando, si è trasferito con la famiglia in Spagna a 11 anni per poi arrivare in Ticino con la sorella 5 anni più tardi. Parlando del suo uso linguistico attuale con i famigliari egli afferma:

“Tante volte capita che in un discorso si passa da una lingua all’altra e non se ne accorge nessuno cioè per dire che capita che parlo con mia sorella, con mio fratello o con mio cognato<sup>169</sup> si incomincia in italiano, si passa allo spagnolo perché magari si parla di qualche cosa in cui le parole vengono più facile, e poi si ritorna all’italiano (...) capita a volte di cambiare da una lingua all’altra, sembra quasi cambiare canale, e di non rendersene conto e questo bon, è un aspetto, è un aspetto bello. (...) Tante volte, per dire, quando mi chiedono: *Ma che lingua parli con tua sorella?* devo pensarci un attimo” (51)

Il meccanismo di commutazione di codice rimane invece spesso bloccato (o comunque ridotto) nel caso in cui anche solo un genitore, per i motivi più diversi, non abbia buone conoscenze nella lingua del luogo, come emerge dalle dichiarazioni dei seguenti informatori:

“Io parlo jugoslavo e italiano, a casa tutt’e due e con mia mamma [di origine serba] parlo quasi sempre italiano, con mio papà [serbo] sempre jugoslavo perché mio papà sa meno la lingua, l’italiano e dopo non capisce” (39)

“Se sono con mia mamma allora penso in svedese, se sono con mio papà penso in italiano credo però

---

168 Italianizzazione del dial. *sc-trüs*, „affare, pasticcio, cosa astrusa“.

169 Di origine spagnola ma residente in Ticino da una decina d’anni.

credo più italiano perché parlo sempre italiano” (18)

“Coi miei fratelli e mia sorella parlo quasi sempre italiano, invece coi miei genitori in albanese (...) ogni tanto col papà parliamo italiano, con la mamma sempre [albanese] perché lei non lo parla bene l’italiano (...) con la mamma (...) devi saperla proprio [la lingua albanese] (ride)” (30)

“Abbiamo deciso di essere molto rigorosi (...) di essere molto selettivi, di cercare di mischiare il meno possibile, di parlare francese tra di noi e l’italiano io coi bambini e lui norvegese (...). Troviamo buona questa soluzione, ognuno la propria lingua e i bambini non sembrano avere difficoltà (...) Parla quasi solo italiano però capisce molto bene il norvegese e adesso risponde anche in norvegese a mio marito, non parla con me in norvegese, proprio fa la differenza” (83)

“Io e mia sorella [parliamo] un po’ mischiato, dipende da cioè dalle parole che vengono così se non ne sappiamo una in italiano, parliamo in tedesco (...) con mio padre tedesco, con mia madre già più italiano perché mio padre non lo sa l’italiano” (55)

Molte delle situazioni esposte nei brani che seguono mostrano il ricorso alla commutazione di codice quale soluzione d’emergenza per aggirare difficoltà dovute a lacune oggettive, che nella maggior parte dei casi si situano a livello lessicale e che si riscontrano nella lingua d’origine.

“Soprattutto quando cominciano a diventare discorsi difficili così io io parlo italiano e lei [la nonna] più o meno cerca farsi capire in italiano o in svizzero tedesco. (...) Certe parole non le so in svizzero tedesco e metto dentro le parole in italiano o in tedesco che ho imparato a scuola. (...) Ogni tanto mi dice di pensare come si dice in tedesco o se no se lo capisce anche in italiano lascia perdere” (35)

“Quando parlo jugoslavo non so come si dice e dico in italiano e dopo chiedo a mia mamma di tradurre a mio papà (...) magari mio papà dice una parola e non so cosa significa e chiedo a mia mamma” (39)

“Alle volte mi capita di mettere delle parole italiane quando parlo tedesco perché non è che mi ricordo proprio tutto di tedesco perché qua [a scuola] parlo sempre italiano” (40)

“Il figlio parla bene tedesco, la figlia ogni tanto mischia, mette delle parole italiane ma io credo perché non è tanto forte lei nelle lingue (...) lei spesso mette anche la grammatica tedesca nella frase italiana, succede ma oramai anche raramente, all’inizio sì. Il figlio no, ha avuto sempre una distinzione abbastanza netta<sup>170</sup>”

“il più grande è molto più definito, mescola meno o parla spagnolo o parla italiano (...) Invece il più piccolo, che è già nato qua, e è un tipo molto più rilassato, che non si vuole complicare, lui tante volte mescola molto e magari tante volte predomina l’italiano” (80)

“La bambina è estremamente dotata, lei capisce non so io al volo tutto, è interessata inizia a leggere col francese, facendo fatica e invece il bambino lo capisce molto bene, traduce italianizzando molto ed è

---

<sup>170</sup> Si noti, tra l’altro, come l’argomento della maggiore o minore propensione verso le lingue (insieme a fattori puramente caratteriali: il fatto di essere più o meno timidi, più o meno estroversi) venga spesso usata per spiegare questa differenza di comportamento.

molto divertente, noi lo lasciamo perché i suoi cugini francesi o questi nostri amici di Ginevra lo correggono, quando lo sentono parlare tra di loro capiscono cosa vuole dire poi gli dicono: *Non si dice così, si dice così*” (41)

“La piccola che quando siamo arrivati qua già non parlava bene il francese perché ha parlato molto tardi [...] e fino a cinque anni era un disastro [...] adesso è un miscuglio terribile, lei diciamo sa meglio l’italiano che il francese di sicuro, perché parla bene il francese ma con delle parole italiane. [...] Io penso che è piuttosto il problema è in francese. Penso che non parlava abbastanza bene il francese quando è arrivata qua e dopo ha imparato un po’ quasi le due lingue assieme” (42)

Molto spesso gli informatori riportano questi esempi per dimostrare il loro scarso (o diminuito) grado di competenza nella lingua d’origine, arrivando a volte a definirsi parlanti non (più) competenti; risulta tuttavia chiaro che ci si muove in questi casi piuttosto nell’area che è stata definita come ‘bilinguismo non equilibrato’, in cui cioè si verifica una conoscenza linguistica che in alcune aree (in particolare quelle legate a compiti comunicativi di tipo formale o in un certo senso specialistici) non è perfettamente equivalente nelle due lingue. Questa attitudine di autosvalutazione è probabilmente un modo di esprimere (e giustificare) un certo sentimento di inadeguatezza rispetto alle aspettative dei famigliari che rende più pesante la pratica della commutazione di codice.

I nostri informatori attestano tuttavia anche un uso più consapevole e decisamente più scanzonato di questa strategia:

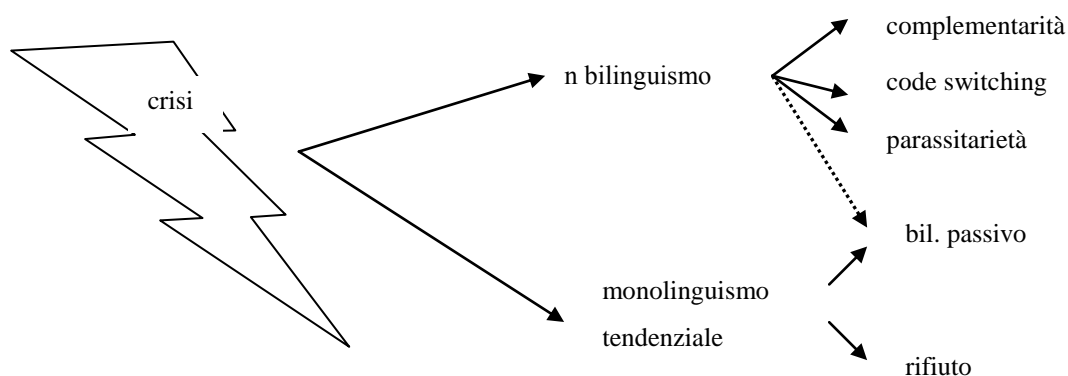
“Oppure è vero, anche con le parole [si mischiavano le lingue] ma quello perché era diventato il nostro linguaggio (...) parole italiane che facevamo diventare francesi, (...) era un modo per parlare tra di noi, un nostro modo di comunicare (...) era anche un modo di prendere un po’ in giro questa situazione di doppia lingua quindi ci giocavamo un po’ (27)

“Capita a volte che non so inserisci delle parole in lingua tedesca nella tua lingua italiana che stai parlando (...) che poi è anche divertente, cioè diciamo lo facciamo anche per ridere, diciamo (...) per prendersi in giro a vicenda, perché è una parola che sai benissimo (...) eh delle situazioni un po’ particolari che effettivamente penso che in altre famiglie non escono, non ci saranno” (70)

Una terza e ultima via che può seguire un percorso di insegnamento / apprendimento bilingue (in alternativa all’uso ristretto a circostanze particolari e alla commistione di codici) è rappresentato dal rifiuto puro e semplice, che corrisponde ad un abbandono intenzionale della lingua d’origine. Si tratta tuttavia di una soluzione che deriva da situazioni altamente

conflittuali e che ha pochissimi riscontri nel nostro campione (un solo caso<sup>171</sup>). Inoltre in gran parte dei casi il rifiuto si presenta come una fase da cui si può avere un'ulteriore evoluzione. Sul tema del rifiuto della lingua d'origine ci soffermeremo in modo più diffuso nel paragrafo 4 di questo capitolo.

Proviamo di seguito a schematizzare le varie soluzioni possibili nell'apprendimento bilingue, consci dei pericoli e delle distorsioni insiti in ogni generalizzazione.



Dallo schema risulta che il momento di crisi può avere due soluzioni: da una parte il bilinguismo, dall'altra la tendenza alla sua perdita e quindi l'avvicinamento al polo del monolinguisma. Questi due poli si differenziano a loro volta in funzione del grado di applicazione/del raggio di estensione del bilinguismo che va da una situazione di complementarità (in cui le due lingue sono entrambi presenti senza che vi sia sovrapposizione tra i loro usi), fino al rifiuto di tale pratica. In questa gradazione il bilinguismo passivo ha una posizione intermedia, rappresenta la soluzione più positiva del polo tendenzialmente monolingue, in quanto lascia aperta la possibilità di attivazione della lingua d'origine.

A complemento dello schema va detto che il momento di crisi è da interpretare come una fase di riassetamento dello sviluppo, senza che vi sia alcuna valutazione di alcun tipo di questo momento particolare (la crisi non è per forza un momento negativo), ci si limita invece a identificarlo come il punto d'inizio di un cambiamento rispetto a una situazione precedente: per questo motivo gli esiti sono aperte a due soluzioni. La crisi può avvenire in diversi momenti e può ripetersi a diverse riprese, per es. quando il bambino entra all'asilo, quando inizia la scuola, con una separazione dei genitori, con lo spostamento di domicilio, ecc. Ma

---

<sup>171</sup> Il caso in questione si riferisce a una ragazzina tredicenne, cresciuta in una famiglia bilingue brasiliano-italiano che all'età di 5 anni (dopo che la madre aveva cambiato la lingua di comunicazione passando dal brasiliano all'italiano) ha smesso completamente di parlare questa lingua pure nei contesti totalmente lusitanofoni a cui lei partecipa in modo totalmente non verbale (anche in assenza dei genitori o di altre persone conosciute).

probabilmente più importanti delle crisi sono le interpretazioni che di esse vengono date dai genitori e le reazioni conseguenti.

### **3.6. Due possibilità particolari nel futuro dei bilingui di oggi**

#### *Il bilinguismo transgenerazionale*

Abbiamo visto che uno dei problemi del bilinguismo viene spesso considerato essere quello della sua continuità nel tempo e quindi quello relativo al futuro dei bambini bilingui di oggi: il bilinguismo di questi ultimi potrà a sua volta essere trasmesso ai loro figli e in che modo incideranno eventuali spostamenti geografici sulla trasmissione delle lingue ai loro discendenti?

Nei nostri materiali non sono rari i casi in cui il bilinguismo di una famiglia si innesta su un'esperienza di bilinguismo precedente risalente a uno dei due genitori oppure ad entrambi (costruendo così un bilinguismo che attraversa le generazioni). Parliamo in questi casi di 'bilinguismo transgenerazionale', intendendo appunto definire quelle situazioni in cui già i genitori sono cresciuti in condizioni bilingui e delle quali ci interesserà quindi vedere quale sia il comportamento riguardo al repertorio linguistico dei figli e alla scelta di quali e quante lingue trasmettere loro. In tal senso sono esemplari alcune situazioni riportate dagli informatori tra le quali quella di una giovane coppia formata da una donna di origine ceca e un uomo di origine svizzera tedesca (entrambi cresciuti in Ticino), decisi a trasmettere anche ai loro figli un'esperienza bilingue. La coppia ha optato per la scelta di educare i figli usando il metodo 'una persona - una lingua': lei parla il ceco (malgrado questa lingua durante gli anni dell'adolescenza e della prima gioventù sia ormai diventata quasi solo lingua passiva), lui italiano (in quanto riteneva di non padroneggiare abbastanza lo svizzero tedesco). L'aspetto interessante riguarda il fatto che da condizioni di partenza abbastanza simili (in cui le rispettive lingue d'origine hanno perso la sua importanza a seguito di un contatto privilegiato e più approfondito con la lingua del luogo) si hanno però esiti diametralmente opposti. Da un lato la volontà di recuperare la lingua d'origine e trasmetterla ai figli, malgrado ciò comporti alcune difficoltà di non poco conto (il fatto per esempio di doversi riappropriare in modo attivo di una lingua), dall'altro invece la rinuncia di trasmettere la lingua d'origine in quanto non più sentita come propria. Il caso è interessante anche perché la scelta della lingua non è stata fatta partendo da un criterio per così dire utilitaristico (secondo il quale avrebbe dovuto essere trasmesso lo svizzero tedesco, di cui anche la madre ha buone competenze), ma è passata attraverso un percorso che ha tenuto maggiormente conto del fattore emotivo: in questo caso dunque alla trasmissione di una lingua 'utile' dal punto di vista della

comunicazione sociale ma emotivamente lontana si è preferita la trasmissione della lingua meno funzionale ma emotivamente più vicina.

Un altro caso interessante (n. 83) in cui convergono esperienze di bilinguismo transgenerazionale si riferisce a una coppia formata da una donna di origine italiana nata e cresciuta nella Svizzera romanda e da un uomo di origine norvegese che ha studiato per una decina d'anni nella Svizzera romanda diventando praticamente bilingue norvegese-francese. La coppia, trasferita in Ticino da poco, è sempre stata fermamente intenzionata a crescere i figli bilingui, a seguito dell'esperienza positiva fatta da loro stessi in questo senso<sup>172</sup>, per cui la moglie ha cominciato da subito (già prima del trasferimento in Ticino) a parlare italiano ai figli e il marito ha fatto lo stesso con il norvegese, mentre è stato mantenuto il francese come lingua di comunicazione della coppia. Anche in questo caso quindi si è scelta la strategia una persona - una lingua con i figli, usando la terza lingua tra i genitori, e il tutto finora sembra funzionare senza eccessivi problemi.

Un ulteriore caso di bilinguismo transgenerazionale riguarda una coppia formata da una donna di origine italiana (da parte di padre) e austriaca (da parte di madre), nata e cresciuta nella Svizzera francese e trasferita da 10 anni in Ticino, e da un uomo di origine svizzera tedesca (entrambi i genitori) nato e cresciuto in Ticino. La coppia, che abita nel Luganese e ha due figli (una bambina di 6 anni e un bambino di 3 anni), porta da entrambi i componenti un'esperienza di bilinguismo (lei con francese e italiano, lingua che parlava con il padre e i parenti, lui con italiano e svizzero tedesco, lingua che parla ancora con i genitori). Convinti dei grandi vantaggi che ognuno ha tratto dal bilinguismo, i due hanno deciso di far passare questa esperienza anche ai figli. La lingua d'origine che è stata scelta è quella della madre (il francese) mentre lo svizzero tedesco è stato deliberatamente eliminato dal repertorio della famiglia (benché la moglie ne abbia almeno una buona competenza passiva) in quanto reputato "troppo regionale" e meno utile socialmente e professionalmente del francese.

Molto particolare risulta poi il caso (intervista 49) di una coppia formata da una donna di origine ticinese (da parte di padre) e svizzera tedesca (da parte di madre), nata e cresciuta nella Svizzera tedesca e dal suo partner di origini italiane (per entrambi i genitori), anch'egli cresciuto nella stessa regione linguistica della moglie. La coppia si è trasferita in Ticino da una decina di anni e ora applica in famiglia la strategia una persona - una lingua, la moglie parla dunque svizzero tedesco (anche perché l'italiano non è mai comparso come lingua di comunicazione nella sua famiglia) e il marito italiano (lingua che invece è servita, e continua

---

<sup>172</sup> Risulta chiara una differenza rispetto al caso presentato in precedenza: il bilinguismo del marito in questo caso è di natura diversa, essendo stato acquisito in tarda età e fondamentalmente attraverso un apprendimento guidato.



a farlo, come lingua di comunicazione all'interno della sua famiglia d'origine). Il trasferimento in Ticino non ha modificato le scelte linguistiche dei coniugi che dicono che avrebbero applicato la stessa strategia anche se fossero rimasti nella Svizzera tedesca, in quanto decisi a trasmettere l'esperienza di bilinguismo che il marito aveva vissuto di persona in modo del tutto positivo e che la moglie invece aveva rimpianto come occasione mancata.

Si riscontrano anche altri casi in cui il bilinguismo pur provenendo unicamente da uno dei genitori (più spesso dalla madre) ha comunque avuto buon esito. Si veda ad esempio l'intervista 41 in cui incontriamo una famiglia dove la madre proviene da una famiglia già bilingue (madre francofona e padre italofono) e il padre da una famiglia monolingue italofono. La valutazione assolutamente positiva della propria esperienza di bilinguismo, ha spinto la madre a trasmettere la lingua d'origine, che, almeno fino a un certo punto e grazie alla presenza di un contesto favorevole (con la presenza costante della nonna e di alcune ragazze alla pari francofone), ha avuto successo.

Ci sono d'altro canto anche casi in cui il "bilinguismo transgenerazionale" è rimasto a livello di potenzialità e non si è mai realmente attuato, come quello riportato nell'intervista 9. Si tratta qui una coppia, già sulla sessantina, formata un ticinese e una donna di origine svizzera tedesca (per entrambi i genitori), nata e cresciuta in Ticino ma che nella famiglia originaria ha sempre parlato lo svizzero tedesco. La coppia ha scelto il dialetto ticinese come lingua per la propria famiglia (lingua che è stata acquisita solo in età adulta dalla moglie e che è diventata anche la lingua dei figli). La donna ha tentato a varie riprese di introdurre anche lo svizzero tedesco ponendosi propositi quali "parlare mezz'ora al giorno di svizzero tedesco" che non hanno mai attecchito veramente. In questo caso bisognerà ricordare che l'esperienza di partenza della donna con il bilinguismo è stata, almeno per qualche tempo, conflittuale e ciò, sommato al forte contesto di dialettologia in cui era immersa la famiglia e alla conoscenza solo approssimativa che il marito aveva dello svizzero tedesco, non ha certo contribuito alla riuscita della trasmissione della lingua d'origine.

Va detto, sempre in tema della trasmissione di generazione in generazione del bilinguismo, che spesso nelle nostre interviste, gli informatori che non hanno vissuto di persona il bilinguismo all'interno della famiglia d'origine, hanno espresso rammarico per questa mancanza che avrebbe fornito loro la possibilità di capire meglio la situazione dei loro figli (che si trovano in una famiglia bilingue), di prevederne le difficoltà e i momenti di crisi.

### *Il bilinguismo antiterritoriale*

A quella parte del nostro campione che ha vissuto come figlio il bilinguismo in famiglia abbiamo posto una domanda circa l'intenzione di trasmettere in futuro la lingua

d'origine ai propri eventuali figli. L'obiettivo era quello di tentare di valutare il grado di vicinanza del parlante alle due lingue; se e fino a che punto l'intervistato si sentisse legato ad esse, e in un certo senso di cercare anche di fare qualche previsione sul grado di trasmissibilità del bilinguismo che essi stessi hanno vissuto.

In generale le risposte dei nostri informatori ci permettono di confermare un comportamento del tutto naturale che tende a promuovere le esperienze che si sono vissute in modo positivo. Nei casi di bilinguismo riuscito quello che abbiamo chiamato il bilinguismo antiterritoriale (cioè il fatto di trasmettere ai figli anche una lingua non del luogo<sup>173</sup>) viene visto più spesso di buon occhio e anzi viene decisamente proclamato come comportamento desiderato e desiderabile.

Il punto più interessante è stato proposto dalle dichiarazioni di una ragazza di origine serba, nata in Ticino, che ha mantenuto un buon contatto con la propria lingua d'origine pur essendo perfettamente integrata linguisticamente.

“Mi piacerebbe che mio figlio sapesse la mia lingua perché io guardo tanti miei amici sono nati qui però non è che lo parlano molto bene lo jugoslavo, l'hanno quasi dimenticato totalmente perché i suoi genitori parlano l'italiano con lui, cioè fra di loro parlano jugoslavo, col figlio parlano italiano e questo mi spiace molto. (...) Se siamo in Jugoslavia vorrei che sapesse anche l'italiano (...) perché l'italiano è una bella lingua, se era il tedesco non credo proprio che mi impegnavo” (1)

Alla volontà di trasmettere entrambe le lingue vengono date due motivazioni apparentemente diverse (per la lingua d'origine il desiderio di mantenere una cultura e un'identità e per la lingua territoriale la sua bellezza estetica): in realtà anche la volontà di usare l'italiano in Jugoslavia finisce per assumere una caratterizzazione identitaria alla quale la parlante non intende rinunciare neppure quando questa non sarebbe più necessaria. In questo modo una ragazza di origine serba potrebbe contribuire alla diffusione dell'italiano in Jugoslavia. La novità del fenomeno è evidente se si pensa che normalmente al rientro dall'emigrazione le famiglie tendevano a ritornare, nelle generazioni seguenti, unicamente alla lingua del luogo (la conseguenza potrebbe allora diventare un incremento del plurilinguismo non solo come è tipico in conseguenza delle immigrazioni, ma anche dei rientri dall'emigrazione).

---

173 Nonostante la denominazione che abbiamo scelto sembri richiamare aspetti conflittuali, abbiamo invece qui a che fare proprio con quella che si può considerare come la forma meno conflittuale e legata agli atteggiamenti più positivi verso entrambe le lingue e culture che si possa incontrare. Queste persone si riconoscono, almeno parzialmente, in entrambe le culture e manifestano perciò il desiderio di non rinunciare ad una parte della loro identità rappresentata da una delle loro due lingue. La particolarità propria del 'bilinguismo antiterritoriale' è la scelta (effettuata o auspicata) di queste persone di usare con i figli non la lingua propria del territorio in cui esse si trovano ma l'altra.

Parecchi altri casi si inseriscono in questa scia di positività verso le due lingue, che ne rende possibile (almeno potenzialmente) l'uso anche in contesti linguistici alloglotti. Le argomentazioni che di volta in volta vengono fornite fanno riferimento ad aspetti diversi, come si noterà leggendo le seguenti testimonianze, la prima delle quali è espressa da una ragazza di origine spagnola che prefigura l'uso della sua lingua d'origine con i propri figli nel caso dovesse rimanere in Ticino (o in area italofofona).

“Perché penso che sia giusto anche che sappia la lingua della propria madre, quindi penso che glielo insegnerei. [Se abitasse in Spagna parlerebbe italiano ai figli] perché dopotutto è sempre importante sapere più lingue” (56)

“Ci proverei [a insegnare l'italiano ai figli se dovesse abitare in Svezia] perché è sempre qualcosa che sa in più e se dovesse venire con me per esempio qui in Svizzera potrebbe parlare italiano e invece il contrario se io dovessi insegnargli lo svedese e se dovesse venire con me in Svezia saprebbe parlare svedese, no?” (18)

”[Svizzero tedesco in Ticino] Mah, (...) ma forse sì appunto soprattutto per il fatto di insegnare al bambino una lingua in più della lingua dove si vive, quello lo trovo una cosa positiva e lo farei probabilmente [italiano in Svizzera tedesca] quello sì, quello sicuramente” (43)

“[Se in Ticino parlerebbe svizzero tedesco] sì assolutamente, anche se il partner non lo sapesse (...) se dovessi tornare gli parlerei in italiano. Comunque vorrei, cioè voglio che cresca bilingue, assolutamente” (54)

Ai motivi di natura prettamente identitaria (v. 56), vengono contrapposti motivi più utilitaristici (l'ampliamento delle possibilità di comunicazione, v. 18, 43) ed infine una motivazione di tipo assolutistico della parlante 54 che al di là di fattori quali la situazione linguistica del partner o le lingue specifiche in gioco, e sulla base della propria esperienza<sup>174</sup>, è determinata a provare l'esperienza dell'educazione bilingue.

Se niente sembra in grado di fare desistere l'ultima informatrice dal proposito di far provare l'esperienza bilingue al figlio, in qualche altro caso si avanzano riserve che riguardano principalmente il grado di competenza che il partner avrà della lingua in questione. Di nuovo sembra entrare in azione qui il punto di vista secondo cui il bilinguismo funziona se i genitori condividono la stessa lingua (ovviamente diversa da quella del luogo).

”[Parlerebbe svizzero tedesco a suo figlio in Ticino?] Dipende. Sicuramente sì, qualcosa sicuramente perché trovo che sia giusto che cresca [con il tedesco] però poi dipende poi dal marito se lo parla anche lui penso che sia difficile se il marito non sa il tedesco parlare tedesco coi figli [E italiano nella Svizzera tedesca?] Sì, quello sì penso che quello verrebbe più spontaneo perché io cioè è la mia lingua l'italiano”

---

<sup>174</sup> Ricordiamo che si tratta di un bilinguismo acquisito molto tardi (a diciannove anni) e in un contesto di immersione totale, senza apprendimento guidato ma con un'urgenza comunicativa molto forte.

(50)

“E’ una cosa che mi sono detto, se domani dovessi avere dei figli sicuramente gli insegnerò entrambe le lingue (...) dipenderebbe molto anche dalle condizioni famigliari (...) se mia moglie non sa una parola di tedesco o di svizzero tedesco, per dire allora sarebbe già più dura insegnargli anche l’altra lingua, no? (...) Io vorrei insegnare a mio figlio entrambe le lingue, perché io ho visto: io ne ho solo potuto approfittare, cioè di svantaggi non ne ho mai avuto.

Alcune delle risposte risentono, talvolta anche in maniera abbastanza massiccia, dell’influenza del prestigio che viene attribuito alle diverse lingue in gioco. L’esempio emblematico ci viene fornito ancora una volta in riferimento all’inglese, la cui presenza nel repertorio linguistico famigliare, auspicata e quasi ricercata, causa un riposizionamento delle lingue in funzione appunto del loro prestigio.

“Io sì, insegnerei l’italiano a mio figlio se fossi in Svizzera francese. Io appunto speravo di sposare uno che parla benissimo l’inglese così insegno sia il francese, l’italiano e l’inglese ai miei figli (...) l’italiano sarebbe una lingua in più, non ci tengo più di quel tanto all’italiano, magari il francese e l’inglese di più ma l’italiano meno” (10)

In questo caso poi il valore identitario attribuito al francese sembra sovrastare decisamente quello dell’italiano, verosimilmente in conseguenza alla particolare storia linguistica dell’informatrice. Questo infatti è praticamente uno degli unici casi in cui si afferma la non volontà di trasmettere la lingua del luogo alla generazione successiva. La quasi totalità degli informatori infatti esprime chiaramente la volontà di trasmettere l’italiano ai propri figli anche nel caso in cui non risiedesse più in una zona italoфона.

Interessanti i casi in cui all’italiano viene conferito un particolare prestigio che permette di farne una lingua da “bilinguismo esportabile”, una situazione che viene a crearsi soprattutto nei confronti delle lingue slave, e può portare a una totale rivalutazione della lingua del luogo che da lingua straniera ‘da acquistare’ (a volte anche con fatica) viene a configurarsi come lingua ‘da vendere’, come ci racconta una ragazzina di origini albanesi che vive in Leventina dall’età di 6 anni.

“Ho insegnato a una mia cuginetta in Kossovo una poesia, le ho insegnato per mezz’ora e ha imparato e la sa ancora è due o tre anni (...) a lei interessa. (...) Ho dei parenti (...) in Jugoslavia che dicono che l’italiano è molto facile, no? (...) perché loro guardano film in italiano così (...) allora loro sono molto molto curiosi, cioè sono molto interessati a proprio della lingua italiano e poi sai mi dicono sempre come si dice la porta, finestra, tutto mi chiedono tutto (...) tante persone sono interessati [all’italiano], dicono che è una lingua bellissima, poi ci sono tante parole che assomigliano anche all’albanese” (30)

Molto spesso, quando la decisione sulla volontà di trasmettere una o l’altra lingua è determinata dal criterio del prestigio delle lingue in gioco, gli informatori si appellano a una

concezione utilitaristica delle lingue. In quest'ottica la trasmissione di alcune lingue viene scartata in quanto esse non avrebbero un'utilità rilevante al di fuori del proprio territorio di diffusione. Non è un caso quindi che gli esempi più lampanti in questo senso riguardino le lingue slave, contrapposte invece alle lingue nazionali o all'inglese.

“Non so quanto serve la mia lingua [il serbo] sinceramente detto perché si parla solo là (...) cioè è una lingua che non serve tanto, cioè serve solo giù, in fondo, di conseguenza non so quanto, sì è bello sapere le lingue soprattutto una lingua in più serve sempre (...) però quanto convenga a un bambino in Svizzera imparare una lingua che poi non gli serve” (11)

”[croato in Ticino] Non lo so, dipende, magari qualche cosa sì ma poi non è che è molto utile, cioè se fosse francese o tedesco così sarebbe quasi meglio (...) [italiano in Croazia] molto più del croato perché l'italiano è anche molto più utile che il croato” (38)

“Sicuramente un domani se avrò dei bambini il fatto di dare loro questa possibilità qua poi su delle basi un po' più ricche di quelle che possono essere state le mie esperienze. Da come stanno andando le cose [per la scelta della lingua da trasmettere] sono più orientato sul tedesco o l'inglese [che sono semplicemente L2 apprese con insegnamento guidato] (...) anche se lo spagnolo [L2 imparata spontaneamente dopo il trasferimento in Spagna] è una lingua che parlano centinaia di milioni di persone però ormai le lingue internazionali sono comunque il tedesco e l'inglese. Io non sarei in grado di dare l'istruzione in queste lingue a un certo livello però bon almeno il fatto che a casa si parla, si possa avere l'orecchio (...) è diverso che imparare proprio da zero a scuola” (51)

Troviamo inoltre dei casi in cui le esitazioni ad adottare una certa lingua (normalmente la lingua d'origine in caso di non residenza in un'altra regione) vengono fatte risalire ad un livello insoddisfacente di competenza della lingua. Tuttavia in alcuni dei brani che presentiamo di seguito emerge distintamente quale impedimento alla trasmissione di una lingua anche un certo allontanamento (o una certa lontananza) dalla cultura a cui la lingua fa riferimento. E' il caso della prima testimonianza di una ragazza serba che, di fronte alla sua evidente perdita di interesse e competenza linguistica nella sua lingua, avverte un diffuso disagio che deriva della coscienza di non potere soddisfare il criterio della fedeltà linguistica.

“E io ogni tanto penso cavoli ma se io mi dovrò sposare un giorno con uno svizzero che ne so, a me dispiace per mio padre perché lui ci tiene tantissimo [Non riuscirebbe a parlare serbo ad un figlio]. [Se fosse in Jugoslavia parlerebbe italiano al figlio] Sì, penso di sì, tutt'e due se riuscirei” (14)

“[Se in Ticino] Mi piacerebbe però personalmente non mi sento così attaccato a questa lingua da parlare penso a mio figlio francese e anche non mi sento abbastanza ehm ehm padrone della lingua. [Supponendo di vivere nella Svizzera francese] Sì, sicuramente gli parlerei italiano. Ma anche perché ehm cioè certe espressioni sono veramente penso eh (...) per esempio quando si perde il controllo o ci sono delle imprecazioni penso che mi verrebbero in italiano. La lingua in cui mi sento meglio e sono più familiare, ho più familiarità mi verrebbe fuori, automaticamente” (20)

“Il danese mi piacerebbe, è che non lo so tanto bene neanche io, cioè mi arrangio ma magari ho troppo

poche conoscenze per insegnarlo, dovrei approfondirlo anch'io però è una bella lingua e mi piacerebbe portarla avanti" (43)

"[Se in Ticino] più che volentieri [insegnerebbe il francese, la lingua del padre], sì anche se non so se sarei in grado di insegnargli le cose giuste (...) più che volentieri lo farei perché l'ho vissuta come un'ottima esperienza. [Se in zona francofona] sicuramente insegnerei l'italiano a mio figlio, indubbiamente" (53)

"[sull'eventualità di parlare svizzero tedesco a un figlio in Ticino] Non credo, cioè dipende lui [il marito], se lui lo sa bene perché dopo cioè, io dopo dopo un po' non credo che lo saprò ancora benissimo poi dipende cosa faccio prima. [Eventualità di parlare italiano in Svizzera tedesca] probabile, sì, di più che al contrario" (21)

"[In Ticino] Non so se riuscirei a veramente insegnarlo [lo svizzero tedesco] perché ho perso parecchio (...). [Nella Svizzera tedesca] Ecco quello sì [parlerebbe italiano], senz'altro per me è una lingua che comunque mi sta nel cuore, l'italiano, mi piace come lingua, come so che a tanta gente che parla il tedesco piace e sono convinto che non ci sarebbe questo questo non so senso di rifiuto (...) anche perché in Svizzera interna piace la persona che parla italiana" (70)

C'è invece chi non considera l'ipotesi della trasmissione del bilinguismo a causa della mancanza di motivazioni interne, a seguito della particolare composizione della coppia e/o della particolare situazione della coppia. Si tratta ad esempio dell'informatore seguente (bilingue italiano-svizzero tedesco, sposato a una ticinese).

"Sarebbe un po' artificiale [parlare svizzero tedesco] forse [con una] moglie ticinese doc-doc-doc [che] parla solo italiano e fa di tutto per dimenticare il tedesco scolastico sicuramente parleremmo italiano forse lo farei alla domenica mattina [come faceva il padre con lui] (ride) eventualmente e forse è anche un po' peccato però non (...) soprattutto non c'è nessun'altra condizione, siamo in zona italoфона, parliamo italiano quindi non lo vedrei come una necessità. (...) Vivendo nella Svizzera tedesca parleremmo sicuramente italiano a casa con un'elasticità sullo svizzero tedesco" (24)

### 3.7. Il bilinguismo con il dialetto

Considerata la particolare situazione linguistica in cui si trova la Svizzera italiana<sup>175</sup>, ci è sembrato opportuno considerare attentamente anche le situazioni di bilinguismo che coinvolgono la varietà dialettale e l'italiano.

Innanzitutto va precisato che, non essendo il centro principale del nostro interesse, i casi di bilinguismo italiano-dialetto non sono particolarmente ricorrenti: essi sono infatti in

---

<sup>175</sup> Per una rassegna recente della situazione linguistica della Svizzera italiana, con particolare riferimento al rapporto tra italiano e dialetto cfr. Moretti (1999, 54-78).

totale sei<sup>176</sup>, di cui solo uno sembra profilarsi come poco problematico. Con questi casi, che si riferiscono a ragazzini di scuola media abitanti in Leventina, abbiamo voluto ritrovare alcune difficoltà nel rapporto tra italiano e dialetto, marcate spesso da rifiuti verso una o l'altra varietà o comunque da sentimenti di disagio soprattutto nei confronti dell'una o dell'altra varietà<sup>177</sup>.

Cominciamo dunque dal caso di rifiuto nei confronti del dialetto raccontato da un quattordicenne dialettologo.

“Mi ha raccontato mia mamma che c'è stato un periodo penso all'asilo che parlavo solo italiano, non so perché (...) forse perché gli altri parlavano solo italiano (...) e per non essere diverso dagli altri parlavo italiano (...) lei ha sempre continuato con il dialetto, bon è stato solo un periodo dopo” (32)

Si noterà immediatamente come il motivo che porta al rifiuto corrisponda perfettamente a uno dei motivi che sono stati citati per le altre lingue (in particolare per lo svizzero tedesco), vale a dire il desiderio di uniformarsi, che scaturisce dalla percezione di un basso grado di prestigio sociale di cui gode la lingua in questione. Dietro il desiderio di “essere come gli altri” sta dunque la percezione del (basso) valore sociale attribuito alla varietà d'origine. In riferimento al caso di cui ci stiamo occupando è curioso rilevare che il rifiuto verso il dialetto non si è invece verificato nella sorella gemella dell'informatore che anche dopo l'entrata nella scuola dell'infanzia ha continuato a parlare dialetto in famiglia e italiano nel contesto scolastico. Una possibile motivazione a questa differenza potrebbe risiedere nella maggiore sensibilità verso le varietà linguistiche di maggiore prestigio manifestata dalle donne<sup>178</sup>.

A conferma della particolare sensibilità nei confronti del prestigio legato a una certa varietà testimonia il fatto che il nostro interlocutore distingue attentamente tra l'uso di varietà

176 A questi andrebbero aggiunti due casi in cui il dialetto è in compresenza, oltre che con l'italiano, anche con un'altra lingua.

177 Il nostro interesse, osservando questi soggetti, è quello di vedere il fenomeno del bilinguismo da un'altra angolatura e di mostrare come alcuni tipi di bilinguismo possano essere ben accetti e felici (e la casistica estremamente ridotta di problemi esemplificati qui, accanto alla lunga tradizione e alla massiccia presenza del contatto italiano-dialetto, lo mostra inquivocabilmente) mentre in altri casi, in cui sono coinvolte lingue non tradizionali, gli stereotipi negativi sul bilinguismo possono bloccare il felice esito.

178 Per limitarci ai dati che riguardano la Svizzera, ricordiamo che le donne mostrano percentuali più alte di uso della varietà alta tanto in situazione di emigrazione (come può essere il caso per le donne di nazionalità italiana residenti nella Svizzera tedesca che indicano come lingua principale il tedesco in misura maggiore di quanto facciano gli uomini, cfr. Antonini 1994,187), che in altre situazioni (come avviene per le donne che risiedono nella Svizzera italiana che, indipendentemente dalla nazionalità, mostrano un uso percentualmente maggiore dell'italiano e minore di dialetto rispetto agli uomini).

dialettali “d’in su” e “d’in giù”<sup>179</sup>, mettendo in evidenza (seppure in modo non del tutto esplicito) come le prime siano da preferire per la loro incontaminazione o purezza originale al contrario delle altre che rappresenterebbero una sorta di “forma impura” da usare per la comunicazione con interlocutori di una comunità linguistica più ampia che non quella d’origine.

Un ultimo elemento da mettere in relazione con la percezione di uno scarso prestigio sociale legato al dialetto, è rappresentata dal singolare comportamento di un ragazzino dialettofono che dice di parlare italiano con l’allenatore della propria squadra di calcio “per rispetto”, pur sapendolo dialettofono.

Ci sono poi altri casi in cui il rapporto tra le varietà risulta piuttosto conflittuale, in particolare il seguente, in cui un quattordicenne di origini ticinesi durante la prima scolarizzazione ha rifiutato a lungo l’italiano motivando questo rifiuto con una sua particolare testardaggine che non riesce a definire meglio. L’informatore si rende conto di non essere totalmente a proprio agio con l’italiano e anzi afferma di desiderare di parlarlo meglio, mostrando in questo modo il tipico atteggiamento di insicurezza linguistica. Anche in questo caso emerge una sorta di purismo nei confronti del dialetto che si esprime attraverso l’affermazione secondo cui l’intervistato proverebbe fastidio nel sentire parlare dialetto da un non nativo (soprattutto se di origine italiana). Siamo a questo punto di fronte ad un atteggiamento piuttosto ambiguo, già rilevato peraltro in altre studi, in cui i parlanti si trovano costretti tra fenomeni di prestigio esterno e fenomeni di fedeltà alla propria comunità linguistica.

“Anche a scuola ero un po’ un testone perché non volevo parlare italiano e continuavo a parlare dialetto anche durante le lezioni e anche il mio amico era così ma dopo lui l’ha capita, poi man mano anch’io ho iniziato a parlare italiano alle scuole elementari, verso seconda. I miei genitori hanno sempre parlato dialetto con me, invece con mio fratello [minore, 13 anni] parlano dialetto solo che lui non è capace a rispondere in dialetto” (31)

Si noterà come in opposizione venga presentata la situazione del fratello minore che, esposto nella stessa misura al dialetto, non utilizza questa varietà in modo attivo a seguito di una presunta incapacità in questo senso. Risulta in maniera evidente la poca consistenza della spiegazione, di natura del tutto soggettiva (e che forse rappresenta la proiezione di alcune aspettative esterne); più verosimilmente il rifiuto del dialetto sarà la risultante di una scelta

---

179 Intendendo in tal modo più o meno ‘varietà di montagna’ (più marcate localmente) e ‘varietà di pianura’ o varietà di koinè sovraregionali.



deliberata, dovuta a fattori disparati, tra cui probabilmente la percezione di un minore grado di prestigio sociale avrà giocato un ruolo importante.

Abbiamo poi incontrato altre situazioni simili in cui non si è giunti a un rifiuto ma il rapporto tra le due varietà risulta altrettanto ambiguo.

“Mi trovo più a mio agio con il dialetto. (...) Voglio imparare un po’ meglio l’italiano perché sono un po’ ... in italiano ....non è che sono tanto forte (...) mi piacerebbe parlarlo di più” (36)

“L’italiano non mi piace molto la grammatica, cioè preferisco il dialetto perché è la lingua che so meglio” (35)

“L’italiano l’ho imparato solo a scuola, gli amici parlavano tutti dialetto. (...) capivo abbastanza solo che non lo parlavo molto bene (...) però penso che l’ho imparato quasi subito. (...) L’italiano lo parlo poco, quando vado a far la spesa così (...) eh non lo parlo tanto bene così non so faccio sempre dei errori<sup>180</sup>” (66)

L’ultimo brano, benché riportato da un informatore ticinese, ricorda molto da vicino quanto viene espresso nei casi di non italofoeni. Si tratta infatti di una situazione molto particolare di trilinguismo con il dialetto walser di Bosco Gurin, il dialetto ticinese e lo svizzero tedesco. L’italiano è dunque la varietà con cui il parlante si trova meno a suo agio essendo quella più estranea al suo repertorio.

### ***Apprendimento tardivo del dialetto ticinese (da parte di non italofoeni)***

La diffusione dell’apprendimento del dialetto da parte di parlanti non nativi in età avanzata (intendendo con ciò oltre la soglia dei 10 anni) costituisce un importante punto di riferimento per quanto riguarda la vitalità del dialetto. La volontà di imparare la varietà locale è fortemente determinata dalla forza di integrazione che viene attribuita a tale varietà; quanto più si avverte la necessità di imparare il dialetto, tanto più esso sarà percepito come varietà che veicola un’identità e una forma di prestigio. I racconti del nostro campione illustrano molto chiaramente il rapporto a cui facciamo riferimento. Cominciamo con l’esperienza raccontata da una donna (di madre francese e padre austro-italiano che in famiglia usava il francese e l’italiano) e riferita a una cinquantina d’anni fa.

“A quel tempo la lingua con i compagni di gioco era il dialetto. Io devo dire che ho imparato il dialetto andando a scuola (...) perché a casa non lo si parlava per questa situazione mentre dopo per giocare con i bambini era una necessità praticamente, nessuno parlava italiano (...) il dialetto non è veramente la

---

<sup>180</sup> E il parlante stesso ce ne fornisce un esempio (*dei errori*). Anche nel brano precedente l’inizio dell’enunciato (*l’italiano non mi piace molto la grammatica*) presenta una tipica struttura da parlato poco controllato e/o substandard.

lingua (...) degli affetti, di comunicazione nella famiglia (...) non mi viene poi così naturale di parlare in dialetto e di pensare in dialetto” (28)

Nella continuazione del discorso la donna accenna al fatto che anche il padre aveva imparato il dialetto ticinese in modo spontaneo, attraverso il contatto con la gente ma che “*non lo parlava bene*”, lo mischiava con il dialetto veneto e che, proprio per questo, le dava fastidio sentire il padre parlare dialetto<sup>181</sup>.

Affianchiamo subito l’esperienza di una donna, figlia di una coppia di svizzeri tedeschi, nata e vissuta nel Luganese, in un periodo che si situa temporalmente a due decenni di distanza dalla precedente ma che ne ricalca fedelmente i contorni.

“[Il dialetto] l’ho imparato tardi, solo a vent’anni perché ho scelto la professione di maestra e ho detto: Se vado a insegnare in un qualche paesino, non posso andar su a presentarmi e parlare italiano con la gente no?, perché altrimenti i dis: questa chi la végn dala città, eh no!. E poi in magistrale era proibito parlare dialetto (ride) e l’ho imparato lì dalle compagne (...). Se i genitori tra di loro parlano dialetto è stupido con i figli parlare italiano perché si parla un altro linguaggio con i figli? Non è giusto, no?” (9)

Il racconto illustra bene quale sia stata la forza sociolinguistica del dialetto durante quel periodo, esso veniva infatti considerato uno strumento indispensabile per interagire in modo efficace e socialmente accettabile nella quotidianità, anche in contesti di formalità relativamente alta (quali potrebbero essere quelli che si instaurano nei rapporti tra docenti e genitori, se non addirittura a quelli tra docenti e allievi). L’apprendimento (e il conseguente uso) del dialetto assumeva in questo modo un’importanza notevole per chi non era di lingua madre, importanza che tuttavia risultava totalmente misconosciuta dalla scuola, la quale proibiva in effetti l’uso di questa lingua in un tipico atteggiamento di chiusura difensivista e anti-interferenzialista (del tutto inefficace). La posizione della scuola era evidentemente motivata in funzione della grande maggioranza di dialettofoni e intendeva fornire a questi ultimi occasioni concrete di uso parlato della lingua italiana.

Anche nel decennio successivo (siamo a questo punto intorno alla metà degli anni Sessanta) la situazione non sembrava (ancora) essere radicalmente cambiata (malgrado lo spostamento geografico - dal Luganese al Bellinzonese - può senz’altro avere qualche influenza in tal senso). Un nostro informatore di padre svizzero tedesco e di madre italiana, nato in Svizzera tedesca e vissuto in Italia tra i 5-12 anni e poi trasferito in Ticino, racconta che al momento del suo arrivo a Bellinzona, una ventina d’anni fa, una delle sue prime preoccupazioni (“*anche se probabilmente non cosciente*”) è stata quella di imparare il dialetto

---

<sup>181</sup> Il tratto di ipersensibilità linguistica è frequente e caratteristico in parlanti che hanno acquisito la lingua del luogo come L2 in giovane età.

poiché “*tutti i compagni parlavano dialetto*”. La portata della questione e la difficoltà del compito si colgono bene dal brano che segue.

"[risentivo di una certa ] separatezza o diversità. Io mi sentivo il caso speciale per cui so di aver fatto degli sforzi per riuscire a parlare il dialetto. A volte mi prendevano in giro perché usavo espressioni ricercate che con il dialetto non avevano niente a che fare. Eppure non recedevo da questo intento" (24)

Il seguito della vicenda linguistica di questo informatore ha infatti dimostrato la forte "*necessità sociale*" del dialetto, da lui ancora oggi usato frequentemente, tanto nell'ambito professionale (contatto con colleghi di lavoro, quindi insegnanti) che nell'ambito personale dei contatti con amici e ex compagni di scuola. Egli esprime un giudizio di apprezzamento nei confronti della vairetà dialettale ("*mi piace molto*") benché dica di parlarla "*come una lingua appresa*"<sup>182</sup>.

Sempre lo stesso informatore, in relazione alla situazione linguistica in cui si è venuto a trovare a seguito dei vari spostamenti della famiglia, traccia un interessante confronto tra l'apprendimento del tedesco e dell'italiano. Con il tedesco ha dovuto apprendere la "*lingua alta*" (cioè il tedesco standard, avendo avuto lo svizzero tedesco come lingua di famiglia), mentre con l'italiano è stato necessario apprendere la "*lingua bassa*", (per il "*recupero di una familiarità*" anche al di fuori del contesto familiare<sup>183</sup>). Egli stesso, mostrando una buona dose di riflessione sulla lingua ed i suoi usi, definisce questa situazione un "*parallelismo al contrario*". Il ragionamento di questo informatore mette in luce in maniera abbastanza esplicita una delle motivazioni sottostanti all'apprendimento e all'uso del dialetto da parte di parlanti svizzero tedeschi, ricordata da Moretti (1999, 221) il quale afferma che:

“[Gli] svizzeri tedeschi [...] trasferiscono sulla relazione italiano-dialetto i valori della situazione svizzero tedesca con lo *Schwyzertütsch* e *Hochdeutsch*, e che, quindi, sulla base di questa seconda relazione, preferiscono il dialetto all'italiano definendo il primo come lingua più espressiva, affettiva ecc.”

Il fatto che per il fratello e le tre sorelle minori di questo informatore l'apprendimento del dialetto non abbia rivestito la stessa urgenza (tanto che non l'hanno assolutamente intrapreso) può essere la prova di un'esigenza del tutto personale (che per motivi di maggiore

---

182 Vale la pena rammentare a questo proposito la tendenza a sottovalutare le proprie competenze linguistiche tipica dei parlanti bilingui.

183 Si noti infatti che il dialetto non è mai entrato nella famiglia (nemmeno come lingua di comunicazione con i fratelli), i genitori lo capivano ma non lo parlavano (e il padre poi mostrava una forte avversione verso questa lingua).

sensibilità alla questione dell'integrazione ha colpito solo lui, primo di cinque fratelli) oppure può testimoniare del mutamento in corso, per cui per i fratelli l'apprendimento e l'uso del dialetto non rappresentava già più un passaggio obbligato per l'integrazione.

Il caso che vogliamo presentare di seguito si pone in uno spazio temporale ancora più vicino alla contemporaneità, ci viene descritto da un giovane di 24 anni, figlio di una coppia svizzero tedesca, che si è trasferita nel Luganese quando il figlio era nell'età della prima scolarizzazione (intorno ai 4 anni). L'integrazione linguistica di questo bambino (come quella della sorella di qualche anno maggiore) è avvenuta completamente attraverso l'italiano, ma l'incontro con il dialetto è comunque avvenuto più tardi e ha rivestito uno stesso carattere di strumento per un'integrazione sociale più approfondita.

“Nel frattempo (...) dalla fine Commercio<sup>184</sup> così ho imparato anche il dialetto ticinese, stando con gli amici ma anche con gente un po' più anziana (...) ho avuto qualche capo che parlava solo dialetto (...) mi piace parlare dialetto, ecco il dialetto mi piace, sinceramente” (70)

L'uso del dialetto è descritto come frequente e avviene in gran parte all'interno di una cerchia di amici (più o meno coetanei) con i quali aveva iniziato parlando italiano<sup>185</sup>. Viene riconosciuto in particolare un ambito specifico in cui “*l'italiano non esiste più*”: si tratta di un contesto sportivo fortemente caratterizzato, vale a dire la presenza sulle piste di ghiaccio per seguire le partite della squadra leventinese dell'Ambri-Piotta<sup>186</sup>. Parlando del proprio apprendimento del dialetto afferma di non essersi reso conto del momento preciso in cui ha avuto inizio e nemmeno di quando sia iniziato l'uso effettivo di questa varietà, ricorda però che da parte degli amici c'è stato un po' di stupore per questo suo cambiamento linguistico, anche perché all'inizio faceva “errori grossolani”<sup>187</sup>, per i quali i compagni lo prendevano in

---

184 Si noterà che vicino al fattore età (la Scuola cantonale di commercio è una scuola secondaria a cui si accede all'età di diciassette anni) ha una sua importanza anche il fattore geografico, avendo la scuola una sede unica a Bellinzona, dove convergono quindi studenti da tutte le zone del Ticino, pur restando una componente maggioritaria di provenienza sopracenerina, una regione in cui il dialetto mostra una diffusione maggiore anche nella classe dei parlanti giovani (cfr. Bianconi 1994 e Bianconi e Gianocca 1994).

185 Si noti che il cambiamento linguistico con uno stesso interlocutore rappresenta un passaggio forte.

186 Nella realtà della Svizzera italiana viene vissuta molto intensamente la rivalità tra la squadra leventinese (che significativamente ha come proprio inno una canzone dal titolo “La Montanara”) e la squadra cittadina del Lugano. La caratterizzazione contribuisce naturalmente ad attivare il meccanismo del dialetto quale strumento identitario di riconoscimento.

187 Sollecitato, l'informatore ricorda per esempio di aver detto per qualche tempo *sum sc-tanc* (sono stanco), prima di accorgersi che il suo capo dialettologo usava *sum sc-trac* e di avere di conseguenza adottato questa forma.

giro. Interrogato sulla sua competenza in dialetto, ammette di “*non conoscere tutte le parole*” (che, aggiunge, ritiene essere moltissime, sulla base del fatto che “*in 30 anni di lavoro il Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana è giunto solo alla lettera B*<sup>188</sup>) e afferma che sarà difficile impararlo bene, malgrado si senta abbastanza a suo agio con il “*linguaggio corrente*”.

Anche in questo caso, come in precedenza, si esprime una valutazione positiva nei confronti della varietà dialettale che piace perché è “*colloquiale, aperto e avvicina molto alle persone, specie qui in Ticino*”.

Con quest’ultimo esempio abbiamo dunque avuto modo di illustrare un percorso nuovo di avvicinamento al dialetto, la cui l’importanza è meno “a tutto campo” ma si concentra piuttosto in ambiti più ristretti (ma non per questo meno importanti): il contatto professionale con le persone di una generazione più anziana oppure il contatto con compagni o colleghi residenti in regioni in cui la dialettologia è ancora molto diffusa. Insomma il dialetto appare ancora nella sua funzione di marca identitaria ma essa è meno essenziale.

I casi in cui l’integrazione linguistica dei non italofoeni è avvenuta interamente attraverso l’italiano sono decisamente più frequenti, si riferiscono a un periodo temporale più vicino a quello attuale e trovano una giustificazione nella nuova ripartizione dei rapporti gerarchici tra italiano e dialetto a seguito della quale, come rilevato da Moretti (1999, 21 ss.) l’uso dell’italiano in alcuni contesti tipicamente dialettali non è più sottoposto a sanzione sociale e anzi si assiste a una perdita di obbligatorietà sociale del dialetto. In questa situazione appaiono coerenti le dichiarazioni dei nostri informatori circa il loro rapporto con il dialetto:

“Se volessi magari potrei parlarlo (...) ma mi sembra che possa parlarlo solo qualcuno che ci è nato assieme, che è cresciuto con quella lingua” (43)

Il contrasto con il punto di vista dei parlanti citati in precedenza è evidente, in questo caso il dialetto è sentito come una varietà che può essere usata legittimamente solo da ticinesi (o meglio da parlanti nativi), tanto è vero che la stessa informante dice che le sembra strano quando lo sente parlare da non nativi.

### ***I casi poco problematici***

Tra i casi di bilinguismo italiano-dialetto che sono stati riportati come poco problematici, ricordiamo quello di un’informatrice luganese, cresciuta in una famiglia

---

<sup>188</sup> Riportando il parere dell’informatore (che, si noti, esprime comunque un giudizio positivo attribuendo al dialetto una ricchezza lessicale enorme) ricordiamo che in realtà le pubblicazioni sono giunte fino alla parola *càrega* e che si tratta di un’opera a carattere enciclopedico.

monolingue dialettфона<sup>189</sup>. Con i genitori e la sorella (ventenne) parla solo dialetto ("*mi sentirei ridicola a parlare italiano*"), mentre l'italiano è stato appreso attraverso i contatti extrafamigliari (e in particolare con la frequenza alla scuola dell'infanzia), esso tuttavia non è mai entrato nell'uso attivo in famiglia (nemmeno attraverso la sorella maggiore). L'uso dell'italiano è attestato solamente in qualche occasione "*per scherzare*", mentre anche per parlare di questioni che riguardano l'ambito scolastico o professionale l'intera famiglia usa il dialetto inserendo alcune "parole chiave" in italiano (es. *matematica*) o nel caso di termini che non sono di immediata disponibilità in dialetto.

Il momento critico dell'inizio della scolarizzazione non sembra aver modificato la situazione comunicativa in famiglia, tanto che ancora ora il passaggio all'italiano da parte dei genitori avviene solo in presenza di non dialettofoni e viene percepito come qualcosa di strano: l'informatrice dice infatti che le fa uno "*strano effetto*" sentire parlare i suoi genitori di lei in italiano. Per quanto riguarda la mescolanza dei codici l'informatrice dice che i problemi che ha incontrato si sono limitati all'italianizzazione di termini dialettali (es. *sgraffignare*) che causavano le risa dei compagni e sono stati prontamente sostituiti con il corrispondente italiano. Tuttavia qualche nube in questo panorama di positività si intravede; quando si viene a parlare del rapporto con l'italiano; la giovane afferma di "*non essere proprio bravissima in italiano*" attribuendone la responsabilità alla sua dialettofonia, mostrando di avere come riferimento l'idea di un bilinguismo sottrattivo.

---

189 Il padre, di origine vallesana si è trasferito con la famiglia in Ticino quando aveva 3 anni e non ha più alcuna conoscenza di svizzero tedesco.

## **4. FATTORI CHE FAVORISCONO LO SVILUPPO BILINGUE E FATTORI CHE LO CONTRASTANO**

I numerosissimi studi che sono stati compiuti intorno al tema del bilinguismo hanno permesso di delineare alcuni fattori che tipicamente contribuiscono a influenzare il corso e l'esito dell'insegnamento e dell'apprendimento bilingue. Tratteremo qui i fattori secondo la percezione che ne hanno avuto gli informatori, partendo cioè da una divisione (peraltro abbastanza permeabile) tra fattori facilitanti e fattori ostacolanti.

### **4.1. Fattori facilitanti: cosa può aiutare il bilinguismo**

Ci occuperemo dapprima delle scelte, circostanze o strategie che contribuiscono a rendere più agevole la trasmissione e il mantenimento di una lingua non territoriale; riferendoci naturalmente in prima linea a situazioni di coppie miste, visto come il mantenimento sembra godere di maggiori favori nelle coppie che condividono una stessa lingua (non territoriale).

Come premessa alla riflessione di questo paragrafo, va prima di tutto sottolineato il fatto che raramente gli informatori hanno piena coscienza di quali siano gli elementi che facilitano il compito di trasmettere la lingua d'origine; spesso si considera infatti la condizione di essere confrontati con più lingue come qualcosa di problematico, e ciò in stretta connessione con l'immagine dell'apprendimento senza difficoltà di cui sarebbero privilegiati fruitori i bambini. Molte volte, inoltre, quando il bilinguismo all'interno di una determinata famiglia funziona bene ciò viene interpretato come la dimostrazione dell'assoluta facilità dell'operazione, senza riconoscere particolari meriti a nessuna delle parti in gioco. Dal momento in cui invece cominciano a sorgere problemi, ci si comincia a interrogare sulle cause e sui possibili rimedi venendo così a considerare il bilinguismo in un'ottica meno idealizzata e più ampia, nella quale spesso si riescono a identificare alcuni fattori o situazioni che rendono problematico l'utilizzo di più lingue (o di una lingua non territoriale) all'interno di determinate situazioni comunicative.

Uno dei primi elementi che facilitano la trasmissione e il mantenimento della lingua d'origine citato dagli informatori è il contatto con persone della stessa lingua. Viene unanimemente riconosciuto che per i bambini risulta di grande importanza il contatto con coetanei monolingui che abitano al di fuori della Svizzera italiana, in quanto i contatti con

coetanei della stessa origine residenti in Ticino (o in una zona italoфона) oppure con i fratelli o le sorelle si svolgono nella stragrande maggioranza dei casi esclusivamente in italiano.

In questo tipo di relazioni svolgono una funzione centrale i rapporti con i famigliari (e in particolare poi con i cugini o con amici coetanei) che abitano ancora nella regione d'origine. Il fatto di recarsi con una certa regolarità a far visita a famigliari o conoscenti nella propria regione d'origine costituisce un'ottima occasione di uso in situazione della lingua, grazie al quale si capisce meglio e in maniera più diretta l'utilità di saper comunicare anche in un'altra lingua. Il trascorrere un periodo di vacanze presso i parenti (soprattutto in assenza di genitori e fratelli) viene spesso considerato (tanto dai genitori che dai figli) un'occasione particolarmente stimolante per l'attivazione e l'allargamento delle competenze nella lingua d'origine, e per questo viene spesso attuato come misura di sostegno (a volte anche d'emergenza) al mantenimento della lingua d'origine. I seguenti racconti degli informatori ne sono la testimonianza.

“Per un certo periodo, per due-tre anni non abbiamo più parlato tedesco poi forse si sono resi conto che in fondo era una perdita per cui lo abbiamo recuperato e reintrodotta e d'estate andavamo spesso (anzi tutta l'estate) da parenti che stanno nell'Oberland zurighese e lì evidentemente parlavamo sempre *Schwyzertütsch* e lì lo abbiamo recuperato” (24)

“Ogni volta che andavo là [in vacanza] dai miei cugini, stando con loro (...) e con tutti i ragazzi di lì è tutto più facile, praticamente ti rinfreschi il tedesco, impari forse parole nuove, lo pratichi di nuovo un po' giusto (...) e praticamente è per mantenerlo a livello, piuttosto mi serve, se non andassi dai miei parenti perderei un po'” (60)

“D'estate loro [i figli] tre o quattro settimane di puro francese se lo fanno, a contatto con persone che parlano solo francese e si nota immediatamente [...] forse il primo giorno hanno un attimo di ripensamenti e poi immediata facilità. La bambina lo sa meglio, si esprime meglio, il bambino capisce tutto, tutto. Io penso che quando arriverà il momento di studiare un po' di più oppure non so io gli faremo fare una vacanza penso che recupererà tutto” (41)

Interessante in questo senso l'osservazione di un'informatrice di origine svizzera tedesca che ha mantenuto un uso piuttosto consistente dello svizzero tedesco, limitato tuttavia alla comunicazione con i genitori.

“Ho l'impressione che il mio tedesco sta sicuramente peggiorando perché a furia dopo un po' boh non so, a furia di parlare solo con i genitori così non è che sia” (21)

Nella realtà svizzero-italiana non sembrano ancora essere sfruttati altri tipi di contatto con coetanei della stessa lingua, quali per esempio quelli rappresentati da gruppi di gioco, pre-asili o altre iniziative private per far incontrare e giocare insieme bambini di una stessa lingua,



che sono invece abbastanza diffusi in altre nazioni<sup>190</sup>. L'unico accenno in questo senso è costituito dall'intenzione dichiarata da un'informatrice di origine svizzera tedesca che ha molti contatti con persone anglofone di organizzare nel Luganese un gruppo di gioco in lingua inglese.

Rientrano sempre in quest'ottica di facilitazione del bilinguismo attraverso il contatto con monolingui della lingua d'origine, i tentativi di trovare una ragazza alla pari della propria lingua d'origine.

“E poi un po' di tempo fa mia mamma proprio apposta avevamo delle ragazze alla pari sempre svedesi perché così parlavamo con loro e la maggior parte del giorno eravamo con loro allora parlavamo quasi sempre svedese” (18)

“E poi avevo sempre all'inizio siccome lavoravo delle ragazze che venivano dalla Svizzera francese, [i figli] sono cresciuti parlando francese” (41)

La presenza di una ragazza alla pari che parli la lingua d'origine<sup>191</sup> rappresenta un modo per rafforzare l'*input* linguistico e per allargare le pratiche comunicative quotidiane nella lingua d'origine, va da sé che si tratta di una misura che non è praticabile in tutti i casi, in quanto comporta un impegno finanziario abbastanza consistente.

Un altro fattore che può aiutare a consolidare la lingua d'origine è rappresentato da una buona differenziazione degli apporti nella lingua d'origine che dovrebbe venire utilizzata per quanti più scopi e ambiti comunicativi possibili. E in questo senso acquistano importanza le letture di fiabe, favole e racconti in genere in un primo tempo fatte dai genitori (o da altre persone di lingua madre) e successivamente lasciate ai figli, così come la fruizione di materiale audiovisivo (cassette audio e video, giochi elettronici, siti Internet) in lingua d'origine. Esse assumono una notevole importanza poiché si situano in un contesto comunicativo molto particolare, in cui la dimensione fantastica ed affettiva assumono un'importanza centrale, e forniscono così situazioni differenti rispetto agli scambi comunicativi della quotidianità. Dalle interviste con i nostri informatori non ci è sembrato che essi attribuissero una particolare importanza a questo fattore, molto spesso infatti (anche se

---

190 Ciò che invece è per es. più comune negli Stati Uniti e in Canada.

191 La ricerca di una ragazza alla pari conosce generalmente un esito positivo nel caso del tedesco (o dello svizzero tedesco), mentre trova invece poco riscontro per il francese e ancora meno per le altre lingue (ad esempio per lo spagnolo), per motivi che hanno a che fare con una propensione ad apprendere l'italiano molto forte nella Svizzera tedesca (legata anche a stereotipi che hanno a che fare con la mentalità e il clima ticinesi) e invece estremamente ridotta nella Svizzera francese.

incitati in tal senso da domande dirette) gli informatori hanno relegato questo elemento in secondo piano in favore invece del contatto con persone di lingua madre.

Gli informatori citano infine, come elementi facilitanti, le situazioni famigliari in cui si verificano le condizioni ideali, vale a dire i casi in cui si sia iniziato a parlare la lingua d'origine sin dalla nascita e in cui si sia mantenuto un comportamento linguistico costante, attenendosi quindi fondamentalmente alla scelta originaria. Va inoltre a questo punto aggiunto un fattore estremamente importante che ha trovato relativamente poca risonanza nelle dichiarazioni dei genitori, e che è stato invece indicato (benché in maniera implicita) dai figli. Ci riferiamo all'importanza di un atteggiamento positivo da parte dei genitori nei confronti della lingua d'origine, che di solito i figli percepiscono attraverso ciò che loro indicano come "tenerci", vale a dire un certo attaccamento dei genitori non solo alla lingua ma anche alla cultura retrostante che si traduce in una determinazione nel voler trasmettere la loro lingua e in una particolare cura e attenzione nei confronti della stessa lingua. Le parole di queste informatrici ci sembrano rivelatrici in questo senso: il primo estratto si riferisce all'abbandono della lingua della madre in una situazione di bilinguismo serbo-sloveno verificatasi qualche anno prima e che, proprio per la minore pressione, è stata vissuta in modo meno traumatico di quanto non lo sia la situazione attuale in cui si trovano in conflitto il serbo (lingua del padre) e l'italiano.

“Mia madre voleva che imparassi [lo sloveno] ma io non volevo. Mi ricordo (...) quando eravamo piccoli e lo parlavo poi non volevo più parlarlo (...) avevo più o meno sei o sette anni e niente lei ha detto che era buono che lo imparassimo ma...con mio fratello non l'ho mai parlato, così per scherzare magari, mio fratello soprattutto per prenderla un po' in giro perché è la sua lingua, però quello non mi dispiace di averlo perso no, no perché appunto non c'era questa storia di insegnare o di imparare siccome lei non dimostrava questa questo attaccamento così alla cultura jugoslava eccetera per me è stato più facile” (14)

Lo stralcio seguente mette in evidenza come la determinazione e la coerenza nella trasmissione della lingua d'origine passi attraverso un'attenzione e una cura linguistica di cui i figli sentono la necessità man mano che le loro competenze nella lingua d'origine si fanno meno salde.

“Loro [i genitori] con noi parlano sempre spagnolo però non ci correggono. Mia mamma per esempio che vuole che noi parliamo spagnolo e non ci dimentichiamo, lei non si ricorda di correggerci gli errori” (19)

Nel prossimo brano, che si riferisce a una situazione di emigrazione e a un bilinguismo italiano-francese, viene riportata una scelta diversa che privilegia l'integrazione nella lingua

del luogo e che delega alla generazione precedente il compito della trasmissione della lingua d'origine.

“Non c'è mai veramente stato da parte dei miei genitori questo voler mantenere l'identità culturale o la lingua, si è fatto un po' per abitudine (...) per loro penso che era molto più importante il nostro inserimento in Svizzera, negli ambienti di lingua francese, a scuola più che mantenere la cultura italiana. (...) Mi ricordo mia nonna invece, che parlava cercava di parlare italiano bene (...) ci teneva, ci raccontava favole italiana, la cultura italiana forse l'ho imparata dai nonni” (27)

E' ovvio tuttavia che la sola volontà non costituisce una garanzia di successo e anzi può rivelarsi un'arma a doppio taglio in quanto può diventare strumento di eccessive aspettative a cui i figli sentono di non riuscire a fare fronte convenientemente. La conseguenza più comune di questa situazione è rappresentata dal disagio nei confronti della lingua d'origine (con la possibilità di un suo abbandono progressivo). L'atteggiamento positivo verso la lingua e la cultura di cui abbiamo parlato finora, pur trovando minore riscontro, viene indicato anche dai genitori come “fattore facilitante” alla trasmissione e al mantenimento della lingua d'origine.

“Penso che lui l'associ [lo spagnolo] anche alla famiglia, non è come per tanti che è solo una lingua così. Anche perché noi ci teniamo tanto, soprattutto io dall'inizio ci tenevo tanto perché sa che è la mamma che fa più che altro perché il papà è al lavoro. Se non sei tu a ricordare che c'è qualcuno che ti pensa là (...) Ecco allora lui associa la lingua alla zia, ai cuginetti, al nonno. Penso che difficilmente lo rifiuterà per quello, perché è un legame” (6,7)

In questo paragrafo abbiamo passato in rassegna i diversi elementi che secondo i nostri informatori possono costituire un aiuto per il bilinguismo. Essi possono essere ricondotti a due grandi argomenti che già conosciamo: da un lato la necessità di fornire sufficiente *input* linguistico (e da qui discende l'importanza della determinazione nell'uso della lingua d'origine in famiglia, così come degli apporti differenziati in lingua d'origine e della regolarità nei contatti con le persone monolingui della lingua d'origine); dall'altro lato poi la necessità di fornire motivazioni valide per praticare la lingua d'origine (ciò che giustifica misure quali le visite o i periodi di vacanze presso parenti o amici monolingui e il contatto regolare con persone della lingua d'origine).

#### **4.2. Fattori di difficoltà: cosa causa difficoltà al bilinguismo?**

Abbiamo visto che generalmente l'identificazione dei fattori che rendono difficoltosa (o al limite impossibile, come vedremo nel capitolo seguente) la trasmissione e il mantenimento di una lingua risulta più agevole rispetto all'identificazione degli agenti

negativi perché preceduta da una riflessione (anche se minima) provocata da situazioni contingenti. Tale riflessione prende tuttavia spesso origine da una constatazione generica secondo cui in un primo tempo la trasmissione avverrebbe in modo del tutto ap problematico, in quanto quasi automatica (basta fornire l'*input* linguistico), e poi man mano che il bambino cresce e la sua rete di contatti si amplia e si articola, aumenterebbero nel contempo anche le difficoltà nel mantenere la lingua d'origine.

I casi in cui vengono esplicitati i fattori di difficoltà sono piuttosto rari; genericamente si tende a restare sul tipo di ragionamento appena esposto e a considerare le difficoltà associate alla trasmissione di una lingua come un dato di fatto, ineluttabile, contro il quale ben poco si può opporre.

Nei casi in cui ci si spinge un po' oltre nella riflessione, tanto i genitori quanto i figli mettono in evidenza un'ulteriore difficoltà dovuta all'intensificarsi dei contatti con la comunità linguistica e al conseguente desiderio da parte del bambino di uniformarsi all'uso linguistico prevalente. Si tratta di un comportamento ben noto che ha radici di natura sociolinguistica: si cerca l'integrazione sociale cercando di evitare ogni differenziazione (e la lingua viene ad essere uno dei fattori di maggiore evidenza), e d'altro canto si percepisce che alle diverse varietà viene accordato un diverso prestigio e che all'interno di questo sistema di valori la varietà del luogo gode senza dubbio di maggiore prestigio sociale rispetto alle altre (e in special modo rispetto alle lingue dell'emigrazione)<sup>192</sup>. Ci sembra che il desiderio di uniformarsi (sia linguisticamente che socio-culturalmente) emerga in modo significativo dalle parole di un ragazzino di origine serba, che riportiamo di seguito:

“Adesso è più difficile che distinguano se sono straniero o no (...) c'è stato un signore che ho comperato una bicicletta a Biasca e non ci credeva che ero jugoslavo, non ci credeva proprio” (33)

Davanti a questo tipo di comportamento la strategia più usata dai genitori rimane quella che potremmo chiamare della “resistenza passiva”, che consiste cioè nel continuare a usare con i figli la propria lingua d'origine, tollerando tuttavia che essi si rivolgano a loro con la lingua del luogo.

“in casa c'era una lingua, fuori un'altra lingua e loro [i genitori] capivano che io volevo essere come gli altri” (9)

“Fino quando andavo all'asilo mia mamma mi ha sempre parlato svizzero tedesco perché diceva che era utile per dopo e cioè anch'io parlavo solo tedesco, dopo però ho incominciato a andare all'asilo e non volevo più parlare tedesco perché volevo essere come gli altri” (58)

---

192 In questo senso l'inglese rappresenta un discorso a parte.

Un altro fattore di difficoltà che viene messo in rilievo riguarda l'aumento della competenza della lingua del luogo (tanto da parte dei genitori, quanto da parte dei figli). I due estratti seguenti illustrano la situazione dalla parte dei genitori i quali scorgono bene le insidie nascoste dietro la trappola dell'uso della lingua del luogo.

“Io ho fatto forse anche l'errore quasi adesso un anno ho smesso di parlare francese qui in casa perché non lo so [...] forse a forza di parlare a scuola e poi riprendere. E adesso è di nuovo un mese che parlo solo francese e adesso difatti il piccolo comincia con le parole in francese [...] E' vero che è una cosa che devo impormi” (26)

“Adesso in famiglia è mischiato perché anch'io adesso conoscendo un po' di più la lingua, parlando un po' di più mi lascio trascinare dai ragazzi, soprattutto dal secondo che lui è già più birichino allora mi parla già più italiano (...) qualche volta mi lascio trascinare con l'italiano finché ho una parola che non mi viene bene fuori e dopo paf taglio e viene il francese” (77)

“C'era un periodo che continuavamo a parlare in italiano io e mia sorella e a mia mamma non gli piaceva tanto perché non voleva che dimenticassimo lo spagnolo [era] l'anno scorso, non so perché, forse perché stavamo proprio fuori da casa molto (...) mia mamma già che ascoltandoci diventava un po' nervosa e diceva: *Non parlate italiano, qui parlate spagnolo!*. (...) Loro con noi parlano sempre spagnolo però non ci correggono mia mamma per esempio che vuole che noi parliamo spagnolo e non ci dimentichiamo, lei non si ricorda di correggerci gli errori” (19)

Per contrastare efficacemente questo stato di cose gli informatori dicono che è necessaria una buona dose di autodisciplina e di determinazione, che permettano di anteporre al proprio agio (o, per dirla con le parole degli informatori, alla propria “comodità”) l'obiettivo educativo-linguistico della trasmissione della lingua.

Tra i fattori che rendono difficile la trasmissione e il mantenimento della lingua d'origine nei casi di coppie miste, gli informatori hanno citato anche la scarsa conoscenza della lingua del partner. Questo elemento rende infatti problematica dal punto di vista pragmatico la comunicazione in famiglia, il rischio è naturalmente l'esclusione dall'interazione di coloro che non capiscono la lingua.

In alcuni casi l'esclusione attuata attraverso l'uso di una lingua viene percepita in maniera chiara anche dai figli, come dimostra una ragazzina che dice che la madre usa la sua lingua quando è arrabbiata e non vuole farsi capire dal marito, riferisce poi dello strano comportamento del padre che quando madre e figlie parlano la lingua della madre sembra non sentire, rimane indifferente al fatto di non capire, considera che vogliono parlare di cose loro e per questo non si dà la pena di ascoltare, aggiungendo infine che tutto ciò non sembra essere un problema per il padre.

Ci sono poi difficoltà per così dire più “contingenti”, legate cioè a situazioni particolari, una di queste (che ha stretti rapporti con quanto si è appena visto a proposito della competenza linguistica del partner) riguarda la presenza di altre persone adulte o di bambini che non capiscono la lingua durante le interazioni con i figli. La situazione pone problemi importanti dal punto di vista pragmatico, e ciò è riconosciuto dalla quasi totalità degli informatori. Riportiamo di seguito qualche testimonianza in questo senso.

“A me se c’è una cosa che non mi piace che quando gli altri non capiscono la lingua io parlarla, allora io molto raramente parlo lo spagnolo con loro davanti agli altri (...) anche se ho difficoltà cerco di parlare italiano” (80)

“Io ho sempre parlato coi bambini italiano, gli altri e con Chiara portoghese ma ho sempre tradotto” (25)

“Il fatto è quando arrivano dei bambini a casa, delle persone che non sanno il tedesco trovo giusto che non parlo il tedesco con loro che parlo l’italiano” (49)

“Se c’era lì [in casa] un amico, lì era più strano [parlare tedesco] perché lì veniva più spontaneo forse parlare italiano perché eh bon dopo anche un po’ più strano per lui e dico: eh già che lo inviti, dico, parli che lui capisce, no?” (60)

Particolare il caso di un’informatrice svizzera tedesca, sposata a un italiano e abitante nel Bellinzonese che parla svizzero tedesco ai figli e questi le rispondono in svizzero tedesco anche quando, in presenza di persone non germanofone, lei si rivolge a loro in italiano “per non escludere”. In questo caso evidentemente nella scelta della lingua fattori quali la fedeltà linguistica e il rapporto affettivo ed emotivo esistente tra madre e figli prendono il sopravvento sui fattori puramente pragmatici che imporrebbero l’uso della lingua condivisa.

Un’informatrice di origini spagnole che ha sposato un italiano e che vive da più di dieci anni in Ticino, parla delle difficoltà causate dalla presenza di una ragazza alla pari che non capisce lo spagnolo e vive l’uso della lingua d’origine della donna come un affronto personale o il tentativo di escluderla dall’interazione. Le alternative in questo caso si riducono a poca cosa: da un lato l’adozione del “parlare doppio”, che risulta chiaramente la scelta più dispendiosa in termini di energia, oppure dall’altro lato la scelta, per alcuni versi rinunciataria, che consiste nell’usare la lingua del posto in maniera più sistematica in presenza di persone (adulti o bambini) che non abbiano conoscenze della lingua d’origine. Uno degli svantaggi di questa opzione viene illustrato efficacemente dall’informatrice seguente (anglofona, sposata a un ticinese, madre di due bambine e abitante nel Luganese).

“Tante volte io trovo che mi prendono in giro quando parlo italiano se non sono *serious* no? molto serio allora lo parlo in inglese e come parlare in tedesco per dire così (ride) capiscono che è un ordine” (8)

L'altro grosso svantaggio risiede nel fatto che così facendo si aumenta l'*input* di lingua del posto (a scapito della lingua d'origine), ciò che, in determinate situazioni già delicate per altri aspetti (esterni o interni alla famiglia), può diventare un fattore estremamente destabilizzante per la posizione della lingua d'origine.

“Devo anche dire che purtroppo pian piano sto perdendo anch' io un po' l'abitudine di parlare svizzero tedesco con loro cioè mi viene, mi viene quasi automatico di parlare italiano, non è che faccio apposta, che non voglio, anzi, però alle volte devo già quasi concentrarmi per parlare” (74)

“Da un lato sarebbe anche per me più semplice per imparare di rimanere sull'italiano perché appunto si comincia a imparare. Io son proprio suddivisa, io c'ho il tedesco a casa dopo l'italiano [al lavoro]” (49)

Rientra evidentemente in questo contesto di fattori che rendono difficile il mantenimento del bilinguismo, la presenza di fratelli o sorelle, con i quali il contatto avviene nella stragrande maggioranza dei casi nella lingua del luogo.

“Adesso che il piccolo incomincia ad essere grande nel senso che bisogna rivolgersi a lui tante volte, lei lo fa in italiano e allora io lì (ride) dico di no però mi sembra ovvio che parleranno italiano tra di loro” (72)

Il risultato di questo fattore viene poi amplificato in funzione del numero di figli presenti in famiglia, come fa rilevare un'informatrice di origine svizzera tedesca, madre di tre figli i quali, dice, spesso riescono ad evitare di parlare svizzero tedesco anche se il contesto lo richiederebbe in quanto *“essendo in tre fanno gruppo e non hanno quell'esigenza di comunicare con gli altri”*.

Va detto che spesso questi fattori che per comodità abbiamo presentato separatamente sono legati tra loro in maniera molto stretta, quasi sequenziale e sono parte integrante del meccanismo a spirale di cui abbiamo già parlato. Il punto di partenza è a volte costituito dalla maggiore apertura verso il contesto extrafamiliare che ha come conseguenza un ampliamento (in primo luogo quantitativo) dei contatti con la lingua del luogo e questo vale tanto per il bambino quanto per i genitori<sup>193</sup>. Il fatto poi di trovarsi ad utilizzare questa lingua con maggiore frequenza costituisce un cambiamento che viene osservato e interpretato dai genitori come il risultato di un maggiore agio e di maggiori competenze a livello espressivo. Ciò che a sua volta induce il genitore a utilizzare maggiormente la lingua del luogo (*“per farsi capire meglio”*) e l'*input* e le occasioni d'uso per il bambino diminuiscono ulteriormente.. Come si

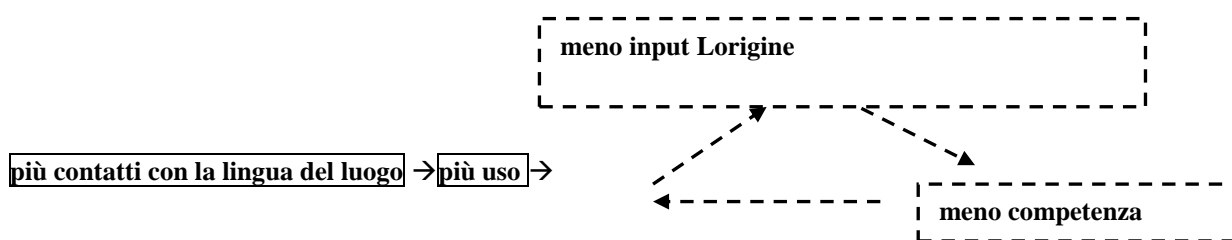
---

<sup>193</sup> Si noterà che la presenza di un membro giovane in più nella famiglia rappresenta un'occasione per moltiplicare le occasioni di contatto con l'ambiente extrafamiliare.

vede il meccanismo si nutre e si rinforza da solo: le interpretazioni e le relative reazioni generano infatti un notevole effetto di incremento degli effetti.

L'effetto di rinforzo viene poi ulteriormente ampliato se si considera che il cambiamento linguistico lento ma costante da parte del genitore (o di entrambi) che dall'uso della lingua d'origine porta al suo abbandono in favore della lingua del luogo comporta due tipi di conseguenze per i figli: una di tipo psicologico e l'altra di tipo linguistico. Dal punto di vista psicologico, poiché lo spostamento dalla lingua d'origine alla lingua del luogo, entrando in sintonia e risultando coerente con i segnali che provengono dall'ambiente esterno, acquista una consistenza e un significato particolari. Il messaggio esterno secondo cui la lingua d'origine non è né necessaria né auspicata viene ad essere rafforzato dal comportamento assunto (spesso in maniera non cosciente) dai genitori, ciò che naturalmente non costituisce un presupposto favorevole per la trasmissione della lingua d'origine.

Dal punto di vista linguistico la catena che dall'ampliamento dei contatti porta a una migliore competenza e a un maggiore uso della lingua del posto in famiglia è plausibile, ciò che invece risulta poco fondato sono i due passaggi successivi che prevedono dapprima la diminuzione dell'uso e in seguito la diminuzione delle competenze nella lingua d'origine. D'altra parte poi non è assolutamente detto che ad un aumento dell'uso di una lingua corrisponda automaticamente una diminuzione nell'uso dell'altra<sup>194</sup>. La rappresentazione del percorso data dagli informatori può essere resa graficamente nel modo seguente tenendo conto che sono stati segnati con linee tratteggiate i passaggi che corrispondono a interpretazioni e invece con linee continue i passaggi che costituiscono dei dati di fatto.



La testimonianza riportata dall'informatrice seguente, di origine svizzero tedesca, sposata con un ticinese e madre di tre figli, residente nel Bellinzonese da una quindicina d'anni illustra bene, a nostro parere, la situazione che abbiamo cercato di schematizzare.

“Hanno cominciato subito con il dialetto (...) magari i primi anni, fin verso i quattro anni, prima di andare magari all'asilo, parlavano magari ancora un attimino più svizzero tedesco e poi cominciando l'asilo è cambiato proprio radicalmente (...). Adesso per esempio è così: se spiego qualcosa in *Schwyzertütsch* a loro capiscono magari non so il 50%-60% e il resto dopo lo stesso devo poi spiegare ancora in italiano per farmi capire per essere sicura che abbiano capito, allora è anche magari anche un

194 Questo tipo di ragionamento deriva ancora dalla rappresentazione della mente come contenitore.



po' per comodità (...) però non solo, veramente devo dire che mi viene piuttosto spontaneo" (74)

### 4.3. Misure d'emergenza adottate dai genitori

Dopo esserci occupati dei fattori o delle situazioni che vengono riconosciuti come facilitanti per il bilinguismo, veniamo ora a quelle che potremo chiamare misure di emergenza, alle quali soprattutto i genitori fanno ricorso quando si rendono conto delle difficoltà oggettive nel mantenimento della lingua da parte dei figli. Gli informatori indicano generalmente misure di due tipi: da un lato il ricorso all'aiuto del partner affinché cominci a usare la lingua non territoriale parlata dall'altro partner (naturalmente nei casi in cui ciò possa essere realisticamente attuabile) e questo con il preciso intento di rafforzare il polo linguisticamente più debole. All'interno del nostro campione abbiamo un caso in cui questa strategia è stata decisa prima della nascita dei figli e applicata dunque fin dalla nascita, ciò ha permesso di evitare un cambiamento di uso linguistico che avrebbe potuto essere percepito (soprattutto nei primi anni di vita) come un fattore leggermente destabilizzante. Il caso in questione riguarda una coppia (formata da un uomo spagnolo e una donna ticinese, con ottime conoscenze di spagnolo), che ha deciso di rinunciare a usare l'italiano (o il dialetto) con il figlio a vantaggio dello spagnolo, che è anche lingua di comunicazione con il proprio partner, in modo da farne la lingua di famiglia. Tale scelta ha suscitato il disaccordo di coloro i quali ritengono che la rinuncia all'uso della propria lingua materna causi una perdita di spontaneità nella comunicazione con i figli mentre, a detta degli interessati, essa ha portato buoni frutti in quanto ha permesso di sviluppare nel figlio un bilinguismo equilibrato in cui la lingua oggettivamente più debole è stata rafforzata senza che ne risentisse la lingua del luogo (alla quale il bambino era esposto attraverso i familiari della madre e i contatti extrafamiliari con vicini di casa e compagni di scuola). E' chiaro che una scelta simile necessita di alcune premesse che non sempre trovano riscontro. In primo luogo è necessaria una disponibilità del genitore a lasciare la propria lingua materna, ciò che causa pur sempre un certo sforzo e forse una rinuncia. Poi naturalmente bisogna che ci sia, come è stato ricordato sopra, una buona competenza nella lingua che si vuole usare. Non è necessario tuttavia che se ne abbia una competenza da parlante nativo, come dimostrano due casi dal nostro campione: quello di una giovane donna che ha deciso di parlare ceco alla figlia, pur essendo per lei questa lingua una "lingua materna in letargo", e il caso di una madre di origine spagnola, sposata a uno svizzero tedesco (entrambi i coniugi hanno scelto di usare l'italiano con i figli, pur essendo anche per loro una lingua 'in corso di apprendimento').

Una seconda misura d'emergenza adottata nei casi in cui i genitori cominciano a constatare alcune difficoltà nella trasmissione e/o nel mantenimento della lingua d'origine presso i figli, consiste nel proporre un apprendimento guidato della lingua attraverso corsi appositi (spesso organizzati dai diversi paesi d'origine), i quali non si rivelano comunque particolarmente adeguati a questo scopo proprio perché, essendo incentrati sulla lingua scritta, non rispondono alle esigenze dei ragazzi (o dei loro genitori) rivolte piuttosto verso il rafforzamento dell'oralità.

Un'esperienza del genere è riportata per esempio da una ragazzina figlia di una coppia mista italo-svedese (che segue settimanalmente dei corsi di svedese in Italia) e da una ragazza figlia di genitori argentini trasferita quando aveva pochi mesi in Ticino per la quale i corsi di spagnolo intensivi erano finalizzati a favorire un rientro nel paese d'origine che in realtà non si è verificato (almeno non nei tempi previsti in partenza). Ciò che emerge dal racconto di questa esperienza è un certo disagio causato dal fatto di essere in una situazione di instabilità che disperde gli investimenti rispetto ad entrambe le lingue.

“A casa parlo lo spagnolo però parlo di più anche l'italiano. I miei genitori parlano in spagnolo, però rispondo in italiano. Con mio fratello parlo l'italiano, sempre. (...) Non mi viene molto spontaneo parlare spagnolo (...), lo parlo ma non per molto tempo. Faccio scuola di spagnolo ogni settimana e (...) faccio fatica in italiano, a volte anche a parlarlo perché mi confondo con lo spagnolo (...) la scuola mi richiede di leggere dei libri [in spagnolo] (...) faccio molti errori [in spagnolo] di parole così non le so ben dire magari le mischio un po' con l'italiano così o le invento” (56)

Anche nei racconti dei genitori viene a volte citata l'idea di far frequentare dei corsi di lingua ai propri figli, ne fa accenno una donna di origine spagnola sposata a un ticinese che pensa possa essere una buona opportunità per migliorare la capacità espressiva della figlia di otto anni che secondo lei *“ha uno spagnolo molto povero perché parla soltanto con me”*. Chi ha già messo in pratica questa misura non ne è particolarmente soddisfatto, proprio per il motivo che è stato esposto poco sopra. Gli informatori espongono inoltre un altro fattore che gioca in sfavore in questa scelta nel caso di lingue nazionali, vale a dire il doppione che si viene a creare con l'insegnamento scolastico che potrebbe generare una sorta di 'sovrapposizione' dagli effetti negativi. Ciò è riportato chiaramente da un'informatrice di origine svizzero tedesca sposata ad un uomo italiano che ha iscritto il figlio dodicenne a un doposcuola di tedesco prima dell'inizio dell'insegnamento del tedesco a scuola, l'intento era quello di familiarizzarlo con il buon tedesco, in realtà il bambino ha mostrato ben poco entusiasmo e, su consiglio della docente, è stato poi tolto dal corso.

Riportiamo di seguito anche il parere di un'altra informatrice bilingue dialetto-svizzero tedesco che valuta in questo modo l'esperienza di un insegnamento guidato per i figli.

“[I figli] hanno fatto un po' di *Dütschschwyzerschuel* (...) ma però andavano così malvolentieri, allora li ho mandati proprio solo a livello di scuola elementare, no? (...) Ma non vedevo perché dovevano essere di più bravi degli altri, cioè mi pareva che comunque l'importante era capire, no?” (78)

E' vero tuttavia che almeno in un caso la frequenza al corso e il conseguente apprendimento guidato è stata valutata positivamente, si tratta comunque di una situazione particolare, di bilinguismo passivo, in cui la madre non parla la lingua d'origine (svizzero tedesco) in famiglia ma sente di voler fare qualcosa affinché la figlia di 7 anni “*abbia almeno l'orecchio*” e ha scelto così la strada dell'apprendimento guidato.

“Anche adesso frequenta una scuola di tedesco una volta alla settimana, sa moltissimi vocaboli e proprio in questi giorni appunto parlavamo con la sua cuginetta che parla solo tedesco e se lei ha bisogno si fa capire, in buon tedesco però” (29)

Un'altra delle possibilità a cui i genitori hanno fatto ricorso per cercare di rafforzare la lingua debole consiste nel proporre un uso ludico, con lo scopo di promuovere un uso funzionale della lingua attraverso momenti di gioco. Ce ne illustra un esempio una ragazza luganese, che ha vissuto un'esperienza di bilinguismo in parte problematico, in quanto i genitori francofoni hanno preferito parlarle italiano cercando poi di introdurre la loro lingua più avanti, al momento in cui l'italiano era ritenuto consolidato. Davanti alla difficoltà dell'impresa i genitori hanno poi fatto ricorso ad espedienti particolari.

“Facevamo le giornate noi per gioco me lo facevano, una giornata chi sbaglia a parlare prima italiano (...) in genere io [sbagliavo] però una volta mi ricordo che è capitato a mia madre e allora ero contentissima, per una volta che non avevo sbagliato io (71)

Se naturalmente questo stratagemma non sarà servito a recuperare completamente una competenza linguistica che, a detta della figlia, è carente soprattutto a livello fonetico (“*ho la pronuncia ticinese proprio, oscena*”), ha almeno avuto l'effetto (per niente secondario) di aggirare l'ostacolo del rifiuto di parlare francese in famiglia e di promuovere l'uso della lingua “*senza dare fastidio*”, per usare le parole della figlia.

#### 4.4. Il rifiuto della lingua d'origine

Cominciamo innanzitutto col dare una dimensione quantitativa a questo fenomeno rilevando come nel nostro campione i casi in cui, ad un certo momento della storia linguistica di un individuo cresciuto in un contesto bilingue, si è verificato un rifiuto nei confronti della lingua d'origine, rappresentano circa un quarto del totale. Questa reazione totalmente negativa nei confronti della lingua d'origine porta in alcuni casi alla decisione di escludere quest'ultima dal proprio repertorio. Poiché le lingue (e in particolare il loro uso) non sono indipendenti da fattori emotivi e/o affettivi, i periodi particolarmente a rischio per un rifiuto verso la lingua d'origine vengono a coincidere con i periodi che già risultano critici anche per altri fattori. Per quanto riguarda l'atteggiamento verso le lingue anche il momento del contatto con la comunità linguistica locale costituisce un passaggio delicato (soprattutto per quei casi in cui l'italiano non è lingua di famiglia), dove possono verificarsi degli strappi. Va ricordato poi che la possibilità di rifiutare una lingua (e i valori culturali ad essa connessi) si presenta come attuabile in pratica solo per i bilingui, essa rappresenterebbe infatti una soluzione decisamente estrema e con conseguenze pesanti per i monolingui i quali in caso di rifiuto della lingua resterebbero in pratica privati dello strumento della comunicazione verbale.

Illustriamo ora brevemente alcune situazioni in cui si sono prodotti dei rifiuti dando la parola direttamente ai nostri informatori e partendo da una situazione particolare, quella di una giovane donna cresciuta nella Svizzera romanda in una famiglia italiana, la quale testimonia come la lingua costituisse un fattore di doppio disagio sociale, che si verificava tanto nel contesto del paese d'accoglienza quanto nel contesto del paese d'origine. Siamo di fronte a una situazione tipica, descritta in molti studi sul bilinguismo in emigrazione con i conseguenti problemi legati da un lato all'identità e dall'altro alla fedeltà culturale.

“ A me dava fastidio se mia madre veniva in un gruppo e mi parlava in italiano. Io ho avuto un po' questo complesso da piccola, anche dal nome che portavo, un nome italiano, dal cognome, poi dal fatto che i miei parlassero male francese, con un accento italiano. Ecco tutta questa appartenenza alla cultura io l'ho vissuta male, parlandone con le mie sorelle la prima per niente, tanto è vero che è quella che ha perso di meno l'accento [meridionale]. (...) Rifiuto no, vergogna, vergogna in certe situazioni, rifiuto no (...) anche perché poi crescendo (...) si è riscoperti l'Italia, cioè le vacanze, la libertà, cioè la lingua ha riacquisito il suo valore. (...) In vacanza però c'era il disagio ma d'altra parte c'era quasi un orgoglio, no?: Bé, lo parlo male però ho un motivo, posso parlarlo male” (27)

Si noterà come la questione identitaria sia talmente preponderante da far risultare problematico perfino il riconoscimento nel proprio cognome (ma ciò non sembra essere stato vissuto allo stesso modo dalle sorelle maggiori).

Risulta inoltre evidente come il conflitto, dopo aver vissuto una “fase acuta”, si sia poi lentamente smorzato soprattutto grazie a un migliore contatto con il paese d’origine e la possibilità di conferire un altro valore (grazie ad un uso in un contesto diverso) alla lingua.

Un caso per alcuni versi simile, ma trasposto nella regione linguistica tedesca, ci viene illustrato dalla moglie di un uomo cresciuto nella Svizzera tedesca in una famiglia mista italo-svizzera una trentina di anni fa.

“Mio marito per esempio che lui avendo padre svizzero tedesco e madre italiana in quegli anni si aveva un po’ la distanza, no? fra il tedesco e l’italiano e lui non ha mai permesso a sua mamma di parlare italiano in casa quando c’erano gli amici, così. (...) E lui ha avuto sempre quella cosa già da bambino, no? anche forse per quello abbiamo questa idea [di crescere i figli solo con la lingua del luogo]” (76)

In questo caso l’ambivalenza o il disagio sociale provocato dalla doppia identità (linguistica e culturale) ha avuto importanti ripercussioni sull’atteggiamento nei confronti del bilinguismo, tanto da sconsigliare di tentare la stessa esperienza con i propri figli. Sempre in ambito di emigrazione, ci viene riportato un caso di rifiuto verso la lingua d’origine, in questo caso l’italiano nella Svizzera romanda, risalente anch’esso a circa trent’anni fa. L’informatrice, ricorda di avere passato un periodo in cui si è rifiutata di parlare italiano al di fuori della famiglia e estende poi il discorso affermando che la sua esperienza di docente di educazione fisica nelle scuole elementari ticinesi le ha permesso di rilevare frequentemente questa tendenza a confinare la lingua d’origine perlopiù in famiglia mentre *“fuori non vogliono farsi sentire e vogliono parlare come gli altri e dunque c’è un po’ un rifiuto”*. Una disposizione che nota soprattutto presso i bambini di origine svizzero tedesco, e ciò secondo lei sarebbe la conseguenza di una minore valorizzazione dello svizzero tedesco nella comunità locale. Nei suoi figli (6 e 3 anni) per il momento non è ancora comparso un rifiuto verso il francese e d’altra parte non è sicura che ciò avverrà perché il valore positivo che viene attribuito a questa lingua già a partire da molto presto<sup>195</sup> potrebbe fungere da deterrente in questo senso.

L’opinione secondo cui lo svizzero tedesco sarebbe la lingua maggiormente a rischio per eventuali rifiuti da parte dei figli viene confermato da diversi informatori, si vedano le dichiarazioni seguenti:

“ho vissuto proprio situazioni famigliari in cui il figlio capiva ma si rifiutava categoricamente di parlare svizzero tedesco, dai cinque anni avanti questo perché magari parlando, giocando con gli altri non so, gli avranno detto qualcosa. Però poi facevano veramente fatica a parlarlo, cioè proprio rifiuto per tot

---

<sup>195</sup> Ricordiamo che da almeno un ventennio in Ticino il francese è insegnato come L2 a partire dalla terza elementare.

anni, capivano perfettamente ma parlarlo facevano una fatica boia” (54)

“Più che altro con mio fratello non, io gli chiedo in tedesco tanto per attaccar bottone e lui in italiano. Mi dice anche: *Non parlarmi tedesco!*. Infatti lui ha fatto due anni di scuola di là e niente aveva già imparato a così leggere tutte le grammaticale le forme così e adesso quando gli faccio leggere qualche articolo così dice: *Non mi ricordo come si legge, non mi interessa!*” (17)

L’ultima testimonianza ci viene da una quattordicenne di origine italiana vissuta con la famiglia nella Svizzera tedesca fino a due anni prima, alla ragazzina riesce difficile capire e accettare il rifiuto verso lo svizzero tedesco presentato dal fratello subito dopo il trasferimento in Ticino (rifiuto legato senz’altro a esperienze e sensazioni negative), soprattutto perché contrasta nettamente con il suo modo estremamente positivo di considerare la conoscenza e l’uso delle due lingue.

Dalla testimonianza seguente, esposta da una sedicenne abitante nel Bellinzonese, figlia di genitori svizzeri tedeschi relativamente poco integrati linguisticamente, risulta come il rifiuto verso la lingua d’origine abbia costituito un episodio, magari anche pesante ma superato con l’età.

“[Lo svizzero tedesco] mi faceva proprio schifo come lingua a un certo periodo però dopo bon, c’è, c’è e basta (...) era alle medie, però non so bene quando. (...) [I miei genitori] hanno sempre insistito che io parlavo tedesco con loro e io ho continuato a parlare tedesco con loro però ho pensato: *Ma che brutta lingua!* (...) Dell’italiano mi piace di più i suoni, mi piace di più perché anche adesso vivo qua e la mia lingua è piuttosto l’italiano però il tedesco anche lei è un po’ la mia lingua, era la prima mia lingua e questa è già la seconda. (...)” (68)

Un ventiquattrenne del Luganese, che si trova in una situazione analoga ricorda la sua esperienza di rifiuto verso la lingua dei genitori nel modo seguente:

“Anche noi [lui e i fratelli] forzavamo veramente i nostri genitori a parlare italiano oppure noi a quel punto ci rifiutavamo di parlare il tedesco perché volevamo parlare solo l’italiano, no?” (70)

A seguito di questo rifiuto anche gli interventi correttivi dei genitori, a cui precedentemente non veniva data grande importanza (e che anzi, come abbiamo visto nel capitolo precedente, possono a volte veicolare importanti messaggi di valorizzazione della lingua e quindi fungere da motivazioni per un suo uso), assumono una connotazione negativa:

“[quando i miei genitori mi correggevano] pensavo: Non me ne può fregare di meno se si dice in un modo o nell’altro tanto io questa lingua non la voglio parlare” (70)

Significativamente la motivazione a questo rifiuto viene espressa solo molto più avanti nell'intervista e in maniera indiretta, parlando infatti dell'atteggiamento verso il bilinguismo l'interlocutore dice:

“Sono fermamente convinto che è importante che i genitori ti insegnano questa lingua che è la tua lingua madre anche se inizialmente non è facile per il ragazzo accettare, specialmente qua in Ticino dove sei coinvolto da altre persone che (...) ti prendono magari anche in giro (...) Da noi la persona che parla tedesco è presa proprio in giro, proprio” (70)

Diverse testimonianze dei nostri informatori ci permettono di osservare che, per quanto riguarda l'atteggiamento verso lo svizzero tedesco, la situazione si è evoluta in senso positivo, senza tuttavia aver subito un cambiamento radicale nel corso delle generazioni. Una signora di origini svizzere tedesche ricorda così la propria situazione linguistica nella città di Lugano intorno agli anni Cinquanta:

“Il problema poi era che tutti gli altri bambini parlavano italiano e io parlavo svizzero tedesco e a un certo punto il rifiuto di parlare svizzero tedesco in presenza di altri bambini, cioè quando la mamma mi veniva a prendere a scuola mi diceva: *Sali*, ah io no, italiano. Chiaramente a quei tempi, cioè si parla di 45 anni fa o 50 anni fa era un caso abbastanza eccezionale mentre adesso non è più (...) Però dopo più tardi da adulta mi sono resa conto che in fondo il tedesco (...) non l'ho dimenticato e anche adesso lo parlo ancora come se avessi sempre parlato Schwyzertütsch e però poi mi sono trovata avvantaggiata perché facevo corsi nella Svizzera interna anche in Schwyzertütsch e non ho mai avuto problemi. E a quel momento lì mi sono resa conto che in fondo non è stato un male, però da bambina (...) Penso che [per i genitori] non sia stato un problema, in casa c'era una lingua, fuori un'altra lingua e loro capivano che io volevo essere come gli altri” (9)

E il giovane di cui si è parlato poco fa si esprime nei termini seguenti riguardo alla propria esperienza di integrazione vissuta negli anni Settanta:

“Devo dire che abbiamo avuto anche delle difficoltà qua in Ticino inizialmente, cioè quando siamo arrivati eravamo dei zucchini (...) adesso è tutta un'altra cosa però inizialmente è stata molto dura (...) le cose sono notevolmente cambiate adesso, ci sono molto più stranieri qua, ci sono molte più lingue parlate e devo dire che il tedesco non è più la meno amata, ci sono altre lingue che adesso praticamente lo svizzero tedesco è ancora preso a braccia aperte in confronto, no?” (70)

Più numerosi e di natura anche molto diversa tra di loro i casi di rifiuto della lingua d'origine riportati dai genitori. Ci sono casi di conflitti di lieve entità che si sono assestati facilmente, come nel caso seguente che si riferisce a una situazione molto particolare in cui una coppia mista (lei olandese, lui spagnolo) è riuscita attraverso la modalità 'una persona - una lingua' a mantenere entrambe le lingue in misura abbastanza equilibrata, facendo così della figlia dodicenne una trilingue senza grandi difficoltà.

“Non proprio rifiutata ma lo faceva molto meno; era due anni fa (...) con tutti e due l’ha fatto. Io pensavo: fuah adesso parla tanto italiano io le rispondo lo stesso in olandese. Ma lei continuava in italiano dico: *Peccato!* dico: *Ma Tania*<sup>196</sup> *puoi anche parlare olandese* no? Poi è andata di nuovo in vacanza d’estate e dopo non l’ha fatto più. Anche lo fa con lo spagnolo; ha avuto un tempo che lo faceva meno poi mio marito dice: *Cosa hai detto? Io non ho capito cosa ha detto. Io non capisco quello.* Per sforzarla di dirlo perché intanto dopo mancano parole anche no? Y l’ha fatto mah l’anno scorso bastanza tempo che diceva in olandese o italiano poi mio marito ha fatto finta di non capire” (2)

Si noti come i due genitori abbiano avuto una reazione diversa: da un lato la moglie ha cercato di far prendere coscienza alla figlia che il cambiamento in atto nella sua pratica comunicativa andava a scapito di una lingua tollerando tuttavia questa pratica (e mantenendo da parte sua una coerenza nella propria pratica comunicativa), dall’altra il padre si è dimostrato invece meno disponibile ed ha assunto una posizione più rigida (ponendo a sua volta un rifiuto verso l’uso dell’italiano da parte della figlia). Entrambe le strategie sembrano aver avuto successo, aiutate anche da fattori esterni (quale il soggiorno nella regione linguistica della madre) che hanno favorito il ritorno al trilinguismo.

I casi più tipici di rigetto si manifestano attraverso il rifiuto di parlare (o di sentir parlare) la lingua d’origine al di fuori del nucleo familiare; ci sono tuttavia anche casi in cui il rifiuto si estende anche all’interno della famiglia, ne vediamo un esempio nel brano seguente:

“In famiglia parliamo italiano e se parliamo francese è perché c’è un motivo se no loro mi dicono: Ah, no, non possiamo parlare con te così francese, qui si parla italiano e quando dobbiam parlare francese con gli altri lo parliamo” (41)

Altri casi simili, in cui l’uso della lingua d’origine è accettato solo con persone di quella lingua ma non con i familiari che sanno esprimersi anche nella lingua del posto, è illustrato anche in una famiglia abitante in una valle del Locarnese (composta da un genitore di origine ticinese ma cresciuto nella Svizzera francese e uno di origine ticinese), i cui figli dal momento dell’entrata a scuola hanno rifiutato di parlare francese con la madre e con i familiari che sanno l’italiano, mentre usano questa lingua, non senza qualche difficoltà, con la parte francofona della famiglia. Analogamente si esprime la madre di due bambini (di 7 anni e di tre anni e mezzo) di origine thailandese sposata a un ticinese e residente nel Luganese.

“Il piccolo sì, parla, il piccolo risponde di più con me in thailandese (...) si sente che non ha vergogna

---

<sup>196</sup> Ovviamente tutti i nomi propri che compaiono nei testi sono stati modificati per mantenere il diritto all’anonimato degli informatori.



di parlare (...) parla thailandese davanti a tutti (...) perché va all'asilo poco (...) va solo mezza giornata e sta tantissimo con me. Il grande [non parla] quasi niente [di thailandese], solo in casa (...) è un po' timido. Lui mi dice sempre; lui parla thailandese solo con uno che non sa l'italiano. Ma io non mi preoccupa perché guarda, c'ha le cassette tutto e poi (...) i miei bambini parlano ogni settimana con la mia mamma in thailandese, solo che con me fanno credo anche un po' fatica e poi io non è uno che spinge, forse questo è colpa mia, non è che sgridare o se parla italiano con me dicono che io non devo rispondere, ma io non ho fatto quella cosa là" (12)

La madre mette in discussione anche il proprio comportamento, che dovrebbe essere più fermo ed esigere maggiormente che i figli usino con lei la lingua d'origine; la donna elenca due delle tipiche strategie che vengono usate in caso di rifiuto: il rimprovero e l'irrigidimento che fa leva sull'impossibilità di capire (della cui inautenticità tuttavia i figli generalmente si accorgono distintamente), dicendo però di non averle usate nella sua esperienza personale. Se, parlando in generale, la donna dice di non preoccuparsi troppo del rifiuto della lingua dei figli, una certa preoccupazione viene a galla al momento in cui si manifesta concretamente la necessità di un uso più attivo della lingua.

“Perché adesso dobbiamo partire poi giugno, sì adesso insisto un po' dire: Parliamo se no ci dimentichiamo, non parli più bene Appena due o tre giorni poi dice: *Mamma basta, non voglio più parlare, io devo pensare troppo, (...) ho appena fatto la scuola, non farmi pensare*, tutto così anche in casa. No, ma io insisto” (12)

Il brano precedente è interessante in quanto riporta in modo molto esplicito la reazione di rifiuto dei figli e la motivazione che essi stessi ne danno; la lingua d'origine è scomoda poiché costringe a pensare troppo. E' difficile dire quanto ciò sia verosimile, e sia quindi la conseguenza della competenza linguistica troppo poco solida, e quanto invece si tratti di un rifiuto della lingua e del bilinguismo in genere da parte del figlio. E' però evidente che i due fattori si rinforzano a vicenda.

Riassumendo le reazioni dei genitori di fronte al rifiuto della lingua d'origine, abbiamo constatato come la maggior parte dei casi illustrati nel nostro campione attesta il ricorso ad una strategia che si potrebbe definire di “resistenza passiva”, che consiste nel continuare a utilizzare la stessa strategia comunicativa. In pratica avviene dunque che i genitori continuano a parlare la loro lingua d'origine (almeno all'interno delle mura domestiche) accettando il fatto che i figli si rivolgano sempre più spesso a loro con la lingua del luogo. Non è del tutto chiaro quanto i genitori siano effettivamente costanti in ciò, dato che da più parti si è potuto osservare che i genitori stessi tendono ad adattarsi ai figli (o addirittura ad anticiparne presunte preferenze) e ad abbandonare loro stessi l'uso della lingua. Il timore, molte volte espresso esplicitamente dai genitori, consiste nella possibilità di una perdita massiccia sul fronte della competenza attiva dei figli. Spesso tuttavia viene corso il

rischio di imboccare la strada della resistenza passiva in quanto essa permette pur sempre di salvare una competenza discreta sul piano della ricezione.

“Adesso sono nel periodo in cui si rifiutano un po’ di parlare svizzero tedesco con me (...) Io penso di mantenere lo svizzero tedesco, almeno sentono e voglio dire non ha scopo di costringerli parlare nell’altra lingua. Penso che magari cambia l’atteggiamento almeno l’hanno nell’orecchio. Perché non voglio che smettino di esprimersi spontaneamente o che non vogliono parlare svizzero tedesco e non dicono più niente (...) per questo li lascio fare” (4)

La strategia adottata nel caso in questione è quella di tollerare l’uso della lingua del luogo ma nel contempo di continuare ad utilizzare la lingua d’origine, questo per evitare che i figli perdano una certa spontaneità nella comunicazione in famiglia. Malgrado queste constatazioni, che potrebbero lasciare intravedere una certa rassegnazione, la famiglia ha comunque cercato e trovato altre “misure attive” per consolidare il polo debole linguisticamente. In particolare è stato il padre (che si esprime senza problemi in svizzero tedesco) a cambiare la sua strategia comunicativa rivolgendosi anch’egli ai figli in svizzero tedesco (almeno in alcune occasioni).

Un altro esempio, che riportiamo, illustra bene la strategia della “resistenza passiva”, malgrado in questo caso nella scelta linguistica abbia giocato un ruolo importante anche la limitata conoscenza della lingua del luogo da parte dei genitori.

“Penso che [i nostri genitori] si sono resi conto della nostra situazione, no? (...) loro semplicemente rispondevano in tedesco, no? (...) non penso che fosse casuale (...) probabilmente loro hanno detto: bon, loro si rifiutano, noi semplicemente ci rifiutiamo anche noi di parlare in italiano. (...) Adesso come adesso preferisco parlare svizzero tedesco con i miei genitori e penso che parlerò sempre svizzero tedesco perché so che a loro è più facile, non c’è più quel rifiuto, lo voglio anche mantenere” (70)

Dalle nostre interviste con i genitori è emerso un altro tipo di strategia (invero meno diffuso), usato per cercare di fronteggiare il momento del rifiuto della lingua d’origine. Si tratta di una sorta di “coscientizzazione” del valore del bilinguismo, in pratica si portano argomenti di carattere pratico per tentare di far prendere coscienza ai figli dei vantaggi che il bilinguismo comporta. Spesso questa modalità viene piuttosto citata a livello di intenti (quale possibile modo di affrontare il problema nel caso in cui si prestasse) e solo raramente attualizzata.

### *Il bilinguismo mancato*

Il nostro campione ci fornisce alcuni casi esemplificativi in questo senso: il primo è quello di una donna, figlia di svizzeri tedeschi, che da bambina ha rifiutato la lingua d’origine per non sentirsi “*diversa dagli altri*” e che solo da adulta ha preso coscienza dell’importanza

dello svizzero tedesco, cercando così di introdurlo (diremmo quasi di “infiltrarlo”) con vari stratagemmi<sup>197</sup> nella propria famiglia la cui lingua di comunicazione è il dialetto ticinese. L’informatrice si ritiene soddisfatta del risultato poiché, dal momento che è stata in grado di valutare lucidamente la situazione, si è posta di conseguenza obiettivi minimi ma realistici, ad esempio quello di “*preparare l’udito*”: i figli infatti capiscono lo svizzero tedesco e parlano discretamente il buon tedesco, un risultato raggiunto in buona parte grazie al passaggio attraverso un periodo di apprendimento guidato (a scuola) senza il quale la lingua d’origine sarebbe probabilmente rimasta (nelle migliori delle ipotesi) unicamente a livello passivo anche per la varietà alta (buon tedesco).

Un caso molto simile è quello di cui ci siamo già occupati che riguarda una donna che ha vissuto in prima persona una situazione di bilinguismo (avendo avuto la madre ticinese e il padre svizzero tedesco ed essendosi trasferita in Ticino all’età di sei anni). La donna, malgrado non trovi alcun motivo per valutare negativamente la propria esperienza, non ha saputo (o voluto) trasmetterla ai figli. Alla richiesta di esplicitare i motivi di questa scelta la donna ha risposto in questi termini:

“Perché non insegno [lo svizzero tedesco] ai miei bambini? (ride) Perché parlo meglio l’ italiano che il tedesco [...] io per parlare lo svizzero tedesco devo comunque fare un piccolissimo sforzo in più [...] poi forse anche parlando subito italiano erano anche subito meglio integrati per esempio al parco giochi e così non dovevo sempre tradurre” (29)

Vediamo dunque che a un primo argomento di natura per così dire linguistica, se ne affianca un altro di natura decisamente più sociale, con il quale si evidenzia l’importanza dell’italiano come strumento di migliore integrazione e da cui emerge anche la percezione dello scarso prestigio di cui gode lo svizzero tedesco nella comunità linguistica italoфона.

Abbiamo anche la testimonianza di un figlio (ormai adulto) a proposito di un caso di bilinguismo mancato, che si presenta qui come conseguenza del fatto che il padre francofono ha parlato con lui francese solo il tempo necessario per raggiungere una competenza abbastanza solida in italiano (questione di pochi anni)<sup>198</sup>. Egli considera con rammarico la

---

197 Uno dei quali, già citato in precedenza, consisteva nel proporre “mezz’ora di svizzero tedesco al giorno” in corrispondenza dei pasti. Non si può fare a meno di notare quali saranno le conseguenze di una tale scelta sulla situazione comunicativa; a parte la scarsa spontaneità (rilevata già dall’informatrice stessa), si dovranno mettere in previsione strutture e ruoli comunicativi limitati (in pratica a domande-risposte) che si traducono in strutture linguistiche (lessicali ancora prima che sintattiche e pragmatiche) altrettanto circoscritte.

198 In questo senso il fatto stesso che la persona si sia annunciata come informatore per un’indagine sul bilinguismo in famiglia costituisce un aspetto interessante e significativo della visione di sé.

propria esperienza, malgrado cerchi di giustificare il comportamento del padre come la logica risposta ad un'esigenza sociale ben più pressante (quella appunto dell'integrazione) rispetto alla volontà di trasmettere una lingua.

“Peccato che i genitori che possono fare un'esperienza del genere non sfruttino l'occasione. (...) Non saprei spiegarla se non che forse è o una leggerezza da parte dei genitori, proprio non ci si pensa, oppure nel caso uno dei genitori o i genitori debbano veramente imparare la lingua del luogo in cui abitano, del luogo in cui lavorano. C'è una necessità proprio di abbandonare la lingua madre per passare a una lingua che prenderà il posto, altrimenti non vedo una giustificazione, è un perdere parte della cultura, parte del proprio bagaglio di conoscenze che io non so giustificare” (53)

Si ritrovano nuovamente molti degli elementi visti fino a questo punto anche nel racconto di una diciassettenne, figlia di francofoni che hanno deciso di parlarle italiano per facilitarle l'integrazione linguistica e sociale, cercando poi di recuperare l'uso del francese qualche anno dopo senza grande successo. Qui sembra avere esercitato una notevole influenza l'idea (errata) secondo cui lo sviluppo di una lingua seconda può avvenire solo dopo la creazione di una solida piattaforma in un'altra lingua (la lingua materna), i genitori hanno ritenuto che la scelta dell'italiano come lingua di famiglia avrebbe potuto conciliare queste due esigenze (l'integrazione linguistica e la creazione di una base sufficientemente stabile e robusta su cui poggiare la lingua seconda). Il risultato, anche per una serie di altre circostanze non particolarmente favorevoli, non è stato quello sperato tanto che anche la figlia non ne è soddisfatta.

“All'inizio loro [i genitori] non me l'hanno insegnato per paura che dopo non riuscivo più a parlare italiano e dopo sono io che mi sono sempre rifiutata, non so perché preferivo l'italiano però adesso mi pento (...) e anche loro si son pentiti perché bene o male una ragazza appena comincia a frequentare le scuole, a frequentare ambienti dove parlano una certa lingua, la impara. Loro [i genitori] hanno fatto bene da un lato con me, però hanno anche sbagliato perché ho avuto più facilità all'inizio a comunicare con gli altri, però se mi avessero insegnato prima il francese, l'italiano poi [sarebbe stato meglio]” (71)

Abbiamo quindi visto che i motivi per la mancata trasmissione del bilinguismo sono più spesso di natura socio-culturale che linguistica, e sono conseguenze più o meno dirette di atteggiamenti sociali nei confronti delle lingue e del bilinguismo.

Vorremmo concludere questo capitolo con il caso, per la verità piuttosto anomalo di un rifiuto verso la lingua del luogo che riguarda il fratello minore (14 anni) di una ragazza serba in Ticino da 5 anni. Il ragazzino da un anno e mezzo rifiuta sistematicamente di parlare italiano con la sorella (anche in presenza di amici comuni che non capiscono il serbo), mentre prima era proprio lui a praticare maggiormente l'italiano. Alle richieste di una spiegazione avanzate dalla sorella non ha mai dato alcuna risposta. L'interpretazione di quest'ultima

tende ad attribuire questo comportamento al particolare momento vissuto dal fratello (“*forse sarà la pubertà*”); una spiegazione che non la soddisfa del tutto soprattutto in considerazione della buona competenza e fluency in entrambe le lingue. Più verosimile appare la congiunzione di questo fattore con la seconda spiegazione avanzata: il blocco sarebbe causato da fattori di natura puramente extralinguistica (che riguardano più in particolare il rapporto con il proprio paese, e in definitiva con la propria identità non solo linguistica ma anche culturale).

“Mio fratello ultimi ultimo anno, ultimi due anni con me non parla italiano, non so il perché cioè crescendo ha smesso di parlare italiano e anche se ci sono mie amiche lui parla mia lingua, non ho capito mai il perché però. E’ quello perché io ogni tanto arrivo da scuola, otto ore parlo italiano e mi viene una cosa spontanea parlare italiano, invece lui no, mi risponde in mia lingua (...) però prima non era così (...) anzi era lui quello che parlava di più italiano (...) non so il perché poi non è uno di quelli che gli manca il paese che vuole tornare giù, sono io. (...) Sì, gli ho chiesto perché però lui non me lo dice, si gira e se ne va”

Non va esclusa in questo caso neppure l’ipotesi che il fratello percepisca la non perfetta competenza della sorella in italiano (la quale malgrado un’eccellente fluency, presenta ancora qualche piccola imperfezione sia fonetica che grammaticale) e se ne vergogni, evitando così l’uso di questa lingua con lei, anche (e soprattutto) in presenza di amici italofoni.

#### 4.5. Quando si modificano le strategie

Si è parlato finora delle diverse strategie adottate dai genitori per quanto riguarda il comportamento linguistico in famiglia; va a questo punto sottolineata l’importanza che può rivestire la decisione di modificare queste strategie: in alcuni casi il rifiuto verso la lingua d’origine può avvenire anche in conseguenza a cambiamenti nel comportamento linguistico dei genitori a cui i figli attribuiscono significati e valenze particolari. Ne abbiamo un esempio con il caso seguente riferito a una ragazzina cresciuta in una famiglia bilingue italiano-portoghese.

“Ha cominciato a parlare a due anni e a due anni lei diceva cinquanta parole e l’unica parola in italiano che lei diceva era *ecco*, le altre erano tutte in portoghese. Ha parlato portoghese, la sua lingua madre, sino ai quattro anni (...) e quando lei è andata all’asilo non c’è stato più modo di farle parlare la sua lingua madre. E allora a quel punto lì mio marito diceva: *Beh, allora a questo punto bisogna cominciare a parlare di più l’italiano in casa.* [...] Tutte le bambine [sue amiche] mi chiamavano *mamoi* perché lei chiamandomi *mamoi* pensavano tutti che fosse il mio nome. (...) Il nostro errore è stato quello di smettere di parlare portoghese. Da quel momento lei ha chiuso tutto, tutto quello che era il rapporto con me e con la mia lingua lei ha chiuso, difatti non sono più *mamoi*, sono *mamma*, anche suo papà non lo

chiama più *papai*. Niente, lei non lo parla più, lo capisce perché io continuo a parlarlo (...) forse meno perché ci sono certi momenti in cui se siamo insieme in famiglia parliamo italiano, ormai è stato deciso così (...) [la rottura si è avuta con l'inizio della scuola] perché i bambini che erano qui accettavano, i vicini di casa accettavano perché io ho sempre parlato coi bambini italiano e con Teresa portoghese ma ho sempre tradotto (...) e lei s'arrangiava abbastanza bene perché non potevo dire che lei non parlasse italiano ma probabilmente non era così sicura con l'italiano per cui non aveva il coraggio di parlarlo davanti a persone estranee. A me spiace che lei non lo parla e adesso che lei è in adolescenza questo lo sa per cui me lo fa anche pesare” (25)

Nel caso specifico, poiché il rifiuto è così netto e radicato, sarà da ipotizzare l'occorrenza di una serie di concause che avranno agito in questo senso, tra queste potrebbero avere avuto un ceto ruolo anche le grosse aspettative da parte della madre nei confronti della competenza linguistica della figlia, alle quali quest'ultima avrebbe ritenuto di non essere più in grado di rispondere in maniera ottimale (come invece poteva fare quando il portoghese era veramente la lingua di comunicazione all'interno della famiglia e veniva perciò utilizzato in maniera continua e funzionale)<sup>199</sup>. La reazione dei genitori è stata quella di modificare il comportamento linguistico in famiglia (usando solo l'italiano), ciò che a sua volta potrebbe poi aver rafforzato la scelta della figlia, limitando così in modo drastico il campo d'azione del portoghese, che piano piano ha cominciato (almeno a livello di produzione attiva) a perdere solidità rendendo ancora meno probabile la possibilità di soddisfare le aspettative di correttezza e fluency della famiglia.

Un caso analogo è presentato da un ragazzo quattordicenne, figlio di una coppia mista formata da una spagnola e da uno svizzero tedesco, abitante nel Bellinzonese, il suo rifiuto verso lo spagnolo si è fatto evidente di fronte al tentativo tardivo della madre di utilizzarlo come lingua di comunicazione con lui.

“ Il figlio più grande per esempio anni fa, periodo prima elementare, lì avevo il periodo che ho cominciato molto a parlare con lui lo spagnolo per cominciare no? a quel punto lì sentivo che lui parlava bene italiano, aveva un bel rapporto quindi ho detto: *Adesso posso incominciare a introdurre la mia lingua* e lui è stato proprio allontanarla, no? perché lui stesso diceva: *Sai mamma noi abitiamo qui, viviamo qui, abbiamo il contatto qui, è una lingua che adesso non mi serve*. Era piccolo ma ragionava a modo suo. Lui aveva forse una gran paura di sentirsi diverso anche lui e non l'ha mai accettato molto volentieri questa questa cosa di avere due lingue. E un po' forse per quello perché poi si tornava a casa e c'era sempre quella cosa che se si parlava tra di noi qualcosina diceva in spagnolo ma poi c'era sempre da tradurre al papà l'era un po' tutta e tutt'oggi è un po' complicato se vuole” (76)

Tra i casi riportati dagli informatori vengono citate numerose altre situazioni di rifiuto della lingua d'origine in seguito (o di conseguenza) a un cambiamento nell'uso linguistico in

---

<sup>199</sup> In quel periodo, durato dalla nascita fino appunto all'età di quattro anni, il portoghese veniva utilizzato (almeno in certi ambiti) anche dal padre sia nell'interazione con la figlia che con la moglie.

famiglia, tra queste ricordiamo il racconto un figlio di una coppia formata da una svizzero tedesca e da un ticinese che praticava la divisione delle lingue in funzione delle persone. Dal momento che la madre ha cominciato ad avere maggior pratica con l'italiano e a usarlo in misura sempre maggiore nella comunicazione interfamigliare, il figlio ha avuto un netto rifiuto verso lo svizzero tedesco. Un altro caso è rappresentato da un ragazzo serbo trasferitosi nel nostro cantone prima dell'età della scolarità e i cui genitori risiedevano già in Ticino, essi hanno dapprima introdotto l'italiano come lingua di famiglia con lo scopo di agevolarne l'apprendimento al figlio, per poi passare di nuovo al serbo qualche anno più tardi. Le parole di questo ragazzo ci sembrano estremamente significative circa le conseguenze di questi "via-vai" linguistici a cui, non dimentichiamolo, sono strettamente collegate esperienze culturali ed affettive assai forti.

“Parlare due lingue è abbastanza facile ma anche abbastanza complicato perché certi punti ti dimentichi delle parole di una lingua che parlavi prima ma che dopo ehm che dopo ne hai imparata anche un'altra. (...) Io coi genitori parlo jugoslavo invece con mio fratello parlo eh un po' tutt'e due (...) più volte parlo italiano (...)quando parlo qualcosa dico tante parole in italiano con i miei genitori e poche in jugoslavo perché non riesco a ricordarmene tanti (...) ” (33)

Nei casi più complessi (in cui sono implicate più di due lingue con uno spostamento territoriale avvenuto in tempi recenti e in età della prima scolarità) ad essere stata rifiutata è la lingua d'origine debole, come è illustrato bene nel caso della famiglia di questa informatrice d'origine romanda, sposata a uno svizzero tedesco. La coppia (che ha tre figli in età scolastica e che ha vissuto nella Svizzera tedesca fino a quattro anni prima del momento dell'intervista) ha sempre parlato francese a casa, i figli hanno poi imparato lo svizzero tedesco con il contatto con gli amici e la scuola dell'infanzia. Dopo il trasferimento in Ticino, il tentativo del padre di introdurre lo svizzero tedesco (almeno durante i giochi) non ha incontrato il favore dei figli che lo hanno nettamente rifiutato.

“[Mio marito] ha provato di riprendere un po' il tedesco soprattutto per la più grande ma non hanno accettato, visto che hanno sempre parlato francese con il papà, dopo sei o sette anni cominciare a parlare tedesco è un po' strano” (42)

## CONCLUSIONI

Il linguista che a volte si sente porre la domanda da parte di genitori interessati su quali siano i comportamenti migliori per aumentare la probabilità che i figli crescano bilingui si trova indubbiamente di fronte ad un certo disagio. E' quel tipico disagio di chi viene messo nella posizione dell'esperto e non è sicuro di avere il diritto di esserci, perché dubita di avere i mezzi scientifici oggettivi per dare una risposta chiara e sicura.

Esiste però una 'traccia di indicazioni' che si può fornire, e su questo la scienza linguistica ha fatto importanti passi avanti negli ultimi anni. E' diventato possibile, all'interno dei vari pareri popolari, prescientifici, distinguere tra credenze assolutamente 'errate' (o addirittura dannose) e credenze corrette: quindi, è possibile al giorno d'oggi dare alcune informazioni categoriche e alcune informazioni probabilistiche a chi chieda consigli su come educare figli al bilinguismo.

Nessuno comunque, come è normale per i fatti umani, è in grado di garantire il successo. Abbiamo già ricordato l'immagine della cucina in cui i diavoletti sabotano l'operato del cuoco, ma al giorno d'oggi, se non proprio veri e propri libri di ricette, possiamo almeno indicare alcune linee operative che ci spiegano come, di solito, il lavoro dei diavoletti sabotatori può a sua volta essere sabotato.

Al di là della casualità e della imprevedibilità ci sono alcuni punti sui quali si è d'accordo: alcune 'certezze' scientifiche. La prima di queste è che il bilinguismo non è dannoso ed è, se tutto va bene, relativamente facile. La visione pre-scientifica che prevede difficoltà di vari tipi per i bilingui può essere facilmente smentita: fondamentalmente possiamo dire che per un bambino acquisire due lingue non è più difficile che acquisirne una sola. Un'altra immagine, questa volta positiva, dice che imparare una lingua è come imparare ad andare in bicicletta: crescere bilingui, potremmo dire, è allora come avere due biciclette differenti (le abilità rimangono più o meno le stesse). Due biciclette differenti può voler dire che con una si fa meno fatica che con l'altra, ma può anche voler dire che se ne padroneggia meglio una su un certo tipo di terreno e meglio l'altra su un altro tipo.

Dell'utilità del bilinguismo non vale nemmeno la pena di discutere, ma è chiaro che se si elimina la credenza che il bilinguismo danneggi le lingue in gioco i motivi per opporsi al bilinguismo calano notevolmente (indipendentemente da quali siano i vantaggi che rimangono comunque notevoli, sia a livello economico, sociale e culturale, che, come abbiamo visto, a livello probabilmente cognitivo).



Esaminando la bibliografia sull'argomento abbiamo notato che è possibile delineare alcune linee che contribuiscono favorire il successo nell'educazione bilingue. Quello che abbiamo voluto fare in questo libro è appunto proporre queste informazioni in modo da fornire basi un po' più solide e sicure a chi sia nella felice situazione di potersi avventurare in questa direzione.

E' ovvio che queste indicazioni sono combinazioni probabilistiche, non certe. Ci sono casi di bilinguismo felice e relativamente equilibrato in condizioni apparentemente svantaggiose e viceversa.. Ma se si verificano le rispettive condizioni la probabilità dell'esito voluto è più alta. Il compito centrale e specifico per questa situazione è quello di far sì che ogni lingua abbia una sua posizione e uso, un suo senso e una sua necessità sociale, con un investimento affettivo positivo sia per le singole lingue che per il bilinguismo in genere.

Per quanto riguarda più in particolare la seconda parte della nostra inchiesta, essa ha messo in mostra come il canton Ticino sia una zona feconda per il bilinguismo, dove in genere viene bene accettato<sup>200</sup>, e come coloro che stanno praticando l'acquisizione bilingue con i figli o che l'hanno praticata abbiano una certa conoscenza elementare (o un certo 'intuito') riguardo ai comportamenti appropriati ma d'altra parte parecchi punti possono ancora essere migliorati, eliminando in particolare alcuni stereotipi negativi e insicurezze.

Ciò che ci interessava era soprattutto discutere lo sviluppo linguistico del bambino nelle fasi prescolastiche<sup>201</sup>. Questo momento è fondamentale perché il bambino acquisisca una competenza e una fluenza da parlante nativo almeno nell'ambito quotidiano-informale. Un altro discorso andrebbe invece fatto per la competenza avanzata dei bambini, cioè la loro piena alfabetizzazione in entrambe le lingue. Qui entra in scena un altro tipo di competenze,

---

200 A questo proposito non possiamo astenerci dal far notare come nei nostri materiali (pur se limitati da questo punto di vista e quindi non in grado di permetterci di essere più categorici) emerga una differenza assai forte per quanto riguarda l'atteggiamento verso il bilinguismo al tempo in cui erano bambini coloro che oggi appartengono alla generazione 'dei nonni'. I casi di insuccessi legati a questo tempo ci vengono riferiti in quantità più forte e queste generazioni raccontano pure più spesso di esperienze problematiche. La nostra impressione è che ai nostri giorni l'accettazione del plurilinguismo sia maggiore e ci sia un ottimismo maggiore riguardo alle possibilità di successo, probabilmente in conseguenza della maggiore mobilità, del numero più alto di matrimoni misti, e di altri mutamenti nella vita sociale ed economica, che, in breve, hanno reso questo fenomeno più normale e apprezzato.

201 Per quanto riguarda invece l'integrazione linguistica dei bambini alloglotti, ciò che abbiamo visto su come si impara una lingua e su modi differenti di possedere una lingua ci dà indicazioni fondamentali anche riguardo al comportamento da adottare nella scolarizzazione di quest'ultimi e al loro sostegno linguistico. Una strada importante da seguire dovrebbe essere quella di creare occasioni di apprendimento spontaneo (accanto ai programmi di sostegno linguistico utili soprattutto all'inizio), fornendo momenti fondamentali di occasioni naturali di uso della lingua. Ideale in questo senso potrebbero essere attività di doposcuola, che diano con la possibilità di imparare la lingua parlando e giocando con nativi.

più marginali in termini di teoria linguistica, ma almeno altrettanto importanti in termini di collocazione sociale del bambino. Ci ritroviamo di fronte a capacità differenti da quelle usate nella vita quotidiana, capacità che riteniamo linguistiche e non cognitive (cioè dipendenti dalla disponibilità di strumenti di espressione e non di capacità mentale di concepire le cose). Qui il successo è molto meno facilmente garantibile, ma se la prima parte ha avuto un buon esito (trasmettendo anche al bambino gli atteggiamenti giusti) si può essere ottimisti anche in questo senso. Qui tocca alla scuola (o a enti parascolastici), più che ai genitori, il compito di creare le condizioni ideali e di portare a termine l'opera nel migliore dei modi possibili.

## BIBLIOGRAFIA

- Adler M., 1977, *Collective and individual bilingualism: A sociolinguistic study*, Buske, Hamburg
- Antonini F., 1995, *L'italiano in situazione di extraterritorialità*, in Bianconi 1995, 163-234
- Appel R., Muysken P., 1987, *Language contact and bilingualism*, Arnold, London
- Arnberg L., 1987, *Raising children bilingually: The pre-school years*, Multilingual Matters, Clevedon
- Aucamp A.T., 1926, *Bilingual education and nationalism, with special reference to South Africa*, Pretoria
- Baker C., 1993, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon
- Baker C., 1995, *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon
- Baker C., Prys Jones S., 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon
- Barton M., Tomasello M., 1994, *The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development*, in Galloway - Richards 1994, 109-34
- Beatens Beardsmore H., 1982, *Bilingualism: Basic principles*, Multilingual Matters, Clevedon
- Ben-Zeev S., 1977, *The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy*, „Child Development“, 1009-18
- Ben-Zeev S., 1988, *Mechanism by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures*, in P. Hornby (ed.), *Bilingualism*, Academic Press, London
- Bergman C.R., 1976, *Interference vs. independent development in infant bilingualism*, in G. Keller, T. Taeschner, S. Viera (eds.), *Bilingualism in the bicentennial and beyond*, Bilingual Press, New York, 86-95
- Bernstein B., 1973, *Classe sociale, linguaggio e socializzazione*, in P.P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna, 215-235
- Berruto G., 1984, *Appunti sull'italiano elvetico*, "Studi linguistici italiani", 76-108
- Berruto G., 1990, *Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui*, in M.A. Cortelazzo, A.M. Mioni (a cura di), *L'italiano regionale. Atti del XVIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma
- Berruto G., 1995, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari

- Berruto G., Burger H., 1985, *Aspetti del contatto fra italiano e tedesco in Ticino*, "Archivio Storico Ticinese"
- Berruto G., Moretti B., Schmid St., 1988, *L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue*, "Rivista Italiana di Dialettologia"
- Bianconi S., 1980, *Lingua matrigna*, il Mulino, Bologna
- Bianconi S. (a cura di), 1994, *Lingue nel Ticino*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno
- Bianconi S. (a cura di), 1995, *L'italiano in Svizzera*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Locarno
- Bianconi S., Gianocca C., 1994, *Plurilinguismo nella Svizzera italiana*, Ufficio cantonale di statistica, Bellinzona
- Bianconi S., Moretti B., 1994, *Aspetti del plurilinguismo nel Ticino: un'indagine qualitativa*, in Bianconi 1994, 23-144
- Bickerton D., 1990, *Language and species*, University of Chicago Press, Chicago
- Bley-Vroman R., 1988, *The fundamental character of foreign language learning*, in W. Rutherford, M. Sharwood Smith (eds.), *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, Newbury House, Rowley, Mass.
- Bloomfield L., 1933, *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York
- Bokamba G., 1988, *Code-mixing, language variation and linguistic theory*, "Lingua" 76
- Bombi R., 1987, *Alcune tipologie di calchi sull'inglese dell'italiano*, „Incontri linguistici“, 43-44
- Bozzini M., 1994, *Sulla commutazione di codice italiano/dialetto in Ticino*, Lavoro di licenza presentato all'Università di Zurigo
- Bialystok E. (ed.), 1991, *Language processing in bilingual children*, Cambridge U.P., Cambridge
- Bialystok E., 1992, *Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge*, in R.J. Harris (ed.), *Cognitive processing in Bilinguals*, Benjamins, Amsterdam
- Castellani A., 1987, *Morbus anglicus*, „Studi linguistici italiani“, 137-49
- Cortelazzo M., 1973, *Lineamenti di italiano popolare*, Pacini, Pisa
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon
- Dardano M., 1993, *Lessico e semantica*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. I. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari, 291-370
- de Groot A.M.B., 1993, *Word-type effects of bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system*, in Schreuder R., Weltens B. (eds.), *The bilingual lexicon*, Benjamins, Amsterdam, 27-52

- de Groot A.M.B., Nas G.L.I, 1991, *Lexical representation of cognates and non-cognates in compound bilinguals*, "Journal of Memory and Language" 30: 90-123
- de Groot A.M.B., Kroll J.F. (eds.), 1997, *Tutorials on bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey
- De Houwer A., 1990, *The acquisition of two languages from birth: A case study*, Cambridge U.P., Cambridge
- De Houwer A., 1995, *Bilingual language acquisition*, in P. Fletcher, B. McWhinney (eds.), *The handbook of child language*, Blackwell, Oxford
- De Jong E., 1986, *The bilingual experience. A book for parents*, Cambridge U.P., Cambridge
- Di Pietro R., 1977, *Code-switching as a bilingual strategy among bilinguals*, in F. Eckman (ed.), *Current themes in linguistics*, Hemisphere, Washington
- Diller K.C., 1970, *'Compound' and 'coordinate' bilingualism: A conceptual artifact*, "Word" 26
- Döpke S., 1992, *One parent - one language. An interactional approach*, Benjamins, Amsterdam
- Eastman C.M., 1992, *Codeswitching*, Multilingual Matters, Clevedon
- Edwards J., 1994, *Multilingualism*, Penguin Books, London
- Elwert W. Th., 1959, *Das Zweisprachige Individuum: Ein Selbstzeugnis*, Verlag der Akademie der Wissenschaften und Literatur, Mainz
- Ervin S. M., 1964, *Imitation and structural change in children's language*, in E.H. Lenneberg (ed.), *New directions in the study of language*, MIT Press, Cambridge / Mass.
- Ervin S., Osgood Ch., 1954, *Second language learning and bilingualism*, "Journal of Abnormal and Social Psychology Supplement"
- Fabbro F., 1999, *The neurolinguistics of bilingualism. An introduction*, Psychology Press, Hove
- Fantini A.E., 1985, *Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective*, Multilingual Matters, Clevedon
- Francescato G., 1981, *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo
- Gallaway C., Richards C. (eds.), 1994, *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge U.P., Cambridge
- Genesee F., 1989, *Early bilingual language development: One language or two?*, "Journal of Child Language" 16
- Genesee F. (ed.), 1994, *Educating second language children*, Cambridge U.P., Cambridge
- Genesee F., Tucker G.R., Lambert W.E., 1975, *Communication skills in bilingual children*, „Child Development“, 1010-14

- Grosjean F., 1982, *Life with two languages*, Harvard U.P., Cambridge/Mass.
- Grosjean F., 1997, *Processing mixed language: Issues, findings, and models*, in de Groot, Kroll (eds.) 1997, 225-54
- Gumperz J.J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge U.P., Cambridge
- Gusmani R., 1981-83, *Saggi sull'interferenza linguistica*. 2 Voll., Le lettere, Firenze
- Halliday M.A.K., 1978, *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning* (trad. it.: *Il linguaggio come semiotica sociale*, Zanichelli, Bologna 1983)
- Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P., 1970, *The users and uses of language*, in J. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language*, Mouton, The Hague
- Hamers J.F., Blanc M.H.A., 1989, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge U.P., Cambridge
- Hansegård N.E., 1975, *Tvaaspraakighet eller halvspraakighet?*, „Aldus“, Series 253, Stockholm
- Harding E., Riley P., 1986, *The bilingual family. A handbook for parents*, Cambridge U.P., Cambridge
- Harley B., Wang W., 1997, *The critical period hypothesis: Where are we now?*, in de Groot, Kroll (eds.) 1997, 19-51
- Haugen E., 1953, *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*, Indiana U.P., Bloomington
- Heller M. (ed.), 1988, *Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin
- Hewitt R., 1986, *White talk black talk: Inter-racial friendship and communication amongst adolescents*, Cambridge U.P., Cambridge
- Hoffmann Ch., 1991, *An introduction to bilingualism*, Longman, London
- Huerta A., 1977, *The acquisition of bilingualism: A code-switching approach*. "Sociolinguistic Working Paper" No. 39
- Hufeisen B., Lindemann B. (Hrsg.), 1998, *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Stauffenburg, Tübingen
- Hyltenstamm K., Obler L.K. (eds.), 1989, *Bilingualism across the lifespan*, Cambridge U.P., Cambridge
- Ianco-Worrall A., 1972, *Bilingualism and cognitive development*, „Child Development“, 1390-400
- Ingram D., 1987, *Categories of phonological disorders*. in *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*, Association for all impaired children, Brentford U.K., 88-99
- Kielhöfer B., Jonekeit S., 1983, *Zweisprachige Kindererziehung*, Stauffenburg, Tübingen

- Klein W., 1984, *Zweitspracherwerb*, Athenaion, Königstein/Ts.
- Krashen S., 1973, *Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence*, „Language Learning“, 63-74
- Krashen S., 1985, *The Input hypothesis: Issues and implications*, Longman, London
- Labov W., 1973, *Lo studio del linguaggio nel suo ambiente sociale*, in P.P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna, 331-55
- Lambert W.E., 1972, *Language, Psychology and Culture*, Stanford U.P., Stanford
- Lanza E., 1997, *Language mixing in infant bilingualism*, Clarendon, Oxford
- Lenneberg E., 1967, *Biological foundations of language*, Wiley and Sons, New York
- Leopold W., 1939-1949, *Speech development of a bilingual child*, Northwestern U.P., Evanston (IV voll.)
- Levelt W.J.M., 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*, MIT Press, Cambridge/Mass.
- Lincoln P., 1979, *Dual-lingualism: Passive bilingualism in action*, "Te Reo" 22
- Lüdi G., 1998, *Objectif: plurilinguisme individuel pour la Suisse du troisième millénaire*, „Babylonia“, 6-10
- Lüdi G., Py B., 1984, *Zweisprachig durch Migration: Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*, Niemeyer, Tübingen
- Lüdi G., Py B., 1986, *Être bilingue*, Lang, Berne - Frankfurt - New York
- Lüdi G. et al., 1997, *Die Sprachenlandschaft Schweiz*, Bundesamt für Statistik, Bern
- Lurati O., 1976, *Dialetto e italiano regionale nella Svizzera italiana*, Solari e Blum, Lugano
- Lyon J., 1996, *Becoming bilingual. Language acquisition in a bilingual community*, Multilingual Matters, Clevedon
- Mackey W.F., 1970, *The description of bilingualism*, in J. Fishman (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, Mouton, The Hague
- MacNamara J., 1967, *The bilingual's linguistic performance. A psychological overview*, "Journal of Social Issues" 23
- Mahlstedt S., 1996, *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*, Lang, Bern-Frankfurt-New York
- Martin-Jones M., Romaine S., 1985, *Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence*, in "Applied Linguistics" 6
- McClure E., 1981, *Formal and functional aspects of code switched discourse of bilingual children*, in R.P. Duran (ed.), *Latino language and communicative behaviour*, Ablex, Norwood, N.J

- McLaughlin B., 1978, *Second-language acquisition in childhood*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale N.J
- McWhinney B., 1997, *Second language acquisition and the competition model*, in de Groot, Kroll (eds.) 1997, 113-42
- Meisel J., 1986, *Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two languages*, "Linguistics" 24
- Meisel J., 1989, *Early differentiation of language in bilingual children*, in K. Hyltenstamm, L. Obler 1989
- Moretti B., 1999, *Ai margini del dialetto*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona
- Myers-Scotton C., 1993, *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*, Oxford U.P., Oxford
- Neville H.J., Mills D.L., Lawson D.S., 1992, *Fractionating language: Different neural subsystems with different sensitive periods*, „Cerebral Cortex“, 244-58
- Obler L.K., Gjerlow K., 1999, *Language and the brain*, Cambridge U.P., Cambridge
- Olton R., 1960, *Semantic generalizations between languages*, MA thesis, McGill University, Montreal
- Paradis M., 1977, *Bilingualism and aphasia*, in R.J. De Pietro, E.L. Balnsitt (eds.), *Studies in Neurolinguistics. III*, Academic Press, New York
- Paradis M., 1997, *The cognitive neuropsychology of bilingualism*, in de Groot, Kroll (eds.) 1997, 331-54
- Penfield W., Roberts L., 1959, *Speech and brain mechanism*, Princeton U.P., Princeton
- Petralli A., 1991, *L'italiano in un cantone*, Angeli, Milano
- Pizzolotto G., 1991, *Bilinguismo ed emigrazione in Svizzera. Italiano e commutazione di codice in un gruppo di giovani*, Lang, Berna
- Poplack S., 1981, *Syntactic structure and social function of code-switching*, in R.P. Durán (ed.), *Latino language and communicative behavior*, Ablex, Norwood/N.J
- Quay S., 1993, *Early lexical development in a bilingual child*, Paper presented at the Sixth international congress for the study of child language, Trieste
- Redlinger W., Park T.-Z., 1980, *Language mixing in young bilingual children*, „Journal of Child Language“, 337-352
- Ribeaud J., 1998, *Das schlechte Beispiel von Zürich*, in M. Mittler (Hrsg.), *Wieviel Englisch braucht die Schweiz?*, Huber, Frauenfeld - Stuttgart - Wien
- Romaine S., 1989, *Bilingualism*, Blackwell, London
- Ronjat J., 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Champion, Paris



- Rovere G., 1982, *Il plurilinguismo in Svizzera*, „Quaderni per la promozione del bilinguismo“ 33/34
- Ruke Dravina V., 1967, *Mehrsprachigkeit im Vorschulalter*, Travaux de l'Institut de Phonétique de Lund, Lund
- Saunders G., 1988, *Bilingual Children: From birth to teens*, Multilingual Matters, Clevedon
- Schmid St., 1994, *L'italiano degli spagnoli*, Angeli, Milano
- Sharwood Smith, M., 1994, *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, Longman, London
- Singleton D., 1989, *Language acquisition: The critical age*, Multilingual Matters, Clevedon
- Skutnabb-Kangas T., 1984, *Bilingualism or not*, Multilingual Matters
- Snow C.E., 1995, *Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes*, in P. Fletcher, B. McWhinney (eds.), *The Handbook of child language*, Blackwell, London, 180-93
- Steinberg D.D., 1993, *An Introduction to Psycholinguistics*, Longman, London
- Swain M., 1972, *Bilingualism as a first language*, PhD diss., University of California, Irvine
- Swain M., Wesche M., 1975, *Linguistic interaction: Case study of a bilingual child*, „Language Sciences“, 17-22
- Taeschner T., 1983, *The sun is feminine*, Springer, Berlin
- Titone R., 1972, *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Armando, Roma
- Treffers-Daller J., 1992, *French-Dutch codeswitching in Brussels: Social factors explaining its disappearance*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development“, 143-156
- Vihman M., 1985, *Language differentiation by the bilingual infant*, „Journal of Child Language“, 297-324
- Volterra V., Taeschner T., 1978, *The acquisition and development of language by bilingual children*, "Journal of Child Language" 5
- Wagner K.R., 1985, *How much do children say in a day?* „Journal of Child Language“, 475-87
- Weinreich U., 1974, *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino (trad. dell'originale del 1953)
- Witkin H.A. et al., 1971, *A manual for embedded figures tests*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto

## SCHEDE DEGLI INFORMATORI (FIGLI)

Nr	Nascita <sup>203</sup>	Posizione in famiglia <sup>204</sup>	Lingue <sup>205</sup>	LINGUE GENITORI		LINGUE IN FAMIGLIA			
				madre	padre	madre → figlio	padre → figlio	Figlio → genitori	Figlio → fratelli/s
1	TI	F2/2	Serbo-ita	<u>se</u>	se	se	se	se	ita
9	TI	F1/1	<i>St-ita</i>	<u>st</u>	st	st	st	st → ita	
10	CHf (4)	F2/3	Francese-ita	<u>fr</u>	ita	fr	ita	fr (m) ita (p)	ita
11	Serbia (12)	F1/2	Serbo-ita	<u>se</u>	se	se+ita	se	se+ita se	Se (rifiuto d
14	TI-Serbia-TI (11)	F2/2	Serbo-sloveno-ita	slo → <u>se</u>	se	se+ita	se	ita+se se	ita
15	TI	F2/2	Dialetto-ita	<u>di</u>	di	di	di	di	di
16	CHt (2)	F1/1	Ita-st	<u>st</u> +ita	st	ita	st	ita	
17	CHt (5)	F1/3	Ita-st	<u>ita</u>	ita	ita	ita+st	ita	ita (st)
18	TI	F1/2	Ita-svedese	sve+ <u>ita</u>	ita	sve+ita	ita	ita (+sve)	ita
19	Argentina (12)	F1/2	Spagnolo-ita	<u>sp</u>	sp	sp	sp	sp (+ita)	ita
20	Corea (1)	F1/2	Ita-francese	<u>ita</u>	fr+ita	ita	fr+ita	ita	ita
21	TI	F4/5	St-ita	<u>st</u>	st	st	st	st	ita+st
22	CHt (4)	F1/1	St-ita	<u>st</u> → ita	[St ] ita	Ita+st	[St ] ita	ita st	
23	TI	F1/1	St-ita	st+ita		ita+st		ita	
24	CHt (12)	F1/5	St-ita	<u>ita</u>	st+ita	ita	st → ita	Ita st → ita	ita
25	<i>Italia Brasile</i>	F3/3	<i>Brasiliano-italiano</i>	<i>Bra (ita)</i>	<i>Ita (bra)</i>	<i>Bra+ita → bra</i>	<i>ita → bra</i>	<i>Bra ita</i>	<i>bra</i>
26	CHf (28)	F2/3	Francese-ita	<u>ted (fr)</u>	ita, fr	fr	ita+fr	fr	fr
27	CHf (26)	F1/4	Ita-francese	<u>ita</u>	ita	ita	ita+fr	ita	fr
28	TI	F1/1	Francese-ita	fr	<u>ita</u>	fr+ita	ita	fr	
29	<b>CHt TI(6)</b>	F3/3	<i>St-ita</i>	<i>Ita, ted</i>	<i>St, ted</i>	<u>ted</u> → ita	st	<i>St</i> → ita	<i>St</i> → ita minore, maggiore
30	Kosovo (8)	F1/4	Albanese-ita	<u>alb</u>	alb	alb	alb	alb	ita
31	TI	F1/2	Dialetto-ita	<u>dial</u>	dial	dial	dial	dial	dial (ita)
32	TI	F1/2	Dialetto-ita	<u>dial</u>	dial	dial	dial	dial	dial (ita)
33	Serbia	F2/3	Serbo-ita	<u>se</u>	se	Se(+ita)	se	Se(+ita)	ita
34	TI	F2/2	Tedesco-dialetto-ita	ted ( <u>ita</u> )	Dial ( <u>ita</u> )	ted	dial	ted dial	dial
35	TI	F2/2	Dialetto-ita-st	st+ita+ <u>dial</u>	dial	di+ita	dial	dial	dial

<sup>202</sup> Lingue usate dai genitori per la comunicazione in famiglia, è stata sottolineata la lingua d'uso tra i genitori.

<sup>203</sup> Luogo di nascita, tra parentesi è stata indicata l'età in cui è avvenuto il trasferimento nella Svizzera italiana.

<sup>204</sup> Segnala la posizione dell'informatore rispetto agli altri figli (es. 1/2 = primo di due figli)

<sup>205</sup> Lingue di comunicazione usate in famiglia, in ordine di frequenza d'uso

Nr	Nascita <sup>203</sup>	Posizione in famiglia <sup>204</sup>	Lingue <sup>205</sup>	LINGUE GENITORI 202		LINGUE IN FAMIGLIA			
				madre	padre	madre → figlio	padre → figlio	Figlio → genitori	Figlio → fratelli/s
36	TI	F2/2	Dialetto-ita	dial	dial	dial	dial	dial	dial
37	CHf (6)	F1/4	Ita-francese	<u>ita</u>	fr	ita+fr	fr	ita fr	ita
38	TI	F1/1	Ita-croato	croato → <u>ita</u>	ita+dial	ita+croato	ita	ita (croato)	
39	Serbia (5)	F1/1	Serbo-ita	<u>se</u>	se	se+ita	se	se se+ita	
40	CHt (2)	F1/2	St-ita	<u>st</u>	st	st	st	st	st
41	TI	F1/1	Fr-ita	<u>fr</u> , ita, dial	ita, fr	fr(+ita)	ita(+fr)	fr Ita	
43	TI	F1/3	St-ita-danese	Danese → <u>st</u>	st	st	st	st	st → ita
46	CHf (28)	F3/3	Fr-dial	dial <u>fr</u>	fr	fr	fr	fr	fr
49	CHt (30)	F1/1	St	dial, ita, <u>st</u>	st, ita	st	st	st	st
50	TI	F1/1	St-ita	ita+ <u>st</u>	ita+st	st+ita	ita	ita+st	
51	CHf → Spagna (11)	F2/3	Francese-spagnolo-ita	sp → <u>fr</u>	fr	fr → sp	fr → sp	sp	fr → sp
54	CHt (20)	?	St-ita	<u>st</u>	st	st	st	st	st
55	TI	F1/2	St-ita	<u>st</u>	st	st	st	st+ita	ita+st
56	Spagna (1)	F1/2	Spagnolo-ita	<u>sp</u>	sp	sp	sp	ita+sp	ita+sp
57	TI	F1/1	Portoghese-ita	<u>port</u>	ita	por+ita	ita	ita(+port)	
58	TI	F2/3	St-ita	st+ <u>ita</u>	ita+di	st → ita	ita+di	ita(+st)	St → ita
59	Colombia (3)	F2/2	Spagnolo-ita-francese	sp → ita	[sp] fr+ita	sp+ita	ita	sp ita	Sp → ita
60	CHt (4)	F1/2	St-ita	ita+ <u>st</u>	st	ita+st	st	ita st	ita
61	TI	F1/2	Francese-ita	<u>fr</u>	ita	fr	ita	fr ita	Fr(+ita)
62	TI	F1/2	St-ita	<u>st</u>	st	st	st	st	st(+ita)
63	TI	F1/3	St-ita	st	<u>dial+ita</u>	st	dial+ita	st dial+ita	ita+dial
64	TI	F1/3	St-dialetto-ita	st	<u>dial+ita</u>	st	dial	st dial	dial
65	S.Domingo (5)	F2/4	Spagnolo-ita	sp	[sp] ita	sp+ita	ita	ita	ita
66	TI	F1/2	wals-dialetto-ita-st	<u>wals</u>	wals	wals	wals	wals	wals
67	TI	F1/2	St-ita	<u>st</u>	ita+st	ita+st	ita+st	ita+st	ita
68	TI	F1/3	St-ita	<u>st</u>	st	st	st	st	ita
69	TI	F2/2	St-ita-dialetto	<u>st</u>	ita+dial	st+ita	ita+st+ dial	ita+st	ita+st
70	CHt (1)	F3/3	St-ita	<u>st</u>	st	st(+ita)	st	st → ita → st	ita
71	TI	F1/1	Ita-francese	<u>fr</u>	fr	ita → fr	ita → fr	ita	
73	CH (3)	F2/2	St-ita	<u>St</u> +ita	st	ita+st	st	ita st	ita

**Legenda:**

→

segnala un cambiamento in atto o già avvenuto

[]

riferimento a persone che non sono più nel nucleo familiare (genitore deceduto o separato)

*in corsivo* casi di genitori che riportano la situazione che hanno vissuto loro stessi in quanto figli bilingui

Abbreviazioni: TI= Ticino, CHf= Svizzera francese, CHt= Svizzera tedesca

Ita = italiano, Dial = dialetto, St = svizzero tedesco, fr = francese

## SCHEDE DEGLI INFORMATORI (GENITORI)

	MOGLIE MARITO	FIGLI			LINGUE GENTORI <sup>206</sup>		LINGUE IN FAMIGLIA		
Nr	Nascita	Sesso e età	Nascita	Lingue	moglie	marito	moglie →figli	marito →figli	figli →g
2	Olanda (+10) Spagna (+10)	F9	TI	Olandese- spagnolo-ita	Ol (ita)	Sp (ita)	Ol (+ita)	Sp (+ita)	Ol Sp
3	CHt (18)	M2.5	TI	St-ita-inglese	st (ita, ingl)	ita (dial)	st (+ita)	ita (+dial)	st+
4	CHt (6)	M10 M8.5 M7	CHt	St-dial-ita	St (ita, dial)	Dial (ita, st)	St(+ita)		
5	CHt (7)	F8 F2	CHt TI	St-ita	St	st	st+ita	st	ita+ St
6	TI (8)	M6	TI	Spagnolo-ita	Dial, ita sp,	Sp, ita	sp	sp	Sp(
7	Spa (8)				(francese)	(francese)			
8	Giamaica (+10) TI	F9, F7	TI	Inglese-ita-dial	Ingl, ita	Dial, ita, (ingl)	Ingl (ita+ingl)	Ita(+dial)	Ita-
9	TI TI	M30 F26 F24	TI	Dial-ita-st	St, ita, dial	Dial, ita	Dial+ita	Dial	Dia
10	Thailandia (8) TI	M7 M3.5	TI	Thai-ita	Thai, ita (inglese)	Ita (ingl)	Thai(+ita)	Ita	Ita
13	CHt (17) CHt (17)	F7 M4	TI	St-ita (francese)	st	St (fr)	st	st	St(-
25	Brasile (15) Italia (15)	F11	TI	Brasiliano-ita	Brasiliano → ita	Ita → bra → ita	Bra → ita Ita+bra	Bra → ita	Bra →
26	CHf (10) TI	F6 M3	TI	Ita-francese	fr, ita	dial, ita, (st)	fra+ita	Ita(+dial)	ita( ita
29	CHt (17) TI	F7 M3	TI	Italiano	St, ted, ita	ita	Ita	Ita	Ita
41	TI (15) Italia (15)	F10 M8	TI	Ita-francese	Ita, fra	ita	fr → ita	ita	ita( ita
42	CHf (5) CHt (5)	F10 M9 F7	CHt	Fr-ita	fr, ita	st, fr, ita	fr	fr → st	fr fr fr+
44	CHt (16)	M9	TI	St-ita	St, ita	St, ita	st	st	st
45	CHt (16)	M7							
46	CHf 10 TI	M9 F7	TI	Ita-francese	fr, dial, ita	dial, ita, fr	fr → ita(+fr)	ita(+dial)	ita
47	CHt (16) [CHt 16]	F14	TI	St-(ita)	[st]	st	[st]	st	st
48	CHf (20) CHt (20)	F14 F12	TI	Fr-ita-st	fr, ita	st, fr, ita	fr (+ ita)	ita	fr ita
49	CHt (10)	M12	CHt	St-ita	st, ita	ita, st	st (ita)	ita	st(+

<sup>206</sup> Tra parentesi sono indicate le lingue usate meno frequentemente, il segno + indica uso alternato (anche code-switching)

	MOGLIE MARITO	FIGLI			LINGUE GENITORI <sup>206</sup>		LINGUE IN FAMIGLIA		
Nr	Nascita	Sesso e età	Nascita	Lingue	moglie	marito	moglie →figli	marito →figli	figli →g
	CHt (10)	M9	TI						ita
52	CHt (25) TI	M31 F16	CHt TI	St-ita-dial	<u>st+ita</u>	ita+dial+st	st → St+ita	st→ ita+dial+st	st → ita
72	Spagna (15) Italia (15)	F8 M2	TI	Spagnolo-ita	<u>Sp</u> , ita (inglese)	Ita, sp (inlgesse)	Sp+ita	ita	sp+ Ita
74	CHt (13) TI	M11 M9 M6	TI	st.-ita	<u>St</u> , ita	dial, ita, st	st.+ ita	dial (+ ita)	st ita
75	CHt (11) TI	F6 F3	TI	st.-ita	<u>St</u> , <u>ita</u>	dial, ita, st	st	ita (+dial)	ita dial
76	Sp (16) CHt (16)	M15 F11	TI	ita-(sp-st)	sp, <u>ita</u>	st, ita	ita (→sp)	ita (st.)	ita
77	Chfr (16) CHt → TI	M15 M12	TI	fr, ita, dial	<u>fr</u> , ita, st	st, dial, ita, fr	fr	ita, dial	ita
78	TI CHt (30) SVt TI	M23 F20	TI TI	Dial, st., ita	<u>dial + st</u>	dial, sv.ted	st + dial	dial (+st)	dial
79	CHt (6) Italia (6)	M12 F8	I TI	ita, st	<u>St</u> , <u>ita</u>	ita	st(+ita)	ita	St (
80	Uruguay (8) Uruguay (8)	M9.5 M8	Ur TI	Spagnolo, ita	Sp, fr, <u>ita</u>	Sp, ita	sp (+ita)	sp (+ita)	ita
81	TI →Chfr Marocco (6)	M6.5 F4.5	TI	Ita, fr, arabo	Ita + <u>fr</u>	Ar, fr, ita, inglese	Ita	Ar	Ita
82	Cecchia → TI CHt → TI	F4 M9m	TI	<u>Ita</u> , ceco	Ita + ceco	Ita + st	ceco (+ita)	Ita	Cec Ita
83	Italia → Chfr (2) Norvegia → Chfr (2)	F3.5 M21m F4m	CHfr TI TI	ita, norvegese, fr	Ita ( <u>fr</u> )	Nor (fr)	ita	Norv	Ita Ita

**Legenda:**

- segnala un cambiamento in atto o già avvenuto  
 [] riferimento a persone che non sono più nel nucleo familiare (genitore deceduto o separato)

Abbreviazioni: TI= Ticino, CHf= Svizzera francese, CHt= Svizzera tedesca

Ita = italiano, Dial = dialetto, St = svizzero tedesco, fr = francese



