

STUDI ETUDES EMIGRAZIONE MIGRATIONS



*rivista trimestrale revue trimestrelle
del du*

**CENTRO STUDI EMIGRAZIONE
ROMA**

79

Rivista trimestrale del Centro Studi Emigrazione-Roma di ricerca, studio e dibattito sulla problematica migratoria

Il Centro Studi Emigrazione-Roma è un'istituzione con finalità culturali sorta nel 1963 per promuovere « la puntualizzazione e l'approfondimento dei problemi relativi al fenomeno migratorio »

Comitato di Redazione: Claudio Calvaruso, Renato Cavallaro, Luigi Favero, Antonio Perotti, Gianfausto Rosoli, Luigi Taravella, Graziano Tassello

Direttore: Gianfausto Rosoli

Segretario di Redazione: Renato Cavallaro

Comitato Scientifico: Achille Ardigò, Ivo Baucic, W.R. Böhning, Giuseppe De Rita, Nino Falchi, Antonio Golini, Hans J. Hoffmann-Nowotny, Bernard Kayser, Massimo Livi Bacci, Altti Majava, Stefano Minelli, Sheila Patterson, Nereide Rudas, Gian Battista Sacchetti, Georges Tapinos, Tullio Tentori, Lidio Tomasi, Silvano Tomasi, Rudolph Vecoli, Dietrich von Delhaes Günter, Jonas Widgren

Direzione

Via Dandolo, 58
00153 Roma
Tel. 58.09.764

Abbonamento annuo

Italia L. 28.000
Esteri L. 32.000

Utilizzare il C.C.P. 57678005 Roma intestato a
« Centro Studi Emigrazione » (specificare la causale del versamento)

I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono
Dopo un anno un fascicolo si considera arretrato e costa il doppio

Autorizzazione del Tribunale di Roma, 25 giugno 1964, n. 9887
Iscrizione al Registro Nazionale della Stampa, 8 ottobre 1982, n. 00389

Direttore Responsabile: Gianfausto Rosoli



Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

STUDI EMIGRAZIONE

ETUDES MIGRATIONS

rivista trimestrale del

revue trimestrielle du

CENTRO STUDI EMIGRAZIONE - ROMA

ANNO XXII - SETTEMBRE 1985 - N. 79

SOCIETÀ DI LINGUISTICA ITALIANA

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHWISSENSCHAFT

Gli italiani in Germania: problemi linguistici e socioculturali

Convegno internazionale di studi
Cosenza (Università della Calabria), 16-20 marzo 1984

S O M M A R I O

- 291 — Massimo Vedovelli, Christine Bierbach, *Introduzione*
- 294 — Summary - Résumé
- 298 — Peter Auer, *Code-switching and transfer among Italian migrant children in W. Germany*
- 316 — Domenico D'Angelo, *«Evviva il dialetto!» o «abbasso il dialetto!»? Atteggiamenti e comportamenti linguistici di un gruppo di adolescenti immigrati a Costanza e di coetanei nel paese d'origine*
- 329 — Frank Müller, *Analyse de textes oraux d'immigrés siciliens en RFA: comment ils se voient eux-mêmes, comment ils voient le monde allemand?*
- 340 — Serena Di Carlo, *Identificazioni affettive, comunicazione, e codici nell'esperienza plurilingue dei ragazzi migranti*
- 352 — Helmut Glück, *L'istruzione delle lingue materne per i figli degli immigrati come problema della politica e della formazione*
- 357 — Milena Hienz De Albentiis, Francesca Bunn Chillemi, *Considerazioni e prospettive riguardanti l'insegnamento della lingua a figli di emigrati italiani nella RFT*
- 364 — Massimo Vedovelli, *Il progetto ISFOL di formazione tecnica e linguistica di lavoratori italiani nella RFT*

- 369 — Ursula Apitzsch, *Formazione degli adulti per italiani nella RFT*
 379 — Norbert Boteram, *Studio interculturale attraverso l'esperienza personale*
 387 — Cesare Pitto, *Note introduttive alle tematiche culturali del rientro degli emigrati*
 393 — Mario Bolognari, *Il rientro degli emigrati fra tradizione e trasformazione: ipotesi per un'indagine*
 399 — Alberto Sobrero, *Indagine sugli emigrati di ritorno: lo specifico linguistico delle donne*
 411 — Immacolata Tempesta, *Una comunità cegliese a Herford*
 421 — Carmine Chiellino, *Esperienze ed esperimenti con la propria identità in emigrazione nelle poesie di emigrati scrittori*

Le relazioni presentate al Convegno di Cosenza sono pubblicate nel presente numero di «Studi Emigrazione» e in «Linguaggi» (II, 2, 1985), che ospita i contributi a carattere più specificamente linguistico, qui sotto elencati.

«LINGUAGGI» (II, 2, 1985)

- Massimo Vedovelli, Christine Bierbach, *Introduzione*
 Programma del Convegno
 Sunto delle relazioni
 Christine Bierbach, *Raconter en deux langues: comment les enfants de travailleurs immigrés italiens racontent des blagues*
 Gisela Apitzsch, Norbert Dittmar, *Die elementare Lernervarietät von Innocente Z.: Eine semantische und pragmatische Fallstudie*
 Angelika Becker, *Reference to space in the early stages of the acquisition of German by the Italian immigrant workers*
 Jürgen Meisel, Harald Clahsen, *Principles and Strategies of Language Acquisition. A short description of the ZISA research study*
 Hans-Jürgen Heringer, *Tendenze funzionali nella grammatica di emigrati italiani*
 Marta Maddalon, *Emigrazione e rientro, S. Chirico R.: analisi di una piccola comunità lucana*

Introduzione

Il colloquio internazionale di studi svoltosi dal 16 al 20 marzo 1984 presso l'Università della Calabria, organizzato dalla Società di Linguistica Italiana in collaborazione con la Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft sul tema «Gli emigranti italiani in Germania: problemi linguistici e socio-culturali», colloquio del quale qui si presentano gli atti, ha messo per la prima volta a confronto in modo «dedicato» linguisti italiani e tedeschi. Metodi, sensibilità, programmi di ricerca e di intervento diversi hanno avuto occasione di essere presentati e discussi con l'obiettivo di stabilire collegamenti e prospettive di lavoro fra le due comunità scientifiche su un tema che, via via che mutano le condizioni socioeconomiche nei due paesi, si modifica nelle sue caratteristiche. L'emigrazione italiana in Germania ha ora caratteri e tendenze evolutive ben diverse dalla situazione di dieci o venti anni fa: ora i rientri, il non essere più il gruppo maggioritario, la necessità di una riqualificazione professionale, l'esistenza di una terza generazione modificano i termini del problema linguistico e socioculturale della nostra emigrazione.

Pur riconoscendo l'importanza dell'evento, è da rilevare con un certo rammarico il fatto che questo colloquio arriva forse troppo tardi rispetto alle richieste che le emergenze sociali dell'emigrazione ponevano alla ricerca scientifica: modelli di lettura sociolinguistica, progetti di interventi educativi per gli adulti e per i bambini dovevano essere elaborati, discussi e gettati nella mischia del contatto con la trasformazione della società ben prima che in questi ultimi anni. Ora, per la ricerca scientifica, la situazione è insieme più semplice e più complessa: più semplice, perché molti dei problemi che un tempo emergevano come tendenza si sono consolidati o sono scomparsi; più complessa, perché dietro un'apparente maggiore stabilizzazione e integrazione sociale il gruppo italiano è ancor più lacerato nella propria identità di partenza costretta a confrontarsi con i modelli di una società pluralistica e insieme massificata, europea e insieme attraversata da tendenze nazionalistiche.

Non è semplice tracciare una sintesi dei risultati raggiunti nelle discussioni avutesi durante il convegno: si può dire che ogni relatore, ogni intervento abbia portato contributi originali di risultati, metodologie, prospettive di lavoro. Se anche è difficile fare tale sintesi, è indispensabile estrarre dal convegno quelle indicazioni che si pensa potranno influenzare il corso delle future ricerche scientifiche e degli auspicabili futuri interventi di politica culturale. Tali indicazioni

sono, in definitiva, gli elementi che caratterizzano il convegno rispetto allo sviluppo della riflessione scientifica e degli interventi culturali sull'argomento.

A nostro avviso, il primo elemento che è emerso dai lavori, e che abbiamo cercato di riflettere nella struttura e nei contenuti di questi atti, è la costante attenzione rivolta da tutte le ricerche scientifiche alle linee di politica linguistica verso l'emigrazione e alle caratteristiche e ai presupposti teorici e metodologici degli interventi didattici. Non si tratta di tentativi forzati degli scienziati verso l'applicazione concreta della teoria, ma dell'impossibilità di strutturare una teoria o dei modelli del contatto linguistico senza considerare gli elementi di variazione legati alla condizione sociale e culturale che definisce lo stato stesso dell'emigrazione. Né in tale operazione si può tralasciare la variazione indotta dal particolare campo di costellazioni comunicative che rappresentano la materia dalla quale ricavare i dati per l'analisi linguistica, sociologica, pedagogica. L'attenzione verso questa dimensione di politica degli interventi linguistici ha avuto come conseguenza quella di consentire anche un confronto tra i sistemi educativo-formativi che veicolano gli interventi in Italia e nei paesi tedescofoni: non si può parlare di educazione linguistica in chiave emancipatoria senza considerare il sistema formativo che la realizza e che si pone come condizione di possibilità per l'esistenza e la realizzazione degli interventi.

È viva tra chi opera nel campo educativo in Italia e in Germania l'esigenza di un confronto sulle strutture dei due sistemi formativi e sui valori, tradizionali ed emergenti, che li attraversano: aver permesso questo confronto costituisce la risposta ad un'esigenza «storica», e ciò già sarebbe qualificante come risultato di un convegno.

L'altro notevole elemento emerso dal convegno è il generale accordo tra le varie ricerche su una più adeguata idea di stato linguistico e di sviluppo delle capacità linguistiche in emigrazione. Ci sembra che si stia facendo strada l'idea che l'emigrato si muova in un multivariato spazio dove convivono lingue, registri, varietà linguistiche, e, strettamente connesse, identità multivariate, a volte a brandelli, a volte presenti come identità abbandonate, altre volte come identità miticamente irraggiungibili. È la compresenza di questa multivariata realtà linguistica e di identità l'elemento da riconsiderare in positivo, con un ribaltamento di visione rispetto al passato, come valore sul quale impiantare operazioni di sviluppo linguistico e socioculturale, la cui direzione non può più essere univoca (verso una lingua, verso una cultura, verso uno status), ma su più piani, intesa come capacità di riconoscere tale pluralità, di riconoscersi in essa, di muoversi negli scambi sociali e comunicativi con nuova consapevolezza. L'idea di competenza linguistica come capacità di muoversi entro le risorse offerte dalle società in cui vive l'emigrante, lungi dal costituire un tentativo di sanare a tutti i costi contraddizioni e conflitti socioculturali, si basa sul riconoscimento della diversità di lingue e valori, e non sulla presunta superiorità di uno di questi.

Tale riconoscimento è la base per l'attenzione della teoria linguistica al piano dove si situano gli interventi di promozione culturale: tale attenzione lo rifonda in una nuova configurazione. Gli stessi oggetti e strumentazioni della teoria linguistica, pur fra le diversità delle varie scuole, si riformulano nel tentativo di rispondere alla complessità e mutevolezza del problema in modo adeguato.

to. La complessità dei sistemi sociali, culturali e linguistici non viene più appiattita da modellizzazioni semplificanti, ma riconosciuta e fatta emergere come elemento di sviluppo sia sul piano della teoria scientifica di linguistica, sia su quello della politica degli interventi glottodidattici.

Eppure, non si può non riconoscere che il colloquio di Cosenza ha avuto un'importanza che ha superato gli stessi confini dell'ambito disciplinare della linguistica, e ha coagulato l'interesse di sociologi, antropologi, educatori, esperti di letteratura, forze politiche e sindacali. Si sentiva la necessità di un momento di messa a punto, analisi, ripensamento di strategie di ricerca e di intervento: questa funzione il colloquio, nelle sue intense giornate di dibattito, l'ha assolta.

Gli atti che qui presentiamo sono una parziale raccolta delle relazioni presentate al convegno: per i molti impegni di lavoro, alcuni relatori non hanno potuto presentare il testo in tempo utile per la stampa. Anche a loro, che con la presenza hanno onorato il colloquio dandogli un tono di denso spessore di studio, va il ringraziamento degli organizzatori. Siamo ugualmente lieti di essere riusciti, fra mille difficoltà, a trovare una sede di pubblicazione a questi atti, e ringraziamo la sensibilità e la disponibilità delle riviste «Studi Emigrazione» e «Linguaggi» che ospitano rispettivamente i contributi a carattere socio-antropologico-educativo e quelli linguistici.

I partecipanti al colloquio si sono lasciati con un impegno: incontrarsi di nuovo, stavolta in Germania, a confrontare metodi e modelli, prospettive e risultati scaturiti anche dal colloquio di Cosenza. Quest'appuntamento, è auspicabile fra due anni, rappresenta un ulteriore segno della capacità del colloquio di incidere sulla realtà, proponendosi come uno strumento di analisi in una prospettiva di sviluppo sociale e culturale che non può non passare attraverso quello linguistico e comunicativo.

All'Università della Calabria va il ringraziamento per la cortese ed efficiente ospitalità concessa; alla SLI e alla DGfS un plauso e un incoraggiamento a promuovere ancora analoghe qualificate iniziative; ai partecipanti di parte tedesca ed italiana un ringraziamento per l'impegno profuso nelle intense giornate del colloquio (anche nei momenti di «svago», con il teatro interculturale I Macap e nell'incontro pubblico con il Consiglio comunale di Bisignano). Non possiamo non ricordare il Ministero del Lavoro che ha concesso il suo patrocinio e ha partecipato attivamente ai lavori con il suo rappresentante, dott. Antonucci. Anche il Consiglio Nazionale delle Ricerche ha patrocinato l'iniziativa. L'incontro con il Consiglio comunale di Bisignano è stato un evento importante per gli studiosi, messi a contatto con le «radici» sociali dell'emigrazione e con l'accoglienza, l'interesse e la partecipazione sentita della popolazione. Al Prof. Daniele Gambarara il riconoscimento unanime per l'instancabile lavoro di organizzazione e di promozione dato al convegno. Si ringrazia la cooperativa Spazio Linguistico per il contributo fornito all'organizzazione del convegno e alla redazione degli atti.

MASSIMO VEDOVELLI
CHRISTINE BIERBACH

Summary

This special issue contains a series of reports on the problems of emigrants' children. Second generation emigrants are certainly those who are more deeply affected by the problems of linguistic and socio-cultural integration in a society which modifies the terms of emigration and gives a new sort of stimuli to the new generations. The opening paper, by Auer, is concerned with the young generations and it analyzes the problems of transfer and code-switching within the framework of the speaker's linguistic repertoire.

D'Angelo describes the different codes used by two groups of teenagers, one in Germany and the other one in a Southern Italian village. The description makes it possible to examine the two groups' evaluative attitude towards language. The authors underline how the problems of growth and personal and social identification are expressed through language and examines the gradual development of the awareness that the mastery of standard language is a fundamental means of emancipation; the two groups of teenagers attribute to dialect mainly the value of memory of their origins.

The relationship between family, child and school is one of the most complex in the context of emigration: Müller analyzes this relationship in the history of seven families of Italian emigrants. The author also suggests a more accurate method for the examination of oral histories: the method combines documentary interest with interpretative linguistic tools.

De Carlo discusses the concepts of «mixed code» and «hybrid code» in order to examine the linguistic repertoire of emigrants' children. The author tries to analyze how and why code-switching produces feeble texts which do not succeed in their communicative intentions because the speech act produced is difficult to decode. The reason for this situation seems to be of a psychological, affective and socio-cultural nature: the causes of a fragmented language are found in the fragmentation of the psychological life of emigrant children.

Glück offers a precise and synthetic view on German schools and on the official provisions for mother-tongue teaching. De Albentis and Bunn Chillemi analyze some typical cases of linguistic disadvantage in young Italian children attending German schools. The authors emphasize how the lack of specific training makes it hard for the teachers to come to terms with difficult teaching situations.

The second part of the papers is concerned with adult emigrants. Vedovelli presents the basic methodology underlying an experimental system for the vocational and linguistic training of adult emigrants. This system has been produced thanks to the collaboration between Italian, German and Swiss linguists, educationalists, private and public institutions.

U. Apitsch focusses on the various models of linguistic and cultural training for Italian workers in the Federal Republic of Germany. The author takes the «150 ore» courses in particular account and stresses the

importance and value they had during the seventies. U. Apitsch also draws an accurate outline of the social and cultural structure of Italian emigration in the F.R.G.: such data are a necessary basis for setting up any scientific research or educational program.

Boteram discusses an example of co-operation between teachers of different nationalities and presents Reutlingen's Higher School of Education curriculum on «Education for Foreigners». The curriculum is the result of the collaboration with Italian universities and it is an example of an internationally co-ordinated teachers' training activity.

Various papers deal with emigrants' return to their country of origin. Pitto presents the theoretical background of a research project set up by the University of Calabria. This research project is aimed at analyzing the cultural and socio-anthropological aspects of emigrants' return. Preliminary results seem to point out the need to take into account the concepts of «Heiweh» (homesickness) and failure, which come about dramatically in the experience of emigration. Bolognari gives a detailed analysis of the research project presented by Pitto and underlines the importance of studying the cultural changes provoked by emigrants' return to their place of origin.

Sobrero deals with a subject which has not been often explored: women's role after the experience of emigration. The author underlines women's particular sensitivity to the social connotation of code-switching, their active responsibility with reference to their children education, their awareness of the discriminative role of language in society.

Tempesta analyzes the linguistic problems of a southern Italian community in Germany; in comparing the group of emigrants with those who had remained in their place of origin both a sociolinguistic and a dialectological approach are used.

Chiellino presents and discusses the poetic compositions of a group of Italian emigrants: this is a new area of interest in the relationship between language and emigration. The author analyzes three different phases of the «poetic prehistory» of emigration, unbalanced between identity and a mythical and impossible return.

Résumé

Le numéro présente une série d'exposés sur les problèmes des enfants d'émigrés et de la deuxième génération, qui vivent plus profondément les problèmes de l'intégration socio-culturelle et linguistique dans une société qui modifie, sous beaucoup d'aspects, les termes du problème «émigration» et qui sollicite les jeunes générations autrement que par le passé. Auer, dans son exposé d'ouverture, donne un exemple de méthode d'analyse du domaine linguistique des jeunes, en abordant les problèmes du transfert et de codeswitching dans la perspective du répertoire linguistique, dont disposent ceux qui parlent. D'Angelo, décrit les codes à la disposition de deux groupes d'adolescents, l'un en Allemagne, l'autre en Italie méridionale: la description permet d'examiner l'attitude des deux groupes à l'égard de la langue. En effet, à travers la langue on voit ressortir les problèmes de croissance et d'identification personnelle et sociale, et on perçoit la conscience que la langue standard est un instrument indispensable d'émancipation: les deux groupes assignent surtout au dialecte la valeur de mémoire de leurs origines.

Le rapport famille-enfant-école est un des plus complexe dans l'émigration: Müller cherche à comprendre le rapport famille-école à travers les événements de sept familles d'émigrés italiens. En examinant ces histoires orales il propose aussi une méthode plus rigoureuse, qui unit l'intérêt documentaire et des instruments linguistiques d'interprétation. Di Carlo analyse les notions de «code mixte» et de «code hybride» pour mieux comprendre l'espace linguistique des enfants émigrés: l'auteur cherche à pénétrer la signification de l'échange entre codes donnant lieu à des textes faibles qui ne correspondent pas à l'intention de la communication, parce que l'acte produit n'est pas décodifiable. Les clés de cette situation résident dans la dimension psycho-affective et socio-culturelle, puisque les racines d'une langue fragmentée se trouvent dans la fragmentation de la vie de conscience subie par les enfants des migrants examinés.

Glück nous offre une présentation ponctuelle et synthétique des structures scolaires allemandes et des marges institutionnelles, dont disposent les émigrés pour l'enseignement de la langue maternelle. De Albentis e Bunn Chillemi discutent de quelques exemples des difficultés linguistiques d'enfants d'émigrés, insérés dans l'école allemande, et soulignent les difficultés ressenties par les enseignants en abordant des problèmes complexes sans une préparation spécifique.

La deuxième partie des exposés concerne les problèmes des émigrés adultes. Vedovelli présente les méthodologies qui ont permis la réalisation d'un système expérimental pour la formation technico-linguistique des émigrés: ce système expérimental a donné l'occasion d'une collaboration entre linguistes, pédagogues, organismes privés et publics italiens, allemands et suisses. U. Apitsch fait l'exposé des modèles de formation des italiens dans la RFA, et particulièrement des cours de 150 heures, qui ont été une

occasion de formation linguistique et culturelle importante pendant les années '70. Boteram propose un exemple de coopération entre enseignants de différentes nationalités, en présentant les programmes d'études de l'École Supérieure de Pédagogie à Reutlingen, section «pédagogie des étrangers»: le programme est développé en collaboration avec des universités italiennes et présente un exemple de formation des enseignants, coordonnée au niveau international.

Quelques exposés abordent le sujet du retour des migrants. Pitto présente les présupposés théoriques d'une recherche, faite par l'Université de la Calabre dont le but était de mettre en évidence les aspects socio-anthropologiques du retour. D'après les analyses de ce phénomène, ressort la nécessité d'examiner à fond l'importance des notions de «Heimweh» (nostalgie) et de faillite, qui se situent dans le profond du vécu de l'émigration. Bolognari examine en détail les lignes qui guident la recherche mentionnée par Pitto et souligne la nécessité d'étudier les phénomènes culturels de changement provoqués par le retour des migrants dans leur lieu d'origine. Sobrero aborde le thème de la condition de la femme après l'expérience de l'émigration, sujet qui trop souvent n'est pas considéré dans ses aspects spécifiques. Dans son rapport Sobrero souligne la particulière sensibilité des femmes pour les conditions sociales liées au choix de code, la prise de responsabilité face au problème de l'éducation des enfants, la conscience (acquise pendant l'émigration) du rôle discriminatoire de la langue dans la société.

Tempesta examine les problèmes linguistiques vécus en Allemagne par une communauté originaire d'un village des Pouilles: l'essai a recours à une approche sociolinguistique et dialectologique, en confrontant les caractéristiques du répertoire linguistique de la communauté émigrée avec celui de la communauté d'origine. Un nouveau secteur de problèmes, dans le rapport entre émigré et langue, est examiné par Chiellino, dans les productions poétiques de certains émigrés: l'analyse parcourt les trois phases de la «préhistoire poétique» de l'émigration, vécue entre identité et retours, mythiques et impossibles.

Code-switching and transfer among Italian migrant children in W. Germany

Introduction

This paper summarizes some main findings of an analysis of code-switching and transfer (in the following, the term *language alternation* will be used to cover both) carried out in Constance (W. Germany) among the children of Italian migrant workers with a Southern Italian background¹. The investigation was part of a larger study on the native language of Italian migrant children (*Muttersprache italienischer Gastarbeiterkinder im Kontakt mit Deutsch*)² and is based on an extensive corpus of spontaneous and non-spontaneous speech used by these children interacting with each other, the field-workers, or their parents. Nineteen children between the ages of six and sixteen formed the core group of this study. In a number of situations, the children were observed to use (various varieties of) Italian and German alternately. A detailed conversation analysis of about 400 instances of meticulously transcribed alternations was carried out; another 1400 instances were used for quantitative-differential analysis.

1. Why study code-switching and transfer?

In our investigation, we focused on children and youngsters with a predominantly 'German' socialization because we think that it is this group of second generation 'guest workers' who will decide the linguistic future of the migrant 'communities'. In order to make predictions about the future development of the Italian part of the speakers' repertoire (which

¹ A more detailed analysis grounded in the transcripts is given in Auer 1983/1985, 1981 and 1984.

² Cf. Di Luzio 1983 for an outline of the project, and Auer & Di Luzio 1983 a & b, Bierbach (in press), D'Angelo 1984 for some results. The M.I.G. project has been located in the *Sonderforschungsbereich 99* at the *Fachgruppe Sprachwissenschaft* of the University of Constance since 1980.

contains an approximation of Standard or Regional Italian, dialectal Italian, and a Southern Italian dialect, or at least one of these 'varieties'), it was necessary to find out something about the role this Italian repertoire plays in the everyday life of the children when compared to the German part of the repertoire. Are the varieties of Italian at all necessary in Germany? If so, in what situations are they employed? One can look for an answer to these questions by closely observing linguistic behaviour, and, in fact, this was one line of procedure. A more rigorous answer to the question is possible, however, when small scale linguistic behaviour is analyzed on the basis of transcriptions of audio and visual recordings. The analyst of such recordings is in a better position than the participant observer to pay close attention to the small details involved in the organization of linguistic activities. The basic question facing the micro-analyst in the case of language alternation is this: if children regularly switch from variety A to variety B in order to organize linguistic activities X, Y, etc., and from B to A in order to organize linguistic activities V, W, etc., then what status is being attributed to these varieties by and because of the ways in which they are being employed in conversation? Regularities of language choice and language alternation, if treated in this way, reveal the status of the varieties contained in the linguistic repertoire of the speakers.

In addition, we had a more theoretical interest in the analysis of language alternation that relates to the notion of bilingualism itself. Linguistics owes an extensive and inconclusive literature to the futile discussion of how competent someone has to be in order to be considered 'bilingual'. Dozens of attempts have been made at a definition. The impasse reached can only be overcome if bilingualism is no longer regarded as something inside the speaker's head, but as a displayed feature in participants' everyday behaviour. You cannot be bilingual in your head, you have to use two or more languages 'on stage', in interaction, where you show others that you are able to do so. I propose then to examine bilingualism primarily as a set of complex linguistic activities, and only in a secondary, derived sense as a cognitive ability. From such a perspective, bilingualism is a predicate ascribed to and by participants on the basis of their visible, inspectable behaviour. As a result, there is no one set definition of bilingualism. Being bilingual is turned into an achieved status, and how it is achieved, in different ways and by different speakers, is precisely what we need to investigate. We need a model of bilingual conversation which provides a coherent and functionally motivated picture of bilingualism as a set of linguistic activities.

2. *A model of bilingual conversation*

Two basic category pairs provide the 'underlying' procedural apparatus for arriving at local interpretations of language alternation embedded in their individual contexts. These are the category pairs *transfer vs. code-switching* and *participant- vs. discourse-related* language alternation. From a

hearer's point of view, the speaker has to indicate solutions to the following problems corresponding to the two category pairs:

I) Is the language alternation in question connected to a particular conversational *structure* (for instance, a word, a sentence, or a larger unit) (transfer), or to a particular *point* in conversation (code-switching)?

II) Is the language alternation in question providing cues for the *organization of the ongoing interaction* (i.e., is it discourse-related), or about *attributes of the speaker* (i.e., is it participant-related)?

In answering these questions, and in providing indications that make them answerable, bilingual participants operate a basic category grid which provides a fundamental four-way differentiation of the signalling device under investigation. It is important to keep in mind that 'discourse-related code-switching', 'participant-related code-switching', 'discourse-related transfer' and 'participant-related transfer' are not generic categories grouping language alternation types, that is, they are not super-ordinates to subordinated alternation types such as addressee selection, citations, and so on. Instead, the latter should be seen as situated interpretations arrived at in context, whereas the former are generally available procedures designed to carry out these local interpretations. It is these more general procedures and not the types of language alternation which are used as interpretative resources by participants in the first place.

Let us begin by taking a look at the dichotomy *discourse vs. participant-related switching*. In the organization of bilingual conversation, participants face two types of tasks. First, there are problems specifically addressed to language choice. A given conversational episode may be called bilingual as soon as participants orient to the question of which language to speak. Second, participants have to solve a number of problems independently of whether they use one or more languages; these are problems related to the organization of conversation in general, e.g. to turn-taking, topical cohesion, 'key' (in Hymes' sense), the constitution of specific linguistic activities. The alternating use of two languages may be a means to cope with these problems. For illustration, let us turn to some data extracts³:

³ The usual transcription conventions of conversation analysis are employed. However, note that

- / : phonetic break-off
- (.) : phonetic pause
- : pause not exceeding 0.2 sec.
- h h h : laughing.

For the transcription of the Italian passage, quasi-phonetic symbols are used:

- E, O, I : open varieties of *e*, *o*, *i*
- c', g' : alveo-palatal affricates
- s', z' : alveo-palatal fricatives
- l', n' : palatal laterals and nasals
- ë : schwa.

English translation give a simplified version.

(Clemente is telling a story in order to prove how little respect German children have for their parents. He reports an interaction between a Germany boy and his mother).

- 37:14 m: kom = è kome a fattè?
 15 Cl: na - na - un - un kompan'ò del - kè kè va nella
 16 klassè ko me a dettO ke io lO devO a - prendere
 nO: per g'oka:rè - io sono andatè dopè nè -
 17 noi le volemé = mondare una - - Seifenkiste - -
 38:01 m: mi devi spiegare kos = è sta Seifekiste he he
 02 (Agostino, Camillo and Alfredo laugh)
 03 Cl: i weiß [irte
 04 Al: [sag einfach na karrotsEllè ko le rO:tè
 05 Cl: aja: ja genau [- na - dopè a venuta la la su
 06 Ag: [u:nd?
 07 Cl: ma:dre noi ab/ ehm - - e = nato a spannè i - - pannè
 no: nda dopè lei dOmanda ma:: ti: tu n eh de
 08 de = fattè i komptè - nda:: - nèl suo fil'è - -
 09 ditt
 10 (1.0)
 11 nientè
 12 (1.0)
 13 dopa heh? - (ja it ie a) sentsi = i: - kompti - -
 14 mae - h (tu::) [he he he he 'h dopè = komè = a =
 15 Ag?: [h
 16 Cl: = dettè; 'h =
 17 Al.: = sags in deutsch halt wenn = s [et it
 → 18 Cl: [Mensch du mit deiner
 (high pitch, imitates
 19 miese [Laune fahr doch a b h h h h [h h
 shouting))
 20 m: ((Ca., Al. & Ag. laughing)
 21 m: [kome, kome?
 22 Mensch du mit? ki è - il bambino a detto
 23 [alla mamma
 24 Cl: [e: la dittè a la ma a - ditt = a: - tu = eh ke ke
 25 Al: laut!
 26 Cl: lei kwella: - ku - këlla Laune -
 39:01 Al: Cle - sags [auf deutsch er wird scho verstehe = aber]
 02 Ca: [(.)]
 03 Al: deutlich!
 04 Cl: nja -
 05 Ag: Mensch du mit deiner miesen Laune fahr ab

Translation (German parts in CAPITAL LETTERS)

- 37:14 m: how did it what did he do?
 15 Cl: a - a - a - a friend of the - who who goes in the class
 16 with me said that I have to - take him you know for playing -
 I went then (we) -
 17 we wanted to set up a - - SOAP BOX - -
 38:01 m: you have to explain to me what that is this SOAP BOX
 03 Cl: I DON'T [KNOW
 04 Al: [JUST SAY a pram on wheels
 05 Cl: OH YES I SEE [- a - then has came the the his
 06 Ag: [SO?
 07 Cl: mother we ha/ uhm - - she came to HANG UP the - - clothes
 you see in the the she asks but you you n uh ha
 08 have (to do) your homework - in - in her son -
 09 he said
 11 nothing
 13 then eh? - (.....) without = the - homework - -
 14 (but) - h (you::) he he he he 'h then = what = did = she =
 16 = say; 'h =
 17 Al: = SAY IT IN GERMAN IF YOU CANNOT [(SAY) IT
 -- 18 Cl: [HEY YOU AND
 [YOUR LOUSY
 [IDEAS
 19 PUSH OFF h h h [h h
 21 m: [what, what?
 22 YOU AND? who was - the boy said it to
 23 [his mother
 24 Cl: [yes he [said it to his mo he - said to - you = eh who who
 25 Al: [SPEAK UP!
 26 Cl: she this: - with - this IDEAS -
 39:01 Al: CLE - SAY IT IN GERMAN HE WILL UNDERSTAND = BUT
 03 CLEARLY!
 04 Cl: WELL -
 05 Ag: YOU AND YOUR LOUSY IDEAS PUSH OFF

Clemente, a boy of 13 at the time, tries to tell a story to m., the fieldworker. Many aspects of his way of talking suggest that he is having enormous difficulties formulating what he wants to express in Italian (see the hesitations, vowel lengthening, repetitions and reformulations, incomprehensible passages). The efforts he makes to speak (Standard) Italian for m. (a variety he hardly knows), and not to make use of German (which he speaks fluently), lead him into a way of speaking which is characterized linguistically by hybrid forms, transfer from German (cf. the *spannè* in 38:07) and Italian dialect (cf. the *nda* instead of *nel*, 38:08), hypercorrec-

tions (cf. *a venuta* in 38:05 as the maximally distinct form from dialectal schwa-reduction *venutè*), and a generally wide range of variation⁴. Clemente's difficulties reach a climax when he attempts to translate what the German boy in his narrative said to his mother - the punch line of the story. He finally switches to German to make himself understood (line 38:18f). In reconstructing the local interpretation of this instance of code-switching, the various hesitation phenomena and, on a grammatical level, the *italiano stentato* produced by the boy give us the decisive cues. They reveal that it is his competence in Italian which doesn't allow him to continue, and that switching into German rescues the narrative (if at all) because of his superior competence in this language. Switching thus displays an imbalanced bilingual competence. A second possible interpretation relating Clemente's switching to the direct speech he is about to report, can be shown to be of no more than secondary relevance for participants, for another participant explicates how he interpreted Clemente's hesitations: Alfredo, in lines 38:17 and 19:01 appeals to Clemente to use German (in line 17, his *sags in deutsch halt* is to be continued with a 'if you can't... say it in Italian'). We can therefore be quite sure that our interpretation of the speaker's switching into German as being related to his lacking competence in Italian is also shared by the coparticipants in this episode.

A second type of participant-related switching doesn't display a participant's competence, but his or her *preference* for one language over the other. Of course, the two are not always independent. For instance, participants often use self-ascriptions of incompetence as accounts for their preferences⁵. Extract (2) is an instance of such preference-related code-switching. Language alternation is due in this case to m.'s and Irma's insisting on and thereby displaying their respective preferences for Italian and German. While m. consistently uses Italian for all of his contributions, Irma only switches into Italian once (for the Italian variant of the brother's name - *Tonio* instead of *Toni* - which answers m.'s *ki* in line 03). Usually, she speaks German⁶:

⁴ Cf. Auer & Di Luzio 1983 a & b for an analysis of this type of variation (*italiano stentato*).

⁵ For details, cf. Auer 1981.

⁶ Irma insists on German in initiative sequential position (lines 01/02), in responsive sequential position (line 09) and in a contribution which disregards the co-participant's prior turn altogether (lines 8ff). In a more extensive discussion of the data, it could be demonstrated that these three positions are not equivalent with regard to preference displays. Responsive utterances in the other language are stronger indicators of diverging preferences than initiative ones (where I mean by 'responsive' and 'initiative' the respective slots in sequential formats such as question/ answer, etc.). Disregarding the preceding other-language contribution can be a way to avoid a responsive position in which switching would have underlined one's preference, for the sake of an initiative contribution (cf. Auer 1983 for details).

Extract (2) (MG 10 I B, 2)

(talk about Irma's name)

- 01 Ir.: Toni (= her brother) nennt mich Makkaroni;
 02 - - Makkaronimännchen
 (lamenting)
 - 03 m: ^ ki
 04 Ir.: Tonio!
 05 m: ki E/ ah:
 - 06 Ir.: de Toni eh (immer) Toni mi(t) = m =
 - 07 m: = E = pperkE? perke: [ti kiama
 - 08 Ir.: [früher hat-r immer gsagt
 09 Makkaronimännchen °wieviel Uhr und so,° - -
 10 jetz nennt = er mich au Irma; -

Translation

- 01 Ir.: TONI CALLS ME MACCARONI; - - MACCARONI
 02 MANNIKIN
 - 03 m: who
 04 Ir.: TONIO!
 05 m: who's that/ ah:
 - 06 Ir.: TONI UH (ALWAYS) TONI WITH = THE =
 - 07 m: = and = why? why does he call you
 - 08 Ir.: HE USED TO SAY MACCARONI
 09 MANNIKIN WHAT'S THE TIME AND SO ON, - -
 10 NOW HE CALLS ME IRMA TOO; -

Our interpretation that such a patterned usage of the two languages can tell us (and participants) something about Irma's and m.'s preferences (at least, in the given constellation) is based on the more general expectation that for two participants it is 'unmarked' to agree on a common language for interaction than using languages at random. This is in fact the case in the sociolinguistic situation we are dealing with, although certainly not an universal feature of bilingual communities.

Extract (3) and (4) illustrate *discourse-related code-switching* for certain conversational tasks which are relevant in monolingual contexts as well:

Extract (3) (MG 3 I A 70/71)

(m. has taken Luziano and Pino in his car to his house. The car has stopped, the three are about to get out).

- 70:06 m: là là si apre, là sotto
 07 Lz.: ha là
 - 71:01 Pino - - wilscht rau:s - wart mal,
 02 wart mal Pino

Translation:

- 70:06 m: here here you can open it, down there
 07 Lz.: oh there
 71:01 PINO - SO YOU WANT TO GET OUT - WAIT,
 02 WAIT PINO

Extract (4) (MG I A 50)

- 01 Lz.: il mio dzio ahm - abita - pure a Wollmatingen
 02 m: ah
 03 (0.5)
 04 lo vai a trovare on'i tanto?
 05 Lz.: °ah° (.) kwalke vo:lta =
 06 m: = mhm
 07 (5.0)
 - 08 Lz.: da kommt Luft raus
 09 m: sir, - mhm,

Translation

- 01 Lz: my uncle uhm - also lives in Wollmatingen
 02 m: ah
 04 do you go and see him now and then?
 05 Lz: ah (.) sometimes =
 06 m: = mhm
 08 Lz: HERE THE AIR COMES OUT
 09 m: yes, - mhm,

In example (3), Luziano's switching in line 71:01 helps to bring about a change in the participant constellation. His *ah là* has acknowledged m.'s instruction on how to get out of the car; but in the following utterance, the boy takes on the role of the 'knowing adult' himself vis-à-vis Pino. The activities are set off by the use of different languages against each other. Together with non-linguistic cues such as gaze and gesture (which cannot be analyzed on the basis of this audio-tape), it is language alternation which effects this change in constellation. In (4), the discourse function served by code-switching is topic change. Luziano has been talking about his uncle in 01-06, but in 08, after a relatively long silence, he refers to the car. Again, switching from Italian into German is one of the means used to terminate one and to initiate the next stretch of talk.

If we compare participant- and discourse-related language alternation we note that the main difference is the object of the signaling process. Whereas in the case of participant-related alternation, co-participants display or ascribe certain predicates to each other (competence, preference), they signal a change of conversational context in the case of discourse-related switching⁷. This is why language alternation of the second type is what Gumperz calls contextualization strategy: a strategy by which participants signal what they are doing, at a particular moment. We may also use Goffman's term *footing* and say that codeswitching can effect a change from one footing to another when related to discourse⁸. Looked upon as a way of contextualizing verbal activities, code-switching can be compared to other contextualization cues such as change of loudness or tempo, change of body position or gaze, etc.

Some important types of discourse-related switching found in our materials are:

- change in participant constellation
- change in mode of interaction (for instance, between a formal interview and a casual conversation, or between a move in a game and conversation)
- topic change
- sequential contrast (for instance, between an on-going sequence and a subordinated repair sequence, or side-remark)
- change between informative and evaluative talk, for instance, after stories (including formulations and other summing-up techniques).

In addition to these local interpretations of code-switching occurring between or within single speakers' turns, there are others which overwhelmingly or even exclusively occur within turns, such as:

- marking of non-first firsts (e.g. of repeated questions or requests)
- marking of reformulations/elaborations
- setting of prefaces from stories or other 'big packages' (Sacks)
- setting of 'setting' and 'events' in narratives
- distinguishing various types of information in an utterance (for instance, 'given' and 'new', or 'focus of contrast' and the rest of the contribution, to use Chafe's terms).

The last types hold a middle position with regard to the second major distinction, that between *code-switching* and *transfer*. (Note that the two basic dichotomies provide bilingual participants with four prototypical cases

⁷ We are talking about primary levels of interpretation here. On a secondary, 'global level', matter of competence and preference also relate to the organization of discourse, for finding a common language of interaction obviously is a prerequisite for interaction. Vice versa, discourse related switching can allow ascriptions of competence and of preference to individual speakers.

⁸ Cf. Gumperz 1982; Goffman 1979.

of language alternation; between these prototypical cases, there are numerous less prototypical ones, which are attributed conversational meaning on the basis of their distance from the prototypes. Heller (Introduction, in this volume) is indeed right: category «boundaries are fuzzy», and any attempt by the analyst to dissolve this fuzziness in favour of the Procrustean bed of clearly delimited categories will lead to a loss of realism in description).

If you look at language alternation in conversation, especially in sequential terms, you will notice two major patterns. According to the first, language alternation from language X to language Y is followed by further talk in language X, either by the same or by other participants. According to the second pattern, language alternation from language X to language Y is followed by further talk in language Y, by same or other participants. Apparently, there is a difference in how different uses of alternation affect the language-of-interaction (the 'base language'). In the first case, we speak of transfer: no renegotiation of the language-of-interaction is observed. The stretch of speech formulated in the other language has a built-in and predictable point of return into the first language. In the second case, we speak of code-switching: the new language invites succeeding participants to also use this new language. In fact, not using this language may be interpreted as disregarding the first speaker's language preference and/or competence (in the case of participant-related switching) or the new 'footing' (in the case of discourse-related switching).

Extracts (5) and (6) illustrate transfer from German into Italian. As in the case of code-switching (see extracts (1) - (4), we have to distinguish between participant- and discourse-related transfers:

Extract (5) (VIERER B: 37-38)

(narrative about a typing test the speaker took)

- 37:07 Al: skrivi dopo · kwandë la maestra vidë ke sai skrive
(lento) (acc.)
- 08 - molto ti fa komminc'are a skrive - h koll = o -
(lento)
- 09 l = orolOg'g'o = diec'I minutI kwante fai;
- 10 m: °ah [a,°
- 11 Al: [dOppë - da tuttI kwelle pac'ine ke pë skrive
- 12 sveltI c'E skrittë,
- 13 tutti Anschläge kwandë/volte - [°hhh
- 14 m: / [°mhm,°
- 15 Al: sin zum Beispiel: due mille = o - c'inke c'ento: -
- 16 Ag: due mille c'inkwe c'ento
(pp è molto presto)

- 17 m: par [ole
 18 Al: [Ansch [hläge
 19 m: [Anschläge kwā = m (....)
 (pp) /
 38:01 Al: arOppè - guarda le: - Fehler - allOrè i = errori -
 (lento)
 02 e tutto sbal' c'i vonno lovare ventic'inkwe
 / (hesitating)
 Anschläge - c'ai/ -
 03 m: °o kapito°

Translation:

- 37:07 Al: you write then - when the teacher sees that you can write
 08 - a lot she makes you start to write - h with = the = w -
 09 the watch = when (?) you do ten minutes;
 10 m: aha,
 11 Al: then - of all the pages that you were able to
 12 write fast which you (?) have written,
 13 all the TOUCHES how many/ times - 'hhh
 14 m: mhm,
 15 Al: THERE ARE FOR INSTANCE two thousand = or - five hundred -
 16 Ag: two thousand five hundred (corrects Al.'s pronunciation)
 17 m: words
 19 Al: TOUCHES
 19 m: TOUCHES (.....)
 38:01 Al: and then - she has a look at the - MISTAKES - I mean the
 02 mistakes - and (for) every mistake they are going to subtract
 twenty five TOUCHES - which is/ -
 03 m: I got it

Extract (6) (SCHNECKENFRESSER 91:25)

(Cl. and Al. are complaining about two older people living in their house)

- 02 m: perke non lavorano però eh stanno tutto = il
 03 g'orno a kasa
 04 Al: ke E vekkiè e g'a pendzionann nun g'annè
 fil'è; =
 05 m: - hē [: : /
 06 Cl: [na aber nicht der Mann; - [der Mann schafft no;]
 07 Al: / [u mO u mO
 08 u Mann E:: c's'te: kiu s' - kiu schlim
 angOrè;
 09 (1.0)
 10 Al: na vO:t (.)

11 m: °°mhm°°
(follows Italian narrative)

Translation

- 02 m: because they don't work eh they stay at home all day
03 long
04 Al: because (s)he is old and retired already they don't have
children; =
05 m: = he : [
06 Cl: [NO BUT NOT THE HUSBAND; - THE HUSBAND STILL
GOES TO WORK;
07 Al: the HUSBAND
the HUSBAND
08 the HUSBAND is sometimes even wor - worse;
10 once (.)

(follows narravite)

(Note: *mo* is dialectal for *Mann*)

In (5), Alfredo is about to explain a rather complex matter, i.e. how the final results were calculated in a typing test. He runs into difficulties in the case of *Fehler/errori* and *Anschläge* ('touches') which are marked as such by vowel lengthening, hesitation, short silence and above all the self-repair in line 01 (*allorè i = errori*) and the initiated but uncompleted self-repair in line 02 (*c'ai:|* from *cioè i...*). The transfer form German is displayed as related to the speaker's (momentary) lack of competence in Italian: it is the German word which comes to his mind first. In (6), we find one of the more important types of discourse-related transfer which I call anaphoric. Alfredo refers to the person introduced in Camillo's previous German turn and uses *Mann* as a topical link between the two utterances. *U Mann* here means 'this man you are talking about'°. Certainly, this type of back-referencing could also have been accomplished by the Italian equivalent (*l = uomo*); however, anaphoric tying is based solely on semantic similarity in this latter case, whereas it is based on semantic and formal identity in the first.

Although most of the instances of transfer we find in our materials are on the lexical level (here, nouns are by far the most frequent), our definition of transfer does not restrict the term to this level. We only require that transfer not relate to a certain *point* in conversation (as code-switching does) but to a certain (well-defined) unit which has a predictable end that will also terminate the use of the other language. Accordingly, transfer on higher structural levels must be included as well, for instance language

° Apart from anaphoric transfer, lexical transfer is not very often employed for discourse-related purposes in our data. In the rare cases, transfer is usually part of a contrast pair built up between a same-language and an other-language item. For an example, cf. Del Coso-Calame *et al.*, MS.

alternation to set off citations, or even songs, sayings, poems, rhymes and other 'kleine Gattungen'. In all these cases, transfer is discourse-related.

Two additional remarks concerning the distinction between transfer and code-switching. First, concerning our expectation that after code-switching it is the newly introduced language that will be taken up by the co-participant. This is only a conversational preference, not an absolute 'rule' or 'norm'. On the one hand, there are cases of code-switching in which recipients refuse to accept the new footing together with the new language; and cases in which recipients accept the new footing, but not the new language (a phenomenon which would have to be interpreted on the level of language preference ascription); on the other hand, there are cases of transfer which 'prepare' or 'trigger' switching into the other language. What is important is the distinction between switching *points* and transferred *units*.

Secondly, my notion of transfer does not correspond to and is not to be confused with the one usually met in the literature on language contact and second language acquisition. The latter is supposed to cover the phenomena subsumed under 'interference' before that concept went out of fashion. Let us call them transfer_L, where the subscript L stands for 'linguist'; for transfer_L is defined and described from the linguist's point of view. He or she can take into account 'diachronic' and other facts that do not necessarily concern participants. Transfer_L is in continuous danger of being a linguistic artifact, due to a monolingual point of view, that is, of taking the monolingual systems of the two languages in contact as the point of reference (German as spoken by Germans in, e.g. Hanover, and Italian as spoken e.g. in Milano). The (bilingual) speaker may not make a distinction between two independent and strictly separated systems. Often the varieties in the repertoires of bilingual speech communities show independent developments setting them off against the coexisting monolingual norms ('convergence'). Transfer_P (P for participant) is defined from the member's perspective. Accordingly, if we want to claim that an item such as *Mann* is a transfer_P, we have to show that the speaker *makes use of* the other-language status of *Mann*. It is not enough that *Mann* can be found in a German dictionary, and not in an Italian one. The 'proof procedures' for transfer_P and transfer_L are therefore quite different. Usually, transfer_L is the weaker alternative with which we have to content ourselves if we cannot demonstrate that the production of an 'other'-language item has a function (be it of the discourse- or of the participant-related type). Transfer_P requires demonstrating how the participant displays a 'reason' for language alternation, in the way this alternation is produced, which is visible to his or her co-participants (as in our extracts 5 and 6).

Transfer_L is observed in the following utterances, also from our materials, but from a different speaker:

(from MG 3 I A)

Daniele: mia (sic) padre fa: l = spazi: no: e: - mia madre fa: la Putzfrau (50:08/9)
my father is a roda sweeper and - my mother is CLEANING WOMAN

Daniele: o: vergon'atevi davanti [ⁱ_u] Mikrophón (71:07)

or do you feel embarrassed in front of the MICROPHONE

Daniele: volete delle Kartoffel (73:11)

do you want CHIPS (lit.: potatoes)

Daniele: mme l'i metté tutti sopra al Sparbuch kwelli ke mi gwardan'o = llà; (97:12)
(s)he puts them all on my SAVING ACCOUNT (the money) which I
make there;

Here, we cannot speak of transfer_p in the sense of (individually) functional language alternation, but only of transfer_L in the sense of *code-fluctuation*¹⁰ which is possibly interpretable in global terms. The distinction between language alternation and code-fluctuation is based on the way textual variation between two items presents itself to conversationalists.

3. Who switches how?

The following remarks on individual differences among the Italian children investigated must be prefaced with a *caveat* as this part of the study is not finished yet. Above all, differential statements need to be embedded in a wider linguistic and ethnographic description of the speakers than can be given here¹¹.

The first question we have to ask is: If Italian migrant children alternate between languages, what is the *direction* of code-switching and transfer? There is an enormous amount of evidence which supports the following hypothesis:

Hypothesis 1: In the overwhelming number of cases, code-switching is from the Italian into the German part of the linguistic repertoire. Transfer is from German into Italian passages.

This clear dominance of German holds for more or less all types of alternation mentioned above, with the exception of turn-internal switching, which is unspecific with regard to direction. In the case of competence-related alternation, practically all transferred items are from German, and all instances of code-switching are from Italian into German. The conclusion to be drawn from this is that because the preponderance of German is not restricted to preference-related switching, all types of alternation, in addition to whatever else they may do in conversation, display an imbalance between the Italian and the German part of the repertoire. Most of the children have a much stronger tendency to switch codes when the 'base language' is Italian, and almost all children readily transfer lexical items from German into Italian, but rarely vice versa. If we look at the type of 'footing' that coincides with discourse-related switching, the much greater interactional 'value' of German as opposed to Italian is underlined even

¹⁰ Cf. Auer & Di Luzio, 1983 a & b.

¹¹ Cf. D'Angelo 1984 for ethnographic details.

more. German is the switched-to language coinciding with a transition from formal to informal interaction or from giving information to evaluating it. German is used for ironic or humorous statements, for side-remarks, for the punchline of a story or a joke, etc.

The instances of language alternation that do not conform to this picture are often of a particular type. They are not from German into Regional Italian, but from German (or Regional Italian) into the local Southern Italian dialect or its approximation. Without going into details¹² it can be said that for those children who (still) have the choice between more than one variety of Italian, the local dialect may have the same function in relation to German (or Regional Italian) as German does in relation to Regional Italian.

A second hypothesis concerns the overall frequency of language alternation. Here, the following picture emerges:

Hypothesis 2: Frequency of language alternation is most often similar for members of the same interactional network.

It seems that members of the same network adapt to each other and develop a common style of linguistic behaviour which may or may not be characterized by code-switching and transfer. This is true independently of the quality of the particular network.

Types of network contacts are relevant for a more detailed characterization of the individual speaker's linguistic behaviour:

Hypothesis 3: If a child's primary network contacts are children of a similar biographical background, language alternation will mostly assume the format of discourse-related switching. Otherwise, there may be discourse-related transfer, but most often language alternation is restricted to the participant-related types.

This means that children who do not have any contacts with other Italian children, or who are part of networks which incorporate children with different histories of migration (recently arrived Italian dominant speakers), show the lowest percentage of discourse-related switching. Those who have their primary network contacts with children who have lived through a similar socialization process show higher percentage of these switches. Thus, only the existence and the homogeneity of networks seems to provide the necessary conditions for the development of language alternation as a contextualization strategy. If a child who has been brought up and/or was born in Germany has close friends or siblings who have only come here recently, discourse-related switching will be rare.

A final hypothesis concerns the internal differentiation of the largest group of alternation, i.e. discourse-related switching:

Hypothesis 4: The employment of code-switching as a contextualization strategy varies with age.

¹² Cf. Di Luzio 1984.

Among the earlier employments of discourse-related switching (most frequent between the ages of 10 to 13), switching to initiate a change of participant constellation is most likely because of its intimate relationship to preference-related switching. For quite often, changing the language when addressing a new partner is only the functional aspect of adapting to his or her language preference which diverges from that of the preceding addressee. More sophisticated uses of code-switching, for example, changing the topic, or the mode of interaction, or establishing sequential contrasts, etc., as well as the various types of turn-internal switching only become frequent at around 13/14.

4. Conclusion

There are two consequences of this study for the teaching of Italian to the children of migrant workers in Germany.

a. There is a tradition in German (and also in Italian) sociolinguistics to ascribe to the children of migrant workers a highly deficient competence in both languages («two-sided semilingualism»). Those who have used this catch phrase have not always attempted to give empirical substance to their claims. But regardless of whether this view is accurate or not, our study has been dealing with something quite the opposite: with a contextualization strategy available not to monolingual speakers¹³, but only to bilinguals (although to varying degrees). It may turn out that the alleged deficiencies of the migrant children are in part the result of the way monolingual linguists look upon their Italian and their German as monolingual systems, and not as elements of a linguistic repertoire which, as a whole, permits a functional usage of its varieties in order to compensate for the possible limitations of the individual codes.

Such a finding remains of purely academic interest as long as language alternation is not accepted as a positive factor by and in the Italian schools; that is, as long as teachers and educational authorities do not realize that second generation Italians in Germany, like in many other bilingual communities, are about to develop forms and functions of language use unknown in monolingual communities. Disregarding this in schools will result in the loss of an essential phenomenon of everyday linguistic life for the educational context.

The most radical recommendation is therefore that code-switching and transfer should be made a dominant mode of interaction in the *scuola italiana* in Germany. This means that teachers would have to be recruited exclusively from the Italian communities in Germany. (In fact, there is empirical evidence that success in the educational system crucially depends on

¹³ I disregard dialect/standard-switching here which is comparable to switching between languages in a number of speech communities.

matching the teacher's and the pupils' contextualization strategies¹⁴). The efficiency of the *scuola italiana* may be considerably enhanced by such an integration of language alternation into school life.

A less radical first step would consist in informing the Italian teachers in Germany (many of which come from Northern Italy and are foreigners in the migrant communities) about the special linguistic situation of their pupils and, specifically, about the merits of a contextualization strategy such as code-switching which is not merely 'code-mixing' in the sense of a deviation from some norm. A second step might consist in a differential evaluation of the various types of language alternation. The positive evaluation of language alternation as a whole is due to the many ways in which code-switching or transfer can have a function for and in the organization of conversation. Consequently, discourse-related language alternation should be encouraged in every way. Competence-related language alternation might be permitted in order to allow the children to come to grips with communicative impasses that they couldn't overcome in Italian. They have to be preferred to the silence which is one of the most striking characteristics of German-dominant Italian children in the Italian schools to-day. A more negative attitude would seem to be called for in the case of preference-related switching.

b. One of the clearest results of this study is the fact that German is displayed as being the more important language by almost all children, as compared to (Regional) Italian. Teaching Italian in Germany surely has to take measures against this hierarchisation of languages, which, from the descriptive point of the linguist, can only be observed. A point of departure for these measures may be the Southern Italian dialect which, as mentioned above, is — at least for some children — an alternative 'we code' to German. Unfortunately, this dialect is taboo in the Italian classes. It may be worthwhile to try to teach Italian not by disregarding the dialect, but by using it as a foundation upon which an additional competence in (Regional) Italian can be built.

J.C. PETER AUER
Universität Konstanz
Fachgruppe Sprachwissenschaft

¹⁴ Cf. Piestrup 1973 (cit. in Gumperz 1982).

References

- AUER, J.C.P.: *Bilingualism as a members' concept: language choice and language alternation in their relation to lay assessments of competence*. «Papiere des SFB 99», Constance, No. 54, 1981.
- *Zweisprachige Konversationen*. «Papiere des SFB 99», Constance, No. 79. English translation: *Bilingual conversation*. Amsterdam, 1985 (Pragmatics and Beyond), 1983-1985.
- *Conversational code-switching*. In: Auer & Di Luzio (eds), 1984.
- AUER, J.C.P. & DI LUZIO, A.: *Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany*. In: R. Bäuerle, Ch. Schwarze & A. v. Stechow (eds), *Meaning, Use and Interpretation of Language*. Berlin, pp. 1-21, 1983 a.
- *Three types of variation and their interpretation*. In: L. Dabène, M. Flaskaquier & J. Lyons (eds), *Status of Migrant's 'Mother Tongues'*. ESF, Strasbourg, pp. 67-100, 1983 b.
- AUER, J.C.P. & DI LUZIO, A. (eds): *Interpretative Sociolinguistics: Migrants - Children - Migrant Children*. Tübingen, 1984.
- BIERBACH, Ch. (in press) 'Nun erzähl' mal was!' *Textstruktur und referentielle Organisation in elizitierten Erzählungen italienischer Kinder*. In: E. Güllich & Th. Kotschi (eds), *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen.
- D'ANGELO, DOMENICO: *Interaktionsnetzwerke und soziokultureller Hintergrund italienischer Migranten und Migrantenkinder in Konstanz*. *Papiere des SFB 99*, Constance, 1984.
- DEL COSO-DALAME, F., DE PIETRO, F. & OESCH-SERRA, C.: *La compétence de communication bilingue*, MS.
- DI LUZIO, A.: *Problemi linguistici dei figli dei lavoratori migranti*. In: G. Braga (ed), *Problemi linguistici e unità europea*. Milano: Angeli, pp. 112-119.
- *On the meaning of language alternation for the socio-cultural identity of Italian migrant children*. In: Auer & Di Luzio (eds.), 1984.
- GOFFMAN, E.: *Footing*. *Semiotica*, 25:1-29, 1979.
- GUMPERZ, J.: *Discourse Strategies*. Cambridge, 1982.
- PIESTRUP, A.M.: *Black dialect interference and accomodation or reading instruction in first grade*. Berkeley. (= Language Behavior Research Laboratory, Monograph No 4), 1973.

**«Evviva il dialetto!» o «abbasso il dialetto!»?
Atteggiamenti e comportamenti linguistici
di un gruppo di adolescenti immigrati a Costanza
e di coetanei nel paese d'origine**

1. *Due gruppi a confronto: cenni etnografici e la «lingua»*

Per il confronto dei due gruppi di coetanei che vivono situazioni linguistiche diverse (i «Vierer» di Costanza e i «Giuseppe» di San Chirico) è necessario premettere alcuni brevi cenni etnografici e alcune considerazioni che riguardano la «lingua» nella coscienza dei ragazzi. L'analisi dei colloqui documentati mostra chiaramente una comune caratteristica di fondo: la «lingua» è uno degli elementi dell'esperienza che i componenti dei due gruppi ritengono estremamente rilevante. In quanto tale diventa nei colloqui oggetto di considerazioni, di analisi e di valutazioni da parte degli stessi informanti.

1.1. *I «Vierer»: un gruppo di quattro ragazzi socializzati a Costanza*

I «Vierer» sono un gruppo di quattro ragazzi tra i 13 ed i 15 anni, due coppie di fratelli (Agostino e Camillo, Alfredo e Clemente) le cui famiglie sono originarie di San Chirico. A Costanza le due famiglie abitano, non lontano l'una dall'altra, nella zona industriale. I ragazzi frequentano, con profitti che vanno dal «discreto» all'«ottimo», classi diverse di una stessa scuola. Le vacanze vengono trascorse nei dintorni di Como dove vivono altri parenti e dove ambedue le famiglie hanno una casa. Mentre la famiglia di Agostino e Camillo manca da più di 10 anni da San Chirico, l'altra passa ogni due anni qualche settimana di vacanza al paese di origine dove vivono ancora alcuni parenti stretti.

I «Vierer» formano un gruppo «chiuso» da circa otto anni e si conoscono talmente bene l'uno con l'altro che ognuno è in grado di prevedere (o piuttosto conosce da precedenti e ripetute discussioni) le posizioni degli altri. Il gruppo si autodescrive come un «team» solidale («mir halte zamme»)

e si incontra più che altro durante i fine settimana ¹. In queste occasioni non si passeggia e si gioca soltanto, ma «si parla»: le esperienze vengono generalmente scambiate e valutate insieme ². Attualmente nessuno dei quattro fa parte di un altro gruppo o cura particolari attività durante il tempo libero.

Nonostante il loro sforzo di obiettività, l'analisi dei colloqui si trova di fronte ad un critico atteggiamento di fondo dei «Vierer» nei confronti dei tedeschi dai quali essi non si sentono soddisfattamente accettati. I «Vierer» vengono identificati a Costanza come «Ausländer» (stranieri) e come «Italiener»: il loro stato di adolescenza li vede impegnati nell'elaborazione di una presa di coscienza che implica generalmente un distanziamento critico nei confronti dei valori «tedeschi». Questi sono visti come causa del generale malcontento dei coetanei tedeschi che spesso cercherebbero sfogo nel fumo e nell'alcool ³. Il tipo di socializzazione tedesca, che a primo acchito viene valutata «più moderna», considerando gli effetti negativi riscontrati nei loro compagni tedeschi, cede in preferenza di fronte a quella «un po' dura» ricevuta dai propri genitori. Qualunque siano i meccanismi da ritenere determinati per questo tipo di atteggiamento, ci troviamo di fronte ad una identificazione di fondo dei «Vierer» con i valori trasmessi loro dalla socializzazione familiare. Nonostante la presenza di diversità di punti di vista (che nelle rispettive famiglie portano a «discussioni fra generazioni» anche durante i colloqui per il nostro libro), i «Vierer» educerebbero i propri figli in una maniera simile («so ähnlich erziehen»): una certa severità sarebbe indispensabile affinché si «diventi qualcuno».

1.2. *Lingue che i «Vierer» distinguono: criteri di valutazione ed atteggiamenti*

L'identificazione di fondo con l'elemento culturale familiare si ritrova anche nell'educazione linguistica che i «Vierer» trasmetterebbero a propri ipotetici figli: «so wie ich auf jeden Fall».

¹ Nonostante siano vicini, i «Vierer» hanno poco tempo a disposizione da dedicare al proprio gruppo durante la settimana. Oltre agli impegni scolastici, i ragazzi si dedicano anche a favoretti serali di qualche ora (pulizia di uffici che si trovano nel vicinato) per «aiutare la famiglia».

² Tranne Agostino, hanno tutti, singolarmente e più che altro durante la settimana, contatti con amici tedeschi. Secondo i «Vierer» incontrarsi con i tedeschi non sarebbe comunque la stessa cosa: questi non sarebbero in grado di «diskutieren» e mancherebbero di «Respekt». I loro coetanei tedeschi in modo particolare sono il tema ricorrente durante i colloqui: i diversi aspetti della esperienza quotidiana ritenuti rilevanti (educazione, tempo libero, ragazze, rapporti con i genitori, ecc.) vengono trattati ricorrendo ad un confronto costante tra il proprio modo di vedere e quello riscontrato nell'ambiente tedesco a loro accessibile. In questi confronti si nota la tendenza dei più (Agostino è l'unico a difendere posizioni positive solo per la sfera di esperienze «italiana») ad evitare giudizi stereotipati ed a cercare piuttosto di differenziare ricorrendo a confronti ed analizzando esperienze proprie.

³ I tedeschi godrebbero p.e. di una educazione meno rigorosa; di più libertà per uscire; del «Taschengeld», cioè una certa somma che, a secondo dell'età, i genitori devono mensilmen-

Tra le lingue che i «Vierer» distinguono si trovano in primo luogo un «tedesco» che rimane indifferenziato ⁴ ed un «italiano» che invece viene distinto in un «italiano vero» o «richtiges Italienisch» o «Echt Italienisch, aber echt Italienisch» (un vero italiano ma un vero italiano) da un «dialetto» o un «mi:ka tanto dialetto» o «anke un po: d = italiAno vE:ro». Inoltre i «Vierer» ricordano il francese e l'inglese: lingue con le quali si vedono confrontati nella scuola. Le lingue vengono ordinate secondo criteri che riguardano il loro status e la loro funzione:

1. prestigio ed utilità: lingue che vengono «parlate dappertutto» come l'inglese;

2. socializzazione: lingue che vengono apprese per via della permanenza (scelta o obbligata) in una determinata nazione. Nel caso dei «Vierer» il tedesco: se non fossero vissuti in Germania, senz'altro non avrebbero imparato la lingua che oggi conoscono meglio e che preferibilmente usano ⁵;

3. identificazione etnica: la lingua che viene identificata come «lingua madre» o «lingua nostra» anche se si è coscienti del fatto che di questa lingua si conosce solo uno dei dialetti. I «Vierer» identificano l'italiano come la «nostra lingua» o meglio come la «unsere Sprache» nella stessa maniera naturale come essi stessi si riconoscono italiani ⁶.

Per quanto riguarda le categorie a cui si ricorre per valutare le diverse lingue troviamo: la bellezza («vom Höre»: aspetto fonetico-estetico ⁷); la difficoltà o facilità che una lingua comporta per l'apprendimento ⁸; infine l'utilità (categoria che viene espressa da Camillo: «damit kann man überall hingehen», con l'inglese si può andare dappertutto).

Negli atteggiamenti espressi dai due fratelli Agostino e Camillo ritroviamo i poli estremi della scala di valutazione dei «Vierer»: infatti, mentre Agostino tende, anche con una certa intenzione provocativa, a considerare «bello e buono» tutto quanto sia «italiano», Camillo non sopporta le generalizzazioni del fratello maggiore e tende a difendere e preferire la «sfera tedesca». Alfredo e Clemente mantengono posizioni di mezzo divertendosi

te mettere a disposizione dei figli; specialmente le ragazze si farebbero notare per la loro sprediccatezza nel cambiare frequentemente amicizie ed anche loro, come i ragazzi, comincerebbero a fumare già molto presto.

⁴ Cioè non si parla del «dialetto tedesco» o di altre varianti possibili ma generalmente solo del «tedesco» quantunque i «Vierer» si vedano confrontati almeno a scuola con lo «Hochdeutsch» mentre normalmente essi ricorrono all'uso del dialetto locale.

⁵ Infatti ipotetici figli imparerebbero il tedesco solo se si trovassero anche loro a vivere in Germania.

⁶ Questa identificazione etnica risponde anche a quella che i «Vierer» si vedono generalmente ascritta dai tedeschi: d'altra parte durante i soggiorni in Italia essi vengono identificati dagli italiani come «i tedeschi» o i «germanesi».

⁷ Alfredo: «vom Höre ist Italienisch die schönste Sprache» (a giudicare dal suono è l'italiano la lingua più bella); Camillo: «English ist so schön wie Italienisch» (L'inglese è bello quanto l'italiano). L'uso corrispettivo negativo è limitato ad un unico esempio di Alfredo: «Deutsch ist sowieso plöde Sprache» (il tedesco è in ogni caso una brutta lingua).

⁸ Riporto alcune espressioni a proposito:

spesso sulle vive discussioni dei due fratelli. Interessante è comunque sottolineare che tali posizioni divergenti ed «estreme» sono riscontrabili quando i «Vierer», partendo dalla valutazione di esperienze immediate, tentano delle generalizzazioni che riguardano il mondo «tedesco» e quello «italiano». Il gruppo si trova invece unito nelle valutazioni che riguardano gli aspetti particolari della loro esperienza quotidiana.

1.3. Norme di comportamento linguistico e valutazione del proprio «dialetto»

I «Vierer» ricorrono fra di loro quasi esclusivamente all'uso del tedesco, dimostrando così una chiara *preferenza d'uso* per il tedesco che risulta essere la lingua che loro conoscono meglio. Le risposte alle esplicite domande previste nei nostri colloqui sulla valutazione della propria competenza (quale lingua sapessero *parlare, capire, leggere, scrivere* meglio) vengono date per scontate: per loro è naturale che tale lingua sia il tedesco in ogni caso. I «Vierer» mostrano nel colloquio di riuscire a parlare «italiano» solo con una certa fatica e «dimenticano»⁹ perciò spesso di usare questa lingua per ricorrere alla lingua che loro meglio conoscono: lo «switching» è il fenomeno di comportamento linguistico che domina nel colloquio di gruppo. I ragazzi *volgono* parlare italiano ma hanno difficoltà¹⁰.

L'italiano che i «Vierer» parlano nelle nostre comuni interazioni è di difficile classificazione (cfr. Di Luzio 1984 b) e sembra riferibile più che altro al dialetto che i ragazzi hanno appreso in famiglia¹¹. Con il dialetto non si hanno problemi: la propria competenza viene paragonata dai ragazzi stessi a quella (ottima) che hanno del tedesco: «es voll durchschwätzen, als ob Deutsch

Ag.: «Deutsch ist viel schwieriger als Italienisch»
(il tedesco è più difficile dell'italiano);

Al.: «English ist noch leichter als Italienisch»
(l'inglese è ancora più facile dell'italiano);

Ca.: «English ist viel leichter»
(l'inglese è più semplice dell'italiano);

Cl.: «echt Italienisch, aber echt Italienisch ist ganz schön schwer, Englisch ist leichter»
(il vero italiano, ma proprio il vero italiano è veramente difficile, l'inglese è più facile).

⁹ Così da provocare (specie all'inizio del colloquio di gruppo) richiami da parte degli altri partecipanti all'interazione perché si tornasse all'uso dell'italiano.

¹⁰ L'interesse per la discussione di problemi è più forte della norma «parliamo italiano» durante il colloquio. Infatti non solo si preferisce il tedesco per cercare di esprimere meglio proprie esperienze, impressioni e giudizi, ma anche si verifica il contrario del caso riportato sotto la nota 9: di fronte al rischio di non riuscire ad esprimere cose ritenute importanti (per caratterizzare i coetanei tedeschi nell'esempio da cui cito) si invita il parlante all'uso del tedesco: Al.: «sags auf deutsch, er wird scho verstehe - aber deutlich!» (dillo in tedesco, lui ti capirà lo stesso, ma dillo chiaramente) (Vierer G 38).

¹¹ In casa si parla tedesco con i fratelli e in dialetto con i genitori: costoro capiscono generalmente più tedesco di quanto siano in grado di parlare e spesso si verifica il caso di una comunicazione a lingue miste: i genitori parlano in dialetto ed i figli rispondono in tedesco limitandosi a tradurre quanto non viene capito.

wäre». Un tale livello di competenza è anche confermato sia dalle asserzioni dei genitori che da osservazione diretta di interazioni in famiglia. Il problema viene visto sia dai genitori che dai ragazzi nell'«italiano»; tanto più che una norma di comportamento linguistico si rivela estremamente determinante per il comportamento dei «Vierer»: il dialetto può essere usato solo con persone che lo parlino esattamente allo stesso modo. Sotto l'effetto di una tale norma risulta comprensibile lo sforzo di parlare italiano, o meglio, la volontà di non parlare dialetto nelle nostre comuni interazioni. Infatti anche di fronte ad espliciti inviti da parte dell'intervistatore ad usare il proprio dialetto, i «Vierer» si rifiutano categoricamente fino al punto di *negare una propria competenza*.

Durante il colloquio e generalmente in interazioni con persone che «non parlano lo stesso dialetto» i «Vierer» non se la sentono di parlare volutamente il dialetto: questo vale anche per singole frasi o lessemi. Lo stesso succede con le parolacce: essi affermano di non conoscerne per non doverle dire in una situazione ritenuta non adatta. Negare la propria competenza risulta essere una rispettosa strategia per evitare un invito incompatibile con le proprie norme di comportamento linguistico. Infatti, alla negazione di una competenza del dialetto e delle parolacce, segue anche una descrizione delle situazioni in cui e con quali precise funzioni i «Vierer» usino normalmente sia il dialetto che le parolacce.

La funzione che viene chiaramente espressa è quella del «voler mancare di rispetto», del «prendere in giro» o del «pil'amè pè fessè» senza che i coetanei tedeschi se ne accorgano. Questo comportamento viene legittimato come reazione ad esperienze che hanno portato i «Vierer» a considerare gran parte dei coetanei tedeschi appunto «ragazzi che non hanno rispetto».

2. Il gruppo di ragazzi di San Chirico

Il gruppo di San Chirico è formato da quattro ragazzi tra i 15 ed i 16 anni che frequentano la terza media ¹².

Tutti i componenti di questo gruppo hanno lo stesso nome: Giuseppe ¹³. Ognuno dei ragazzi del gruppo di San Chirico ha fratelli e/o il padre

¹² Essi sono stati avvicinati nella loro classe durante le ore di lezione. Il nostro lavoro di prelievo di dati nelle diverse classi era stato naturalmente notato in San Chirico, cosicché anche questo gruppo ci aspettava (durante le ore scolastiche) per mettersi a disposizione del colloquio-intervista di cui conoscevano già procedimento e temi avendo ricevuto debite informazioni dai gruppi precedentemente intervistati:

IG: «dikono ke in sekonda aviano fa/ehm avete resg'istrato
delle [: :
MG: [delle parolac'c'e»

¹³ Nella classe dei Giuseppi c'è anche una Giuseppina che comunque i ragazzi non vogliono avere nel proprio gruppo («mel'o ke non viEnë») perché «si krede», «si vuol far vedere ke E brava», «ke E bella», «parla troppo assai», «troppo uappè spakkona», «skummanna sempre illa»: insomma si tratterebbe di una «filosofa».

emigrato in città dell'Italia centrale o del nord. Il tempo libero si passa generalmente in «piazza», nella «villa», «parlando», «scherzando». La sera si guarda la televisione, si seguono documentari, servizi su droga, interviste, reportage dalle «zone calde».

Quattro di loro giocano anche nella squadra del paese. Tutti in paese sono «akkaniti tifosi, tifosi veramente», «tutti juventini»¹⁴.

2.1. I Giuseppe durante il colloquio di gruppo

I Giuseppe dimostrano un generale consenso di base tra di loro per quanto riguarda i diversi temi trattati. Si discute, per esempio, anche con veemenza, sull'altezza del monte Raparo (ai piedi del quale si trova San Chirico, in provincia di Potenza) e si prende in giro uno dei Giuseppe il quale (tornato dalla Svizzera con i suoi genitori all'età di quattro anni) afferma che il padre nella fabbrica in cui lavorava a Soliturno faceva il «direttore» (mentre in realtà faceva il «capogruppo»), ma non si critica o si prende in giro lo stesso Giuseppe il quale, per via dell'esperienza in Svizzera, si dichiara un «non tipico italiano — sono svizzero».

La situazione del colloquio di gruppo non li vede intimiditi ma vivaci, disponibili e curiosi delle aspettative del ricercatore che con un registratore vuol fare una intervista allo scopo di scrivere un libro sui loro problemi, sul loro paese. Durante il colloquio, i ragazzi cercano di conquistare il proprio «turn» con espliciti richiami tipo «e stattè dzi:ttè» «sembre tu vwOì parlarre» o più chiaramente alzando la voce e parlando più in fretta¹⁵. Anche il ricorrere all'italiano standard si è verificato quale mezzo idoneo per la conquista del «turn».

Nonostante il comportamento vivace ed aperto, essi si rivolgono a me usando la rispettosa forma del «voi». D'altra parte, come indizio della spontaneità che caratterizza anche questo colloquio possono essere ricordate qui le molte domande che il gruppo rivolgeva a sua volta a me come intervistatore. Tali domande riguardavano la mia persona, il mio lavoro, le mie esperienze a San Chirico, gli scopi del mio lavoro, ecc., così come il modo e

¹⁴ I Giuseppe si identificano talmente con la squadra del loro cuore che arrivano ad espressioni come: «nu putimmu brac'c'à, c'oE c'E lo possiamo permettere di komprare a Bonjek eh» (noi). Nonostante questo tipo di identificazione ed orgoglio per le possibilità finanziarie della FIAT, non si dimentica di condannare il grosso «giro di soldi» intorno al calcio: con dodici miliardi (somma pagata dalla Juve per un giocatore) «u fac'issimo risorgere un poko a San Kirikè ku dodic'i miliardi».

¹⁵ Durante il colloquio i Giuseppe ricorrono raramente all'uso di nomi per rivolgersi agli interessati: tantomeno viene fatto uso di soprannomi. Solo per MG, il ragazzo nato in Svizzera, si ricorda il soprannome «Maccarone Giò», derivato dalle iniziali del suo nome. Essi trovano interessante che a San Chirico ogni famiglia abbia un soprannome: «i soprannomi su' troppè divertendi, on'i famil'a ha il suo» (MG) e si divertono a ricordarne qualcuno: «pekura vekkia», «c'erktioni», «stekkinè raffinate», «g'onkolo», «navarro», «s'agwerta», «muskatiello».

qualità di vivere in Germania: se i giovani ed adolescenti tedeschi avessero anche problemi con la droga; se le scuole nella RFT fossero ben organizzate; se anche nei paesini tedeschi ci fosse, come a San Chirico, la banda musicale; se pure i politici tedeschi fossero «tuttë fu:më e niente arrostë». Di Konstanz sanno che «c'E il lago».

Estremamente dominanti durante il colloquio sono i temi che riguardano l'economia, l'industrializzazione, la politica, le droghe, la povertà del Mezzogiorno e del proprio paese, ed anche la guerra delle Falkland: «stammu sempre a parlare di stu fattu» (IG). Si parla anche dei «Punks» e dei «Marocchini» che arrivano spesso anche a San Chirico; si parla della vita di paese, delle superstizioni, delle tradizioni e si fanno confronti fra il paese e la città, fra Nord e Sud, fra Italia ed estero e fra il modo di vedere degli anziani e quello dei giovani.

Se i ragazzi di Konstanz tematizzano le differenze fra italiani e tedeschi, fra l'Italia e la Germania, e le divergenze fra generazioni vengono ridotte dalle difficoltà di integrazione, i ragazzi di San Chirico trattano problemi che possono essere considerati ormai classici per l'ambiente di un paese del Mezzogiorno. Nel confronto *paese-città* si sottolineano la purezza dell'aria, la nutrizione più sana, il verde e le più facili possibilità di comunicazione interpersonale come aspetti positivi della vita di paese. D'altra parte, la gente di città è più «emancipata», la città offre più possibilità sia per il tempo libero («kwa tutto mu:s'o»), sia per il lavoro¹⁶, sia per lo studio («per continuare»). La coscienza ecologica che credo possa essere individuata come elemento nuovo che i ragazzi di paese introducono nei loro confronti *paese-città*, non è comunque forte al punto da far rinunciare loro alla prospettiva di raggiungere parenti emigrati in città. La maggior parte dei ragazzi, infatti, emigrerà dopo la scuola d'obbligo: «kwa stanno tutti kwan-di emigrati». Abbinato al confronto «paese-città» e «nord-sud» è naturalmente il tema dell'*emigrazione* che si presenta tutt'oggi ai ragazzi come l'unica alternativa alla mancanza di prospettive nel paese e come unica possibilità per «us'ire», per «konos'ere altre kose». Degli emigrati tornano solo alcune persone anziane a ristabilirsi in paese: altrimenti essi «tornano solo nella festa» e San Chirico (che normalmente è un «deserto») si trasforma in una cittadina e «tutto il korso è occupato». Gli emigrati, «kwando s'endono kwa», «si fanno vedere», raccontano dei loro successi e criticano coloro che sono rimasti nel paese: «voi siete ancora le usandze vekkje tradizionali vekkje»; «non fate kw'Esto non fate kwello». Specialmente quelli che vivono all'estero («fuori nazione») ascrivono ai Paesi in cui vivono un «indice più di civiltà, sono più puliti kweste natsiO:ni». I Giuseppe riconoscono a queste nazioni anche un «forte indice di benessere» («affronto a noi nui sE:më n = derra»), nominano anche alcune zone industriali famose della Germania e non sanno che anche qui ci sono due milioni di disoccupati («mamma

¹⁶ Come attività industriali presenti in San Chirico si ricordano una «conigliera» ed una «porcara» (aziende di allevamento).

mia!»). I tedeschi sono visti come «attakkati al lavoro», «ordinati in tutte le kose» ed in Germania «non suc'cedono mai i rapimenti, uc'c'isioni». «U tedesckè c'anno l = aria dell = autoritario»: ciò sarebbe riscontrabile già nella lingua. Da me vogliono sentire un po' di tedesco.

Il confronto «giovani-anziani» non lascia, almeno nelle dichiarazioni dei ragazzi, possibilità di identificazione del proprio mondo con quello degli anziani. Tra i due esiste una differenza («si:si = c'E», «si: = A:j vO:l'è», «si c'E le usa:ndzE:») che viene messa in luce nel tentativo di presentarsi essi stessi «più emancipati». Anche nella lingua si vogliono riconoscere differenze sostanziali salvo poi a non riuscire ad elencare prontamente un numero rilevante di esempi ¹⁷.

2.2. *Uso linguistico, atteggiamenti nei confronti della lingua e categorie di valutazione*

Contrariamente a quanto capita per i «Vierer», i ragazzi di San Chirico non hanno problemi a parlare dialetto durante il colloquio. Evidentemente per i Giuseppe il dialetto acquista la stessa funzione che i «Vierrer» a Costanza vedono nel tedesco: *ambidue sono le varianti che possiamo considerare «non marcate»*. L'uso linguistico nel paese: tutti parlano il dialetto eccetto gli insegnanti, il parroco, alcuni impiegati dell'ufficio postale e il Preside:

MG: no non parla solo italiano u preside un giorno siamo s'esi siamo s'esi g'u in presidenza perkE il preside si era arrabbiato ke non eravamo andate al doposkwoła allora si E arrabbiato kon Muranè viskè ke lo konos'eva il padre a dettè lo diko io a Murano ti fac'c'o allis'a purè u pilè a l'IE fatto - kwindi kwalke parola in dialetto cE la = mette anke lui.

DG: eh si E kiaro (64-6 a).

I Giuseppe usano fra di loro sempre il dialetto; l'italiano lo devono parlare a scuola. È interessante in questo contesto ricordare come essi ascrivino alle loro coetanee una migliore competenza dell'italiano spiegandola con il fatto che le ragazze a San Chirico non hanno molta libertà di uscire. Costrette a restare più di loro in casa, possono quindi studiare, leggere nonché seguire di più i programmi televisivi e radiofonici: fattori che vengono chiaramente individuati come determinanti per lo sviluppo linguistico in direzione della variante standard.

L'aspetto formale della situazione del nostro colloquio richiede necessariamente l'uso dell'italiano standard: questa norma è determinata nella coscienza dei ragazzi dalla considerazione del fatto di trovarsi ad interagire con una persona che «non capisce il dialetto». Il colloquio, dunque, è linguisticamente caratterizzato da un continuo shifting o code-switching da una

¹⁷ «lè pis'kunè», «lè jankunè», «le petrè».

variante all'altra: il gruppo discute fra sé i temi in oggetto cercando di precisare (in dialetto) un atteggiamento da trasmettere all'intervistatore e che possa essere considerato come valido per tutto il gruppo. Naturalmente non è solo il risultato finale che interessa, ma anche il procedimento della discussione con i suoi argomenti e le sue categorie: *durante la discussione*, dunque, non mi si dimentica ma mi si coinvolge nell'interazione di gruppo ricorrendo alla traduzione di lessemi, modi di dire ed espressioni che vengano ritenute «dialettali-dialettali» e quindi incomprensibili per me.

A differenza dei «Vierer» che quando parlano «italiano» si avvicinano molto al dialetto (forse anche senza accorgersene e comunque senza volerlo esplicitamente riconoscere come «dialetto proprio»), i Giuseppe ricorrono coscientemente all'uso di varianti diverse: essi ritengono naturale che nella situazione di colloquio si debba parlare italiano, come è naturale che in una discussione di gruppo si ricorra alla lingua che questo generalmente usa e che identifica come «dialetto». I Giuseppe non vedono niente di straordinario nel fatto che studiosi si interessino di dialetti e di tradizioni popolari. Insomma si ha l'impressione di trovarsi di fronte ad informanti modello in grado non solo di trattare con disinvoltura argomenti che riguardano il proprio comportamento linguistico, le tradizioni del proprio paese, le superstizioni, ecc., ma anche di riconoscere durante una discussione (che si svolge in dialetto) la necessità di tradurre determinati lessemi «dialettali-dialettali», nonché di spiegare il senso di modi di dire o addirittura di fornire le informazioni di tipo storico-etimologico sulla propria lingua.

Il «revival» del dialetto e della cultura popolare ha raggiunto (principalmente tramite la scuola) la coscienza degli interessati stessi che riscoprono storia e cultura nei propri paesini sperduti ed isolati. Più «normali» ci paiono i confronti che i Giuseppe fanno fra la lingua di San Chirico e la lingua di altri paesi delle vicinanze. Anche per i ragazzi di San Chirico la «lingua», come oggetto della propria esperienza, si rivela estremamente rilevante. Il «dialetto» e l'«italiano» sono le varianti che maggiormente vengono focalizzate circa il loro status e funzionalità. La distinzione «dialetto» e «italiano» si allaccia come uno degli aspetti dominanti al tema «emarginazione» e «emigrati in città italiane in visita a San Chirico».

Quella che viene identificata come «nostra lingua» sembra godere attenzioni anche nostalgiche, ma l'analisi rivela la necessità di precisazioni a mio avviso determinanti per la comprensione della prospettiva dei ragazzi di San Chirico. Si tratta di ragazzi che frequentano l'ultimo anno della scuola d'obbligo e che tramite la scuola, i mass media ed i contatti con gli emigrati (che tornano in vacanza e sono «cambiati», sono diventati «più svegli», «più moderni») hanno sviluppato una coscienza della lingua «standard» come indispensabile strumento di emancipazione. L'«italiano» è il tipo di lingua che i Giuseppe riconoscono come loro ideale. I dialetti vengono valutati a secondo di quanto questi si avvicinano all'«italiano»: positivamente se si avvicinano («ke piu: avandza a parlaré in italiano»); negativamente («komë parlenë bruttë maronnë) se il dialetto si allontana («tutto diverso») dalla variante ideale. Il criterio di valutazione che qui sembra dominare è quella

della «*comprensibilità*» («nèn si po proprè kapis'i nentè») legato a valutazioni di tipo «*estetico-fonetico*» («komè parlanè bruttè»). Se nel caso della valutazione del dialetto il criterio «fonetico-estetico» si associa a quello della «comprensibilità», quest'ultima si rivela superflua nella valutazione dell'«italiano» in quanto caratteristica già implicita nella connotazione «lingua ideale». I Giuseppe valutano l'«italiano» e alcune sue varianti ricorrendo esclusivamente al criterio di tipo estetico-fonetico. Il dialetto, la «nostra lingua», è quella che si parla in paese; importante perché legata alle proprie origini. Queste vanno sì accettate e valutate positivamente (revival culturale) ma, per cercare di assecondare alle esigenze che la vita odierna impone, è anche necessario cercare di *distanziarsene*. Questa tendenza è riscontrabile sia nei già chiari piani di emigrazione, sia nel tentativo dei Giuseppe di distinguere il mondo dei «giovani» da quello dei «vecchi» o anche di differenziare la «nostra lingua» in quella dei «giovani» e in quella degli «anziani». Il dialetto sarebbe di impedimento per «andare avanti»; per emanciparsi anche personalmente è necessario l'«italiano».

3. «Evviva il dialetto!» o «Abbasso il dialetto!»?

Secondo i due gruppi di adolescenti il dialetto non solo «può» ma deve essere usato in situazioni chiaramente limitate alla sfera familiare e paesana.

L'atteggiamento dei ragazzi di San Chirico può essere sintetizzato nella formulazione: «sì, il generale 'revival' del dialetto ed il vostro interesse per la nostra cultura ci onora; ciononostante noi «vogliamo andare avanti» ed identificarci con altri modelli di cultura che ci permettano di emanciparci». L'ideale dell'«italiano» si concretizza nelle considerazioni dei Giuseppe in alcune varianti linguistiche legate a città italiane: «il milanese», «il genovese», «il napoletano», «il fiorentino»; si ricorda anche la variante della propria città di provincia: «il potentino». Basandosi sull'impressione che gli emigrati in visita al paese tramite la loro «nuova lingua» danno di sé, i Giuseppe associano all'emigrazione in una città italiana (e non all'estero) la possibilità di apertura, di successo, di emancipazione. Il riconoscimento di un indiscusso prestigio delle varianti di lingua standard riportate è legato ad esplicite considerazioni di tipo estetico-fonetico.

Per i ragazzi di Costanza il discorso sulla lingua sfiora soltanto l'aspetto estetico-fonetico («la lingua più bella»). I «Vierer» sottolineano il carattere simbolico di una lingua che, in quanto «nostra», si rivela una importante componente del processo di identificazione etnica. Questa è per i figli di immigrati italiani che vengono socializzati in Germania, tutt'altro che scontata¹⁸. Nonostante i «Vierer» siano cresciuti a Costanza, parlino perfettamente il tedesco e siano tra i migliori delle loro classi in quanto a profitto scolastico, essi non si sentono soddisfacentemente integrati nell'am-

¹⁸ DI LUZIO 1983, AUER & DI LUZIO 1984, D'ANGELO 1983, 1984.

biente tedesco che li ha individuati come «Ausländer» e «italiani» e che ha frenato in tal modo le aspirazioni di assimilazione che risultano evidenti nei primi anni di socializzazione scolastica. La riscoperta della necessità di imparare «l'italiano vero» è legata al ripiegamento verso una coscienza italiana: una buona competenza dell'italiano sarebbe indispensabile per evitare p.e. che, in Italia, si possa essere identificati come «i germanesi»¹⁹.

Culturalmente i «Vierer» si identificano con le proprie famiglie e con le relative norme e sistemi di valori ricevuti: si tratta naturalmente di una identificazione di fondo che non esclude conflitti e discussioni fra le cosiddette «prima» e «seconda» generazione. I ragazzi di San Chirico criticano i valori del proprio ambiente dominato da norme e sistemi di valori tradotti dagli «anziani»: la propria famiglia non viene nominata né per farla rientrare nel raggio di critica né per esonerarla.

I «Vierer» tematizzano invece in maniera centrale la «propria famiglia» che diventa nei confronti la generalizzazione della «famiglia italiana tipo». Il sistema di valori della famiglia italiana domina chiaramente nella scala positiva delle valutazioni dei «Vierer»²⁰.

Verso il proprio dialetto sono i «Vierer» che dimostrano un atteggiamento decisamente più rigido: l'uso del dialetto con persone che non parlano lo stesso dialetto viene valutato come «mancanza di rispetto». Questa norma è talmente forte da non permettere loro un uso *cosciente* del dialetto durante il nostro prelievo di dati²¹. Al dialetto si attribuisce in determinate situazioni la stessa funzione riservata alle parolacce²².

Parlando di situazioni in cui il proprio dialetto è dominante, i due gruppi di ragazzi sentono un evidente bisogno di emanciparsi da uno stato di cose che non considerano frutto di una scelta propria. L'identità dei due gruppi è una identità del tipo di chi ne ha *preso coscienza*, cioè legata esclusivamente alle proprie origini: gli uni ragazzi di paese, gli altri figli di immigrati italiani in Germania che attualmente non possono considerarsi né tedeschi né «italiani veri». Nel complesso delle valutazioni positive che caratterizzano gli ideali di identificazione dei due gruppi, al dialetto resta nel migliore dei casi solo la funzione di ricordo delle proprie origini: «sembè

¹⁹ Si tratta di una esperienza comune agli emigrati che tornano nei loro paesi durante le vacanze e che si vedono individuati come «tedeschi», «svizzeri», ecc. a secondo dei Paesi in cui essi soggiornano.

²⁰ I confronti fra «noi italiani» e «i tedeschi» offrono sufficienti elementi per una ricostruzione dettagliata del sistema di rilevanze che caratterizza gli atteggiamenti dei «Vierer».

²¹ In effetti loro lo parlano (cfr. Di Luzio 1984) quando cercano di esprimersi in italiano. Negare formalmente una competenza del proprio dialetto si rivela una efficiente strategia dei «Vierer» per superare una situazione resa difficile dalla presenza di due norme contrastanti: «non si parla dialetto al di fuori della propria sfera di origine» e quella imposta dall'intervistatore: «fatemi sentire com'è il vostro dialetto».

²² Come per il dialetto che non riescono a parlare coscientemente in mia presenza (allo scopo di «farmi sentire com'è»), i «Vierer» non si sentono in grado di elencare le parolacce che loro conoscono: per evitare le mie insistenze, essi affermano semplicemente di non conoscerne.

kwa annu natu»²³. In situazioni in cui gruppi di adolescenti cercano di emanciparsi dalle proprie origini verso un ideale di identità *aspirata*, al dialetto resta troppo poco spazio.

DOMENICO D'ANGELO
Universität Konstanz

²³ Infatti questa frase di uno dei Giuseppe si riferisce a coloro che, emigrati nel nord, non parlano più il dialetto del paese ma lo *capiscono* perché, appunto, «sembè kwa annu natu»: più che di una considerazione piena di orgoglio si deve pensare qui all'idea dell'impossibilità di misconoscere le proprie origini.

Bibliografia

- AUER J.C.P.: *Eine differenzielle Analyse zum Alternationsverhalten von neun italienischen Migrantenkindern*, «Papiere des SFB 99», 1982.
- *Zweisprachige Konversationen*, (Unver. Dissertation), «Papiere des SFB 99», nr. 79, 1983.
- *Code-switching and transfer among Italian migrant children in Konstanz*, 1984 a.
- & DI LUZIO A.: *Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany* in: Bäuerle R., Ch. Schwärze & A.v. Stechow (eds.), *Meaning, Use and Interpretation*, Berlin, 1-21, 1983 a.
- & DI LUZIO A.: *Three types of variation and their interpretation* in: Dabène L.M., Flasque J. & J. Lyons (eds.), *Status of Migrants' mother tongues/le statut des langues d'origine des migrants*, European Science Foundation, Strasbourg, 76-100, 1983 b.
- BERGER H.: *Untersuchungsmethoden und soziale Wirklichkeit*, Frankfurt, 1980.
- BIERBACH C.H.: *Aproximacions a la significació de les actituds lingüístiques: dos estudis de cas*, in: «Traballs de sociolingüística catalana» 5, Valencia, 1983.
- D'ANGELO D.: *Ethnographische Aspekte einer soziolinguistischen Untersuchung des Sprachverhaltens italienischer Migranten und Migrantenkinder in Konstanz*, (unveröffentl. Magisterarbeit, Konstanz), 1983.
- *Interaktionsnetzwerke und soziokultureller Hintergrund italienischer Migranten und Migrantenkinder in Konstanz*, Papiere des SFB 99, 1984.
- DI LUZIO A.: (im Druck) (a) *The constitutions of identity by Italian migrant workers' children through ascriptions of others' identity predicates*, in: «Akten des Symposiums 'Empirical aspects of the analysis of intercultural communication'», Essen, 2.-3.12.83.
- (im Druck) (b) *Variazione e forme di co-occorrenza linguistica nel comportamento bilingue dei figli di emigrati*, relazione provvisoria al Colloquio Italo-Tedesco, Cosenza, marzo 1984.
- & AUER J.C.P.: (im Druck), *Identitätskonstitution in der Migration: konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen*, 1984.
- MEINEFELD W.: *Einstellungen und soziales Handeln*, Hamburg, 1977.
- QUASTHOFF U.: *Soziales Vorurteil und Kommunikation - eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt, 1973.
- SCHÜTZ A. & LUCKMANN TH.: *Strukturen der Lebenswelt*, Frankfurt, 1979.

Analyse de textes oraux d'immigrés siciliens en RFA: comment ils se voient eux-mêmes, comment ils voient le monde social allemande?

1. Provenance des textes et type de recherche.

La recherche qui aborde les problèmes de l'émigration ouvrière peut suivre deux points de vue tout à fait opposés: on peut fixer son regard sur «les grandes lignes», les conditions politiques, économiques et sociales d'une époque et d'une région, qui sont responsables de l'émigration et ainsi essayer de comprendre les généralités, les grands mouvements, les hausses, baisses et directions des mouvements de masse. Ce qui reste vide et insatisfaisant dans ce type d'approche, c'est qu'on ne parvient pas à voir les relations qui existent entre ces généralités d'une part et les histoires singulières, vécues et verbalisées que les immigrés, c.à.d. les sujets qui ont fait cette expérience, peuvent en donner d'autre part. Ces rapports autobiographiques ne suivent qu'exceptionnellement la logique «historique» de la description générale économique, politique, etc.

Sous l'influence de ce décalage entre «histoire» et «biographie» et par réaction contre la généralisation et l'homogénéisation impliquée dans la description classique s'est développée en historiographie une approche opposée: c'est sur le récit des sujets qui ont fait l'expérience en question que se fixe d'abord le regard. Ces récits sont des récits en langue courante, des récits oraux. De l'oralité dérive aussi l'appellation de cette approche, «*Oral History*»¹. A l'intérieur de l'*Oral History* s'est développé tout un ensemble de méthodes destinées à recueillir et éditer des récits oraux. Le caractère oral des relations ouvre l'historiographie à l'expérience de ceux qui restent encore aujourd'hui en dehors des circuits de la communication écrite comme s'est notamment le cas des immigrés de la première génération en RFA.

¹ La «*storia orale*» en Italie a son histoire italienne: influencée notamment par Gramsci et Croce, elle a commencé avec les travaux de Ernesto de Martino. Pour la suite cf. Montaldi (1961), Bermanni (1975), Quaderni Storici (1977), Passerini (1978), Ortu (1984).

C'est sous l'influence des travaux de l'Oral History qu'a été initié le projet de documentation dont proviennent les textes en question: l'histoire de l'émigration vue et articulée par sept familles de l'Italie du Sud, qui vivent et travaillent dans un quartier industriel de Francfort. Cette documentation met à disposition des photos et des textes réalisés à partir d'interviews auprès des familles (couples) dont on avait fait la connaissance à travers un autre projet, réalisé avec leurs enfants. Ces interviews qui révèlent des langues et des niveaux de langue différente (italien, «italiano popolare», dialecte, allemand, «Gastarbeiterdeutsch») englobent un nombre de questions importantes sur l'émigration — motivations premières, histoires biographiques et familiales de l'émigration, mode de vie en République Fédérale Allemande etc.

L'idée centrale de ce projet était de confronter «l'autoportrait», l'image que donnent les immigrés d'eux-mêmes et de leur situation, avec l'image dominante, les stéréotype du «Gastarbeiter», qui montre la manière dont sont vus les immigrés par leur entourage allemand. Lors de l'exposition on ne pouvait se servir de ces textes que d'une façon très rudimentaire et sans aucune prétention à une reproduction exacte ou à une interprétation approfondie. C'est seulement ensuite que j'ai commencé à me familiariser plus en détail avec ces textes et il fallait donc les transcrire soigneusement. C'est dans ce travail de familiarisation intime, qu'est la transcription, que se sont formées les premières approches envers une méthode d'interprétation, basée sur des moyens linguistiques plus rigoureux que ceux de l'Oral History. Car c'est surtout dans l'interprétation des textes, une fois recueillis, qu'il faut admettre les faiblesses de l'Oral History. Si elle a développé un sens et un respect du texte populaire, qui se montre surtout dans des méthodes d'élicitation et d'édition très réfléchies, il lui manque d'autre part les instruments nécessaires pour étudier avec plus de précision les qualités linguistiques du texte. C'est ici que je vois une tâche méthodique de mon travail: associer à ce même intérêt documentaire et textuel des moyens et des instruments linguistiques d'interprétation.

La transcription fut un travail difficile et long, vu la diversité et la variété de ces textes: une période de travail de plus de 3 ans pour un matériel de 5 heures de langue parlée. Ce fut une période de maniement et re-maniement continuel de ces textes sur des plans divers, un travail absorbant: «eine langsame und stete Bemühung der inneren Denkungsart», qui devrait être selon Kant une partie de tout travail scientifique; un «confinamento» aussi, volontaire, il est vrai, et non imposé comme celui de Carlo Levi en Lucanie, mais comparable dans le degré d'attention et d'importance attachées à l'expression linguistique d'expériences qui sont très loin par leur source et origine culturelles et par leur appartenance à une classe sociale. «Dalla cultura del proprio tempo e della propria classe non si esce, se non per entrare nel delirio e nell'assenza di comunicazione», comme dit à ce propos Carlo Ginzburg (1976: p. XX).

Il y a aujourd'hui une quantité impressionnante de recherches faites sur les immigrés. Néanmoins dans toute cette recherche la vue de ceux-ci en

tant qu'acteurs, leur propre version de leurs expériences, leur vision du monde social articulé par leur moyen le plus expressif, la langue parlée, n'ont pas encore éveillé beaucoup d'intérêt jusqu'ici. La recherche linguistique en particulier s'est presque uniquement limitée à analyser des propriétés formelles du discours des immigrés sans essayer de prendre en considération en même temps aussi le contenu textuel et social de ce discours. Il faudrait étudier ce discours comme le disait Gramsci a propos de l'ethnologie naissante («il folklore») de son époque:

«occorrerebbe studiarlo invece come 'concezione del mondo e della vita', implicita in grande misura, di determinati strati (determinati nel tempo e nello spazio) della società, in contrapposizione (anch'essa per lo più implicita, meccanica, oggettiva) con le concezioni del mondo «ufficiali» (o in senso più largo delle parti colte della società storicamente determinate) che si sono successe nello sviluppo storico». (*Osservazioni sul folklore, Letteratura e vita nazionale*, Torino 1977, p. 267-8.

L'intérêt, l'attention, le genre d'écoute et de réception — aussi de réception scientifique — qu'on accorde à un texte varient avec le rang, l'importance sociale, «de pouvoir symbolique» (P. Bourdieu) du producteur du texte. Vu sous cet angle, il n'est pas surprenant que la recherche jusqu'ici ne se soit pas occupée plus profondément de l'analyse de ces conceptions «non-ufficiali» et peu autorisées.

2. *Transcription et oralité — Traduzione, tradizione.*

J'ai parlé ci-dessus d'«autoportrait linguistique», mais il est évident qu'une transcription, quelque soit sa prétention, ne transmet pas fidèlement le texte oral: «Écrire, ce n'est pas peindre la parole, c'est l'analyser. L'écriture, qui semble devoir fixer la langue, est précisément ce qui l'altère: Elle n'en change pas les mots, mais le génie, elle substitue l'exacritude à l'expression. L'on rend ses sentiments quand on parle et ses idées quand on écrit» (J.J. Rousseau 1781/1969, p. 67). La transcription enlève au texte oral toutes ses qualités corporelles, la voix de son auteur — ou plutôt: les voix de ses auteurs; la prosodie et la structure rythmique: l'articulation en blocs insonatifs et pauses, la «ponctuation parlée», les lenteurs, les accélérations et vitesses, les changements de «volume» et d'accentuation, le style articulatoire et le degré d'assurance ou de timidité incorporé dans ce style, les modulations de la voix dues à l'âge, au sexe, à l'origine sociale et régionale d'un locuteur — toutes ces qualités qui frappent l'oreille et qui sont immédiatement perçues et reconnues à l'oral disparaissent presque toutes, perdues dans le résidu qui subsiste sur la page transcrite.

Dans ces pertes et dans ces appauvrissement que subit un texte oral quand il est transformé en écriture, on peut comparer la transcription à l'image, faite par Roland Barthes (1981: 9-13), de la «toilette du mort».

Mais cet appauvrissement ne frappe pas tout le monde de la même façon et la transcription n'est pas neutre entre les classes sociales: c'est sur-

tout les locuteurs qui sont particulièrement riches dans la modulation orale de leur parole et qui en dépendent le plus dans l'expressivité, qui font la figure la plus pauvre sur la page transcrite: Dans leur cas la transcription tend à faire disparaître leur richesse orale et met en évidence la pauvreté et l'insuffisance du texte sur le plan scriptural.

D'autre part il y a des locuteurs, qui sont en général beaucoup plus éloignés du dialecte et d'autant plus proches de la neutralité expressive telle qu'elle est exigée et pratiquée par les usages de la langue écrite dans les écoles. Il n'est guère étonnant que ces locuteurs se laissent traduire en écriture plus facilement et avec nettement moins de pertes: dans leurs cas la transcription tend à faire disparaître la pauvreté orale du texte, mais laisse subsister et met en évidence sa richesse sur le plan scriptural. (Surtout à cause de la plus grande «autosuffisance» de ces textes qui «s'expliquent» et sont compréhensibles sans recours à des moyens non-écrits).

3. Analyse d'un texte

a) *Choix du texte.* Le texte présenté et interprété ici, qui date de 1981, est particulièrement révélateur pour la situation des familles immigrées du Sud de l'Italie. C'est un texte «familial» dans le double sens que c'est la famille — père et mère — qui parle et que c'est d'affaires familiales dont on parle ici². Les parentes racontent les «carières» scolaires de leurs enfants à l'école allemande. Ce texte fait apparaître deux aspects, qui ne sont point indépendants l'un de l'autre: la force de la famille méridionale et la faiblesse de ses enfants dans l'école allemande. S'il y a beaucoup d'investigations sur la situation des enfants des immigrés dans l'école allemande — le lecteur italien pourra se conférer à Grassi (1981) — il y en a peu qui envisagent le caractère systématique entre école et famille et qui englobent d'une façon sérieuse le point de vue des parents immigrés. L'analyse portera sur deux aspects: 1) Le degré de cohésion particulièrement fort qui marque ce texte et qui fait apparaître sur le plan linguistique un aspect de ce «nucleo compatto» (Grassi, op. cit., p. 15) qu'est la famille méridionale, «l'ethnocentrisme familial» (Zimmermann, 1982) ou même, si on veut suivre la notion d'une investigation très controversée, «il familismo amorale» de Banfield (1958). Sur le plan technique on considèrera ici des structures appelées «séquentielles» par l'école conversationnelle de l'analyse du discours: coordination et collaboration entre les deux narrateurs dans la production du texte, enchaînement des histoires et relations entre les histoires.

2) Les deuxième aspects de l'analyse sera celui déjà indiqué ci-dessus. Comment s'articulent les points de vue des narrateurs/parents, comme se heurtent leurs «concezioni del mondo non-ufficiali» — concrétisées ici dans

² Encore plus qu'en littérature il est important dans la narration quotidienne de faire une distinction entre les deux courants divers constitutifs: le courant de l'histoire racontée elle-même et celui de l'activité narrative qui la produit. Cf. Schütze (1975: 715).

des jugements sur les enfants — aux jugements «officiels», c.d. ceux de l'école. L'analyse ici sera «catégorielle» et on se servira dans cette analyse de la notion du «membership system», élaborée par l'analyse conversationnelle du discours, utilisée ici d'une façon très simplifiée pour les raisons d'une exposition compréhensible.

Voici ce texte, extrait d'une des entervues mentionées ci-dessus. Il date de 1981. P: père, M: mère, G et B: interviewers. Le couple vient de Raguse/Sicile. Le père a d'abord essayé de gagner sa vie comme «bracciante» et «muratore» en Sicile, puis a vécu plusieurs périodes d'émigration: comme mineur en France, comme cultivateur en Lybie. Finalement il a travaillé vingt ans à charger et décharger des wagons dans la «Bundesbahn», les chemins de fer allemands.

G: Eh, ma i bambini dopo, per apprend/per mandarli a scuola, no?

M: Eh, una non ce l'ha mandato proprio. Ce mandà Manuele a scuola tedesca e nun ni vosi.

G: E come, come si sentiva?

M: Eh, si sentiva che non capiva niente//Hm// e allora pigliava i libri e ci la purtava, arrè' ce lu mandia e arrè' pigghiava i libri e ci la purtava, iddu stissu perché nun capiva. «E nun mi trasi, e nun mi trasi» e vulia l'italiano. L'italiano, quannu l'aviva fattu, o quarta o a quinta, 'nda era in Italia, [na quinta era

P: [A quarta, la quarta.

M: A quarta, sì. A quarta era diligè', 'u primu nella classi era in Italia. 'Ccà divinta unu stupidu, //Hm// la scuola tedesca, non la vulia sentire.

P: Hanno avuto un po' di difficoltà per fatto la scuola

M: A scuola tedesca, sì. Invece la.. quella che é andata in Italia se tuttu 'u tedescu, sa scrivere bene, perché era intèlligente e capia tuttu, no? E comunque che era intèlligente la mamma a suo../a..

P: A «Sonderschule».

M: A «Sonderschule».

B: Sonderschule, hm.

M: Quanda la bambina ancora era piccolina, ritardà un mese, che a/per 'a/l'operazione de tonzille, dici, «Nenti, ora é in ritardu», non la ficinu passare, dice, a dire, mentri vinne una signora — una che capisce, tan-nu nun capia renti — «Signora», dice, «la manna dintra 'st scuola chi é meglio». «Bè', se é meglio, allora ce la mando». No? Nu capiamo che chidda scuola era re.. re sceme! E allora parte iu magare e me n'iv' di 'sta scuola, già 'a bambina amm'a visitare. (Lacht). E ce ficinu visiti 'nda 'a testa e tutte banne, dice, 'a picciridda dice, ma dice, parra in italiano, dice «Me tutte 'ste visite», dice, «perché 'unn si visita idda» dice, «I'st'aiu bene» ci facia 'a bambina, no, perché 'a vucca, l'aviva latina, quella. E allora mi fa, rico «In casa vostra, chi é, chi c'é, chi é «dumm», chi é scemo?» No? //Hm//. Dico «Tutta 'a famigghia (? ?) qui, siem' tutta 'a famigghia qui. In Italia», rico «no, picchi, 'ccà capim-

mo tra picca e siamo tutti «dumm», dico. Eh? Dici amm' a viriri ' picciridda rico, che é intelligente, rico. E ci parra tedesco, 'a picciridda, e siccomu nu misero la a vennere operata, ma (? ?) ed era 'a prima 'ra classe.

G: Non é quella che adesso é in Italia?

M: Chista sta in Italia, [chista 'u tedesco 'u sappe tutto. //Hm//

G: per il [Quello che [E come, com'è

per il [futuro?

P: [Eh.. la seconda m'hanno fatto fare a stessa fine, quella più piccola.

M: Sì, la seconda non lo/studia piu pocu, capise più pocu.

U: Come infatte due anne fa — Quando fosse? — due anne fa mi mandan'a chiamare, qua la... la maestra in questa scuola e mi fa riferire che la bambina era in dietro nella matematica. «Beh», dico «dato che é in dietro nella matematica circasse di aiutarla», dico, alla maestra io c'ho detto. Oh. «Le due bambine, le due bambine italiane dentro una/un/una classe» ricchiamo. Oh. «Come si fa, queste due italiane a esse più in dietro di/ri tutte?». Questo dico io. Mi sono un po' ner./preso di verve colla maestra. Oh.//Hm//Cosa succede?

M: (Ride)

P: Che la bambina una volta, il bidello, diciamo — in italiano si chiama il bidello, l'«Hausmeister», non so.. — ppe ordine della scuola la deve mettere nella macchina per portarla alla [«Sonderschule», mia figlia

M: [E chidda ci rissi di no!

P: c'ha detto, la bambina, rici «Vacci tu», rici, «alla «Sonderschule»! (Ride). «Vacci tu!» E non ha voluto salire sulla macchina. Oh. E allora si e/si son'finite le suole. L'ho portato in Italia. Oh. E l'ho portato un'altra (? ?) la suola. M'hanno detto, la bambina, la devo portare alla «Sonderschule». E cosi mi son' trovato.. col ciacco nel collo e l'appa a portare alla «Sonderschule», come riciono questa, 'a «Sonderschule»./Hm//

G: Ma allora

P: Le due bambine, quale cosa succede col due bambine? Solo mia figlia, vuol'dire che il padre.. ha avuto un'atra possibilità, ecco per e./putire e/li fare rimanere la bambina qua, capisce?

M: Nun c'e

P: Certe cose di diffe/ee di [particolarità ci sono anche in Ger-

M: [Sì, ci vutava malamenti ca maistra,

P: [mania, ecco. Mia figlia alla «Sonderschule» e quella rimane qui. Questo

M: [percio (? ?)

P: mi sono trovato i bambine quasi rovinate per la scuola.//Hm//

b) *Analyse séquentielle*. L'école conversationnelle de l'analyse du discours a introduit et démontré l'importance des structures séquentielles dans l'interaction parlée. L'échange de paroles entre des locuteurs/recepteurs présents face à face suit une logique qui est différente de l'en-

chaînement de paroles opéré par un individu qui écrit et qui est seul «auteur» responsable de la production de son texte. Dans l'analyse de textes oraux il faut donc toujours tenir compte de cette condition particulière de l'oral, qui est constitutive pour un nombre de qualités du texte résultant.

Le texte ici est composé de 4 histoires de deux narrateurs: la mère raconte les «carrières» de deux enfants, le père deux histoires sur le troisième enfant. Pour mettre en évidence la cohésion et le caractère unitaire qui englobe cet ensemble d'histoires, on peut renvoyer à tout un nombre de traits communs, qui établissent l'unité de cette séquence.

Prenons d'abord la «personnalisation» de ces histoires, la caractérisation des acteurs introduits et les relations construites entre ces acteurs. Afin d'être bref je suis la terminologie — «agresseur», «défenseur», «victime» etc. — proposée par la «Morphologie du conte populaire» de V. Propp (1958). En tant que protagonistes dans ces histoires figurent:

— *Les enfants «racontés»*. Chacun des parents prend sur soi la tâche de la représentation narrative d'un ou plusieurs enfants. La séquence, l'affiliation des histoires suit l'affiliation familiale, ce qui est peut-être «le fil» référentiel et thématique le plus ancien de toute narration, quotidienne ou littéraire. Les enfants apparaissent comme «victimes» dans l'école et/ou comme «agresseurs» des représentants de l'école.

— *Les représentants de l'école*. «La signora», l'«Hausmeister», «la maistra», formes impers.: p.e. «Dice «ora e in ritardo», «Non la ficiunu passare» etc.; ils apparaissent comme les antagonistes des parents, en particulier «la signora» apparaît comme soi-disante experte et professionnelle, «ma tannu non capisce niente», et trompeuse, qui ne révèle pas le vrai caractère de la «*Sonderschule*».

— *Les narrateurs/parents*. Chacun des narrateurs raconte ses «gesta», ses propres actions dans la défense des enfants. Selon H. Sacks (1971) il y a dans la narration quotidienne une préférence pour le principe de «Who does it, can tell it». Ce principe règle l'attribution des histoires parmi plusieurs narrateurs potentiels et dans le cas particulier lequel des deux narrateurs raconte quelle histoire.

Les narrateurs apparaissent comme «défenseurs» des enfants et/ou «agresseurs» des autorités scolaires.

La «personnalisation» indiquée ici forme ainsi une structure pervasive qui dépasse les histoires singulières, se maintient à travers tout le texte et constitue un trait important de la perspective familiale unitaire et cohérente qui englobe le tout de ce texte.

D'un point de vue général il va presque sans dire que le degré de personnalisation, le degré jusqu'auquel le récit d'une situation ou d'un événement est donné sous la forme d'une histoire «à contenu humain» («human interest») représente en soi une donnée socio-culturelle de première importance. On a affirmé (Zimmermann 1982) que la vue du monde social des immigrés du Mezzogiorno est encore largement dominée par l'importance

primordiale accordée aux relations personnelles³. Ceci se reflète dans la préférence très nette pour la forme suivante:

— histoire personnelle à protagonistes et antagonistes avec leurs intérêts en lutte, participation directe et reconnaissable du narrateur, préférence pour le «théâtre» des discours directs ect.

Beaucoup plus rare cependant est la forme qui ne porte plus les marques du «théâtre» de l'oralité et qui est certainement aussi le résultat d'un apprentissage et d'une pratique approfondie de la langue écrite à l'école, c'est la forme du:

— récit neutre, narrateur à plus grande distance des événements rapportés, description du jeu ou de la nécessité des forces objectives etc.

Dans le texte présenté ici le type de la description neutre de la situation écolière en question se trouve — esquissé — dans la quatrième histoire où P rapporte sa propre argumentation envers l'institutrice: «Le due bambine, le due bambine italiana dentro una classe, come si fa, queste due italiane a essere più in dietro di tutte?».

c) *Analyse catégorielle*. Regardons encore de plus près comment est articulée dans ce texte la vue du monde social, c.a.d. ici, la forme et la distribution des jugements, des prédications et catégorisations qui révèlent et véhiculent particulièrement les «member's views», les points de vue des participants⁴.

Dans ces jugements et catégorisations les narrateurs se placent à l'intérieur d'un «membership system», c'est ici celui de la famille qui englobe parents et enfants. Les parents racontent comment ils voient et jugent leurs

³ Dominance de relations personnelles et d'un certain type de relations personnelles, qui unissent encore des moments d'affectivité, amitié, familiarité etc. et l'intérêt objectif d'une promotion, faveur etc. Zimmermann (1982) appelle ce genre de rapports des «rapports clientelaires» («klientelare Beziehungen»).

Dans le texte ci-dessus on peut retrouver ces rapports clientelaires dans la conjecture de P: Le due bambine, qual'e cosa succede col due bambine, solo mia figlia, vuol 'dire che il padre... ha avuto un'atra possibilità, ecco per e.../putire e/li fare rimanere la bambina qua, capisce?... Certe cose di ..particolarità ci sono anche in Germania, ecco. Mia figlia alla «Sonderschule» e quella rimane qui».

⁴ La série des notions «member», «member's view», «membership system», «membership categorization» a été introduite par l'école de l'analyse conversationnelle du discours, notamment par les travaux de Harvey Sacks (1966, 1971, 1972, 1974).

La notion de «member» est d'une portée très générale dans l'analyse conversationnelle, parce que celle-ci se préoccupe particulièrement du «travail commun» et des «méthodes» de ceux qui participent à une conversation. Dans ces activités les participants se placent eux-mêmes et ceux dont ils parlent dans des «membership systems».

Ceux-ci font donc part de leurs «méthodes» appliquées à diviser le monde social en classes, classes sociales, classes d'appartenance locale, classes ethniques, classes d'âge, classes sexuelles etc.

Au sujet d'une étude dans le domaine du bilinguisme italien-allemand qui se sert d'une façon particulièrement nette de la notion du «membre» cf. Auer (1981).

enfants dans leur carrières scolaires. Il s'agit donc d'une vue, qui est fondée à l'intérieur du système de la famille, les membres formulent leurs jugements sur d'autres membres du même système⁵.

En plus de l'opinion des membres est présentée aussi celle des non-membres: la vue des autorités scolaires («La signora», «dice etc.», «la maestra») sur ces mêmes enfants. (Il est vrai que la vue des non-membres est représentée et filtrée à travers la vue des membres, c.a. ici des parents). En tout cas la vue des membres et celle des non-membres sont présentées ici comme absolument inconciliables et forment une opposition qui traverse tout ce texte:

parents (membres) jugent	agents scolaires (non-membres)
enfants (membres):	jugent enfants (membres)
«sa tuttu 'u tedescu»	«'ccà divinta unu stupidu»
«sa scrivere bene»	«nn la ficinu passare»
«era intelligente»	«dumm», siamo tutti «dumm»
«capia tuttu»	«essere indietro»
«'a picciridda che e	«la manna dintra 'sta scuola»
intelligente»	
«chista 'u tedescu	
'u sappe tuttu»	

Cette oppositione du type général intelligent/«dumm» («bête») ne reste d'ailleurs pas limitée au jugement des autres sur les enfant mais tend à menacer la perception de sa propre valeur que peut avoir d'elle-même la famille entière: «Siamo tutti «dumm», tutta 'a famigghia' qui», comme le dit M.

Une situation familiale comme celle documentée dans le texte entraîne logiquement deux possibilités.

— Loyauté envers les enfants: les parents n'abandonnent pas leurs jugements intra-familiaux, malgré les jugements contraires des autorités scolaires. L'évaluation positive des propres enfants entraîne logiquement la dévaluation des non-membres et de leurs jugements. Ou bien:

— Loyauté envers les autorités extra-familiales et dévaluation et sanctionnements éventuels des propres enfants.

⁵ Dans une description plus complète qu'elle n'est possible ici, on pourrait établir toute une taxonomie des jugements réalisés dans ce texte et leurs relations — logiques et autres — entre eux:

- les parents jugent les enfants («members' view on members»);
- les agents scolaires jugent les enfants («non-members' view on members»);
- les parents jugent les agents scolaires («members' view on non-members»);
- les enfants jugent les agents scolaires («members' view on non-members»).

On pourrait ainsi délimiter plus nettement les «frontières» du «membership-judgment», l'intransigeance et la cohésion du système en question.

Il est évident que les parents ont choisi ici la première alternative cf. les jugements défavorables pour les agents scolaires. De la part de la mère: «Una signora, che capisce, tannu nun 'capìa nenti!», du père: «Mi sono un po' preso di nerve colla maestra», ou même le jugement implicite de l'enfant, colporté par la mère: «Perché 'unn si visita idda?» (= la signora, F.M.). Les parents reportent la faillite scolaire sur les changements culturels de l'émigration, cf. «'ccà unu divinta stupidu?» «'ccà siamo tutti «dumm», in Italia no» etc.

Conclusion

Si on suit la logique de ce texte individuel, on ne peut que contester l'hypothèse généralisante, qui attribue la faillite scolaire des enfants d'immigrés italiens à la négligence et au manque de soins familiaux dans ces familles. (Il me semble que Grassi (1981) soit parmi les partisans de cette hypothèse).

Le contraire pourrait être le cas et ceci expliquerait en partie pourquoi les enfants italiens du Mezzogiorno sont représentés d'une façon si disproportionnée par rapport aux autres nationalités étrangères dans la «Sonderschule»: ce n'est pas la faiblesse de la famille qu'il faut parler, mais de sa force, de son oralité accentuée — linguistique et autre, de sa cohésion étroite, de son intransigeance etc.

Dans les discussions sur la situation scolaire des enfants d'immigrés italiens on oublie souvent le fait suivant — et ceci est vrai aussi pour les discussions de Cosenza: la confrontation du Sud et du Nord est aussi celle de deux «systèmes» différents. L'«ancien régime» du Sud est celui de la famille forte et de l'école faible. Le nouveau régime du Nord est celui de la famille faible et de l'école forte. Et en ce qui concerne cette dernière, «'A vucca latina», c'en est terminé.

FRANK MÜLLER
Universität Frankfurt

Bibliografia

- AUER P.: *Bilingualism as a member's concept: language choice and language alternation in their relation to lay assessments of competence*. SFB-Papers, Nr. 54, Konstanz, 1981.
- BANFIELD E.: *The moral basis of a backward society*, New York/London, 1958.
- BARTHES R.: *Le grain de la voix*. Entretiens 1962-1980, Paris, 1981.
- BERMANI C.: *Dieci anni di lavoro con le fonti orali*. In: *Primo Maggio*, 1975: 5, p. 48-112, 1975.
- GINZBURG C.: *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, 1976.
- GRASSI C.: *I problemi dell'educazione linguistica dei figli dei lavoratori italiani emigrati in Svizzera e nella Repubblica federale tedesca*, Torino, 1981.
- GRAMSCI A.: *Letteratura e vita nazionale*, Torino, 1977.
- LEVI C.: *Cristo si è fermato a Eboli*, Torino, 1945.
- MONTALDI D.: *Autobiografie della leggera*, Torino, 1961.
- ORTU G.: *Oral history, fonti orali e ricerca storico-sociale in Sardegna*, Cagliari (CVEC ed.), 1984.
- PASSERINI L.: *Storia orale, vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Torino, 1978.
- PROPP V.: *Morphology of the folktale*, The Hague, 1958.
- Quaderni Storici, Nr. 35 «Fonti orali — antropologia e storia» (a cura di B. Bernardi, G. Poni, A. Triuzzi), Milano, 1977.
- ROUSSEAU J.J.: *Essai sur l'origine des langues. Ou il est parle de la melodie et de l'imitation musicale*, Paris, 1781/1970.
- SACKS H.: *Hotrodder. A revolutionary category*. In: G. Psathas (ed.), *Studies in ethnomethodology*. New York, p. 7-14, 1966.
- *Lectures: Storytelling in conversation*. Ms, 1971.
- *On the analyzability of stories by children*. In: J. Gumperz, D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York, p. 325-345, 1972.
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G.: *A simplest systematics for the organization of turntaking for conversation*. In: *Language*, 50, p. 696-735, 1974.
- ZIMMERMANN E.: *Emigrationsland Süditalien. Eine kulturanthropologische und soziopsychologische Analyse*, Tübingen, 1982.

Identificazioni affettive, comunicazione, e codici nell'esperienza plurilingue dei ragazzi migranti

Il presente lavoro è parte di una ricerca condotta dall'Istituto di Pedagogia dell'Università di Perugia, ricerca commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione su «Condizioni e prospettive della scolarità per i figli degli emigrati in Svizzera e Germania».

1.1. *I testi scritti a scuola sono un ambito valido di ricerca?*

Gli spazi linguistici della ricerca erano prove di vocabolario, di comprensione sintattica, la composizione di testi diversi realizzati in italiano e tedesco (commenti a vignette per le 2^e classi, temi per le 4^e e le 5^e classi) compilati a scuola, cioè nelle scuole italiane (private e consolari) e nelle scuole sia svizzere (di lingua tedesca) sia tedesche, dai soggetti dell'universo campione a cui la ricerca si rivolgeva¹.

Non tutti i testi sono stati utilizzati perché si è scelto di lavorare sui testi dei soggetti di cui si aveva il massimo delle prove previste e delle informazioni anagrafico-scolastiche. Tali testi sono stati composti e analizzati a più livelli: struttura e numerosità delle frasi che li componevano, analisi delle macro-strutture che vi erano sottese, analisi di tipo morfo-sintattico e logico semantico. Qui si presentano i risultati relativi al sottocampione della Svizzera.

Questo tipo di analisi ci ha sospinto a riflettere sulla fenomenologia che assume il bilinguismo in esperienze linguistiche quali quelle dei ragazzi migranti; quanta e quale incidenza abbia il fenomeno della diglossia nell'ambito di ognuna delle due lingue; se è possibile, per capire i caratteri anomali

¹ Il numero degli elaborati presi in considerazione sono 92 per le 2^e classi e 90 per le 4^e e 5^e classi; i risultati di queste analisi sono stati crociati con i risultati dei tests in tedesco e con altre variabili socio-culturali.

che assumono i due codici (italiano e tedesco) in molte di queste produzioni scritte, far giocare concetti quali il «codice misto» e il «codice ibridato».

Sappiamo che J. Lyons e altri linguisti non attribuiscono nessun valore probante, per capire la competenza linguistica di un soggetto, a testi prodotti a scuola perché la situazione scolastica è una situazione comunicativa non spontanea e quindi non adatta a valutare la competenza reale di un codice da parte degli allievi².

Eppure tanto del futuro dei ragazzi migranti dipende da come padroneggeranno codice e sottocodici che la scuola impone nell'attività didattica. Riteniamo che raccogliere testi in questo ambito situazionale abbia una sua dignità scientifica, soprattutto quando il problema della ricerca è proprio focalizzato sulla realtà scolastica e sulla funzionalità delle varie offerte formative (le tipologie scolastiche) a che i percorsi scolastici dei ragazzi migranti non siano rigidamente discriminanti.

1.2. I concetti di codice misto e codice ibridato

Vedremo che mentre un ampio ventaglio di studi, anche recentissimi³, ci dà strumenti per capire l'andamento, la fenomenologia che assumono il bilinguismo e la diglossia nell'ambito di questo gruppo dei parlanti, un problema ci sembra rimanere aperto: la lingua o meglio le lingue che questi ragazzi adoperano (per lo meno negli elaborati da noi definiti incomprensibili o al limite della comprensibilità) è: a) solo una variante dell'italiano o di un dialetto italiano entrambi rapportati all'italiano popolare? ⁴; b) è una variante del tedesco rapportato a varianti del dialetto svizzero, oppure c) è qualcosa di totalmente diverso?

Se prendiamo in considerazione quest'ultima ipotesi troveremo allora di fronte a noi, come concetti a cui rifarsi, quelli di codice misto⁵ e di codice ibridato⁶.

² Questa posizione è stata ribadita da J. LYONS al convegno promosso dalla ESF a Granada nel novembre 1981, dedicato ai problemi linguistici dei migranti.

³ cfr. C. GRASSI, *I problemi dell'educazione linguistica dei figli dei lavoratori emigrati in Svizzera e nella Repubblica Federale Tedesca*, Torino, Ed. G. Giappichelli, 1981; a cui rimandiamo anche per l'aggiornatissima bibliografia sul tema e G. FRANCESCATO, *Il bilingue isolato*, Bergamo, Minerva Italica, 1981; I. HEGELE, G. POMMERIN, *Gemeinsam Deutsch lernen*; Quelle & Meyer, Heidelberg, 1983.

⁴ cfr. G. ROVERE, *Testi d'italiano popolare. Autobiografia dei lavoratori e dei figli dei lavoratori emigrati. Analisi socio-linguistica*, Roma, CSER, 1977; inoltre C. NODARI, Zurigo 1980, A. SOBRERO, Napoli 1978.

⁵ cfr. C. FOSTER MELANI, *Code switching and interference in the speech of an Italian/English bilingual child: age 6.5 to 8 years*, «Rassegna Ital. di Ling. Applicata», 2-3, 10 (1978), pp. 89-95; T. TAESCHNER, *Uno studio sulla interferenza lessicale nel linguaggio di una bambina bilingue: la fase mista* «Rassegna Ital. di Linguistica Applicata», 2-3, 10 (1978), pp. 43-49.

⁶ E. COMPAGNONI, S. DI CARLO, *L'emigrazione e la scuola. Il caso Svizzera*, Roma, A. Armando, 1980, pp. 169-173.

Queste due ipotesi cercano infatti di penetrare il senso psicologico e semantico dello scambio molto intenso che questo gruppo di parlanti — i ragazzi migranti — realizza tra tutti i codici e sottocodici posseduti.

Questo scambio produce infatti un codice di comunicazione atipico, non solo in relazione a ipotetiche forme artificiali di ciascun codice che entra in gioco, ma anche alla loro forma naturale e plurisistemica ⁷ perché risulta totalmente altro anche da un loro uso ad incastro (codice misto). Ma questo scambio molto intenso dà indubbiamente luogo a testi fragili, altamente frammentati ⁸, in cui l'intenzione comunicativa non si realizza, perché l'atto prodotto è non decodificabile.

Il problema che vedremo si pone di fronte a questi atti linguistici è di ricontestualizzarli — cosa che noi non abbiamo potuto fare in modo puntuale —, cioè di cercare nella dimensione psicologica/affettiva e socio/culturale dell'ambiente le chiavi per capire questi particolarissimi atti linguistici.

1.3. *La competenza multipla*

Passando dai testi in cui le interferenze (o secondo le ipotesi di E. Compagnoni le ibridazioni) costituiscono tutto lo spazio semantico della produzione scritta ai testi, in cui le interferenze sono realmente riconducibili a l'uno o all'altro codice e ai loro sottoinsiemi, si fa ancora più urgente capire come i fenomeni del bilinguismo e della diglossia condizionino la produzione verbale orale e scritta di questi soggetti.

Indubbiamente i ragazzi emigrati presentano sul piano della produzione linguistica quella che G. Francescato chiama «competenza multipla ⁹»: l'uso dei due codici (L_1 e L_2) e dei loro sottoinsiemi non è separato in maniera rigida, per domini di utilizzazione, per cui i registri f e F (familiare e formale) sono tenuti rigidamente distinti. Piuttosto entrambi i codici L_1 e L_2 (tedesco e italiano p. es.) e i loro sottoinsiemi entrano in entrambi i registri (f/F) in forma squilibrata.

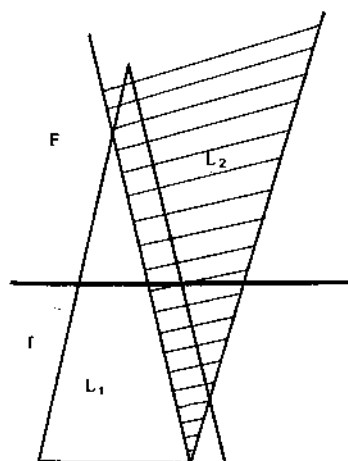
Ci sembra dall'andamento di utilizzo dei codici L_1 e L_2 negli elaborati, dalla autovalutazione dei propri usi linguistici, data dai genitori e dai ragazzi sugli atti di comunicazione nella famiglia e nel gruppo dei pari, che po-

⁷ Riprendiamo qui la distinzione tra lingua artificiale e lingua naturale di M. WANDRUSZKA e I. PACCAGNELLA, *Introduzione all'interlinguistica*, Palumbo, Palermo, 1974.

⁸ Il concetto di linguaggio frammentato ci sembra essere una ipotesi emergente da analisi di tipo psicodinamico e antropologico del linguaggio, secondo le quali il linguaggio frammentato è il risultato, o meglio il segno di una coscienza frammentata nelle sue esperienze di vita, cfr. i lavori di G. DEVEREUX (1978) e E. BENEVISTE (1972).

⁹ G. FRANCESCATO, *op. cit.*, pp. 34-38, si ispira ad uno studio di R. Sornicola (1977) in cui la competenza multipla era stata vista tra codici affini (italiano regionale/dialetto), ma afferma che tale concetto può essere utilizzato anche tra codici non immediatamente affini.

tremmo ipotizzare un uso di L_1 e L_2 che può essere simbolizzato dai seguenti grafici:

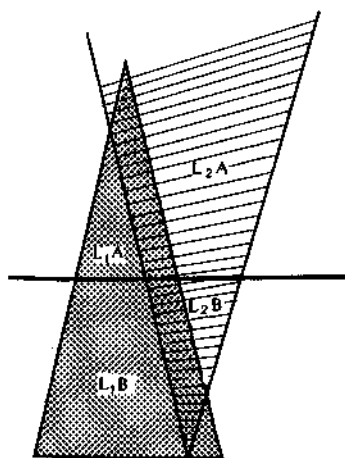


f = registro familiare

F = registro formale

$L_1 A$ = forma alta del codice in questo caso l'italiano popolare)

$L_1 B$ = forma bassa del codice (familiare, gergale)



e più precisamente ancora

$L_2 A$ = forma alta del codice (in questo caso il tedesco)

$L_2 B$ = forma bassa del codice (in questo caso lo svizzero-tedesco).

I due grafici, pur semplificando e non riassumendo certo tutte le variabili possibili degli atti linguistici realizzati dal gruppo, ci suggeriscono che accanto, o meglio intrecciati, ai problemi del bilinguismo (L_1 e L_2) si collocano i problemi della diglossia.

Nei testi abbiamo notato sia fenomeni di diglossia all'interno di un codice, sia d'interferenza tra due codici. Ma prima di passare ad esaminare le risultanze di questa rilettura dei testi vorremmo riflettere sui caratteri che assume il bilinguismo tra i ragazzi migranti.

2.1. *Plurilinguismo progressivo: squilibri, asimmetrie, diglossie*

Sicuramente questi soggetti non sono dei bilingui *precoci* perché le famiglie (tranne nei casi di matrimoni misti, cioè di madri autoctone, pari nel nostro campione al 3,5%) risultano nella quasi totalità monolingui, cioè dialettofoni.

Non sono tutti, soprattutto quelli nati o arrivati nei primi due anni di vita nel paese di accoglimento, completamente bilingui tardivi (avviati a divenire bilingui solo dopo l'inserimento nella scuola) perché è corretto pensare che qualche contatto, sia di tipo attivo che di tipo passivo con la L₂, nella fase pre-scolastica, l'abbiano realizzato.

Potremmo parlare forse di un bilinguismo o trilinguismo progressivo (dialetto italiano, dialetto svizzero, tedesco) legato alle aree della scolarizzazione, e, in maniera determinante ai processi di socializzazione, e in particolare ai processi di socializzazione scolastica. Vedremo infatti, dalle indicazioni che si possono trarre dai dati della ricerca, che le produzioni scritte in L₁ e L₂, siano corrette o scorrette, sembrano chiaramente dipendere, in forma sia diretta che inversa, per quanto attiene alla competenza in L₁ e L₂ che vi emerge, dal tipo di scuola frequentata italiana o svizzera.

Siamo perciò di fronte a situazioni di competenza linguistica, nel campione esaminato, riconducibili sia alla forma del bilinguismo *composito*: una lingua L₁ (nel nostro caso un dialetto o al massimo un italiano regionale) fa da referente semantico-culturale anche per L₂; sia alla forma del bilinguismo *coordinato*, in cui le due lingue si riferiscono a sistemi semantico-culturali tenuti distinti. Potremmo forse azzardare l'ipotesi che, quando il soggetto tende a realizzarsi in performance di bilinguismo coordinato spesso realizza una dualità, una frammentazione della vita di coscienza, che potrebbe essere la radice problematica della sua lingua frammentata. È chiaro infatti che ragazzi dai 6-7 ai 9-10 anni non possono padroneggiare e armoniosamente organizzare nella propria esperienza i due sistemi (quando non sono di più, come può accadere a chi è scolarizzato in Svizzera) semiotico-culturali che sostengono i due sistemi linguistici. Tanto più poi se si pensa che questi ragazzi non hanno, nell'ambito della L₁, sistemi di rinforzo e di arricchimento-esplicazione, dato il basso livello socio-culturale delle famiglie a cui appartengono.

Inoltre i due sistemi non hanno nella vita affettivo-cognitiva del ragazzo migrante lo stesso peso, la stessa valenza maturativa. Il sistema semiotico-culturale del dialetto o italiano regionale è il sistema relativo in modo dominante alla vita di relazione familiare, e presenta perciò forti connotazioni affettive; la L₂ è il sistema semiotico-culturale di riferimento della

vita socio-scolastica: è il sistema per decodificare il mondo esterno al nucleo familiare e al gruppo familistico.

Ci sembra di poter affermare perciò che il bilinguismo dei ragazzi migranti, anche se presenta caratteri di bilinguismo *coordinato*, risulta fortemente *squilibrato*¹⁰ o *asimmetrico*¹¹, perché l'uso dei due registri (familiare/Formale) delle due lingue è raramente sovrapponibile, e non occupa tempi-durata uguali di utilizzazione quotidiana. Viene ulteriormente confermato anche dai dati di questa ricerca, che la sola definizione di bilingui, pur con tutte le variabili sopraricordate non è di per sé sufficiente a spiegare l'esperienza linguistica di questo gruppo di parlanti; perché questa possa essere meglio decodificata deve essere anche utilizzato il concetto di *diglossia*.

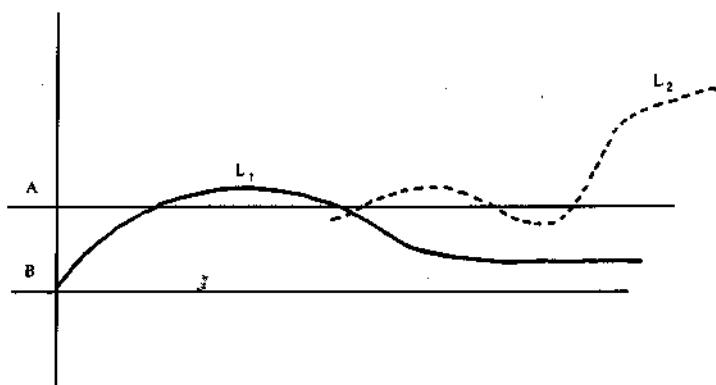
Per *diglossia*, lo richiamiamo brevemente, s'intende l'uso di due tipi di uno stesso linguaggio o di un linguaggio affine (per es. dialetto/lingua) per ambiti comunicativi diversi e precisamente un uso di tipo:

B — basso o familiare [interazioni informali e/o familiari]
e di tipo

A — alto elevato letterario [interazioni formalizzate ufficiali, pubbliche]

All'interno della produzione dei due codici teoricamente possiamo avere sia A che B (sarebbe il caso di un bilinguismo perfetto, coordinato, equilibrato) ma nel caso del nostro gruppo campione noi possiamo ipotizzare che, in base anche all'autovalutazione della propria produzione linguistica, esso realizzi il seguente andamento: $L_1 = A$; $L_2 = A-B$.

Perciò il seguente schema va forse riproposto nella forma seguente che ci sembra più corretta:



¹⁰ cfr. G. FRANCESCATO, *op. cit.*, p. 209 e seguenti: ci sembra puntuale e estremamente valida l'analisi della fenomenologia della progressiva restrizione di L_1 ; cfr. F. SABATINI, L.M. LOMBARDI SATRIANI, R. SIMONE, *Emigrazione italiana e processi d'acculturazione in Europa*, in 'Italiano oggi', *Lingua non letteraria e lingue speciali*, Sint. pp. 111-132; G. ROVERE, *Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera*, «Vox Romanica», n. 33, 1974, pp. 99-144.

¹¹ C. GRASSI, *op. cit.*, p. 27.

È chiaro che il processo di socializzazione e di maturazione culturale avviene più in ambiti in cui prevale L_2 (A: a scuola, MCM; B: gruppo dei pari) e L_1 vedrà ridursi sempre più i propri spazi di competenza, spazi che molti studiosi¹² avvicinano al concetto di codice ristretto di B. Bernstein in un senso, in altro senso a forme dialettali arcaizzanti, perché il dialetto usato dai migranti si riduce al solo registro intrafamiliare e a limitatissime occasioni sociali e perde tutti gli apparati del suo uso sociale quali ha nel paese di origine del nucleo familiare. La L_1 pertanto, dato il basso livello socio-culturale della gran parte delle famiglie migranti, si riduce ad un solo codice familiare estremamente povero, che si impoverisce ancor più quando lo si passa nel registro A (così come avviene nei corsi di lingua e cultura e in forma minore nelle scuole italiane) mediando prevalentemente queste forme di scolarizzazione stereotipe e forme arcaiche di un italiano paradigmato solo sulla sua forma scritta.

Vogliamo ricordare qui un testo, tra molti, che riproduce in forma esemplare questa dimensione stereotipa (forma A) dell'italiano e la incrocia con la dimensione B, con uno strano effetto diglossico.

In un elaborato della scuola IP (italiana privata) di Basilea un allievo scrive «mio padre frequenta da gessino»; in questo testo il tentativo erroneo di usare una forma A (mio padre frequenta) si combina l'uso della forma B (da gessino). Siamo di fronte ad un fenomeno di commistione tra la forma A (scritta letteraria) e la forma B (regionale popolare) dell'italiano, fenomeno sicuramente indotto dalla dimensione scolastica.

Questo esempio ci è sembrato sintomatico, perché pone a tutto tondo la contraddizione tra i due sistemi semantico-culturali relativi alla forma A e alla forma B dell'italiano e rivela immediatamente l'estraneità semantica della forma A.

È chiaro dunque che per comprendere la competenza attiva di questo punto in L_1 e L_2 bisogna pensare la dimensione del bilinguismo come strettamente legata ai fenomeni di diglossia, e tendenzialmente ci sembra di poter affermare che L_1 si ridurrà sempre più alla sola forma B, e estremamente ristretta, se non intervengono fenomeni di arricchimento corretto, mentre L_2 espanderà progressivamente sia la forma A che B.

2.2. Interferenze tra codici o codice ibridato?

Prima di riesaminare i dati di quest'ultima rilettura dei testi vorremmo riflettere preliminarmente sul concetto di interferenza¹³.

Tra le forme A e B di L_1 e L_2 si creano indubbiamente delle interferenze. Le interferenze vengono considerate un fenomeno normale soprattutto

¹² *Ibidem*, p. 21.

¹³ cfr. V. WEINREICH, *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri, 1974; A. TABOURET-KELLER, *L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue*, in «Problèmes de psycholinguistique», Neuchâtel, 1963; C. KESSLER, *Contrast in the acquisition of syntax in bilingual children*, «Rassegna Ital. di Linguistica Applicata», anno IV, n. 2, Roma 1972.

to nell'età infantile, fenomeno che dovrebbe essere esaminato anche in chiave psicologica e in chiave sociologica. Taeschner (1978) e Foster Melani (1978) riconducono le produzioni altamente caratterizzate da interferenze alla radice 'mista' del codice, che si configurerebbe come una sola lingua realizzata in due variabili.

Dall'analisi dei testi saremmo portati a pensare che alcuni bambini emigrati non padroneggino le due varianti, creando un qualche cosa che ha struttura di lingua, ma che non può essere ricondotto all'uno o all'altro codice secondo un criterio di maggiore o minore distanza dai loro statuti normativi. L'atto linguistico sembra corrispondere ad una metabolizzazione più profonda in cui le interferenze tra i livelli di diglossia all'interno di ciascun codice si incrociano poi tra i due o più codici, dando luogo a testi non più validi come atti comunicativi, ma intenzionati come tali.

Questo fenomeno di testi non decodificabili con i concetti di interferenza e di codice misto — perché questi concetti presuppongono il possesso dei modi statuari dei due o più codici in gioco — può essere forse meglio capito se lo si ricontestualizza a livello del gruppo di appartenenza (lettura socio-linguistica) e lo si rianalizza in termini di intenzioni comunicative (psicolinguistica).

2.3. Un'ipotesi psicodinamica d'interpretazione

Accanto, o meglio, intrecciato ad un approccio di tipo linguistico sarebbe forse opportuno dunque tentare un approccio psicodinamico. I fenomeni di confusività (forse originaria, forse pre-verbale), presenti nelle produzioni orali e soprattutto nelle produzioni scritte di alcuni ragazzi esaminati li riteniamo aggredibili, anche attraverso una riflessione sulla lingua come spazio di simbolizzazione affettiva.

Vorremmo qui richiamare alcuni concetti base relativi all'interpretazione freudiano-kleiniana¹⁴ del linguaggio come spazio simbolico d'identificazione.

Nella relazione primaria bambino-madre (qui intendiamo per madre qualsiasi figura svolga funzioni di maternage) si realizzano le radici di un sistema di identificazione del sé del bambino attraverso la parola significante della madre, parola che passa come strumento d'identificazione della realtà nell'esperienza del bambino e da questo viene utilizzata progressivamente per la significazione verbale della realtà.

In questo rapporto primario affondano le radici dell'atteggiamento del soggetto verso il linguaggio.

¹⁴ Ci limitiamo, della sterminata bibliografia sull'argomento, a citare le opere che per noi hanno assunto valore determinante nella comprensione di queste fenomeni: S. FREUD, *Inibizione sintomo angoscia*, Boringhieri, Torino, 1975; D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974; M. KLEIN, *Analisi di un bambino*, Boringhieri, Torino, 1971; R. SPITZ, *Il primo anno di vita del bambino*, Armando, Roma 1973.

Facciamo un esempio: la mamma che dice al bambino che piange: — che cosa ha il mio bambino? gli duole il pancino? (toccandolo), adesso la mamma ti dà una cosa buona che manda via la bua! — dà al bambino indubbiamente rassicurazione, affetto, ma gli dà anche un sistema di significati per esprimere un bisogno (non soffrire più), per socializzare un'esperienza, cioè per classificare i significati. La madre dota di senso un'esperienza senza nome quale può essere nel primo anno di vita del bambino per esempio il dolore e l'angoscia che vi è connessa. La parola fornisce significati, si fa contenitrice delle esperienze, frustranti o gratificanti.

Il linguaggio è perciò un qualcosa che sta al posto di una realtà, è la mentalizzazione della realtà (J. Piaget), e dunque sta per la realtà con i caratteri affettivi che questa assume quando diviene spazio di relazione. Tale relazione/parola segnerà la qualità del rapporto con la parola da parte del bambino.

È questa la lingua 'prima' o lingua materna, cioè la lingua i cui significanti hanno una valenza infinita di significati affettivi, di evocatività, di potenziale immaginativo, di risonanze emotive, e perciò solo apparentemente significanti e significati possono essere rapportati al binomio *langue-parole*.

Attraverso la costruzione di significati primari, con l'uso di significanti che raccolgono e contengono la varietà delle relazioni affettive il bambino aggrega, ordina e riproietta verso l'esterno, in una forma progressivamente unificata, parti del sé, cioè costruisce il suo io cosciente.

«Le parole sono simboli convenzionalizzati. Il modo in cui esse sono acquisite, cioè, nel caso più semplice, per il fatto che il bambino ode ripetutamente il loro suono in connessione con ciò che esse significano, porta allo sviluppo di una comunità di simboli, cioè alla tendenza da parte di ciascun individuo a usare simboli che sono comuni a lui stesso e agli altri membri, passati e presenti del suo gruppo. (...) È questo, inoltre, che spiega l'importanza delle parole nel pensiero cosciente. L'affermazione di Freud (1923) che la differenza essenziale di una idea inconscia da un'idea preconsca è che quest'ultima è stata «posta in connessione con rappresentazioni verbali» è un altro modo per dire che le idee preconsce e coscienti sono comunicabili, e che l'Io è quella parte della mente che si occupa delle relazioni oggettuali»¹⁵.

Vorremmo fare un'ipotesi che ora può risultare abbastanza fondata e che potrebbe diventare un campo di ricerca interdisciplinare assai interessante: i bambini, che abbiano avuto come spazi di identificazione del sé spazi confusivamente bilingui, che abbiano ricevuto significanti in due o più codici per le stesse relazioni oggettuali, per le stesse 'unità' elementari del significato affettivo¹⁶, e che tutto questo lo abbiano vissuto in sistemi di

¹⁵ C. RYCROFT, *Immaginazione e realtà*, Newton Compton, Roma, 1973, pp. 77-80.

¹⁶ F. FORNARI, *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*, Boringhieri, Torino, 1979.

relazione affettivamente instabili, culturalmente poveri, *non sappiano più staccare, riordinare, distinguere gli statuti propri a ciascun codice, perché entrambi i codici sono passati in modo confusivo in aree molto profonde, primarie dell'aggregarsi dell'io.*

Non siamo, in questi casi, in presenza di interferenze, né di codici misti, a incastri cioè di pezzi di due o più codici, che per ciascun pezzo, sono rispondenti più o meno fedelmente alla normativa di ciascun codice, ma piuttosto ad una 'monolingua' frutto di un atto confusivo, profondo, affettivo, di due (o più) codici nelle interazioni verbali primarie. Forse per questi bambini staccare e riordinare i due codici significherebbe giungere ad una vera identificazione di sé, ad una doppia valenza linguistico-simbolica dell'io cosciente, come accade nei fenomeni di bilinguismo coordinato e equilibrato. Non è certo un caso che il bilinguismo perfettamente coordinato è forse un ideale a cui si accostano per lo più quelle esperienze di identificazione maturativa supportate da ambienti familiari culturalmente molto ricchi e affettivamente molto motivanti verso le due culture oltre che verso le due lingue.

I ragazzi migranti che hanno una privazione linguistica e culturale quali abbiamo cercato di sondare aggiungono a questa privazione anche il rischio di una confusività di base nello spazio simbolico-linguistico, che non può certo essere corretta con soli esercizi funzionali, fonetico-sintattici, come sin ora si è fatto anche nelle esperienze più attente allo specifico di questi difficili e affascinanti vissuti di maturazione al limite tra turbe profonde e creatività linguistica.

3. Conclusioni

Dall'analisi operata sul materiale della presente ricerca e dalla riflessione sugli studi e le ricerche esaminati potremmo forse tracciare alcune linee di politica linguistica verso l'emigrazione e d'intervento didattico a livello di scuola, che possano rispondere ai bisogni dei ragazzi migranti.

Ci sembra di poter affermare che solo la frequenza di una scuola ordinaria del paese ospite possa permettere una piena socializzazione anche in termini di transazione linguistica del ragazzo migrante; ma la scuola ordinaria del paese ospite deve rendersi flessibile sino a integrare, in modo ordinario, nei suoi programmi e attività curriculari, la lingua di cui è portatore l'allievo non autoctono. A questo proposito vorremmo sottolineare, che per un ragazzo che proviene dall'Italia, la lingua materna non è automaticamente l'italiano e tanto meno nello statuto formale (A), ma un dialetto, e un dialetto nel suo registro familiare. Proporre dunque l'italiano a questi ragazzi nella sua forma normativa e scritta è spesso proporre una terza lingua, distante sia dalla lingua in cui affrontano il processo di scolarizzazione sia dalla lingua che adoperano nelle interazioni verbali familiari.

Le attività in cui la lingua materna dei ragazzi migranti dovrebbe trovare spazio, qualunque sia questa lingua (dialetto, italiano popolare, pidgin):

dovrebbero essere inizialmente attività di animazione (drammatizzazioni, psico-motricità, attività di manipolazione, attività grafico-pittoriche). Dare spazio a queste attività nei processi formativi permetterebbe un riordino dell'esperienza interna (infrapsichica) da parte dell'allievo emigrato e una connessione organica con l'esperienza esterna, perché la mediazione dei contenuti del vissuto non avverrebbe solo attraverso la parola, ma anche attraverso altri linguaggi meno facilmente riconducibili a statuti normativi e perciò più liberi.

Attraverso questa fase si dovrebbe raggiungere anche un ampliamento e un rafforzamento della lingua materna, cioè un suo arricchimento che progressivamente avvicini la lingua posseduta dall'allievo allo statuto colto dell'italiano.

Una seconda fase dell'insegnamento in italiano dovrebbe prevedere, strettamente coordinate con le attività curriculari della scuola locale, una serie di unità didattiche, che costituiscono uno sviluppo modulare di arricchimento dei differenti registri dell'italiano, partendo però da quelli realmente posseduti dall'allievo, che sappiamo essere i registri familiari e della sfera dell'affettività. È un errore pensare che l'apprendimento dell'italiano debba avvenire come ripetizione in questa lingua di quanto la scuola propone nella lingua locale — purtroppo i programmi per i corsi di lingua e cultura italiana per le classi elementari ancora propongono questo modello di apprendimento linguistico — che gli studiosi di glottodidattica bilingue ritengono assolutamente controproducente. Sappiamo infatti che ogni lingua rimanda non solo a un lessico e a una morfo-sintassi, ma anche a statuti semiotico-culturali assolutamente differenti, perciò questo procedere in parallelo per retrotraduzioni può costituire solo un elemento confusivo e un affaticamento mnemonico per il ragazzo che viene investito da una pluralità di codici e di registri che non riesce più a controllare.

Sarebbe opportuno invece rispettare le aree di uso delle due lingue e solo dopo un loro consolidamento in situazioni di riferimento non sovrapponibili (quali appunto l'esperienza propone al ragazzo migrante) procedere alla loro espansione in aree comuni (dall'area familiare a quelle dell'inculturazione scolastica).

Sulla base di queste ipotesi potrebbero dunque essere tracciati sviluppi modulari di unità didattiche a tema da proporre ai maestri come traccia di lavoro per l'insegnamento dell'italiano.

Crediamo che tale lavoro di espansione, correzione, arricchimento della lingua madre dei ragazzi migranti possa essere sviluppato solo da un'insegnante italiano, perché solo una radice culturale comune, che rende affini pur nella diversità i dialetti italiani, può permettere all'insegnante di capire i diversi codici averbali e verbali usati dai ragazzi migranti di origine italiana. Ma questi insegnanti vanno formati, attraverso momenti di formazione di base e di aggiornamento ricorrente, a leggere e a intervenire in modo produttivo sul piano glottodidattico, avendo coscienza che insieme ai codici verbali, lo spazio simbolico da utilizzare per far maturare correttamente questo particolare tipo di allievi, è tutto lo spazio dei linguaggi espressivi e

della creatività intorno ad una cultura di origine — quella dei gruppi migranti — che purtroppo i docenti non hanno strumenti critici e culturali per decodificare.

SERENA DI CARLO
Università di Perugia

L'istruzione delle lingue materne per i figli degli immigrati come problema della politica delle lingue e della formazione *

1. *Annotazioni sui rapporti fra contatti delle lingue e politica delle lingue come campo di ricerca scientifica*

La ricerca sul contatto tra lingue diverse deve trattare tanto i fatti linguistici quanto i fatti non-linguistici, specialmente i fatti sociali, politici e giuridici. Questi fattori determinano la situazione bilingue; senza l'analisi del telaio generale, anche le analisi linguistiche restano incomplete. L'ILM (istruzione delle lingue materne) è soltanto un aspetto della dimensione politica, ma molti autori e politici sono convinti che essa sia un aspetto importantissimo. Perciò è necessario esaminare non soltanto i regolamenti legali, politici e organizzatori dell'ILM, ma anche la pratica quotidiana di quest'istruzione.

2. *Aspetti della politica linguistica della RFT*

Durante gli anni '60 fino all'inizio degli anni '70 la politica linguistica tedesca nei confronti dei lavoratori immigrati e loro figli si presentava prevalentemente passiva, una politica dello sviluppo 'naturale': i politici tedeschi erano convinti — ufficialmente — dello stato transitorio del problema. Verso il 1972/73, appena divenne evidente l'illusione di questo punto di vista, cominciò una fase d'esperimenti scolastici, progetti scientifici e sociali, ecc., tendenti a realizzare migliori condizioni per «l'integrazione» della seconda generazione. Un risultato di questa nuova politica fu l'introduzione dell'ILM nelle scuole tedesche.

* Per mancanza di spazio non possiamo qui riprodurre la relazione originale, troppo estesa. Una versione completa, in tedesco, viene pubblicata in *Materialdienst* ISS (1984) - Institut f. Sozialarbeit in Sozialpädagogik, Am Stockborn 5-7, 6 Frankfurt-Main 50.

3. Premesse istituzionali dell'ILM

3.1. La RFT è uno stato federale, composta da undici regioni ('Länder'). Ogni regione ha, per quanto riguarda la politica culturale e scolastica, una competenza autonoma. Perciò la situazione scolastica è difficile da descrivere: esistono grandi differenze tra tutte le regioni. I regolamenti per l'ILM sono validi, in ogni regione, per tutti gli alunni di lingua non-tedesca senza differenza di nazionalità.

I figli degli italiani non costituiscono un gruppo d'interesse speciale per la legislazione. 'Lingua materna' significa 'lingua statale'; la politica linguistica della RFT non considera lingue minoritarie o dialetti come casi speciali.

3.2. Esistono alcuni accordi internazionali che fissano le premesse politiche e legali per la legislazione della RFT; penso specialmente all'atto conclusivo di Helsinki (1975) e a una direttiva del consiglio delle Comunità Europee (1977).

3.3. La costruzione del sistema scolastico nella RFT.

3.4. Notizie statistiche.

3.5. Le 'Raccomandazioni del consiglio permanente dei ministri culturali' della RFT (1975/79). Le raccomandazioni di questo Comitato sono la base per la politica delle regioni federali. In questi documenti si prevede d'«integrare» socialmente e linguisticamente i figli degli immigrati e allo stesso tempo di «non precludere la possibilità di un rientro in patria», esprimendo così il dilemma fondamentale della politica d'immigrazione della RFT.

3.6. La situazione legale dell'ILM nelle regioni federali (indicazioni bibliografiche).

4. Concetti per l'ILM

Un motivo importante della politica ufficiale è sempre stato il pensiero del rimpatrio della maggioranza degli immigrati. Così, in questa prospettiva, l'ILM veniva considerata uno strumento atto a rendere possibile il rientro in patria. L'istituzione dell'ILM può essere caratterizzata come una funzionalizzazione dell'insegnamento e della formazione nell'interesse del mercato del lavoro e dei cicli dell'economia nazionale.

Un altro motivo più pedagogico è fondato sulle ricerche psicologiche e sullo sviluppo della capacità linguistica. L'«ipotesi della interdipendenza» nello sviluppo linguistico di soggetti bilingui suppone che lo sviluppo di L₁ determini fundamentalmente non soltanto lo sviluppo di L₂ (e viceversa), ma anche lo sviluppo mentale e intellettuale insieme. Una formulazione di quest'ipotesi sul piano politico si trova nel «memorando sull'ILM» dell'autunno 1983. Il paragrafo finisce con alcune notizie sulla posizione dell'Ambasciata italiana.

5. *Problemi pratici dell'ILM e suoi risultati*

5.1. *Problemi degli alunni.* L'ILM è poco o nulla coordinato con l'istruzione regolare; le quote minimali di iscritti per l'istituzione di corsi ILM sono alte, con la conseguenza che questi, spesso, non sono omogenei per età; l'ILM comporta un aumento del tempo scolastico; l'ILM si trova in concorrenza con altre opportunità scolastiche per gli alunni non-tedeschi.

5.2. *Problemi degli insegnanti.* Le regolazioni giuridiche sono difficili e eterogenee: in alcune regioni gli insegnanti sono assunti dai consolati, in altre dai ministri tedeschi. La supervisione è problematica, perchè le competenze spesso non sono evidenti. Gli insegnanti ILM raramente hanno contatti con i loro colleghi tedeschi; la collaborazione generalmente è insufficiente. I problemi dell'organizzazione dei corsi ILM impediscono spesso l'istruzione regolare.

5.3. *Problemi familiari.* In molte famiglie immigrate le prospettive di vita dei genitori sono diverse rispetto a quelle dei figli: in molti casi i genitori hanno la speranza di ritornare in patria un giorno, mentre i figli sono più o meno completamente orientati alla vita in Germania; per questo, non vedendone la necessità, frequentano l'ILM anche contro la propria volontà.

6. *Alcune conclusioni*

6.1. Riforme fondamentali dell'ILM sembrano possibili soltanto dopo un cambiamento basilare della situazione generale degli immigrati (diritto elettorale, uguaglianza politica e sociale).

6.2. Allo stato attuale l'ILM non soltanto non garantisce la possibilità d'imparare le lingue dette materne, ma rappresenta anche un alibi per i politici tedeschi per l'insufficiente politica scolastica.

6.3. L'ILM non è un fenomeno isolato, ma un elemento della politica culturale in generale. Per migliorare la situazione secondo i concetti ufficiali, è inevitabile una serie di cambiamenti.

6.4. Queste mie conclusioni e richieste non sono nuove. Il loro carattere politico tutt'al più sta nel fatto che da anni vengono discusse, ma fino ad oggi poco è cambiato.

HELMUT GLÜCK
Universität Hannover

Bibliografie

- ALBRECHT, GEORG/WINTERS-OHLE, ELMAR: *Beschlüsse und Erlasse der Kultusministerkonferenz und der Kultusministerien zum muttersprachlichen Unterricht*. In: «Deutsch lernen» 1/1983: 50-74.
- Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Stellungnahme zum Memorandum zum muttersprachlichen (prädominante Sprache) Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer aus den ehemaligen Anwerbestaaten in der Bundesrepublik Deutschland v. 2.8.1983*. Von Gerhard Mahler (Lfd. Min. Rat.) (Ms.)
- BOOS-NÜNNING, URSULA: *Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayrischen «Offenen Modells»*. In: «Deutsch lernen» 2/1980: 40-70.
- BÖSE L.: *Bayern als Vorreiter rückschrittlicher Bildungspolitik*. In: «MBSE-Info» 11/1978: 39-45.
- CHRIST, HERBERT/LIEBE, ELISABET (Hgg.): *Dokumente zur Schulsprachpolitik in der Bundesrepublik Deutschland* (= Augsburg I & I-Schriften, 7). Augsburg, 1979.
- CUMMINGS JIM: *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. In: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State U., Los Angeles (Evaluation, Dissemination and Assessment Center), 1981: 3-49.
- DE MAURO, TULLIO: *Lingue, dialetti, educazione linguistica*. In: Zanier 1977: 43-61.
- DI LUZIO, ALDO, TEILPROJEKT G.: *Untersuchungen zur Muttersprache von Gastarbeiterkindern im Kontakt mit Deutschen*. In: «SFB 99» Linguistik der Universität Konstanz. Ergebnisbericht 1980-1981-1982. O.O.u.J. (Konstanz 1982): 151-206.
- «Eisbrecher» 5/83: EISBRECHER. *Informationen von und für Initiativgruppen in der Ausländerarbeit in Bayern*. Informationsdienst des VIA-Landesverbandes Bayern. Nr. 5/Mai 1983: Zur Schulsituation ausländischer Kinder in Bayern.
- FERRARIS L.: *Schulpolitische Vorstellungen der italienischen Seite für ihre Landsleute in der Bundesrepublik Deutschland*. Eröffnungsrede des Herrn Botschafters der Italienischen Republik zu der Tagung am 9./10. Juli 1982 in Würzburg. (Ms.)
- FRITSCHKE, MICHAEL: *Zur Sprachentwicklung türkischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachenpolitische Implikationen und ideologische Elemente in der Bilingualismusforschung*. In: «OBST» 22/1982: 27-37.
- GLÜCK, HELMUT/WIGGER, ARNDT: *Kategoriale und begriffliche Probleme der Forschung über Sprach(en)politik*. In: «OBST» 12/1979: 6-18.
- GLÜCK, HELMUT, *Sprachtheorie und Sprach(en) politik*. Editorial zu: «OBST» 18/1981: I-XIV.
- GLÜCK, HELMUT: *Die Polen im Ruhrgebiet und die gegenwärtige Ausländerfrage*. In: «Deutsch lernen», 3/82: 3-25.
- GRASSI, C.: *I problemi dell'educazione linguistica dei figli dei lavoratori italiani emigrati in Svizzera e nella RFT*. Torino 1981.
- KÜHN, HEINZ: *Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland*. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn. Sept. 1979.
- Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht*. In: «Deutsch lernen» 1/1983: 75-97.
- Rahmenempfehlungen für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht für ausländische Schüler des Sekundarstufe I. (= Unterricht für ausländische Schüler, 2). Hg. vom Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung des Landes NW. Neuss 1983.
- REHBEIN, JOCHEN: *Wortklärungen türkischer Kinder*. In: «OBST» 22/1982: 122-157.
- RICCÒ, ANTONIO: *Stellungnahme von Herrn Dr. Antonio Riccò (Schulabteilung der Italienischen Botschaft in Bonn) b.i der Tagung zum Thema «Muttersprachlicher Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer» an der Ev. Akademie Mülheim/Ruhr v. 25.-27.11.1983*. (Ms.)

- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA: *Sprachlicher Anfangsunterricht mit Ausländerkindern*. Bielefeld, 1983.
- SABATINI, FRANCESCO: *Per l'educazione linguistica della seconda generazione degli emigrati*. In: Zanier 1977: 97-99.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1982 a): *Some Prerequisites for Learning the Majority Language - a Comparison between Different Conditions*. In: «OBST» 22/1982: 63-95.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1982 b): *Gastarbeiter oder Immigrant - verschiedene Arten, eine Unterschicht zu reproduzieren*. In: «Deutsch lernen» 1/1982: 59-80.
- WEINREICH, URIEL: *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York 1953. 7th. Printing The Hague/Paris 1970.
- ZANIER LEONARDO (ed): *La lingua degli emigrati*. Rimini-Firenze, 1977.

Considerazioni e prospettive riguardanti l'insegnamento della lingua a figli di emigrati italiani nella RFT *

1. Credo che sia difficile per chi non vive a contatto diretto col mondo della scuola in emigrazione rendersi conto soprattutto di un fenomeno: la rapidità dei mutamenti che si verificano nelle competenze linguistiche attive e passive dei nostri allievi. In sintesi, la situazione sembra caratterizzata da una progressiva e sorprendentemente rapida perdita della cosiddetta lingua materna, e, in proporzione inversa, da un'acquisizione apparentemente sempre più estesa della lingua del paese di accoglimento. Certo è che noi insegnanti di madrelingua abbiamo la sensazione che tutto quello che ci viene fornito dall'alto — direttive, programmi, Erlaße, materiali di lavoro, ecc. — arrivi sempre in ritardo e non tenga il passo con l'evoluzione reale compiuta dai nostri bambini. Da 10 anni mi trovo giornalmente a contatto con problemi, linguistici e non, di piccoli italiani ma la situazione di allora non è paragonabile a quella di oggi.

Allora, gruppi di piccoli e vivacissimi «selvaggi» ai quali dovevamo insegnare tutto, factotum più che insegnanti veri e propri, e per i quali costituivamo l'unico ponte con il mondo tedesco, per loro sconosciuto e spesso sentito come ostile.

Oggi, viceversa, sono io che cerco di illustrare ai miei scolari, ormai germanofoni — salvo i resti più o meno miseri di dialetto — e pronti a correggere i miei errori di tedesco, aspetti di un'Italia che loro conoscono un po' di più, ma anche un po' di meno di alcuni dei turisti tedeschi; l'unica differenza è che si spingono più a sud del turista medio quando vanno in vacanza e che negli incontri di calcio internazionali tifano per l'Italia più accanitamente degli stessi italiani in Italia; con lo stesso accanimento dichiarano per lo più di sentirsi italiani e non tedeschi. Italiani, sì, ma senza lingua!

Qualche tempo fa, feci ascoltare in classe la registrazione di una farsa sulla politica degli stranieri, trasmessa dalla radio locale in cui un immaginario xenofobo tedesco osservava che, sollecitando i rientri in massa degli stranieri, le scuole tedesche «non sarebbero tanto affollate di analfabeti che

* I paragrafi 1 e 3 sono di Milena Hienz De Albenius, il 2. è di Francesca Bunn Chillemi.

non sanno la nostra superba lingua e i nostri ragazzi potrebbero apprendere meglio e senza perdita di tempo...».

«Cosa?!» sono insorti unanimemente i ragazzi «Me se i tedeschi fanno più errori di noi, e noi ci siamo ormai dimenticati la nostra lingua!». Ecco, me lo confermavano ancora una volta: italiani, sì, ma senza lingua.

Una sola cosa è rimasta immutata, 10 anni fa come oggi: la mia posizione di insegnante ghettizzata, allora all'interno di un ghetto italiano (classi di inserimento), oggi come insegnante fantasma, nel pomeriggio, in scuole vuote mentre i bambini «normali» sono in piscina o giocano al pallone, senza sorbirsi tre ore di fila di lezione supplementare.

La situazione di perdita progressiva della lingua materna è certamente accelerata nei Länder che, come il Nordreno-Westfalia, hanno eliminato le classi di inserimento. Tuttavia in previsione essa è da estendere anche a quei Länder in cui il processo di eliminazione delle «Vorbereitungsklassen» comincia a frasi strada. La perdita della lingua madre è comunque la regola nei casi dei bambini residenti in zone a scarsa concentrazione italiana.

Nel mio caso concreto, dei circa cinquanta ragazzi con cui ho a che fare, nessuno parla più italiano nei rapporti interpersonali scolastici (rivolgendosi, per esempio al compagno di banco), un quinto circa impara l'italiano come lingua straniera e, cosa ancora più sintomatica, enorme è la differenza di competenza linguistica tra i ragazzi più grandicelli e i loro stessi fratellini, appena comparsi sulla scena scolastica.

Particolarmente grave è comunque il fatto che, stando alle statistiche, soltanto un terzo dei bambini frequenti le lezioni di lingua materna (e questa percentuale tende a diminuire). Il problema non riguarda solo gli italiani presenti da più tempo nella RFT, ma un po' tutte le nazionalità, compresi gli stessi turchi, la cui presenza massiccia nella RFT ha posto a volte in secondo piano i problemi degli italiani.

La scarsa frequenza dei corsi di madrelingua è del resto pienamente comprensibile, se si pensa alle difficoltà ad essa connesse ed alla mancanza di significato che la lingua materna riveste attualmente nell'ambito della scuola tedesca. Se poi esaminiamo più da vicino i tipi di bambini che frequentano abitualmente i nostri corsi, ci rendiamo conto che vi sono pochissimo rappresentati i casi più gravi, i cosiddetti doppi analfabeti, pochissimi sono certamente anche i casi di ottimo inserimento scolastico, i «superintegrati», i quali solo in qualche raro caso frequentano i corsi di italiano come

seconda o terza lingua straniera nel ginnasio delle poche città dove questo è possibile.

«No», mi ha detto il padre di una piccola italiana undicenne, scolaria di Realschule, «Mattea non può frequentare i corsi di Italiano, quest'anno sta imparando l'Inglese!». Quanto alla bambina stessa, la piccola si vergogna ormai della sua lingua materna — il dialetto siciliano — di cui si serve sempre più passivamente e si rivolge ai genitori, siciliana lei, calabrese lui, solo in lingua tedesca. Del resto, non è da dimenticare che anche per i più integrati le prospettive di successo sono molto limitate. L'aumento delle percentuali di raggiungimento di diploma di «Hauptschule» riscontrabile per tutte le

nazionalità è solo in apparenza un passo avanti, ma in realtà si limita solo a spostare il problema dalla scuola al mercato del lavoro. Troppo alto è in ogni caso il numero delle presenze nella Sonderschule (scuola differenziale), uno dei più grossi problemi relativi alla nostra emigrazione nella RFT, fenomeno del resto non del tutto chiarito.

Dal precedente anno scolastico mi trovo a seguire collateralmente, per conto della prof.ssa Boos-Nünning dell'Università di Essen, un progetto CEE volto a individuare misure di sostegno adeguate per evitare l'assegnazione di bambini italiani a Sonderschulen tedesche. Alcuni dei bambini più deboli, scolasticamente parlando, rivelano un blocco delle capacità logico-concettuali, particolarmente avvertibile in campo matematico, di cui è estremamente difficile diagnosticare con precisione le cause. Sicuramente la perdita della lingua materna vi contribuisce. Ed è questo aspetto psicologico e linguistico del problema che ci preme sottolineare senza certo volerne fare un problema di nazionalità, di nazionalismi e in fondo neanche di identità culturale in senso stretto. Esaminati nel complesso, i casi visti confermano l'interazione di tre componenti che danno origine ad un fatale circolo vizioso: blocco della lingua materna, blocco delle facoltà logico-concettuali, risvolti di ordine psicologico-affettivo, sia nei rapporti familiari, sia nei rapporti scolastici (insuccesso scolastico). I tre fattori sono a mio avviso interdipendenti in quanto, per esempio, l'insuccesso scolastico determina a sua volta demotivazione, isolamento e blocco concettuale.

Che lingua parlano questi bambini? La «lingua materna» si riduce a frustoli di dialetto senza contatto con la lingua italiana scritta: come ho già detto, essi non frequentano di regola i corsi di italiano, soprattutto nelle aree a non forte concentrazione italiana. Nella Sonderschule per di più non è previsto alcun corso, neanche pomeridiano. La lingua tedesca viene appresa apparentemente più organicamente, ma con lacune difficili a colmare nel campo dell'astrazione, a meno che non si intervenga già in età prescolare. Il progetto CEE ha messo in evidenza che un intervento nel primo anno scolastico ha alcune probabilità di successo, mentre si rivela già troppo tardivo nel terzo anno.

2. Vediamo ora un esempio concreto dei problemi a cui abbiamo accennato. Si tratta di una registrazione che riguarda Salvatore, un bambino italiano di nove anni che frequenta la 2^a classe della Sonderschule in un piccolo centro di una zona piuttosto isolata. Abita in un piccolo paese a circa 20 minuti d'auto dalla scuola. In paese vivono due famiglie italiane. Dei cinque bambini italiani iscritti a scuola, tre frequentano la Sonderschule. Salvatore è nato in Italia e si è trasferito in Germania con i genitori quando aveva tre anni. Non ha frequentato l'asilo. Dopo il primo anno di frequenza a scuola è stato esaminato e ritenuto idoneo alla Sonderschule. I genitori si dichiarano analfabeti.

A scuola le difficoltà più gravi Salvatore le ha in tedesco, anche a causa di alcuni difetti di pronuncia. Proprio per questo motivo l'insegnante mi ha chiesto aiuto: voleva sapere se gli stessi difetti sono riscontrabili anche

quando parla in italiano. Solo a questo scopo dunque, quasi per caso, è stata effettuata la registrazione di cui trascrivo alcune righe:

- F. Allora Salvatore ti chiami - dove abiti
S. io..di.. a...a... a natale partimmo
F. dove andate a natale
S. di...a...a zizilia a...a..e me nonnu e poi de domechina m'io a u sposalio
F. chi si sposa
S. d...d...e...me cuscino
F. tuo cugino - dove vai in Sicilia - come si chiama il posto il paese
S. paese...o se chiama zizilia ...e poi ca ne passa du trenu se chiama catania .. de..e poi che ne partia e che a...sa... s'amo a ia a cazzò poi n'amo a ia a piglià u trenu
F. ma dove - dov'è questo paese - come si chiama lo sai il paese
S. u paese se cama e... me nonnu stae a zizilia - me nonnu stae - zizilia de...e poi n'amo a ire da...a zizilia poi n'amo a ire e nauta zizilia

Superata la prima impressione ricevuta — durante il dialogo ho capito molto poco, mi sono dovuta attaccare alle poche parole per me comprensibili per poter mantener in vita una comunicazione minima — e riascoltando la registrazione, sono riuscita a capire di più e mi sono resa conto di molti aspetti interessanti e di molte informazioni che potrebbero essere utili ad aiutare Salvatore. Senza fare una approfondita analisi linguistica, mi limito qui ad alcune osservazioni sia sulla forma che sul contenuto di ciò che Salvatore racconta.

Alcuni termini e espressioni dell'italiano comune gli sono del tutto sconosciuti, per esempio: *abitare, svegliarsi, a che ora*, in modo tale da non rendere possibile una comunicazione efficace (la parola *wobnen* in tedesco non presenta alcuna difficoltà).

In italiano alcuni termini sono deformati: *domechina* per domenica, *vagile* per valigie, *catafaria* per fotografia.

Altre parole sono calcate sul tedesco e derivate dall'esperienza fatta in Germania, soprattutto quelle tratte dal mondo scolastico: *rechno* da *rechnen*, *abbiamo bastato* da *basteln*.

A Salvatore riesce estraneo il livello di astrazione più immediato riguardo a concetti spaziali, temporali e matematici. Per esempio, alla domanda: «dov'è il tuo paese» (in Italia) otteniamo come risposta che il paese è dove passa il treno, dove c'è il nonno, dove si festeggia il matrimonio del cugino, senza alcuna indicazione di rapporti spaziali. Un'altra risposta dà indizi di una mancata dimensione temporale: Salvatore ha raccontato che sarebbe andato in Sicilia con la famiglia e che vi sarebbe rimasto quattro giorni ed ha insistito su ciò (sia in ital. che in ted.). Io sapevo dall'insegnante che sarebbe stato assente per quattro settimane. Al momento ho pensato che non ricordasse più, dall'ultimo viaggio, quanto una tale permanenza potesse durare. Dopo Natale però, dopo che era stato effettivamente in Sicilia, la risposta è stata ancora la stessa: l'esperienza diretta non è bastata a correggere il suo errore. Non credo proprio che qui si tratti di una incomprendimento del termine linguistico (giorno/settimana).

Dal punto di vista dell'astrazione matematica, contare il numero dei fratelli escludendo se stesso è per Salvatore ancora molto difficile. Anche il numero delle stanze della casa in Italia rimane un problema. Dal maestro so che Salvatore sa fare i conti entro la decina, cosa che risponderebbe al livello richiesto per la classe frequentata. Salvatore non avrebbe quindi problemi in questo campo, alla Sonderschule.

L'identificazione emotiva del bambino è evidentemente l'Italia ed il mondo che ritrova solo d'estate e che in ogni modo idealizza: là a scuola si canta e si balla sempre, la casa è grande, ha più amici che in Germania, l'acqua del mare è sempre calda, a Natale si può fare il bagno. Alla domanda se gli piacerebbe di più restare in Germania o andare in Italia, risponde però in modo insicuro e quasi incomprensibile, nonostante abbia appena affermato entusiasticamente che l'Italia è bella. La stessa insicurezza dimostra anche alla stessa domanda posta in seguito in tedesco. Salvatore afferma di parlare meglio il tedesco dell'italiano, anche se ho l'impressione che in italiano si esprima più volentieri; il miglior livello del tedesco è comprensibile, dal momento che Salvatore non ha mai frequentato corsi di lingua e cultura italiana. Per lo stesso motivo non ha coscienza di parlare in dialetto: più di una volta corregge i miei termini di «italiano comune» con termini dialettali (*colombo con palummo*).

Salvatore parla questa lingua solo con il padre e la madre, con i fratelli e compagni e gli amici parla il tedesco. Mentre la madre è in grado di passare dal dialetto ad un livello «italianizzato» generalmente comprensibile, Salvatore, con cui la madre parla solo un dialetto molto stretto, non ne è capace. All'interno della sua famiglia, come succede spesso anche in altre famiglie, si è stabilizzato un linguaggio «familiare» particolare che permette al bambino di venir capito dai genitori, mentre non gli è richiesto di rendersi comprensibile ad estranei. Ciò è normale per lo sviluppo linguistico nella prima infanzia e si risolve normalmente attraverso i primi contatti sociali al di fuori della famiglia. Il fatto che la lingua di Salvatore sia rimasta legata a questo livello è possibile solo perché in paese non esiste una comunità italiana. Questo è un punto importante perché invece di solito le ricerche linguistiche si attuano in zone a forte concentrazione dove la comunità esiste. La situazione di isolamento che si può constatare per Salvatore è molto diffusa nelle zone periferiche e tanto più grave proprio perché in tali zone non è possibile organizzare gruppi per l'insegnamento della lingua materna (numero minimo necessario: 8/14 allievi).

Se si esaminano poi le capacità espressive di Salvatore in tedesco, ci si rende conto che la perdita della lingua materna (intendo con ciò una lingua che gli permetta la comunicazione anche al di fuori della famiglia) non è stata compensata da un sufficiente apprendimento del tedesco. Trascrivo alcune righe di una registrazione in tedesco effettuata qualche tempo dopo la prima.

F. das letzte mal hast du mir erzählt daß du nach Italien fahren würdest zu Weihnachten - bist du da gewesen

- S. hm hm
 F. und wie war es
 S. und da ema gefeiert da... m m un .., sa..sima i..ich un mei froin pazia gegange sima...
 F. ja
 pazia gegeange un da sima... da sima wida nach haus gegange ..d d un da ama nachs gees ama geest ama..
 F. was habt ihr
 S. geest
 F. was heißt das
 S. Un wir habn ain bisl geesen und da sima fort gegange .. sima wida fort gegange
 F. und du hast mir von einer hochzeit erzählt
 S. hm d d un da warn.. noch baiokzai da am gefaiarn da und.. da da un da war noch mai onkel da mit de auto .. sima nuf gegangt un gefahrt .. sima kirsch gegangt

Il problema che si pone all'insegnante, italiano o tedesco, in questo caso è: come agire, cosa fare per evitare a bambini come Salvatore l'esperienza dell'insuccesso scolastico e della Sonderschule? Ma per poter agire in modo efficace è necessario sapere il legame esistente tra questa lingua «incompleta» e lo sviluppo intellettuale di Salvatore. È necessario insomma trovare il punto in cui interrompere il circolo vizioso. Se un legame tra sviluppo linguistico (inteso come totalità delle capacità espressive) e sviluppo intellettuale esiste, potremmo avere una chiave di spiegazione anche dell'insuccesso scolastico di tanti bambini i cui problemi sembrano meno urgenti a prima vista, dato che essi riescono a concludere l'Hauptschule, senza però arrivare di regola a livelli di istruzione più alti. Se non postuliamo questo legame non resta per questi bambini che una spiegazione a livello patologico: ma può una spiegazione di questo tipo valere per più dell'otto per cento dei bambini italiani?

In ogni caso è necessario uno studio di questi casi che non si limiti ad una descrizione della lingua, ma che offra delle indicazioni attuabili anche in vista del necessario lavoro didattico di ampliamento e completamente delle capacità linguistiche di tali allievi. Ancora una volta vorrei sottolineare che con ciò intendo l'ampliamento globale delle capacità linguistiche in italiano ed in tedesco, risultato non raggiungibile né in classi-ghetto a nazionalità omogenea, né in normali classi tedesche in cui non si tenga alcun conto della lingua madre dei bambini.

3. In questo campo sorprende la mancanza di punti di riferimento nel senso di una ricerca linguistica a livello scientifico. Negli ultimi anni si è scritto molto in Germania sui processi di acquisizione più o meno imperfetta della lingua del paese di accoglimento, ma assai meno sulla implicazioni e i risvolti affettivi e logico-concettuali del processo di perdita della lingua materna. Questo ci sembra un campo di indagine fertile aperto agli amici linguisti, un campo che necessita di risposte urgenti, con la preghiera di non agire separatamente, italiani da una parte e tedeschi dall'altra, ma di approfondire, coordinare e unificare gli sforzi.

Nell'ambito più propriamente operativo, scolastico e istituzionale, vale la pena di soffermarci su alcune proposte di soluzione di fronte al problema generale dell'integrazione. Quanto alla tesi dell'ambasciata italiana, essa sembra orientata a far leva principalmente sul prestigio dell'italiano come lingua di cultura, seguendo quindi la strada del potenziamento della presenza della lingua italiana nei licei tedeschi; si ritiene così — o ci si illude? — di risolvere a lunga scadenza *anche* i problemi di integrazione e quelli linguistici di seconda e terza generazione della nostra emigrazione.

In linea di principio non siamo contrari a questo obiettivo di fondo, anzi ci spingiamo ancora più in là dell'Ambasciatore, il quale pensa a un'equiparazione dell'italiano al ruolo che il francese riveste nella scuola tedesca mentre noi pensiamo in prospettiva a una sua equiparazione — perché no? — allo stesso inglese. Ma seguire solo questa strategia ci sembra pericoloso. In realtà non si tiene conto della situazione contingente in cui si trovano attualmente i nostri bambini, la cui presenza nei ginnasi continua ad essere ridottissima e non rappresentativa. Occupiamoci pure dell'italiano ai licei, ma non dimentichiamoci che il compito prioritario è quello di sottrarre i bambini italiani alla condanna della Sonderschule e anche a quella della Hauptschule. Questa politica culturale rischia di abbandonare al loro destino i bambini come gli insegnanti. Noi insegnanti abbiamo ancora bisogno di chiarificazione e unificazione degli intenti pedagogici (italiani e tedeschi), di programmi e materiali adeguati, di un aggiornamento efficiente, il tutto realizzato avviando una feconda cooperazione da una parte tra studiosi e tecnici dell'educazione tedeschi e italiani, dall'altra tra insegnanti delle due nazioni. Anche le teorie sviluppatesi in Italia nell'insegnamento della lingua (educazione linguistica democratica), che potrebbero portare ad ottimi risultati se applicati all'insegnamento all'estero, non sono conosciute in Germania e di fatto non sono mai state ripensate dagli studiosi in vista di una applicazione pratica tanto diversa da quella della realtà italiana.

D'altra parte, quegli insegnanti italiani informati ed attivi, che dopo anni di sperimentazione nella RFT hanno in parte individuato e sviluppato nuovi possibili modelli, sono isolati e separati tra loro e non hanno né l'autorità né la possibilità concreta di diffonderle.

L'appoggio derivato dall'autorità di una teoria conosciuta e riconosciuta è più importante di quanto non sembri a prima vista. Ché finché gli insegnanti e i rettori tedeschi continueranno a pensare che la scuola italiana sia arretrata e autoritaria nella forma, sia affidata al caso nei contenuti, che le lezioni siano solo cattedratiche, nessuno sarà disposto a sentire le proposte e tantomeno le critiche di un insegnante italiano. Sarà invece possibile ancora, sulla base di tali pregiudizi, rafforzare l'idea di una necessaria assimilazione ai più «evoluti» programmi e metodi tedeschi.

MILENA HIENZ DE ALBENTIS
FRANCESCA BUNN CHILLEMI
Bonn

Il progetto ISFOL di formazione tecnica e linguistica di lavoratori italiani nella RFT

Il progetto ISFOL, realizzato negli anni 1977-1979, rappresenta a nostra conoscenza il più recente tentativo di realizzare un sistema didattico sperimentale rivolto agli specifici bisogni dei lavoratori italiani in Germania impegnando in un notevole sforzo centri di ricerca, centri sindacali, strutture ufficiali italiane e tedesche. Tale esperienza ha costituito il tentativo di affrontare la nuova realtà dell'emigrazione italiana, così come questa si stava delineando dopo la crisi economica degli inizi degli anni '70, nel pieno dei rientri in Italia, quando ormai il gruppo italiano non era più in posizione maggioritaria sul piano quantitativo rispetto agli altri gruppi, ma si installava in posizione privilegiata perché appartenente alla CEE. Nel tentativo di impostare un sistema sperimentale di formazione si è cercato di superare le classiche immagini della marginalizzazione socioculturale e linguistica dell'emigrazione italiana in RFT: le pressioni del mercato del lavoro imponevano al gruppo italiano una ristrutturazione di funzioni sul piano professionale, una risposta in termini di crescita professionalizzante rispetto alle richieste emergenti nella società tedesca.

Il progetto è stato promosso dall'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione dei lavoratori, ente collegato al Ministero del lavoro) su finanziamenti del Fondo Sociale Europeo: la direzione scientifica è stata di Tullio De Mauro (Università di Roma); il coordinamento della produzione è stato di Odoardo Strigelli (della casa editrice Me. di Sviluppo, Milano); Duccio Demetrio (Milano) era responsabile dell'impianto pedagogico; Gilberto Cereghini (Stoccarda) della formazione professionale; a Emanuele Banfi (Milano) e all'estensore delle presenti note era stato affidato il coordinamento dell'impianto di educazione linguistica. Sempre l'estensore delle presenti note curava il coordinamento con i gruppi di lavoro costituiti presso le Università di Heidelberg e di Wuppertal, e presso i centri sindacali di Basilea e Stoccarda. Il progetto si è articolato in varie fasi: un primo momento di studio preliminare della nuova situazione dell'emigrazione è sfociato nell'elaborazione di una monografia progettuale; a partire da questa sono stati realizzati i prototipi sperimentali del sistema didattico, mai però sperimentati nella terza fase di lavoro, prevista ma mai attuata. Questo esi-

to mostra come ancora una volta il mancato collegamento fra istituzioni centrali e periferiche renda vani gli sforzi che possono essere realizzati per produrre strumenti di interpretazione adeguati alla complessità della realtà dell'emigrazione.

L'ipotesi di fondo sulla quale è stato costruito il sistema didattico vede passare l'integrazione sociale dell'emigrato nel paese ospite attraverso quella linguistica, che può realizzarsi pienamente (e nel pieno rispetto del patrimonio di partenza) come istanza di sviluppo solo in seguito alla attivazione di una motivazione omogenea ai bisogni del migrante. Nella particolare situazione migratoria del gruppo italiano nella RFT tali bisogni erano sostanzialmente di natura professionale: l'area lavoro e integrazione nel mondo del lavoro, riqualificazione professionale come esigenza condizionante la possibilità di permanere sul posto di lavoro costituiva il centro catalizzatore della crescita culturale e linguistica. Il processo di qualificazione professionale era il fulcro del sistema sperimentale in quanto capace di attivare una motivazione reale all'inserimento in processi di socializzazione e di formazione. La qualificazione professionale catalizzava la crescita culturale (basata sui contenuti legati al mondo del lavoro e all'esperienza che di questo aveva l'emigrante) e quella linguistica (motivata sulle esigenze del lavoro, ma non per questo puramente specialistica). Tale impostazione rompeva da un lato con l'idea di integrazione sociale «spontanea» e non basata sullo sviluppo delle capacità professionali, e dall'altro con la filosofia degli interventi linguistici rivolti all'emigrazione e miranti a fornire gli strumenti necessari alla pura sopravvivenza nell'interazione comunicativa quotidiana, veicolata attraverso un livello elementare di lingua.

La possibilità di rompere con queste impostazioni tradizionali deriva del fatto che il sistema è rivolto ad un tipo particolare di destinatario, le cui caratteristiche e i cui bisogni sono stati individuati nell'indagine preliminare. Il sistema è destinato ad operai metalmeccanici già inseriti sul posto di lavoro, ma che devono essere immessi in processi di qualificazione; le loro mansioni lavorative sono in linea, al banco, alle macchine, ausiliarie: ognuna di queste inserisce il parlante in reti diverse di interazione linguistica che sollecitano differenti tipi di prestazioni nella lingua tedesca. Il livello socioculturale di partenza dell'utenza non è elevato, e da ciò consegue una mancata abitudine alla formazione.

Il sistema si sviluppa in tre complessi di unità didattiche¹: il primo, di formazione tecnologico-scientifica; il secondo, di formazione linguistica; il terzo, di formazione socioculturale. Il complesso destinato alla formazione tecnologica è il centro del sistema e presenta testi caratterizzati da elementi

¹ La descrizione dettagliata del sistema didattico ISFOL e dei presupposti teorici e metodologici che hanno portato alla sua realizzazione è reperibile in AA.VV., *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti*, «Quaderni di formazione ISFOL», n. 68, Roma, 1980. Una rassegna ancora più ampia delle analisi della complessa realtà sulla quale il progetto cerca di inserirsi è costituita da ISFOL, Me. di Sviluppo, *Progetto di formazione tecnico-linguistica di lavoratori italiani emigrati nella RFT. Monografia progettuale*, Milano, 1978.

di lingua comune e settoriale; la lingua di tali testi rappresenta il livello-obiettivo della formazione attuata dalle unità didattiche di educazione linguistica. Anche le unità didattiche di formazione socio-culturale, centrate non sulla «sopravvivenza» dell'emigrante ma sulla presa di coscienza della sua identità di lavoratore in un paese ospite, costituiscono un livello di lingua-obiettivo per quelle del secondo complesso².

Visto il carattere di supporto alla formazione professionale e socializzante proprio del complesso di educazione linguistica, esso si configura come momento di filtro diagnostico delle competenze in L₂ già formate negli utenti; come momento di recupero e di valorizzazione di conoscenze linguistiche di base in L₁ e L₂; come momento di formazione linguistica finalizzata (ma non subordinata) alla formazione tecnica e socioculturale³.

Nella sua funzione di filtro diagnostico, il complesso di formazione linguistica presenta una serie di strumenti che consentono di programmare l'intervento didattico. Rivolgendosi a lavoratori già residenti nella RFT, già inseriti sul posto di lavoro e mai invece in processi di formazione, il filtro diagnostico cerca di individuare i livelli di tedesco appresi spontaneamente, «naturalmente», dall'emigrato al di fuori delle situazioni formative: in fabbrica e nell'interazione sociale quotidiana. Per la prima volta un sistema didattico cerca di considerare tali livelli di lingua e di inserirsi nelle loro spontanee dinamiche evolutive. Il fatto che gli utenti del sistema già conoscano differenti livelli di tedesco ha come conseguenza, infatti, il tentativo di inserire la formazione su tale bagaglio già acquisito, riorganizzandolo, riorientandolo e guidandolo secondo obiettivi prestabiliti. La pluralità dei livelli di competenza in L₂ appresa spontaneamente si traduce nell'impossibilità di prevedere percorsi rigidamente strutturati di formazione e, di conseguenza, nella riorganizzazione del modello didattico da adottare e dei ruoli e funzioni delle varie figure al suo interno. La necessità di creare un sistema di formazione duttile, aperto, modulare e nello stesso tempo in grado di strutturare un processo di acquisizione di conoscenze si ripercuote immediatamente sul tipo di équipe che dovrà condurre la formazione. Il sistema prevede il lavoro coordinato di tre tipi di formatore: uno tecnico, uno linguistico, uno

² L'intervento di educazione linguistica è inserito in un più generale quadro di didattica emancipatoria che «assume l'educazione linguistica come percorso che solca trasversalmente obiettivi e contenuti che sono, solo apparentemente, non linguistici e di comunicazione», come ricorda D. DEMETRIO, *Didattica dei processi di comunicazione nella formazione professionale in età adulta*, in AA.VV., op. cit., p. 185.

³ Anche Bodemann e Ostow sottolineano come la conoscenza del tedesco diventi uno dei principali fattori di gerarchizzazione anche istituzionale sul posto di lavoro: Y. MICHAEL BODEMANN, R. OSTOW, *Lingua Franca und Pseudo-Pidgin in der Bundesrepublik: Fremdarbeiter und Heimische im Sprachzusammen*, in «Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik», 18, 1975, p. 123. Uwe Hermann, nei geniali lavori svolti nella sua troppo breve vita, ricostruì una tipologia di occasioni di comunicazione in azienda nelle quali si venivano a trovare i nostri emigrati: cfr. U. HERMANN, *Elementi di organizzazione del lavoro e condizioni professionali dei lavoratori emigrati. Sistema aziendale di comunicazione*, in ISFOL, *Me.di Sviluppo*, op. cit., v. 1, n. 2.

con competenze assimilabili a quelle di un operatore socioculturale. Il processo di formazione dei formatori tende a sviluppare le capacità di interagire in modo coordinato sui tre campi disciplinari trattati dai tre complessi di unità didattiche. Il formatore tecnico è un esperto di formazione professionale, ma deve essere dotato di strumenti in grado di dargli una sensibilità ai fatti linguistici in modo tale che egli sappia individuare e segnalare all'operatore di educazione linguistica i disturbi nel processo della comunicazione che possono ostacolare la formazione professionale e ripercuotersi sulla comunicazione sul posto di lavoro. Lo stesso tipo di sensibilità dovrebbe essere sviluppata nello specifico campo dell'operatore socioculturale. Il formatore di educazione linguistica dovrebbe rispondere, sulla base delle segnalazioni provenienti dagli altri due formatori, attivando processi di acquisizione linguistica tagliati sulle specifiche esigenze dei singoli utenti. Tale operazione dovrebbe essere realizzata con un grado sufficiente di autonomia didattica e scientifica, raggiungibile attraverso l'uso dei particolari materiali per l'insegnante e per gli allievi. Quelli per l'insegnante si concretizzano in strumenti di diagnosi, di formazione e di valutazione sia per la L₁ che per la L₂. Per la L₁ il filtro diagnostico è rappresentato dalle tecniche del glotto-kit nella versione per gli adulti; per la L₂ in una serie di test di ingresso. Nel momento in cui si è voluta fotografare la competenza di tedesco appresa spontaneamente, è stato immediatamente posto il problema del modello teorico con il quale inquadrare e trattare tale competenza. Lo stato degli studi scientifici rendeva impossibile una scelta univoca, e pertanto nel sistema vengono presentati sia il modello elaborato dal gruppo guidato da N. Dittmar e W. Klein a Heidelberg⁴, sia quello prodotto dall'équipe di J. Meisel a Wuppertal⁵: l'obiettivo era di presentare al formatore materiali e strumenti in grado di sviluppare una autonoma capacità di riconoscimento di livelli linguistici differenti e di diverse prospettive evolutive delle competenze dei parlanti. Riproponendosi il problema della applicabilità in sede didattica dei modelli teorici, si è preferito, più che rinunciare alla scelta, spostarla sul formatore, il quale di volta in volta sceglierà i test, analizzerà i risultati, imposterà in modo personalizzato percorsi didattici (mirati, questi, allo sviluppo delle capacità di comprensione e produzione orale e scritta) non riferendosi in modo stretto ad un unico modello teorico.

I materiali per la formazione in L₂ sono stati elaborati a Basilea dal gruppo guidato da Cristina Ghionda e Giovanni Rovere. Costruiti secondo un criterio di modularità che garantisce autonomia nella programmazione di

⁴ Per la presentazione di alcuni risultati dei lavori del gruppo di Heidelberg, cfr., ad esempio, AA.VV., *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*, Scriptor Verlag, Kronberg/TS, 1975 e A. BECKER, N. DITTMAR, W. KLEIN, *Sprachliche und soziale Determinanten in kommunikativen Verhalten ausländischer Arbeiter*, in U. QUASTHOFF (a/c. di), *Sprachstruktur - Sozialstruktur*, Scriptor Verlag, Königsten/TS, 1978.

⁵ Per la presentazione di alcuni risultati dei lavori del gruppo di Wuppertal cfr. J. MEISEL, *Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter*, in «Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik», 18, 1975, pp. 1-48.

percorsi didattici diversificati, danno ampio spazio alla riflessione sugli elementi linguistici più che all'automatizzazione delle strutture morfosintattiche e grammaticali. Rivolgendosi ad adulti e dovendo affrontare il problema della rimozione delle «fossilizzazioni» nel tedesco acquisito spontaneamente, le unità didattiche hanno sostanzialmente un carattere di riflessione metalinguistica. Tale operazione può svilupparsi in un preciso sistema contestuale di comunicazione, indotto dalla comunicazione emersa nel laboratorio tecnico e socioculturale: ciò implica l'impossibilità di preconfezionare i limiti delle sequenze di apprendimento. La necessità di sviluppare una competenza massimamente combinatoria attiva e passiva è un punto di riferimento che deve portare il formatore ad elaborare una progressione funzionale dei materiali linguistici, sulla base di un semplice suggerimento di percorsi possibili fatto dal sistema. In questa scelta, come pure nel legame che viene cercato fra formazione alla L₂ e alla L₁, si evidenzia un carattere del sistema ISFOL, che ha rielaborato e risistemato in una sintesi nuova materiali già esistenti, creando un metodo più che un prodotto nuovo.

Finalizzando l'intervento di formazione linguistica alla buona riuscita della formazione professionale, il sistema ISFOL ha ipotizzato come primo ambito allargato di «ricaduta» delle competenze acquisite l'interazione comunicativa in azienda, sia sul posto di lavoro sia in tutte quelle occasioni che costituiscono l'ambiente di vita dell'emigrante e che ruotano sulla coscienza del suo ruolo nella società ospite. Mirando ad una integrazione che non interrompa i ponti con la lingua e la cultura d'origine, si è cercato di sviluppare una crescita complessiva delle capacità linguistiche anche in vista dell'eventuale ritorno in patria. Sviluppo comunicativo, sociale e professionale si legano, in tale prospettiva, in una idea di spazio linguistico⁶ e culturale (formato dalle lingue, dalle varietà, dai registri linguistici in cui il parlante è immerso) al cui interno l'emigrante acquisisca consapevole capacità di movimento e di organizzazione della propria identità.

MASSIMO VEDOVELLI
Università della Calabria

⁶ Proprio sul modello dello «spazio linguistico» T. De Mauro, direttore scientifico del progetto, orientò il senso del concetto di «sviluppo delle capacità comunicative del parlante in situazione di emigrazione». Una delle prime definizioni di «spazio linguistico» venne data in T. DE MAURO, *Indagini linguistiche teoriche e scientifiche e pratiche dell'insegnamento linguistico*, in AA.VV., op. cit., p. 87. L'idea di buona capacità linguistica intesa come buona capacità di movimento nello spazio di lingue, registri, varietà linguistiche a disposizione (o messo a disposizione attraverso la formazione) del parlante è stata poi ripresa e approfondita da De Mauro anche in diversi scritti successivi, tra i quali basti ricordare *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma, 1981. Tale idea era già presente, anche se non in forma così esplicitata come negli scritti citati, nei precedenti suoi lavori: si può dire che il progetto ISFOL rappresenta il primo campo di applicazione alla didattica della lingua straniera ad adulti.

Formazione degli adulti per italiani nella RFT

1. *La congiuntura della didattica degli adulti*

Non si può sicuramente accusare il movimento della riforma pedagogica degli anni '70 nella RFT — il cui elemento essenziale era anche la rivendicazione di un quarto sistema formativo pubblico — di non aver tenuto in considerazione la particolare situazione d'apprendimento degli adulti; al contrario: in base ad una costruzione didattica del proprio soggetto la scienza della formazione degli adulti perde sempre più la coscienza della propria problematica costituzionale: esattamente dimentica il problema del rapporto fra soggetto politico e soggetto di formazione. La riconciliazione sociale veniva data per scontata nella costruzione di un lavoro di formazione compensatorio. Così si completavano il pensiero di una «cultura per tutti» da un lato — così come veniva sostenuto dai politici inter-classisti — e dall'altro la comprensione della formazione pubblica degli adulti nel senso della sua statalizzazione (statalizzazione intesa come controllo e definizione della burocrazia). Questa definizione del soggetto, dipendente dagli interessi di una particolare politica culturale, fu esplicitamente accettata da alcuni dei loro rappresentanti accademici più in vista. Esplicitamente viene concesso il primato alla «rilevanza della prassi» nella ricerca empirica contro una «acribia di metodo» (Siebert 1972:17). Con questa «pragmatizzazione» della teoria la scienza si mette a disposizione di una politica culturale i cui obiettivi rimangono però esclusi dalla discussione accademica.

2. *La congiuntura della «pedagogia degli stranieri»*

Una critica alla didatticizzazione di problemi politici, cosa che vale soprattutto se riferita ai lavoratori stranieri, non deve assolutamente esprimersi a favore di una «sostituzione di standards specifici tramite opzioni politiche» (Boos-Nünning et al 1984:28).

Non possiamo limitarci quindi, ad esprimere un vago senso di disagio nei confronti della «pedagogia degli stranieri», che dalla fine degli anni '70 diveniva una delle più discusse materie universitarie «prassirilevanti» nell'ambito degli studi sociologici.

Pur condividendo l'opinione di Franz Hamburger, che una specifica «pedagogia degli stranieri» potrebbe contribuire ad un processo di discriminazione nel corso del quale problemi sociostrutturali assumerebbero carattere culturale (Hamburger 83:273), accettiamo anche l'obiezione di Boos-Nünning, per cui non può costituire obiettivo di questa critica, una prassi non riflessuta di iniziative pedagogiche (doposcuola, ecc.) abbandonate a sé stesse.

I risultati di una ricerca cosiddetta «prassirilevante» per il soggetto «pedagogia degli stranieri», non ci induce oggi certamente ad una correzione della «diffidenza verso l'educazione permanente», come Ettore Gelpi la formulò nel 1975¹.

Scorgiamo fin troppo bene dietro le misure di formazione per gli stranieri nella RFT promosse dallo Stato — come ad es. i corsi MBSE (corsi per la preparazione professionale e l'inserimento sociale dei giovani stranieri) ciò che E. Gelpi definisce «vecchia prassi» nel senso dell'adeguamento della formazione degli adulti ai fini della politica statale degli stranieri di volta in volta vigente ed a sua volta orientata alle esigenze del mercato del lavoro.

D'altro canto dobbiamo anche pensare che gli emigrati italiani godono di libertà di movimento in quanto cittadini comunitari e di conseguenza in misura assai minore soggetti alle restrizioni della politica degli stranieri.

L'imposizione di fini politici eventualmente presenti nei confronti di emigrati italiani, non può quindi verificarsi tramite misure coercitive statali, ma solo sulla base di strategie culturali per cui si richiede una interpretazione della situazione di questo specifico gruppo all'interno della popolazione della RFT.

3. *Struttura sociale - Grado di cultura degli italiani nella RFT*

Dati interessanti sugli emigrati italiani nella RFT — specialmente se confrontati con altre nazionalità — li ha forniti l'«Indagine campione 80» condotta dalla fondazione Friedrich Ebert.

Nel gruppo di età fra i 15 ed i 24 anni, per quanto concerne il conseguimento del titolo di studio di base tedesco (Hauptschulabschluss) e l'iniziato o concluso apprendistato, gli italiani, con il 57,7% nel primo ed il 46,7% nel secondo caso sono, accanto ai turchi, i meno rappresentanti fra gli stranieri. Uno dei motivi più ricorrenti citati quali causa di impedimento all'accesso allo apprendistato fra i giovani italiani, consiste nella insufficien-

¹ «Se, di fronte alle motivazioni, agli interessi, ai bisogni di formazione in ogni momento della vita da parte di questi lavoratori e dei loro figli, i responsabili dei sistemi educativi non cambiano i criteri di pianificazione dell'educazione, la scelta dei contenuti, il reclutamento e la formazione degli educatori, ciò significa che ancora una volta, la ricerca di risultati economici immediati è il principio ispiratore delle politiche educative e che i discorsi pedagogici manovrati non sono che una maschera nuova dietro cui si nasconde una pratica vecchia (pag. 41).

te conoscenza della lingua tedesca. Il 17,5% delle giovani italiane ed il 16,2% di giovani italiani fra i 16 ed i 25 anni definiscono «cattiva» o «molto cattiva» la propria conoscenza linguistica contro il 5,5% dei turchi e l'1,6% dei greci.

Fra i lavoratori (uomini) gli italiani contano il numero più alto di manovali (manodopera non qualificata) con il 32,6%; allo stesso modo gli italiani, paragonati agli altri emigrati, contano il numero più alto di disoccupati: fra gli uomini il 14,4%, fra le donne (addirittura) il 26%.

Nell'insieme, gli svantaggi sociali degli emigrati italiani, non solo in confronto alla popolazione autoctona ma in parte anche in confronto alle altre nazionalità, sono da ricondurre alla forte mobilità dalla terra di provenienza alla terra di immigrazione e viceversa, mobilità che rappresenta il rovescio della medaglia nello stato di privilegio della Comunità Europea. Successivamente al blocco delle assunzioni nel 1973 per le popolazioni non appartenenti alla CEE, l'emigrazione italiana è andata assumendo sempre più il ruolo del classico esercito industriale di riserva. Certamente la tendenza ad un equilibrio nella statistica migratoria dall'Italia alla RFT è riconducibile alla attuale situazione di crisi economica di ambedue i paesi, ma la mobilità nel suo insieme rimane considerevole. Il numero degli immigrati italiani in Germania è stato nel 1981 di 47.394 (contro 47.946 rientri). Per poter dare un'idea dello stato economico-sociale con particolare riguardo alla immigrazione italiana dopo il 1978, citiamo infine ulteriori dati risultanti da una indagine «campione» condotta su 376 lavoratori italiani nell'aprile 1982 a Francoforte sul Meno: il numero degli italiani senza alcuna frequenza scolastica, o che in ogni caso non hanno terminato neanche la scuola dell'obbligo raggiungeva il 30,4%; la media della frequenza scolastica in patria era di 6 anni.

Concludiamo con l'osservazione, che non dovrebbero pressoché sussistere dubbi sullo stato di svantaggio della emigrazione italiana.

Però, prima di tornare al nostro quesito iniziale, cioè fino a che punto per questo gruppo siano state formulate strategie culturali per integrare la subcultura degli emigrati italiani agli obiettivi generali della politica statale tedesca per gli stranieri, dobbiamo rivolgere la nostra attenzione alle modalità secondo cui i problemi culturali nell'emigrazione si collegano non solo alla questione di uno svantaggio individuale, ma anche al processo della reale costituzione della «colonia» etnica.

4. *Il processo di costituzione della colonia etnica: impedimento o stimolo al processo di apprendimento?*

Gli immigrati italiani trovano al loro arrivo in Germania, particolarmente nella sfera della chiesa cattolica - Caritas - Missioni - Faieg² - e nell'ambito delle organizzazioni associative e patronali, una fitta rete socio-

² Famiglie italiane emigrate.

assistenziale. Sebbene gli italiani in Germania vivano molto dispersi ed a malapena possa dirsi costituita la «colonia» nel suo senso di segregazione in un territorio (ciò è documentato sia dai consolati che dagli studi sugli stranieri nelle grandi città tedesche, per es. Borris in Ffm), molti di loro riescono per tanti anni ad evitare contatti interetnici limitandosi a rapporti intraetnici.

Questo atteggiamento veniva politicamente alimentato negli anni da coloro che, mantenendo viva la speranza del rientro arrivavano al punto di caldeggiare, per i figli degli emigrati, il modello bavarese delle classi nazionali. La strategia culturale si identificava inequivocabilmente in un sostegno alla politica per stranieri adottata dalla RFT: quella della rotazione. Il sociologo Hartmut Esser ha descritto questa condizione come il «Dilemma della comunità etnica»: «Contatti intraetnici in 'enclavi' etniche alleggeriscono, all'inizio del soggiorno, dall'eccessivo carico di tensioni provocate dal disorientamento. Essi creano le premesse necessarie per una trasformazione graduale ed a basso rischio dei 'sistemi di orientamento e riferimento' e permettono la validazione delle capacità assimilative come il 'role playing' sperimentale per eventuali capacità di ruoli, necessarie in seguito. D'altro canto le comunità etniche possono costituire la cornice per una completa soddisfazione delle esigenze come pure l'organizzazione della quotidianità, cosicché per l'emigrato — in caso di 'compiutezza istituzionale' della colonia etnica — non sussiste alcun motivo di ricorrere a sforzi per assimilarsi.» (H. Esser 1980:95 f).

L'alternativa socio-politica alla rotazione, sviluppata da Esser e dagli altri membri del gruppo di ricerca BMFT (Ministero della ricerca e della tecnologia) per la promozione della integrazione *individuale* in base all'indagine sulle sue condizioni non è rimasta incontrastata. Specialmente secondo le ultime pubblicazioni di Friedrich Heckmann sono necessarie riflessioni sullo sviluppo di un concetto di pluralismo etnico come alternativa alla programmatica e/o alla prassi di una integrazione assimilativa (Heckmann 1982: 158). Heckmann sottolinea che le colonie di emigrati «sono più che un semplice dato di unità territoriale, nel quale si realizzano determinate istituzioni» (ibidem 172).

La costituzione e lo sviluppo della colonia di emigrati è, a differenza del ghetto, della semplice agglomerazione di persone in un territorio, «processo e rendimento» (ibidem 159), specialmente là dove gli emigrati, in questo processo di costituzione della comunità etnica, si servono di tali forme sociali, di cui in patria non avevano bisogno, soprattutto i «Vereine» (associazioni).

«I circoli dei Gastarbeiter rappresentano un importante risultato organizzativo, innovativo e socio-culturale per superare, di propria iniziativa, le conseguenze del processo di emigrazione» (Heckmann, ibidem 170).

Purtroppo la riflessione di Heckmann rimane chiusa nei confini del modello di sequenza della Chicago School. Essa vede per il momento il rendimento autonomo della colonia nello sviluppo di sistemi sociali «per integrare i suoi membri, non nella società tedesca ...in quanto società di immi-

grazione, ma nella società... degli immigrati in Germania», al contempo si riserva però la speranza che la colonia non rimanga istituzione duratura ma «bridge of transition» (Stonequist 1937:85), «istanza di una graduale, collettiva assimilazione attraverso più generazioni» (Heckmann loc. cit. 178).

Rimane inspiegato, perché venga dunque ammessa di nuovo una gerarchia di gradi di integrazione, più alti e più bassi, e quali rendimenti qualitativi potrebbero garantire questo processo come irreversibile o al contrario, quali fattori, all'interno della colonia, potrebbero anche condurre ad una fossilizzazione di un livello raggiunto o persino ad una sua regressione. L'osservazione sociologica non è in tal modo al riparo da un etnopluralismo, quasi folcloristico.

Ci sembra che una rappresentazione di processi culturali all'interno di istituzioni infraetniche e con il loro aiuto, specialmente se riferita ai circoli, dovrebbe poter almeno elaborare una differenziazione tale, quale è stata realizzata a Francoforte per un'inchiesta del 1982 fra stranieri nei loro circoli, suddivisi secondo nazionalità (100 greci, 100 italiani, 84 turchi). Qui «appariva chiaramente che la partecipazione nei circoli... non è importante in quanto tale ma in quanto partecipazione ad un certo tipo di associazione» (Schoeneberg 1983 pag. 316).

Per i soci ed i simpatizzanti di circoli con finalità diverse, si constatarono notevoli differenze. «Nel gruppo degli italiani si nota che coloro che non hanno mai frequentato circoli... hanno raramente avuto contatti con tedeschi, e tra i frequentatori di associazioni religiose si verificano minori contatti che tra frequentatori di associazioni liberal-progressiste ed altre» (Schoeneberg:315).

In mancanza di altre forme politiche di partecipazione, tali associazioni (Vereine) fungono da veicolo per i propri interessi verso il sistema politico locale con tutti i suoi organismi intermedi. D'altro canto, anche i gruppi tedeschi che da tempo sostengono i diritti e le rivendicazioni degli emigrati, si orientano verso il lavoro e gli obiettivi delle associazioni degli stranieri (Schoeneberg 1983:327). Dunque questo tipo di organizzazione non è l'anticamera di una sperata, futura integrazione, ma rappresenta nello stesso tempo, l'inserimento dell'individuo nel proprio gruppo etnico e, di riflesso, nella società di accoglimento.

5. *Conseguenze del modello italiano delle «150 ore» sulla situazione culturale dei lavoratori italiani nella RFT*

I modelli politici sulla vita dei concittadini stranieri nella RFT non hanno considerato finora l'inclusione della associazione infraetnica come luogo fondamentale dei processi culturali nell'emigrazione³.

³ Per quanto riguarda le offerte culturali per l'insegnamento della lingua madre, mi riferisco alle argomentazioni di H. Glück in questo volume.

Si può riassumere che, a parte i corsi di lingua non c'è stata per un lungo periodo, da parte tedesca, nessuna offerta *culturale* per i giovani e gli adulti italiani.

Se questa situazione è in qualche luogo mutata dal 1975, ciò è dovuto essenzialmente anche all'influsso della programmatica delle «150 ore»⁴.

Come è noto, il diritto all'esenzione dal lavoro retribuita di 150 ore, fu riconosciuto in Italia per la prima volta nel 1973 col contratto collettivo di lavoro stipulato dalla FLM con la Federmeccanica e la Intersind. In questo, come negli altri contratti di lavoro di categoria che seguirono, viene messa a confronto l'idea della «produzione culturale» (Pepe 1975:39) nel senso di un «miglioramento della cultura da parte delle classi subalterne» (Taliani 1976:15) con la definizione tradizionale della istruzione per adulti come di un «recupero» compensatorio. Certamente, la lotta per il riscatto pratico di questa idea era possibile solo perché era assicurata, come seconda condizione fondamentale, l'*autonomia* di questo processo di apprendimento.

«In queste prime esperienze, è stata perciò fondamentale la possibilità di utilizzare l'organizzazione sindacale come momento che garantiva spazi di autonomia al collettivo operaio che, in un certo senso, legittimava l'assemblea su un problema del genere, permettendo di inquadralo facilmente come problema politico complessivo e non come questione meramente didattica o astrattamente ideologica» (Pepe, 1975:66).

Da quando nell'autunno 1975, furono organizzati nella RFT corsi di licenza media per lavoratori italiani emigrati, secondo il modello delle «150 ore» tramite l'ECAP-CGIL, quindi in collegamento con il sindacato italiano, non si sono in realtà potute adempiere tutta una serie di rivendicazioni centrali di questo programma. Non era così possibile ottenere alcuna *esenzione dal lavoro, retribuita o meno*, ma l'intera istruzione veniva a ricadere sulle spalle del lavoratore dopo l'orario di lavoro. Non era possibile inoltre, come in Italia con i «consigli di fabbrica», includere, nel processo di istruzione, organismi diretti quali rappresentanti degli operai.

Nondimeno erano qui anticipate alcune esperienze essenziali che si cercava di attuare nella pratica e che oggi, negli studi sociologici più sopra citati, concernenti un pluralismo etnico-democratico e concernenti l'importanza che rivestono organizzazioni infraetniche nel processo di integrazione, acquistano sempre più risonanza, senza certamente disporre di strumenti di trasformazione pratica.

Riassumo qui di seguito alcune trasformazioni della programmatica delle «150 ore», nella realtà dell'emigrazione nella RFT, realizzate dall'ECAP-CGIL negli anni 1975-80.

a) Nel marzo del 1976 fu approvata una norma per cui entravano formalmente in vigore quei regolamenti per il recupero della licenza media, regolamenti vigenti in Italia per le «150 ore».

⁴ Vorrei limitarmi a mostrare, più dettagliatamente, gli effetti della discussione per quanto riguarda la RFT; la discussione italiana sul tema delle «150 ore» immagino che sia conosciuta, almeno a grandi linee.

Con un monte ore di circa 350 all'anno, avrebbe dovuto essere preparato l'esame di licenza al termine di un corso durato 1 anno scolastico con un insegnamento il più possibile interdisciplinare e focalizzato sulla realtà del lavoratore italiano all'estero. Con ciò potevano venire inseriti nella progettazione del piano didattico, anche dal punto di vista dei contenuti, i materiali italiani dei programmi delle «150 ore», tanto più che anche nelle grandi città del Nord-Italia — specialmente Torino — si era trattato, con l'idea del «miglioramento della propria cultura», di rinnovare la realtà del lavoratore immigrato dal Sud.

L'appartenenza alla stessa nazionalità offriva la possibilità di discutere la realtà del migrante, non come realtà di una sottocultura, ma in relazione alla discussione sulla definizione di egemonia culturale nella società borghese, così come veniva trattata in Italia nel senso gramsciano del termine.

b) Anche se nella RFT, a causa della mancata influenza dei «consigli di fabbrica», non poteva stabilirsi alcuna diretta dialettica fra realtà di fabbrica e realtà scolastica, era comunque scopo dell'ECAP-Germania includere nell'insegnamento, tramite la formazione di gruppi di allievi il più possibile omogenei fra loro per appartenenza a fabbriche o quartieri, la realtà concreta del mondo del lavoro. Non è un caso, se i corsi del primo anno scolastico 1975/76 ebbero luogo in massima parte nella zona di Francoforte/M. ed erano composti da lavoratori di determinate fabbriche: i corsi di Hedderheim reclutavano per lo più lavoratori della VDO (metalmecanica), i corsi di Hoechst lavoratori della Hoechst AG (chimica). L'ampliamento regionale dell'offerta dei corsi non ha luogo all'interno di una pianificazione burocraticamente capillare, ma nell'ambito di concrete attività sindacali dei lavoratori italiani emigrati, in special modo là dove attraverso l'attività del patronato sindacale INCA è creata una infrastruttura per una organizzazione autonoma dei lavoratori italiani.

Già il realizzarsi di un corso, che rappresenta sempre anche il collegamento fra organizzazione sindacale e intelligenza italiana all'estero (i corsi vengono condotti non da insegnanti di ruolo, ma da insegnanti precari), richiede un notevole sforzo organizzativo sostenuto prevalentemente dall'iniziativa di base, visto che né il reclutamento degli allievi, né quello degli insegnanti si avvale di un qualsiasi aiuto amministrativo da parte dei consolati o da parte di associazioni assistenziali. Nell'insieme, nel periodo 1975-80, 1180 partecipanti hanno conseguito la licenza media, soprattutto nelle circoscrizioni consolari di Francoforte/M e Friburgo.

6. Educazione linguistica

In sintesi il concetto di una «pedagogia linguistica democratica» è strettamente «legato al tipo di organizzazione dell'esperienza educativa» (Gelpi 1977:79). A differenza dei corsi tedeschi delle associazioni assistenziali e delle altre istituzioni per la formazione degli adulti, con il loro orientamento puramente formale verso i campi di interazione degli emigrati, l'ECAP-

CGIL doveva affrontare, in quanto organizzazione dei lavoratori italiani, le barriere linguistiche storicamente e strutturalmente condizionate, e cimentarsi con la funzione della lingua tedesca nella vita quotidiana ed in quella di fabbrica.

L'insegnamento del tedesco deve perciò, in determinati casi, favorire la mediazione dei contenuti nella lingua italiana. Questo vale non solo per i corsi di licenza media ma anche per l'«Hauptschulabschluss» tedesco. In alcuni dei corsi da me organizzati ad Hoechst, fu tenuto conto di questa esigenza, così che l'insegnamento della materia — tedesco — veniva impartito in un team-teaching interdisciplinare assieme ad un insegnante italiano.

Ma il fine particolare a cui si dovrebbe tendere — cioè soddisfare le esigenze formali del sistema di formazione e di lavoro in Germania — dovrebbe essere raggiunto tramite il rinnovamento della collettività emigrata che non è riducibile né al desiderio di ritorno in patria né all'assimilazione nella terra di immigrazione.

7. Considerazioni finali sulle difficoltà di un modello formativo italiano nell'emigrazione in Germania

La CGIL decise, nel marzo 1979, di sciogliere l'organizzazione nazionale dell'ECAP in seguito alla legge 382, che trasferiva alle regioni le competenze in materia di formazione di base per adulti. L'ECAP-Germania perdeva con ciò la sua protezione programmatica e finanziaria. Oltre ad ottenere il finanziamento dal MAE (Ministero Affari Esteri) l'ECAP si era adoperata per ottenere l'appoggio del FSE (Fondo sociale europeo). Tutti i costi per le misure da intraprendere nel settore della formazione professionale e socio-integrative dei lavoratori emigrati e famiglie (Ordinanza del Consiglio dello EGN. 11761-74) venivano garantiti per un massimo del 50% e in presenza di un partner riconosciuto (nel nostro caso: il Sindacato Italiano). I corsi della scuola dell'obbligo dell'ECAP avrebbero dovuto essere finanziati per ca. il 40% dal MAE, per oltre il 40% dal FSE e per il resto dall'ECAP stessa. Dopo lo scioglimento dell'ECAP Nazionale Italiana, l'ECAP-Germania non fu però in grado di garantire questo finanziamento. Si aggiunga a ciò il grave ritardo nei finanziamenti ad opera del MAE e di conseguenza del FSE di oltre anno per far comprendere le difficoltà del lavoro con gli insegnanti che, in assenza di una prospettiva anche finanziaria, perdevano e motivazione e desiderio all'aggiornamento.

Ci si deve chiedere, a questo punto, quale sia la causa della continuità, fino ad oggi, dell'ECAP-Svizzera. Sul piano del finanziamento si deve considerare che — a differenza dell'ECAP-Germania — i corsi dell'ECAP-Svizzera non sono gratuiti; in questo modo l'Ente svizzero si libera dalla dipendenza economica da fonti terze di sovvenzionamento e si sottrae dalla tutela del ECAP nazionale italiana. Questa forma di sostegno finanziario si spiega con la lunga tradizione democratica che caratterizza le organizzazioni laiche degli emigrati in Svizzera, per es. le «Colonie Libere».

«L'emigrazione italiana in Germania è qualitativamente diversa e dispersa com'è su di un territorio più vasto rispetto a quello svizzero, è estremamente povera di strutture di aggregazione, possiede pochi giornali, non ha radici» (Collicelli, 1980).

Il modello svizzero di autofinanziamento è però impensabile in Germania, poiché si troverebbe sempre in concorrenza con le attività culturali e di formazione delle ACLI, dell'ENAIIP e della FAIEG che «conducono con le dovute differenziazioni, un'attività dignitosa anche perché finanziate, oltre che dal MAE e dal FSE, anche dalla Chiesa cattolica e da strutture tedesche parallele, quale il Movimento dei Lavoratori Cristiani (KAB), e sostenute dalle sedi centrali con funzionari e soprattutto con la continua assistenza tecnica per quanto riguarda i rapporti con gli organismi finanziatori» (Collicelli 1980).

Un segno della volontà di permanere in emigrazione, non solo come Ente di formazione, ma anche in quanto forza di aggregazione, è dato dalla lotta di un gruppo di insegnanti ed organizzatori appartenenti ad associazioni politiche (Vereine) e decisi a fondare un Ente successore ispirato al concetto di lavoro che aveva reso possibile la nascita dell'ECAP-Germania, seppure in ancora maggiori difficoltà finanziarie.

Si è potuto in tal modo proseguire nella costituzione di corsi di licenza media sotto il nome di Ente Formazione Lavoratori Italiani (EFLI).

URSULA APITZSCH
Universität Frankfurt

Bibliografia

- APITZSCH U.: Die «150-Stunden-Schule» - Arbeiterbildung in Italien, in: «Literatur Rundschau», Sonderheft Neue Praxis, Frühjahr 1979.
- *Italienische Emigrantengruppen in der BRD-Klientel der Sozialbetreuung oder Selbstorganisation?*, in: «Informationsdienst zur Ausländerarbeit», 4/1890.
- *Erwachsenenbildung*, in: *Fachlexikon der sozialen Arbeit*, hg.v. Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt 1980.
- *Italiener in der Bundesrepublik*, in: *Handbuch der Ausländerarbeit*, hg. v.G. Auernheimer, Weinheim 1984.
- BOOS-NÜNNING U. e.a.: *Krise - oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft*, in: REICH H., WITTEK F.: *Migration-Bildungspolitik-Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa*, Essen, Landau 1984.
- BORRIS M.: *Ausländische Arbeiter in einer Großstadt. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Frankfurt*, Frankfurt 1973.
- CINANNI PAOLO: *Emigration und Arbeitereinheit, Zur politischen Problematik der «Gastarbeiter»*, Frankfurt 1979.
- COLLICELLI C.: *Nota per l'incontro del 17 gennaio '80 sull'ECAP-CGIL Germania (non pubbl.)*.
- ESSER H.: *Aspekte der Wanderungssoziologie*, Darmstadt, Neuwied 1980.
- GELPI E.: *Una sfida all'educazione permanente*, in: ECAP-CGIL. *La lingua degli emigrati*, Rimini, Firenze 1977.
- HAMBURGER F.: *Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft*, in: «Zeitschrift für Pädagogik», 18. Beiheft 1983, p. 273-282.
- HECKMANN F.: *Zur Rekonstruktion, empirischem Erscheinungsform und praktisch-politischen Relevanz des sozialräumlichen Konzepts der Einwandererkolonie*, in: VASKOVICS L.A. (ed.): *Raumbezogenheit sozialer Probleme*, Opladen 1982.
- LEE T.E.: *The Role of Ethnic Community as a Reception Area for Italian Immigrants in Melbourne, Australia*, in: «International Migration», 8, 1970, p. 50-63.
- MEHRLÄNDER U.: e.a.: *Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der BRD*, Repräsentativuntersuchung '80, Bonn 1981.
- MIHM G.: *Erwachsenenbildung mit italienischen Arbeitsemigranten - Ursachen, Entstehung, Bedingungen der «150 Stunden» und ihre Durchführung in der BRD*, Dipl. Arb. Fb. Erz. Wiss. Univ. Frankfurt 1978.
- PEPE G.B.: *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Milano 1975.
- ROSE A.M., WARSHAW, L.: *The Adjustment of Migrants to Cities*, in «Social Forces», 36, 1957, p. 72-76.
- SCHÖNEBERG U.: *Sozialkontakte und Partizipation ausländischer Arbeitnehmer in der BRD*. Unveröff. Repräsentativbefragung der Arbeitsgruppe Soziale Infrastruktur an der J.W. Goethe, Universität, Frankfurt 1983.
- SIEBERT H.: *Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie*, Düsseldorf 1972.
- STONEQUIST E.V.: *The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict*, New York 1937.
- TALIANI E.: *Recht auf Bildung und Demokratisierungsprozeß in Italien*, in: WEICK E. (Hg.): *Arbeit und Lernen, Beiträge zum italienischen Modell des Bildungsurlaubs*, Berlin 1976.
- THOMAS W.I., ZNANIECKI P.: *The Polish Peasant in Europe and America*, 2 vol., Boston, New York 1958, (1^a ed. 1918-21).

Studio interculturale attraverso l'esperienza personale

1. COOPERAZIONE DI INSEGNANTI DI DIVERSE NAZIONI: PROBLEMI E NECESSITÀ

La cooperazione di insegnanti di diverse nazioni nella formazione ed educazione dei figli di lavoratori emigrati non avviene alla base, cioè nella scuola stessa, se si prescinde da alcuni esperimenti pilota, spesso limitati nel tempo. D'altra parte la collaborazione da parte di studiosi, dell'amministrazione scolastica e degli insegnanti stessi viene ritenuta un'esigenza indispensabile per un aiuto efficace ai bambini emigrati. Spesso vengono anche richieste, come legittimazione ed appoggio, le raccomandazioni e le decisioni di molti organi internazionali (come l'UNESCO o il Consiglio d'Europa) e di organizzazioni internazionali (nella R.F.T.: Conferenza permanente dei ministri della pubblica istruzione — KMK —). Nei decreti dei singoli stati federali si ritrovano queste direttive, senza che abbiano un'influenza energica sulla coordinazione fra organizzazione e contenuti dell'insegnamento nella scuola tedesca e insegnamento nella madrelingua. In molti stati federali (come nel Baden-Württemberg) l'insegnamento nella madrelingua viene controllato dal Consolato Generale d'Italia. Un gruppo di studio a livello ministeriale e consolare elabora attualmente delle direttive riguardo a una collaborazione. Eppure molti pedagogisti attivi alla base ritengono i diversi tipi di scuola, ciascuno con i propri regolamenti, incompatibili fra di loro nell'organizzazione e nei contenuti. Infatti si osserva spesso nella realtà una certa coordinazione per quanto riguarda l'organizzazione, ma non i contenuti.

Oltre agli ostacoli istituzionali ad una collaborazione bisogna anche considerare quelli psicologici, che in parte risultano dalle diverse concezioni dell'educazione da parte degli insegnanti e dai diversi sistemi di formazione professionale dei due paesi.

Dall'analisi di tali manchevolezze risulta la necessità di una cooperazione fra insegnanti di diverse nazionalità, anche nell'ambito della collaborazione fra paesi europei.

Le basi per essa sono gli aspetti seguenti:

— Gli influssi bilaterali isolati non sono adeguati allo sviluppo complessivo psico-sociale dei bambini stranieri. Al bambino e all'adolescente

tocca il compito di una sintesi delle influenze da cui sono sommersi. Se queste differenze non possono venire sufficientemente capite e portate a una sintesi non sono da escludersi seri danni alla personalità.

— È vero che l'insegnamento nella madrelingua serve in parte al mantenimento e alla cura di un'identità culturale, che dovrà garantire la capacità d'agire nel caso del rientro. Tuttavia spesso avviene che scopi e contenuti di tale insegnamento siano completamente avulsi da quello della scuola tedesca, senza che ci sia uno scambio. Anche in questo caso sarebbe sensato un accordo reciproco.

— Insegnanti di nazionalità diverse, che vogliono collaborare in modo proficuo, dovrebbero cercare per mezzo di contatti collegiali frequenti di eliminare le suddette barriere psicologiche. Dovrebbero imparare a capire e accettare i rispettivi colleghi stranieri nella loro mentalità e concezione pedagogica fondamentale. Superare i conflitti dovrebbe essere la meta per una collaborazione efficace fra insegnanti di diverse nazionalità, senza aggirare o evitare eventuali dissensi.

— Anche se il collega straniero insegna ai bambini tedeschi solo in casi eccezionali (a causa delle disposizioni burocratiche), il riconoscimento della sua posizione nel collegio degli insegnanti può essere un contributo importante per una buona formazione pedagogica comune dei bambini di diverse nazioni.

2. CONCLUSIONI PER LA PREPARAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Nella R.F.T. la «pedagogia per gli stranieri» è spesso materia o indirizzo di studio all'università. La concezione viene sviluppata in genere da docenti tedeschi e i destinatari sono prevalentemente studenti tedeschi. Questi principi e quelli dei corsi di specializzazione per insegnanti vengono spesso criticati, in quanto essi trattano solo i «sintomi» (e non il male) a causa delle esigenze immediate della prassi scolastica. Gli insegnanti stranieri non vengono preparati alla loro attività all'estero — se si prescinde dalla partecipazione a corsi di lingua ¹.

Da quanto detto sopra risulta evidente la necessità di una preparazione più approfondita dei futuri insegnanti di bambini emigrati e questo dovrebbe avvenire fin dall'inizio. Gli studenti tedeschi che si preparano all'insegnamento vengono direttamente a conoscenza durante il tirocinio dei problemi socio-linguistici dei figli di emigrati e possono acquisire, per mezzo di studi integrati nel campo della pedagogia interculturale, la necessaria competenza teorica e pratica (vedi anche PORCHER, L. 1981).

¹ Un'eccezione è costituita dal corso di preparazione per insegnanti italiani all'Istituto di pedagogia di Landau, tenutosi finora una sola volta.

3. CONCEZIONE DEL PROGRAMMA DI STUDI

3.1. *Condizioni fondamentali*

Alla Scuola Superiore di Pedagogia di Reutlingen c'è da alcuni anni la possibilità di scegliere la pedagogia per stranieri come indirizzo o come materia vera e propria di studio con lo scopo di un esame supplementare. Questo può avvenire in tutti i corsi per insegnanti, anche in quelli per le scuole speciali. Inoltre, nell'ambito del diploma di pedagogia, si può scegliere la pedagogia per stranieri come materia facoltativa.

La Scuola Superiore di Reutlingen ha proposto nel 1981 all'Università di Verona e all'istituto di specializzazione per insegnanti Marasleion Didaskaleion di Atene un programma che prevede che parti dello studio della pedagogia, delle lingue straniere (tedesco, italiano, greco), della sociologia e di altre materie possano essere realizzate, sotto l'aspetto dell'emigrazione, nella rispettiva «università gemella» all'estero e che le qualifiche ottenute possano essere riconosciute nel proprio paese. Inoltre è stato concordato di rinunciare reciprocamente alle tasse universitarie.

Il programma è stato accettato per una fase di sperimentazione e dovrà essere valutato secondo le intenzioni, le capacità e i risultati. È prevista una revisione di alcuni punti.

Il programma di studi viene sostenuto dalla commissione della Comunità Europea (Programma di sovvenzioni per la facilitazione di studi universitari comuni), dalla associazione R. Bosch e dallo stato federale Baden-Württemberg.

3.2. *Scopi*

Il programma deve permettere a studenti tedeschi e italiani (greci) e agli insegnanti per la loro futura attività professionale:

- di esaminare tutti i problemi che riguardano i figli dei lavoratori emigrati, soprattutto all'interno della scuola
- di proporre, organizzare e coordinare per gli alunni dei programmi speciali di appoggio
- di svolgere un lavoro sociale all'interno della scuola e con i genitori (anche in collaborazione con altre istituzioni)

Durante lo studio saranno al centro della discussione problemi di cooperazione, ostacoli e condizioni favorevoli e anche strategie per una collaborazione efficace. Attraverso lo studio, il soggiorno ed il lavoro pratico nell'altro paese gli studenti devono acquisire la capacità di cogliere con maggior precisione le particolari strutture sociali, culturali ed economiche dell'emigrazione e di sviluppare una particolare sensibilità per le difficoltà individuali ed i conflitti degli emigranti e delle loro famiglie. Inoltre devono ampliare ed approfondire le conoscenze linguistiche acquisite nella fase preparatoria dello studio.

3.3. *Contenuti*

I contenuti dello studio, dedotti dalle mete, possono venire raggruppati sotto le seguenti problematiche:

- Problemi della preparazione all'emigrazione nel paese d'origine
- Problemi di convivenza e d'integrazione nella società e nella scuola del paese d'emigrazione
- Problemi di reintegrazione dopo il ritorno nel paese d'origine o in quello dei genitori

I problemi di cui al primo e al terzo punto riguardano in modo particolare gli insegnanti dei paesi d'origine, quelli al secondo punto vengono visti come «sfida» pedagogica per una collaborazione, sia nei contenuti che nell'organizzazione, nella scuola e nelle istituzioni per l'assistenza sociale.

Dal programma di studi della Scuola Superiore di Pedagogia di Reutlingen sono stati tratti dei contenuti che possono essere studiati dagli studenti tedeschi direttamente sul posto, nelle istituzioni straniere:

in campo pedagogico

- per esempio: — socializzazione familiare e scolastica degli emigranti
- organizzazione scolastica e forme d'insegnamento nel paese d'origine
 - aspetti della pedagogia speciale per l'integrazione degli handicappati (Italia)

nel campo delle scienze sociali

- per esempio: — fenomeni e cause dell'emigrazione
- geografia sociale, storia sociale e sviluppo delle regioni d'origine
 - problemi economico-politici attuali

nel campo del «tedesco come seconda lingua» e delle «lingue straniere italiano/greco»

- per esempio: — tedesco e italiano/greco, differenze fra le due lingue
- analisi e terapia di errori che vengono attribuiti alla prima lingua
 - lingua ufficiale e dialetti/dialetto della classe sociale nella regione d'origine (problemi sociolinguistici)
 - esercizi linguistici ampliati e specifici nella lingua straniera.

Per studenti *italiani/greci* durante lo studio a Reutlingen si prestano i seguenti contenuti:

- aspetti della convivenza di cittadini tedeschi e stranieri nella R.F.T.
- diritto per gli stranieri e politica verso gli stranieri: i loro effetti sulla vita degli emigranti
- possibilità di appoggio per alunni stranieri: problemi pedagogici, di contenuto e di organizzazione
- educazione interculturale: insegnamento e preparazione di scolari tedeschi e stranieri

- motivazione e misure per un appoggio (sovvenzionamento) socio-pedagogico
- aspetti della cooperazione interculturale
- ampliamento e approfondimento delle conoscenze del tedesco

3.4. *Concezione didattica*

Per raggiungere lo scopo vengono alternate fasi di studio nel proprio paese a fasi di studio all'estero — soprattutto presso le università gemelle. Alla base c'è il principio della ricerca, che in gran parte si svolge in modo programmato-prestrutturato. Ma anche molti processi d'apprendimento, in cui le esperienze personali portano a nuove conoscenze, vengono favoriti da condizioni particolari.

Accanto ai seminari sui problemi inerenti la pedagogia interculturale e ai corsi di lingua presso istituti del proprio paese, gli studi di letteratura sono per ogni studente importanti elementi di motivazione, di avvicinamento e di preparazione diretta delle fasi di studio all'estero. Qui sorge un problema che riguarda soprattutto gli studenti tedeschi: essi non sono — come i loro colleghi italiani e greci — studenti di lingue. Si preparano allo studio in Italia, che sarà esclusivamente in lingua italiana, con un corso di lingua relativamente breve, completato da una fase intensiva di una settimana.

Parte degli studenti italiani di germanistica e pedagogia hanno invece già un'esperienza pluriennale con la lingua tedesca. Per entrambi i gruppi di studenti, tuttavia, presso le università ospitanti si tiene un corso di lingua avanzato, che dopo un test iniziale si svolge a diversi livelli, a seconda delle conoscenze dei partecipanti. Anche l'insegnamento del linguaggio specifico, necessario per i seminari e le discussioni, richiede un certo spazio.

Per facilitare gli studi in lingua straniera agli studenti vengono offerti per il lavoro individuale e per i seminari preparatori dei testi nella rispettiva lingua madre. Per le fasi di studio all'estero è stato preparato anche del materiale bilingue o con un riassunto nell'altra lingua; ulteriore materiale è in preparazione.

Anche un tutorio servirà a favorire l'apprendimento della lingua e sarà tenuto da studenti tutori dell'università ospitante. I tutori aiutano i loro colleghi stranieri a superare le difficoltà di comprensione durante i seminari e a risolvere altri problemi di integrazione sociale nel nuovo ambiente.

I seminari e le esercitazioni vengono tenuti in parte separatamente per ciascun gruppo di studenti stranieri e in parte in comune. Entrambe le forme richiedono una procedura didattica diversa: mentre il docente può anticipare i problemi linguistici che sorgono nel gruppo omogeneo e può quindi offrire forme speciali di semplificazione dei testi, visualizzazione ecc., nei gruppi eterogenei non deve procedere troppo lentamente, annoiando gli studenti di madrelingua. In questo caso sarà adeguata una procedura secondo cui si usi una differenziazione interna e si ricorra alla collaborazione dei tutori.

Una parte dello studio consiste in visite, partecipazione a lezioni come uditore in diversi tipi di scuole, colloqui con esperti e progetti. A Reutlingen attualmente hanno un'importanza notevole le visite alle scuole, in cui gli studenti possono studiare sia la speciale forma d'appoggio per i bambini emigrati che l'insegnamento comune a bambini tedeschi e stranieri. A Verona le visite alle scuole introducono alla struttura e alla realtà del sistema scolastico italiano e anche a problemi specifici (es. integrazione di handicappati). «Stranieri a Reutlingen» è un progetto che deve studiare la situazione degli emigranti in questa città, come esempio per tutta la R.F.T. In piccoli gruppi di nazionalità mista si interrogano organizzazioni e si esaminano iniziative che si occupano di favorire l'integrazione. Il progetto viene preparato da seminari e realizzato da piccoli gruppi che prepareranno una relazione sul materiale raccolto. È previsto un ampliamento del lavoro svolto per il progetto.

Per la didattica universitaria sono interessanti i seminari offerti da due professori di entrambe le istituzioni: la premessa è che ciascun docente abbia conoscenze di base nella lingua madre dell'altro. Finora si sono svolti dei seminari sull'apprendimento della seconda lingua e sull'organizzazione e la funzione del sistema scolastico italiano.

Resta ancora da dire che le fasi di studio all'estero devono aprire la strada ad un'esperienza approfondita in un paese straniero. Vivendo in un pensionato per studenti, in un appartamento insieme ad altre persone o presso una famiglia, dovrebbe essere possibile allacciare e mantenere contatti che permettano una conoscenza più approfondita della struttura familiare e della società del paese ospite di quanto non possa fare un breve viaggio.

L'ambiente in cui si parla una lingua straniera, sia durante lo studio che nel tempo libero, darà a studenti e docenti la possibilità di un'esperienza personale, che li potrà sensibilizzare anche riguardo ai problemi linguistici che hanno molti bambini stranieri in Germania.

3.5. *Realizzazione*

Dalla primavera del 1982 si tengono rispettivamente nei mesi di febbraio/marzo delle fasi di studio di 6-8 settimane a Verona e in novembre/dicembre soggiorni di sei settimane a Reutlingen. È in programma un prolungamento per un semestre o un anno accademico. Esso è particolarmente indicato per studenti che hanno già un diploma e vogliono ampliare gli studi.

Quest'anno (1984) per la prima volta si è realizzato un soggiorno di studio presso il «Centro Europeo» a Catona, Reggio Calabria. I mezzi di studio principali sono stati, oltre ai seminari, colloqui con emigranti, esperti in campo pedagogico e amministrativo, visite a città e scuole.

Un programma di studi è già stato concordato con il Marasleion Dida-skaleion, un'istituzione che offre corsi per insegnanti ad Atene. Qui finora ha potuto tenersi solo un corso pratico di 4 settimane per studenti di Reutlingen in una scuola privata greco-tedesca per bambini reimmigrati (sul te-

ma «Il tedesco come seconda lingua»). La parte pratica è stata integrata da seminari presso l'università gemella. A causa di difficoltà per ottenere il permesso dal governo greco non è stato ancora possibile realizzare uno scambio di studenti.

3.6. *Prospettive*

L'Università di Catania si unirà al nostro programma di studi. La collaborazione è stata iniziata mediante la partecipazione di docenti al soggiorno di studio di Catona e proseguirà con la partecipazione di studenti siciliani alla prossima fase di studio a Reutlingen.

Con tutte le istituzioni gemelle all'estero sono in programma ulteriori attività di ricerca, lo scambio di docenti e di materiali di studio ed anche soggiorni comuni di studio e tirocinio.

NORBERT BOTERAM
Pädagogische Hochschule-Reutlingen

Bibliografia

- BOOS-NÜNNING, U. (Hg.): *Fortbildung ausländischer Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Materialien zum Abschlußbericht über das Projekt der Kommission der EG zur vorbereitenden Fortbildung italienischer Lehrer in der BRD. Landau, EWH Landau, Forschungsgruppe ALFA, 1983, S. 1-5.
- BOTERAM, N.: *Lernziel: Kooperation*, in: «Ausländerkinder, Formen für Schule und Sozialpädagogik» 1982, Heft 10. Freiburg/Breisgau, Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der PH Freiburg, 1982, 10, S. 62-70.
- BOTERAM, N.: *An International Experiment in Teacher Education to Improve Competence in the Education of Migrant Children Involving German, Italian and Greek Students*, in: Smith, A. (Ed.): *Teacher Training and the Education of Migrant Workers' Children*. Brussels, ATEE (Ass. for Teacher Education in Europe), 1983, S. 33-64
- FERNANDEZ-RAMOS, M.: *Aufgaben und Probleme ausländischer Kollegen - aus der Sicht einer spanischen Lehrerin*, in: Sandfuchs, U. (Hg.): *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1981, S. 233-237.
- PORCHER, L.: *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg, Council of Europe, 1981.
- STEFFEN, G./WAGNER, E.: *Unterrichtsorganisation und Kooperation im Kollegium*. Heft D der Reihe: Pilotprojekt «Ausländerkinder in der Schule», Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 1980.
- WAGNER, E.: *Zusammenarbeit und Lernen mit ausländischen Kollegen - Anmerkungen zum Bericht von M. Fernandez*, in: Sandfuchs, U. op. cit., S. 237-243.

Note introduttive alle tematiche culturali del rientro degli emigrati

Una parte dei lavori del Colloquio Italo-Tedesco è focalizzato su particolarità, anche operative — come l'intervento sociale —, della ricerca socio-antropologica nel campo dei processi migratori. In particolare, gli aspetti culturali delle comunità sottoposte al flusso migratorio vengono messi in evidenza, quando si prospetta (e prima o poi si prospetta sempre) il problema del rientro. Consapevoli, come siamo, che, soprattutto in Europa — e verso la Germania in maniera massiccia — si è sviluppato un fenomeno costante, anche se diversificato nel tempo, di andata e ritorno di lavoratori migranti, il quale si può a ragione presentare come fenomeno di migrazione ricorrente, si deve mettere in evidenza come questo fenomeno incida profondamente sulle strutture sociali e culturali delle comunità tributarie del fenomeno migratorio. In questo senso è bene precisare che le ricerche socio-antropologiche in corso presso l'Ateneo calabrese su queste tematiche tendono a prendere in particolare considerazione l'aspetto del *viavai calabrese*¹, come momento fondamentale dell'assetto delle comunità locali.

Tale momento si verifica e si concretizza tanto nella ricerca generale di interesse nazionale, che si articola per *case studies* sul tema «Rientro emigrati — Processi culturali», quanto per le ricerche più settoriali che hanno rivolto il loro interesse precipuamente alle tematiche delle migrazioni all'interno di realtà di minoranza. Tale aspetto è compendiato dalla ricerca sull'emigrazione degli *arbëresh* dalle comunità italo-albanesi dell'Italia Meridionale, particolarmente seguita dal prof. Mario Bolognari che coordina questo lavoro, promosso dalla Lega italiana di difesa della minoranza albanese (*Lidhja Italiane për Ruajtjen e Minoritetit Arbëresh*).

Prima di passare alla discussione delle tematiche mi si conceda — sulla base di queste scelte di ricerca sul campo — di inquadrare a livello di fonti l'ottica del rientro, nella maniera in cui la stiamo affrontando.

L'ottica con cui si è andato delineando il carattere dipendente del fenomeno migratorio dell'età moderna (soprattutto dopo la metà del XIX

¹ Cfr. G. HARRISON, *Viavai Calabrese*, Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, n. 35, Roma 1979.

sec.) è stata quella di individuare a livello strutturale i meccanismi del fenomeno dell'emigrazione, intesa come spostamento nello spazio e nel tempo di portatori viventi di capacità di lavoro (Marx). Sono stati, invece, sottovalutati gli aspetti globali del costituirsi delle contraddizioni che hanno messo, mettono (e continueranno a mettere) in crisi l'ordine morale e civile dei gruppi sociali. La sanzione della fine della libertà comunitaria viene fatta ripiegare sullo spirito che informa tuttora le sociologie delle culture affermativе: le teorie di medio raggio (Merton), «intese al perseguimento dell'equilibrio: equilibrio economico, completezza dell'ordinamento giuridico, armonizzazione tra aspettative individuali e offerta sociale, secondo la logica di un *input-output* che invade tutta la vita dell'uomo»².

L'ipotesi iniziale (preindagine sul rientro), pertanto, ci pone *in media res* con l'andamento processuale sia a livello fenomenologico, sia a livello concettuale. Diremo subito, e ancora a livello teorico, che i forti elementi di conflitto culturale e normativo, i processi traumatici nell'equilibrio sociale, culturale e produttivo delle comunità, gli elementi rilevanti dell'immagine socio-culturale dell'emigrato (integrazione, emarginazione, rientro, ecc.) si possono individuare sia a livello strutturale, sia a livello culturale, attraverso la lettura dei codici di comportamento di gruppi sociali (anche di piccoli gruppi nuclearizzati) come elemento costitutivo di uno o più modelli interpretativi di culture in transizione, cioè lettura fenomenologica della qualità della vita di un gruppo socio-culturale (gli emigrati di ritorno). Nello stesso tempo la rilevazione di aspetti e problemi inerenti l'induzione di nuovi processi culturali (conflitto *fra patterns*) e la persistenza o meno della tradizione (*continuum-discretum* comunità-società) costituisce la proposizione in termini concettuali di livelli di approfondimento anche diacronici; la riproposizione, perciò, del concetto gramsciano di distanza storica anche per il fenomeno migratorio.

Proprio partendo da questo ordine di motivi, noi possiamo constatare un interesse relativamente scarso verso il fenomeno del rientro degli emigrati e, quando esso è stato considerato, l'attenzione è stata tutta puntata sui caratteri strutturali o ideologici delle tematiche del rientro e/o del ritorno, nonché sulla fenomenologia degli aspetti culturali dominanti assunti dall'*idea ritorno*. In questo senso vanno ricordati alcuni studi prodotti a vari livelli di analisi delle scienze sociali in questi ultimi anni: F. Cerase, *Nostalgia or Disenchantment: Considerations on Return Migration*, in S.M. Tomasi e M.H. Engel (eds.), *The Italian Experiences in USA* (New York 1970, 217-39); G. Harrison, *Viavai calabrese*, (Cosenza 1979); D. Frigessi Castelnuevo e M. Risso, *A mezza parete*, Einaudi, Torino 1982); R. King e A. Stracham, *The Effects of Return Migration on a Gozitan Village*, in «Human Organization», vol. 27 (n. 2, 175-79); R.E. Rhoades, *Intra-European Return Migration and Rural Development: Lessons from the Spanish Case*, in «Human Organization», vol. 37 (n. 2, 136-47).

² U. CERRONI, *La libertà dei moderni*, De Donato, Bari 1968, p. 20.

Ma che cosa vuol dire, dunque, «rientro»? L'assunzione del concetto di rientro nell'ottica della questione dell'emigrazione rappresenta l'insieme concettuale che suddivide e distingue il fenomeno migratorio, derivante da condizioni estremamente diversificate. Queste condizioni sono in parte determinate da una diversa situazione socio-economica e culturale in cui si origina il fenomeno e in parte differenziate dall'assunto da cui il fenomeno prende corpo e sostanza, cioè dai meccanismi operanti a livello dell'ideologia che costituisce la sostanza della spinta migratoria. Gli studi sviluppati su questo aspetto hanno sempre privilegiato il rapporto fra l'emigrante e la sua esperienza di integrazione-espulsione nella nuova società. L'analisi ha ruotato intorno al concetto *emigrazione di ritorno-emigrato ritornato*.

Per fare esempi, si potrebbero ricordare l'articolo di Cerase, *Emigrazione di ritorno nel processo di integrazione dell'immigrato: una prima formulazione*, «Genus», XXIII, 1967; o dello stesso autore, *Su di una tipologia di emigrati ritornati*, in «Studi emigrazione», IV, 1967. Emigrazione di ritorno, quindi, vista come spinta a riportare l'emigrante nell'alveo di una normalità-ricongiunzione con le sue origini. All'ideologia del ritorno, intesa come legame (spesso falso) con la terra che ti rifiuta, ma che è la patria che ti «manda in quel paese», corrisponde un livello di analisi tendente ad azzerare gli aspetti culturali del processo, riducendoli tutti a elementi della crisi socio-economica.

Sia nei motivi della partenza, sia nei motivi del ritorno la processualità culturale viene limitata solo agli aspetti problematici della parziale integrazione, cioè residente-emigrante, partenza-arrivo, occupazione-disoccupazione, integrazione-esclusione, successo-fallimento, immigrazione-rientro. Nella fattispecie del rientro, l'emigrato di ritorno, il rimpatriato, il reduce, assumono tutti lo stesso aspetto. Meglio diremmo con Harrison, «la stessa emigrazione di ritorno viene letta secondo un'ottica deformante: i *rimpatriati* (dall'estero o da altre regioni italiane) vengono automaticamente equiparati a coloro che non sono mai andati via. E la loro esperienza perde ogni specificità³. Quindi diventa quasi necessario concettualizzare il rientro come aspetto parzialmente negativo, o di minor valore, del grande meccanismo del processo migratorio. In altre parole la tendenza in questo contesto ad azzerare le precondizioni del grande processo migratorio, cioè a rendere il ritorno a un «come prima», costituisce il corollario all'assunto, che il ritorno può allora essere visto semplicemente come una soluzione al fallimento all'integrazione⁴.

La differenziazione dei significati del ritorno sta nelle ragioni intrinseche delle motivazioni contingenti al ritorno e nelle spinte originarie all'assunzione del rapporto partenza-ritorno. Del resto la motivazione costante e preordinata di ogni processo migratorio può trasformarsi in simbolo (segno di riallaccio al paese) che a volte è retorica, altre volte è protesta (questa

³ G. HARRISON, *Op. cit.*, p. 17.

⁴ Cfr. F. CERASE, *Nostalgia or Disenchantment: Consideration on Return Migration*, in F.M. TOMASI e N.H. ENGEL (eds.), *The Italian Experience in USA*, New York 1970, pp. 217-239.

volta detta e non «muta protesta», come l'individua Meyriat nei caratteri dell'emigrazione calabrese): «nella terra dove nasci, beato chi ci muore»⁵.

Certo è che il primo aspetto del bisogno del rientro si collega all'itinerario dell'emigrato, non come tema strettamente legato alla processualità economica, e quindi sviluppata in una sola direzione, dal sottosviluppo alle zone sviluppate, dalla campagna povera all'industria ricca, ma si muove anche insieme e contro le più profonde motivazioni culturali proprie dell'emigrante: la tradizione sua propria, il bisogno di realizzarsi, il desiderio di ritrovarsi. Dobbiamo appunto dire che questo discorso è raramente presente nelle tematiche (anche della sinistra) di fronte alla lettura del fenomeno. «Solo pochi scrittori come Oscar Handlin (*The Uprooted*, 1951) sono stati capaci di descrivere le emozioni e le sofferenze dell'emigrante nei primi mesi, nei primi anni in cui ogni cosa — i contatti umani, il lavoro, la lingua, i luoghi di abitazione, il clima, il cibo — è così incomprensibilmente nuova e strana che costituisce un problema da risolvere, e una difficoltà da superare»⁶.

E tutto ciò trova una giustificazione concettuale in un'area della conoscenza che lo studioso dell'emigrazione sembra aver dimenticato, tutto teso com'è a far tornare i conti del saldo migratorio. Ma l'osservazione psicologica e l'anamnesi psichiatrica avevano già sollevato nel tempo il concetto di *Heimweh* (mal di paese, di patria, di casa), intesa come sofferenza, razionalizzazione, malattia della patria. Diciamo con Frigessi e Russo che «avremmo potuto tradurre dal tedesco (in questo caso dalla lingua svizzero-tedesca), abbiamo preferito la parola originaria, che vuol dire, letteralmente, dolore della casa, della terra natale; e che ha una profonda risonanza evocativa. *Heim*, in tedesco è molto più che casa, è focolare, luogo popolato da persone amate, dove ci si sente protetti, luogo al quale tornare, spazio-tempo al quale si appartiene, storia-vissuto di cui si partecipa pienamente»⁷.

Rientro quindi in una triplice accezione: 1) ritorno a casa, come bisogno-spinta soggettiva della partenza-emigrazione; 2) ritorno da un altro paese, un'altra realtà, una storia comunque vissuta e assunta culturalmente, sia il rientro raggiungimento dello scopo o *return of failure*; 3) rientro nella famiglia, nel villaggio, nel paese, nella città. Scontro, quindi, con l'assetto del proprio paese d'origine nella fase attuale, riproposizione a livello semantico perlomeno di quei problemi stessi che egli ha agito-patito quando è espatriato. Focalizzazione concettuale, perciò, del rientrato come immigrato in patria⁸.

Per una prima definizione della tipologia dell'immigrato in patria si deve ricorrere a una riorientazione della figura dell'emigrante in quanto, come abbiamo visto, nella nostra letteratura scientifica, ma anche in altre aree di studio, sono virtualmente inesistenti o limitate le figure ufficiali dell'emi-

⁵ Cfr. J. MEYRIAT, *La Calabria*, Lerici, Milano 1961.

⁶ F. CERASE, Op. cit., p. 219. Il testo citato è O. HANDLIN, *Gli sradicati*, (tit. or. *The Uprooted*, 1951), Comunità, Milano 1961.

⁷ D. FRIGESSI CASTELNUOVO e M. RUSSO, *A mezza parete*, Einaudi, Torino 1982, p. 8.

⁸ G. HARRISON, Op. cit., p. 26.

grante che ritorna. Si tratta di riproporre all'analisi il processo di costruzione del meccanismo espatrio-rimpatrio, considerato anche nelle differenziazioni interne alla tipologia, o esterne, in quanto estrapolate da diverse precondizioni storico-sociali. A quest'ultimo proposito, intendiamo precisare che il rapporto espatrio-rimpatrio ha pesato e pesa in modo diverso sulla consistenza e le caratteristiche del processo migratorio, ma ne è stato, e necessariamente ne è, una costante non indifferente. Rispetto a quanto detto, sulla reindividuazione della tipologia qualitativa della carriera dell'emigrante che va rivisitata, si tratta di ripercorrere i meccanismi della partenza-esperienza all'estero (*experience abroad*) — ritorno e reintegrazione. Questa ricostruzione fenomenologica dei vissuti della nostra preindagine viene riproposta a fine processo, cioè agli immigrati in patria.

Per quanto riguarda le caratteristiche di queste analisi la metodologia di osservazione dovrà necessariamente tenere conto della distanza storica e ideologica che sta tra l'evento e le sue ragioni e la comprensione dello stesso e la sua razionalizzazione. Alcune domande, per esempio: «avendo deciso di emigrare, che modello di emigrazione rappresenta l'emigrante tipico? Parte forse con un periodo prefissato di assenza nella mente? Ritorna in patria per lunghi periodi? Può entrare facilmente o indifferentemente in un sistema di emigrazioni ricorrenti?»⁹.

Queste e altre domande poste ora per allora propongono una tipologia fatta di documenti orali e di reinterpretazioni di etnofonti (foto, libri, dischi, depliant, ecc.) in modo da rendere in trasparenza la memoria del vissuto sensibile.

Sempre su questa linea si apre il processo diversificato delle *experiences abroad*. Certo, con una differenza marcatissima fra emigrazione interna (sul territorio nazionale), emigrazione industriale europea e *long-term emigrants*. I problemi della vita quotidiana si aggregano e disgregano nella specificità dello scontro con il reale (lavoro, famiglia, nutrimento, educazione, scolarità, abitazione, ecc.) e costituiscono gli *specimen* della configurazione della comunità degli emigrati. È su questo che insorgono le modalità del processo ritorno-reintegrazione. Ragioni, talvolta, ammantate di forte colorazione ideologica o di forte razionalizzazione del desiderio e della spinta nostalgica. Normalmente la ragione principale del ritorno è quella che si concretizza nell'espressione «*time to go back*», che racchiude in sé genericamente lo scopo raggiunto e la mascheratura della propria condizione di vita. Nella graduatoria delle ragioni del ritorno è anche presente l'infelicità, intesa questa volta non come *Heimweh*-nostalgia, ma come fallimento; fallimento che nell'analisi corrente viene normalmente razionalizzato come fattore esterno e/o necessario. Ma si può anche ritenere che la bassa presenza di ragioni spiacevoli sia da determinarsi anche sul livello di *realizzabilità* del ritorno per fallimento. Il ritorno per fallimento è strettamente collegato e vicino all'impossibilità del rientro. Invece, quando il rientro si realizza, la tenden-

⁹ R. KING e A. STRACHAM, *The Effects of Return Migration on a Gozitan Village*, in «Human Organization», V. 37 (2), pp. 136-147, p. 146.

za delle istituzioni è quella di cancellare il rimpatriato, come soggetto, attraverso l'eliminazione delle ragioni del rimpatrio.

Nei contesti reali si viene a determinare un moltiplicarsi di minoranze diglottiche e transculturali che rappresentano le comunità o gli pseudogruppi degli immigrati in patria. Come fa notare Sobrero, «il problema linguistico dell'emigrante, nell'arco di vicende che va dal momento della partenza a quello del rientro e del reinserimento nella realtà meridionale oggi non solo è solo un'allegoria dell'Italia in crisi da utilizzare come rinvio culturale alla parabola del ricco Epulone per aspiranti rifondatori di modelli di sviluppo: è, molto più drammaticamente, la realtà angosciata di migliaia, milioni di italiani sradicati dalla loro cultura — e quindi anche dalla loro lingua —, non integrati nelle realtà socio-culturali del paese ospite, oggi costretti al rientro sotto l'incubo di una continua minaccia alla sopravvivenza economica, e nuovamente alle prese con un inserimento difficile alla ricerca di radici culturali perdute, impegnati come in una perpetua condanna a rincorrere i miti del *prima*»¹⁰.

Fa notare proprio Harrison che molte volte il successo e l'integrazione dell'emigrato non trovano lo stesso riscontro nella reintegrazione nel paese di origine, costituendo «un'integrazione in termini di insuccesso, cioè di riassorbimento, di rifiuto dell'esperienza, di fallimento dei progetti per cui si era deciso a tornare»¹¹.

Passando ora alle caratteristiche della preindagine conoscitiva di cui la concettualizzazione che ha preceduto costituisce predisposizione ipotetica di un modello interpretativo, prima di addentrarci nel dibattito su scelte d'impianto metodologico e di applicazione di strumenti concettuali si tratta di stabilire le aree territoriali interessanti per la rilevazione. Abbiamo detto aree territoriali intendendo intervenire su specifiche condizioni dell'organizzazione sociale del territorio e non creare delle tipologie generali ed astratte (per esempio il tipo meridionale, il tipo calabrese, ecc.).

Ciò implica — per poter coerentemente in seguito operare delle comparazioni — una individuazione e catalogazione degli elementi emergenti e caratterizzanti i fenomeni del rientro degli emigrati nelle comunità locali: approfondite analisi bibliografiche, lettura di documenti storici, ricostruzione degli archivi, raccolta e catalogazione di documentazioni visive, iconografiche e urbanistiche, ricostruzione o rivalutazione delle etnofonti. È, appunto, in questo contesto che si situano a livello teorico le ricerche di cui ci assumiamo la responsabilità. Queste tendono soprattutto a sviluppare l'analisi del processo migratorio come necessità e presenza del *rientro*, che diventa elemento fondante della riproposizione della comunità, intesa come comunità politica urbana (la *städtliche Gemeinde* di Max Weber).

CESARE PITTO
Università della Calabria

¹⁰ A. SOBRERO, *Introduzione a I. TEMPESTA, Lingua e emigrazione*, Milella, Bari 1978, pp. 5-6.

¹¹ G. HARRISON, *Op. cit.*, p. 27.

Il rientro degli emigrati fra tradizione e trasformazione: ipotesi per un'indagine

L'Università della Calabria è sede del coordinamento centrale di una ricerca di importanza nazionale, finanziata dal Ministro della P.I., che coinvolge le Università di Bologna, Padova e Sassari. Il direttore della ricerca è Cesare Pitto, della Cattedra di Antropologia Culturale.

Il progetto della ricerca prende l'avvio da un'indagine di sfondo sui processi culturali indotti e sulle persistenze della tradizione in aree di rientro degli emigrati, una ricognizione conoscitiva da condurre in Calabria, regione dell'Italia meridionale che rappresenta l'emblema di una storia dell'esodo dalla fine dell'Ottocento ad oggi. I risultati di questa fase preliminare consentiranno di portare avanti un organico progetto di ricerca finalizzato all'analisi del rientro degli emigrati, visto come fenomeno economico-sociale e come fenomeno culturale di trasformazione.

Preliminarmente è stato compiuto uno studio critico delle ricerche sull'emigrazione condotte fin'oggi; esse hanno privilegiato il tratto quantitativo, essendo fondate sul principio del «saldo migratorio», secondo il quale è necessario stabilire l'entità del saldo negativo da una parte e del saldo positivo dall'altra, risultanti dai raffronti sulla consistenza della popolazione (residente e/o presente) in date aree di esodo e di arrivo.

Queste indagini si sono rivelate imprecise, di una imprecisione che è mutata col mutare del tempo storico prescelto e delle aree geografiche considerate. Non solo risultano inattendibili i dati sul numero di emigrati da una data zona in un dato periodo di tempo, ma questa inattendibilità è talmente legata a variabili metodologico-tecniche e storico-ideologiche, che non può costituire il parametro per la misurazione dell'errore in altre zone e in altri periodi storici, in cui altre direttive metodologiche e altre concezioni ideologiche hanno compiuto errori di diversa consistenza e di diversa natura.

Questo limite ha accentuato l'uso «politico» e ideologico del fenomeno, sia nelle zone di esodo, sia nelle zone di arrivo. Le cifre, come si dice, balzano, restringendosi ed espandendosi con un'incredibile oscillazione, sulla quale si sono costruiti ragionamenti che hanno prodotto orientamenti dell'opinione pubblica, ma anche leggi e regolamenti, misure economiche e igienico-sanitarie, interventi urbanistici, teorie sociologiche e psichiatriche.

In proposito vanno fatte due osservazioni. Innanzitutto, il dato quantitativo è inattendibile e, tuttavia, in modo sorprendente, esso non solo non viene corretto, ma addirittura viene utilizzato con disinvoltura per le analisi scientifiche e per l'iniziativa politica. Il risultato non può che essere opinabile e sull'uno e sull'altro versante.

La seconda osservazione riguarda la misurazione complessiva, che, come abbiamo detto, avviene per sottrazione, cioè sulla base del «saldo migratorio». La differenza tra la popolazione di un decennio e quella del decennio successivo ci dà un saldo negativo o positivo che viene assunto come misura del fenomeno migratorio. Questo è un evidente falso, perché l'emigrazione non si è mai sviluppata con un flusso unidirezionale, ma è stata contrassegnata da flussi e riflussi, partenze e rientri, nuove partenze e nuovi rientri, emigrazioni verso più destinazioni, spesso in città, regioni o nazioni diverse. Quindi, il fenomeno è molto più complesso sul piano economico-sociale e culturale — ma lo è anche sul piano puramente numerico — di quanto voglia far intendere la logica del «saldo migratorio».

Sono le categorie stesse di «partito», «rientrato», «emigrato», «rimpatriato», e così via a cambiare le loro referenze, ma anche le loro contiguità, similitudini, differenze. Infatti, i «partiti» non sono mai, quantitativamente parlando, il risultato di una sottrazione compiuta sulla popolazione, e tanto meno questo dato numerico potrà rendere la misurazione di un fenomeno sociale e culturale molto più esteso, e, quindi, anche diversamente significativo.

Accanto alle analisi quantitative vi è un'interessante serie di studi sul fenomeno migratorio nei suoi aspetti economici, politici, sociologici, antropologici, psicologici, psichiatrici, storici. Essi sono per lo più fondati su dati inattendibili, ma ciò non toglie loro interesse e utilità.

Piuttosto i limiti più rilevanti ci sembrano essere altri due. Intanto, domina l'ottica secondo la quale l'umanità è normalmente stanziale e solo accidentalmente emigra. La preistoria e la storia umana dimostrano il contrario, punteggiate come sono da nomadismo, trasferimenti coatti, diabasi oceaniche, fughe e viaggi coloniali. Senza scomodare i tempi remoti, è sufficiente ricordare che la società industriale, il suo decollo e il suo sviluppo fondati sulla mobilità rururbana di masse enormi di forza lavoro, dimostra come l'umanità abbia proprio nei processi migratori un normale dispositivo per lo sviluppo e la riorganizzazione.

Le conseguenze di questa impostazione errata sono state due: a) da una parte l'emigrazione è stata vista come la morte delle zone di esodo, processo di deprivazione patologico, accidente occasionale; b) dall'altra, essa è stata giustificata, anzi in alcuni casi incoraggiata, come elemento energetico dello sviluppo economico, legittimo perché temporaneo e occasionale, in quanto accidentale.

In entrambi i casi l'analisi è stata rivolta alle condizioni socio-economiche delle zone di esodo prima dell'emigrazione e sulle condizioni delle zone di arrivo, intese come integumento che deve accogliere e riporta-

re alla stanzialità (leggi: normalità) ciò che è in movimento (leggi: eccezionalità).

In sostanza, gli studi si sono svolti o nelle zone di esodo, come analisi delle condizioni che hanno causato o favorito la partenza, sia dal punto di vista strutturale oggettivo, sia dal punto di vista sovrastrutturale soggettivo; partenza vista, comunque, sempre come perdita. O nelle zone di arrivo, dove bisognava creare le condizioni dell'integrazione, intesa come acculturazione finalizzata alla massimizzazione degli aspetti positivi (espansione della base produttiva) e alla neutralizzazione degli aspetti negativi (il rafforzamento economico e politico delle culture subalterne immigrate).

Gli studi sull'emigrazione si sono caratterizzati anche per un altro limite, teoricamente discendente dal primo. Si ritiene che l'emigrante nella sua trasfigurazione abbia una sola possibilità di successo, l'integrazione. Tutta la sociologia degli anni Sessanta ha lavorato su questo tema, dando le coordinate del processo d'integrazione, privilegiando i fini e i risultati, piuttosto che le motivazioni e i processi. «Il sociologo, privilegiando la meccanica dell'integrazione, presuppone un diritto per l'emigrato alla (buona) accoglienza, al quale deve accompagnarsi un suo reciproco dovere di accettazione dei costumi del gruppo che l'accoglie. Per l'antropologo, al contrario, il problema dell'emigrazione viene riformulato nei termini del diritto dell'emigrante ai costumi del suo gruppo d'origine, e del reciproco dovere della comunità che l'accoglie a confrontarsi con le differenze di questi costumi. Il pluralismo delle differenze, insomma, invece dell'assimilazione al modello dominante» (G. Harrison, *Viavai calabrese*, «Quaderni del Dip. Scienze Educazione», 1979).

La correzione di rotta che noi intendiamo compiere ha come obiettivo primario la riunificazione, almeno metodologica, delle ricerche sugli emigrati, sugli immigrati e sui rientrati, fino ad oggi analizzati come soggetti distinti di tre diversi fenomeni sociali e non come le tre possibili tappe culturali di un *percorso migratorio* la cui mappa va ricostruita per comprendere e interpretare le motivazioni e le cause, i bisogni e le spinte, le condizioni e le situazioni che generano, alla fine, il rientro.

L'ipotesi di lavoro che informa la preindagine è quella di realizzare la raccolta degli elementi utili per lo studio dei fenomeni culturali indotti nelle comunità rurali e nei centri locali dai processi di mutamento sociale e culturale determinati dal rientro degli emigrati. Lo sviluppo di una ricerca sistematica di interesse antropologico necessita dell'approntamento di materiali e dati esaminati nella fase di transizione sotto le spinte incidenti dei processi innovativi che scaturiscono dalla rottura operata dal fenomeno «rientro degli emigrati». Inoltre, un'analisi sistematica richiede la costruzione di uno o più modelli interpretativi delle culture della transizione. Per tale motivo la preindagine si limita alla fase descrittiva e della catalogazione dei processi culturali emergenti e all'approntamento di un sistema di indagine comparativo per il confronto con le realtà sottoposte alla mobilità migratoria.

L'area d'intervento della ricerca è delimitata culturalmente dai codici di comportamento emergenti nelle zone di maggiore incidenza del fenomeno

rientro-inurbamento. Nella Regione Calabria sono state individuate aree campione di diversa consistenza che sono state definite sulla base dei processi produttivi (agricoltura di sussistenza, agricoltura semi-intensiva, mercati locali, centri terziari di scambio e comunicazione).

In particolare, sembra possibile costruire sulla base dei dati disponibili un catalogo di tipologie territoriali diversificate con il seguente schema. 1) Processi migratori da aree rurali verso aree urbane con rientro in aree rurali. Caso classico di flusso e riflusso, andata e ritorno che apre il campo all'analisi sul piano culturale per l'individuazione delle etnofonti. 2) Processi migratori da aree rurali verso aree urbane con rientro in medi centri urbanizzati (centri urbani locali). Qui i processi culturali emergenti costituiscono un modello comparativo con la situazione sub 1). 3) Processi migratori da aree rurali verso aree urbane con rientro in aree di forte inurbamento in Calabria o in altre regioni italiane. L'analisi dei processi evolutivi sul piano culturale è da riferire alla costruzione di un modello sistematico di analisi della complessiva realtà in transizione.

Sulla base dei dati strutturali raccolti nelle aree campione è in corso uno studio che prevede due fasi entrambe in corso di completamento: a) la ricognizione sui fenomeni emergenti indotti dai processi del rientro migratorio sulla persistenza di elementi della cultura folkloristica della comunità; b) la ricognizione delle interrelazioni culturali della vita quotidiana attraverso l'individuazione dei media della comunicazione e la aggregazione-disaggregazione delle istituzioni sociali.

Sul piano operativo ci stiamo muovendo guardando ai seguenti obiettivi: a) individuazione dei processi socio-culturali rilevanti; b) misurazione dell'ampiezza del saldo migratorio in rapporto all'itinerario della mobilità dei soggetti migranti; c) analisi microstorica del contesto socio-economico; d) descrizione e identificazione dei fattori sostitutivi di aspetti della rappresentazione sociale (feste religiose e laiche, ciclo della vita e dell'anno, codice degli oggetti, ecc.); e) rappresentazione del sociale attraverso la valutazione dei fatti istituzionali e politici, con la analisi dell'assetto amministrativo della comunità; f) analisi delle testimonianze orali, delle biografie, delle espressioni artistiche attraverso testimoni privilegiati e analisi situazionale; g) studio dei processi di devianza; h) indagine sui processi di risocializzazione dei figli degli emigranti; i) osservazione partecipante su struttura della famiglia, clientelismo, gruppi di potere (mafia).

Sul piano più propriamente teorico, invece, ci siamo posti il problema di individuare i motivi che hanno reso così scarsamente interessante, nel campo delle scienze sociali, il fenomeno del rientro. Quando esso è stato considerato, l'attenzione è stata tutta rivolta ai caratteri strutturali o ideologici. In questo senso vanno ricordati gli studi di Cerase, Frigessi Castelnuovo e Riso, King e Strachan, Rhoades.

La nostra elaborazione vuole, invece, investire il campo dei processi culturali nel «rientro-emigrati», sia tra gli emigrati rientrati, sia nelle comunità di rientro. Ci siamo anche chiesti chi sono coloro che rientrano e quali

sono le loro motivazioni, ma soprattutto vogliamo sapere cos'è il rientro, cioè qual è la sua configurazione culturale, a volte presentata come una ricomposizione-ricongiunzione del «come prima», a volte come una nuova emigrazione, quaesta volta rovesciata e, quindi, come un nuovo conflitto.

Il concetto di rientro rappresenta l'insieme che suddivide e distingue il fenomeno migratorio, secondo condizioni estremamente diversificate. Queste condizioni sono in parte determinate da una diversa situazione socio-economica e culturale in cui si origina il fenomeno, e in parte dai meccanismi operanti a livello dell'ideologia che costituisce la sostanza della spinta migratoria. Gli studi, del resto, sviluppati su questo aspetto hanno sempre privilegiato il rapporto fra l'emigrante e la sua esperienza di integrazione-espulsione nella nuova società.

Vi è la tendenza ad azzerare le precondizioni del processo migratorio, cioè a rendere il ritorno un «come prima»; e ciò costituisce il corollario dell'assunto che il ritorno può allora essere visto semplicemente come una soluzione al fallimento dell'integrazione. Invece, vi è una differenziazione dei significati del ritorno che sta nelle ragioni e nelle motivazioni contingenti del rientro, ma anche nelle spinte originarie alla partenza.

Certo è che il primo aspetto del bisogno del rientro si collega all'itinerario dell'emigrato non come tema strettamente legato alla processualità economica e quindi sviluppata in una sola direzione, dal sottosviluppo alle zone sviluppate, dalla campagna povera alla industria ricca; ma si muove anche insieme e contro le più profonde motivazioni culturali proprie dell'emigrante: la tradizione sua propria, il bisogno di realizzarsi, il desiderio di ritrovarsi.

Tutto ciò è raramente presente nelle analisi degli studiosi; eppure, come anche sottolinea C. Pitto, l'osservazione degli psicologi e degli psichiatri aveva disegnato il concetto di *Heimweh* «che vuol dire, letteralmente, dolore della casa, della terra natale; e che ha una profonda risonanza evocativa» (D. Frigessi Castelnovo e M. Rizzo, *A mezza parete*, Einaudi, Torino 1982). Per una prima definizione della tipologia dell'immigrato in patria si deve ricorrere a una riorientazione della figura dell'emigrante in quanto, come abbiamo visto, nella letteratura scientifica sono inesistenti o limitate le figure dell'emigrante che ritorna.

Sempre su questa linea si apre il processo diversificato delle esperienze. Certo, con una differenza marcattissima fra emigrazione interna, emigrazione europea e transoceanica. I problemi della vita quotidiana si aggregano e disaggregano nella specificità dello scontro con il reale e costituiscono elementi della configurazione della comunità degli emigrati. È su questo che insorgono le modalità del processo «ritorno-reintegrazione». Ragioni talvolta fortemente colorate ideologicamente, con forti razionalizzazioni del desiderio e della spinta nostalgica.

La nostra ipotesi di lavoro è legata alle osservazioni compiute sugli elementi del mutamento culturale indotto, che emergono nelle comunità calabresi, tra le quali — anche per avere una più ravvicinata esemplificazione

dei problemi linguistici — sono presenti anche diverse realtà di origine albanese che nella sola provincia di Cosenza contano circa 40 mila soggetti. Da questa osservazione stiamo estrapolando il processo di mutamento continuo che caratterizza non tanto i ritorni o i rientri reali, storici, compiuti da soggetti fisici, quanto il «rientro» come struttura culturale legata all'identità etnica, culturale e linguistica di una comunità. Ci sembra che il rientro sia un elemento che caratterizza l'esodo, fin dal primo giorno della partenza, sviluppandosi lungo tutto il corso dell'esperienza migratoria, come canale di comunicazione sempre aperto tra l'origine e la diaspora; esso è un processo e non un episodio, un'evoluzione e non un accidente, una catena di mutamenti culturali generati dall'incontro/scontro con il modello di qualità della vita dominante nelle aree sviluppate e del grado di accettazione/rifiuto di esso. Il rientro non è un fenomeno episodico, con motivazioni e tempi precisi, definibili, ma presente nell'arco dell'esperienza storica come misuratore di livelli di acculturazione.

Inteso in questo senso, il rientro non fa parte dell'esperienza solo di chi rientra, ma dell'identità stessa dell'emigrato, anche di colui il quale non rientrerà mai (che lo voglia o no, che lo possa o no). Infatti, voluto o non voluto, il rientro genera comunque, per mezzo di un codice di comunicazione da decodificare, i mutamenti culturali che ne costituiscono la spia.

Le rimesse in denaro e le loro modalità sono una di queste spie, misuratrici di un flusso comunicativo che spesso non ha ragioni concrete o motivazioni razionali, ma consente il contatto e quindi un eventuale rientro (voluto/non voluto, possibile/impossibile). Esse sono la cura della nostalgia e allo stesso tempo la sua alimentazione; la stessa nostalgia ha un suo codice, impalpabile, sottile, privo di senso compiuto, ma significativo per la cultura dell'emigrazione. Possiamo dire che la nostalgia è un sistema simbolico per organizzare e interpretare le vicende della propria esperienza migratoria.

Un'altra spia è costituita dall'edilizia indotta dalle rimesse stesse. Case vuote, ripari inabitati, focolari spenti, segni di una cultura del rientro che va compresa al di fuori delle interpretazioni sentimentali. Anche in queste enormi abitazioni fredde e immobili è possibile riscontrare un codice di comunicazione di modelli abitativi, un codice degli oggetti e della moda che rende ravvicinato il confronto Nord-Sud, città-campagna, dominante-subalterno. La costruzione della casa è una forma di rientro, e può durare una vita.

Il terzo esempio che voglio fare è quello delle feste religiose e dei pellegrinaggi votivi che sono mutati in questo dopoguerra in seguito alle esigenze degli emigrati che attraverso cospicue donazioni, lunghi viaggi, copiosi acquisti di oggetti votivi, coprono la distanza geografica e culturale tra il santuario calabrese e i «nuovi santuari» della città industriale.

In definitiva, la nostra è una ricerca che mira all'interpretazione della nostalgia in chiave antropologica culturale, come elemento della cultura connesso con il problema dell'identità, dell'etnicità e dell'acculturazione.

MARIO BOLOGNARI
Università della Calabria

Indagine sugli emigrati di ritorno: lo specifico linguistico delle donne

Presento in questa sede la rielaborazione di alcuni risultati di indagini condotte recentemente presso il Dipartimento di Filologia Linguistica e Letteratura dell'Università di Lecce, sul rientro degli emigrati nell'area salentina*.

Nel complesso, il campione analizzato è quantitativamente piuttosto interessante, in quanto è così costituito: a Guagnano 10 emigrati rientrati e 10 non emigrati (a confronto), a Campi 40 emigrati (20 maschi e 20 femmine), a Maglie 90 emigrati rientrati (45 maschi e 45 femmine): complessivamente, dunque, 140 emigrati rientrati, sottoposti a indagini riguardanti i problemi sociolinguistici dell'emigrazione e del rientro. Fra i molti risultati interessanti, vorrei qui portare in primo piano, sotto un'angolazione linguistica, il tema della donna, dei suoi problemi, delle peculiarità della sua esperienza migratoria; insomma, rispondere con qualche dato di tipo linguistico alle domande — e anche alle affermazioni — che spesso si fanno sullo specifico femminile in quella esperienza drammatica e straordinaria che è l'emigrazione.

Abbiamo analizzato la situazione al momento del rientro, e ci siamo chiesti: come si presenta il repertorio linguistico dell'emigrato (M e F), rispetto al repertorio del non emigrato? Non è una domanda banale, perché dal fatto che condivida o non condivida con il resto della comunità il repertorio e la scala di valutazione dei codici del repertorio, dipende la concreta possibilità di re-inserimento dell'emigrato nel tessuto culturale del paese dal quale era partito. Da questo punto di vista il ruolo della lingua straniera, più o meno acquisita, appare più marginale rispetto a quello dei due codici effettivamente presenti nella comunità di rientro: il dialetto e l'italiano.

Ma c'è un problema di metodo. Sulla qualità e quantità di padronanza di questi due codici, come tutti sappiamo, è difficile avere valutazioni at-

(*) Si tratta dei lavori svolti sotto la guida di chi scrive da Antonio Caputo a Campi Salentina (15 Km. da Lecce), da Antonio Ferrante a Guagnano (19 Km. a W di Lecce), da Domenica Moriero e da Adriana Parlavecchio a Maglie (28 Km. a sud di Lecce) con rigore e precisione tali da garantire la piena attendibilità dei dati.

tendibili da parte degli interessati, proprio per l'inevitabile interferenza — spesso inconscia — di fattori emotivi sull'autovalutazione: si registrano perciò spesso rimozioni, censure, radicalizzazioni negli atteggiamenti, ipervalutazioni, ostentazioni, stereotipi, ecc. È un comportamento ampiamente motivato dal fatto che proprio sulla sintonia linguistica tra individuo e comunità di rientro si gioca la sorte futura dell'emigrante. Abbiamo perciò predisposto, a fianco dei tradizionali questionari sociolinguistici, anche dei rilevamenti *diretti* della competenza linguistica sia in dialetto che in italiano.

Nell'esposizione che segue, dopo aver esposto alcuni dei risultati dell'analisi della competenza linguistica, con particolare riguardo per la specificità delle scelte del campione F rispetto a quello M, confronterò tali risultati con quelli che si sono ottenuti saggiando gli *atteggiamenti* degli emigrati (M e F) nei confronti dei problemi sociolinguistici dell'emigrazione e del rientro, per arrivare, se possibile, a conclusioni di carattere più generale.

A Maglie il campione prescelto era costituito, come si è detto, da 90 emigrati, 45 M e 45 F. Per concentrare l'attenzione sul momento del reinserimento da parte di chi ha avuto esperienze di vita all'estero non occasionali, si è scelto un campione con i seguenti requisiti: soggiorno all'estero per un minimo di 4 anni, rientro da meno di 5 anni.

I due sotto-campioni, M e F, sono effettivamente paragonabili tra loro, sia perché in via di reinserimento nella medesima comunità e intervistati nello stesso arco di tempo, sia perché presentano analoghe distribuzioni per classe di età:

	età 28-45	46-60	60
M	26	16	3
F	29	14	2

per grado di istruzione (nel senso che si riflette lo scarto generalmente esistente, a favore dei M):

	lic. elem.	lic. elem.	lic. media	diploma
M	5	30	7	3
F	12	28	2	3

per paesi di espatrio

	Svizz. ted.	Svizz. franc.	Inghilterra	Argentina	Germania
M	41	2	1	1	
F	35	6	1	1	2

e per numero di figli.

	0	1	2	3	4	5	6
M	3	7	22	10	1	1	1
F	4	7	20	11	1	1	1

Per saggiare la competenza linguistica italiana e dialettale dei due campioni abbiamo compiuto il seguente esperimento. Con l'aiuto di una pre-indagine condotta con una donna magliese sessantenne vissuta sempre a Maglie, si è selezionata una settantina di termini dell'uso dialettale, che sono stati successivamente registrati da un informatore della stessa età, e utilizzati per 5 pre-interviste di verifica e messa a punto (3 F e 2 M): eliminazioni, aggiunte, modifiche, giudizi sulle condizioni d'uso. L'elenco dei termini dialettali così messo a punto, ordinato secondo la valutazione del grado di arcaicità e di uso dei termini prescelti fornita dalla pre-indagine, è stato proposto all'ascolto di 90 emigrati rientrati.

A costoro è stata richiesta: a) una prova di comprensione, consistente nella traduzione in italiano, o in una parafrasi dialettale, di ciascuno dei 60 termini dialettali della lista finale (per valutare la competenza passiva); b) una dichiarazione di uso (per la competenza attiva).

Per ogni risposta a ogni termine di ogni intervista si è attribuito il seguente punteggio: 1 punto per i lessemi adeguatamente decodificati e (anche se raramente) usati; 0,5 per quelli decodificati con difficoltà e/o non usati; 0 per quelli non conosciuti e non usati. Si sono ottenute due liste, una delle graduatorie M e l'altra delle graduatorie F, le quali ovviamente si aprono con i termini più conosciuti e più usati e si chiudono con parole poco o affatto conosciute e ancor meno usate.

Confrontiamo la distribuzione dei termini e dei punteggi nelle due diverse liste, cominciando dai punteggi. Considerando il punteggio totale (competenza passiva certa + competenza attiva dichiarata) per ogni lista si hanno i seguenti valori:

- punteggio medio: M 31,34 (su 45)
F 31,68 (su 45)
- differenza media di punteggio
fra M e F: 0,34
- valore della mediana: M 35
F 34,5
- gamma di distribuzione: M 44,5
F 37
- S.q.m.: M: $\sigma = 11,78$
F: $\sigma = 9,81$
- fra $\bar{x} - \sigma$ e $\bar{x} + \sigma$ è compreso rispettivamente:
M: 79%
F: 70%
- fra $\bar{x} - 2\sigma$ e $\bar{x} + 2\sigma$:
M: 92%
F: 93,5%

La distribuzione dei punteggi presenta la stessa struttura nei due campioni, con un andamento simmetrico di tipo gaussiano, una media aritmetica e una mediana pressoché identiche; la gamma della distribuzione è maggiore nei maschi, per una certa maggior dispersione sui valori bassi. Viceversa, il campione femminile presenta una concentrazione leggermente più alta intorno ai valori medi, come dimostra il sigma. Ma la distribuzione dei punteggi entro la gamma è sostanzialmente uguale, e diventa identica all'altezza del doppio sigma.

In altre parole, le competenze relative al questionario dialettale sono pressoché ugualmente distribuite nei due campioni. L'unica differenza consiste nel fatto che i M presentano un numero maggiore di termini con punteggio basso. Analizzando la matrice, si nota che in questi termini il punteggio è abbassato da un numero rilevante di risposte negative (del tipo «non so», «non conosco questa parola»): infatti l'ultimo 20% delle parole della lista ha in media 22,1 «non so» per parola nei M, e solo 13,7 per le F. I termini in questione riguardano mestieri antichi, non più praticati (*cordaio, sellaio, spaccapietre, addetto all'olio nei frantoi*), varianti lessicali — e

spesso funzionali — arcaiche di oggetti d'uso comune, in particolare in cucina (*caffettiera, orologio, oliera, mestolo*), a proposito dei quali si può dire che la competenza maschile è decisamente inferiore.

Questo, in generale, per i punteggi. Per confrontare la diversa dislocazione degli stessi termini nelle due liste, ho estratto dalle due liste i termini che presentavano differenze considerevoli di punteggio. In presenza di uno scarto medio pressoché insignificante (0,34) tra M e F, si potrebbero già considerare significativi i termini con scarto superiore ai 2-3 punti, ma tenendo conto dell'esiguità statistica del campione e della possibile incidenza di variabili non testate, si è preferito allargare i margini, e considerare solo i termini che presentano uno scarto di punteggio, fra M e F, di almeno 5 punti (equivalenti all'11,2% del campo di variazione M e al 13,5% del campo di variazione F: si tratta di limiti di ampia sicurezza).

I termini che registrano i comportamenti più diversificati sono gli stessi che abbiamo già incontrato nei piani bassi dell'elenco (parole per lo più sconosciute ai M) con scarti di +5, +6, +8, +14; ad essi bisogna aggiungere soltanto *kanisäre* «bruciare con il ferro da stiro» (+6), *patu* «strato (di pasta, di olive ecc.)» (+27), termini tecnici del lavoro della casalinga anch'essi meglio noti — come ci si attendeva — a donne che a uomini; solo per 4 termini, viceversa, è maggiore la competenza maschile: *kraune* «carbone», *skurlišire* «scivolare», *kaláta* «boccone», *ččettu* «finestrello». Considerando che questi pochi termini sono comunque tutti a una distanza di +5, cioè alla soglia minima prestabilita, possiamo concludere che gli scarti positivi (maggiore competenza maschile) sono poco significativi rispetto agli scarti negativi (con maggiore competenza femminile), i quali rimangono i soli dotati di una certa significatività.

A conferma di questa diagnosi, nel corso delle prove d'ascolto dei M sono emerse almeno due serie di indicazioni che confermano una *maggiore disponibilità e sensibilità* dei M per i fatti di innovazione riguardanti il dialetto: a) una lista di arcaismi che hanno sviluppato nei M associazioni comiche o scherzose o derisorie attestando perciò, com'è noto da Fishman, un grado avanzato di obsolescenza: *ferračučči* «maniscalco», *mappinu* «schiaffo», *tarloši* «orologio» *skurīšatu* «frusta», *strakallatu* «elegante»; b) una sinonimia a duplice scala (conservazione/innovazione) compresente nella disponibilità linguistica del parlante:

kuppinu/méskulu = mestolo
tampánu/kuperkiu = coperchio
kišune/lenzulu = lenzuolo
mappinu/skaffune = schiaffo
ččettuffinešu = finestrello
sír (ð)ma/pátrima = mio padre
mauma/mátrina = mia madre
kurusegga/vaóna = giovinetta

Si segnala, ancora, il fatto che le 6 emigrate che hanno totalizzato i punteggi più alti (da 50 a 53 punti) sono tutte relativamente giovani (età compresa fra 30 e 45 anni) e sono rimaste all'estero per un periodo abbastanza lungo (fra 8 e 20 anni), mentre le 12 emigrate con i punteggi più bassi (da 39 a 32) hanno espressamente dichiarato una certa loro «evoluzione» (da interpretare come privilegio dell'italiano, e come abbandono delle forme connotate come più arcaiche) dovuta all'espatrio e alla presenza dei figli.

Concludendo: le donne manifestano una effettiva competenza dialettale più ricca, comprendente anche termini arcaici, che gli uomini hanno già sostituito o stanno sostituendo con i corrispondenti tipi innovativi, relegando i primi nell'area delle connotazioni scherzose, o comiche (che è come dire nell'anticamera della morte).

Per raccogliere dati sulla competenza relativa alla lingua italiana si è sottoposto allo stesso campione un elenco di 13 domande: 8 comuni a M e F, 5 differenziate. Si è usata la tecnica di somministrazione e analisi utilizzata da G. Berruto (*L'italiano impopolare*, Liguori, Napoli 1978), attribuendo i seguenti punteggi: 1 per le risposte esatte alla proposta del lessema, 0,5 per le risposte esatte all'ascolto di un sintagma o di una frase in cui il lessema è inserito; 0 per le risposte inadeguate o non fornite. Diciamo subito che i punteggi ottenuti sono molto bassi: gli intervistati hanno un punteggio medio di 3,7 su un massimo di 13, così differenziato: M 4,4; F 3. Ognuno dei termini comuni dei due questionari (*disintossicante, competizione, sanzione, inflazione, barbiturici, dissidente, additivi, confutare*) ha raccolto il seguente punteggio: F 7,31, M 14,3.

La differenza tra i due campioni, anche su una lista così breve, appare decisamente significativa. La chiave di lettura di questi dati è offerta dal campione F, nel quale si osserva che tutte le donne più scolarizzate si trovano in testa alla classifica (anche se non da sole): dunque, la competenza in lingua italiana è, ancora una volta, correlata al grado di istruzione, che infatti nel campione M, come si è visto, è superiore rispetto a F.

Osserviamo anche che ai primi posti di F ci sono tutte donne che sono state all'estero per più di 13 anni. E, infine, rileviamo che il campione femminile dichiara un alto grado di comprensione dei termini specifici scelti per tale campione (*cosmesi, emancipazione, culinaria, femminista, idratare*), mentre la comprensione effettiva è invece molto bassa: *femminista*, fra l'altro, è stato così parafrasato: «una che va spesso in giro per farsi apprezzare», «una che ci tiene all'eleganza», «autoritaria», «prostituta», «non timida, più sfrontata», «uomo che va dietro a tutte le donne»; a *emancipazione* si è risposto, fra l'altro, con «una arretrata», «vizi della donna», «che capisce poco; è proprio emancipata».

Sembra dunque che le donne, dotate di un patrimonio dialettale più ricco e più 'tradizionale', abbiano una competenza dell'italiano ancor più ridotta dei M, però apprezzino più di questi l'importanza della lingua italiana. Questi risultati sono confermati a Campi, dove con questionario diverso il 70% delle donne dà risposte insoddisfacenti, contro il 30% dei maschi.

Credo che tutti siamo d'accordo sul fatto che lo specifico femminile della donna emigrata non è geneticamente determinato, ma è legato ai caratteri tipici della condizione femminile della nostra società. Perciò, nel nostro caso, dovremo cercarne l'origine nella condizione femminile in ciascuno dei tre momenti cruciali di ogni biografia dell'emigrazione: 1) prima della partenza; 2) durante l'incontro-scontro con la cultura del paese straniero; 3) al rientro. Vediamo perciò di cercare conferme, smentite, spiegazioni plausibili dei dati ora esposti, analizzando i questionari sociolinguistici ai quali è stato sottoposto il nostro campione.

Da questi questionari si evince, certo, che qualità e quantità di problemi (socio)linguistici sono sostanzialmente simili nei due campioni; tuttavia emergono alcune differenze importanti che vale la pena di mettere in evidenza, per il loro ricorrere in tutto il campione, e per la forte convergenza di indizi e prove in direzioni costanti, insomma per la specificità sicuramente riconducibile alla differenziazione per sesso.

Le donne offrono un'immagine apparentemente contraddittoria, di competenza dialettale allargata a settori del lessico in via di obsolescenza (arcaismi), e di grande tensione verso l'innovazione, intesa soprattutto come ipervalutazione dell'italiano rispetto al dialetto.

Esaminando più da vicino questi atteggiamenti, si può osservare che la tensione (e parlo di *tensione*, non di *tendenza*!) verso lo standard ha almeno tre motivazioni molto importanti, spesso dichiarate esplicitamente: la particolare consapevolezza, e una forte sensibilità, per le connotazioni sociali legate alla scelta linguistica; una forte responsabilizzazione nei confronti del problema educativo dei figli; l'esperienza dell'emigrazione.

a) *Sensibilità particolare per le connotazioni sociali legate alla scelta di codice.*

Sono le donne a preoccuparsi di più per le valutazioni degli estranei. Alla domanda: «Con i tuoi figli quale lingua usi?» molte forniscono risposte del tipo «in famiglia sempre il dialetto, ma anche italiano se c'è qualche persona a casa»; «dialetto se si rimane in famiglia; se c'è gente in italiano»; «quando siamo a casa preferisco il dialetto, quando c'è una persona devo parlare più corretto». Alla domanda riguardante la scelta di codice in negozio e negli uffici pubblici è una donna a commentare «l'italiano, perché è più pulito, più corretto», e un'altra: «l'italiano, è normale, no?»; con le autorità (medico, sindaco, parroco) i pochi informatori che affermano di usare l'italiano sono tutti di sesso femminile.

A Maglie, più esplicitamente una donna dice di parlare italiano «quando me trou cu na perzona chiù sollevata de mia» e un'altra «con perzone sia come avvocati, sia come giudici, sia come autorità del personale [...] anche a ccasa», mentre un'altra si rammarica di dover parlare in dialetto, al rientro, e una terza di non riuscire a maneggiare bene l'italiano: «te parlu italianu ma poi spicciu sempre a llu dialettu, rifuggiom peccatorum». Ancora, a conferma di questa immagine di italoфония che la donna intende offrire, a

Maglie, alla domanda «Di solito parli italiano o dialetto?», la maggioranza delle donne dichiara che prevale l'alternanza italiano/dialetto, mentre gli uomini riconoscono la prevalenza del dialetto.

A Campi sono quasi sempre le donne a fare commenti del tipo: «l'italianu è na cosa chiù civile e chiù pulita a parlare»; «l'italianu [...] dd'accentu chiù bellu»; «l'italianu è sempre migliore [...] per non fare figure davanti agli altri (mentre nei maschi prevalgono considerazioni del tipo «il dialetto mi sembra una lingua molto più pratica»).

Il controllo sociale sulla lingua è fortissimo, e la donna se ne sente vittima: una delle intervistate dichiara che era tale l'abitudine a parlare italiano all'estero che, una volta tornata, lo usava spontaneamente, soprattutto all'inizio, ma ciò costituiva per lei un problema: «tante volte ti senti soggezione, dici chissà cosa penza la ggente che ti sente parlare così, perché sai com'è dopo quattordici anni che hai sempre parlato così capita spesso che la parola esce più in italiano che in dialetto».

Rientrata, l'emigrata si sente condizionata dal dovere di parlare il dialetto: «Certo, anche per il vicinato perché dice: cosa crede questa qui tanti anni di Svizzera si è emancipata e si sente importante».

E ancora, un'altra intervistata: «all'ambiente nosciu se và parli italiano, quasi ca su stata emigrata, dicune guarda quidda ca stà vene d'à Svizzera parla italiano, allora cercu cu parlu sempre dialettu, se é una ca nu la canuscu o nu dottore cercu cu parlu italianu, perché me piace e na buona presenza puru, te presenti bene, no? ma te dicune ca veni d'à Svizzera te fregane puru su i prezzi ca se pensano ca teni sordi, però me piacia cu parlu italianu eccu».

L'emigrata è combattuta tra il desiderio di non abbandonare la lingua italiana, ora che sa usarla, e il condizionamento comunitario a ritornare al dialetto. Il controllo sociale sulla lingua è svolto d'altronde anche dall'emigrata stessa, che, a sua volta, non giustifica favorevolmente l'uso dell'italiano da parte di persone in passato dialettofone; giudica tale cambiamento come una pretesa di ascesa sociale da esibire nei suoi confronti, come aspirazione di gente di bassa condizione sociale a 'farsi grande' usando l'italiano.

La centralità della donna nelle regole che governano il controllo sociale della lingua è confermata in pieno dalle sue reazioni alle domande riguardanti le parole—tabou della lingua straniera, durante l'emigrazione: mentre gli uomini sono tranquillamente concordi nel dichiarare che le parole 'sconce' — compresi gli insulti — sono tra le prime ad essere apprese, le donne manifestano una reazione fortemente emotiva, ed estremamente differenziata: c'è chi contesta l'opportunità e la serietà della domanda; chi sottolinea che le donne per bene non devono dire parolacce, (e sono ben 30 su 45), chi dichiara che quella delle parole 'sconce' è una prerogativa maschile (come tale, peraltro, valutata positivamente), mentre un terzo delle intervistate, al contrario, conferma che effettivamente quelle sono fra le prime parole che si imparano, escludendo però se stesse da tale esperienza; solo una delle 45 donne intervistate dichiara di essersi sforzata per impararle, come arma di difesa.

b) Il secondo fattore di *tensione* verso lo standard è costituito da una *specificata responsabilizzazione nei confronti del problema educativo*. Sono le donne a porsi, con maggiore determinazione degli uomini, l'obiettivo di 'promuovere' linguisticamente i figli, parlando con loro, ma soprattutto chiedendo a loro di parlare in italiano.

Alla domanda «che lingua vuoi che i tuoi figli usino rivolgendosi a te?» a Campi rispondono «italiano» 18 donne, e «dialetto» solo 3, mentre i maschi sono rispettivamente 9 e 7. Ciò contrasta nettamente con la situazione attuale nella quale, per ammissione delle stesse intervistate, le madri usano con i figli il dialetto, addirittura in misura maggiore dei padri (dialetto: 9 F, 7 M; italiano 3 F, 6 M). A Maglie metà delle donne afferma decisamente di parlare italiano con i figli, contro un quarto dei maschi; qui quasi tutte le donne con figli (39 su 42) vorrebbero che i figli ai nipoti parlassero italiano. Il problema è molto avvertito anche dai maschi, ma in misura minore: 31 su 41.

Il bambino è in testa all'elenco degli interlocutori la cui presenza fa operare un cambiamento di codice, dal dialetto all'italiano (gli altri sono: il medico, il sindaco, il parroco, gli estranei). Ma, soprattutto, la preoccupazione della posizione sociale dei figli attraverso la lingua emerge da quasi tutte le interviste: una cerca di parlare italiano con i figli «cu se trovano quandu vannu alla scola, cu nnu ssu cciucci, comu mmie». Questo problema a volte precede l'esperienza migratoria («appena mi sono sposata per i miei figli ho usato sempre di parlare meglio»), ma più spesso si somma ad essa e in quell'occasione si acuisce, diventando matura consapevolezza delle maggiori possibilità offerte a chi parla in lingua — italiana o straniera — anche all'estero.

È all'estero, infatti, che la donna elabora ed applica il suo modello italo-fono: all'estero, con i figli, 23 donne parlano italiano e solo 7 dialetto; (dei maschi 15 italiano e 10 dialetto): alcune specificano di parlare italiano «anche a tavola, quando ci sono i bambini». Ma anche al di fuori della famiglia le donne, che sono costrette ad usare quasi solo il dialetto, spesso specificano puntigliosamente che «se c'erano i bambini o altra gente per la strada, italiano». La donna è spesso consapevole che al suo sesso sono specificamente attribuite le responsabilità educative riguardo alla lingua dei figli: «u masculu nu se ne importa de nienti, in dialettu parla marituma, nun-è ca s-à creatu mai sti problemi, cu dice: iou a lla fiia l-aggiu parlare in italianu, no! n-c-è cuiddu diversu, ma su picchi».

c) Il terzo fattore in esame è *l'esperienza maturata nel difficilissimo periodo dell'emigrazione*.

L'emigrazione è un'esperienza che sconvolge l'assetto sociolinguistico di tutti gli emigrati, ma per le donne in particolare si rivela come un formidabile fattore di risistemazione (anzi di rivoluzione) del repertorio linguistico. Soprattutto, è interessante osservare che l'esperienza linguistica e sociale dell'emigrazione rende particolarmente acuta la capacità di osservazione e di riflessione sulla lingua e sul dialetto, e sui rispettivi rapporti con la società. A ben pensarci non c'è nulla di strano. L'apprendimento della lingua

straniera da parte dell'emigrato, in realtà, non avviene attraverso la scuola, i libri, il maestro; avviene 'in situazione', e, come la linguistica va scoprendo, prima ancora delle regole grammaticali più complesse, il bambino che impara la L1 e l'emigrante che impara la L2 si impadroniscono delle regole comunicative, pragmatiche, delle congruenze codice-situazione: insomma, prima della grammatica fanno della pragmalinguistica e della sociolinguistica. Ecco perché, al loro rientro in patria, intervistati sul dialetto del loro paese, quasi tutti sono in grado di parlarne con la precisione del sociolinguista, identificando strati innovativi e strati conservativi, riconoscendone la distribuzione sociolinguistica per classi di età, per livelli di scolarità e, a volte, addirittura, per classe sociale, evidenziando variazioni diacroniche e diatopiche, sottolineando l'area funzionale più limitata del dialetto rispetto all'italiano. Molti, poi, dichiarano esplicitamente che queste osservazioni sono possibili grazie all'esperienza compiuta al di fuori di Maglie: «prima di partire non ho notato niente perché non ero uscito neanche io ancora di casa, non ero andato a nessuna parte».

Sono tuttavia le donne a fare le annotazioni (socio)linguistiche più raffinate, ad offrire liste sinonimiche sulle due scale: innovazione *vs.* conservazione sia all'interno del punto Maglie, sia nei rapporti tra Maglie e Bagnolo, Maglie e Scorrano, Maglie e Cursi (paesi d'origine di 10 intervistate), ad intrattenere più a lungo l'intervistatrice su un ordine di problemi sul quale, con tutta evidenza, hanno riflettuto a lungo. E sono solo donne (4 in particolare) a mostrare una conseguenza pratica della risistemazione avvenuta in loro dei rapporti gerarchici fra i diversi codici: esse ostentano un italiano fortemente smeridionalizzato, o addirittura un italiano regionale settentrionale (con mancato rafforzamento in fonosintassi, sonorizzazione di tutte le sibilanti sorde in posizione intervocalica, negazione con il *mica*, curve intonazionali di tipo lombardo ecc.) e censurano le varietà meridionali in favore del cosiddetto «alto-italiano»:

— «addai parlava abbastanza, certu bbonu bbonu no, comunque me ranciava, vi' quantu ca l'altitaliane se penzavane ca nu ssuntu propriu leccese»

— «io dopo diversi anni avevo acquistato quel tono di voce diverso, quando parlavo con quelle del nord Italia nessuna mi faceva che io ero leccese, perché avevo acquistato quel certo tono di voce, invece certa gente sembra che veramente sono del sud, mentre io non avevo quella certa fisionomia».

— «ieu carculu cchiui n'altitalianu come espressione, invece nui puru ca sapimu ccuntamu italianu tinimu n'espressione cusì fiacca ca pare proprio ca simu...».

Quali sono i dati salienti di questa esperienza all'estero, che tanto ha modificato nella donna la percezione dello spazio linguistico? All'estero la donna non ritiene di avere imparato bene la lingua straniera, certo l'ha imparata meno bene del maschio (F: 8 bene, 11 suff., 20 poco, 6 per nulla; M: 4 bene, 25 suff., 16 poco): e si tratta comunque di donne giovani (<

40 anni), di istruzione media o superiore, rimaste all'estero a lungo (da 10 a 22 anni), e di lavoratrici. La maggior parte di loro però sa identificare molto bene i motivi di questa inferiorità rispetto ai maschi: mancanza di incentivi, mancanza di esperienza di lavoro, vita ristretta — per le casalinghe — nel clan dialettalefono o, al più, italofono, programmi di rientro a breve scadenza, possibilità di comunicare in italiano con altri emigrati o, spesso, con tedeschi.

Per quanto riguarda l'apprendimento della lingua straniera, non è risultata verificata l'ipotesi che le donne apprendano per prime le parole riguardanti la cucina, la sfera alimentare, il far la spesa. E ciò per due motivi: è spesso il marito a fare la spesa (per varie ragioni, fra cui la maggiore competenza linguistica e pragmatica già acquisita in loco al momento in cui la donna lo raggiunge), e inoltre per aggirare l'ostacolo della lingua la donna ricorre al supermercato, dove non occorre alcuna competenza linguistica.

In famiglia, per lo più sotto l'accorta ma invisibile regia della donna, i diversi codici linguistici sono ridistribuiti in relazione ai ruoli, alle funzioni, alle finalità educative, al mutamento dei rapporti con l'ambiente.

La *lingua straniera*, per lungo tempo sconosciuta alla donna, è introdotta inizialmente per usi più scherzosi che comunicativi; il *dialetto*, per dichiarazioni convergenti di buona parte del campione femminile, va perdendo le forme più 'locali' per stemperarsi in forme quando più quando meno regionali o addirittura interregionali, di coiné; l'*italiano*, non usato al paese, viene introdotto soprattutto nei confronti dei bambini e attraverso i bambini, i quali via via acquistano sempre più spiccato il ruolo di tramite linguistico tra la famiglia e il mondo esterno; ma spesso l'italiano entra in famiglia anche nei rapporti fra coniugi, in seguito all'uso crescente al di fuori della famiglia. Ed è proprio l'italiano a ricoprire molto spesso, per le donne, il ruolo di prima lingua straniera, utile per parlare — ad esempio — con gli amici non salentini: le prime volte si tratta di dire «eccu, comu sacciu quarche cosa, in vvìa de quiddi ca erene italiani ma nu capinne u dialettu», poi di identificare nell'italiano il codice più sicuro per comunicare. Il problema di apprendere bene la lingua straniera si pone, quando si pone, solo più tardi, e non per molte donne: buona parte della ricerca linguistica sembra consistere, per molte, nell'approccio all'italiano.

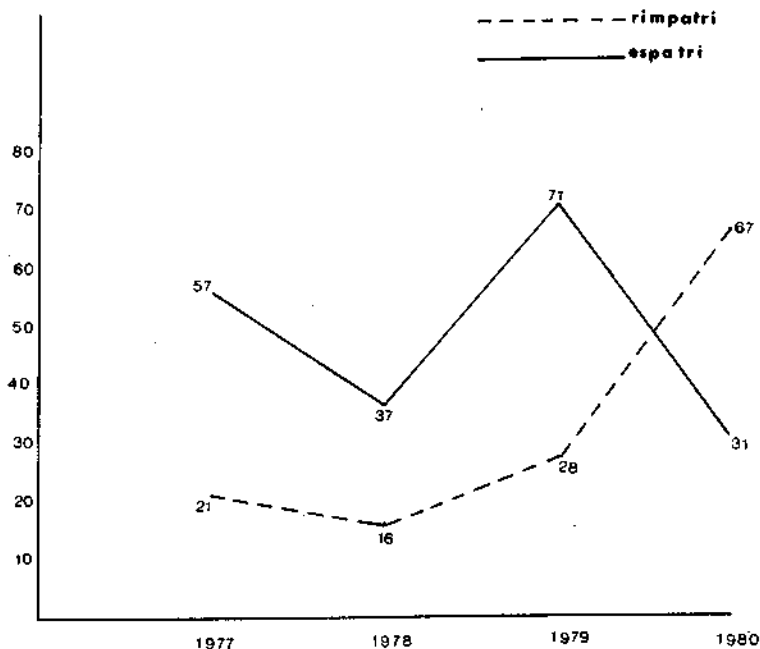
La possibilità-necessità di misurarsi con il maschio, quasi ad armi pari, nell'apprendimento della lingua straniera o dell'italiano, dà alla donna la possibilità di fare confronti inusitati che molte volte sono tutt'altro che favorevoli al maschio: 23 donne su 45 affermano che gli uomini imparano la lingua straniera con più fatica e più lentamente delle donne, e questo mina alle basi il pregiudizio della superiorità maschile: «prima di andare all'estero lo credevo davvero che l'uomo fosse superiore ma ora non più». Non solo: molte delle restanti 22 individuano con precisione i fattori esterni che favoriscono l'apprendimento della lingua straniera da parte dell'uomo: il lavoro, il servizio militare, la maggiore possibilità di contatti esterni, la varietà degli argomenti trattati («noi anche se c' incontriamo con amiche sempre quelle sono e chiacchiere: che hai cucinato...»).

I tre fattori (controllo sociale nella comunità, posizione sociale dei figli, emigrazione) nelle donne tornate in Italia si sommano, e portano a una acuta consapevolezza del ruolo discriminante della lingua nella società: è vero che le donne, quando emigrano, sono spesso le vestali del dialetto (così come, per altro verso, qualcuno le ha definite le 'guardiane del folklore'), ma questo ruolo non è ormai accettato supinamente, anzi è spesso vissuto come una muta condanna a una sacralità ormai vuota. E la donna vive sempre più nell'ansia di superare — per sé o per i figli — questa storica emarginazione. Forse conosce meglio, certo parla di più il dialetto rispetto al maschio, ma all'estero ha scoperto che il dialetto riduce drasticamente la possibilità di promozione sociale. Forse, la donna di domani non sarà più soltanto la vestale del dialetto, neppure nel Salento.

ALBERTO SOBRERO
Università di Lecce

Una comunità cegliese a Herford (R.F.T.)

Ceglie Messapico è un comune pugliese in provincia di Brindisi. Esso è geolinguisticamente collocato in un'area 'ibrida', di confluenza di vari fenomeni tipici della fascia salentina a sud, di quella pugliese a nord, che trovano qui il loro punto di incontro/differenziazione¹. L'area è particolarmente interessata dall'emigrazione all'estero: la Germania Federale risulta uno dei principali poli di attrazione della popolazione locale. La zona Nordrhein-Westfalen (Dortmund, Bielefeld, Herford) concentra buona parte di questa



¹ Cfr. il mio *Sull'uso dell'infinito finale in un'area di confine (Ceglie Messapico)*, in «RID» (Rivista Italiana di Dialettologia), VIII (1984), pp. 109-123.

emigrazione ². Sull'asse Ceglie — Herford si sviluppa la problematica qui analizzata relativa all'assetto sociolinguistico di una particolare realtà emigratoria all'estero. La ricerca si è svolta negli anni 1980-81-82 ed è il frutto di vari momenti di studio in Italia e all'estero ³. Anche a Ceglie, come per tutti i movimenti migratori meridionali, è difficile avere dati precisi sugli espatri e sui rientri. Utilizzando i dati comunali ISTAT, abbiamo un grafico di questo genere:

La zona di espatrio appartiene di preferenza alla R.F.T., seguita dalla Svizzera, dalla Francia, dal Belgio (infine dai Paesi extraeuropei). Infatti si ha dal 1977 al 1980:

<i>Espatri definitivi</i>		<i>Rimpatri</i>	
Germania	151	Germania	82
Svizzera	24	Svizzera	19
Regno Unito	8	Francia	16
Paesi extraeuropei	5	Belgio	8
Belgio	2	Regno Unito	4
Francia	1	Paesi extraeuropei	2
5 espatri sono avvenuti in altri paesi europei		1 espatrio è avvenuto in altro paese europeo	

L'emigrazione in Europa è rivolta quindi essenzialmente in Germania; qui i cegliesi sono emigrati seguendo le fila di una catena migratoria familiare e/o amicale che ha portato alla creazione, in Germania, di alcune comunità cegliesi vivamente legate alla cultura e alla lingua del proprio paese d'origine ⁴.

Dai dati raccolti è apparso subito evidente che Ceglie Mess. presenta, nell'emigrazione, un'interessante propria connotazione: l'unidirezionalità degli espatri verso la zona di Herford ⁵.

² Il Nord-Reno Westfalia è la regione della Rep. Federale a più alta concentrazione di emigrati e la seconda, dopo il Baden Württemberg, per la presenza di emigrati italiani. Cfr. Centro Studi Emigrazione, *La scuola dei Paesi Europei di immigrazione, sua struttura, distribuzione, frequenza e riuscita dei figli dei lavoratori emigrati*, Ricerca elaborata in esecuzione della convenzione del M.A.E. (6.12.1982), Roma, Cser, 1983, pp. 321-337 e grafico n. 27.

³ Condotti in Italia presso l'Istituto di Lingua e Letteratura Italiana, Facoltà di Magistero, Università di Lecce, all'estero presso la Cattedra di Filologia Romanza dell'Università di Bochum.

⁴ La popolazione cegliese al 1.1.1980 risulta di 22.308 abitanti (10.806 M, 11.502 F). Nel 1981 le schede elettorali inviate dal Comune di Ceglie nella sola Germania Occ. sono ben 976 di cui 615 destinate ad emigrati M, 361 ad emigrate F.

⁵ Nel 1981 si è proceduto anche al gemellaggio italo-tedesco Ceglie-Herford, con una cerimonia cui hanno partecipato varie personalità pugliesi e tedesche ed una rappresentanza di emigrati.

È su questo carattere 'fisso' degli espatri che ho appuntato il mio interesse, trascorrendo un periodo di studio presso il gruppo degli emigrati cegliesi a Herford ⁶.

Il 31.12.1980 il Comune di Herford registrava la presenza di 150 cegliesi residenti nella zona per motivi di lavoro o appartenenza ad un nucleo familiare emigrato. In particolare il gruppo comprendeva:

- 7 emigranti con meno di 10 anni
- 19 con età compresa tra i 10-19 anni
- 47 con età compresa tra i 20-29 anni
- 33 con età compresa tra i 30-39 anni
- 27 con età compresa tra i 40-49 anni
- 17 con età compresa tra i 50-60 anni.

È significativo, per capire la dinamica migratoria e la strutturazione dei rapporti sociali del gruppo, osservare la dislocazione residenziale dei cegliesi nel perimetro urbano di Herford: essi sono 'raccolti' al centro della città, in strade di punta e di negozi, ma in condizioni spesso disagiate. All'interno del cerchio migratorio chiuso da Elisabethstr., Höckerstr., Albeistr., si ha un'ulteriore frammentazione di *isolette* cegliesi con la creazione di case-quartieri occupati, dal 1° all'ultimo piano da famiglie di Ceglie, legate da parentela o da amicizia. Sono spesso palazzi in cattivo stato di conservazione, senza ascensore (anche nelle case con 4-5 piani), con scale di legno consunto e tramezzi di truciolato, arredate con mobili di seconda mano, corredate con foto e souvenirs della famiglia d'origine ⁷.

Questi elementi lasciano filtrare il carattere di *provisorietà* ⁸ che gli emigrati attribuiscono alla propria residenza all'estero pur protratta per un lungo arco di tempo e sottolineano, d'altra parte, il fenomeno dell'associazionismo esasperato, del 'richiamo' familiare o amicale ⁹ che difende nell'isolamento, ai limiti della nostalgia, dall'aggressione socio-culturale e linguistica operata dall'esterno.

Di Ceglie sono! È il detto di riconoscimento che circola nella microcomunità, e prevalentemente cegliese rimane il tessuto di conoscenze, di rapporti anche per il tempo libero, di visite, di viaggi, ecc. Ma, nonostante la conservazione dei rapporti familiari (o forse proprio per questo?), nonstan-

⁶ Ringrazio il Prof. M. Pastore del Centro Italiano di Herford e le famiglie di emigrati alla cui cortese collaborazione devo la raccolta dei dati qui utilizzati.

⁷ La comunità ha anche una propria 'voce' ciclostilata: *La stella italiana di Herford*, giornale nato nel 1980, di coloritura chiaramente strapaesana (cegliese).

⁸ Essi sono assenti, tutti o in parte, in quelle famiglie cegliesi che, pur vivendo all'interno della comunità, non prevedono, almeno a breve scadenza, un ritorno definitivo a Ceglie Messap. (come è accaduto in 2 casi).

⁹ Sul rafforzamento dell'identità dell'emigrante con il gruppo di origine si veda G. Harrison, *Via vai calabrese. L'emigrazione di ritorno rivisitata in chiave antropologica*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione», n. 35, 1979; ID. *La doppia identità*, Caltanissetta-Roma, 1980.

te la ri-creazione di certi usi e tradizioni traslate dalla cultura di partenza (pugliese/salentina: ad es. il 3 dicembre si festeggia la festa della 'verza') che si cumulano a ritmi culturali stranieri (ad es. il *Nicholaus* per i bambini), quasi tutti gli intervistati (23 su 26) hanno espresso il desiderio del ritorno in patria¹⁰ ed uno stato di trasparente disagio emergente soprattutto tra gli anziani e gli adulti, che, nati e spesso cresciuti in Puglia, vorrebbero ritornarci appena costruita la casa¹¹.

1. La ricerca sociolinguistica ha compreso la raccolta di dati diversi in momenti diversi del lavoro. Per lo studio del comportamento/atteggiamento sociolinguistico vero e proprio ho effettuato osservazioni passive su alcune situazioni comunicative reali *con parlato spontaneo*. Ho riportato su schede da campo, appositamente predisposte, gli elementi essenziali per un'analisi degli *speechacts* rilevanti, *la situazione, gli interlocutori, l'argomento, il codice* (e relativi cambi), *il luogo e il tempo*.

L'osservazione passiva ha riguardato 12 situazioni: i domini sociolinguistici interessati sono stati *la famiglia* (5 casi), *il lavoro* (3 casi), *gli amici* (2 casi), *la strada* (2 casi).

Ho sottoposto a 26 emigranti, di cui 10 con un periodo di espatrio superiore a 10 anni¹², un questionario aperto che prevedeva risposte di 'autovalutazione' riguardo a:

— uso della lingua dei genitori (Quale lingua usi di solito? In famiglia? Con gli amici? Al lavoro?);

— uso della lingua dei bambini (Quale lingua usi di solito? In famiglia? Con gli amici? A scuola?);

— preferenza, da parte dei genitori, per una lingua particolare da insegnare ai bambini (Quale lingua vorresti che i tuoi bambini conoscessero e usassero? Sempre?).

I risultati di a) e b) indicano tendenze di comportamento univoche: sia dalle osservazioni non partecipanti (a) che dalle interviste dirette (con questionario aperto) (b) è risultato che la famiglia è conservatrice e custode del dialetto d'origine; lo è in tutti i casi nella comunicazione fra adulti («In famiglia che lingua usi?») *Dialecto*, oppure «Usi il dialetto cegliese?» *In casa si*), ma lo è anche nella maggior parte dei casi (20 su 26) nelle comunicazioni fra bambini o con bambini (figli o cegliesi in genere). L'italiano vi entra

¹⁰ Per molti il rientro si rende necessario per la difficoltà di conservare il posto di lavoro dopo un periodo di cassa integrazione.

¹¹ Anche per il rientro il filo di convergenze migratorie non sembra rompersi: le rimesse degli emigranti sono investite nell'acquisto dei suoli edificatori e nella costruzione di abitazioni che risultano concentrate in un'area periurbana, la zona Moretto, di Ceglie.

¹² Per l'età si è cercato di rispettare la rappresentatività dell'universo degli emigranti cegliesi a Herford scegliendo 14 adulti (7M-7F, 26-45 anni), 4 giovani (15-25 anni), 4 bambini (8-12 anni), 4 anziani (50-60 anni).

(nei modi e nelle forme registrate da conversazioni libere tenute con alcuni emigranti, cioè un italiano regionale fortemente caratterizzato sul piano geolinguistico) solo raramente (3 casi nelle risposte dei genitori) e solo in presenza di bambini; ricorre invece frequentemente, a conferma di studi precedenti¹³ nelle aspirazioni degli adulti, soprattutto donne, aspirazioni finalizzate ad una «buona educazione linguistica dei bambini».

L'italiano non sembra essere favorito neppure nei rapporti sociali interregionali — con amici italiani di altre regioni — che risultano rarissimi negli adulti (3 casi); meno nei bambini (3 casi), rapporti per i quali si ricorre a un dialetto «*un po' italiano ma sempre cegliese è*». Solo in un caso l'intervistato ha affermato di usare, quando si trova con italiani non pugliesi, «*l'italiano, veramente*».

In questi casi di emigrazione di tipo associazionistico l'italiano non ha dunque il ruolo tradizionalmente ricoperto nelle emigrazioni individuali dove invece fa da tramite fra il dialetto e la L2.

Il rapporto italiano-dialetto sembra conservare, nella comunità emigrata, i risvolti generazionali riscontrabili, seppure in forme diverse, anche nella comunità di partenza (italianizzazione del dialetto, codici mistilingui) senza presentare i problemi di tipo geolinguistico, creati invece nelle emigrazioni miste dal contatto tra gruppi di varia provenienza linguistica.

Il tedesco è l'altro polo comunicativo dell'emigrante, diversamente caratterizzato negli anziani, negli adulti e nei bambini.

Negli anziani: in condizioni migratorie 'normali', ci si aspetta una crescente acquisizione della L2 in rapporto alla progressione degli anni di emigrazione e al conseguente, crescente grado di integrazione nella società ospite. Qui maggiore anzianità, nel senso di età e di emigrazione (le due cose spesso coincidono) ha significato maggiore dialettografia (in tutti e 4 i casi di intervista con anziani si è rilevato un uso esclusivo del cegliese, *sempre nò?*, ed, in un caso, una conoscenza passiva del tedesco *il tedesco, sì, ma sempre nnu pobu*).

Negli adulti: il tedesco è la lingua del lavoro (*eh, quando lo uso! In fabbrica, sul lavoro*). Gli adulti hanno imparato ad usare il tedesco, quello che si sente parlare sui posti di lavoro, per esigenze lavorative e negli uffici pubblici, dove peraltro vi è quasi sempre un interprete o un emigrante italiano che decodifica eventuali messaggi non in tedesco per i tedeschi, o in tedesco per i non tedeschi. La competenza, anche se minima, della L2 è risultata legata anche alla variabile sesso: le donne (4 su 7), che hanno registrato una maggiore apertura verso l'italiano, non conoscono e non usano mai la lingua straniera.

I rapporti comunicativi appaiono organizzati in modo semplice e sistematico, se teniamo conto delle tendenze sociolinguistiche emerse nel comportamento/atteggiamento degli emigrati cegliesi osservati o intervistati in realtà risultano più complessi, se analizziamo il vissuto specifico del sin-

¹³ Cfr. I. Tempsta, *Lingua ed emigrazione*, Lecce 1978.

golo emigrante con la sua lingua (le storie personali). Qui utilizzeremo però singole storie personali solo per evidenziare gli *elementi comuni* a tutto il gruppo.

Tra gli elementi comuni troviamo, come abbiamo visto, a) la conservazione del cegliese per i rapporti microcomunitari chiusi (cioè cegliesi, frequenti anche sul lavoro); b) l'uso limitato del tedesco in situazioni, più che formali, di *necessità* (con interlocutori che non capiscono il cegliese).

Per i *bambini* la dinamica sociolinguistica si complica perché il cerchio di relazioni extrafamiliari ed extracomunitarie si allarga fino a comprendere incontri e scambi linguistici più vari nel gruppo dei pari (italiano, cegliese, tedesco). Ad esempio, per la strada si è rilevato, con osservazione passiva, una situazione 'informale' con 5 bambini di cui 1 cegliese, 1 siciliano, 3 tedeschi. La bambina cegliese ha usato il tedesco per rivolgersi agli amici tedeschi ma ha imprecato in cegliese quando il gioco le è diventato sfavorevole. Anche tra i bambini tuttavia, prevale l'orientamento sul cegliese: classi di frequenza cegliese, gruppi di gioco a maggioranza cegliese, scuola di danza di ragazze cegliesi ecc.

La scuola è un punto 'caldo' della problematica migratoria in Germania e quindi anche tra gli emigranti di Herford. Senza soffermarmi su questo tema che merita di essere studiato specificamente, ricordo solo che al momento della mia ricerca si assisteva (in una situazione fluida) ad una serie di modifiche nella struttura organizzativa della realtà «classe» da parte degli organi direttivi in risposta al fenomeno dell'ingente afflusso di ragazzi emigranti turchi.

Per evitare il rischio di creare focolai turchi organizzati, le classi erano formate (o in via di formazione) in modo tale che, mentre prima i figli di emigranti venivano 'raccolti' in classi—ghetto, ora, al contrario, erano 'dispersi' (o in via di dispersione) in classi fortemente tedeschizzate¹⁴.

Un aspetto interessante, rilevato tra gli intervistati cegliesi, sta nel fatto che molti di essi si sentivano accomunati con i tedeschi su una linea di difesa comune contro il condizionamento possibile da parte del gruppo tur-

¹⁴ Nel 1964 la Conferenza permanente dei Ministri della P.I. della Germania Federale ha emanato una deliberazione in cui viene sancito il principio dell'obbligo scolastico anche per i figli degli emigrati e si definisce il criterio fondamentale del loro *inserimento* nelle classi tedesche. Con l'aumento delle presenze straniere e dei problemi che ciò comporta, linguistici, disciplinari ecc., l'8 aprile 1976, con una nuova deliberazione, si fissa un tetto di presenze (1/5) di studenti stranieri ammessi a frequentare una classe tedesca. Per i rimanenti vengono istituite classi di apprendimento 'particolari' che finiscono col diventare scuole 'per stranieri'. Negli anni 80 la presenza massiccia di emigrati non comunitari ha portato alla ridiscussione (tuttora in atto) dei criteri di formazione delle classi. Si vedano, in proposito, *Le misure a favore della scolarizzazione degli emigrati in Germania*, in *La scuola*, cit., pp. 239-244; *Istruzione di base e cultura in una società plurilinguistica*, «Quaderno di Servizio migranti», n. 2, UCEI 1983, pp. 29-51; I. Tempesta, *Scuola ed emigrazione*, in F. CASAVOLA (a cura di), *Scuola anni '80. Finalità educative e proposte didattiche*, Atti del Convegno di Siderno (2-3 maggio 1983), Lecce 1984, pp. 31-41.

co sui loro bambini, e dimenticavano in queste occasioni i problemi di auto-difesa culturale e linguistica del cegliese rispetto al tedesco ¹⁵.

2. All'approccio di tipo sociolinguistico si è affiancata un'analisi dialettologica per la registrazione di prestazioni concernenti la competenza passiva, relativamente ad alcuni esiti 'tradotti' dall'italiano in dialetto da un campione di 10 cegliesi, tutti emigrati a Herford da più di 10 anni: 2 bambini (nati a Herford), 2 giovani, 4 adulti, 2 anziani. Sugli stessi esiti sono state effettuate delle inchieste 'di riscontro' con locali vissuti sempre a Ceglie, precisamente 6 informatori tutti di ceto medio di cui un bambino, un giovane, tre adulti, un anziano.

Al riguardo si è somministrato un questionario in cui si sono evidenziati alcuni tratti fonetico-lessicali del dialetto cegliese. Qui considero la resa della *laterale intensa* —LL— per la fonetica e i tipi dialettali di 'ortica' per il lessico.

I dati raccolti sono interessanti e si prestano ad una lettura complementare con quella sociolinguistica. Significativo è stato innanzitutto il tipo di reazione individuale nei riguardi dell'intervista, con un forte grado di emotività negli uomini (ho dovuto interrompere per difficoltà di articolazione fonetica ben tre interviste maschili tutte con anziani) che contrastava con la costante serenità e scioltezza delle donne.

2.1. Per quanto riguarda il livello fonetico, i lemmi sottoposti a traduzione per la registrazione degli esiti della laterale intensa sono stati:

cavallo
gallo
capelli

La scelta, come si vede, ha privilegiato parole con il nesso —ll— in chiusura (seguito naturalmente da vocale finale): ciò ha comportato una presa d'atto di un altro fenomeno fonetico vistosamente presente nei casi esaminati, il *dileguo* cioè *del nesso o di parte di esso nell'ambito dei complessi e multiformi processi di indebolimento fonetico* diffusi nell'area di provenienza ¹⁶.

Gli esiti per *cavallo* sono stati:

kavaddō (un bambino e un adulto)
kavādō (un adulto)
kavā^{da} (un adulto)
kavā^e (un giovane, un anziano)
kavā'a (un giovane e un adulto)
kavallo (un anziano) ¹⁷.

¹⁵ Cfr. J. REHBEIN, *Verbale und nonverbale kommunikation im interkulturellen Kontakt -Aspekte sprachlicher Handlungsfähigkeit türkischer Kinder*, in AA.VV. *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern*, Günter Narr Verlag, Tübingen, 1976, pp. 111-127.

¹⁶ Esiste una vasta bibliografia in proposito, cfr. per questa, I. Tempesta, *Ceglie* cit.

¹⁷ Inoltre non ha fornito risposta un bambino.

Nelle registrazioni di riscontro effettuate a Ceglie il processo di caduta delle finali non è ugualmente avanzato e l'esito più diffuso risulta *kavad^{do}* (in 4 casi) con la presenza di *kavá^t* (nel giovane), *kavallò* (in un anziano) ¹⁸.

Per gallo ho avuto:

jadduzzò (un adulto)
jadduz (un giovane)
jaddò (un adulto)
jad^{do} (un adulto)
ja^t (un adulto)
já (un giovane)
kad^{do} (un anziano) ¹⁹.

Presso i locali ho registrato *'addò* (nel bambino), *jaddu* (nel giovane), *jadduzzò*, *kaddò* (in due adulti), *jadduzz* (in un adulto e nell'anziano) ²⁰.

Per *capelli* i prosiegui dialettali del gruppo —ll— si conservano integri. La maggiore resistenza della dentale sonora potrebbe essere dovuta in questo caso, ai rischi di omonimia con *kapé* «capire» ma anche «prendere».

Tra gli emigranti si sono registrati esiti molto vari:

kapiddi (un adulto)
kapiddi' (un anziano)
kapid^{di} (un adulto)
kapid (un giovane)
kapi^t (un anziano)
kapiddò (un adulto)
kapeddò (un adulto)
kaped^{do} (un giovane)
kapelli (un bambino)
kapell (un bambino).

Tra i locali troviamo solo tre forme:

kapel' (bambino), *kapid^{di}* (un anziano, un adulto, un giovane), *kapid^t* (due adulti) ²¹.

Dagli elementi raccolti emergono due riflessioni principali. La prima di tipo *linguistico-interno*: il dileguo che interessa inizialmente solo la vocale finale si estende progressivamente alla consonante rimasta così scoperta: il processo si presenta più avanzato nel gruppo degli emigranti nel quale troviamo perfino caduta di —LL— come in *kava'a*, *já* («gallo»). Nel primo esempio la laterale intensa lascia il posto, nel sistema parlato dell'informatore, ad un'aspirata + atona epitetica (effetto eco?). Queste sostituzioni con

¹⁸ L'ALI (Atlante Linguistico Italiano), 1617, 1617a «cavallo» registra *kavááddò*; il VDS (G. Rohlfs, *Vocabolario dei dialetti salentini*, Galatina 1976, ed. orig. München, Bayerische Akademie der Wissenschaften, 1956-61) attesta, sempre a Ceglie, *cáddu*; non sono invece disponibili i dati CDI, Carta dei Dialetti Italiani.

¹⁹ Non hanno fornito risposta due bambini e un anziano. *

²⁰ In ALI, 2990, 2991 *iaáddò*, nel VDSA *jadduzzò*.

²¹ L'ALI, 132, dà *kapúddò*; il VDS non attesta il termine per Ceglie.

l'aspirata sono state registrate, oltre che per —LL—, per altre consonanti e in altre posizioni, es. 'addò²².

Nei casi di conservazione del nesso —LL— si è avuto, pressoché sistematicamente, il *passaggio alla dentale sonora* (in 12 casi doppia, in 7 casi —d²—, —d—, nei rimanenti) con la presenza di —ll— (o —l—) in due esiti per «cavallo» e tre per «capelli»²³.

L'altra riflessione è di tipo *geo-sociolinguistico*: il cegliese rientra in un'area di confine tra dialetti pugliesi settentrionali a nord e salentini a sud. Questa compresenza di esiti emerge nel campione dei locali (es. *iaddu* con *u* finale), tra gli emigrati vi è invece una prevalenza nettissima di esiti pugliesi (es. ricorrenza dell'indistinta, *g > i*), pur in una varietà di esiti, attestati per —LL—, che rimanda comunque al dinamismo tipico delle aree 'miste'.

2.2. Per quanto riguarda il livello lessicale ho raccolto le traduzioni di «ortica». Esse, riferendosi ad una sfera semantica, quella dell'agricoltura, tra le meno frequentate dall'emigrante, sono servite a tastare il polso alla competenza linguistica passiva del dialetto nell'informatore. Anche qui ho registrato risposte varie²⁴:

ardike'la pačča (un anziano, un adulto, un giovane)

ardike'la (un adulto)

'ervefortika (un adulto)

*uertò*²⁵ *ardika* (un adulto)

ortò (un anziano)²⁶.

I dati sono significativi: solo in tre casi si è ottenuto il tipo *ardike'la pačča*, l'unico registrato dagli adulti e dagli anziani a Ceglie nelle forme *ardike'la pačča* (1) / *ardik'la pačča* (3). Negli altri emigranti la specificità semantica del termine di disgrega (*ardike'la*) mentre si evidenziano processi di:

a) *proliferazione* di varianti, lessicali e fonetiche: *'erve*, *uertò*, *ortò* (in un anziano), assenti nelle inchieste dei locali;

b) *italianizzazione* con alternanza, nello stesso informatore, di calchi dal termine italiano corrispondente e di varianti dialettali del tipo a): *'ervefortika*, *uertò/ardika*;

c) *caduta di competenza* tra i bambini (e un giovane) che affermano di non conoscere il referente (tra i locali il giovane ha tradotto con parafrasi, il bambino non ha fornito risposta).

²² Interessante l'esito dell'intensa nasale in *vu'utu* «venduto», registrato in altra parte del questionario qui non utilizzata, dove si sono avuti spesso esiti del tipo *vennuùd*.

²³ Cfr. anche G. Rohlfs, *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*, Torino 1966-69, §§232, 233, 234.

²⁴ In ALI, 4159 *ardikòlò-páččò*; VDS *ardichòlò*, *páccia* «selvatica» è registrato per *bíaa páccia* «avena selvatica».

²⁵ In ALI, 3069 *uertò* vale «l'orto».

²⁶ Con tre risposte non fornite (un giovane e due bambini).

2.3. Se consideriamo insieme tutti i dati, fin qui esaminati, possiamo concludere che esistono, nel comportamento dell'emigrante ceglieese a Herford, alcune costanti sia sul piano *del comportamento* che su quello *dell'atteggiamento linguistico*. In quest'ultimo abbiamo visto che il campione ha mostrato una forte tensione per l'apprendimento e l'uso dell'italiano da parte dei bambini, italiano peraltro risultato quasi assente nella competenza degli informatori sia nelle inchieste con osservazione passiva che in quelle con questionario.

Per quanto riguarda *il comportamento*, si possono formulare alcune considerazioni generali.

i) *L'uso prevalente del dialetto*, affermato dal campione e direttamente osservato nella comunità, che diventa esclusivo nel dominio familiare. Dai dati fonetici-lessicali possiamo però anche capire che certamente la competenza dialettale esibita ha subito e subisce continui mutamenti; alcuni; come quelli di carattere generazionale, comuni al punto d'origine (si veda il caso di «ortica»), altri con stadi di progressione o conservazione diversi a Ceglie e a Herford.

La stessa scelta di orientamento geolinguistico (sull'area pugliese *vs* salentina) si presenta diversamente caratterizzata: gli emigranti registrano fenomeni fonetici salentini in numero minore rispetto ai locali. Ciò va forse interpretato come uno spostamento recente verso settentrione del limite di influenza dell'area salentina.

ii) *Lo stadio di frantumazione del dialetto* che appare più avanzato tra gli emigranti nei quali maggiore è il ventaglio di esiti fonetici attestati e, sul piano lessicale, più frequente l'assenza di risposta, la proliferazione di varianti, o la traduzione con tipi conservativi.

Questa insospettata mummificazione/disgregazione linguistica tra gli emigrati potrebbe anche segnalare l'inizio di una tipologia tipica da 'area superiore' con conservazione accompagnata da proliferazione di varianti fonetiche non confermate nella madrepatria. Tra le isole linguistiche sparse in Europa dovremo annoverare in futuro anche Herford?

IMMACOLATA TEMPESTA
Università di Lecce

Esperienze ed esperimenti con la propria identità in emigrazione nelle poesie di emigrati scrittori

La produzione letteraria di emigrati autori nella RFT si trova attualmente nella terza ed ultima fase della sua preistoria. Dopo la *prima fase*: quella della scoperta del foglio di carta come partner nell'isolazione; dopo la *seconda fase*: quella dell'uso del ciclostile e dell'italiano come lingua di una minoranza culturale all'estero è in atto la *terza fase*: quella del bilinguismo, dove finora la lingua tedesca ha assunto una posizione di privilegio rispetto alle lingue minoritarie, e per motivi non soltanto tecnici, come facilità di pubblicazione e diffusione attraverso i mass-media.

Nel tedesco si vede, e con ragione, la possibilità tecnica di staccarsi dal *ghetto nazionale*, ma non certo dalla propria *minoranza culturale*, e di collegarsi con coloro che all'interno delle altre minoranze, presenti nella RFT, sentono la necessità di un legame con gli altri gruppi minoritari, quale premessa strettamente culturale per la creazione di una letteratura specifica del mondo dell'emigrazione; e come premessa politico-culturale per la riorganizzazione di quella cultura di cui gli emigrati sono portatori ed agenti allo stesso tempo. Partendo da un'analisi dei contenuti di questa terza fase si potrebbe definire la stessa come la fase della scoperta del tedesco come lingua dell'accusa (*Deutsch als Sprache der Anklage*).

Dal punto di vista cronologico va fatto presente che queste tre fasi di sviluppo all'interno del movimento culturale degli emigrati non sono certo obbligatorie per i singoli autori, né tanto meno si può ritenere che la prima e la seconda fase siano superate; anzi, data la struttura culturale così frammentaria del mondo dell'emigrazione, nonché la sua instabilità, esse continueranno a convivere ancora per molto tempo.

Se poi si vogliono localizzare la seconda e la terza fase dal punto di vista di proiezione verso l'esterno c'è da fare presente che la seconda fase si trova documentata nei «Quaderni del Mulino», pubblicazioni ciclostilate da Antonio Pesciaoli, sui periodici «Il Corriere d'Italia» di Francoforte ed «Incontri» di Berlino, nonché nelle trasmissioni per emigrati ed in lingua madre della radio o della televisione tedesca.

La terza fase, in tedesco, la si trova nelle pubblicazioni della «Südwind-Literatur», prima presso la CON di Brema, attualmente presso la

casa editrice Neuer Malik di Kiel, e nell'annuario della PoLiKunst (Polynationaler Literatur-und Kunstverein, Associazione Polinizionale di Letteratura ed Arte): una associazione con membri di 12 minoranze culturali diverse che scrivono prosa o poesia, che fanno della pittura o dei grafici, delle foto, della musica e del folklore, ma poco!

Per quel che riguarda i contenuti soprattutto della terza fase, della fase in cui ci si rivolge principalmente ad un pubblico di lingua tedesca, credo che essi possono essere efficacemente sintetizzati ricorrendo ad una strofa della poesia *Ossi di seppia*, dove e quando Eugenio Montale all'inizio della sua lunga attività e produzione letteraria, scriveva:

«Non domandarci la formula che mondi possa aprirti,
sì qualche storta sillaba e secca come un ramo.

Codesto solo oggi possiamo dirti,
ciò che *non* siamo, ciò che *non* vogliamo»
con un bel no in corsivo.

«Frag uns nich nach der Formel, um dir neue Welten zu eröggnen
die dir neue Welten eröffnem kann
ja ein Paar krumme silben und ausgedörnt wie ein Zweig.
Dies allein können wir dir heute sagen,
was wir *nicht* sind was wir *nicht* wollen» (*Ossi di seppia* 1920-27).

Ed è proprio all'insegna di questo «ciò che non siamo, ciò che non vogliamo» che vorrei mettere le poesie da me scelte per dare un saggio della notevole complessità e della particolare diversificazione presente già in questa terza fase.

Il tema da me scelto per questo intervento è, cosa ben nota, uno dei più delicati, dei più difficili, e forse per questo uno dei più amati direi, dagli emigrati scrittori. Per quanto ne sappia io, ma del resto è facile immaginarselo, non esiste autore in emigrazione che non gli abbia dedicato delle poesie o dei racconti, me compreso.

La scelta delle singole poesie, e se vogliamo degli autori, per questo mio intervento, si basa quindi non tanto su categorie estetiche quanto sulla necessità intrinseca all'intervento di offrire un quadro piuttosto esauriente dell'intensità con cui viene affrontato e discusso l'argomento all'interno della minoranza italiana.

Per conto mio procedo con le seguenti proposte di ricerca:

— Rifiuto di ogni forma di cambiamento: *Ablehnung jeder Art von Veränderung.*

— Percezione dei mutamenti: *Wahrnehmung der Veränderungen.*

— Tentativi di recupero dell'identità originaria: *Versuche die ursprüngliche Identität zurückzugewinnen.*

— Proposta di una identità possibile: *Vorschlag einer möglichen Identität.*

— Diffida da una nuova identità falsa: *Warnung vor einer neuen falschen Identität.*

— Difesa della propria identità: *Verteidigung der eigenen Identität.*

Il rifiuto di ogni forma di cambiamento o di mutamento lo si riscontra in tre degli autori da me proposti ed esattamente in Giuseppe Fiorenza: *Gli ultimi secondi*, in Vito d'Adamo: *Inno allo Schwarzwald*; in Roberto Mazzotta: *L'Antistraniero*.

Ovviamente ognuno di loro lo motiva con argomenti diversi, che poi non sono altro che esperienze diverse nel corso della propria permanenza in emigrazione.

Fiorenza, che ormai si avvicina alla conclusione di quasi una vita in emigrazione (in emigrazione dal '64, prima in Svizzera e poi in Germania), ha vissuto e sofferto continui mutamenti: da scarparo si è fatto metalmeccanico, da uno che si è visto rifiutare neanche una benché minima formazione scolastica si è avvicinato con costanza e a volte rabbia alle tecniche dello scrivere; da indifferente si è trasformato in un pacifista convinto, tanto da partecipare alla manifestazione per la pace di Bonn con un cartello in italiano su cui c'era scritto «No ai missili a Comiso!». Per Giuseppe Fiorenza si tratta ormai di concludere l'esperienza senza «cadere nella trappola» (trappola è un'immagine molto diffusa nella letteratura d'emigrazione) salvaguardando quella dote fondamentale della sua personalità/identità: «la forza scaturita dall'animo per sciorinare amore», quella forza che gli ha permesso di sopravvivere alla catena di montaggio dell'Opel di Rüsselsheim, nell'isolamento di una stanza di un Wohnheim per emigrati, tenendo in vita quel sentimento o quella sensazione profonda che lo definisce e conferma come essere umano, la forza di esprimere amore, quale strumento di autodifesa ma anche di organizzazione della vita sociale.

-In Vito d'Adamo, tornitore napoletano in un'officina della Foresta Nera (Schwarzwald), il rifiuto di ogni cambiamento viene motivato con la proposta o l'attesa di un'unica patria europea, che eliminando i confini nazionali ponga fine alla discriminazione delle minoranze restituendo loro i diritti politici nel paese dove lavorano e vivono. L'idillio proposto nelle prime tre strofe, o meglio nelle prime tre scene, non è funzionale a se stesso, né tanto meno funge da alibi consolante per uno che si sente escluso dalla vita sociale: in esso viene postulato un regionalismo culturale non politico, come premessa favorevole all'integrazione del diverso. In altre parole: una regione culturalmente intatta, abitata da «genti serene ospitali», con un'identità non diffusa, presenta una maggiore disponibilità nei confronti dello straniero; e contemporaneamente offre allo straniero dei modelli di integrazione ben precisi, ben definiti, non riscontrabili nell'anonimato della cultura della metropoli. Si tratta quindi di una tesi che andrebbe verificata con delle indagini sociologiche positive, indirizzate cioè a definire le modalità di un processo d'integrazione, e non come è stato fatto finora, a stabilire chi è o no contro gli stranieri.

L'*Antistraniero* di Roberto Mazzotta, un pugliese di 25 anni che lavora in un ufficio di progettazioni meccaniche di Ratisbona (Regensburg), si presta a diverse considerazioni, per dire la verità un poco contraddittorie. Il rifiuto di essere straniero, di volere essere un antistraniero, viene motivato dall'uguaglianza, identità delle esperienze avute nei due paesi, riportate nel-

la terza strofa; e soprattutto dalle esperienze comuni con gli abitanti del luogo così come sono descritte nella seconda e quarta strofa, che gli hanno svelato la non diversità dei tedeschi.

Da notare che non si tratta qui della posizione di coloro che vorrebbero abolire ogni discriminazione partendo dal principio che gli uomini in quanto uomini non possono essere che uguali, senza accorgersi che qui si tratta di un'uguaglianza politica, tra cittadini, che si raggiunge con ben altri mezzi. Ma nell'*Antistraniero* c'è anche la paura di vedersi identificato con quei cliché che sostituiscono l'immagine dello straniero nella RFT che si riscontra sintetizzata nel binomio *Ausländer-Dreckerarbeit*, Straniero-lavoro sporco.

Nella decisione di essere un Antistraniero ci vedrei anche una forma molto tenue di odio verso se stesso, quale non cittadino o membro di una comunità di cui si vorrebbe far parte, e da cui si resta esclusi per motivi che non si vogliono riconoscere come tali. Ci vedrei questa forma di odio anche perché Mazzotta scarta la possibilità di concepire lo status di straniero come qualcosa di positivo. Infatti è proprio scoprendosi come non più cittadino di uno stato che si diventa stranieri e che ci si colloca nella dimensione realizzata di membro di una minoranza culturale; e che si porta a termine un processo doloroso di auto-analisi, per poi decidere come andare avanti. Lo straniero non è né italiano né tedesco: è la possibilità di svilupparsi in qualcosa che può essere la sintesi di esperienze fatte, ma anche la ricerca di qualcosa di nuovo. Al contrario riscoprendosi nell'uguaglianza con gli abitanti del luogo perché si vuole essere un antistraniero, si rifiuta automaticamente ogni forma di nuova libertà individuale e di sviluppo della propria identità.

Percezione dei mutamenti: *Wahrnehmung der Veränderungen* in Salvatore Sanna e Franco Belgiorno. Sia nella poesia di Sanna che in quella di Belgiorno vengono registrati quei mutamenti per cui si diventa diversi nel corso della permanenza in emigrazione. L'immagine centrale che accomuna le due poesie è quella della pendolarità tra due culture: quella da cui non ci si vuole, non ci si può staccare e quella in cui in parte si vive.

In Belgiorno, un siciliano di professione giornalista alla SDF di Wiesbaden, il simbolo per eccellenza dell'emigrazione: la famosa superfotografata valigia di cartone, che con il boom economico aveva sostituito quella di legno con cui all'inizio del secolo si emigrava in Sudamerica o negli Stati Uniti, si è trasformata in una borsa da viaggio. Quasi per spogliare al massimo l'emigrazione dalle sue cause e finalità economiche, così come era stato già annunciato in apertura, nei primi due versi della poesia dove si legge: «Ritorno ogni volta / con qualcosa di meno». Capovolgendo quindi l'intenzione dell'emigrato, che vorrebbe tornare sempre con qualcosa di più; e presentando così un'immagine di sé che si accosta di più all'esiliato, non certo politico, forse di tipo culturale!

Il non ritorno, cioè l'estraniamento totale dalla propria terra e del proprio passato viene vissuto come una perdita continua, di se stesse, «pezzo a pezzo per strada», dove quel «per strada» non è altro che un «per caso, qua-

si senza accorgersene». Il fatto che di lui al paese giunga soltanto la borsa da viaggio e non un vaglia postale mensile, per esempio, è un messaggio a chi l'attende, che ormai il processo di trasformazione è totale, che con la liberazione dalle costrizioni economiche specifiche dell'emigrato è stata raggiunta la premessa per un modo diverso di vivere, di essere.

La posizione di Sanna, lettore d'Italiano all'Università di Francoforte, è lineare, perché con il tempo l'emigrazione si è realizzata come scelta di vita, fortemente culturale. Anche se il conflitto permane, e per forza di cose, esso non assume più toni drammatici. Lo stesso ritorno al paese è diventato funzionale alla permanenza all'estero: «in questa terra ci vengo per cercare / una matrice spenta».

Il ritorno quindi non è vissuto con l'ansia di chi spera dentro una possibilità di rientro imprevista, o una ricomposizione dei conflitti: esso ha uno scopo ben preciso. È quando in questa terra l'autore si vede confrontato con un rimprovero, questo gli appare come un dato di fatto a lui ben noto: una conferma della sua percezione di essere diventato diverso.

Del recupero momentaneo della matrice spenta: «c'è un mare ovale... che ti rimette l'infanzia» ne vengono sottolineati i due aspetti fondamentali per uno che vive in emigrazione: l'infanzia come una fase di sviluppo carico di sensualità, base di tutte quelle esperienze fisico-psichiche che legano in modo quasi indissolubile al luogo dove esse si sono svolte: una sensualità diffusa rivolta a scoprire il mondo esteriore con tutti i suoi colori, giochi di ombre e di luce, suoi odori, sapori, rumori, etc. Ma c'è l'infanzia anche. L'infanzia periodo dei grandi sogni, di quando si sogna a ricostruire quei mondi di là dall'infanzia, di là dal mare, di quei colori che ritornano parlando con un tono misto di rabbia e di rimpianto. Rileggendo la poesia si ha quasi l'impressione che il ritorno non sia altro che una controprova della giustezza di essere andato via. Tentativo di recupero della identità originaria, di partenza: *Versuch die ursprüngliche Identität zurückzugewinnen.*

«Fra me
e me
c'è un vuoto
impalpabile».

è la chiara sensazione di uno che si sente diviso in due da un qualcosa che non esiste più, che è venuto a mancare con il tempo o da qualcosa a cui non si riesce a dare una dimensione. Nella speranza di venire a scoprire in che cosa consiste questo vuoto impalpabile, ovvero nella speranza di ricomporre la propria identità, si ripercorre all'indietro l'esperienza della emigrazione: si torna in paese. La speranza si rivela infondata perché lì c'è un altro vuoto ad aspettarlo, un vuoto diverso che non gli appartiene neanche, ma che lo fa sentire, allo stesso tempo, vicino e lontano da se stesso.

Il tentativo di recuperare l'identità originaria o per lo meno di sanare la propria situazione recuperando il passato è uno dei temi molto diffusi nella letteratura d'emigrazione, ed esso è presente un po' in tutte le mino-

ranze. Che esso sia destinato all'insuccesso, è dovuto secondo me ad un errore di analisi della situazione venutasi a creare in paese durante l'assenza dell'emigrato. Perché se è vero che l'emigrazione vissuta come ghetto non è altro che *tempo senza luogo*, e come tale non può che portare alla rottura dell'equilibrio fisico-psichico dell'emigrato, non è per nulla vero che il paese di origine, quasi come contropartita, si sarebbe trasformato in un luogo senza tempo, senza sviluppo, senza crescita.

Quel vuoto che non gli appartiene non è altro che la crescita, lo sviluppo realizzatosi in paese durante l'assenza dell'emigrato, di cui lui non è stato protagonista e di cui non può essere partecipe con quella immediatezza sperata. Anche perché per lui stesso il tempo non è certo passato senza lasciare tracce.

Giuseppe Giambusso è siciliano vive a Dortmund, dove ha recuperato le magistrali in corsi serali, e dove attualmente insegna in corsi di lingua e cultura italiana.

Proposta di una identità possibile: *Vorschlag einer möglichen Identität.*

Con la sua poesia «Nel mio pugno chiuso, madre» F. Biondi, uno psicologo con un lungo passato di operaio nella zona di Mainz, indica le fasi di sviluppo che l'hanno portato alla presa di coscienza di essere uno straniero.

Da una parte c'è il quotidiano tedesco dove «niente è cambiato» anzi la situazione si va acuendo sempre di più, e le ultime proposte del ministro degli interni Zimmermann fanno pensare al peggio, dall'altra parte la necessità per l'autore di dovere reagire a questo stato di immobilismo schiacciante. Reagire significa però prima di tutto porsi in condizioni di poterlo fare, e quindi liberarsi da un passato di insicurezza e di paure:

«Nel mio pugno chiuso e alzato
si sono piantate le ansie sin dall'infanzia
le centenarie ansie»

per giungere in un secondo momento alla partecipazione, se si vuole evitare il termine lotta per i diritti degli emigrati, dandosi una nuova identità, quella di

«un pugno chiuso ed alzato (è) diventato un cactus
con tante spine
con tanti fiori».

Quella di Biondi è un'indicazione strettamente politica per recuperare una nuova forma di identità e per stabilire un contatto, e perché no, una forma di integrazione politico-culturale, ma non certo sociale, con tutti coloro che sono disposti a scoprire e prendere atto dello stato di necessità in cui vivono gli stranieri. Laddove, va detto subito, che tale proposta di Biondi è rivolta prima di tutto agli stranieri stessi e contemporaneamente ai tedeschi.

Diffida di una nuova identità falsa: *Wahrung vor einer neuen falschen Identität*.

Carmine Abate, un carfizzota di 30 anni, che ha vissuto l'emigrazione da quando è nato: prima come figlio di emigrato nel suo paese albanese, poi direttamente ad Amburgo (attualmente insegna in un paesino del Trentino), si dice convinto della necessità di adeguare, di porre mano alla propria identità, mettendo però subito in guardia da due pericoli fondamentali per chi è costretto a farlo perché vive in una comunità diversa dalla sua.

La poesia «Alla fine», intrisa di ironia mista a punte di sarcasmo, nasce come riflessione critica sul postulato di vecchio stampo illuministico tanto di moda nei libri che attualmente vengono prodotti sugli emigrati in Germania, ovvero essa nasce in opposizione a quell'illuminismo di basso taglio che prevede un cambiamento automatico solo perché si è capita la situazione:

«Ma prima
cari miei
un problema prosaico:
riusciremo a capirci? e poi
che cambierà?»

Senonché l'autore rincara la dose, facendo capire come si rischia spesso di accettare dei cliché per immagini realistiche della situazione, e ciò può avvenire per colpa dell'emigrato stesso, che adeguandosi ai desideri del partner tedesco si trasforma in un esponente di quella immagine del Sud, meta ambita da un turismo alternativo:

«Vi proporrò un viaggio nel mio cuore
e nuoterete nei liquidi inquinati
dalle mode mai morte
nella schiuma dell'onda accarezzata
dal vento caldo del Sud»

o dandosi un'identità messa insieme con tutti gli ingredienti alla moda: bergamotti, ginestre, arsuria, rabbia a parole e false nostalgie. Una posizione di autocritica, questa di Abate, che a dire il vero scarseggia nella letteratura d'emigrazione in questa fase del tedesco come lingua di accusa.

Difesa della propria identità: *Verteidigung der eigenen Identität*.

Per concludere un'ultima riflessione sulla poesia «La signorina tedesca calabrese» di Immacolata Amodeo, carfizzota anche lei, a cui ho voluto allegare la poesia «Wünsche» della turca Hülya S. Özkan, e la poesia «wo liegt unsere sehnsucht» della spagnola Conchita Hernando, per dare al saggio un respiro più ampio, liberandolo dai confini della minoranza culturale italiana. Ma anche per far vedere tre aspetti diversi attraverso tre esponenti della cosiddetta seconda generazione, di coloro che essendo cresciuti in Germania, in emigrazione si troverebbero confrontati con una crisi di identità estremamente massiccia, perché in una fase di crescita non stabilizzata come sono quelle che invece avvengono dopo l'inserimento del mondo del lavoro.

Interessante è il fatto che Immacolata Amodeo nega in modo risoluto la presenza di tale crisi, affermando categoricamente: «Io sono tedesca col passaporto italiano». Il capovolgimento della situazione è funzionale alla autodifesa da domande mal poste, da elementi di insicurezza provenienti dall'ambiente esterno, che Amodeo inserisce nella poesia parlando di sé come ne parlerebbero gli altri:

«La signorina tedesca calabrese
ha degli amici turchi
abitano nel quartiere per gli stranieri»

... e più avanti continua

«La signorina tedesca calabrese
il tedesco lo fischia
l'italiano lo parla coll'accento
è straniera in Germania
in Italia
una curiosità».

Quella curiosità appunto di cui ci stiamo occupando in questo colloquio.

A volere dare un giudizio complessivo sui contenuti di questa terza fase della preistoria della letteratura di emigrati autori nella RFT, si può dire che essa si muove su degli specchi, nel senso che proietta di sé un'immagine senza profondità né verso il passato del movimento degli emigrati, ormai secolare, né verso il futuro, non esponendo delle prospettive di sviluppo sia della letteratura stessa sia della cultura degli emigrati, nonché delle forme possibili per organizzare la vita quotidiana di una minoranza culturale all'estero, in emigrazione.

L'immagine che ne risulta è un'immagine fortemente contratta, come quella di una persona che cammina su uno specchio. Legata al presente e fortemente individualista. Laddove c'è da fare presente che camminare su uno specchio non è cosa poi tanto facile!

CARMINE CHIELLINO
Augsburg

Giuseppe Fiorenza dill'Elba
Gli ultimi secondi

Stiamo al «99 esimo» di minuto
mi reputo fortunato
a far in tempo a scongiurare
la sconfitta,
e non cadere nella trappola.
Sarei
un doppio disgraziato
qualora non sfruttassi
gli ultimi secondi
e a riscattarmi.
Privo d'ingegno
privo di armi,
tranne la forza
scaturita dall'animo
per sciorinare amore.

Franco Biondi
Nel mio pugno, Madre

Niente è cambiato, madre:
abbiamo permessi di soggiorno
come tombe:
il quotidiano tedesco ci batte alle tempie
come giganti frantoi. Vogliono
tenerci eternamente sotto il pietrisco.
E tu lo sai, madre:
nel mio pugno chiuso ed alzato
si sono piantate le ansie sin dall'infanzia
le centenarie ansie.
Ma lì dentro ho raccolta anche la forza
per sgretolare questi macigni.
questi cimiteri costruiti per noi.
Gli alberi di cemento sono
diventati stretti,
siamo diventati di più. Siamo più maturi
abbiamo fuso i nostri pensieri
come il ferro nei forni.
E con questi abbiamo costruito
i magli, i cunei, le foratrici:
non metteremo più i nostri cuori
in scatole arrugginite.

Il mio pugno chiuso ed alzato
è diventato un cactus,
con tante spine,
con tanti fiori,
questo è cambiato, madre.

Giuseppe Giambusso
Identità

Fra me
e me
c'è vuoto
impalpabile.

Per colmarlo
faccio la valigia
e torno al mio paese
Fra i fichi d'india
c'è ancora un vuoto
che non mi appartiene.
Mai mi sono sentito
così vicino
e lontano
da me stesso.

Vito d'Adamo

Lavoro il ferro
con i colleghi di diverse lingue
nelle fucine di questa lunga valle,
ove, in fondo scorrendo,
spartisce il Kinzig la contrada,
guardata
dalle torri medioevali.

Gli alti boschi
e le colline
ed i monti lontani
la svelta corsa dei tetti spioventi
i desolati mulini nelle valli
le genti serene
ospitali.

Nei toni accesi del tramonto,
mentre nasconde l'orizzonte il sole,
sui puntuti campanili
s'alza la sera.

Foresta Nera,
mia seconda Terra
in quest'unica Patria europea!

Salvatore A. Sanna

In questa terra
ci vengo per ricercare
una matrice spenta
Ogni incontro d'uomini
rimprovera il tratto straniero
il diverso pensare

C'è un mare ovale
per la sua cornice
che ti rimette l'infanzia
e ti fa sognare
un viaggio
di là da essa

Carmine Abate
Alla fine

Alla fine
miei cari
vi proporrò un viaggio nel mio cuore
e nuoterete nei liquidi inquinati
dalle mode mai morte
nella schiuma dell'onda accarezzata
dal vento caldo del Sud

Bergamotti e ginestre
fiumare arse nell'afa
vi saranno serviti ben caldi
con spruzzate di rabbia a parole
nostalgie a mo' di compensazione

Ma prima
cari miei
un problema prosaico:
riusciremo a capirci? e poi
che cambierà?

Franco A. Belgiorno

Ritorno ogni volta
con qualcosa di meno
come se mi perdessi
pezzo a pezzo per strada.
E finirà che un giorno
chi mi attende ritrovi
soltanto la mia borsa di viaggio.

Roberto Mazzotta
L'antistraniero

Non mi sento straniero!
Non voglio sentirmi straniero!
La lingua è diversa;
ma li ho scrutati nel cuore
ed a un tratto li ho capiti.

Ho visto gente che soffre come me.
Ho visto gente che ride come me.
Ho lottato insieme a loro.
Ho lavorato insieme a loro.

Ho sofferto al mio paese... non sempre.
Soffro in questo Land... non sempre.

Ho baciato una donna
e le sue labbre erano calde
come quelle di Maria.

Non mi sento straniero!
Non voglio sentirmi straniero!
Non posso essere straniero!

Hülya S. Özkan
Wünsche

Frag mich nicht, wer ich bin und wie
ich mich fühle.
Ich könnte dir keine Antwort geben.

Ich bin schwerelos wie eine Feder,
 wie ein Luftballon.
 Wie die Leere.
 Mal bin ich eigenartig-fremd, mal
 interessant-exotisch.
 Doch trotzdem nichts von all dem.
 Nur im Unbewußten fühl ich:
 ich bin irgendwie anders als du.
 Sag nicht, ich hätte nicht alles versucht.
 Auch ich unterwarf mich
 vielen Strömungen.
 Schmeichle mir nicht!
 Sag nicht: «Du siehst nicht aus wie
 ein Ausländer».
 Sag, ich mag dich wie du bist:
 Gib mir Kraft zum Anderssein

 Vielleicht bin ich nicht zivilisiert genug,
 um opportunistisch zu sein.
 Meine Gefühle sind noch ungezähmt
 und frei.
 Liebe oder Haß —
 Ich reagiere nun mal unmittelbar.
 Sag nicht: Warum bist du so fremd?
 Sag, ich mag dich wie du bist:
 Gib mir Mut zum Anderssein

 Vielleicht nehme ich es zu ernst,
 wenn du fragst: «Wie geht's?»
 Und vergesse dabei, daß es mir nicht
 schlecht gehen darf.
 Nur keine Auseinandersetzungen und
 keine langen Worte:
 Ich könnte etwas preisgeben von mir.
 Sag nicht: «Es ist so anstrengend
 mir dir».
 Sag, ich mag dich wie du bist:
 Gib mir Kraft zum Andessein.

 Immacolata Amodeo
La signorina tedesca calabrese

 Per quanto riguarda le tasse d'iscrizione
 sono privilegiata
 mio padre è emigrante in Germania

io ho degli Eurocheques
 vivo del mio passato
 sì mia madre sta in Calabria
 da un anno
 mio padre in Germania
 è emigrante
 io sono tedesca col passaporto italiano
 col diploma tedesco
 scambio le province italiane
 è comprensibile
 l'Italia l'ho studiata
 poco a scuola
 la signorina tedesca calabrese
 ha degli amici turchi in Germania
 abitano nel quartiere per gli stranieri
 mio padre ha un calendario dei turni
 ed è integrato
 la signorina tedesca calabrese
 il tedesco lo fischia
 l'italiano lo parla coll'accento
 è straniera
 in Germania
 in Italia
 una curiosità.

Conchita Hernando
wo liegt unsere sehnsucht

unsere eltern haben ihre alte heimat
 verlassen
 und keine neue gefunden

 ihre alte heimat ist keine heimat mehr
 aber sie lebt weiter in ihrer sehnsucht

 wo sollen wir unsere heimat suchen
 in der alten heimat unserer eltern
 die wir nicht kennen
 oder hier
 wo wir als fremde aufgewachsen sind

 wir haben keine heimat
 nur unsere gedanken

 unseren eltern bleibt die sehnsucht
 uns nicht einmal das

NOVITA' CSER

CHIESA E MOBILITA' UMANA

Documenti della S. Sede dal 1883 al 1983. A cura di **Graziano Tassello** e **Luigi Favero**. Introduzione di **Gianfranco Rosoli** e **Velasio De Paolis**.

Il volume raccoglie i **documenti ufficiali** della S. Sede dal 1883 ai nostri giorni: è il risultato di una attenta ed originale ricerca sulla riflessione ed azione della Chiesa nel campo della mobilità umana. L'**Enchiridion**, primo nel suo genere, è stato commissionato dalla Pontificia Commissione per la pastorale delle migrazioni e del turismo. La raccolta completa di documenti pubblicati nella **lingua originaria** e la dotazione di un dettagliato **indice analitico** fanno del volume uno strumento **qualificato e pratico**.

Roma, CSER, 1985, XLIX, 1043 p. Lit. 40.000

WITHOUT A BELL TOWER

A study of the Italian immigrants in South West England, by **Bruno Bottignolo**.

La vita ed i costumi di un gruppo di Italiani emigrati nelle aree di **Bristol** e **Swindon** dopo la Seconda Guerra Mondiale: è il campo di ricerca antropologica percorso dall'autore con attenta analisi. L'osservazione acuta degli spazi sociali, economici, politici e religiosi del gruppo e della sua organizzazione offre spunti originali di **conoscenza e studio**.

Without a bell tower: uno squarcio attuale sulla vita e sul ruolo di un gruppo etnico in una società multiculturale.

Roma, CSER, 1985, 212 p. L. 10.50 Lit. 25.000

NEW from CMS

ITALIAN AMERICANS

New Perspectives in Italian Immigration and Ethnicity

The '80s has been called "The Decade of the Italian American". Increasingly, Italian Americans are coming to the forefront in politics, business, education and the arts and the growing literature on Italian Americans reflects these various aspects of the Italian experience in the U.S.

Today, however, the state of Italian American research and new dimensions in the Italian American experience must be examined more systematically. These needs were the aims of the International Conference on the Italian Experience in the United States held at Columbia University in 1983.

Speakers at the Conference and, consequently, the authors presented in this volume, offer a comprehensive cross-section of more than fifty of those scholars most critical to the development of Italian American studies.

ITALIAN AMERICANS: NEW PERSPECTIVES IN ITALIAN IMMIGRATION AND ETHNICITY represents the proceedings of that cultural event.

Part I of the volume includes the latest sociodemographic profile of Italian Americans, present and future migratory trends, an historical profile of Italian Americans in contemporary America and how they perceive themselves and are perceived by the media. Part II of **ITALIAN AMERICANS** presents the state of Italian American research in Italy, the U.S. and Canada as well as the future of Italian American studies in the coming decade.

Various dimensions of the Italian American experience -- in salient historical periods and different geographical settings, in literature, the arts, religion, political and international relations with Italy -- are included in Part III.

ISBN 0-913256-69-2 (cloth). Pp. 486. Tables. Figures, Index. \$ 17.50.

Order from:

CENTER FOR MIGRATION STUDIES
209 Flagg Place, Staten Island, New York 10304

La rivista trimestrale

STUDI EMIGRAZIONE

pubblica

- articoli di studiosi italiani e stranieri sugli aspetti storici, sociologici, demografici, economici e legislativi dell'emigrazione
- note e discussioni sui temi di politica migratoria
- documentazioni storiche e di attualità politica
- segnalazioni di articoli di riviste italiane ed estere
- recensioni

a cura del



Centro Studi Emigrazione - Roma
per lo studio dei problemi migratori

L. 12.000

Spedizione in abbon. postale Gruppo IV