



I bambini di Enna e il siciliano

von

Alessandra Puglisi

Open Access LMU / Romanische Philologie (Sprachwissenschaft)
Nr. 4 (2011)

Herausgegeben von Ulrich Detges, Thomas Krefeld & Wulf Oesterreicher

Indice

Introduzione	2
1. Scuola e dialetto	4
1.1 L'educazione linguista nell'Italia postunitaria	5
1.2 La <i>Relazione</i> Corradini e il divario Nord-Sud	11
1.3 La svolta dei programmi del 1923	13
1.4 La politica linguistica fascista	17
1.5 L'educazione linguistica dal Secondo Dopoguerra	19
1.5.1 I programmi Washburne ed Ermini	19
1.5.2 Provvedimenti contro corrente: il caso della Sicilia	21
1.5.3 Maestri di metodi alternativi	24
1.6 Le dieci tesi GISCEL per un'educazione democratica	29
1.7 Dai Nuovi Programmi ad oggi	32
2. La ricerca: metodi e obiettivi	36
2.1 La tecnica	37
2.2 Scopo della ricerca	42
2.2.1 Insegnanti e pregiudizi linguistici	45
2.2.2 Il pregiudizio antimeridionale	50
2.3 Le ipotesi	53
2.4 Svolgimento dell'inchiesta	56
2.5 Il questionario	58
2.5.1 Versione 1	58
2.5.2 Versione 2	62
3. I risultati	66
3.1 Cartone animato: "Alessio e Luigi"	67
3.1.1 Percezione delle differenze linguistiche e preferenze per i personaggi	67
3.1.2 Caratterizzazione dei personaggi	70
3.1.3 Attribuzione di età e professione e comprensione del dialogo	74
3.2 Cartone animato: "Giulia e Chiara"	77

Conclusione	81
Bibliografia	84
Sitografia	90
Appendice	91
A.1 Dialoghi	91
A.1.1 Alessio & Luigi	91
A.1.2 Giulia & Chiara	92
A.1.3 Freccia	93
A.1.4 Birba	93
A.2 Grafici e tabelle	94
A.2.1 Grafici e tabelle relativi al cartone animato: "Alessio e Luigi"	94
A.2.2 Grafici e tabelle relativi al cartone animato: "Giulia e Chiara"	104

Lingua e dialetto

*Un populu
mittitilu a catina
spugghiàtilu
attuppàtici a vucca,
è ancora libiru.*

*[...] Un populu
Diventa poveru e servu,
quannu ci arròbbanu a lingua
addutata di patri:
è persu pi sempri.*

*Diventa poviru e servu
Quannu i paroli non figghianu paroli
E si màncianu ntra d'iddi.*

Ignazio Buttitta 1970

Introduzione

Per me il dialetto è una lingua molto volgare; la maggior parte della popolazione parla in questo modo. Io vorrei che tutta questa gente che parla volgarmente parlasse in italiano. L'italiano è una lingua molto bella se la si sa parlare, piacerebbe molto a chiunque. [...] Vorrei che tutta la Sicilia parlasse l'italiano (compresi i delinquenti). (Bambino di Palermo cit. in Ruffino 2006).

Cosa può indurre un bambino di dieci anni a scrivere un commento tanto negativo sul dialetto? E soprattutto perché un bambino palermitano si augura che tutti i suoi coregionali dimentichino la loro lingua locale e parlino solo italiano?

E' per cercare una risposta a queste domande che ho deciso di scrivere una tesi sull'universo infantile. In particolare mi interessava capire se questo bambino di Palermo fosse un'eccezione o se fossero in tanti a pensarla come lui. Credo infatti che le opinioni linguistiche dei più piccoli possano essere molto utili a capire la situazione sociolinguistica del nostro paese: i bambini non dicono ciò che ci si aspetta da loro ma ciò che realmente pensano. Se molti di loro condividessero l'idea che si debba abolire il siciliano perché è una lingua volgare, allora vorrebbe dire che nella loro educazione si sta sbagliando qualcosa e si dovrebbe cercare di rimediare per far sì che queste ingenuità opinioni non si trasformino in pregiudizi danneggiando irrimediabilmente quanto di più importante abbiamo: la nostra identità culturale. Come giustamente scrive Dressler 2003 infatti:

La riduzione nell'uso di una lingua non è l'effetto diretto di un cambiamento politico o economico, ma ne è la conseguenza indiretta attraverso il cambiamento nell'atteggiamento dei parlanti (cit. in Paternostro 2006: 221).

Nel momento in cui si cominciano ad associare alla propria lingua caratteristiche negative, reputandola volgare, obsoleta o disfunzionale, la si condanna ad una lenta ma sicura morte. Moretti (1999) parla di un circolo vizioso che si manifesta dapprima nella perdita di ambiti e contesti d'uso, successivamente di parlanti e infine di strutture. Questo discorso assume ancora più validità se si pensa alla varietà oggetto di questa tesi, ossia al siciliano, troppo spesso associato alle brutture della mafia e alle piaghe del Mezzogiorno. A mio parere, è solo tentando di intervenire alla base di questo processo che si possono ottenere dei risultati e si

può cercare di tutelare la varietà locale: educando i bambini al rispetto del patrimonio linguistico e culturale della loro terra, se ne assicurerà anche la sopravvivenza.

Il primo capitolo di questa tesi sarà pertanto dedicato alla scuola elementare, luogo di fondamentale importanza per la nascita e lo sviluppo di una coscienza linguistica. Si esaminerà il conflittuale rapporto tra scuola e dialetto dagli anni dell'Unità ad oggi osservando come l'atteggiamento predominante sia sempre stato quello di un forte antidialettalismo.

Successivamente, si passerà ad analizzare metodi ed obiettivi della ricerca svoltasi tra gennaio e febbraio 2011 in due scuole elementari di Enna, mia città natale. Si illustrerà nel dettaglio la tecnica utilizzata, ossia quella del *matched guise*, nonché le modifiche ad essa apportate per adattarla alla giovane età dei 166 informanti. Ad essi, tutti alunni di seconda e quinta elementare, si richiedeva di esprimere delle opinioni su due parlanti dialettofoni e due italofofoni protagonisti di due brevi cartoni animati. L'idea alla base era che i giudizi che i bambini manifestavano sui parlanti rispecchiassero la loro percezione delle due varietà rappresentate: l'italiano (regionale) e il dialetto.

I risultati di questi test verranno presentati infine nell'ultimo capitolo con l'ausilio di tabelle e grafici raccolti in appendice.

“Fu la scuola a cancellare la lingua siciliana dal vocabolario.”
(bambino di Montelepre, Palermo in Ruffino, 2006: 61)

1. Scuola e dialetto

Ciò che maggiormente amo nei bambini è la loro sincerità, la capacità di andare dritto al nocciolo della questione riuscendo a riassumere in poche frasi semplici ed incisive, anche concetti complicati. Esattamente come il bambino di Montelepre sopracitato: con la sua ingenua affermazione, egli riesce infatti a cogliere un rapporto fondamentale per chiunque si interessi della storia della lingua italiana (e non solo): quello tra scuola e dialetto. Infatti, come sostiene Werther Romani 2005:

La nostra scuola [...] ha sempre avuto col dialetto parlato dai suoi utenti un rapporto molto conflittuale, a cominciare dagli anni Sessanta dell'Ottocento fino agli anni Ottanta del Novecento. Prima di quella data il conflitto non c'era perché mancava il primo elemento del rapporto: la scuola. Dopo, lo si potrebbe considerare risolto naturalmente col venir meno del secondo elemento: il dialetto (Werther Romani, 2005: 1).¹

La citazione riassume (sebbene in modo molto schematico) la situazione linguistica italiana degli ultimi 150 anni: prima dell'Unità di Italia la scuola era infatti un lusso per pochi, mentre sul finire degli anni Ottanta la lingua nazionale era ormai alla portata di tutti. Tra questi due stadi si situano i provvedimenti, le leggi e i dibattiti sulla diffusione della lingua comune in Italia che videro nell'istruzione il loro più fertile teatro.

Già nel 1868 Manzoni, all'interno della sua *Relazione dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla* individuava nella scuola il luogo designato alla diffusione del vocabolario e della lingua. Facendo di questo difficile compito uno dei suoi fini programmatici costitutivi, la scuola ha da sempre oscillato tra atteggiamenti di

¹ URL: http://www-utenti.dsc.unibo.it/equalpegaso/public_html/IBC/Cose%20un%20bene%20culturale/10-Dialetto-BO/Approfondimenti/Romani%20-%20La%20lingua%20delle%20cose.pdf

dialettomania e di *dialettofobia*², prediligendo, soprattutto in passato, il secondo polo. De Mauro giunge addirittura ad affermare che l'azione dell'educazione linguistica in Italia, più che al raggiungimento di una lingua comune (avvenuto, secondo lui, soprattutto grazie ad altri fattori) sia servita ad:

indebolire e scolorire i dialetti locali, ad avviare maestri e alunni verso forme italianizzanti di dialetto o, nei casi migliori, verso varietà regionali di italiano che, specie dal punto di vista fonologico, dovevano essere fortemente polarizzate verso i dialetti (De Mauro 1981: 21-22).

Scopo di questo capitolo, è quindi quello di tracciare una breve panoramica storica dell'educazione linguistica in Italia dall'unità ad oggi con particolare attenzione ai provvedimenti presi in questi anni nelle scuole elementari in merito all'uso del dialetto.

1.1 L'educazione linguistica nell'Italia postunitaria

Negli anni direttamente successivi all'unificazione erano pochissimi i cittadini in grado di comprendere, parlare e scrivere la lingua nazionale.³ Persone provenienti da regioni diverse, parlavano dialetti differenti e si sentivano per questo quasi stranieri l'uno nei confronti dell'altro.

Se nel 1861 al toscano Bandi pareva "africanissimo" il dialetto siciliano, qualche anno prima i fratelli Visconti Venosta, durante un loro viaggio nel regno borbonico, quando parlavano italiano venivano scambiati per inglesi; e se i maestri del Piemonte e della Lombardia non riuscivano a comunicare con i loro alunni parlando italiano, ancora venti o trent'anni più tardi, gli emigrati italiani negli Stati Uniti d'America, giungendo da diverse regioni della penisola e costretti a venire a contatto reciproco, per superare la barriera delle diversità dialettali preferivano ricorrere a un rozzo gergo anglicizzante (De Mauro 1981: 17-18).

² Cfr. De Mauro 1970: 357

³ Secondo la stima di De Mauro 1970, si tratterebbe del 2,5% degli italiani ossia di circa 600.000 persone su un totale di 25 milioni di abitanti. Altri autori, come per esempio Arrigo Castellani 1982, ipotizzano cifre più ottimistiche (circa il 9 % della popolazione) includendo nei loro calcoli anche tutti i toscani e i romani, il cui dialetto non era troppo distante dalla lingua nazionale. E' chiaro che in entrambi i casi si ha comunque a che fare con percentuali molto esigue.

E' ovvio che in una situazione linguistica così complicata, uno degli interessi principali del governo fosse quello di raggiungere l'unità linguistica quanto più velocemente possibile così da far sorgere nei cittadini un senso di appartenenza comune.

Uno dei primi provvedimenti scolastici in questa direzione fu l'estensione a tutta la nazione dell'obbligatorietà e gratuità per il primo biennio della scuola elementare (legge Casati risalente al 1859). Ovviamente questo fu un obiettivo di non facile raggiungimento. Innanzitutto per la modestissima entità dei fondi stanziati dai comuni per istituire le scuole e poi per l'ostilità delle famiglie che ritenevano la scuola una perdita di tempo e preferivano che i loro figli imparassero al più presto un mestiere. L'inchiesta promossa nel 1864-65 dal ministro Matteucci *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia* restituì un quadro davvero sconcertante soprattutto per quanto riguardava la preparazione degli insegnanti, che risultava essere carente e lacunosa:

[a Napoli] gli insegnanti vecchi usano il dialetto e quei pochi che parlano in scuola italiano parlano assai scorretto; [...a Milano] la lingua italiana i maestri non la conoscono o non vogliono adoperarla difendendosi con la scusa che i loro alunni non li intendono; (cit. in Balboni 2009: 7).

Anche i tassi di analfabetismo erano sconsolanti: essi si aggiravano intorno al 78% al Nord ma potevano giungere a picchi del 90% nel Sud e nelle isole (in quegli stessi anni in Germania e Austria si stimavano il 20% di analfabeti, in Inghilterra il 33% e in Francia il 47%).⁴ Sebbene questa situazione andasse di pari passo col monolinguisma dialettale di gran parte della popolazione, nei programmi Fava del 1860 del dialetto non si faceva parola: tutta l'attenzione era focalizzata sulla grammatica, al punto da prevedere che si iniziasse con l'analisi grammaticale già nella seconda classe. Nei programmi del 1867 al dialetto invece si accennava in una forma stigmatizzata e negativa che resterà a lungo quella vigente.

[L'istitutore] usi sempre della lingua patria insegnando, ed obblighi con frequenti colloqui i giovani a fare altrettanto, e

⁴ Cfr. Gensini 2005: 10. Questo divario, tra l'altro, si colmerà solo molto lentamente; basti pensare che nel 1991 ancora più del 10% degli italiani non è in possesso di alcun titolo di studio.

corregga con amorevole pazienza le imperfezioni provenienti dal dialetto della provincia. [...] e delle voci del dialetto vuolsi far uso solo a necessaria dichiarazione delle parole italiane non ancora note agli alunni (cit. in Gensini 2005: 21).

Il dialetto doveva essere quindi assolutamente evitato dagli insegnanti⁵ e, qualora esso fosse utilizzato dagli alunni, doveva immediatamente essere corretto e rimpiazzato con la forma toscana corrispondente. I programmi Coppino del 1867 miravano quindi ad una progressiva “cancellazione” della parlata dialettale e ad una sua rapida sostituzione attraverso la lingua nazionale.

La situazione cambiò (o almeno sarebbe potuta cambiare) quando nel 1868 il ministro di destra Emilio Broglio istituì una commissione per affrontare la *questione della lingua*. A capo della sottosezione milanese vi era Alessandro Manzoni che sosteneva che la lingua comune dovesse essere la varietà di italiano parlata a Firenze. Di qui la necessità di servirsi, per la sua propagazione, di maestri toscani o rieducati linguisticamente in Toscana. Egli proponeva inoltre la compilazione di un nuovo vocabolario che desse per ogni concetto l’equivalente fiorentino da sostituire ai termini dialettali:

si dice tutti le stesse cose; solo le diciamo in modi diversi. Il dir tutti le stesse cose attesta la possibilità di sostituire un idioma a tutti gli altri; il dirle in modi diversi attesta il bisogno che abbiamo di questo mezzo (Manzoni, 1868 cit. in Gensini 2005: 5).

L’approccio manzoniano venne in larga parte frainteso diventando simbolo di un atteggiamento antidialettale⁶ e teso al purismo formale che sicuramente non rispecchiava le intenzioni dell’autore dei *Promessi sposi*. Esemplificativo a questo proposito è sicuramente il volume *L’idioma gentile* di De Amicis 1905. In questo libro, che riscosse anche molto successo, l’autore di *Cuore* presentava il fiorentino come una lingua da studiare ponendola in contrapposizione con i dialetti che, invece, venivano acquisiti in maniera spontanea ed erano, a suo parere, inadeguati e da evitare. Interessante è anche il suo rifiuto categorico delle soluzioni di compromesso tra italiano e dialetto che cominciavano ad affermarsi in quegli anni

⁵ Condizione che veniva di rado rispettata poiché, come accennato sopra, la maggior parte dei maestri non conosceva la lingua nazionale. Cfr. par. 1.2.

⁶ Non a caso l’espressione “malerba dialettale”, centrale nell’educazione linguistica italiana del ‘900 venne coniata da un manzoniano, Pietro Matri (Gensini 2005).

e che si sarebbero col tempo trasformate nelle tante varietà di “italiano regionale” che caratterizzano la nostra lingua comune.

Oltre agli inevitabili fraintendimenti il programma manzoniano suscitò anche non poche polemiche. Tra le più aspre ricordiamo quella dell’intellettuale liberale Settembrini: “se volete una buona lingua, dovete prima fare una buona Italia”⁷ e quella degli ambienti clericali, spaventati dalla potenzialità democratica della proposta dello scrittore:

Ogni studio che si mettesse a far apprendere quell’idioma e quella pronunzia alle classi infime del popolo sarebbe per la massima parte e quasi totalità un lavar la testa all’asino.⁸

La risposta più concreta a Manzoni fu però sicuramente quella del linguista Graziadio Isaia Ascoli⁹ nel *Proemio* alla rivista “Archivio Glottologico Italiano”. Ascoli sosteneva che all’unità della lingua si sarebbe giunti solo quando i tempi fossero stati davvero maturi. Il vero problema dell’Italia postunitaria era, a suo parere, la scarsa densità della cultura e a questo problema non si poteva ovviare con un decreto ministeriale, ma solo lasciando che la storia facesse il suo corso. Riguardo i dialetti, egli negava che si potessero sostituire meccanicamente con un idioma arbitrariamente scelto, in quanto essi erano radicati nella cultura e nella tradizione del paese. Ciò a cui il linguista auspicava, era dunque la coesistenza di dialetti e lingua comune, da raggiungere attraverso un paziente lavoro di comparazione ed integrazione. Questa convinzione venne da lui espressa anche nel 1874 in occasione del IX Congresso Pedagogico Italiano con una relazione dal titolo: *L’insegnamento teorico della lingua mediante la grammatica è opportuno nelle scuole elementari?* Punto di partenza dell’insegnamento della lingua italiana ai bambini, secondo Ascoli, doveva essere ciò che essi già sapevano e conoscevano: il dialetto e la sua grammatica.

Al di là delle differenze di impostazione, sia il programma linguistico di Manzoni che quello di Ascoli si presentavano come dispendiosi e impegnativi e rimasero per questo in gran parte e per lungo tempo inattuati o ancor peggio, fraintesi.

⁷ Cfr. *Ibidem*: 14.

⁸ Recensione dedicata dalla rivista dei gesuiti “Civiltà cattolica” alla relazione manzoniana cit. in *Ibidem*: 15.

⁹ Le idee di Ascoli erano in gran parte appoggiate da altri importanti intellettuali come Francesco D’Ovidio e Francesco De Sanctis.

Premesse necessarie per il progetto manzoniano erano infatti l'adempimento totale dell'obbligo dell'istruzione primaria fissato dalla legge Casati e un corpo docente che fosse perfettamente in grado di padroneggiare il fiorentino parlato. Per l'attuazione del programma ascoliano, era necessaria inoltre una terza condizione: gli insegnanti dovevano essere in possesso di nozioni storico-linguistiche e dialettologiche. E' facile accorgersi di come questi tre presupposti fossero a dir poco pretenziosi per quegli anni: i primi due cominciarono infatti a realizzarsi solo nel quindicennio successivo alla seconda guerra mondiale e la terza può ritenersi ancora in fase d'attuazione.¹⁰ L'unificazione linguistica cominciò alla fine dell'Ottocento e si sviluppò, come Ascoli giustamente aveva previsto, sotto la spinta di fattori indiretti come: industrializzazione, migrazioni interne, urbanesimo, allargamento del dibattito politico a ceti più vasti, adozione dei mezzi di informazione e di spettacolo di massa.¹¹ Anche la vita al fronte durante la Prima Guerra Mondiale e l'emigrazione verso altri paesi contribuirono a suscitare in uomini e donne il desiderio di imparare a leggere e scrivere per poter comunicare con i loro cari lontani.

In questo complesso di fattori, la scuola assunse un ruolo subordinato limitandosi di volta in volta, attraverso i suoi programmi (soprattutto quelli fino al 1905), a perseguire la sua lotta contro la "malerba dialettale" in maniera più o meno esplicita¹² e con metodi troppo spesso inadeguati alla realtà linguistica del tempo. Interessante a tal proposito sono le parole del filologo Ernesto Monaci:

[...] nelle scuole, quando accade di parlare di dialetti, spesso ciò si fa in termini tali che nell'animo del fanciullo s'ingenera soltanto vergogna e disprezzo di quello che apprese fra le pareti domestiche, quasichè il dialetto non sia se non una specie degenerata della lingua, nient'altro che un ammasso di spropositi da evitare. Causa di ciò è che sul valore del dialetto troppo poco finora sa la scuola (Monaci 1918: 16).

¹⁰ Per quanto riguarda l'obbligo scolastico, pare che nel 1861 in Lombardia e Piemonte il numero degli alunni della scuola elementare fosse di 1 su 10 abitanti, 1 su 17 in Liguria, 1 su 55 in Sardegna (Gensini 2005: 10). La situazione non migliorò nemmeno nel decennio successivo: nel 1870 secondo De Mauro 1981 oltre il 62% della popolazione in età scolastica evadeva l'obbligo. Rispetto alla preparazione dei maestri, la specializzazione linguistica e dialettologica alla base dei programmi di Manzoni e Ascoli non fu mai tentata né tantomeno prevista dai programmi.

¹¹ Cfr. De Mauro 1981: 21.

¹² Nei programmi del 1905 all'insegnante che usasse abitualmente espressioni dialettali in classe veniva addirittura imputata la colpa di incoraggiare errori di ortografia in seguito impossibili da sradicare (Catarsi, 1990).

Unica eccezione in questi anni è data dai programmi del 1880 per le scuole tecniche promossi dal già citato Francesco De Sanctis, allora ministro dell'istruzione.¹³ Nonostante essi non abbiano avuto molto seguito, esortavano per la prima volta a non disprezzare il dialetto e ad avviare un confronto metodico tra dialetto e lingua sia dal punto di vista grammaticale che da quello lessicale. Il ministro riprendeva inoltre uno spunto di Manzoni auspicando la pubblicazione di vocabolari dialettali italiani.¹⁴

Il fatto che a livello ministeriale non si facesse molto per tutelare i dialetti e venire incontro alle reali esigenze linguistiche della popolazione e che il metodo imperante a scuola fosse quello dell'antidialettalismo, venne criticato da molti intellettuali e insegnanti di quel periodo (oltre al sopracitato Monaci). In particolare, alcuni coraggiosi maestri decisero di adottare un approccio comparativo dialetto-lingua andando incontro alle aspre critiche della maggior parte dei colleghi e in alcuni casi perfino alla censura.¹⁵ Secondo questo metodo innovativo, il compito dell'insegnante era quello di far notare agli alunni:

[...] in che il dialetto differisca dalla lingua e porga buone regole pratiche per togliere quelle differenze: così i fanciulli non saranno costretti a smettere il linguaggio col quale àno acquistata qualche facilità, ma lo andranno correggendo gradatamente e lo ridurranno man mano in tutto simile alla lingua (Nazari 1873).

Questi casi isolati furono significativi in quanto prepararono il terreno ad un nuovo atteggiamento di apertura nei confronti del dialetto che sfociò nei programmi per la scuola elementare del 1923 (vedi par. 1.3).

¹³ “[...] poiché nel luogo ove risiede la scuola si parla un dialetto, più o meno disforme dalla lingua, si badi a far rivelare in che principalmente consista questa difformità; non per mettere in dispregio il dialetto, ma per far tesoro di quel fondo, più o meno ricco ma sempre prezioso, che esso ha in comune con la buona lingua” (cit. in De Mauro 1970:359).

¹⁴ Questa proposta rimase per parecchio tempo inascoltata. Solo dieci anni dopo venne bandito un concorso per la compilazione di vocabolari italiano-dialetto. Della commissione facevano parte personaggi illustri tra cui Ascoli (che ne era il presidente), Francesco D'Ovidio e Luigi Morandi ma l'iniziativa non diede risultati all'altezza delle aspettative e dello spirito del concorso. I vocabolari riscossero scarsissimo successo e non ebbero quasi nessuna circolazione scolastica.

¹⁵ Gensini 2005 riporta il caso di un maestro (Norreri) che aveva subito la censura per avere introdotto in classe un libricino pubblicato a sue spese in cui proponeva esercizi di confronto tra il dialetto del suo paese e la lingua comune.

1.2 La *Relazione* Corradini e il divario Nord-Sud

Dopo quasi cinquant'anni dall'inchiesta Matteucci, la situazione dell'istruzione in Italia venne sintetizzata in un'altra indagine: la *Relazione* di Camillo Corradini. Anche qui venne rimarcata la scarsa preparazione dei maestri: su circa 60.000 insegnanti, la metà era considerata incompetente dalle autorità scolastiche stesse. Non c'è da stupirsi se, come sostiene Uliveri (cit. in Balboni 2009), nel Meridione venivano impiegate maestre analfabete e nello Stato della Chiesa la prova di abilitazione all'insegnamento era costituita da un colloquio orale di catechismo. Ciò che si riteneva più deleterio era il fatto che gli insegnanti usassero a scuola il dialetto o un misto di dialetto e lingua letteraria "che val peggio dell'uso del puro dialetto" (Corradini, 1910 cit. in De Mauro 1970: 93).¹⁶ Questo, nonostante dal 1867 si cercasse di fare qualcosa (non molto, evidentemente), per migliorare la loro preparazione. Il ministro Coppino per esempio, aveva emanato dei programmi per la formazione degli insegnanti che si concentravano soprattutto sulle loro conoscenze di ortografia e morfosintassi mirando a migliorare la loro composizione scritta. Anche De Sanctis, ministro dell'istruzione nel 1880, si era posto il problema della preparazione linguistica dei maestri. Egli riteneva fondamentale che gli insegnanti riuscissero a scindere tra dialetto e lingua nazionale per poter cominciare, nelle loro lezioni, da ciò che i bambini conoscevano. Risale infine al 1888 il decreto in base a cui si stabiliva che la patente magistrale potesse essere ottenuta: "solo per concorso con modalità uguali in tutto il Regno" (cit. in Balboni 2009:31). In seguito venne istituito anche un triennio preparatorio tra scuola elementare e scuola normale e si redassero nuovi programmi che ponevano al centro pedagogia e letteratura italiana nonché una de-dialettizzazione profonda di maestri e alunni. Tutti questi provvedimenti, non

¹⁶ A questo proposito, sono interessanti le parole di Berardi 1960 che racconta, come ancora negli anni '50 la lingua dei candidati all'abilitazione magistrale al Sud fosse lontana dall'italiano comune ed intrisa di dialettismi (soprattutto quella dei candidati provenienti da centri rurali, a riprova del divario tra Nord e Sud e tra città e campagna cui si accennerà in seguito): "Mentre le "cittadine" si esprimevano in modo passabile quanto a grammatica e a sintassi, gli altri, in gran parte, usavano un linguaggio scorretto, approssimativo, poverissimo. Non solo ignoravano il significato di vocaboli un po' meno consueti, incontrati leggendo i classici e i manuali [...] ma parlavano con tale improprietà da costringere l'esaminatore ad uno sforzo non piccolo di ermeneutica per capire i concetti che volevano esprimere" (cit. in De Mauro 1970: 103).

dovettero avere però grossa risonanza se nel 1910 la situazione descritta da Corradini era ancora così precaria.

Oltre alla carente preparazione dei maestri, un'altra causa per la desolante situazione scolastica agli inizi del '900 è sicuramente il metodo d'insegnamento meramente formalistico della lingua comune: i bambini continuavano a vedere l'italiano come una realtà distante dalla loro vita quotidiana, come una materia da praticare solo nelle ore esplicitamente ad essa dedicate (grammatica, lettura, dettatura ecc...), salvo poi continuare ad esprimersi in dialetto in ogni altra occasione.

Anche le strutture vennero giudicate da Corradini come in gran parte inadeguate. Su oltre 60.000 aule esaminate solo 21.028 vennero ritenute relativamente buone. Questo può in parte spiegarsi con il fatto che tra l'Unità e gli inizi del '900 le spese per le scuole fossero affidate ai comuni¹⁷ e quindi, solo quelli più ricchi potessero permettersi di istituire nuove scuole o di migliorare quelle già esistenti. Tra le zone urbanizzate e quelle agricole si crearono dunque divari che si sarebbero in parte colmati solo molti anni dopo.¹⁸

Tali divari si ripercossero anche, in scala nazionale, nel rapporto tra Nord e Sud.¹⁹ Balboni 2009 rintraccia le cause dei dislivelli tra Settentrione e Meridione nella Seconda Rivoluzione Industriale, realizzatasi negli ultimi trent'anni del diciannovesimo secolo. Per riuscire a stare al passo con le altre nazioni, era necessario infatti avere una mano d'opera in grado di leggere e poter apprendere rudimenti tecnici che non fossero solo imitativi. Poiché però riuscire ad industrializzare l'intera penisola sarebbe stato impossibile, i governi decisero di "sacrificare" il Sud agevolando le regioni del Nord-Ovest, più vicine all'Europa. Espansione industriale e alfabetizzazione andarono quindi di pari passo per diversi decenni, mentre nelle regioni fondate sull'agricoltura i fondi e gli investimenti per l'istruzione erano sempre più irrisori. Come se questo non bastasse, nei latifondi, ad ostacolare il diritto allo studio dei contadini vi erano anche i grandi proprietari

¹⁷ Solo con la legge Daneo- Credaro (1911) le scuole verranno tolte ai comuni, troppo spesso privi dei mezzi per istituirle e mantenerle, e saranno statalizzate.

¹⁸ Ancora nel 1951 il tasso di analfabetismo nei capoluoghi di provincia si aggirava intorno al 7% mentre nelle zone agricole e collinari oscillava tra l'11% e il 19% (De Mauro 1970: 94).

¹⁹ Tra il 1861 e il 1901 al Nord si passò dal 67% al 40% di analfabeti, mentre al Sud si restò sempre al di sopra del 70% (Balboni 2009). Ancora nel 1951, il tasso di analfabetismo si attestava al di sotto del 10% nelle regioni settentrionali e saliva significativamente al Meridione fino a raggiungere percentuali come il 32% in Campania (De Mauro 1970: 94).

terrieri spaventati che i loro dipendenti, imparando a leggere, assorbissero idee *nuove* e si ribellassero a condizioni di vita spesso disumane (Giolitti cit. in Balboni 2009).

Al processo di diffusione della lingua italiana le regioni del settentrione hanno dunque preso parte prima e più delle regioni del Sud [...]. Dopo l'unità saper parlare italiano è andato diventando sempre più un carattere tipico del Settentrione, mentre non saper parlare italiano, cioè parlare soltanto dialetto, è andato diventando un contrassegno tipico delle popolazioni contadine del Sud (De Mauro 1970: 100).

1.3 La svolta dei programmi del 1923

I programmi scolastici elementari del 1923 sancirono la fase di massima apertura delle istituzioni scolastiche nei confronti del dialetto. Le ragioni che portarono a questo cambiamento di rotta furono molteplici e si manifestarono, in gran parte, nel primo ventennio del secolo. Innanzitutto, l'inchiesta Corradini (cfr. par. 1.2) aveva messo in luce l'inutilità della stigmatizzazione del dialetto e dimostrato come, nonostante gli sforzi tesi al formalismo e al purismo linguistico, la stragrande maggioranza degli italiani parlasse ancora esclusivamente il proprio idioma locale ricusando la lingua nazionale. Era quindi necessario trovare un altro metodo che avvicinasse gradualmente i cittadini all'italiano senza però privarli della propria identità e delle proprie radici culturali. Nel paragrafo 1.1 si è brevemente accennato al metodo comparativo dialetto-lingua utilizzato da alcuni maestri e appoggiato da grandi glottologi tra cui lo stesso Ascoli. Altre tappe importanti in questo cammino di apertura al dialetto furono sicuramente quelle segnate dal marchigiano Crocioni, con la sua ideologia regionalista, e dal filologo Ernesto Monaci attorno cui ruotava la Società filologica romana. Il primo, infatti, sosteneva l'importanza di valorizzare le differenze culturali e linguistiche delle diverse regioni d'Italia. Secondo lui, non era attraverso l'appiattimento ed il livellamento forzato della società che si poteva ottenere l'unità d'Italia ma solo con la presa di coscienza e il riconoscimento delle diversità che da sempre caratterizzano la nostra nazione. Così, il dialetto non doveva essere ignorato, ma

utilizzato come punto di partenza per un apprendimento consapevole della lingua comune.

Il dialetto. Studiato dai glottologi, coltivato dai poeti, il dialetto è quasi completamente trascurato quale sussidio allo studio della grammatica italiana. Trascuranza pericolosissima: esso ne agevolerebbe l'apprendimento, tanto almeno, quanto l'italiano agevola l'apprendimento della grammatica e della lingua latina (Crocioni 1914 cit. in Gensini 2005: 92).

Ernesto Monaci, alla guida della Società filologica romana, si occupò della pubblicazione di manualetti per l'insegnamento dell'italiano a partire dal dialetto, indirizzati soprattutto alle zone di confine.

Lassù, su le Alpi non c'illudiamo di diffondere la lingua della Crusca. La lingua si tutela anche ne' suoi dialetti, e questi dobbiamo coltivare lassù quanto la lingua, e coltivarli trasferendovi il sentimento della patria comune, quel sentimento che non tutti hanno ancora (Monaci 1918:38).

Secondo Monaci così come non poteva esistere nazione senza la propria lingua, non poteva esserci popolo senza il suo dialetto. L'opera della scuola doveva essere per questo volta "non a far prevalere l'una [lingua] sull'altra, bensì a ottenere che ciascuna resti entro i suoi limiti naturali e si giovino a vicenda".

Tutti questi fermenti conversero nei programmi di Giuseppe Lombardo-Radice, chiamato a Roma da Giovanni Gentile per collaborare alla riforma della scuola voluta dal Fascismo. E' strano come una politica linguistica così "liberale e liberante" irrompesse "nell'atmosfera conservativa della scuola italiana proprio mentre sul paese calava la cappa della dittatura" (De Mauro 1970: 340).²⁰ Lombardo-Radice, nominato alla direzione generale per le scuole elementari, era

²⁰ D'altronde, anche le illuminanti riflessioni di Gramsci sull'insegnamento del dialetto fin dall'infanzia giungevano proprio nel momento in cui il dialetto veniva radiato dalla scuola italiana ad opera del fascismo. Nella lettera del 26 marzo 1927 alla sorella Teresina, Gramsci scriveva: "E' stato un errore, per me, non aver lasciato che Edmea, da bambinetta, parlasse liberamente in sardo. Ciò ha nuociuto alla sua formazione intellettuale e ha messo una camicia di forza alla sua fantasia. Non devi fare questo errore con i tuoi bambini. [...] è bene che i bambini imparino più lingue, se possibile" (cit. in Grassi 2003: 92). Anche Graziadio Ascoli nel suo *Proemio* parlava di "figlioli bilingui" riferendosi ai bambini in grado di padroneggiare sia l'italiano che il dialetto.

un uomo di scuola²¹ e promotore del dibattito pedagogico. Le sue idee sull'insegnamento dell'italiano²² a scuola erano state in parte manifestate in saggi come: *Il dialetto nella scuola* e *Il dialetto e il folklore nella scuola* in cui si metteva in luce l'importanza delle tradizioni popolari e delle differenze regionali per la cultura nazionale. Scrive Enzo Petrinì 1973 nella sua introduzione al volume di Orlando Spigarelli: *Il dialetto e la scuola*:

[...] Giuseppe Lombardo-Radice [...] ancor prima della riforma gentiliana del 1923 venne raccomandando di aprire porte e finestre della scuola all'ambiente circostante e di valorizzare nei fanciulli e per i fanciulli non soltanto valori intellettuali ma, proprio per la ricchezza di fermenti culturali, anche valori affettivi, emotivi, variamente espressivi, per contribuire ad una spontanea progressione verso una realtà personale, verso un più completo e stimolante incontro con la rimanente realtà e col sapere (15).

Tra i valori affettivi ed emotivi va sicuramente annoverato il dialetto che è parte dell'identità dei bambini ed è, secondo Lombardo-Radice, l'unico punto di partenza possibile per un apprendimento mirato e durevole dell'italiano. Nei programmi del 1923 si diede, per questo, ampio spazio ad esercizi di traduzione dal dialetto all'italiano che stimolassero nei bambini la consapevolezza della diversità dei due idiomi senza però mettere in dubbio la legittimità o la validità di uno o dell'altro.

Il maestro non deve mostrare verso il dialetto, come ancora accade in molti, un senso di disprezzo o di indignazione, e nemmeno di indulgenza. Verso il dialetto occorre un sorriso di compiacimento e di incoraggiamento, non una smorfia di disgusto. [...] Troncando ogni rapporto col dialetto, noi paralizziamo il bambino nella parola, e ci priviamo del maggior sussidio didattico che è, qui come altrove, il bambino stesso (cit. in Romani 2005).

All'insegnamento formale e normativo della grammatica si sostituì quindi la pratica della comparazione tra italiano e dialetto. L'alunno non doveva sentirsi

²¹ Una delle sue opere più conosciute è infatti il libro *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1912), che offre un quadro della sua attività di maestro.

²² Giuseppe Lombardo-Radice fu il primo ad usare ed introdurre l'espressione "educazione linguistica" al posto della più comune "insegnamento dell'italiano", come a sottolineare la sua visione più ampia di questa materia.

costretto a rinunciare al suo idioma natio a vantaggio della lingua comune. Ciò che gli si chiedeva era di passare da un monolinguisimo dialettale ad una sorta di bilinguismo integrando al suo sistema linguistico la conoscenza dell'italiano. Per fare ciò, erano necessari strumenti adeguati come “un libro per gli esercizi di traduzione dal dialetto”, usato a partire dalla terza elementare, che attingesse ampiamente alle tradizioni popolari delle diverse regioni includendo materiale “sceltissimo” tratto dalla letteratura dialettale ed accompagnato da annotazioni grammaticali per il confronto con la lingua comune. Nei programmi per la terza elementare si legge quindi, al punto 2: “nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto. (proverbi, indovinelli, novelline)” (cit. in De Mauro 1970: 340). In quelli per la quarta elementare comparivano anche “piccoli studi lessicali” mirati ad individuare le famiglie di parole nella lingua italiana e l'origine delle parole dialettali di più difficile traduzione. Infine in quinta l'alunno doveva acquisire, oltre alle abilità accennate sopra: “nozioni organiche di grammatica italiana, con particolare riguardo alla sintassi, e sistematico riferimento al dialetto” (*Ibidem*). Per la prima volta, quindi, i dialetti non erano più oggetto di mera condanna ma di studio e di riferimento sistematico.

Il vero maestro trasforma il preteso nemico dell'insegnamento in amico utilissimo, Fa buon viso a cattivo gioco?[...] No, anzi! Egli sa che nel dialetto c'è un'anima che ha avuto e ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali; che il dialetto è ricco e plastico quanto ogni altra lingua e ha, come ogni lingua, la sua bella letteratura, popolare e d'arte; sa infine che gli scolari sanno dire in dialetto (perché pensano in dialetto) ciò che in italiano ripetono in maniera scolastica e schematica (Lombardo-Radice cit. in Balboni 2009: 50).

Sulla base delle indicazioni di Lombardo-Radice, si diede il via alla pubblicazione di nuovi manuali per la scuola che fossero basati sul metodo comparativo dialetto-lingua.²³ Lombardo-Radice stesso si occupò della redazione di quelli

²³ Nel paragrafo 1.1 si era già accennato al caso di alcuni maestri che avevano adottato il metodo comparativo ed utilizzato dei manuali dialetto-italiano (Nazari e Norreri) senza però ottenere il consenso degli altri colleghi e degli organi ministeriali. Tra questi coraggiosi casi isolati va annoverata anche Gemma Harasim, insegnante fiumana divenuta poi moglie e collaboratrice di Lombardo-Radice, che aveva pubblicato nel 1906 il volume *Sull'insegnamento della lingua materna*.

siciliani e altri importanti linguisti del tempo, tra cui spiccano i nomi di Benvenuto Terracini, Carlo Tavaglioni e Bruno Migliorini contribuirono per le loro regioni. Nonostante lo sforzo compiuto fosse notevole, i risultati ancora una volta non furono quelli sperati. Le cause sono da ricercare anzitutto nelle difficoltà tecniche che un tale progetto presentava. In mancanza di una koiné dialettale stabile era infatti difficile scegliere il metodo di trascrizione, le fonti e le forme ortografiche da utilizzare. Se a questo si aggiungono le resistenze dei puristi e di una scuola abituata da troppo tempo a lavorare secondo schemi normativo-grammaticali, nonché il progressivo ritiro di Lombardo-Radice²⁴ dopo il delitto Matteotti, non stupisce il fatto che, già negli anni trenta un ispettore scrivesse:

Appena qualche anno dopo la pubblicazione dell'ordinanza del 23' la questione del dialetto fu creduta risolta col fare imparare a memoria qualche poesiola o commediola dialettale; ma tutti si resero conto della limitata utilità didattica di tali imparatucci (cit. in Balboni 2009: 52).

1.4 La politica linguistica fascista

Il colpo definitivo ai programmi di Lombardo-Radice venne di sicuro sferzato dall'introduzione del testo unico per le scuole elementari nel 1929. Con esso si poneva infatti bruscamente fine agli sforzi di revisione e adattamento dei libri scolastici che avevano caratterizzato la riforma Gentile. I programmi vennero progressivamente modificati ed epurati di ogni riferimento al dialetto attraverso ritocchi, poco appariscenti ma sostanziali, che vennero definiti "tradimenti" dal ministro Gentile. In onore al centralismo linguistico fascista, inoltre, nel 1931 si vietò la stampa di ogni testo dialettale. Tale divieto si estese ben presto a teatro, giornali, radio ed ogni altro mezzo di comunicazione. Fine ultimo della politica fascista era quello di giungere ad un'italianizzazione generalizzata di tutta la penisola. Non si vietavano infatti solo i dialetti ma anche le lingue straniere presenti sul territorio nazionale.²⁵ Perfino i cognomi dovevano essere modificati e

²⁴ In seguito al delitto Matteotti sia Lombardo-Radice che Gentile presentarono le loro dimissioni. Dieci anni dopo il ministro Ercole cercherà di sospendere il pedagogo anche dall'insegnamento universitario.

²⁵ Nel 1923 entrò addirittura in vigore una tassa contro le insegne scritte in lingua straniera a cui seguirono raccomandazioni ufficiali riguardanti il campo della moda e dei giornali. Nel 1940 al divieto di forestierismi si aggiunsero sanzioni che potevano arrivare fino alla detenzione: si

riportati in forma “italianeggiante”.²⁶ D’Agostino 2007 riporta un articolo apparso in un periodico fascista valdostano, *La provincia d’Aosta*, in cui si riassumono alcuni punti chiave della politica linguistica del periodo:

I dialetti delle singole regioni, nell’Italia imperiale e fascista dovranno poco a poco scomparire. Non si dovrà più verificare l’incredibile fatto che in un paese a trenta chilometri da Torino, il prete del luogo predichi in dialetto piemontese. Che faccia per essere capito o perché egli non sa parlare in italiano, non ha molta importanza; ma in tutti e due i casi, è ugualmente un sintomo poco confortante (cit. in D’Agostino 2007: 39).

La lotta al dialetto e alle lingue nazionali differenti dall’italiano portata avanti dal fascismo si iscriveva in un più vasto programma di eliminazione di ogni tendenza che potesse incoraggiare spinte autonomiste. Nel 1934 vennero redatti nuovi programmi per le scuole elementari. Ministro dell’Istruzione²⁷ divenne De Vecchi che non aveva nulla in comune con il mondo della scuola, ma era intenzionato a portarvi lo spirito e la disciplina militare: si procedette così alla cosiddetta “bonifica della scuola”. Il dialetto tornò ad essere citato solo per gli errori di ortografia che poteva addurre negli alunni e l’istruzione divenne parte integrante del programma fascista. Educazione linguistica ed educazione politica cominciarono ad andare di pari passo: si invitava a scegliere letture che abituassero i giovani a “sentire e parlare italianamente”²⁸ e che focalizzassero l’attenzione sulle “invenzioni del genio italiano e sulle colonie” (Balboni 2009: 54).²⁹ La fascistizzazione della scuola si completò nei programmi del 1940: qui

cercavano corrispettivi italiani anche per sostantivi stranieri entrati a far parte del linguaggio comune: termini come *dessert*, *cocktail* e *uovo alla coque* vennero così sostituiti rispettivamente da *fin di pasto*, *arlecchino* e *uovo scottato* (D’Agostino 2007: 39).

²⁶ Pare che nel periodo fascista furono italianizzati, ad esempio, più di centomila cognomi di origine slovena e croata. Anche molti toponimi subirono dei riadattamenti italianeggianti (*Courmayeur* divenne *Cormaiore*, *Salbertrand* *Salabertano* e così via).

²⁷ Dal 1929 il Ministero dell’Istruzione era stato rinominato: “Ministero dell’educazione nazionale”.

²⁸ Attraverso le letture si esortava i bambini all’ubbidienza e si esaltava la figura di Mussolini. Tra le letture per la terza classe, figuravano ad esempio brani come *Obbedite perché dovete obbedire* in cui si cercava di convincere gli scolari dell’inutilità di porre domande: “Con l’ubbidienza noi facciamo al duce il dono della nostra volontà temprata. Chi ha una volontà di latta, ossia una volontà che nell’ubbidienza si piega a punto interrogativo, la tenga per sé”(in: *La scuola fascista*. URL: http://www.v-learning.it/itismarzotto_repo/esperienze/fascismo/lascuola.htm).

²⁹ Anche i problemi geometrici ed aritmetici avevano come sfondo l’Italia del duce e le sue imprese. Ai bambini si chiedeva per esempio di misurare la superficie complessiva delle province italiane della Libia o il numero di bombe sganciate da un aereo da guerra.

scomparve qualsiasi cenno al dialetto e alle altre lingue straniere: la letteratura straniera doveva essere presentata sempre in buone traduzioni o in parafrasi. L'unico idioma a cui si faceva riferimento era il latino. Secondo Balboni 2009 attraverso questo accostamento italiano-latino ci si voleva richiamare alla grandezza dell'impero romano che doveva essere affiancata, nell'immaginario comune, a quella dell'impero fascista.

E' evidente che in una scuola tanto piegata al regime, non poteva più esserci alcuno spazio per l'individualità dell'alunno tanto elogiata da Lombardo-Radice, né per il regionalismo esaltato da Crocioni.

1. 5 L'educazione linguistica dal Secondo Dopoguerra

1.5.1 I programmi Washburne ed Ermini

Nei paragrafi precedenti, si è accennato all'importanza che fattori indiretti assunsero nella diffusione della lingua comune. Oltre all'industrializzazione, le migrazioni interne e l'allargamento del dibattito politico, un ruolo decisivo fu giocato anche dalle due grandi guerre che "costrinsero" i tanti uomini arruolati nell'esercito e lontani da casa, ad imparare a scrivere per poter comunicare con i loro cari che, a loro volta, dovevano essere in condizione di leggere le loro lettere. Tuttavia, agli inizi del dopoguerra, solo un italiano su sei poteva dirsi completamente italofono (De Mauro 1981) e i tassi di analfabetismo rimanevano altissimi.³⁰ Fu per questo che tutti gli sforzi della "Commissione Alleata per l'istruzione", istituita nel 1943 dopo lo sbarco in Sicilia e guidata dal Colonnello Washburne, furono concentrati sull'alfabetizzazione della popolazione. Sebbene la Commissione si fosse sciolta nel 1945, Washburne, professore di pedagogia del Brooklyn College, continuò ad interessarsi all'istruzione italiana e avviò un movimento che portò tra il 1947 e il 1956 alla nascita delle "Scuole popolari" per adulti. Grazie ad esse moltissime persone furono affrancate dall'analfabetismo, soprattutto al Sud. Un altro merito di Washburne fu quello di aver fatto giungere

³⁰ Cfr. par. 1.2, nota 8.

nel nostro paese le teorie attivistiche del filosofo e pedagogista John Dewey³¹, di cui egli era stato allievo. Sulla scia di queste teorie, nei programmi per l'insegnamento dell'italiano del 1945, si sconsigliava l'uso dei tradizionali strumenti dell'educazione linguistica (sillabario, correzione ortografica precoce, lettura corale ecc...) e si concedeva massima libertà al maestro per la scelta del metodo da introdurre in classe. Sebbene questo approccio possa sembrare innovativo, invariato rimaneva l'atteggiamento di condanna del dialetto³², che doveva essere evitato dagli insegnanti insieme alle "false cadenze, la sciatteria, la monotonia, l' enfasi" (De Mauro 1970: 341).

Anche i programmi del Ministro Ermini, redatti nel 1955 e rimasti in vigore per quasi trent'anni, erano improntati sull'antidialealismo:

L'insegnante dia sempre esempio del corretto uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto" (cit. in Gensini 2005: 45).

Questo nonostante nell'introduzione si proclamasse di volersi muovere in continuità con ciò che l'alunno aveva già imparato e assimilato nei suoi primi anni di vita:

La maestra ricordi che il patrimonio linguistico si forma *naturalmente* in relazione alle necessità della vita. Spetta invece, al suo *vigile e persistente intervento* la sostituzione delle forme dialettali e più ancora la correzione delle forme foniche relative (cit. in Balboni, 2009:66; corsivi miei).

³¹ Secondo Dewey, l'educazione scolastica aveva soprattutto un carattere sociale: essa doveva favorire l'integrazione dei bambini, insegnare loro nozioni e capacità necessarie nella società e stimolare spirito di partecipazione e corresponsabilità.

La scuola di Dewey venne definita attiva poiché in essa per la prima volta non prevalevano il nozionismo e l'ascolto passivo degli insegnanti ma gli interessi dei discenti, che potevano finalmente agire *attivamente* sul processo di apprendimento.

³² E' possibile che la mancanza di ogni riferimento alla situazione sociolinguistica italiana del periodo, nei programmi del 1945 (Gensini 2005), fosse legata all'estraneità di Washburne alla nostra realtà nazionale. Tomasi 1976 sosteneva infatti che il Colonello assolvesse la sua funzione "nella più completa ignoranza delle cose italiane e siciliane in particolare" (cit. in Balboni 2009: 63).

L'unico spazio riservato al dialetto dalla scuola di Ermini era quello dell'insegnamento del canto e della musica, come a volere relegarlo nella sfera del semplice folklore popolare (Balboni 2009).³³

1.5.2 Provvedimenti controcorrente: il caso della Sicilia

Soffermandoci per un attimo sul Secondo Dopoguerra, vale la pena di accennare al primo provvedimento emanato da un organismo regionale in ambito didattico. Si tratta della “Modifica ai programmi delle scuole elementari della Regione Siciliana” risalente al 1951 ad opera del Presidente della Regione prof. Franco Restivo.³⁴ Al di là delle conseguenze quasi nulle avute sul piano operativo, questo documento è importante sia per il particolare periodo in cui si colloca, sia per le delicate tematiche trattate al suo interno.

Data la scarsissima attenzione riservata al dialetto da parte della commissione Washburne nei programmi del '45, si poneva, secondo Restivo, la necessità di adattare i programmi delle scuole elementari alle particolari condizioni locali³⁵ dell'isola. Si metteva anche in rilievo la delicata situazione dei bambini siciliani, specialmente di quelli provenienti da centri piccoli, i quali a scuola, venivano bruscamente confrontati con un complesso di idee, principi e sentimenti a loro del tutto estranei:

[...] il fanciullo subisce due violenze [...]: la prima consiste appunto nell'elaborazione astratta di una organizzazione di idee alla quale egli perviene senza una partecipazione attiva e vissuta della sua vita interiore: l'altra nella obliterazione sistematica di questa sua vita, respinta sempre come una vita inferiore, della

³³ Questo è purtroppo un rischio sempre in agguato quando si parla di dialetto. Si è visto nel paragrafo 1.3 con quale rapidità i programmi di Lombardo-Radice furono privati della loro carica innovativa e rivoluzionaria e ridotti a lezioncine di brani e poesie dialettali. Anche oggi “le teorizzazioni leghiste, che si potrebbero definire ‘elaborazioni del sentimento linguistico in salsa micronazionalistica’, hanno prodotto embrioni di una rozza e rischiosa politica linguistica [...]”. Una politica linguistica che pretende di far passare interventi angusti e strumentali come provvedimenti in favore delle culture locali” (Ruffino 2006: 42).

³⁴ Egli fu anche, fino alla morte, Presidente del Centro di studi filologici e linguistici siciliani.

³⁵ Nella *Premessa* ai Programmi vengono esplicitate tali condizioni. Si tratta innanzitutto di salvaguardare l'organizzazione autonoma regionale “[...] la quale, man mano che elabora istituti più aderenti ai bisogni sociali ed economici dell'Isola, risente altresì l'opportunità di salvaguardare il suo genuino patrimonio spirituale per costruire su di esso con maggiore concretezza l'edificio della sua rinascita” (cit. in Ruffino 1992: 18).

quale egli debba quasi vergognarsi[...] (cit. in Ruffino 1992: 19).

Sulla scia dell'ideologia regionalista di Crocioni (a cui si è accennato nel par. 1.3) anche nella *Premessa* si faceva poi riferimento all'importanza che la conoscenza e la consapevolezza delle proprie radici culturali -le stesse da troppo tempo ignorate e addirittura disprezzate dalla scuola- rivestivano per l'istruzione dei bambini e soprattutto per il formarsi di una coscienza nazionale.³⁶

Per quanto riguarda i *Programmi* poi, in quelli relativi all'insegnamento dell'italiano³⁷ era fortissima l'influenza di Lombardo-Radice e del metodo didattico: "dal dialetto alla lingua":

[...] l'espressione dialettale [...] deve essere assunta come un elemento positivo del processo dell'educazione; e, da una parte va elaborata e trasfigurata nell'acquisto progressivo della lingua nazionale, dall'altra va considerata come il mezzo unico e naturale col quale la coscienza infantile si rivela all'educatore (*ibidem*: 22).

Nonostante la lungimiranza e l'apertura di questo Decreto, esso ebbe scarsissime ripercussioni sul piano pratico e venne annullato quattro anni dopo con l'entrata in vigore dei programmi Ermini del 1955 (cfr. par. 1.5). Si concluse così un'esperienza "illuminata" che avrebbe potuto essere di grande rilievo per la storia dell'istruzione siciliana e che rimase invece isolata e inefficace. La cultura dialettale tornò ad essere ignorata sia dai programmi scolastici che dall'Assemblea Regionale Siciliana e si dovettero aspettare circa trent'anni perché il problema venisse di nuovo preso in considerazione.³⁸ Alla fine degli anni Settanta venne presentato un disegno di legge riguardante "provvedimenti intesi a favorire lo studio del dialetto siciliano e delle lingue delle minoranze etniche nelle scuole dell'isola". Da un lato questo progetto era volto a salvaguardare la lingua siciliana

³⁶ "Se la scuola farà germogliare dallo stesso patrimonio della coscienza regionale nelle sue determinazioni spontanee i valori della nazione e non li elaborerà in astratto sovrapponendoli a quello, l'educazione nazionale darà frutti più copiosi perché avrà radici più profonde, al contrario, i motivi regionali resteranno incolti se pur non deformati, e quelli nazionali saranno una caduca e risibile acquisizione intellettuale" (*ibidem*: 19).

³⁷ Il provvedimento prevedeva anche delle modifiche nei programmi di "storia, geografia, educazione morale, civile e fisica" (*ibidem*: 17).

³⁸ Ruffino 1992 accenna alla legge regionale del 16.8.1975 sulla "promozione culturale e l'educazione permanente" in cui si prevedeva l'incentivazione di iniziative e lo stanziamento di contributi per la sperimentazione nelle scuole pubbliche. Tuttavia, nel provvedimento non c'era alcun riferimento diretto alla cultura regionale e al dialetto.

dalla cattiva propaganda che di essa facevano il cinema, la stampa e la televisione, dall'altro si voleva creare per i bambini un ambiente familiare che favorisse il loro sviluppo linguistico. Ancor prima che il disegno fosse approvato, esso diede luogo a molteplici fraintendimenti. A tal proposito risulta emblematico il caso delle scuole medie di Milazzo e delle Isole Eolie (37° distretto scolastico) che presentarono un progetto per l'insegnamento del siciliano a partire dall'anno scolastico 1979-1980. Al di là delle imprecisioni e delle inadeguatezze presenti nell'antologia *Sicilia nostra* appositamente preparata³⁹, era l'impostazione del progetto a lasciare perplessi. Scriveva giustamente Salvatore Trovato 1981:

[...] lo studio del dialetto a scuola va inteso come momento di presa di coscienza di quello che siamo nella prospettiva di quello che dobbiamo essere: cioè di soggetti coscienti del linguaggio nelle sue varie realizzazioni [...]. Così si abituerà lo scolaro a non vergognarsi più del dialetto che non è una "malerba" da spiantare ma "la memoria della tradizione" e la vita stessa della comunità (p. 237).

Ciò che nel 37° distretto scolastico si era frainteso era cioè che non bisognava insegnare agli studenti a parlare in dialetto, in quanto la maggior parte di essi era perfettamente in grado di farlo.⁴⁰ Era invece necessario che i ragazzi prendessero coscienza dell'importanza delle proprie radici culturali per non dovere più rinnegarle e vergognarsene di fronte alla società.

La proposta del 1979 divenne Legge Regionale nel 1981. Essa prevedeva lo stanziamento di fondi per attività integrative "volte all'introduzione dello studio del dialetto e all'approfondimento dei fatti linguistici, storici, culturali ad esso connessi" nelle scuole.

Erano previsti anche corsi per insegnanti ed adulti, nonché l'acquisto di particolari testi e manuali da usare per la sperimentazione. Com'è prevedibile, una tale proposta legislativa suscitò ampio interesse, ma anche numerose critiche. Tra i

³⁹ Trovato 1981 criticava in particolare la mancanza nell'antologia di una parte introduttiva che presentasse la storia linguistica e le varietà dialettali siciliane e che motivasse la scelta dei brani. Inoltre, metteva in evidenza diverse imprecisioni nella trascrizione e nella traduzione dei testi.

⁴⁰ Non a caso nel Disegno di legge si parlava di "studio" del dialetto siciliano e non di "insegnamento".

sostenitori vi erano nomi illustri quali Cagnes, Buttitta e Lo Piparo⁴¹ mentre Farinella, Calvino, Addamo e Sciascia manifestarono non poche perplessità.⁴²

Dal punto di vista pratico, nonostante i primi clamori iniziali e la realizzazione di due corsi d'aggiornamento per i docenti sul dialetto siciliano⁴³ che riscossero un grandissimo successo, la legge ebbe scarsissimi effetti sull'istruzione e venne accantonata ad appena tre anni dalla sua approvazione.

Da allora, in Sicilia la questione del dialetto è stata ripresa qua e là attraverso:

iniziative disorganiche, qualche volta demagogiche e inopportune, spesso contraddittorie e ambigue, sempre sinora incomplete o, se condotte a termine, svuotate e private di ogni efficacia (Ruffino 1992: 45).

1.5.3 Maestri di metodi alternativi

Ritornando a parlare dell'intero panorama italiano, i trent'anni in cui rimasero in vigore i programmi Ermini (1955- 1984) furono anni decisivi per la società e la scuola in cui si verificarono condizioni e mutamenti che ridussero in maniera radicale l'analfabetismo e il monolinguisma dialettale ancora largamente diffusi nella penisola (cfr. par. 1.2). Una spinta decisiva alla diffusione della lingua comune venne sicuramente dall'avvio delle trasmissioni televisive nel 1954 che fece sì che l'italiano entrasse letteralmente nelle case degli italiani.⁴⁴

Per quanto riguarda il mondo dell'istruzione, negli anni Cinquanta si formarono consistenti gruppi di insegnanti che cercavano percorsi e metodi alternativi

⁴¹ Tutti citati in Ruffino 1992: 31-34.

⁴² In particolare ci si domandava quale dialetto si sarebbe dovuto insegnare (Farinella) e se gli insegnanti avessero la competenza per tali corsi (Addamo). Sciascia e Calvino si preoccupavano degli esiti di un tale provvedimento: "Quando il dialetto comincia ad essere regionale, cioè una specie di inter-dialetto, è già entrato nella fase puramente difensiva, cioè nella sua decadenza" (Calvino cit. in Ruffino 1992: 32). "[...] tutto quello che la scuola tocca diventa insulso, noioso, greve e quasi morto. E così sarà del dialetto appena rientrato nelle scuole: sarà una specie di lingua morta" (Sciascia cit. in Ruffino 1992: 33).

⁴³ A tenere i seminari erano tra gli altri, esperti di dialettologia siciliana quali lo stesso Ruffino, Lo Piparo, Trovato, Buttitta.

⁴⁴ A questo proposito, si dice spesso che Mike Bongiorno ha insegnato l'italiano agli italiani. Come sottolinea giustamente Balboni 2009, il presentatore milanese era uno dei pochi a non usare l'italiano centrale, in particolare quello romano, largamente diffuso in quel periodo dal cinema di Cinecittà. Questa romanizzazione indistinta del sistema radiotelevisivo e cinematografico innestò nei primi anni Sessanta la "Nuova Questione della Lingua" di cui furono protagonisti intellettuali del calibro di Pasolini, Vittorini e Calvino.

rispetto a quelli imposti dai programmi ministeriali. Nel 1951 sorse il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) che cercava di diffondere in Italia le idee e i metodi di insegnamento “naturale” della lingua di Célestin Freinet. Tra gli esponenti più importanti del Movimento ricordiamo insegnanti e pedagogisti di grande rilievo come Bruno Ciari, Mario Lodi e Gianni Rodari: “maestri ‘democratici’, che del’popolo’ utilizzano e amano anche il patrimonio linguistico” (Romani 2005).

Il Mce si propone come gruppo, libero e autonomo di insegnanti che non vogliono smettere di pensarsi, oltre che trasmettitori, anche elaboratori di cultura, attenti alla valorizzazione delle culture di cui sono portatori i bambini/e; a creare in classe climi favorevoli all’ascolto e alla comunicazione autentica ...⁴⁵

Esso fu anche una delle prime associazioni a porre in risalto il bisogno di rinnovamento nei metodi per l’educazione linguistica in Italia. Rifiutando il formalismo imperante nella scuola, i membri del MCE misero a punto tecniche radicate nel concreto delle situazioni sociali e locali vissute dai bambini.

Tra queste vale la pena di ricordare il metodo del “testo libero orale” di Bruno Ciari:

Ogni giorno appena entrati in aula, sarà bene riunirsi intorno alla cattedra o comunque in gruppo, e discutere, comunicarsi reciprocamente le esperienze, a cominciare dall’insegnante medesimo, il quale, col modo suo di ‘centrare certi particolari della sua esperienza’, porrà in atto un utile stimolo per orientare i suoi ragazzi (Ciari 1976, cit. in Renzi-Cortelazzo 1977, 306).

Attraverso questa tecnica si voleva stimolare gli alunni all’uso orale del linguaggio e, allo stesso tempo, si tentava di fornire loro un incentivo per la produzione scritta che doveva essere comunque sempre motivata da reali esigenze comunicative (le forme scelte variavano dal racconto libero, al diario, dalla lettera alla relazione).⁴⁶

⁴⁵ Cfr. sito web del Movimento di Cooperazione Educativa
URL: <http://www.mce-fimem.it/storia.html>

⁴⁶ La tecnica del “testo libero orale” fu resa famosa dal successo che ebbero i libri di un altro membro del MCE: Mario Lodi. Cfr. a tal proposito *Il paese sbagliato* (1970) e *C’è speranza se questo accade al Vho* (1972) in cui si dimostra come la discussione in classe, guidata dalle domande del maestro, possa divenire spunto e stimolo di discussioni costruttive.

I membri del MCE non erano di sicuro gli unici in Italia a criticare i metodi dell'educazione linguistica. Nel 1967 fu pubblicato il libretto *Lettera a una professoressa* a cura dei ragazzi della scuola popolare di Barbiana, un paesino di montagna in Toscana. Fondatore dell'istituto e coautore del libro era Don Milani, un sacerdote divenuto suo malgrado famoso proprio per il suo tentativo di fornire l'istruzione obbligatoria a chi normalmente ne era tagliato fuori (come i ragazzi di Barbiana). Il libro collettivo dei ragazzi di Barbiana si presentava come una lunga lettera scritta ad un'immaginaria professoressa, simbolo delle arretratezze e delle ottusità del sistema scolastico italiano. A lei gli autori raccontavano le loro difficoltà di integrazione in una scuola che ignorava la loro lingua e la loro cultura; il loro disappunto per il carattere classista dell'istruzione che privilegiava chi era ricco a danno dei più poveri; la loro rabbia nei confronti di un'istituzione che non li poneva in condizione di potersi esprimere, che non faceva altro che esasperare la loro diversità.

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. «Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua». L'ha detto la Costituzione pensando a lui. Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione.... (Scuola di Barbiana, cit. in Renzi-Cortellazzi 1977: 47).

Sebbene nella *Lettera* mancasse ogni riferimento al dialetto⁴⁷ e ci si lamentasse piuttosto delle carenze linguistiche degli appartenenti ai ceti più bassi, è evidente quanto le critiche lanciate e le tematiche trattate siano rilevanti anche ai fini di questa tesi. I problemi esposti dai ragazzi di Barbiana, infatti, sono gli stessi che i bambini provenienti da famiglie dialettofone incontravano quotidianamente e a cui la scuola, ad un secolo dall'Unità, non era riuscita a porre soluzione.

Durante un incontro con i direttori didattici a Firenze Don Milani esprimeva addirittura le sue perplessità sul fatto che i suoi parrocchiani potessero comprendere il Vangelo letto in italiano:

⁴⁷ Ricordiamo che gli autori erano toscani.

Io nego che i miei parrocchiani che sono montanari, intendano l'italiano, quantunque siano toscani, quantunque usino espressioni dantesche ogni poco, ma non sono capaci di un discorso lungo, di un discorso complesso, di una lingua che non sia quella che serve per vendere i polli al mercato di Vicchio il giovedì, o i pettegolezzi delle famiglie: insomma una lingua così povera non è assolutamente sufficiente per ricevere la predicazione evangelica (Don Milani 1962 cit. in Renzi-Cortellazzi 1977: 39).

Un altro chiaro segnale delle carenze del sistema scolastico italiano, che in tanti anni non era riuscito nemmeno a fornire ai cittadini italiani le basi per una comprensione passiva della lingua “comune”.

Ritornando al tema centrale di questa tesi, ossia il dialetto, vale la pena di menzionare almeno altri tre maestri che negli anni Sessanta e Settanta cercarono di dare un contributo alternativo all'educazione linguistica: il valdostano Renato Willien, l'umbro Orlando Spigarelli e il campano Francesco Valentino.

Willien fu ideatore nel 1962 del *Concours Cerlogne*: “il primo e più longevo esperimento di introduzione dei dialetti nell'attività scolastica” (Grassi et al. 2003: 92-93). Il *Concours* nacque con lo scopo di salvaguardare e valorizzare le parlate francoprovenzali e walser e di creare nelle nuove generazioni l'interesse per il dialetto. A tutte le scuole della Val d'Aosta si chiese di lavorare su uno stesso tema etnografico, raccogliendo testimonianze orali nei *patois* dei vari villaggi. Al termine dell'anno scolastico tutto il materiale raccolto venne presentato nel corso di una grande festa. L'iniziativa riscosse tanto successo che si decise di ripeterla annualmente; essa giunge quest'anno alla sua 49° edizione.⁴⁸

⁴⁸ Oggi al *Concours* prendono parte oltre ai circa 2000 alunni delle scuole materne, elementari e medie della Val d'Aosta, scolaresche della Savoia, del Vallese, delle valli arpitane del Piemonte e delle comunità alloglotte di Faeto e Celle di San Vito in provincia di Foggia.

Ogni anno il *Centre d'Études Francoprovençales* di Saint Nicolas e il BREL (*Bureau Régional pour l'Éthnographie et la Linguistique*) propongono un argomento tratto dalla vita rurale e popolare su cui bambini e insegnanti devono effettuare ricerche presso genitori e parenti. Il materiale raccolto viene presentato sotto forma di album illustrati, cdrom, cassette audio e video.

Il *Concours* si apre a settembre con uno *stage* di preparazione per gli insegnanti e si conclude a maggio con un'esposizione dei lavori raccolti ed una grande festa a cui tutte le scuole prendono parte con rappresentazioni teatrali, canti e giochi attinenti l'argomento del concorso.

I lavori del *Concours Cerlogne* sono conservati e consultabili presso il *Centre d'études francoprovençales*.

Cfr. anche la pagina dedicata al *Concours Cerlogne* nel sito della regione autonoma Valle D'Aosta.

L'originalità e l'importanza dell'opera di Orlando Spigarelli sta nell'aver incoraggiato i suoi alunni alla produzione di temi mistilingui⁴⁹, in cui però la presenza del dialetto fosse sempre giustificata dal contesto e dalle situazioni comunicazionali di volta in volta presentate:

[...] il dialetto rappresenta nei confronti della lingua ufficiale una integrazione, un aiuto costante, e non si pone mai in contrasto con essa se non per una necessità di confronto e di conseguente chiarezza [...] (cit. in Trovato 1981: 234).

Infine, al maestro campano Francesco Valentino spetta il merito di essersi fatto promotore di un giornalino scolastico dal titolo *Ragazzi allegri*. In esso è facile riscontrare la trasposizione scritta della sopracitata tecnica del “testo libero orale”: di volta in volta vengono infatti presentati e discussi temi introdotti in classe. Spesso gli alunni sono chiamati a riflettere ed esprimersi su questioni metalinguistiche come ad esempio il rapporto tra lingua parlata e lingua scritta e quello tra lingua e dialetto:

Lauritano: A me il dialetto mi piace di più perché lo so da quando sono nato. Invece la lingua italiana la ho imparata dopo, a scuola, ed è più difficile.

Negro: A me mi piace parlar in italiano. E' più pulito. [...]

Tartaglione Gabr.: Ci sono i bambini che hanno la mamma che è signora e parlano italiano. Per esempio Felice ha la mamma signora e parla italiano. Perciò gli piace la lingua italiana (da “Ragazzi allegri”, marzo 1973).

Gli argomenti addotti dagli alunni del maestro Valentino a favore o contro il dialetto hanno una duplice importanza per questo lavoro: da una parte, essi sono infatti specchio della situazione sociolinguistica dell'Italia degli anni Sessanta e

⁴⁹ A scopo esemplificativo si cita parte di uno dei testi prodotti dagli alunni del maestro Spigarelli: Ieri è venuto a casa mia un uomo che si chiama Primino, è uno che va a comperare semi di zucca, penne, uova ecc.

Alla nonna ha detto:

-*Vo' n'me conoscete, io so' Primino l'uomo più bello del mondo. Le donne tutte me guardono, io so' 'n grèn galantuomo! Volete 'l baccalà, le renghe?!*

Mentre beveva del vino, il gattino nero che Stefano chiama Michele, furbo gli è entrato dentro la sua macchina e ha mangiato le aringhe.

La nonna gli ha chiesto:

- *Co' v'ha portèto via?*

Lui ha risposto inferocito:

-*M'ha portèto via 'na renga!!* (cit. in Renzi-Cortelazzo 1977: 336).

Settanta⁵⁰ e dall'altra, richiamano molte delle tematiche e dei giudizi emersi nel corso della mia ricerca presentata nei capitoli 2 e 3.⁵¹

1.6 Le dieci tesi GISCEL per un'educazione democratica

L'aggressività antidialettale della scuola italiana è maturata alla fine del secolo scorso e non ha basi storico-linguistiche, né ragioni sociologiche positive, né, infine, giustificazioni psicopedagogiche: la dialettobia della scuola tradizionale è motivabile soltanto in base alle ragioni di una politica scolastica mirante all'esclusione sistematica delle classi subalterne dall'accesso all'istruzione medio superiore (De Mauro 1981: 113).

Si è scelto di aprire questo paragrafo con le illuminanti parole di Tullio De Mauro poiché egli può essere considerato, per dirla con Balboni 2009, il “regista della rivoluzione copernicana nell'insegnamento dell'italiano” (93). Tra il 1968 e il 1980 il linguista pubblicò infatti ben 188 titoli sul tema e fu autore, insieme a Simone, di un testo fondamentale per la storia dell'istruzione italiana degli ultimi cinquant'anni: le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Esse divennero, con qualche piccola modifica, il manifesto del GISCEL, (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) un'associazione sorta nell'ambito della Società di Linguistica Italiana⁵² nel 1973 con lo scopo di rinnovare i metodi e le tecniche dell'insegnamento linguistico. Le *Dieci Tesi* possono essere considerate come il punto d'arrivo dei fermenti e dei tentativi d'innovazione sopracitati. Ad essi si aggiunsero una profonda consapevolezza

⁵⁰ Il fatto che molti bambini dicessero che il dialetto era la lingua a cui erano più abituati e l'unica che parlavano fin dalla nascita è indice del fatto che, nonostante decenni di lotta contro la “malerba dialettale”, per molte famiglie la conoscenza della lingua nazionale era ancora un obiettivo lontano. Tuttavia, alla fine dell'articolo viene presentata un'inchiesta fatta in classe che dimostra, in piccolo, come la situazione stesse pian piano cambiando. Su un totale di 29 bambini infatti, solo 8 affermavano di preferire il dialetto, mentre 15 si proclamavano a favore dell'italiano e 6 erano indecisi tra le due lingue.

⁵¹ Interessanti sono, a questo proposito, gli accostamenti: *signori-lingua italiana*: “[...] Felice ha la mamma signora e parla italiano”; *scuola-italiano, famiglia-dialetto*: “Quando sto a casa parlo il dialetto, quando sto a scuola parlo italiano”.

⁵² De Mauro fu anche uno dei “padri fondatori” della SLI, nonché suo presidente dal 1969 al 1973.

della particolare situazione linguistica italiana⁵³ nonché un'accurata analisi dei limiti della pedagogia linguistica tradizionale (Tesi V, VI, VII).

Il testo che ne risultò metteva innanzitutto in risalto *la centralità* (Tesi I) e *pluralità* (Tesi III) *del linguaggio verbale e il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale* (Tesi II) dell'individuo:

lo sviluppo delle capacità linguistiche affonda le sue radici nello sviluppo di tutt'intero l'essere umano, dall'età infantile all'età adulta, e cioè nelle possibilità di crescita psicomotoria e di socializzazione, nell'equilibrio dei rapporti affettivi, nell'accendersi e maturarsi di interessi intellettuali e di partecipazione alla vita di una cultura e comunità⁵⁴.

Ciò a cui si auspicava era una pedagogia linguistica democratica, basata cioè sul rispetto dei *diritti linguistici* sanciti dalla *Costituzione* (Tesi IV).⁵⁵ Mentre l'istruzione tradizionale puntava soprattutto alla produzione scritta e all'insegnamento normativo di grammatica e regole sintattiche (Tesi V, VI, VII) ignorando altre importanti capacità dell'alunno (come la conversazione, la comprensione, la discussione), l'educazione linguistica democratica doveva partire dal:

retrotterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retrotterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti [...] (Tesi VIII).

Si poneva per questo la necessità di *un nuovo curriculum per gli insegnanti*⁵⁶ (Tesi IX) affinché essi fossero adeguatamente preparati alle nuove sfide che l'educazione linguistica democratica avrebbe comportato e al grande salto da una

⁵³ Nel 1963 era già stata pubblicata la prima edizione della Storia linguistica dell'Italia unita di Tullio De Mauro.

⁵⁴ Le *Dieci Tesi* sono accessibili a tutti nel sito ufficiale del GISCEL (<http://www.giscel.org/>).

⁵⁵ L'articolo 3 della Costituzione italiana sancisce l'uguaglianza dei cittadini "senza distinzioni di lingua". All'articolo 6 si proclama invece la tutela delle minoranze linguistiche con apposite norme. Fu proprio De Mauro a dare corpo a questo articolo nel 1999 specificando a quali minoranze ci si riferisse.

Secondo Ruffino 1992 a questi due articoli può aggiungersi anche l'articolo 9 che prevede la tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico della Nazione: "ciò significa che la garanzia costituzionale della tutela riguarda non soltanto le lingue delle minoranze, ma anche ogni idioma parlato sul territorio della Repubblica" (10).

⁵⁶ "L'educazione linguistica democratica vuole insegnanti capaci di destreggiarsi essi per primi, a livello teorico e di ricerca, nel vasto mondo della varietà e creatività linguistica, tra il verbale e il non verbale, i dialetti, l'italiano, le altre lingue di cultura presenti in Italia" (De Mauro 1981: 117).

pedagogia che da sempre si basava sulle esclusioni: “Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore”⁵⁷ ad una fondata sulle aggiunte: “Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore e stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così”.⁵⁸ E’ ovvio che i nuovi metodi di insegnamento avrebbero rappresentato una grande sfida, non solo per gli insegnanti ma anche per gli alunni:

“Pierino” non incontrerà meno difficoltà di “Gianni” nel momento in cui a entrambi si richiederà non solo di “parlare come un libro stampato”, ma di padroneggiare tutta l’intera gamma delle possibilità espressive (De Mauro 1981: 118).

Per ciò che concerne questa tesi, la vera novità stava nel fatto che per la prima volta dopo anni di limitazioni e politiche di esclusione, al dialetto (e alle altre varietà della lingua) veniva riconosciuta una dignità pari a quella della lingua nazionale. Non si parlava più di diffondere a scuola solo ed esclusivamente la variante scritta di italiano, ma di presentare agli alunni anche le altre varietà aiutandoli a distinguere e riconoscere i diversi contesti in cui andavano usate. Quello che si doveva mettere in risalto era la funzionalità comunicativa di un testo, non più la sua conformità a regole grammaticali cristallizzate e in gran parte obsolete.

L’impatto delle *Dieci Tesi* fu notevolissimo. Ovunque in Italia sorsero sperimentazioni didattiche che si ispiravano ad esse, in particolare quelle nate in seno all’organizzazione CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, attivo dai primi anni Settanta).

Il fermento portato dalle Tesi Gisel non poteva che ripercuotersi anche nei programmi ministeriali. I nuovi programmi per le scuole medie del 1979 e quelli per le scuole elementari del 1985, infatti, rispecchiavano a pieno questa volontà di rinnovamento didattico e inauguravano un nuovo atteggiamento di apertura nei confronti del dialetto e delle altre varietà dell’italiano.

La scuola si propone l’obiettivo di far conseguire la capacità di comunicare correttamente in lingua nazionale, a tutti i livelli, dai più colloquiali e informali ai più elaborati e specializzati; *va*

⁵⁷ Cfr. tesi X.

⁵⁸ Cfr. *ibidem*.

*anche rispettato l'eventuale uso del dialetto in funzione dell'identità culturale del proprio ambiente.*⁵⁹

Tra gli obiettivi da raggiungere durante l'intero corso elementare, veniva conseguentemente annoverata la capacità di scindere tra dialetto e lingua nazionale per “evitare interferenze inconsce tra i due sistemi linguistici”.⁶⁰ Non si pretendeva più che l'alunno reprimesse le sue radici dialettali, ma che imparasse a riflettere su di esse anche attraverso un confronto sistematico con il lessico e la sintassi della lingua nazionale.⁶¹

Anche il concetto di grammatica cambiò radicalmente rispetto ai programmi del passato: essa veniva presentata ora come un'attività induttiva di “riflessione linguistica” tesa ad accrescere nei bambini l'attitudine all'osservazione e al ragionamento.

1.7 Dai Nuovi Programmi ad oggi

Gli anni che seguirono ai Programmi dell'85 furono anni decisivi per l'insegnamento linguistico e per la diffusione della lingua nazionale in Italia. I dati ISTAT dimostrano, per esempio, che nel 1988 già il 40% circa della popolazione faceva uso sia in famiglia che con gli amici dell'italiano; nei rapporti con gli estranei la percentuale di persone che preferivano la lingua nazionale sfiorava addirittura il 65%.⁶² Ad essi si aggiungevano poi i numerosi cittadini in grado di alternare le due varietà a seconda dei contesti. I dati raccolti nel 2006⁶³ confermano questa tendenza: nei rapporti con gli estranei la percentuale di coloro

⁵⁹ Cfr. i Programmi della Scuola Elementare, D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104 (in sitografia). Corsivo mio.

⁶⁰ Cfr. *ibidem*.

⁶¹ Non è difficile riconoscere qui il metodo comparativo italiano-dialetto auspicato da Ascoli e Lombardo-Radice. Esso ritornava attuale nei Nuovi Programmi, sebbene la situazione sociolinguistica italiana fosse molto mutata.

“Per le scuole elementari e medie mi pare [...] che l'insegnamento dell'italiano dovrebbe procedere attraverso una comparazione continua agli usi dialettali locali. Una lingua la si apprende bene solo cogliendone la differenza rispetto ad altre lingue: la comparazione italiano-dialetti sfrutterebbe questa sorta di bilinguismo locale di cui possono avvalersi i bambini locali” (Intervista ad Eco in Della Monica 1981: 42).

⁶² Ovviamente, i risultati non sono da prendere alla lettera in quanto non di rado persone dialettofone si dichiarano italofone. E' comunque innegabile che in quegli anni vi fu un sensibile aumento delle persone in grado di esprimersi in italiano.

⁶³ I dati citati sono estratti dalla statistica ISTAT: “La lingua italiana, i dialetti, le lingue straniere” del 2006.

che si dichiarano dialettofoni è precipitata al 5,4% mentre gli italofofoni hanno raggiunto il 72,8% (si sale al 91,8% se si includono anche le persone che alternano i codici). Questi dati sembrerebbero assicurare un'inevitabile scomparsa del dialetto. Tuttavia, la storia ci ha più volte dimostrato che non è possibile fare pronostici sulle lingue: esse fanno il loro corso, si affermano, si diffondono, si trasformano e in alcuni casi scompaiono. Ed ecco che se da una parte il dialetto sembra destinato a morire, dall'altra stupisce il rapido aumento di artisti che decidono di esprimersi attraverso questa varietà⁶⁴ e di giovani sempre più interessati alla riscoperta della cultura popolare e delle proprie radici linguistiche. Inoltre, non va dimenticato che la distinzione tra lingua nazionale e parlate locali non è più così chiara poiché tra questi due poli si sono instaurate le tante varietà di italiano regionale che rappresentano una sorta di compromesso tra l'italiano letterario della tradizione fiorentina e i dialetti arcaici:

La lingua nazionale assorbe, italianizzandole, numerosissime forme dialettali, e i dialetti, inversamente, assorbono e metabolizzano le parole comuni della vita moderna” (Gensini 2005: 43).

Ciò che è certo è che l'atteggiamento della società nei confronti del dialetto si è modificato. Esso non viene più visto come il nemico da combattere poiché ormai è chiaro che la “battaglia” sia stata vinta dalla lingua nazionale. Al contrario, negli ultimi decenni, ciò che era una “malerba da estirpare” sembra essersi trasformato in una “specie in via d'estinzione da salvaguardare” e nelle varie regioni fioccano i provvedimenti e le leggi per tutelarla.⁶⁵

Per quanto riguarda la scuola, destò molto scalpore nell'agosto 2009 la proposta del ministro della Lega Bossi di rendere l'insegnamento del dialetto obbligatorio in tutti i cicli scolastici. L'idea che probabilmente traeva origine da fini meno

⁶⁴ Questa tendenza, inaugurata dal grande De Andrè, autore, tra l'altro, di alcune canzoni in dialetto genovese, è stata ripresa da moltissimi artisti più giovani. Tra i più conosciuti vi sono Van de Sfroos per il dialetto lombardo, i 99 Posse per quello napoletano e Mario Incudine per quello siciliano.

⁶⁵ Toso 2005 fa una rassegna delle leggi regionali a tutela del dialetto mettendone in evidenza le tante contraddizioni.

nobili di quelli della conservazione e valorizzazione degli idiomi locali⁶⁶, non trovò molti consensi anche se diede lo spunto all'attivazione di corsi facoltativi di dialetto in molti istituti italiani. Anche nei due istituti da me visitati: "Francesco Paolo Neglia" ed "Edmondo De Amicis" di Enna, si sono svolte delle attività per il recupero del patrimonio storico-linguistico della città che hanno coinvolto insegnanti, genitori e bambini. La mia impressione è che nel mondo dell'istruzione si stia instaurando un atteggiamento bipolare: da una parte si lamenta la perdita del dialetto e se ne celebra nostalgicamente la scomparsa attraverso la sterile ripresa di canti e versi popolari, dall'altra si finge di non accorgersi che esso è ancora presente negli scritti e nel parlato dei bambini evitando accuratamente una riflessione metalinguistica che forse gioverebbe più di un paio di versi imparati a memoria. Per ciò che concerne questa tesi però, basta solo constatare che a partire dai Programmi dell'85 l'atteggiamento di condanna e censura nei confronti del dialetto si è pian piano attenuato e questo, come si vedrà in seguito (cap.3), ha sicuramente influenzato le opinioni dei bambini a riguardo. Con questo non si vuole escludere il fatto che nella penisola esistano scuole in cui il pregiudizio antidialettale è ancora vivo e presente. D'Agostino 2007 riporta il caso di una prima media di Pontelatone, nel Casertano, in cui, nel 2005, si imponeva agli alunni di pagare un'ammenda di dieci centesimi ogni qualvolta usassero il dialetto (anche durante conversazioni con amici). Anche alcuni degli elaborati raccolti da Ruffino 2006 sembrerebbero testimoniare il persistere di un atteggiamento simile.

Nonostante alcune vistose eccezioni come quella sopracitata, pare comunque che il "problema" del dialetto sia passato negli ultimi anni in secondo piano. Con l'ingresso dell'Italia nell'Unione Europea e l'aumento costante del numero di immigrati sono sorte infatti nuove problematiche a cui le scuole elementari devono prontamente rispondere: tra queste spiccano l'apprendimento di una lingua straniera, l'integrazione di saperi informatici e la formazione di insegnanti di italiano L2. Di fronte a tali sfide, ogni riferimento al dialetto o alle realtà locali viene tacciato di anacronismo ed arretratezza ed è forse per questo che i programmi redatti dalla *Commissione Bertagna* (2004) nell'ambito della riforma

⁶⁶ La proposta leghista appariva ai più come una sorta di ulteriore ostacolo da frapporre fra le nuove generazioni di migranti residenti nelle regioni del nord e le popolazioni autoctone, al fine di scoraggiare una già precaria integrazione socio culturale.

Moratti non ne fanno più alcun cenno. D'altra parte, negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione è talmente impegnato a fare e disfare che non ha tempo per pensare a questioni "secondarie": di esse possono e devono occuparsi i tanti insegnanti che, pur nella precarietà e nell'incertezza che li circonda, ogni giorno tentano di far bene il loro lavoro.

“Io trovo più simpatica Giulia perché non parla in dialetto”

Bambina di quinta elementare.

2. La ricerca: metodi ed obiettivi

Nel capitolo precedente si è parlato ampiamente dell’atteggiamento antidialettale per tanti anni imperante nella scuola. Si è anche fatto riferimento ai cambiamenti avvenuti negli ultimi trent’anni e ai nuovi segni di apertura del mondo dell’istruzione verso le varietà diverse dall’italiano *standard*. Tuttavia, è ancora la frase di una bambina, quella citata ad apertura di questo capitolo, a farci capire che tanti decenni di dialettofobia non si possono cancellare senza lasciare tracce e che, sebbene la situazione sociolinguistica dell’Italia sia decisamente mutata, il dialetto continua ancora ad essere visto da molti come una varietà meno degna rispetto all’italiano. Giulia è infatti uno dei personaggi italofofoni dei due cartoni mostrati agli alunni di seconda e quinta elementare nel corso della mia inchiesta e, alcuni informanti, hanno trovato la sua lingua molto più comprensibile e normale rispetto a quella della parlante dialettologa.

Nei paragrafi seguenti si illustreranno i metodi e gli obiettivi di questa ricerca, svoltasi nei mesi di gennaio-febbraio 2011 ad Enna, mia città natale, situata nel cuore della Sicilia. Si parlerà anche delle difficoltà e le problematiche incontrate, correlate soprattutto alla giovane età dei miei informatori. Dopo aver presentato la tecnica del *matched guise* adottata e le modifiche da me apportatevi, si analizzerà l’oggetto di questa tesi, ossia le opinioni e giudizi che i bambini ennesi hanno del loro dialetto locale. Poiché gli atteggiamenti dei più piccoli sono, però, sempre specchio ed immagine di quelli della società che li circonda, si dedicheranno due paragrafi a due tipi di pregiudizi a cui i bimbi (soprattutto quelli siciliani presi in esame in questa tesi) sono spesso esposti: quello antidialettale e quello antimeridionale.

Successivamente, si passerà ad analizzare le quattro ipotesi alla base dell’intera ricerca e si illustreranno le domande dei questionari a cui i piccoli informanti sono stati sottoposti dopo la visione dei due brevi cartoni animati.

2.1 La tecnica

La tecnica da me utilizzata per il rilevamento degli atteggiamenti linguistici dei bambini è quella del *matched guise*. Si tratta di un procedimento impiegato per la prima volta da Lambert nel 1960 per rilevare le reazioni soggettive dei canadesi verso l'inglese e il francese parlato in Canada. Nella mia ricerca esso però è sottoposto ad alcuni sostanziali riadattamenti dovuti all'età dei miei informanti. Per cercare di attirare maggiormente la loro attenzione e di rendere l'esperimento più interessante e meno artificioso ai loro occhi, infatti, ho preferito non somministrare dei file audio ma due brevi cartoni animati. Ovviamente questo ha comportato anche alcune difficoltà. Innanzitutto, uno dei presupposti per l'affidabilità dei risultati nel *matched guise* è che i testi letti dalle voci siano quanto più neutri possibili. Nell'indagine di Lambert ad esempio, veniva chiesto a cinque parlanti maschi bilingui di leggere lo stesso testo di carattere filosofico prima in inglese e poi in francese. Queste dieci letture venivano registrate e sottoposte ad informanti anglofoni e francofoni, che, sulla base di quanto ascoltato, dovevano rispondere ad un questionario sui tratti della personalità dei parlanti. Avendo scelto il mezzo visivo del cartone animato, ho preferito presentare un dialogo tra i due personaggi in modo da "camuffare" meglio lo scopo della mia ricerca. La situazione presentata era quella di un incontro casuale tra due conoscenti in un parco cittadino. Nel primo cartone ad incontrarsi erano due personaggi maschili (Alessio e Luigi)⁶⁷ e nel secondo due personaggi femminili (Chiara e Giulia). In entrambe le coppie, uno parlava sempre in dialetto ennese (Alessio e Chiara) e l'altro un italiano decisamente "colorato" di tratti locali (Luigi e Giulia). I quattro personaggi si fermavano a chiacchierare su temi di natura quotidiana ed alla portata di tutti: Alessio e Luigi parlavano di come avevano trascorso le vacanze di Natale mentre Chiara e Giulia raccontavano di una festa di Carnevale a cui entrambe avevano partecipato tempo addietro.⁶⁸ Se da una parte questo può avere nuociuto alla neutralità dei testi e dei personaggi, dall'altra, è stato utile a creare una situazione quanto più naturale possibile in cui i

⁶⁷ Per questioni di comodità si è deciso di attribuire dei nomi fittizi ai personaggi in modo da poterli indicare con più facilità anche ai bambini.

⁶⁸ I dialoghi dei due cartoni animati si trovano in appendice (par. A.1.1 e A.1.2).

bambini potessero con facilità identificarsi. Si è cercato di evitare ogni riferimento a dati anagrafici e personali per non influire ulteriormente sulla valutazione dei bambini e perché uno dei compiti del questionario era proprio l'attribuzione dell'età ai quattro personaggi. Si è fatto inoltre in modo che tutti e quattro i protagonisti parlassero più o meno per la stessa quantità di tempo. Per quanto riguarda le caratteristiche fisiche, Luigi e Alessio e Chiara e Giulia sono pressoché uguali (sebbene dalle risposte di alcuni bambini emergano delle differenze fisiche che non ci sono!)⁶⁹ ma vestono colori diversi (Alessio blu, Luigi arancione, Chiara rosso e Giulia viola) per poter essere più facilmente identificati. Ovviamente, c'è il rischio che anche questo possa aver influenzato le risposte degli informanti anche se solo in quattro casi i bambini rivelano esplicitamente di preferire un personaggio per il colore della sua maglietta.

La tecnica del *matched guise* fu adottata per la prima volta in Italia nel 1983 da Maria Rosa Baroni per indagare l'effetto che diverse varietà di italiano (nello specifico veneto, siciliano milanese e bolognese) avevano su un campione di 240 informanti (10 gruppi di 24 soggetti ciascuno) differenziati per sesso, età, grado di istruzione, provenienza regionale e città in cui si era svolta l'intervista. Ad essi veniva sottoposto un questionario in cui si chiedeva di valutare tratti della personalità e situazione socio-economica⁷⁰ dei parlanti sulla base di quanto ascoltato.

Un risultato importante ai fini di questa tesi fu il rilevamento di un forte pregiudizio "antimeridionale" che stupisce ancor di più soprattutto perché risulta essere fortemente radicato anche tra i meridionali stessi.⁷¹

Un'altra ricerca italiana che utilizzava la tecnica del *matched guise* fu quella effettuata a Roma e a Catania da Volkart-Rey 1990. Scopo di questa indagine era quello di analizzare il rapporto tra varietà linguistica e sua valutazione sociale verificando, in particolare, le seguenti ipotesi:

⁶⁹ Alcuni bambini vedono Luigi "più robusto", "più alto" o "più basso" rispetto ad Alessio, (la statura e la stazza dei personaggi sono le stesse!). Anche Giulia e Chiara diventano di volta in volta più alte o più basse, più grosse o più magre, più belle o più brutte.

⁷⁰ Erano poste domande sui seguenti tratti della personalità: simpatia, affidamento, auto considerazione e vicinanza sociale (del parlante rispetto all'informatore). Per quanto riguarda la situazione socioeconomica, le domande riguardavano istruzione, successo, situazione economica, lavoro, impegno nel lavoro e aspetto fisico.

⁷¹ Cfr. par. 2.2.2.

1. L'italiano standard viene riconosciuto dai valutatori italiani come tale e viene valutato positivamente, dal punto di vista socio-economico e socioculturale, nei confronti di altre varietà.
2. I valutatori identificano accenti dell'italiano regionale e accenti sociolettali e li valutano negativamente, dal punto di vista socio-economico e socio-culturale nei confronti dell'italiano standard.
3. I valutatori italiani si servono coscientemente o incoscientemente, di frequenti stereotipi per la valutazione socio-economica e socio-culturale dei parlanti (Volkart-Rey 1990: 28).

Per fare questo agli informanti (22 a Catania e 80 a Roma, tutti insegnanti di scuole medie inferiori e superiori), venne chiesto di valutare attraverso un questionario 10 parlanti (6 a Catania e 4 a Roma)⁷² registrati durante la lettura di un testo (un bollettino meteorologico per i parlanti catanesi e un listino prezzi di un bar per i romani). Questi ultimi erano stati scelti in base al diverso grado di marcatezza della loro pronuncia: in entrambi i centri si andava da parlanti con accento molto forte a parlanti standard.

I risultati confermarono tutte e tre le ipotesi, benché con alcune restrizioni.⁷³ Ciò che comunque emerse chiaramente fu l'esistenza di:

una teoria sociolinguistica inconscia che raffigura le varietà gerarchicamente ponendo l'accento standard in alto per scendere, attraverso gradi di accento locale crescente, all'accento dialettale. I diversi gradi di accento funzionano come indicatori sociali (social markers) in modo che ogni tappa rappresenta un accento sociolettale *tout court* che viene decodificato istantaneamente da un ascoltatore" (*ibidem*: 129).

Sebbene nella mia ricerca non abbia voluto impiegare parlanti standard e anche i due personaggi "italofoni" utilizzino comunque un italiano con accento regionale molto marcato, nelle risposte alle domande 6 e 7 del mio questionario: "Che lavoro fa Alessio/Luigi/Chiara/Giulia?" è possibile notare come i bambini spesso associno tendenzialmente ad Alessio e Chiara professioni più modeste rispetto a quelle assegnate a Luigi e Giulia. Questo, da una parte conferma gli esiti della

⁷² In realtà le registrazioni sottoposte agli informanti erano 13 (7 per Catania e 6 per Roma): fra i parlanti tre parlanti leggevano due volte con pronunce diverse.

⁷³ Per esempio l'italiano standard (ipotesi 1) venne percepito come indicatore di un alto status socio-economico e socio-culturale, ma venne anche associato, a livello delle caratteristiche personali, a persone presuntuose e fredde.

ricerca di Volkart-Rey e dall'altra pone l'accento su un interessante risultato collaterale della mia inchiesta: il fatto che i miei piccoli informanti non abbiano ancora ben in mente la distinzione tra pronuncia standard⁷⁴ e pronuncia regionale. Molti di loro infatti scrivono che il personaggio italofono (Luigi o Giulia) "è della penisola" o che "è italiano" contrapponendolo al personaggio "siciliano" o "della nostra regione" e ignorando, quindi, i tratti marcati del suo parlato.⁷⁵ Questo non meraviglia se si pensa che i bimbi vengono a contatto con una pronuncia approssimativamente standard dell'italiano solo quando guardano la TV (sebbene anche in Tv vi siano vistose eccezioni ...), mentre per il resto della loro giornata, non fanno altro che sentire varianti più o meno marcate di italiano regionale non di rado miste al dialetto.⁷⁶ Si potrebbe quindi supporre che i bambini (mi limito a parlare delle scuole elementari poiché è lì che si è svolta la mia ricerca) percepiscano solo le differenze tra italiano e dialetto ma non quelle tra "gli italiani" delle diverse regioni. Questa ipotesi andrebbe però verificata su dati empirici di cui al momento non dispongo, essendo un altro l'oggetto della mia ricerca.

Tornando alla tecnica del *matched guise* vale la pena citare un'ultima ricerca italiana che più recentemente (2002) ne ha fatto uso, seppur in ambiti molto più ristretti: quella di Gabriele Iannàcaro in valle Vigezzo nell'Ossola. La sua inchiesta si basava in particolare sulla pronuncia di un'unica variabile, ossia di A+L come [aw], caratteristica del parlato delle persone anziane della Valle. Iannàcaro chiese a due fratelli della stessa età (35 anni) di leggere alcune frasi contenenti A+L: il parlante 1 doveva realizzarlo con [al] e il parlante 2 con [aw]. Sorprendentemente, nonostante le voci fossero entrambe di persone abbastanza

⁷⁴ Sebbene il concetto di standard sia alquanto labile, si intende qui con Galli de' Paratesi 1977 e Volkart-Rey 1990 una pronuncia priva di tratti regolarmente marcati" (Volkart-Rey 1990:25).

⁷⁵ Tra i tratti marcati del parlato regionale siciliano si ricordano ad esempio il tipico sistema a cinque vocali, privo della distinzione tra vocali aperte e chiuse; il rafforzamento delle consonanti all'inizio di parola o dopo l'articolo: *ccaldo*, *ccome* (Giulia), *bbello* (Luigi); la particolare intonazione.

⁷⁶ "[...] l'accento normativo è penetrato molto poco nel Sud, dove i tratti locali sono presenti in maniera massiccia anche a livelli socio-educativi e di registro molto alti" (Galli de' Paratesi 1977: 162). Non posso che confermare questa osservazione avendo più volte constatato come, non solo maestri ma anche professori universitari e personaggi pubblici riescano raramente ad alternare una pronuncia neutra a quella regionale. Con questo non si vuole suggerire che si rinunci al proprio accento che è -come il dialetto d'altronde- parte dell'identità culturale di un individuo. In alcuni contesti sarebbe però bene riuscire a scindere e a differenziare i tratti marcati da quelli che non lo sono.

giovani, tre quarti degli informanti (17 sui 23 totali) definirono il parlante 2 “un uomo anziano”, poiché riconoscevano “qualcosa di anomalo” nella sua voce. L’esperimento è interessante in quanto ci suggerisce che la coscienza linguistica è “più raffinata di quanto non ci saremmo aspettati: l’informazione passata attraverso canali fonetici è più forte [...] di altre di carattere fisico (Iannàccaro 2002: 133). Si ipotizza che anche nella mia ricerca i bambini attribuiscono un’età maggiore ai parlanti dialettodoni nonostante, come accennato prima, i personaggi siano fisicamente uguali e le voci siano quelle di persone giovani, approssimativamente della stessa età (dai 22 ai 26 anni).

La tecnica del *matched guise* ha, come tutte le tecniche, i suoi limiti. Innanzitutto, il fatto di utilizzarne la variante modificata e quindi di non sottoporre a giudizio degli informanti un solo parlante⁷⁷ ma diversi a seconda della varietà, può far dubitare che la valutazione si basi solo sulla lingua e non su fattori extralinguistici (nella mia ricerca il rischio è accentuato dal fatto che alle voci dei parlanti siano stati associati dei personaggi dei cartoni animati). Si tratta inoltre di una situazione molto artificiale in quanto gli informanti sono chiamati a rispondere a delle domande (nella maggior parte dei casi anche personali) su persone che hanno sentito per un intervallo di tempo brevissimo. Avendo a che fare con degli informanti così piccoli, una delle difficoltà da me incontrate nelle scuole, ad esempio, è stata quella di far capire ai bambini che le risposte alle domande del questionario non erano contenute nel video e che non c’erano quindi soluzioni giuste o sbagliate. Questo può avere poi, in alcuni casi, scatenato l’effetto contrario e cioè fatto sì che i bambini prendessero il mio questionario come un gioco e dessero risposte abbastanza approssimative e discutibili.⁷⁸

Al di là dei suoi limiti, comunque, ritengo che il *matched guise* fosse la tecnica più adatta ai miei scopi e i risultati, nella maggior parte dei casi, hanno confermato questa convinzione.

⁷⁷ Un parlante bilingue che legge più testi come nella ricerca di Lambert 1960.

⁷⁸ Alla domanda 7 del questionario su Luigi e Alessio: “Dove ha dormito Alessio la notte di Natale?” (che era, tra l’altro, l’unica domanda di comprensione del questionario, in cui quindi c’era una risposta giusta) un bambino di quinta elementare ha risposto: “Nel letto con una prostituta filippina”.

2.2 Scopo della ricerca

Il modo di parlare di una persona è equiparabile al classico “*biglietto da visita*”; esso infatti fornisce indicazioni utili alla formazione di un’opinione sul parlante e, sulla base delle conoscenze pregresse dell’interlocutore, contribuisce ad attribuirgli caratteristiche personali e sociali. Non di rado quest’ultime si rivelano essere fortemente condizionate da stereotipi, ossia da forme di conoscenza strettamente legate alla categorizzazione, attraverso cui si tende a minimizzare le differenze individuali e a massimizzare le proprietà comuni di un dato gruppo o di una comunità. Gli stereotipi non vengono rapportati ad esperienze effettivamente vissute ma sono “prodotti di una cultura trasmessi ai singoli individui nel processo di socializzazione” (Tessarolo 1990:81). Essi si caratterizzano per la loro rigidità e persistenza e si manifestano in “idee fisse standardizzate associate ad una categoria” (Ruffino 2006: 39): le donne non sanno guidare; gli italiani sono sempre allegri; i tedeschi sono tutti biondi con gli occhi azzurri. Quando lo stereotipo si trasforma in un atteggiamento⁷⁹ sfavorevole ed ostile nei confronti del gruppo a cui è diretto, si parla di pregiudizi:

Qualsiasi opinione pregiudiziale tende [...] a rimanere oltre che generica poco modificabile: in pratica, per il fatto stesso di riguardare un aspetto della realtà classificato come negativo il soggetto rifiuta di approfondirne la conoscenza. L’atteggiamento pregiudiziale si struttura e cerca allora giustificazioni in quel sentimento di comune appartenenza che accomuna chi concorda sulla necessità di respingere fenomeni minacciosi (Jervis 1992).

I pregiudizi, come gli stereotipi, si trasmettono da un individuo all’altro dello stesso gruppo attraverso il processo di socializzazione e sono ancora più difficili da estirpare poiché legittimati dall’approvazione familiare ed amicale. In particolare, i pregiudizi legati all’uso di una certa variante o varietà linguistica vengono denominati pregiudizi linguistici. Lo scopo della mia ricerca è quello di

⁷⁹ Per atteggiamento qui si intende “una durevole organizzazione di processi motivazionali, emotivi, percettivi e cognitivi riguardanti specifici aspetti del mondo dell’individuo” (Tessarolo 1990:80).

verificare se la percezione del dialetto dei bambini di seconda e quinta elementare di una piccola città siciliana, Enna, sia in qualche modo influenzata dai pregiudizi linguistici della società. In particolare, si vuole investigare l'effetto che la pressione normativa della scuola e degli insegnanti da una parte e il pregiudizio antimeridionale dall'altra, hanno nella valutazione del dialetto siciliano. Sono due le ragioni che mi hanno spinto ad interessarmi all'universo infantile. La prima è la convinzione che le sorti del nostro dialetto siano in mano alle generazioni future e che sia quindi molto importante alimentare in loro orgoglio e consapevolezza delle proprie radici anziché vergogna o indifferenza. Se i bambini vengono educati all'antidialealismo e alla dialettobia è probabile che da grandi rinuncino a trasmettere la lingua della loro terra ai loro figli contribuendo così alla scomparsa del patrimonio culturale della loro regione. Questo risulta tanto più sbagliato se si pensa che, al di là delle notevoli implicazioni culturali, una conoscenza equilibrata di dialetto (come di qualsiasi altra lingua) e lingua nazionale non è assolutamente di intralcio al bambino, ma può al contrario favorire ed accelerare il suo apprendimento. Una ricerca condotta dall'Iea (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) tra il 1990 e il 1992 per misurare i livelli di alfabetizzazione negli alunni tra i 9 e i 14 anni dimostrò per esempio che i risultati migliori nelle prove venivano raggiunti proprio dai bambini che avevano dichiarato di alternare, a casa, italiano e dialetto (D'Agostino 2007).

La seconda ragione per cui mi sono interessata alle opinioni linguistiche infantili è il fatto che in questo ambito ricerche simili siano pressoché inesistenti. Fatta eccezione per la vastissima indagine di Ruffino 2006, a cui ci si riferirà spesso nel corso di questo capitolo, infatti, vi sono pochissimi altri contributi in questa direzione. Uno dei primi esperimenti fu sicuramente la già citata (cap. 1.5.3) piccola inchiesta degli alunni del maestro Valentino sulla questione lingua-dialetto. Successivamente, vi fu una ricerca di particolare rilievo per questa tesi poiché svoltasi anch'essa ad Enna⁸⁰: quella di Albanesi et alii 1980. Attraverso un questionario scritto, si voleva

⁸⁰ Sono coinvolte anche le quinte elementari di Acireale.

mettere in luce il comportamento nei confronti del dialetto da parte dei bambini esaminati (valutazione positiva e valutazione negativa) e [...] correlare questi dati con quelli forniti dalla base linguistica, dal capitale culturale della famiglia di provenienza ed infine con valutazioni che gli stessi intervistati danno di frasi che presentano alcuni elementi morfosintattici e lessicali tratti dall'italiano popolare (Albanese et alii 1980: 467-468).

I risultati fecero presupporre che la dialettofobia fosse connessa principalmente ad un capitale culturale basso⁸¹: più cioè la famiglia del bambino era colta, meno egli si manifestava incline ad atteggiamenti antidialettali.⁸² Un'altra interessante considerazione era il fatto che i bambini dialettofoni e dialettofobi dessero maggior peso a ragioni extralinguistiche per spiegare la loro avversione nei confronti del dialetto. Il fatto che pur manifestando questa avversione per il dialetto essi non potessero fare a meno di parlarlo li poneva però in una condizione doppiamente svantaggiata:

[...] da un lato vengono spogliati del loro primario strumento di comunicazione, il dialetto che essi hanno detto di disprezzare perché "brutto e volgare". Dall'altro non sono capaci di trovare l'equivalente standard alle frasi proposte per le oggettive condizioni ambientali che hanno determinato la loro formazione linguistica e culturale. Essi saranno quindi i potenziali 'adulti del silenzio' (*Ibidem*: 472).

Nel corso degli ultimi anni vi sono stati poi altri microesperimenti volti a investigare l'atteggiamento infantile nei confronti del dialetto.⁸³ Nessuno di essi sembra però aver impiegato la tecnica del *matched guise* da me scelta.

Per quanto riguarda il manifestarsi di pregiudizi linguistici infantili, è giusto chiedersi se non sia prematuro parlare di pregiudizio riferendosi ad alunni di scuole elementari. Sebbene la psicologia evolutiva ritenga che a bambini minori di sette-otto anni manchino ancora gli strumenti cognitivi necessari per lo sviluppo di pregiudizi, è indubbio che

⁸¹ Il capitale culturale della famiglia di appartenenza era stato stabilito tenendo conto del più alto titolo di studio presente nella famiglia dell'intervistato.

⁸² Questi risultati sono stati poi più volte confermati. In particolare, per quanto riguarda la Sicilia, Lo Piparo 1990 osserva come opinioni tese alla svalutazione del dialetto come: "Le persone istruite dovrebbero parlare italiano e non siciliano" e "La parlata siciliana è rozza e volgare" siano condivise maggiormente da persone senza alcun titolo di studio.

⁸³ Ruffino 2006 cita per esempio Gallea 1991 che effettuò un sondaggio sul dialetto in Liguria tra bambini di IV elementare e Miglietta 2004 che studiò l'atteggiamento linguistico di alcuni bambini di una scuola elementare di Lecce.

essi possono provare paura, antipatia o altro secondo quanto trasmesso dall'ambiente circostante, che è rappresentato dalla famiglia, ma anche da tutti i *media* con cui giorno dopo giorno i piccoli, ancora inconsapevolmente, si confrontano. La paura, la repulsione, la distanza... s'imparano allora prima ancora che vengano viste e percepite. In altri termini, ognuno di noi, anche senza averne consapevolezza, può educare la percezione dei bambini [...](Damini 2003).

Se è vero che i bambini assorbono ciò che l'ambiente circostante trasmette loro, sarà opportuno esaminare quali sono gli input a cui essi sono sottoposti per cercare di comprendere al meglio le loro risposte. Particolare attenzione sarà ancora una volta dedicata agli atteggiamenti antidialettali con cui il bambino può venire a contatto durante le ore scolastiche. Inoltre, poiché i miei informanti (così come il dialetto da loro ascoltato) provengono dalla Sicilia, la regione meridionale per antonomasia, essi sono quotidianamente esposti ad un altro atteggiamento dilagante che potrebbe influenzare la loro percezione: il pregiudizio antimeridionale che purtroppo, come si è accennato al par. 2.1 è largamente diffuso anche tra gli stessi meridionali.

2.2.1 Insegnanti e pregiudizi linguistici

Nel capitolo 1 si è a lungo parlato del rapporto scuola e dialetto e di come l'atteggiamento dominante nelle istituzioni scolastiche fosse stato, per più di un secolo dall'unità d'Italia, quello dell'antidialettismo. Sebbene, a partire dagli anni Settanta la situazione sia pian piano migliorata e molti insegnanti abbiano rivoluzionato i loro metodi d'insegnamento dell'italiano, altrettanti hanno continuato a considerare la dialettologia come uno dei fattori più rilevanti dello svantaggio scolastico.

Negli anni Ottanta affermazioni come: “Chi parla italiano ha buoni risultati a scuola”⁸⁴ venivano ancora condivise dalla quasi totalità dei maestri intervistati.

I pregiudizi linguistici degli insegnanti [...] sono in tal senso indizi precisi e sintomi di una difficoltà che ha generato, e non potrà che generare, seri problemi nel processo di

⁸⁴ Cfr. Colombo-Romani 1996.

apprendimento, sino a forme di selezione scolastica e sociale, che Ferreiro e Teberosky 1985 definiscono “espulsione occulta” (Ruffino 2006: 44).

Il rischio che si correva allora era infatti quello di innescare nei bambini provenienti da famiglie dialettofone un senso di inadeguatezza tale da ritardare, o addirittura bloccare, il loro sviluppo linguistico ed espressivo. Inoltre spesso questo senso di rifiuto per le proprie origini si trasferiva anche alle famiglie che, nel tentativo di educare i loro figli all’italiano, trasmettevano loro una variante impoverita ed ibrida della lingua nazionale, accrescendo così la loro esclusione.

Da un’inchiesta GISCEL del 1984, effettuata su 417 insegnanti della provincia di Palermo, si rilevava che l’83% di essi riteneva che la dialettologia prevalente fosse un fattore di grave svantaggio linguistico (Ruffino 2005: 58).

A risultati molto simili giunse un’altra ricerca realizzata nelle scuole elementari di Messina qualche anno più tardi (1986-87).⁸⁵ Sebbene il 70% dei maestri intervistati considerasse il dialetto come una “fonte di ricchezza espressiva”, oltre il 60% riteneva che il suo uso potesse ripercuotersi negativamente sul corretto apprendimento della lingua italiana. Si temeva in particolare l’insorgere di errori dovuti ad interferenze tra i due idiomi.

In effetti, diverse indagini compiute in quegli anni (Coffaro-Prinzivalli 1971; Romanello 1986) confermarono che la maggior parte degli errori commessi dagli scolari nella produzione scritta era dovuta ad influenze dialettali.

Nonostante la situazione sociolinguistica dell’Italia sia molto cambiata negli ultimi quarant’anni e il numero dei dialettofoni esclusivi sia drasticamente sceso, studi recenti (Ruffino 2005; Sobrero-Miglietta 2006) testimoniano il persistere di queste ingerenze nonché il sopravvivere di pregiudizi linguistici da parte dei maestri. Sembra però, che anziché stigmatizzare il dialetto come si faceva in passato, oggi ci si limiti a non parlarne, fingendo che esso non sia più un problema attuale. Gli alunni portatori di forme dialettali vengono corretti ma non aiutati a capire la genesi dei loro errori :

[...] Si perpetua tuttora la ‘storica’ tipologia dell’insegnante preoccupato da uno scolastichese di fine ottocento ma indifferente ai tratti fonetici, morfologici, sintattici, persino

⁸⁵ Cfr. Bongiorno, Sirna, Ruggeri 1994.

lessicali, che inavvertitamente passano dal dialetto all'italiano *popreg* dei propri alunni, spesso per il tramite della propria produzione linguistica (Miglietta 2006: 323).

Nel corso della mia piccola indagine, svolta come già detto, nelle classi seconde e quinte elementari di due scuole di Enna, io stessa ho potuto constatare come i testi dei bambini siano ancora pervasi di influenze dialettali.⁸⁶ Gli errori che ho riscontrato sono per la maggior parte ortografici, dovuti quindi alla discrepanza tra la pronuncia regionale delle parole e la loro grafia in italiano standard:

- (1) -g- > -gg-: *Luiggi, cuggina, orologi*;
- (2) -z- > -zz-: *polizziotto*;
- (3) -c- > -g-: *arange, arangione, Frangesca*;
- (4) -g- > -c-: *manciato; incredienti; casalinca; inclese*;
- (5) Nasale +s > nasale + z: *inzieme; spenziarata; inzalata*;
- (6) -d- > -t-: *seconto; grante*⁸⁷
- (7) -t- > -d-: *niende; divertendi; presunduosa; tonta; pandaloni; gendile*;
- (8) -p- > -b-: *simbatica; semble*;
- (9) -b- > -p-: *semprare*,⁸⁸

Tuttavia, va sottolineato il fatto che questi tratti sono riscontrabili nel parlato della stragrande maggioranza dei parlanti siciliani, insegnanti compresi. Quando i bambini sbagliano, quindi, non fanno altro che trascrivere “correttamente” ciò che sono abituati a sentire. I Programmi dell’85 suggerivano agli insegnanti di:

[...] rendere consapevoli gli alunni delle differenze esistenti fra la pronuncia del loro italiano regionale e dell’italiano cosiddetto

⁸⁶ Ovviamente, essendo lo scopo della mia tesi tutt’altro, non ho potuto dedicare a questi fenomeni l’attenzione che meritavano. La breve analisi di seguito presentata non pretende pertanto di essere esaustiva ma è tesa semplicemente a mettere in risalto alcuni dati, a mio parere, interessanti.

⁸⁷ Queste sei deviazioni ortografiche corrispondono a quelle osservate da Romanello 1986. Nella sua scheda di rilevamento (cit. in Sobrero-Miglietta 2006: 178) ne compaiono anche altre non presenti negli scritti da me esaminati quali: -b-> -bb- (robusto> robbusto) ; -v->-f- (svolge>sfolge); -lt-> -rt- (coltello> cortello) ed epitesi vocalica.

Negli elaborati dei bambini di 7 anni presi in considerazione da Sobrero-Miglietta 2006 si registravano invece solo 3 dei tratti di Romanello: -g->-gg; -b->-bb; nasale o liquida+s> nasale o liquida +z.

⁸⁸ Gli esempi da (6) a (9) si manifestano quasi esclusivamente dopo nasale.

standard in modo da evitare, soprattutto nella scrittura, gli errori che ne conseguono.⁸⁹

Evidentemente, in questa direzione ancora molta è la strada da fare: se i maestri per primi sono portatori di forme marcate, non possono pretendere che i loro alunni non lo siano o che capiscano immediatamente la genesi dei loro errori.

Nei questionari a me pervenuti, sono riscontrabili interferenze dialettali anche ad altri livelli linguistici. A livello lessicale compaiono per esempio aggettivi quali: *fina/o*⁹⁰; *parlettiera*⁹¹; *fardazza*⁹²; *pulito*⁹³ di chiara derivazione dialettale. Anche sul piano morfosintattico vi sono alcune interessanti occorrenze: *a me mi piace*; *nel balcone*; *nel letto*; *il modo come parla*; verbo avere + particella pronominale *ci*: *c'ha il lavoro*; *c'ho un'amica* ecc...; verbo+ aggettivo: *parlano diversi*; *parla giusto/strano*; *se la sono passati bella*; plurale femminile in *-i*: *mossi*. Tutto ciò non può che confermare che:

Dialecto e italiano regionale sono ben presenti nel repertorio linguistico dei nostri bambini: [...] qualunque tipo di didattica si intraprenda bisogna fare i conti con essi: bisogna rilevarne la presenza nel quartiere e nella classe, ed elaborare strategie didattiche che tengano conto dei risultati di questo monitoraggio [...] (Sobrero- Miglietta 2006: 183).

Purtroppo, spesso accade che per esigenze di tempo e di programma si tralascino i momenti di riflessione linguistica ritenendoli qualcosa di secondario. In questo modo però, si innesca ciò che Rosenthal e Jacobson negli anni Sessanta definirono *effetto Pigmalione*. Pigmalione era il nome di un mitico re di Cipro che, innamoratosi di una statua di donna di eccezionale bellezza, desiderò così ardentemente che essa si animasse, che alla fine venne accontentato dalla Dea Afrodite. I due ricercatori osservarono che a scuola succede qualcosa di molto simile in quanto le aspettative degli insegnanti si ripercuotono in maniera decisiva sul rendimento degli alunni. Durante le loro ricerche Rosenthal e Jacobson si

⁸⁹ Cfr: *I programmi della scuola elementare. D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104.*

URL:

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#LINGUA%20ITALIANA>

⁹⁰ Termine usato per indicare una persona fine e raffinata.

⁹¹ Termine usato per indicare una persona chiacchierona. Dal siciliano *parlittera*

⁹² Originariamente usato per definire lo straccio usato dal macellaio, oggi il termine indica una persona superficiale e poco accurata.

⁹³ Termine usato in siciliano per indicare una persona dai modi gentili ed educati.

accorsero infatti che gli scolari da cui i docenti si aspettavano molto, alla fine dell'anno ottennero risultati migliori di quelli verso cui si avevano aspettative basse.⁹⁴ Williams et alii 1996 sono concordi nell'affermare che "Teachers assessment of pupils is influenced by their reactions to pupils' speech" (173). Se allora supponiamo che le prime impressioni degli insegnanti abbiano basi linguistiche,

ci saranno dei problemi per il bambino che ha un modo di parlare che dà un'impressione iniziale sfavorevole. Le prime impressioni infatti, difficilmente vengono cambiate, sicché il bambino dovrà lavorare di più in classe rispetto ad un bambino che fa una buona impressione fin dall'inizio (Hudson 1998: 224-25).

In altre parole, le prime impressioni possono fossilizzarsi diventando pregiudizi e innescando un circolo vizioso che può portare all'esclusione e all'isolamento dei bambini linguisticamente più svantaggiati: poiché infatti su di loro non si hanno aspettative, non si tenderà nemmeno molto per cercare di andare incontro alle loro necessità. Se a ciò si aggiunge che, come dimostrato da Parisi-Tonucci 1971, i bambini con maggiori difficoltà linguistiche sono spesso quelli provenienti da famiglie più disagiate, si capisce come questo possa acuire la loro emarginazione sociale.

Le parole di una bambina di Bonefro, nel Molise esemplificano al meglio questa situazione:

Io non so parlar e scrivere bene in italiano e me ne sto sempre zitta a scuola, però a casa parlo sempre perché parlo in indialecto e credo che è molto importante litaliano perché così non mi vergogno più a parlare (cit. in Ruffino 2006).

I pregiudizi linguistici degli insegnanti creano negli alunni, non solo un senso di vergogna ma anche repulsione nei confronti della propria lingua. Si è infatti più volte osservato che i bambini con un atteggiamento antidialettale più forte sono proprio quelli dialettofoni o quelli che manifestano difficoltà ad esprimersi. Questi due fenomeni all'apparenza contraddittori possono essere spiegati se si considera che:

⁹⁴ Le aspettative degli insegnanti erano state "pilotate" attraverso la contraffazione dei risultati del test del QI.

Ogni individuo che crea il suo sistema di comportamento verbale lo fa in modo tale da renderlo simile a quello del gruppo o dei gruppi con i quali vuole essere identificato (Tessarolo 1990: 319).

Se il bambino dialettologo quindi si convince dell'inadeguatezza ed inferiorità del suo dialetto, tenderà di identificarsi, invano, con i parlanti italofoeni esternando l'atteggiamento dialettologo trasmessogli ed impostogli dal mondo esterno.

2.2.2 *Il pregiudizio antimeridionale*

Nel paragrafo 2.1 si è accennato alla ricerca di Baroni 1983 e a come i suoi risultati testimoniassero l'esistenza di un forte pregiudizio antimeridionale da parte dei non meridionali (nella sua ricerca erano veneti, milanesi e bolognesi) ma soprattutto, da parte degli stessi meridionali.

Agli stessi risultati arrivò anche Nora Galli de' Paratesi in una ricerca effettuata nel 1984 a Milano, Firenze e Roma. Vennero intervistati 270 giovani a cui veniva chiesto, tra le altre cose, di indicare qual varietà preferivano tra quella standard (accento RAI), quella romana, quella fiorentina, quella milanese e quella meridionale⁹⁵ e perché. Come prevedibile, il più alto indice di popolarità venne attribuito alla pronuncia fiorentina, il più basso a quella meridionale.⁹⁶ Per motivare le loro scelte, gli informanti espressero diversi giudizi che Galli de' Paratesi distinse in: sociali, pseudofunzionali, ossia quelli che nascondevano il pregiudizio dietro un parere estetico e normativi ossia basati su concetti come "giusto" e "sbagliato", "buono" e "cattivo" italiano.⁹⁷ Tra gli stereotipi sociali associati all'accento meridionale comparivano aggettivi anche molto denigratori

⁹⁵ Per varietà meridionale Galli de' Paratesi intendeva "il gruppo di varietà che presentano quei tratti comuni che caratterizzano le varietà meridionali" (Galli de' Paratesi 1977: 147).

⁹⁶ "Nell'Italia degli anni Ottanta (e Novanta) a parte il costante – dichiarato – privilegio normativo del fiorentino, il milanese è associato all'accento della classe dominante, o emergente, mentre i tratti meridionali sono associati all'arretratezza del Mezzogiorno e al suo ruolo subordinato nell'economia nazionale" Grassi 1997: 264.

⁹⁷ In psicologia sociale si adotta il termine *pregiudizio ragionevole* (celato normalmente dietro affermazioni del tipo: "non sono razzista ma...") per riferirsi al tentativo di far passare per valutazione oggettiva la propria ostilità contro qualcosa o qualcuno. Secondo questa prospettiva, più rassicurante perchè de-responsabilizzante, stereotipi e pregiudizi sarebbero legati a circostanze contingenti (Mazzara, 1997).

come: *volgare, inferiore, ignorante, addormentato, primitivo, sottosviluppato, pigro, ostile, sospettoso, reticente*. Tra i giudizi pseudofunzionali, invece, vi erano affermazioni senza alcun fondamento linguistico del tipo: “è un italiano incomprensibile”, “è come se fosse una lingua straniera”, “non è adatto alla vita pratica moderna”. Infine tra i giudizi normativi comparivano aggettivi come: *storpiato, arabo, straniero* e addirittura *schifoso*.⁹⁸ Anche in questa ricerca poi molti giudizi negativi venivano dati proprio da informanti di origine meridionale da cui ci si sarebbe aspettati una maggiore solidarietà.

Questo carattere autodenigratorio dei meridionali sembra trasmettersi molto rapidamente anche ai più piccoli. Emblematica in tal senso è la negatività dei giudizi che i bambini siciliani esprimono sul loro dialetto nel libro di Ruffino 2006 *L'indialetto ha la faccia scura*.⁹⁹ Un bambino palermitano scrive per esempio: “Vorrei che tutte le persone della Sicilia parlassero il milanese” e un altro di Partinico: “Io volevo nascere a Firenze, no a Partinico ma il mio destino è stato questo”, mentre altre due piccole compaesane lamentavano gli “orrori” della loro lingua locale.¹⁰⁰ Il forte radicamento di questo atteggiamento antidialettale proprio in Sicilia può essere spiegato, secondo Ruffino, attraverso l’identificazione del dialetto con “il sottoproletariato urbano malavitoso e con ambienti e consuetudini mafiose” (106). In effetti, leggendo gli elaborati dei bambini siciliani ci si imbatte spesso in frasi come: “Chi parla il dialetto non ha la coscienza pulita” o “Chi parla il dialetto è cattivo e delinquente” oppure ancora “Il dialetto si parla coi mafiosi” e addirittura “Il dialetto è una lingua sbagliata e scorretta come i boss di Cosa nostra”. Vi sono anche molte altre associazioni negative che potrebbero aver condizionato l’opinione dei bambini nei confronti del dialetto: “Il siciliano è più volgare e lo parlano i bambini sporchi, maleducati, cattivi e poveri”.

Anche nei questionari a me pervenuti alcuni alunni lamentano la “bruttezza” del siciliano seppur utilizzando toni molto più pacati. Nelle loro valutazioni si ritrovano sia quelli che Galli de’ Paratesi aveva definito giudizi sociali, che i

⁹⁸ Tutti i termini qui citati sono tratti da Galli de’ Paratesi 1977:186-191.

⁹⁹ Nel libro sono raccolti 837 elaborati di alunni di terza, quarta e quinta elementare di tutta Italia in risposta alla domanda: “Qual è secondo te la differenza tra lingua italiana e dialetto?”.

¹⁰⁰ La prima si rammarica del fatto che: “I Palermitani parlano molto molto orribile” e la seconda osserva che: “La lingua palermitana è una lingua sporca a me non piace e una lingua sporca” (cit. in Ruffino 2006: 83).

giudizi pseudofunzionali e normativi. Dal punto di vista sociale, al dialetto (e ad Alessio e Giulia, rappresentanti di questa parlata nei cartoni animati mostrati) vengono attribuiti aggettivi come: *strano, buffo, grezzo, maleducato, sporco di carattere, poco fine*. Tra i giudizi pseudofunzionali e normativi compaiono: *non giusto, anormale, meno comprensibile rispetto all'italiano*.¹⁰¹

Si capisce come dietro ognuno di questi giudizi vi sia sicuramente la pressione normativa della scuola, di cui si è a lungo parlato nel capitolo 1, ma anche quella della famiglia. Non di rado infatti, più che i poveri insegnanti già troppe volte chiamati in causa, sono proprio i genitori dialettofoni ad inculcare nei figli queste forme di dialettofobia. Miglietta 2006 racconta per esempio che, durante un'inchiesta in una scuola elementare alla periferia di Lecce, i genitori dei 42 bambini di seconda intervistati dichiararono all'unanimità di utilizzare sempre l'italiano in famiglia e furono smentiti, nel 50% dei casi, dai loro figli, che testimoniarono anche un massiccio utilizzo del dialetto a casa.

Ma vi è un altro dato ancora più interessante nel sopracitato esperimento di Miglietta: il fatto che tutti gli allievi di quinta elementare a differenza di quelli di seconda, confermassero l'utilizzo esclusivo dell'italiano tra le mura domestiche. Questo lascerebbe supporre che, nel corso della scolarizzazione:

si affermi progressivamente l'esigenza di autorappresentarsi col profilo di italofono, e che questa esigenza- proprio in concomitanza col permanere della dialettofonia accompagnata dal pregiudizio negativo sul dialetto- sia indotta sinergicamente dai genitori, dalla scuola, dal gruppo sociale (Miglietta 2006: 315-316).

Anche Amenta - Paternostro 2005 riscontrano una sorta di “cortocircuito” fra usi concreti ed atteggiamenti da parte dei preadolescenti (12-13 anni) da loro intervistati a Palermo. Essi infatti, rispecchiando gli atteggiamenti dei loro genitori, si esprimono in dialetto ma dichiarano di non usarlo mai in casa e di non volerlo in futuro trasmettere ai propri figli, non ritenendolo adatto alla comunicazione con i bambini.

¹⁰¹ Va però sottolineato che nella stragrande maggioranza dei casi i bambini hanno manifestato simpatia per Alessio e Giulia e anzi, li hanno preferiti ai due personaggi italofofoni. Più avanti si cercherà di capire se questi giudizi apparentemente positivi non siano in realtà anch'essi portatori di pregiudizi: “[...] i giudizi positivi non [sono]che l'immagine speculare dell'ostilità e della discriminazione, sotto il loro aspetto condiscendente” Nora Galli de' Paratesi 1977: 159.

Sulla scia di queste ricerche, la decisione di rivolgermi alle classi seconda e quinta delle scuole elementari è motivata dall'ipotesi che con il progredire del processo di scolarizzazione, aumentino e si fossilizzino anche i pregiudizi antidialettali: “Il bambino di sette anni, che frequenta la seconda classe, risente meno del suo compagno di quinta del pregiudizio sociale [...]” (Miglietta 2006: 321).

2.3 Le ipotesi

La mia ricerca si fonda su alcune ipotesi costitutive:

1. Gli alunni delle scuole elementari hanno delle opinioni ben precise riguardo all'uso linguistico delle varietà non standard ed in particolare del dialetto. Queste opinioni si basano principalmente su motivazioni diastratiche ed in particolare sui parametri: età, istruzione, status sociale.
2. Le opinioni linguistiche cambiano in funzione del sesso e dell'età del bambino. E' per questo che, sebbene i questionari siano anonimi, ad ogni bambino è stato chiesto di inserire il sesso e la classe di provenienza.
3. Le opinioni cambiano anche a seconda che il parlante sia un uomo o una donna. Per verificare questa ipotesi sono stati creati due cartoni animati differenti: nel primo, come accennato sopra (par. 2.1) sono due uomini a conversare (Alessio e Luigi) e nel secondo due donne (Chiara e Giulia).
4. Tutti i bambini dispongono almeno di una competenza passiva del dialetto siciliano. Per verificare questa ipotesi si è inserita in ogni questionario una domanda di comprensione di quanto detto in siciliano nel cartone animato.

Per quanto riguarda la prima ipotesi, si riteneva che nell'immaginario dei bambini il dialetto fosse associato a persone adulte¹⁰²: “L'italiano è adatto per i Bambine e in dialetto e adatto per i grandi di anni 30”¹⁰³; poco istruite: “[...] non siamo tutti uguali, perché qualcuno può parlare in dialetto, qualche altro in italiano perché ha studiato”; con una condizione socioeconomica più svantaggiata: “La lingua

¹⁰² Sebbene, abbia dovuto constatare che per molti bambini il concetto di età e soprattutto la relazione consequenziale “età - professione” non sia ancora ben chiara. Molti informanti, per esempio, attribuiscono ai personaggi la loro età (7-10 anni) ma poi assegnano loro occupazioni e professioni da adulti. Altri, al contrario, conferiscono ai protagonisti del video un'età molto avanzata ma poi li ritengono studenti.

¹⁰³ Tutti gli esempi sono tratti dai componenti di bambini siciliani in Ruffino 2006: 225-265.

secondo me e più adatta ai signori di lusso e invece il dialetto e più adatto ai contadini insomma gente povera”. Per verificare queste ipotesi, all’interno del questionario erano stati posti dei quesiti ben specifici, come si vedrà nel dettaglio più avanti.

Per quanto riguarda l’ipotesi 2, essa è strettamente correlata con la 3. Infatti, soprattutto al Sud, si ritiene volgare o comunque poco opportuno che una bambina parli in siciliano, mentre se a parlarlo è un bambino, la cosa non stupisce e anzi, nella maggior parte dei casi diverte. Questo sicuramente influisce molto sull’educazione linguistica dei bambini e sulle opinioni che essi avranno nei confronti del dialetto. In particolare ci si aspetta che le informanti femmine formulino nei confronti di Alessio e Chiara dei giudizi più negativi rispetto a quelli dei maschietti:

nell’uso accurato della lingua le donne usano un numero minore di forme stigmatizzate degli uomini e sono più sensibili degli uomini al modello di prestigio (Labov 1966: 288).

L’ipotesi 3 si basa esattamente sulle stesse motivazioni della 2: Come dice una bambina di Palermo: “[il dialetto] sentirlo dire ad una bambina e molto ma molto brutto”. Ci si aspetta quindi che Chiara, la parlante dialettologa del cartone, venga giudicata più negativamente rispetto ad Alessio, il suo corrispettivo maschile. I risultati della ricerca di Baroni 1983, per esempio, avevano portato alle seguenti conclusioni:

Una donna che parla dialetto non solo è più povera, meno distinta, meno istruita, e ha un lavoro peggiore e meno successo di una che parla italiano senza accento; ma anche sul piano personale è svantaggiata: è meno sicura di sé ed è sentita più estranea (60).

Tra gli informanti poi, i siciliani erano quelli ad aver dato i giudizi più negativi in quanto avevano definito le donne che parlavano il dialetto come persone da allontanare e di cui non fidarsi.

Trattandosi nella mia ricerca di informanti - bambini, non ci si aspetta (e soprattutto non si spera) che da parte loro si sia giunti ad un tale grado di

stigmatizzazione del dialetto femminile. Poiché però, come osservato al par. 2.2, gli adulti influenzano anche inconsapevolmente la percezione dei bambini, è presumibile che una visione così negativa della donna dialettologa si trasmetta rapidamente anche ai più piccoli.

Per quanto riguarda l'ultima ipotesi, infine, essa nasce dalla convinzione che, soprattutto in Sicilia, il dialetto non sia affatto scomparso (basta passare pochi minuti nei comuni un po' più piccoli¹⁰⁴ per rendersi conto della sua perdurante vitalità) e che anche i bambini che dichiarano di non riuscire a parlarlo o di non conoscerlo, in realtà siano almeno in grado di comprenderlo. Sicuramente però, il siciliano a cui sono abituati è un variante molto italianizzata: alla comparsa di forme più arcaiche o che si discostano maggiormente dall'italiano, essi dichiarano di non capire. A questo proposito sono molto interessanti i rilevamenti effettuati a distanza di quasi trent'anni (nel 1978 e nel 2005) da due allieve di Ruffino sulle competenze lessicali dialettali di alcuni bambini nel trapanese. Mentre termini come *carcòcciula* 'carciofo'; *pérsicu* 'pesca' e *puddisinu* 'prezzemolo' nel 1978 erano noti a tutti, nel 2005 meno della metà dei bambini riusciva a comprenderli.

Anche nel corso della mia piccola ricerca ho riscontrato un piccolo effetto incidentale che sembra andare in questa direzione. Durante la registrazione del dialogo per il cartone animato di Luigi e Alessio, il ragazzo che interpretava Alessio ha erroneamente detto *vasciuledda* anziché *vasciulidda*¹⁰⁵ per l'italiano 'bassina'. Poiché si trattava però di una traduzione spontanea di un dialogo scritto in italiano, ho preferito lasciarla così e non ripetere la registrazione. Tutte le maestre si sono accorte di questa piccola imprecisione e sono venute a riportarmela, mentre i bambini non hanno notato nulla. Al contrario, non appena nel cartone animato di Chiara e Giulia sono state pronunciate le parole *putrusinu*¹⁰⁶ e *accia* entrambe lontane dai corrispettivi italiani 'prezzemolo' e

¹⁰⁴“ L'ampiezza dei comuni è, come risaputo, inversamente proporzionale al grado di dialettologia” (Grassi- Sobrero-Telmon 2005).

¹⁰⁵ Il suffisso *-edda* si avvicina maggiormente al suffisso *-etta* comunemente usato in italiano per le forme diminutive femminili.

¹⁰⁶ Vi sono, ovviamente, altre varianti fonetiche in Sicilia: *puddisinu* come sopra, *pidduzinu*, *pirusinu*. La conservazione di questo termine, insieme ad altre “voci arcaiche proprie del lessico usuale, ma dissimili dalle italiane” (Ruffino 1990) rappresentava uno dei criteri proposti da Ruffino per determinare l'indice di conservazione dialettale dei comuni siciliani. Altri criteri erano: la pronuncia cacuminale di *dd* o *d* da *-ll-*; pronuncia cacuminale del nesso *tr* in una serie di parole italiane come: metro, treno, centrino, tromba. Interferenza del dialetto in alcune forme italiane come *bicicletta*, *quattro*, *forbice* con risultati come: *bricichetta*, *quatro*, *forfice*.

‘sedano’, sono cominciate le lamentele e i borbottii e una grande maggioranza dei bambini in tutte le classi da me esaminate, ha dichiarato di non capire. Ovviamente, questi dati andrebbero ulteriormente verificati, ma è abbastanza chiaro che essi sono indice di una forte ibridazione del dialetto con cui i bambini vengono oggi giorno a contatto.

In situazioni di bilinguismo le occasioni di contatto fra dialetto e lingua nazionale aumentano considerevolmente. Inoltre, con la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa- e soprattutto della radio e della TV- il contatto non passa più attraverso la mediazione dei centri leader delle aree linguistiche, ma diventa un *contatto diretto*: in ogni dominio, in ogni situazione, in ogni interazione, in ogni parlante i due codici vengono, o possono venire a contatto (Grassi-Sobrero-Telmon 2005: 256).

2.4 Svolgimento dell’inchiesta

L’inchiesta è stata presentata nelle classi quinta e seconda di due scuole elementari di Enna: la scuola Francesco Paolo Neglia e la Edmondo De Amicis. La prima, di recente istituzione, sorge nella zona di espansione urbanistica della città, Enna Bassa precedentemente nota come Sant’Anna; la seconda, fondata nel 1937, opera nel centro storico di Enna, anche denominata Enna Alta poiché si erge a circa 1000 metri sul livello del mare (e a circa 250 rispetto ad Enna Bassa). Entrambe le scuole presentano una scolaresca di provenienza molto varia. Alla scuola Paolo Neglia confluiscono infatti, oltre ai tanti bambini le cui famiglie si sono trasferite negli ultimi vent’anni da Enna Alta, anche quelli provenienti dai quartieri popolari volgarmente noti come *Bronx*.

Anche gli alunni del De Amicis sono di estrazione abbastanza mista. A tale diversificazione contribuisce in maniera importante l’appartenenza al plesso di una sezione distaccata (una seconda ed una quinta elementare) ubicata a Fundrisi , uno dei più antichi quartieri del centro storico che, oltre a rappresentare una parte particolarmente suggestiva della città con i suoi tanti vicoletti panoramici e la Porta di Janniscuro¹⁰⁷, Fundrisi presenta delle peculiarità le cui radici affondano

¹⁰⁷ La Porta di Janniscuro è l’unica rimasta delle sei porte monumentali originariamente arroccate sulle pendici del monte, erette a difesa degli ingressi dell’antica città medievale di Castrogiovanni in tempo di assedio.

nel lontano Medioevo.¹⁰⁸ Nel 1396 per stroncare una rivolta in corso nell'isola il Duca Martino D'Aragona fece radere al suolo alcuni borghi nelle vicinanze di Enna (allora ancora conosciuta come Castrogiovanni). Tra di essi vi era anche il borgo Fundrò, d'epoca normanna, sito tra Enna, Piazza Armerina e Aidone, laddove oggi sorge un'area naturale protetta. Gli abitanti del Borgo furono deportati ad Enna, e si stabilirono nella zona corrispondente all'odierno quartiere di Fundrisi. Per moltissimo tempo essi conservarono le loro tradizioni e il loro dialetto, costituendo quasi una comunità a parte. Sebbene oggi siano perfettamente integrati, i *funnurisani* continuano ad impegnarsi costantemente nella salvaguardia della loro identità culturale e delle loro tradizioni¹⁰⁹, di cui vanno particolarmente fieri. E' per questo che il dialetto ennese lì è ancora molto vivo e che ha potuto mantenere alcuni termini arcaici altrove ormai in disuso.

Purtroppo, per problemi organizzativi, la quinta elementare del plesso Fundrisi non ha potuto partecipare all'inchiesta come originariamente mi era stato garantito, mentre la classe seconda era presente. Nei risultati verranno evidenziate eventuali differenze tra questi 10 questionari e gli altri dei bambini delle seconde del De Amicis.

Per quanto riguarda il numero di informanti, la ricerca doveva originariamente coinvolgere solo due seconde e due quinte per ogni scuola. Si è verificato però che moltissimi bambini della scuola Paolo Neglia fossero assenti (soprattutto nelle classi seconde) per un'influenza che imperversava proprio in quei giorni e le classi fossero letteralmente decimate. Per questo motivo, si è chiesto successivamente alla Direttrice del De Amicis di poter intervistare tutte e quattro le seconde e le quinte del plesso di sua competenza oltre alla già citata seconda di Fundrisi. All'inchiesta hanno quindi partecipato in tutto sette seconde classi e sei quinte classi per un totale di 77¹¹⁰ informanti di sette anni e 89¹¹¹ di dieci anni.

¹⁰⁸ Quando da piccola andavo a giocare in quelle zone, raccontavo sempre ai miei genitori di avere incontrato tanti "bambini stranieri". *Funnurisanu* ancora oggi ad Enna si usa per definire una persona che parla frequentemente in dialetto e che utilizza termini desueti o sconosciuti. Scrive il poeta ennese Garra: "I Funnurisani nno parlari jerunu 'ncarcati e si canuscivunu macari di luntanu:stavanu fra di diddri avvicinati e si parlavunu affacciati no vignanu".

¹⁰⁹ A questo scopo è stata anche fondata l'associazione culturale Fundrò.

¹¹⁰ 22 alunni della scuola elementare Paolo Neglia, 10 di Fundrisi e 45 della scuola De Amicis.

¹¹¹ 34 alunni della scuola elementare Paolo Neglia e 55 della scuola De Amicis.

2.5 Il questionario

Sia la scuola elementare Paolo Neglia che il De Amicis dispongono di una grande sala conferenze dove è stato possibile mostrare il cartone animato agli informanti in due sedute separate, una per le seconde ed una per le quinte classi. Le reazioni alla proiezione sono state molto positive e mi è stato spesso domandato di poter rivedere i due video una volta terminato l'esperimento. Solo in un caso una bambina ha chiesto se non era possibile guardare il cartone "in italiano" lamentandosi di non capire nulla. Dopo la proiezione di ogni video, ai bambini è stato distribuito il questionario a cui dovevano rispondere anonimamente, indicando, come prima accennato, solo classe e sesso. La compilazione del questionario ha richiesto circa trenta minuti per le seconde e approssimativamente venti per le quinte. In tutto quindi, l'esperimento è durato circa un'ora per le seconde classi, che necessitavano di maggiori spiegazioni, e quaranta minuti per le quinte in cui i bambini erano più autonomi.

Per quanto riguarda il questionario, va detto che nelle due scuole ne sono state presentate due varianti diverse. Infatti, effettuando il test nel primo istituto (scuola elementare Paolo Neglia) gli informanti hanno manifestato delle difficoltà che mi hanno indotto a modificare alcune domande. La prima scuola ha quindi funto da *pretest* per la seconda.¹¹² Di seguito si presentano le due versioni.

2.5.1 Versione 1

Nella prima versione, il questionario era costituito da sette domande a risposta aperta per ogni cartone animato (v. allegato 5 in appendice).

I primi due quesiti sono rimasti invariati anche nella seconda versione.

1. Quali sono, secondo te, le differenze tra Alessio e Luigi/ Giulia e Chiara?

2. Chi dei /lle due trovi più simpatico/a? Perché?

¹¹² Dei *pretest* erano stati effettuati ma si era riuscito a reperire un numero molto limitato di bambini di seconda e non ci si era quindi resi conto delle difficoltà che il test presentava soprattutto per loro.

La prima domanda era posta con lo scopo di verificare se i bambini notavano immediatamente la differenza tra italiano e dialetto o se erano più colpiti da altri fattori visivi (il colore dei vestiti, le maglie ecc...).

L'ipotesi alla base era che, laddove la diversità tra le varietà linguistiche usate dai due personaggi non fosse subito avvertita, si potesse supporre un'abitudine all'uso (o quantomeno all'ascolto) di un codice misto a metà tra dialetto e italiano regionale. Allo stesso tempo ci si aspettava però che le differenze linguistiche assumessero più peso man mano che dalle seconde si passava alle quinte per la pressione normativa sempre maggiore esercitata da scuola e società.

Un'altra ipotesi era quella che i bambini vedessero italiano e dialetto come una sorta di *continuum* e quindi non percepissero le due varianti come entità distinte ma come parti di un tutt'uno. Questa supposizione però, è stata subito smentita sulla base di un altro piccolissimo esperimento da me effettuato con i bambini dell'ultimo anno di scuola infantile¹¹³ degli stessi istituti. Ad essi sono stati mostrati altri due piccoli cartoni animati della durata di trenta secondi circa. I protagonisti erano stavolta due cagnolini, Birba e Freccia, che raccontavano la loro giornata.¹¹⁴ Per farlo, il primo si esprimeva in siciliano e il secondo in italiano. Oltre alla varietà parlata, altre differenze lampanti erano il colore dei cappelli (bianco per Birba e rosso per Freccia) e quello dell'arredamento delle stanze (colori a parte, l'ambientazione era identica). Dopo la visione di ogni video agli informanti veniva chiesto di fare un breve resoconto di quanto detto dai personaggi e di quali fossero le loro impressioni; si chiedeva anche di tradurre la parola *ammucciattedda* 'nascondino', la cui forma differisce particolarmente dall'italiano standard. Pur nel caos che le registrazioni in gruppo con bambini di 5 anni comportano, si sono ottenuti alcuni interessanti risultati.

Innanzitutto, si è notato che ogni qual volta veniva mostrato il cartone di Birba tutti i piccoli informanti scoppiavano a ridere. Questo dato, già da solo, è indice del fatto che essi percepissero qualcosa di "strano" nel suo modo di parlare. Infatti, alla domanda: "Birba parla in italiano?" tutti i bambini non hanno esitato a

¹¹³ Sono stati intervistati in tutto quattro gruppi da 10 informanti ciascuno. L'idea originaria di avere dei colloqui individuali con i bambini non è stata accettata dalle due scuole visitate per questioni riguardanti la privacy. Si è quindi optato per delle interviste di gruppo sebbene si sia consapevoli che questo abbia penalizzato l'attendibilità dei risultati.

¹¹⁴ I brevi monologhi dei due cagnolini si trovano in appendice (par. A.1.3 e A.1.4).

rispondere un “NO!” secco e deciso. Su quattro gruppi, tre hanno poi immediatamente identificato la varietà parlata da Birba come dialetto. Nel gruppo 3 una bambina ha inizialmente detto (o meglio urlato): “inglese” ma gli altri l’hanno immediatamente corretta strillando: “*indialetto!*”.¹¹⁵ Pur nella sua erronea attribuzione, comunque, anche lei riconosceva una differenza di linguaggio tra Birba e Freccia.

Per quanto riguarda la traduzione di *ammuciatedda*, in ogni gruppo di informanti c’erano uno o più bambini in grado di fornirla correttamente, confermando così una conoscenza del siciliano, nonché una consapevolezza delle diversità tra i due codici.

Ovviamente, le interviste di gruppo presentano diversi limiti. Innanzitutto, c’è il rischio che i bambini si influenzino l’un l’altro e che i risultati non siano attendibili al 100%. Inoltre può capitare che non tutti gli informanti partecipino attivamente e non si ha la possibilità di capire se il loro silenzio sia dovuto a timidezza o a delle difficoltà di comprensione. Posso però garantire che tutti i bambini si sono dimostrati molto cooperativi e che nella maggior parte dei casi, erano talmente occupati ad urlare la loro risposta da non riuscire a sentire quella dei compagni. Quindi, sebbene ovviamente i miei risultati necessiterebbero di verifiche più approfondite, credo di poter concludere con sufficiente certezza che, in generale, anche nell’età prescolare i bambini possano già distinguere italiano e dialetto o, quanto meno distinguere tra ciò che essi ritengono italiano (o “parlare giusto”, come lo definisce un bambino del gruppo 1) e ciò che non lo è. L’ipotesi del *continuum* viene quindi, sulla base di questi dati, decisamente scartata.

Tornando alle domande del questionario, la seconda era stata posta per verificare in che misura le preferenze dei bambini fossero influenzate dalla variante parlata dal personaggio. Ci si aspettava quindi, che qualora i bambini nutrissero dei pregiudizi linguistici nei confronti del dialetto, dichiarassero di preferire il personaggio italofono (Giulia o Luigi). Per le ragioni spiegate al par. 2.2 e 2.3 risposte di questo tipo si prevedevano maggiormente dalle quinte classi e dalle bambine.

Le domande 3 e 4 sono state modificate nella versione 2.

¹¹⁵ Cfr. la traccia 3: “Birba e Freccia: Gruppo 3” nel Cd allegato (a partire dal min. 2:10).

3. Com'è Alessio/Giulia? Descrivilo/a con tre parole.

4. Com'è Luigi/Chiara? Descrivilo/a con tre parole.¹¹⁶

Con queste due domande si voleva verificare l'esistenza di pregiudizi linguistici da parte dei bambini, sulla base degli aggettivi da loro scelti per descrivere le coppie di personaggi. In realtà, il compito si è rivelato più difficile del previsto, soprattutto per i bambini di seconda. Le risposte pervenutemi sono nella maggior parte dei casi incomplete o frutto di fraintendimenti. Si è dovuto quindi constatare che gli informanti di sette anni non hanno probabilmente ancora una ricchezza lessicale tale da poter rispondere a domande aperte di questo tipo. Anche nei questionari di quinta si sono riscontrati moltissimi malintesi (gli informanti spesso non hanno fatto altro che descrivere l'abbigliamento dei personaggi) e soprattutto, un'eterogeneità di risposte tale da non poter giungere a nessuna conclusione univoca. Si è per questo deciso di modificare le domande a risposta aperta in domande a risposta multipla, in modo da poterle valutare con più precisione. Per le diverse opzioni presentate nella versione 2 però, si sono usate, nella maggior parte dei casi, risposte che i bambini avevano dato in questa versione 1 del questionario.

5. Quanti anni ha, secondo te, Giulia/Alessio? E Chiara/Luigi?

Questa domanda è rimasta invariata anche nella versione 2 (con l'unica piccola aggiunta di due appositi spazi dove poter inserire la presunta età dei personaggi). Lo scopo era verificare se gli informanti associassero il dialetto agli anziani o comunque a dei parlanti di età maggiore rispetto agli italofoeni (cfr. par. 2.3). Questa associazione poteva basarsi sulle corrispondenze genitori/nonni= dialetto figli/nipoti= italiano.

6. Secondo te Giulia/Alessio studia o lavora? Se lavora che lavoro fa? E Chiara/Luigi?

¹¹⁶ Si è preferito non conservare l'ordine personaggio dialettologo (domanda 3) e personaggio italofono (domanda 4) in entrambi i questionari per non rendere il test troppo monotono.

Nella versione 2 questa domanda è stata suddivisa in due (una domanda per personaggio) in quanto ci si è resi conto che gli informanti rispondevano solo alla prima delle domande multiple e tralasciavano le altre. Inoltre, per gli stessi motivi già enunciati sopra, si è preferito inserire delle opzioni piuttosto che lasciare la risposta aperta. Come spiegato per le domande 3 e 4, le opzioni sono state nella maggior parte dei casi ricavate dai risultati che i bambini hanno fornito per questa prima versione del questionario. Scopo di questo quesito era quello di rilevare la presenza di eventuali pregiudizi sociali nei confronti del parlante dialettologo. Si intendeva cioè verificare se a Chiara/Alessio venissero associati dei lavori più umili rispetto a Giulia/Luigi.

Infine l'ultima domanda era, come accennato al par. 2.4 una domanda di comprensione globale del video ed era quindi diversificata per il cartone "Alessio e Luigi" e per quello "Giulia e Chiara". Nel primo caso il quesito è rimasto invariato anche nella versione 2, nel secondo caso, vi sono state delle modifiche.

7a. Dove ha dormito Alessio la notte di Natale?

7b. Quali sono gli ingredienti dell'insalata che Giulia e Chiara hanno mangiato alla festa di Carnevale?

La domanda 7b si è rivelata essere troppo specifica e, il fatto che nessuno dei bambini riuscisse a rispondere correttamente, mi ha convinto ad optare per un quesito più generico. In particolare, oltre al fatto che molti degli alunni delle classi seconde non conoscessero il significato del termine "ingredienti", la maggiore difficoltà riscontrata, come accennato al par. 2.3, è stata la comprensione dei termini *putrusinu* e *accia*. Dopo la fine dell'esperimento ho ripetuto più volte le due parole ai bambini chiedendo loro se le conoscessero e sia nelle classi seconde che nelle quinte nessuno è riuscito a fornirmi i corrispettivi italiani.

2.5.2 Versione 2

Come accennato sopra (par.2.2.1), le prime due domande sono rimaste invariate anche nella versione definitiva del questionario poiché non hanno presentato grandi difficoltà per gli informanti della prima scuola visitata. I quesiti 3 e 4 sono stati invece trasformati in domande a risposta multipla con opzioni diverse per

ogni cartone animato. Per “Luigi e Alessio” ai bambini era chiesto di scegliere tre tra i seguenti quattordici aggettivi: *simpatico, divertente, educato, giocherellone, ordinato, ricco, responsabile, antipatico, noioso, maleducato, serio, disordinato, povero, irresponsabile*.

Tutti gli aggettivi con connotazione positiva (ad eccezione di *ricco*) sono stati ricavati, come già più volte accennato, dalle risposte degli informanti di seconda e quinta elementare alla prima versione del questionario. Ad essi sono poi stati accostati i rispettivi antonimi. In questo modo ci si è assicurati che tutte le opzioni presentate fossero comprensibili e familiari ai bambini e che appartenessero al loro vocabolario. La tecnica del *differenziale semantico* ampiamente illustrata, tra gli altri, da Tassarolo 1990, per quanto fortemente adatta a rilevare atteggiamenti dei parlanti verso la lingua, non sembrava confarsi alla giovane età dei miei informanti, che non sono abituati a rispondere a quesiti che comprendano delle scale. Inoltre sebbene il numero di opzioni possa forse sembrare troppo vasto, si voleva cercare di non influenzare eccessivamente le loro risposte fornendo loro una scelta quanto più ampia possibile. Tutti gli aggettivi presentati tranne la coppia *ricco - povero*, si riferiscono, volendo usare la suddivisione di Baroni 1983, a *tratti della personalità* del parlante. In particolare alla *simpatia*: *simpatico - antipatico, divertente - noioso* e *giocherellone - serio* e all'*affidamento*: *educato - maleducato; ordinato - disordinato* e *responsabile - irresponsabile*.

La scelta di inserire tra le opzioni anche il binomio *ricco - povero*, era volta a verificare la presenza nella mente dei bambini di associazioni tra la varietà usata da un parlante e la sua situazione socioeconomica.

Per Giulia e Chiara gli aggettivi a disposizione erano questi: *simpatica, ricca, educata, elegante, allegra, intelligente, vanitosa, antipatica, povera, maleducata, poco elegante, seria stupida, semplice*.

Tre coppie di aggettivi sono quindi rimaste invariate (*simpatica-antipatica; ricca-povera; educata-maleducata*) rispetto a quelli utilizzati per definire i personaggi maschili e *giocherellone* è stato sostituito con *allegra*. Si è poi inserita la coppia *elegante-poco elegante* in quanto era uno degli aspetti in cui la parlante dialettale e quella italoфона si erano differenziate maggiormente nell'inchiesta di Baroni.

Oltre alle caratteristiche dei *tratti della personalità* a cui si è aggiunta anche la sfera dell'*autoconsiderazione* (*vanitosa-semplice*), qui sono quindi state coinvolte

anche quella dell'*aspetto: elegante-poco elegante; e del successo: intelligente-stupida.*

La domanda 5, come già accennato al paragrafo precedente, è rimasta invariata mentre la 6 è stata sdoppiata ed anch'essa trasformata in un quesito a risposta multipla. Le opzioni tra cui i bambini potevano scegliere per i personaggi maschili erano: *studente, disoccupato, medico, avvocato, muratore, contadino, giornalista, meccanico, postino e negoziante.* Veniva richiesta una sola risposta. La scelta di utilizzare queste professioni¹¹⁷ è motivata dal fatto che esse possano essere facilmente associate a tre diversi livelli socio-economici. Per la classificazione delle professioni si farà infatti riferimento alla distinzione di Volkart-Rey 1990 di un livello socio - economico alto (livello A), uno medio (livello B) ed uno basso (livello C). I lavori comunemente associati al livello A sono *medico, avvocato e giornalista.* Quelli che rappresentano la condizione media: *postino, negoziante e studente.* Infine, le professioni collegate al livello C sono: *muratore, contadino, meccanico* e sicuramente, il “non lavoro” del *disoccupato.*¹¹⁸

Ovviamente, ci si rende conto dei limiti che una classificazione del genere implica poiché in una società composta e flessibile come quella di oggi, il contadino potrebbe essere (è spesso lo è) più ricco di chi fa il giornalista per un giornale a bassa tiratura o di chi fa l'avvocato ma non ha abbastanza cause da difendere. Tuttavia, dovendo cercare di risalire alle associazioni mentali di bambini di sette e dieci anni, si ritiene che una classificazione così semplice ed elementare possa in parte rispecchiare anche i loro ragionamenti.

Per quanto riguarda le donne, le opzioni proposte erano: *studentessa, disoccupata, dottoressa, infermiera, insegnante, cuoca, cameriera, parrucchiera, direttrice e commessa.*

Al livello A in questa seconda lista si collocano soltanto i mestieri di: *dottoressa e direttrice.* Al livello B quelli di: *infermiera, insegnante, commessa e studentessa* e al livello C quelli di: *cuoca, cameriera, parrucchiera e disoccupata* come sopra. Interessante tra queste opzioni era il fatto che vi fossero 2 coppie di termini tra

¹¹⁷ Altre come *allevatore di pecore, baby-sitter, casalingo* sebbene molto originali e divertenti, non sono state prese in considerazione perché non considerate abbastanza rappresentative.

¹¹⁸ Al momento, in realtà, la condizione di disoccupato è diventata abbastanza comune nella nostra società e ne è prova il fatto che moltissimi bambini l'abbiano contrassegnata o addirittura fornita spontaneamente nel *pretest.*

loro subordinati: *infermiera* come subordinato di *dottoressa* ed *insegnante* di *direttrice*. Nella valutazione dei risultati si cercherà di verificare se gli informanti sceglieranno queste professioni in combinazione e soprattutto se le attribuiranno sempre alle stesse parlanti. L'ipotesi è quindi che qualora si assegni la professione di dottoressa (o direttrice) a Giulia si colleghi quella di infermiera (o insegnante) a Chiara. Ci si aspetta anche che in entrambi i casi le posizioni più prestigiose siano collegate alla parlante italoфона (Giulia).

Alla fine di ognuna di queste domande a risposta multipla compariva poi l'opzione: *altro* per chi non fosse soddisfatto delle soluzioni proposte ma, come in tutti i questionari che si rispettino, sono stati pochissimi gli informanti che l'hanno presa in considerazione.

La domanda 6 sull'attribuzione dell'età è rimasta identica pur diventando il quesito numero sette per lo sdoppiamento della cinque. La domanda numero 7, come già preannunciato, è rimasta identica per il cartone di Luigi ed Alessio ma è stata semplificata per quello di Giulia e Chiara in:

Cos'hanno mangiato Giulia e Chiara alla festa di Carnevale?

In questo modo si dava la possibilità a quanti capivano gli ingredienti dell'insalata di scriverli comunque e agli altri di produrre risposte più generiche e comunque corrette.

“Alessio è bello perché parla come noi”

Bambino di seconda elementare.

3.1 risultati

Nei capitoli precedenti si è parlato ampiamente di pregiudizi antidialettali e antimeridionali e della paura diffusa che il dialetto scompaia. Eppure ancora una volta un commento di un bambino ci fa capire che le cose non sono così semplici come sembrano e che il dialetto è ancora vivo e presente anche nella lingua dei più piccoli. Come si evince già dalla citazione sopra infatti, Alessio, il parlante dialettologo del primo cartone animato mostrato ha riscosso fra gli informanti molta più simpatia di quanto ci si aspettasse. Nei paragrafi successivi si cercherà di analizzare, tra le altre cose, se questa simpatia rispecchi realmente un atteggiamento di apertura nei confronti della varietà dialettale. Per farlo, si esporranno sistematicamente le risposte ai quesiti presentati in precedenza. Prima verranno analizzate quelle che riguardano i due personaggi maschili “Alessio e Luigi” e poi quelle relative ai soggetti femminili “Giulia e Chiara”. In linea con i principi esposti nel 2° capitolo, verranno sottolineate eventuali differenze nelle risposte condizionate dal sesso degli informanti e dalla fascia d’età di appartenenza. In particolare considerazione sarà tenuta, infine, la valutazione dei diversi parlanti.

Per ragioni di comodità si valuteranno insieme le risposte alle domande rimaste invariate sia nella prima che nella seconda scuola visitata (quesiti 1,2,5 e ultimo quesito di comprensione) mentre si presenteranno separatamente quelle relative ai quesiti aperti trasformati in *multiple choice*. Ciò non dovrebbe in alcun modo influenzare la rappresentatività dei risultati poiché essi verranno di volta in volta contestualizzati tenendo conto della platea e delle percentuali prese in considerazione.

Le tabelle e i grafici cui ci si riferisce si trovano in appendice.

3.1 Cartone animato “Alessio e Luigi”

3.1.1 Percezione delle differenze linguistiche e preferenze per i personaggi

Il primo cartone animato ad essere mostrato ai bambini è stato sempre quello dei due personaggi maschili Alessio e Luigi. I questionari sono stati distribuiti subito dopo la proiezione e brevemente spiegati. In particolare, si è fatto notare agli informanti che non vi erano risposte giuste o sbagliate e che non si stava effettuando un test di comprensione, quindi potevano rispondere in piena libertà. Di seguito verranno analizzate le risposte fornite dai bambini di entrambe le scuole visitate al primo e al secondo quesito che, come sopra accennato, non sono stati oggetto di modifica. La prima domanda era tesa a verificare il peso che la differenza linguistica assumeva per i bambini, la seconda a smascherare eventuali pregiudizi nei confronti dei parlanti dialettofoni (cfr. par. 2.5.1). Ci si aspettava, in particolare, che gli informanti di quinta elementare, trovandosi alla fine di un primo percorso scolastico, facessero più caso di quelli di seconda alle differenze linguistiche tra i personaggi dei cartoni e manifestassero maggiore simpatia, in particolare le bambine, per il parlante italofono.

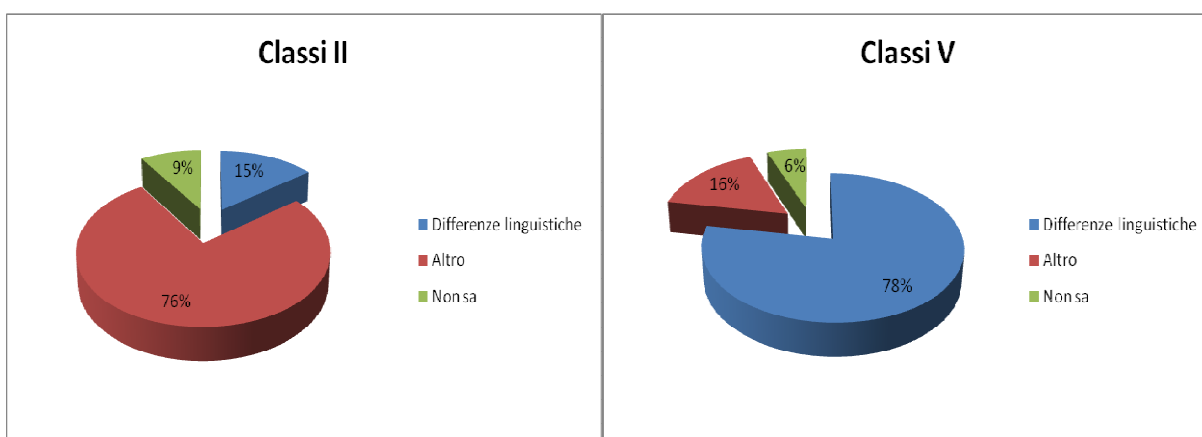


Grafico 1

Grafico 2

Come si può vedere, il 78% degli informanti di quinta elementare (67 su 86) ha percepito la differenza linguistica, mentre il 76% (57 bambini su 77) di quelli di seconda elementare è stato maggiormente colpito da altre cose come le magliette, i cappelli, i movimenti o la voce di Luigi e Alessio. Degli 11 alunni di seconda che hanno focalizzato la loro attenzione sulla lingua dei due personaggi poi, quattro hanno genericamente indicato un: “parlare” o una “lingua” diversi mentre sei hanno usato espressamente la parola: “dialetto” o “siciliano”.¹¹⁹ Particolarmente tenera è stata infine la sopraccitata definizione di un informante di seconda: “Alessio è bello perché parla come noi”.

Tra i bambini di quinta quasi tutti hanno usato i termini specifici “siciliano” o “dialetto” contrapponendoli ad “italiano” o, in due casi, a giudizi di valutazione come “parlare normale” e “parlare in modo ordinato”. Interessante è il fatto che due informanti abbiano attribuito anche a Luigi una parlata dialettale: “Luigi parla di più in siciliano e invece Alessio di meno” e “[...] Luigi che sa parlare male in dialetto”. E’ possibile che essi si riferissero al marcato accento siciliano del personaggio italofono dimostrando quindi di distinguere la varietà regionale da un’ipotetica varietà standard.

Per quanto riguarda la distribuzione femmine - maschi, diversamente da come ci si aspettava, non vi sono sostanziali differenze nelle loro risposte.

Nella seconda domanda, gli informanti di quinta e quelli di seconda hanno fornito risposte molto simili. Una grande maggioranza in entrambe le classi (49 su 77 in seconda elementare e addirittura 72 su 86 in quinta elementare) trova Alessio, il personaggio dialettale, più simpatico di Luigi. Gli alunni di seconda che preferiscono il personaggio italofono sono in percentuale più numerosi di quelli di quinta¹²⁰ e questo sembrerebbe in parte smentire l’ipotesi iniziale sull’influenza che l’età può avere sul formarsi di opinioni linguistiche antidialettali.

Ancora una volta non vi sono differenze sostanziali tra informanti maschi e femmine e anzi, la percentuale dei bambini che esprimono maggiore simpatia per

¹¹⁹ Tra questi sei, un informante si è riferito ad un’ipotetica provenienza geografica dei parlanti e non alla loro lingua: “Luigi è italiano, Alessio è siciliano”. Ruffino 2006 nota che nell’immaginario collettivo dei bambini di tutta Italia il dialetto viene spesso riconosciuto come una peculiarità delle regioni meridionali e della Sicilia in particolare: “La lingua dialettale si parla in Sicilia e la lingua italiana si parla nelle regioni del Nord”(Bambina di Ficule, Terni).

¹²⁰ Cfr. grafici 7 e 8 in appendice.

Luigi (25%)¹²¹ è maggiore di quella delle bambine (14%). In particolare spicca, nel gruppo di informanti di seconda, la classe di Fundrisi (v. par. 2.4): 5 maschietti su 6 qui hanno infatti dichiarato di prediligere Luigi ad Alessio andando decisamente in controtendenza rispetto agli altri.¹²² Si è evidenziato in precedenza quanto il dialetto nel quartiere Fundrisi sia ancora vivo. Questa preferenza per il personaggio italofono provverebbe allora la tesi secondo cui coloro che hanno un atteggiamento più dialettofobo sono proprio i dialettofoni. Una tale ipotesi dovrebbe però essere corroborata anche dalle risposte ai quesiti successivi, cosa che non accade né in questo questionario né in quello riguardante i due parlanti femminili Giulia e Chiara.

Le ragioni che gli informanti adducono per le loro preferenze sono varie. Una stragrande maggioranza fornisce ragioni extralinguistiche¹²³ come: “è simpatico”; “mi fa ridere; “è divertente”, “è scherzoso”, “è spiritoso”. Ma vi sono anche informanti che esplicitano fattori linguistici ed ammettono di preferire la lingua parlata dall’uno o dall’altro personaggio. Sono molti ad esempio quelli che dichiarano di gradire maggiormente Alessio per il suo siciliano (26 alunni di quinta e 12 di seconda) mentre pochi motivano il suo gradimento per Luigi con la varietà da lui parlata (solo 4 alunni in seconda e 5 in quinta elementare). Un bambino abbozza anche un sentimento patriottico: “Mi piace di più Alessio perché ricorda la regione siciliana”. Interessante tra le motivazioni extralinguistiche è poi il fatto che 7 informanti dicano che: “Alessio fa battute divertenti”, (in un caso un bambino di quinta utilizza addirittura l’attributo “mitiche”!) sebbene in realtà il personaggio non faccia alcuna battuta. Egli infatti si limita a raccontare le sue vacanze ma, probabilmente, il fatto che lo faccia in siciliano fa assumere al suo discorso una componente “comica” che non era prevista né voluta. A riprova di questo, moltissimi bambini associano il suo personaggio con aggettivi come: *divertente*, *spiritoso*, *giocherellone*, *socievole*, *accogliente*, *vivace* e *smemorato*. Fa notare giustamente Ruffino 2006 come, questa valutazione “apparentemente positiva” in realtà releghi il dialetto “all’interno dell’esclusiva dimensione ludica, giocosa, scherzosa, con ulteriori

¹²¹ 17 bambini su 70 e 11 bambine su 79.

¹²² Le bambine di Fundrisi invece, manifestano un atteggiamento nella media poiché solo una su quattro esprime una preferenza per Luigi.

¹²³ Cfr. Tabella 1 in appendice.

connotazioni ancora meno lusinghiere (comico, buffo)” (89). Galli de Paratesi 1977 parla di giudizi positivi di tipo condiscendente che indicano:

un tipo di apprezzamento lungo la linea del pittoresco e picaresco che non potrebbe certamente condurre ad imitazione. [...] L’immagine che viene suggerita da questo terzo gruppo di giudizi favorevoli corrisponde perfettamente allo stereotipo discriminato. E’ l’immagine delle zone rurali in contrapposto a quello delle zone urbane, qualcosa che può personificare i nostri sogni di spontaneità, della vita intatta e il mito del ritorno alle origini; ma qualcosa che l’abitante dei centri urbani non vorrebbe mai essere lui stesso [...] (160).

In effetti, analizzando le risposte ai quesiti successivi si vedrà che questa simpatia per Alessio non implica né stima né identificazione¹²⁴ ma si traduce spesso in un atteggiamento di superiorità.

3.1.2 Caratterizzazione dei personaggi

Come già noto, le domande 3 e 4 sono state trasformate da quesiti a risposta aperta a quesiti a risposta multipla. Di seguito verranno quindi prima analizzate le risposte fornite dagli informanti della scuola elementare Paolo Neglia alla versione originaria del questionario e successivamente si passerà alle scelte dei bambini del De Amicis.

Molti dei bambini di seconda, come sopra accennato, non avevano ben compreso cosa si richiedesse loro e si sono limitati a descrivere l’abbigliamento dei due personaggi del cartone. Queste risposte non sono state prese in considerazione mentre tutte le altre sono state registrate nella tabella 2 in appendice. Si può vedere che, sebbene non vi siano differenze sostanziali nelle valutazioni di Alessio e Luigi, per il primo, l’aggettivo maggiormente usato è *simpatico* mentre per il secondo è *bravo*. Questo dato, sembrerebbe andare nella direzione di quanto enunciato nel paragrafo precedente ossia che i giudizi positivi non implicano necessariamente ammirazione o stima. Nell’immaginario dei bambini l’aggettivo

¹²⁴ Vi sono solo due casi in cui gli informanti esprimono la loro vicinanza al personaggio dialettologo: “Alessio è bello perché parla come noi” e “Mi sta più simpatico Alessio perché parla come me”.

bravo corrisponde infatti al massimo grado di riuscita e successo. Basti pensare che alle elementari il voto migliore è: “Bravissimo” per capire il peso che questo termine può avere. Il fatto che esso non sia quasi mai associato ad Alessio¹²⁵ potrebbe indicare l’inizio di una tendenza antidialettale.

Esaminando le risposte di quinta si trova un’ulteriore conferma di questa supposizione. Gli aggettivi positivi espressi per il personaggio italofono sono infatti molto più numerosi di quelli riferiti ad Alessio ed appartengono a diverse sfere. Luigi viene definito per esempio: *educato, ordinato, fino*¹²⁶, *più responsabile, più bravo, attento, buon amico, garbato e lavoratore*. Come dire che finché c’è da divertirsi, giocare e scherzare¹²⁷, il dialetto è ben accetto ma quando si tratta di questioni più serie come il lavoro, l’educazione, l’amicizia e le responsabilità allora è in italiano che bisogna parlare. Questa distinzione diafasica in effetti, era ben presente anche in molti dei temi raccolti da Ruffino 2006:

La lingua italiana è usata a scuola, a una riunione e quando si deve fare un discorso. La lingua dialettale è usata spesso quando si parla in casa tra di noi oppure per le strade con gli amici e i parenti (94).

Anche Miglietta 2006 nel corso della sua ricerca a Lecce, osserva che durante le ore di lezione i bambini si esprimevano quasi esclusivamente in italiano mentre, durante le ore di svago o a casa vi era tra di loro un “uso diffusissimo, alternato e misto, dell’italiano regionale e popolare, con marcata intonazione dialettale, e una presenza sporadica di espressioni dialettali, quasi tutte con scopo ludico o espressivo” (318). Un fatto divertente che io stessa ho potuto notare è il cambiamento di atteggiamento negli informanti di quinta elementare dopo la proiezione del primo cartone animato. Molti di essi infatti, hanno cominciato a parlare in siciliano tra loro, come se l’irrompere del dialetto nelle ore scolastiche avesse spezzato un’invisibile barriera.

Un breve sguardo agli aggettivi negativi attribuiti ai due parlanti non può che corroborare queste osservazioni. Se Alessio è *fiardazza*¹²⁸, *strano, svogliato* e

¹²⁵ Solo un bambino attribuisce questo termine ad entrambi associandolo però, per il personaggio italofono al termine “educato” e ad una valutazione positiva della varietà da lui parlata: “parla giusto”.

¹²⁶ Come accennato al par. 2.2.1 l’aggettivo *fino* è il termine italiano regionale per ‘fine, raffinato’.

¹²⁷ *Divertente, giocherellone, burlone, scherzoso* sono alcuni degli aggettivi associati ad Alessio.

¹²⁸ Vedi nota 90.

perfino *sporco di carattere*, Luigi di contro è *perfettino*, *secchione*, *serio*, *antipatico*, *debole*¹²⁹ e *meno divertente*.

Nella seconda versione del questionario si sono ottenuti risultati simili. Come si evince dai due grafici sottostanti, mentre nella descrizione del personaggio dialettologo le risposte sia in seconda che in quinta si sono concentrate sui tre tratti: *simpatico*, *divertente* e *giocherellone* per Luigi le risposte sono, in linea a quanto osservato nell'altra scuola, più varie: la maggioranza dei bambini ha optato per la combinazione *educato*, *simpatico*, *divertente*, ma sono anche numerosi coloro che hanno scelto aggettivi come *ordinato*, *responsabile* e *serio*. Interessante è il fatto che termini del tutto negativi come *maleducato*, *antipatico*, o *irresponsabile* vengano presi in considerazione solo da pochissimi bambini. Ci si è in seguito chiesti se questo non fosse dovuto al cosiddetto “paradosso dell'osservatore” e se gli informanti non si sentissero in un certo senso obbligati dalla mia presenza a fornire risposte abbastanza moderate. Tuttavia, credo di poter escludere questa eventualità in quanto ciò che caratterizza i bambini a quell'età è proprio la loro spontaneità e mancanza di calcolo.

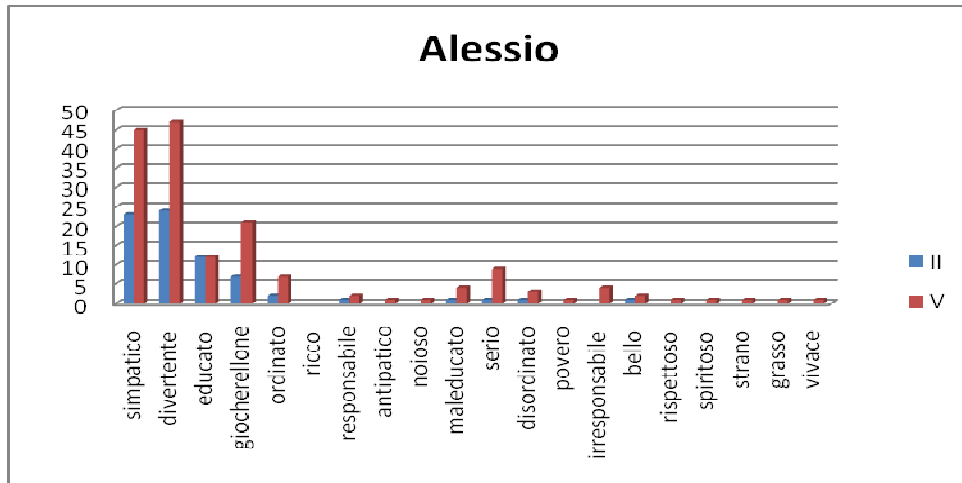


Grafico 3

¹²⁹ Questa attribuzione scelta peraltro da due informanti (femmine) è, a mio parere molto interessante in quanto potrebbe far pensare ad un'associazione “dialetto-forza”, “italiano-debolezza” tipico retaggio della mentalità mafiosa. Tuttavia, gli aggettivi forniti dalle due bambine per descrivere il personaggio dialettologo (*simpatico*, *birbante*, *giocosso* e *alto*, *simpatico* e *magro*) non sembrerebbero andare in questa direzione.

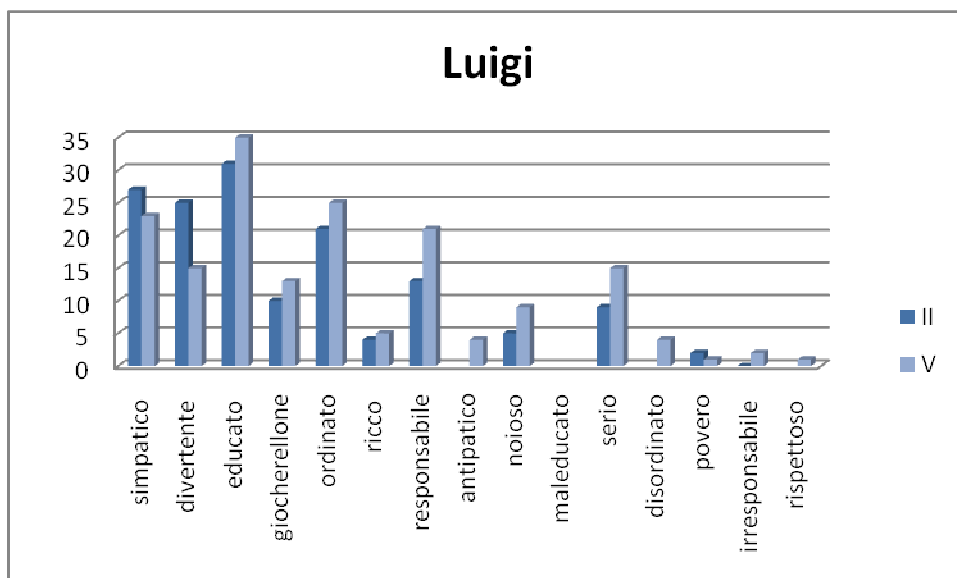


Grafico 4

Per quanto riguarda le differenze legate al sesso degli informanti, anche in questa domanda si riscontrano divergenze minime tra maschi e femmine. In seconda, per esempio, si può osservare che mentre le bambine sono più inclini a definire Luigi come *educato*, i bambini optano maggiormente per gli aggettivi *divertente* ed *ordinato*. In quinta le informanti si rivelano più fantasiose rispetto ai maschietti e forniscono in cinque casi degli aggettivi non inclusi nella lista per descrivere Alessio: *spiritoso*, *strano*, *bello*¹³⁰, *grasso*¹³¹ e *vivace*. Tendenzialmente però le risposte si dimostrano molto simili. Infine, un'ultima osservazione da fare riguarda gli antonimi ricco-povero che in nessun gruppo si sono dimostrati produttivi. Sia in quinta che in seconda 4 informanti maschi scelgono l'aggettivo *ricco* per descrivere Luigi ma solo in un caso attribuiscono *povero* ad Alessio.

¹³⁰ L'aggettivo bello viene fornito anche in seconda da un informante, l'autore dell'affermazione più volte citata: "Alessio è bello perché parla come noi". Questa frase e il fatto che in realtà i personaggi di Alessio e Luigi fossero pressoché uguali, ci fa pensare che i due informanti più che all'apparenza del cartone animato volessero riferirsi alla varietà da lui parlata e quindi al dialetto.

¹³¹ Anche nella tabella 2 è possibile notare che spesso gli informanti hanno attribuito delle caratteristiche fisiche del tutto arbitrarie ai personaggi. Essi diventano nelle risposte dei bambini ora alti ora bassi, ora magri ora grassi.

3.1.3 Attribuzione di età e professione e comprensione del dialogo

Per i dati che riguardano l'attribuzione dell'età, si prenderanno in considerazione le risposte di entrambe le scuole poiché la domanda è rimasta invariata in entrambe le versioni del questionario proposto. Si è scelto di focalizzare l'attenzione solo sulla differenza anagrafica conferita ai due personaggi senza analizzare gli anni assegnati. Si è scelto di focalizzare l'attenzione solo sulla differenza anagrafica conferita ai due personaggi senza analizzare gli anni assegnati. Le risposte, pertanto, sono state divise in tre livelli: Alessio più vecchio di Luigi, Alessio più giovane di Luigi e Alessio pari età di Luigi.

Stavolta le differenze più significative si registrano tra i due sessi e non tra le due classi. Le bambine infatti, sia in quinta che in seconda sembrano più inclini dei bambini ad attribuire ad Alessio un'età maggiore rispetto a quella di Luigi.

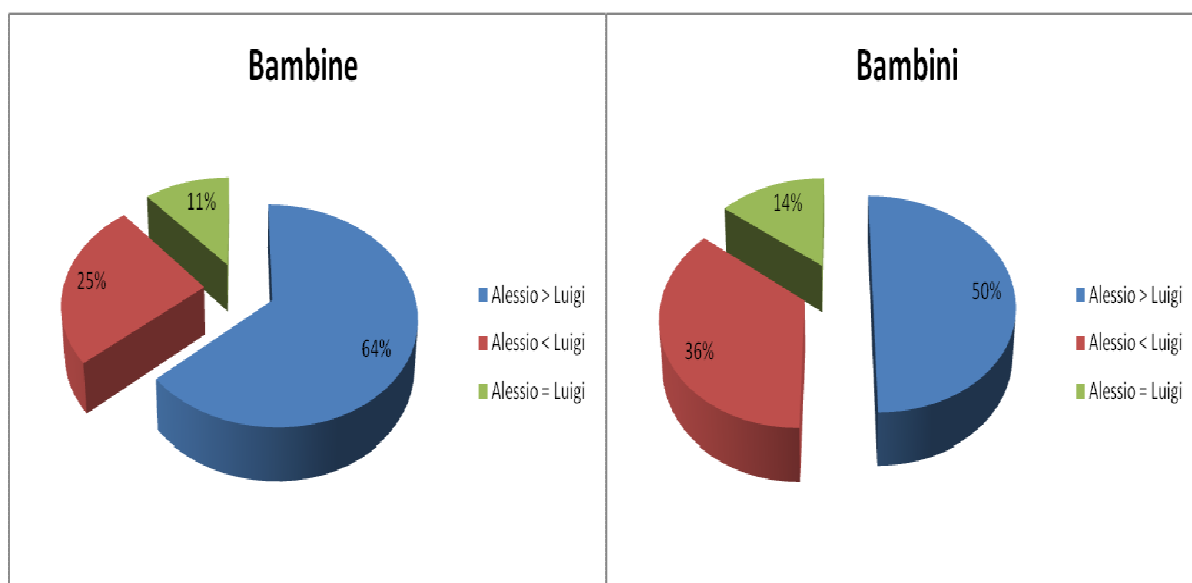


Grafico 5

Grafico 6

Bisogna però precisare che la differenza anagrafica che viene assegnata ai due parlanti non è quasi mai significativa ma si aggira sempre intorno ad un paio di anni (di solito dagli uno ai cinque). Probabilmente questo è dovuto al mezzo visivo scelto: il fatto che Luigi e Alessio siano fisicamente pressoché uguali può avere convinto gli informanti che tra i due personaggi non ci fosse un gran

distacco anagrafico. E' tuttavia significativo che ciononostante la maggioranza dei bambini abbia optato per attribuire una maggiore età ad Alessio confermando così l'ipotesi che il dialetto sia associato alle persone più grandi.

Per quanto riguarda l'attribuzione delle professioni, i bambini di seconda della Paolo Neglia¹³² si sono spesso limitati a rispondere genericamente che i personaggi lavoravano o studiavano senza specificare alcuna professione. In particolare, contrariamente a quanto ci si aspettava, su 21 bambini, molti (8 informanti) hanno ritenuto che Luigi lavorasse e Alessio studiasse. I pochi mestieri attribuiti ai due personaggi però, sembrano già abbastanza condizionati da stereotipi sociali. Infatti ad Alessio non viene assegnata nessuna professione del livello A mentre a Luigi vengono attribuite quelle di *medico* e *architetto*. Molto amate sembrano poi essere le forze dell'ordine: Alessio infatti viene visto come poliziotto ed entrambi i parlanti come carabinieri. Le uniche due attività del livello C menzionate dai bambini sono poi *casalingo* per il parlante dialettologo ed *operaio* per quello italofono. C'è anche un informante che, dimostrando di conoscere bene la situazione economica attuale dichiara rassegnato: "Secondo me non lavorano e non studiano" e un altro secondo cui: "Alessio lavora di meno e Luigi studia". E' possibile che con questo "di meno" egli intendesse "poco" riprendendo così lo stereotipo largamente diffuso del meridionale scansafatiche, ma di questo, ovviamente, non si può essere sicuri.

Le risposte dei bambini di quinta rivelano coerenza interna ancora maggiore. Innanzitutto, su 31 informanti la maggioranza relativa pensa che Alessio lavori e Luigi studi. I restanti si dividono tra chi ritiene che entrambi i parlanti lavorino (3) o studino (6) o non facciano né l'uno né l'altro (4) e chi crede che Alessio sia disoccupato e Luigi lavori (2). Al parlante dialettologo, poi, vengono attribuite molte professioni ascrivibili al livello C (v. par. 2.5.2): *agricoltore, contadino, meccanico, allevatore di pecore, muratore, benzinaio, lavoratore in un bar*; tre assegnabili al livello B: *postino, lavoratore in un centro commerciale, commerciante* e soltanto una al livello A: *regista*. Per Luigi, le proposte sono in numero sensibilmente minore poiché, come già accennato, la maggior parte degli informanti gli attribuisce l'attività di *studente*. C'è pure chi ritiene però che egli

¹³² Cfr. Tabella 3 in appendice.

possa essere *avvocato* o *giornalista* (livello A), *fotografo* (livello B), *meccanico*, *muratore* o *babysitter* (livello C).

Nella seconda versione del questionario queste tendenze vengono confermate: mentre la maggioranza degli informanti di seconda elementare attribuisce ad entrambi i personaggi l'attività di *studente* (seguito in entrambi i casi da *medico* e *disoccupato*), in quinta sono solo i maschi a ritenere che il personaggio dialettologo possa studiare mentre per le femmine è più probabile che sia *disoccupato* o *muratore*. Per il personaggio di Luigi le risposte più popolari sono, oltre agli immancabili *studente* e *disoccupato*, *medico* o *avvocato*. Pare quindi di poter concludere che, almeno a livello di pregiudizi sociali, l'età degli informanti influisca sulle risposte. Sia nella prima che nella seconda versione del questionario, infatti, gli alunni di seconda hanno dato risposte meno omogenee e differenziate per i due personaggi mentre quelli di quinta hanno quasi puntualmente assegnato al parlante dialettologo professioni meno remunerative e più manuali. Anche le due risposte aggiunte: *elettrauto* per Alessio e *veterinario* per Luigi seguono questa tendenza.

Per quanto riguarda la comprensione globale del dialogo, pure qui si riscontrano delle differenze tra seconde e quinte (e non tra maschi e femmine). Infatti nelle quinte è maggiore la percentuale di risposte giuste e si rilevano solo quattro risposte nulle e 18 sbagliate¹³³. Nelle seconde invece, sebbene 37 informanti abbiano comunque risposto correttamente, ve ne sono anche molti (21) che hanno fornito risposte sbagliate o hanno tralasciato il quesito (18).

Purtroppo, stabilire se questi dati rispecchino veramente la comprensione del dialetto o se non siano piuttosto indice del livello d'attenzione degli alunni è difficile. Innanzitutto perché la domanda che veniva posta era davvero molto semplice e anche chi capisce poco il siciliano avrebbe potuto rispondere. Inoltre le molte risposte "bizzarre" degli informanti di quinta più che essere frutto di un fraintendimento o di una mancata comprensione, sembrano nascere solo dalla voglia di scherzare e trasgredire con delle soluzioni fuori dagli schemi. Più

¹³³ Questi 18 informanti, pur avendo fornito talvolta soluzioni molto fantasiose, si sono discostati dal contenuto del dialogo. Secondo loro Alessio avrebbe dormito "nel balcone", "nel cespuglio", "nel saccappè (verosimilmente una storpiatura di sacco a pelo) con sua zia" o come già citato: "nel letto con una prostituta filippina". Si è valutata come corretta la risposta: "A casa da sua zia" poiché è possibile che i bambini, per la loro esperienza, abbiano dato per scontato che Francesca vivesse ancora con i genitori.

significative, in questo senso, saranno le risposte riguardanti la comprensione del cartone animato di “Giulia e Chiara”.

3.2 Cartone animato “Giulia e Chiara”¹³⁴

Contrariamente a quanto ipotizzato, la valutazione delle donne che parlano in dialetto non differisce molto da quella degli uomini, o almeno questo è quanto emerge dalle risposte dei miei informanti. Si sono riscontrate infatti moltissime somiglianze tra il primo questionario e il secondo e, in alcuni casi, la percezione di Chiara, il personaggio dialettologo del secondo cartone animato, è stata persino più positiva di quella di Alessio.

Nel primo quesito sia in quinta che in seconda è aumentata la percentuale di coloro che hanno attribuito maggiore importanza alle differenze visive piuttosto che a quelle linguistiche (il 95% degli informanti di seconda e il 38% di quelli di quinta). Questo è tanto più strano se si pensa che il cartone di Giulia e Chiara è stato sempre mostrato per secondo e ci si aspettava quindi, che i bambini riuscissero subito a cogliere le affinità con il primo. Si potrebbe ipotizzare allora, in linea con quanto detto al par. 2.5.1, che gli informanti siano più abituati a sentire utilizzare un codice misto tra italiano regionale e dialetto alle donne piuttosto che agli uomini. Tuttavia, per esperienza personale, mi sentirei di escludere questa supposizione. Mi sembra invece più probabile, che i bambini che nel questionario di “Luigi e Alessio” avevano già indicato la varietà parlata come caratterizzante dei personaggi, abbiano preferito concentrarsi qui su altri particolari.

Interessante poi è il fatto che quattro informanti di quinta (3 femmine ed un maschio) abbiano risposto che: “Giulia è più ricca e Chiara è più povera”. Questo dimostrerebbe, che diversamente da quanto rilevato per la coppia maschile, per le donne sia ancora viva nell’immaginario infantile l’associazione dialetto/povertà e italiano/ricchezza. I quattro informanti hanno anche riconfermato le loro preferenze nella scelta degli aggettivi relativi ai quesiti 3 e 4 e nell’attribuzione

¹³⁴ Tutti grafici e le tabelle relativi al cartone animato: “Giulia e Chiara” (grafici 21 a 36 e tabelle 4-6), sono raccolte in appendice (par. A.2.2).

delle professioni: la parlante dialettologa è dunque secondo loro *povera, poco elegante* (2) e *semplice* ed è probabile che sia *disoccupata, cameriera o parrucchiera* (2).

Tuttavia, va sottolineato che visioni così stereotipate costituiscono un'eccezione tra gli informanti e la maggior parte di loro dimostra invece di avere una visione meno rigida. Come risulta evidente nella tabella 4, gli aggettivi positivi associati ad entrambi i personaggi sono molto più numerosi di quelli negativi e meno omogenei rispetto a quelli associati alla coppia di parlanti Luigi - Alessio. Si ritrovano per esempio anche per la parlante dialettologa aggettivi come: *brava, intelligente, ordinata, gentile* ecc... Nei quesiti a risposta multipla la situazione si presenta in modo un po' più chiaro poiché in entrambi i gruppi predominano per Chiara gli aggettivi: *simpatica, allegra e poco elegante*, per Giulia *simpatica, educata e allegra*. La parlante dialettologa viene quindi associata dai bambini ad una persona poco raffinata (*poco elegante*) e non molto educata (sebbene, come per il quesito precedente, siano pochissimi gli informanti a segnare la risposta *maleducata*) ma comunque pur sempre piacevole.

Nel secondo quesito, sia in seconda che in quinta, aumenta leggermente il numero di coloro che preferiscono la parlante italoфона.¹³⁵ Tuttavia, le motivazioni fornite per la scelta di Giulia sono quasi esclusivamente extralinguistiche (v. tabella 3): *fa più ridere, ride di più, è più allegra* ecc... Solo 11 informanti (3 dei quali forniscono giudizi normativi come: *si capisce meglio e parla normalmente*) indicano ragioni strettamente linguistiche. La preferenza per Chiara, invece, specialmente nelle quinte, viene motivata spessissimo con la varietà da lei parlata: in 3 casi vengono espressi anche dei giudizi valutativi: *parla in modo strano/ in modo simpatico/ nel dialetto più grezzo* (questa viene ritenuta una cosa positiva).

Per quanto riguarda l'attribuzione dell'età e della professione, il quadro che si presenta è molto simile a quello rilevato dal questionario precedente. Innanzitutto, alla parlante dialettologa viene nuovamente associata un'età maggiore rispetto a quella della parlante italoфона (la percentuale di informanti femmine che danno questa risposta però diminuisce leggermente)¹³⁶. Inoltre, sebbene i risultati del

¹³⁵ 25 informanti sia nel gruppo delle seconde che in quello delle quinte elementari (nel cartone precedente era in 19 nelle seconde e in 12 nelle quinte a preferire Luigi).

¹³⁶ Quella dei maschi, invece, aumenta dell'1%.

pretest sembrano andare leggermente controtendenza (cfr. tabella 6)¹³⁷, a Chiara vengono nuovamente attribuite professioni meno remunerative e più manuali rispetto a quelle attribuite a Giulia. In seconda le professioni più gettonate per la parlante dialettologa sono infatti quelle di *studentessa* e *cuoca* per gli informanti maschi e di *studentessa* ed *infermiera* per le informanti femmine. Per Giulia invece, le bambine prediligono la professione di *dottoressa*¹³⁸ ed i bambini quella di *studentessa*. In quinta la situazione si confonde leggermente in quanto molti bambini attribuiscono a tutte e due le parlanti gli stati di *disoccupata* o *studentessa*. Alcuni ritengono inoltre che entrambe possano essere *parrucchiere* (6 informanti per Giulia e 5 per Chiara) o *infermiere* (4 per Giulia e 5 per Chiara). In questo quesito gli informanti di quinta si dimostrano quindi, (contrariamente al questionario precedente) più flessibili di quelli di seconda che invece sembrano tracciare una netta distinzione tra le due parlanti.

Infine, come preannunciato, il quesito riguardante la comprensione del dialogo rivela una situazione abbastanza scoraggiante. Nessuno dei 166 informanti è stato in grado di comprendere quali fossero gli ingredienti dell'insalata elencati dalla parlante dialettologa. In alcuni casi, soprattutto in quinta, i bambini hanno fornito una trascrizione di ciò che avevano sentito e si sono sbizzarriti ad inventare nuove fantasiose forme. Al posto di 'prezzemolo', il corrispettivo italiano di *putrusinu*, che però nessuno era in grado di tradurre, si trovano allora: **biddu sinu*, **puddusinu*, **petrusino/pitrusino*, **puddisinu*, **purpusinu*, **puddrisinu*, **pidusino*, e al posto di 'sedano' viene lasciato il termine in siciliano *accia/acci*. Sono poi moltissimi gli informanti che dichiarano di non aver capito o di non ricordare. Alcuni poi fanno delle bizzarre associazioni foniche. In particolare *accia* diventa in 5 casi arancia (o **arangia* come scritto dalla maggior parte degli informanti di seconda), *putrusinu* si trasforma in 3 casi in *danesino* e *purpu* diventa all'occorrenza *maiale*¹³⁹ (da *purcu*) o *pollo* (2 casi). E' chiaro quindi quanto già annunciato nel capitolo precedente ossia che, sebbene quasi tutti gli informanti si

¹³⁷ Si registra infatti un numero maggiore di professioni ascrivibili al livello A associate a Chiara che non a Giulia. Tre tra queste: scienziata, matematico e direttrice, implicano anche un grande impegno intellettuale. Tuttavia, si tratta delle scelte di singoli informanti e non possono quindi essere interpretate come rappresentative.

¹³⁸ Come previsto, spesso accade che alla professione di dottoressa per Giulia corrisponda quella di infermiera per Chiara, soprattutto nelle risposte delle informanti femmine.

¹³⁹ 9 informanti, tra cui 8 di quinta, scrivono che Chiara e Giulia hanno mangiato "l'insalata di maiale" e posso assicurare che non si tratta di una specialità ennese.

siano dimostrati in grado di capire il significato globale dei dialoghi e delle parti in siciliano¹⁴⁰, essi presentano grosse difficoltà se interrogati specificatamente su forme che si distaccano dal corrispettivo italiano.

¹⁴⁰ Nel questionario precedente le percentuali di coloro che avevano capito il significato globale del dialogo erano infatti molto più alte.

Conclusione

In questa tesi si è cercato di rilevare le opinioni dei bambini nei confronti del dialetto. In particolare, ci si proponeva di verificare quattro ipotesi (cfr. par. 2.3):

1. Gli alunni delle scuole elementari hanno delle opinioni ben precise riguardo all'uso linguistico del dialetto. Queste opinioni si basano principalmente su motivazioni diastratiche ed in particolare sui parametri: età, istruzione, status sociale.
2. Le opinioni linguistiche cambiano in funzione del sesso e dell'età del bambino.
3. Le opinioni cambiano anche a seconda che il parlante sia un uomo o una donna.
4. Tutti i bambini dispongono almeno di una competenza passiva del dialetto siciliano.

La prima ipotesi è stata confermata. Nel corso del capitolo 3 si è dimostrato infatti che, sebbene in ogni cartone animato i protagonisti fossero fisicamente uguali, gli informanti tendevano ad associare a quello dialettologo un'età maggiore rispetto a quello italofono. Ad Alessio e Chiara venivano attribuite inoltre una professione meno remunerativa e più manuale rispetto a Luigi e Giulia. Inoltre, nella maggior parte dei casi le attività associate ai due parlanti italofoeni erano quelle che implicavano un maggiore grado di istruzione (*dottore* o *avvocato* per Luigi, *dottoressa* per Giulia).

Anche la seconda ipotesi è stata in parte confermata. Si è notato infatti, per esempio, che le bambine sia in seconda che in quinta elementare erano più attente a fattori anagrafici e più inclini ad associare il dialetto ad un'età maggiore del parlante.

Gli alunni di quinta, invece, si sono dimostrati molto più consapevoli delle differenze linguistiche rispetto a quelli di seconda elementare.

Per quanto riguarda le caratterizzazioni dei personaggi, gli informanti di sesso maschile si sono rivelati sempre leggermente più severi rispetto alle loro compagne. La stessa cosa vale per gli informanti di quinta elementare in relazione a quelli di seconda. Va precisato, però, che si tratta di divergenze minime poiché alla fine, tutti, senza distinzione di sesso e d'età, hanno fornito risposte

tendenzialmente molto simili. In tutti i gruppi infatti, sebbene con percentuali diverse, alla simpatia del personaggio dialettologo si contrapponeva sempre l'educazione del personaggio italoglo, di solito più istruito e più giovane dell'altro.

La terza ipotesi è stata in parte smentita. Infatti, nonostante Baroni 1983 avesse rilevato la presenza di un forte pregiudizio nei confronti del dialetto femminile, e anche Ruffino 2006 avesse citato il sesso tra le motivazioni diastratiche che differenziano i parlanti dialettologi da quelli italogli, i miei piccoli informanti dimostrano di non fare molta differenza tra locutori femminili e locutori maschili. Chiara infatti non viene valutata peggio rispetto ad Alessio, al contrario. Nell'attribuzione delle professioni gli alunni di quinta sono perfino più generosi con lei e qualcuno giunge addirittura ad immaginarla nelle vesti di *scienziata* o di *matematica*.

Durante la proiezione dei cartoni animati però, devo ammettere che i bambini si sono dimostrati molto più interessati a quello con i due personaggi maschili e alla fine qualcuno ha anche osservato che Alessio e Luigi "facevano ridere di più!". Si è discusso ampiamente sul fatto che il "fare ridere" tante volte associato ai parlanti dialettologi definiti: *simpatici, divertenti, giocosi, giocherelloni* ecc... non sempre sia indice di un atteggiamento positivo nei confronti del dialetto. Al contrario, mi sembra che si possa definire come una sorta di seconda fase del pregiudizio antidialettale. Fino a cinquant'anni fa, infatti, il dialetto veniva visto come una "malerba da estirpare" poiché l'incapacità della maggior parte dei parlanti di capire la lingua nazionale era un problema reale e sentito. Oggi, in un'epoca in cui quasi tutti sono in grado di padroneggiare l'italiano (o almeno di comprenderlo) e in cui i livelli di scolarizzazione raggiunti sono molto più alti, non si ha più bisogno di attaccare la varietà dialettale poiché è chiaro che la "battaglia" per il predominio linguistico sia stata vinta dalla varietà standard. Ecco che allora si guarda ai parlanti dialettologi quasi con superiorità definendo *buffo, strano* e *divertente* il loro modo di parlare. E' come se il dialetto non venisse più visto come parte della nostra identità culturale ma come un qualcosa di ormai sorpassato, che fa piacere sentire ogni tanto ma che, nell'era della globalizzazione, di internet, dei mille I-Pod e I-Pad non serve a granché. Scrive Paternostro (2006) che, laddove l'unica funzione comunicativa del siciliano diventi di tipo espressivo

e ludico allora, si potrà parlare di “parlanti evanescenti” ossia di “potenziali utenti che svaniscono, di dialettofoni persi, con una competenza non evidente in superficie” (Moretti 1999:24). In effetti, i risultati all’ultimo quesito di comprensione dei dialoghi farebbero tendere a questa conclusione. Si è visto infatti come gli informanti fossero in grado di comprendere il significato globale di quanto detto in siciliano (a riprova dell’ipotesi 4 da me formulata) ma, non riuscissero a riconoscere e tradurre le uniche due parole dissimili dalla forma italiana presenti nel cartone animato di Giulia e Chiara (come più volte ricordato nel corso di questo lavoro si trattava di *putrusinu* e *accia*). Ovviamente questi dati avrebbero bisogno di ulteriori conferme e non pretendono assolutamente di essere rappresentativi di tutta la Sicilia. In particolare, sarebbe interessante verificare le reazioni di informanti provenienti da centri più piccoli, in cui il dialetto ha ancora una grande vitalità.

Bisogna anche sottolineare che i risultati da me raggiunti non sono così negativi come le composizioni raccolte da Ruffino 2006 facevano temere. Questo può in parte spiegarsi col quindicennio che intercorre tra la sua ricerca e la mia¹⁴¹ ma anche con la scelta della località. Tra i temi raccolti infatti, i due provenienti da Enna erano tra i più moderate:

[...] Spero che il nostro dialetto non venga mai dimenticato perché fa parte della nostra storia siciliana ed è una preziosa testimonianza di tutte le dominazioni avute in Sicilia (Ruffino 2006: 231).

Oltre ad essere una preziosa testimonianza di tutte le dominazioni avute in Sicilia, il dialetto è anche una lingua o, come la definisce Camilleri in una recente intervista nella trasmissione televisiva “Parla con me”: “una grande linfa verso l’albero della lingua”. Credo che se si infondesse ai bambini questa consapevolezza e se si trasmettesse loro fin da piccoli l’amore per la loro varietà locale si potrebbe fare per il dialetto molto di più di quanto non possano fare tutti i provvedimenti e i corsi effettuati a scuola e nelle varie associazioni, che il più delle volte si risolvono solo in un nostalgico quanto inutile richiamo ai bei tempi andati dei nostri avi.

¹⁴¹ I temi erano infatti stati raccolti nel 1995.

Bibliografia

Agazzi, A.(1984): *Il linguaggio e i linguaggi nel bambino da 3 a 6 anni e nella scuola materna*, Brescia: La Scuola.

Albanese, G. et al. (1980): “Valutazione ed uso di lingua e dialetto nelle quinte elementari di Enna e Acireale” in: *I dialetti e le lingue delle minoranze di fronte all'italiano. Atti dell' XI Congresso della SLI*, Roma: Bulzoni, 467-493.

Alfonzetti, G. (1992): *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*, Milano: Franco Angeli.

Amenta, L. (2005): “La percezione del dialetto a scuola. Percorsi di dialettologia urbana”, in: Marcatò, G. (2005 a cura di), 139-146.

Ammon, U. et al. (a cura di) (1989): *Dialekt und Schule in den europäischen Ländern*, Tübingen: Nyemeier.

Asquini, G. (1991): *L'italiano nella scuola elementare. Aspetti psicopedagogici e didattici*, Firenze: La Nuova Italia.

Balboni, P. (2009): *Storia dell'educazione linguistica in Italia : dalla Legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino: UTET.

Baroni, M. (1983): *Il linguaggio trasparente. Indagine psicolinguistica su chi parla e chi ascolta*, Bologna: Il Mulino.

Berruto, G. (1972): Dialetto vs. lingua: sistemi in contatto e “errori di lingua” in: *Dal dialetto alla lingua. Atti del IX convegno per gli studi dialettali italiani, Lecce, 28 settembre-1 ottobre 1972*, 41-62.

Bigalke, R. (1997): *Siciliano*, München: LINCOM Europa.

Bongiorno, F. et al. (1994): *Quale lingua a scuola*, Messina: Edas.

Castiglione, M. (2006): “Dal siciliano all'italiano: adolescenti e test traduttivi” in: Tempesta, I. (a cura di), 213-219.

Catarsi, E. (1990): *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze:La Nuova Italia.

Catarsi, E. (1994): *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze: La Nuova Italia.

Clyne, M. (1989): "Non ti annoi a parlare solo inglese?" Espressioni di consapevolezza metalinguistica in un bambino bilingue" in: *Rassegna italiana di linguistica applicata XXI*, 196-217.

Coffaro, M. – Prinziavalli, C. (1971): "Italiano standard, italiano regionale e dialetto in scuole elementari del palermitano" in: Medici, M. –Simone, R. (a cura di), 103-126.

Colombo, A. – Romani, W. (1996): "*E'la lingua che ci fa uguali*". *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel 16, Firenze, La Nuova Italia.

Cortelazzo, M. (2002): "L'italiano che si muove" in *Italiano e oltre 2*, 94-100.

Coveri, L. (1996): "Dialetto Rock!" in: *Italiano e oltre XI*, 134-142.

D'Agostino, M. et al. (2002): "Dinamiche socio spaziali e percezione linguistica: esperienze siciliane", in: Cini, M./ Regis, R. (a cura di): *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percettiva all'alba del nuovo millennio, Atti del Convegno Internazionale* (Bardonecchia 25-27 Maggio 2000), Alessandria: Edizioni dell'Orso.

D'Agostino, M. (2007): *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna: Il Mulino.

Della Monica, W. (1981): *I dialetti e l'Italia*, Milano: Pan Editrice.

Devescovi, A. et al. (1989) "Consapevolezza linguistica in bambini di età prescolare" in: *Rassegna italiana di linguistica applicata, XXI*, 153-178.

De Mauro, T. (1963): *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari: Laterza

De Mauro, T. (1981): *Scuola e linguaggio*, Roma: Editori Riuniti.

Ferreri S. (1971): "Italiano standard, italiano regionale e dialetto in una scuola media di Palermo", in: Medici, M.-Simone, R. (a cura di), 205-224.

Galli de' Paratesi, N. (1977): "Opinioni linguistiche e prestigio delle principali varietà regionali di italiano" in: Petronio, G.: *Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali*, Trieste: LINT, 143-197

- Galli de' Paratesi, N. (1984): *Lingua toscana in bocca ambrosiana*, Bologna: Il Mulino.
- Gensini, S. (2005): *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*, Roma: Carocci.
- Grassi, C. et al. (1997): *Fondamenti di dialettologia italiana*, Bari: LaTerza.
- Grassi, C. et al. (2003): *Introduzione alla dialettologia italiana*, Bari: LaTerza.
- Iannàccaro, G. (2002): *Il dialetto percepito*, Alessandria: Edizioni dell'Orso
- Iannàccaro, G. (2009): *La lingua come cultura*, Torino: UTET.
- Krefeld, T. – Pustka, E. (2010): “Für eine perzeptive Varietätenlinguistik” in: Krefeld, T. – Pustka, E. (a cura di): *Perzeptive Varietätenlinguistik*, Frankfurt: Peter Lang, 9-28.
- Labov, W. (1966): *The social stratification of English in New York City*, Washington: Center for Applied Linguistics
- Lavinio, C. (1993): *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (2005): *Lingua italiana e politiche linguistiche* in: Lo Piparo, F.- Ruffino, G. (a cura di): 104-108.
- Lodi M. (1970): *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino: Einaudi.
- Lo Piparo, F. (1990): *La Sicilia linguistica oggi*, Palermo: Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
- Lo Piparo, F.- Ruffino, G. (a cura di) (2005): *Gli italiani e la lingua*, Palermo: Sellerio
- Marcato, G. (2003): *Italiano. Strana lingua?*, Padova: Unipress.
- Marcato, G.(a cura di) (2005): *Dialetti in città*, Padova: Unipress.
- Marcato, G. (a cura di) (2006): *Giovani, lingue e dialetti*, Padova: Unipress.

- Mazzara, B. M. (1997): *Stereotipi e pregiudizi*, Bologna: Il Mulino.
- Medici, M.- Simone, R. (a cura di) (1971): *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Roma: Bulzoni.
- Miglietta, A. (2006): "Lecce: italiano e dialetto dei bambini, fra scuola e gioco " in: Sobrero, A.- Miglietta, A. (a cura di), 311-324.
- Monaci, E.(1918): *Pe' nostri manuali. Avvertimenti*, Roma: P. Maglione & C. Strini.
- Moretti, B. (1999): *Ai margini del dialetto*, Locarno: Osservatorio della Svizzera italiana.
- Nazari, G. (1873): *Parallelo fra il dialetto bellunese rustico e la lingua italiana. Saggio di un metodo di insegnare la lingua per mezzo dei dialetti nelle scuole elementari d'Italia*, Belluno: tipo Tissi.
- Orioles, V. (2005): "Monolingui per legge?" in: Lo Piparo, F.- Ruffino, G. (a cura di): 155-164.
- Pacini, B. (2007): *Le lingue a scuola. Analisi linguistica e sociolinguistica a Colle di Val d'Elsa*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Parisi, D.-Tonucci, F. (1971): "Tre studi sulle capacità linguistiche all'inizio della carriera scolastica in funzione della classe sociale" in: Medici, M.- Simone, R. (a cura di), 225-238.
- Paternostro, G. (2006): "La competenza dialettale negli adolescenti fra decadimento linguistico e apprendimento imperfetto: il caso siciliano" in: Tempesta, I. (a cura di), 220-227.
- Patrucco, Elisa (2002): "Dialetto *on line*", in: *Italiano e oltre* 3, 140-143.
- Penello, N. (2004): "L'uso del dialetto nell'insegnamento della grammatica" in: Marcatò, G. (a cura di), *Questioni Linguistiche. Lingue e dialetti nel Veneto*, vol.2, Padova: Unipress, 19-33.
- Preston, D.- Long, D. (a cura di) (2002): *Handbook of perceptual dialectology*, Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Puolato, D. (2006): "Percorsi linguistici tra "limiti" e "risorse" della realtà scolastica in due quartieri napoletani " in: Sobrero A. – Miglietta A. (a cura di), 289-311.

- Renzi, L.- Cortelazzo M.A. (a cura di) (1977): *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Rosenthal, R.- Jacobson, L. (1991): *Pigmalione in classe*, Milano: Franco Angeli.
- Ruffino, G. (1978): *Avviamento allo studio del dialetto siciliano*, Palermo.
- Ruffino, G. (1990): “Dinamiche socioeconomiche e variazione linguistica” in: Lo Piparo, F. :179-205.
- Ruffino, G. (1992): *Scuola, dialetto, minoranze linguistiche L’attività legislativa in Sicilia (1946-1992)*, Palermo: Centro di Studi filologici e linguistici siciliani.
- Ruffino, G. (2002): *Profili linguistici delle regioni: Sicilia*, Roma-Bari: La Terza Edizioni Scolastiche.
- Ruffino, G. (2005): “Lingua-dialetto, città-campagna nelle opinioni dei preadolescenti italiani” in: Marcato, G. (a cura di) (2005), 57-72.
- Ruffino, G. (2006): *L’indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*, Palermo: Sellerio Editore.
- Simone, R. (1996): “Italiano sì, ma quale?” in: *Italiano e oltre XI*, 260-261.
- Sobrero, A. (1993): *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma- Bari, La Terza.
- Sobrero, A. (a cura di) (1988): *Insegnare la lingua materna: ricerche e proposte di educazione linguistica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Sobrero, A. (2002): “Il dialetto c’è ancora?”, in: *Italiano e oltre 4*, 248-249.
- Sobrero, A. – Miglietta, A. (2006): “Dialetto e italiano regionale nella competenza dei bambini: questioni del passato o temi caldi del presente?” in: Tempesta, I. (a cura di), 176-185.
- Sobrero, A. – Miglietta, A. (a cura di) (2006): *Lingua e dialetto nell’Italia del 2000*, Galatina: Congedo Editore.
- Spigarelli, O. (1973): *Il dialetto e la scuola: un’esperienza umbra*, Firenze: Le Monnier.

Tempesta, I. (a cura di) (2006): *Lingue in contatto a scuola: tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano: Franco Angeli.

Tessarolo, M. (1990): *Minoranze linguistiche e immagine della lingua. Una ricerca sulla realtà italiana*, Milano: Franco Angeli.

Toso, F. (2005): “Le legislazioni regionali in materia linguistica: una risorsa e un problema” in: Lo Piparo F. – Ruffino G. (a cura di), 255-267.

Trovato, S. (1981): “Il dialetto a scuola. A proposito di un’esperienza siciliana” in *Rassegna italiana di linguistica applicata XIII*, 231-243.

Volkart-Rey, R. (1990): *Atteggiamenti linguistici e stratificazione sociale. La percezione dello status sociale attraverso la pronuncia. Indagine empirica a Catania e a Roma*, Roma: Bonacci Editore.

Williams, A. et al. (1996): “Perceptual dialectology, folk linguistics and regional stereotypes: teachers’ perception of variation in Welsh- English” in: *Multilingual Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication 15*, 171-200.

Sitografia

http://www.regione.vda.it/cultura/eventi/concours_cerlogne/default_i.asp

(7.02.2011) Pagina ufficiale del *Concours Cerlogne*, 26.1.2005.

http://www.educare.it/studi/intro/bambini_pregiudizio_etnico.htm

(31.01.2011) Damini, M.: Bambini e pregiudizio etnico: ipotesi di lavoro per educare a superare le barriere, 1.05.2003.

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/elementare.html#LINGUA%20ITALIANA> (5.02.2011) Educazione e Scuola, *I programmi della scuola elementare. D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104*, 5.06.2009.

<http://www.giscel.org/>

(9.02.2011) Pagina ufficiale del Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione linguistica, *Dieci Tesi*.

http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070420_00/

(22.2.2011) ISTAT: La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere, 20.04.2007

<http://www.mce-fimem.it/storia.html>

(9.02.2011) Pagina ufficiale del Movimento di Cooperazione Educativa.

<http://www->

[utenti.dsc.unibo.it/equalpegaso/public_html/IBC/Cose%20un%20bene%20culture/10-Dialetto-BO/Approfondimenti/Romani%20-%20La%20lingua%20delle%20cose.pdf](http://www-utenti.dsc.unibo.it/equalpegaso/public_html/IBC/Cose%20un%20bene%20culture/10-Dialetto-BO/Approfondimenti/Romani%20-%20La%20lingua%20delle%20cose.pdf)

(15.01.2011) Romani, W. (2005): "La lingua delle cose" in *IBC XIII/1*.

http://www.v-learning.it/itismarzotto_repo/esperienze/fascismo/lascuola.htm

(1.02.2011) La scuola fascista.

Appendice

A.1 Dialoghi

A.1.1. Alessio & Luigi

Luigi: Ciao!

Alessio: *Hei, cumpà, cumu sta? T'ha passatu buni i festi?*

L: Sì dai, non mi posso lamentare!

A: *Unn'ha statu a Capodannu?*

L: A Capodanno a casa nostra. Abbiamo giocato a carte, a tombola. Eravamo in tanti e ci siamo divertiti. E tu? Che hai fatto?

A: *Intra ne Francesca.*

L: Aspè... chi è Francesca, la conosco?

A: *Si! Avà, me cuscina! Chiddra vasculidda, biunna cu i capiddri rizzi. Cchi fa un t'a ricurdi? Sicuramenti na para 'i voti ha vistu!*

L: Ah! Sì! Forse mi ricordo! Mi sa che l'ho vista qualche volta a casa tua.

A: *Eh sì, sicuru! Chiddra intra ne mi sempre veni.*

L: Siete rimasti fino a tardi da lei?

A: *Ma veramenti amu durmutu tutti ddra. Amu jucatu ai carti midè nuatri e ppu n'amu taliatu un firm. Bersu i setti e menza di matina, accussì, n'amu jutu a curcari.*

L: Un film la notte di capodanno? E che film?

A: *U titulu un m'arricurdu. E' un firm ca fanu sempri a notti 'i Natali. 'N pratica c'è na famiglia ca parti ppi vacanzi e si scorda u picciriddu intra. E ci trasunu i latri intra e diddru arrinesci a mmannari, u sa?*

L: Ah! “Mamma ho perso l'aereo”! Vero, lo fanno sempre! Ma scusa ma tua cugina c'ha tutti 'sti posti a casa? Quanti eravate?

A: *Ma a' fini ristammu 'n deci. Ma figurati n'amu arranciatu. Tra sacc'a pilu, divani, litti e materassini, a' fini ci capimmu tutti.*

L: Però... che cosa carina dormire tutti insieme la notte di capodanno!

A: *Si sì, ma nuatri u facimu sempri, u facimu macà a Natali!*

- L:** Bello!
- A:** *Vabbè, i' vidi cca ora mi nn'aj' a gghiri. Auguri di buon annu e ni vidimu!*
- L:** Sì, auguri anche a te! Salutami la tua famiglia!
- A:** *Grazi, ciau!*

A.1.2 Chiara & Giulia

Giulia:Ciao!

Chiara: *Ciao, di quant'avi ca un nni vidimu!*

- G:** Sì! Vero! L'ultima volta mi pare che ci siamo viste a quella festa di Carnevale. Ti ricordi?
- C:** *Veru iè!N'addivirtimmu assà assà assà! Ma tu di cchi eritu vistuta?*
- G:** Io da... non mi ricordo mai se è Tom o Jerry il gatto.
- C:** *Ah veru, m'u ricurdu! Mi pari ca si chiamassi Tom. I' macà mi cunfunnu sempri.*
- G:** Stavo morendo di caldo con quel vestito! Alla fine me lo sono dovuta pure togliere! E tu eri vestita da Minnie, vero?
- C:** *A certu! Però a vistina un m'avìa accattatu m'a fici c'un paru di pezzi ca avìa intra.*
- G:** Ah sì? E come?
- C:** *Ma a gonna e i bretelli i trovavu 'n cantina. A gonna era rossa cu i pallini bianchi beddra gata, larga di sutta cu i bretelli rrusi. Pu' mi misi un dolcevita nero e un paru di carzetti nighiri.*
- G:** Perfetto! E le orecchie si trovano alla fiera, no?
- C:** *Si si, o'u mercato*
- G:** Bella idea! E almeno non hai avuto caldo come me. Ma ti ricordi quello vestito da torta? Faceva troppo ridere! Ogni volta che si girava faceva cadere qualcosa!
- C:** *Ahah! Veru! E c'era macari chiddra vistuta di principessa ca si misi a gridari quannu ci strazzarru a vistina!*

- G:** Vero! Quella con quel vestito bianco lungo lungo che sembrava una sposa. Però alla fine è stata una bella festa. Abbiamo mangiato anche bene.
- C:** *Sisi. C'era midenna a 'nsalata di purpu, caroti, putrusinu e accia, ca era bellissima.*
- G:** Vero. E anche la torta al cioccolato era buona.
- C:** *Ma tu ora unni ti nni sta jnnu?*
- G:** A fare un po' di spesa. Stasera viene gente a casa e devo comprare un paio di cose. Anzi mi sbrigo prima che i negozi chiudono.
- C:** *Va bbene, allora bona jornata! M'ha fattu piaciri 'ca t'aju vistu!*
- G:** Anche a me! Buona giornata anche a te, ciao!

A.1.3 Freccia

Ciao! Mi chiamo Freccia e ho 5 anni come voi. Sono un cane mooolto giocherellone. La mattina faccio sempre colazione con tanto latte e cereali e poi vado a fare una bella passeggiata col mio amichetto Birba. Andiamo nei boschi e giochiamo a rincorrerci, a nascondino e a palla. Io e Birba ci divertiamo un sacco insieme. La sera, guardo un po' la televisione e leggo un bel libro. Qualche volta ballo anche un po'. Guardate come sono bravo!

A.1.4 Birba

Ciau! Sugnu Birba e aiu 5 anni. Macà a mi mi piaci jucari e ghiri firriannu cu me' cumpari Freccia. A matina mi mangiu sempri u latti ccu i viscotta e ppu mi fazzu na bella passiateddra. Io e me cumpari Freccia n'addivirtimu assà 'nzimi. Jucamu a 'mmucciatedda, cco u palluni e a 'cchiappatedda. A sira quannu m'arricampu mi talìu tanticchieddra di televisioni e m'ascutu a radiu. Quarchi vota mi fazzu midè n'abballedda. Taliati cchi sugnu bravu!

A.2 Grafici e tabelle

A.2.1 Grafici e tabelle relativi al cartone animato: “Alessio e Luigi”

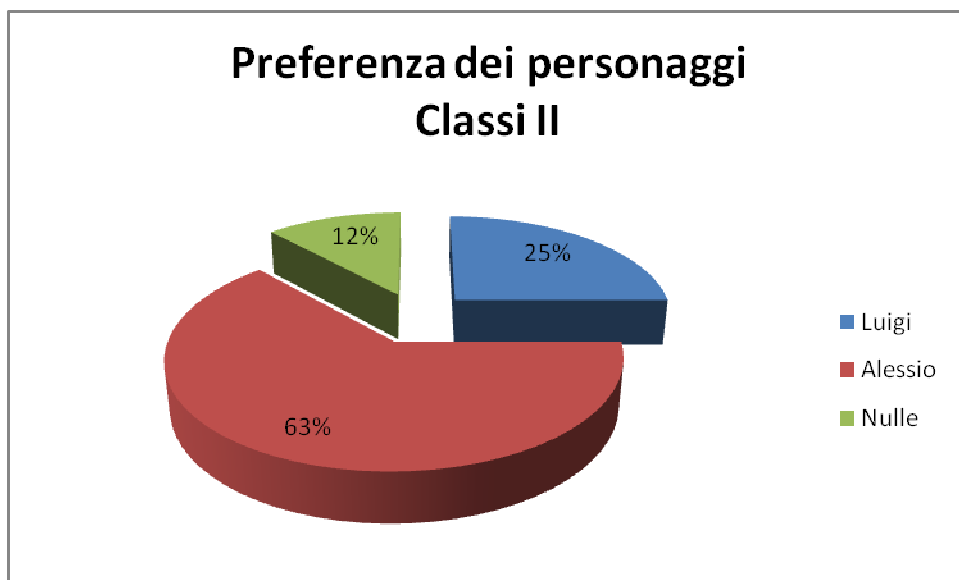


Grafico 7

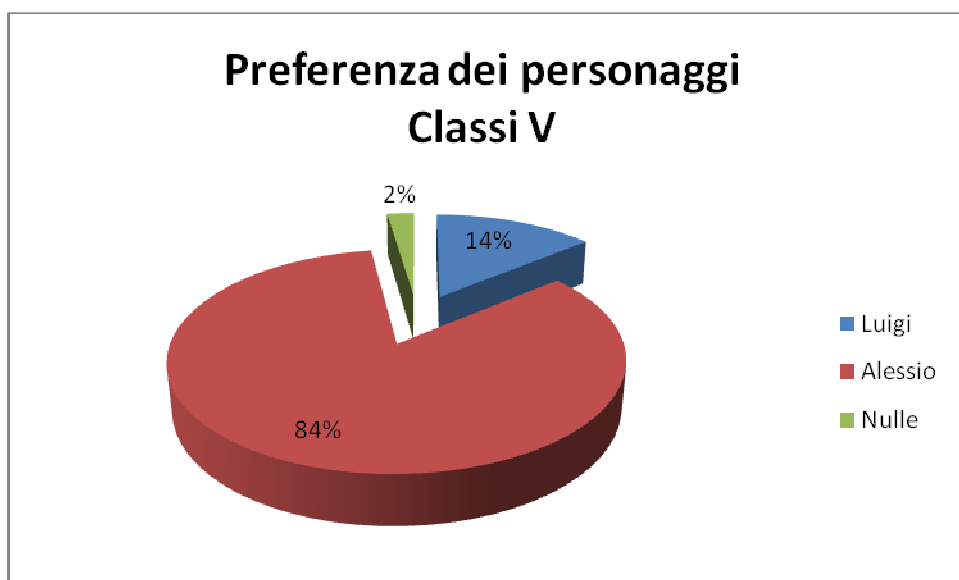


Grafico 8

Classe	Mi è più simpatico Luigi perché...	Mi è più simpatico Alessio perché...
II	<ul style="list-style-type: none"> -Fa ridere (7) -Ha una voce strana -Non parla in siciliano/parla in italiano (4); -Mi piace come parla 	<ul style="list-style-type: none"> -Fa ridere (10) -E' divertente (6); -E' vivace -E' scherzoso -E' spiritoso -Non è ricco -E' educato -Mi piace la sua maglietta -Parla in siciliano/in dialetto (12) -Parla in modo strano -Dice frasi più belle
V	<ul style="list-style-type: none"> -Fa ridere -Fa tante domande -Sorridente di più; -E' curioso -E' buffo -E' divertente -Ha le orecchie a sventola -Parla in italiano/Non parla in dialetto (5) -Ha parlato molto -Non mi piacciono le persone che parlano il siciliano 	<ul style="list-style-type: none"> -E' divertente (10) -Fa ridere (12) -E' giocherellone -Mi piace (2) -E' educato -E' <i>accogliente</i> -E' socievole -E' smemorato -Parla in siciliano (25) (come a me) (1). -Parla in modo strano -Dice battute divertenti (7) -Mi piace come parla (4) -Ricorda la regione siciliana -E' siciliano

Tabella 1: Motivazioni per le preferenze

Classe	Luigi	Alessio
II	<p>Aggettivi positivi Bravo (7); simpatico (4); ricco (5); carino (2); educato (2); bello (2); gentile; attento</p> <p>Aggettivi negativi Povero (4); brutto (2); maleducato</p> <p>Aggettivi neutri Alto (2); magro; basso</p>	<p>Aggettivi positivi Simpatico (7); ricco (5); divertente(2); bello (2); educato(2); gentile (2); generoso; bravo fa ridere; non parla <i>ciusto</i>;</p> <p>Aggettivi negativi Antipatico; povero</p> <p>Aggettivi neutri Basso (2); alto (2); grosso</p>
V	<p>Aggettivi positivi simpatico (10); <i>fino</i> (2); educato (2); allegro (2); genio (2); ordinato (2); carino (2); più responsabile; più bravo; attento; socievole; divertente; buon amico; amichevole; lavoratore; gentile; garbato; bello; fa un po' ridere</p> <p>Aggettivi negativi antipatico (4); brutto; serio (3); secchione (3); debole(2); meno divertente; disattento; perfettino; smemorato; monotono; scemo</p> <p>Aggettivi neutri italiano/dalla penisola (2); alto (2); robusto (2); basso; magro</p>	<p>Aggettivi positivi simpatico (20); divertente (6); giocoso (5); allegro (3); vivace (2); socievole (2); bello (2); accogliente; amichevole; spiritoso; affettuoso; scherzoso; burlone;</p> <p>Aggettivi negativi fardazzo (2); meno responsabile; secchione; strano; svogliato; fighetto; birbante; smemorato; sporco di carattere</p> <p>Aggettivi neutri siciliano (2); alto (2); magro; più robusto;</p>

Tabella 2: Caratterizzazione dei personaggi

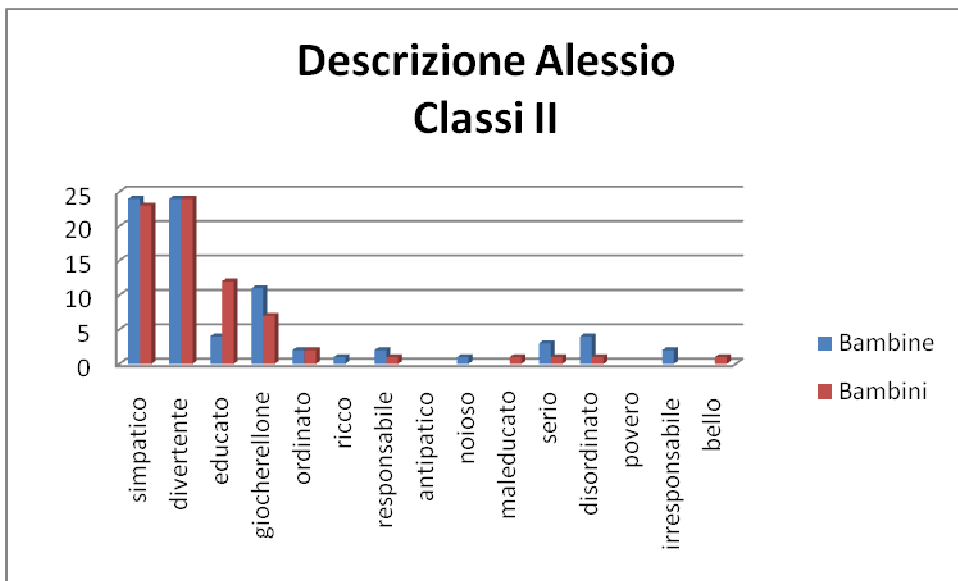


Grafico 9

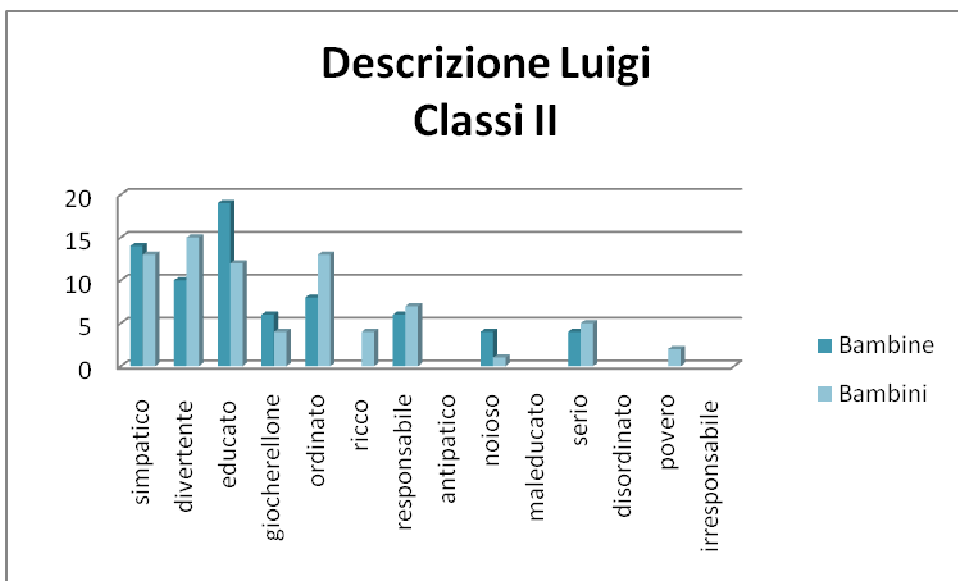


Grafico 10

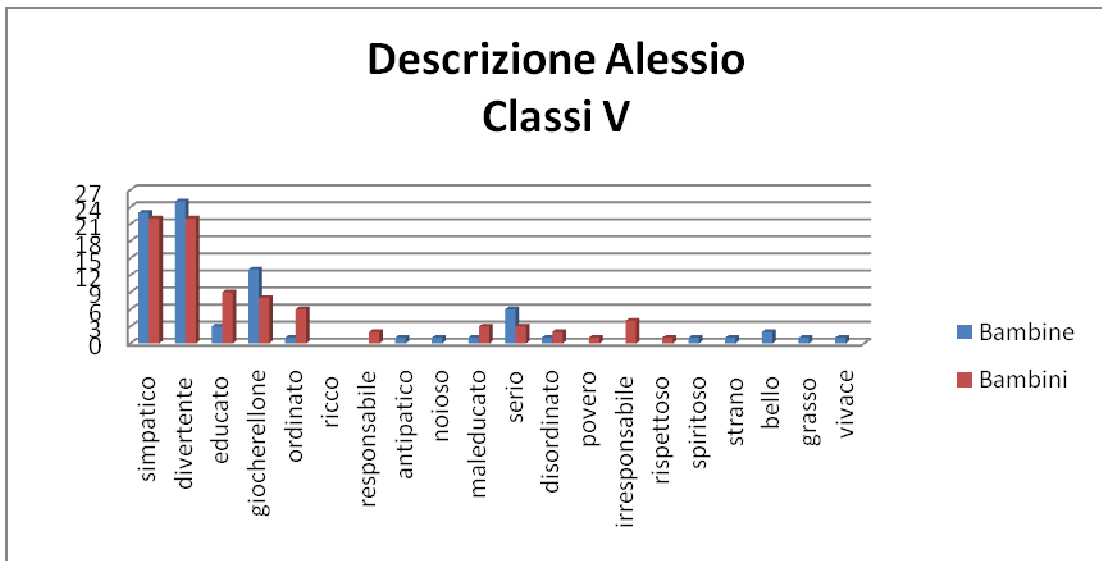


Grafico 11

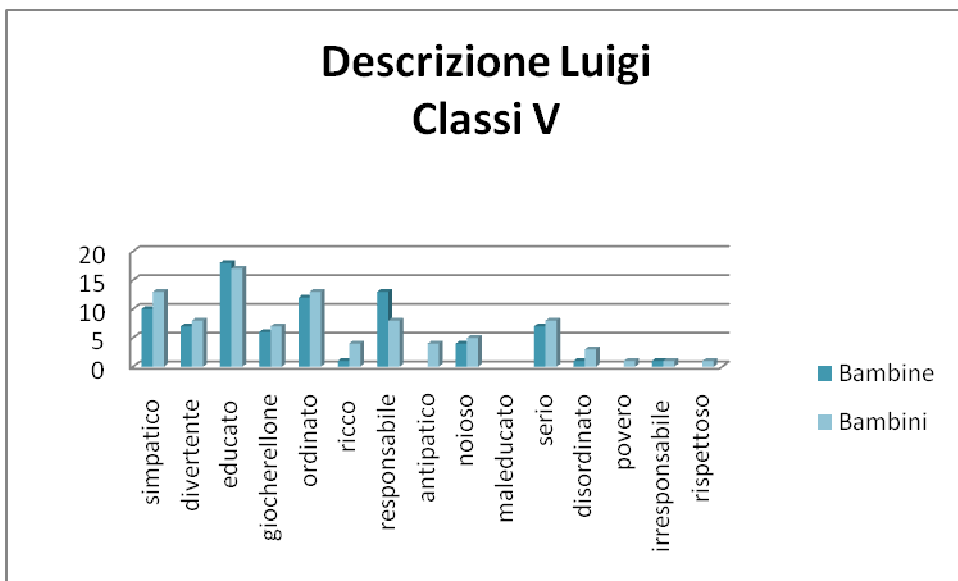


Grafico 12

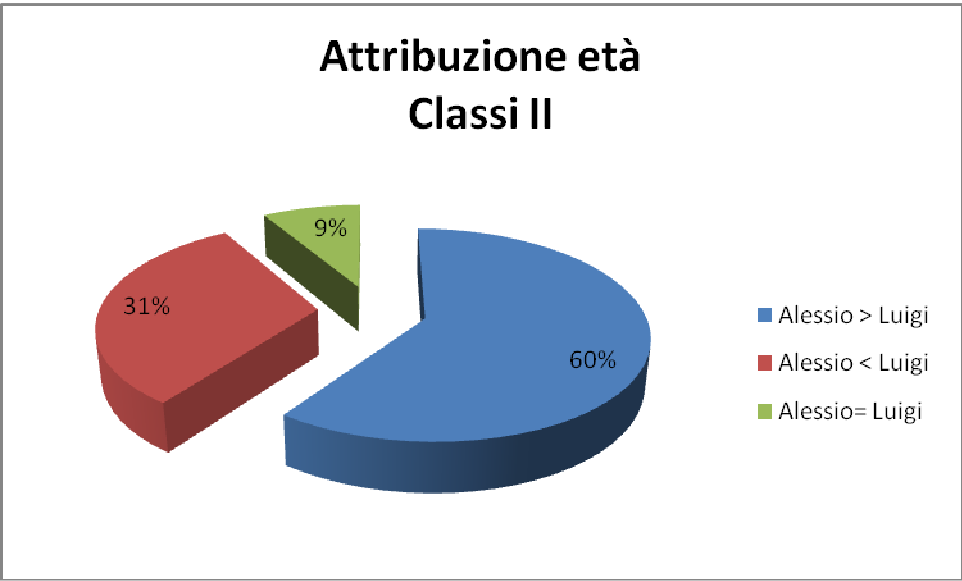


Grafico 13

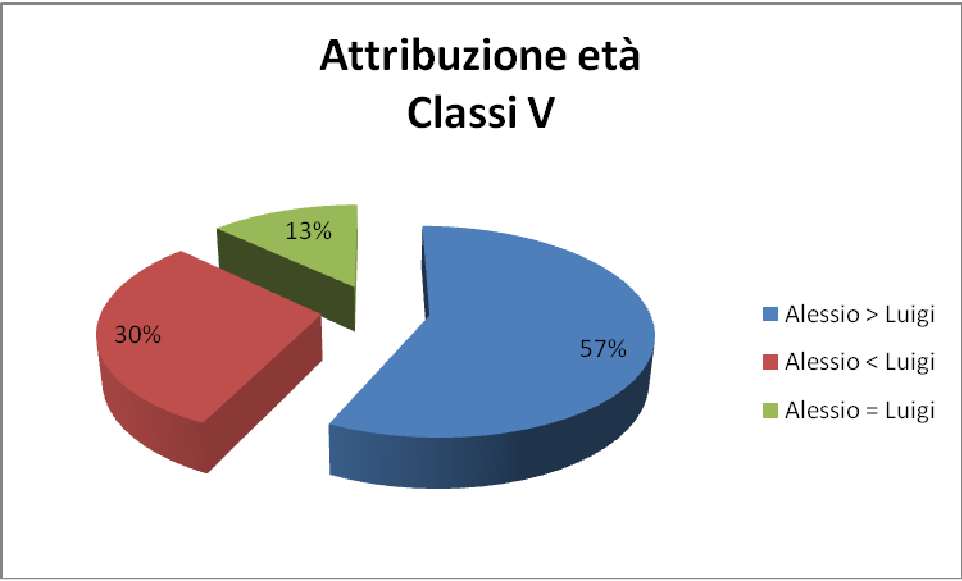


Grafico 14

Classe	Alessio	Luigi
II	<p>Livello A</p> <p>Livello B -Studente (10) -Poliziotto -Carabiniere</p> <p>Livello C -Casalingo</p>	<p>Livello A -Architetto -Medico</p> <p>Livello B -Studente (7) -Carabiniere</p> <p>Livello C -Operaio</p>
V	<p>Livello A -Regista</p> <p>Livello B -Studente (9) -Commerciante -Postino (2) -Lavora in un centro commerciale</p> <p>Livello C -Disoccupato (3) -Agricoltore (2) -Barista -Muratore -Allevatore di pecore -Contadino -Benzinaio -Meccanico</p>	<p>Livello A -Avvocato (3) -Giornalista</p> <p>Livello B -Studente (17) -Fotografo</p> <p>Livello C -Meccanico -Disoccupato -Muratore -Babysitter</p>

Tabella 3: Attribuzione delle professioni



Grafico 15

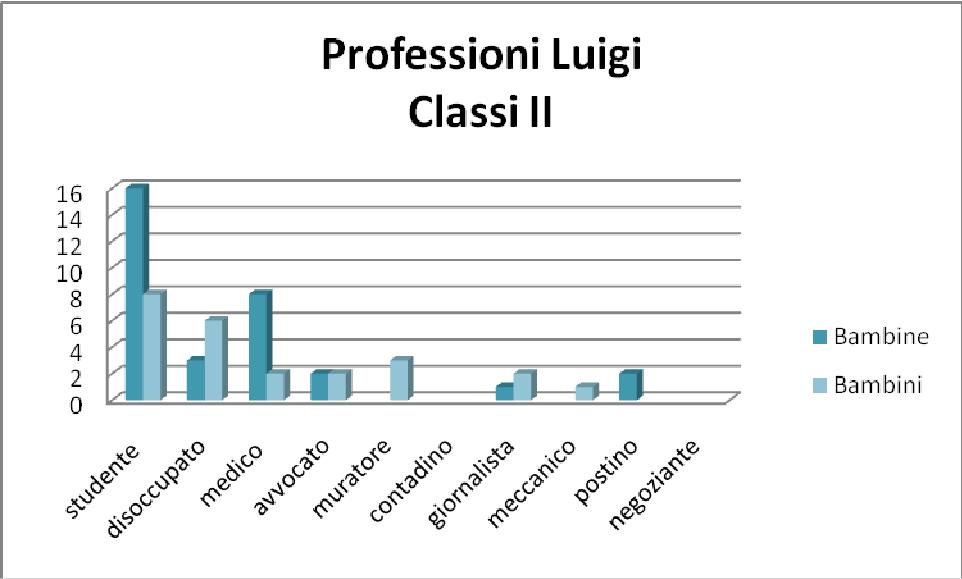


Grafico 16

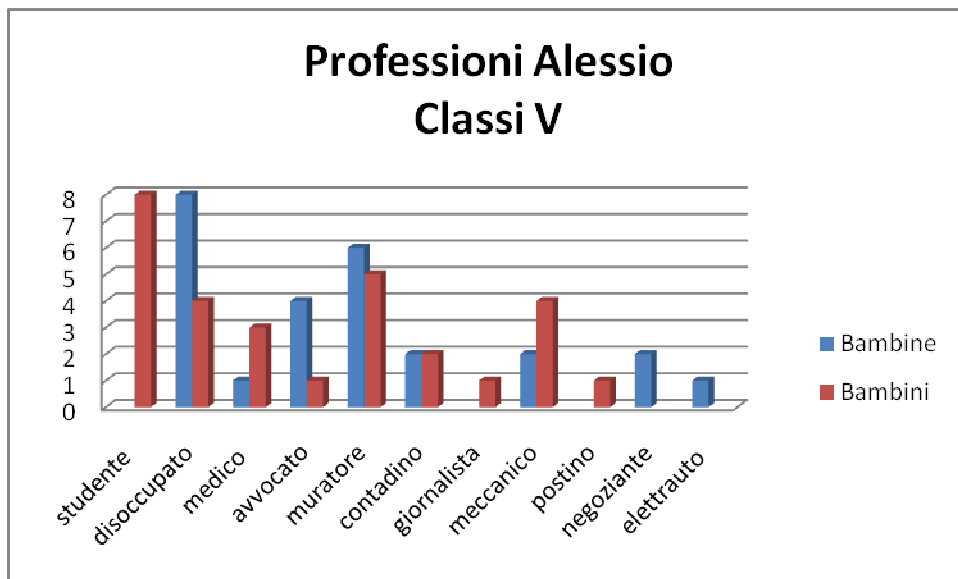


Grafico 17

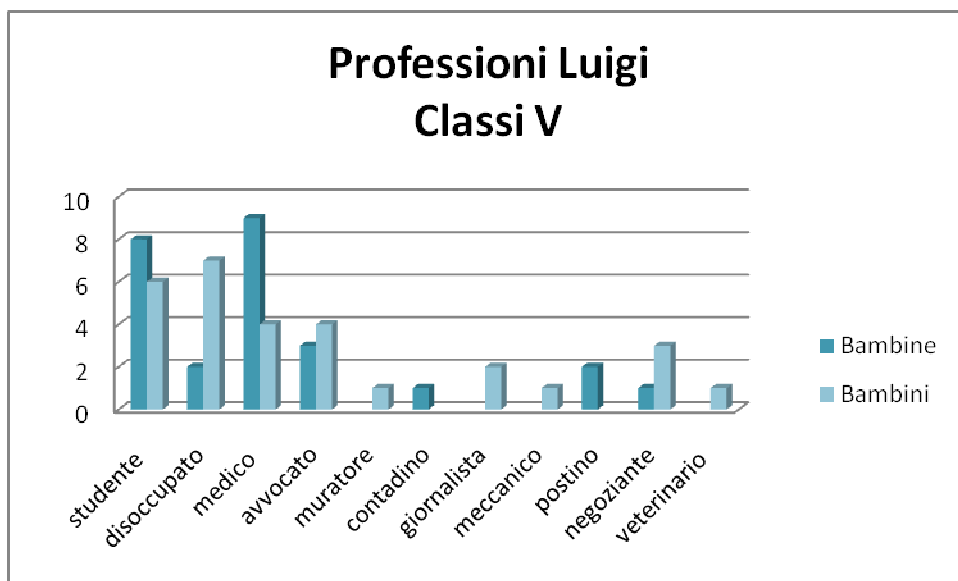


Grafico 18

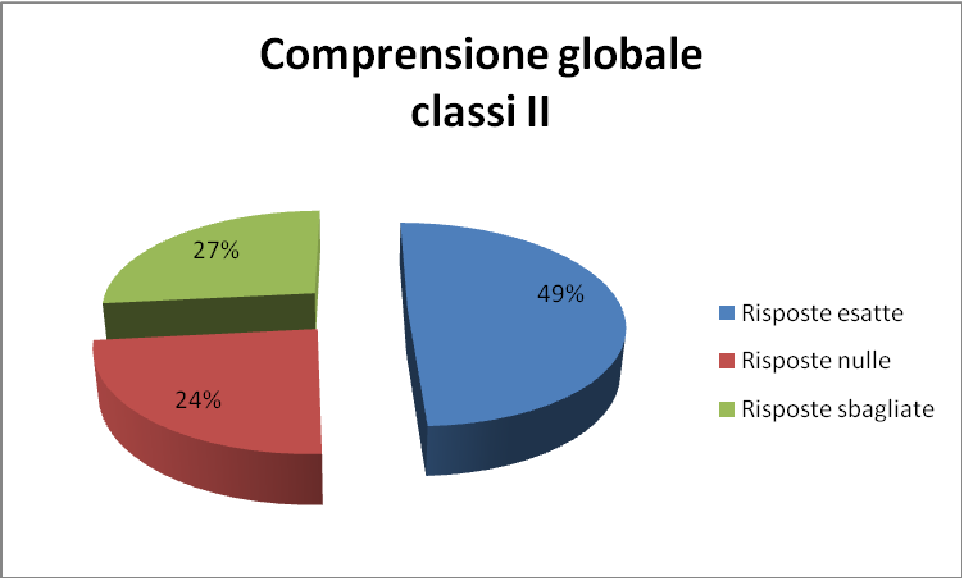


Grafico 19

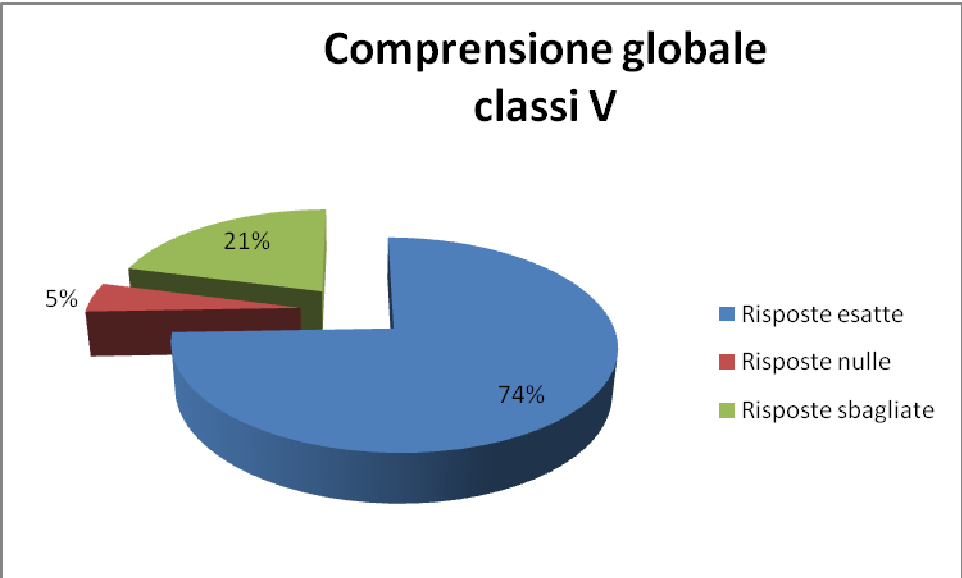


Grafico 20

A.2.2 Grafici e tabelle relativi al cartone animato: “Giulia e Chiara”

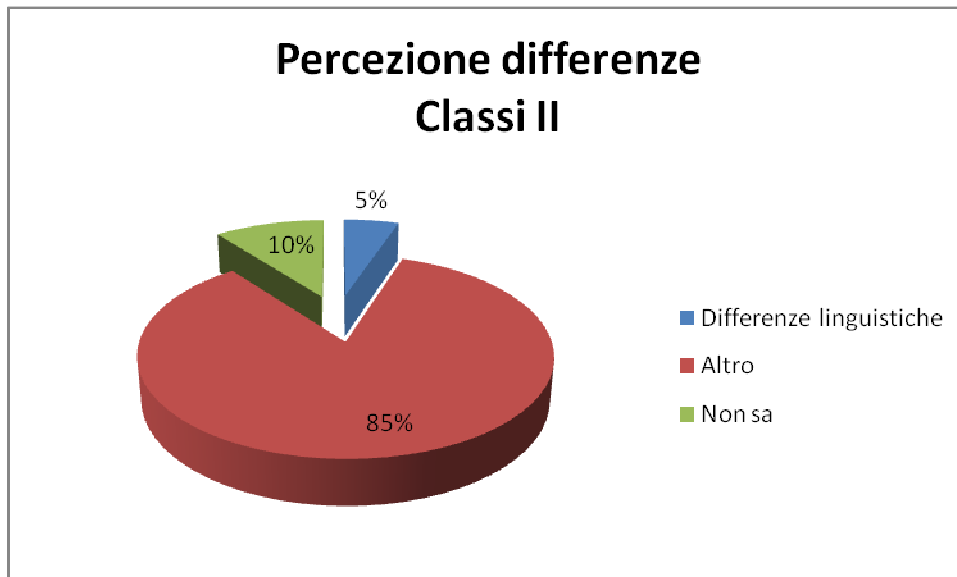


Grafico 21

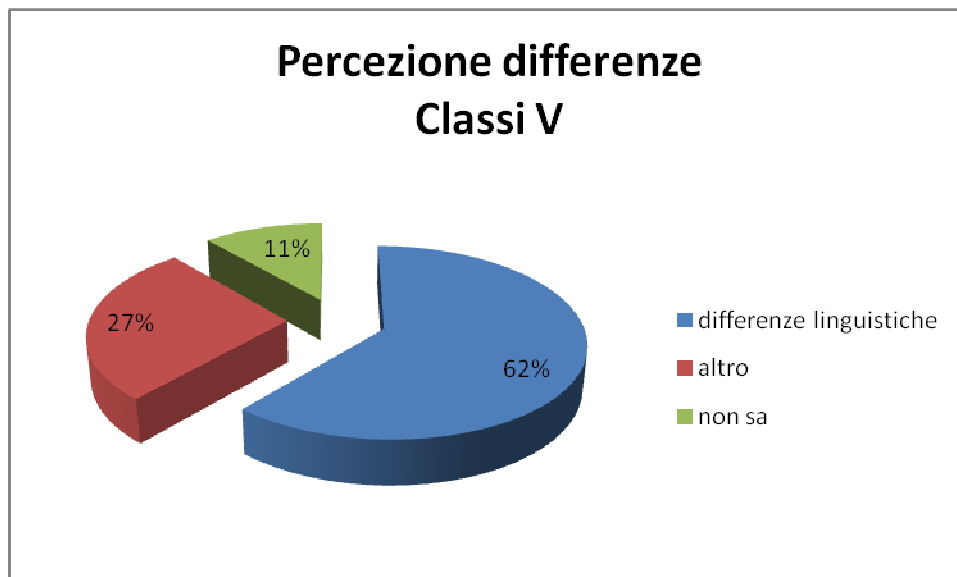


Grafico 22

Classe	Mi è più simpatica Giulia perché...	Mi è più simpatica Chiara perché...
II	<ul style="list-style-type: none"> -E' allegra -Fa più ridere (5) -E' educata -Ride in modo strano -Per la maglietta -E' più vivace -E' divertente -E' sempre felice -E' spiritosa -E' vanitosa <ul style="list-style-type: none"> -Non parla in dialetto -Parla in italiano (2) 	<ul style="list-style-type: none"> -Si era vestita da Minnie -Per la maglietta (4) -Ho un'amica che si chiama Chiara -E' sorridente -E buona -E' divertente (3) -E' più bella -E' più spiritosa -Fa strane <i>mossi</i> <ul style="list-style-type: none"> -Parla in dialetto (7) -Parla in modo strano (1)
V	<ul style="list-style-type: none"> -E' più autonoma -E' più allegra -S'ammazza dalle risate -E' vivace e <i>scherzona</i> -E' divertente -Fa ridere (4) -Ride di più (2) -E' educata -Dice cose divertenti <ul style="list-style-type: none"> -Parla in italiano (4) -Non parla in dialetto -Si capisce meglio (2) -Parla normalmente 	<ul style="list-style-type: none"> -E' bella -E' più allegra -E' divertente (2) -E' più stramba -Parla di più -E' più elegante -Fa più ridere (6) -E' sorridente -Dice molte cose -Per i vestiti -E' giocherellona <ul style="list-style-type: none"> -Parla in modo buffo -Parla in dialetto (25) (più grezzo) (1); in modo strano (1); in modo simpatico (1) -Per il modo in cui parla (2) -E' siciliana

Tabella 4: Motivazione delle preferenze



Grafico 23

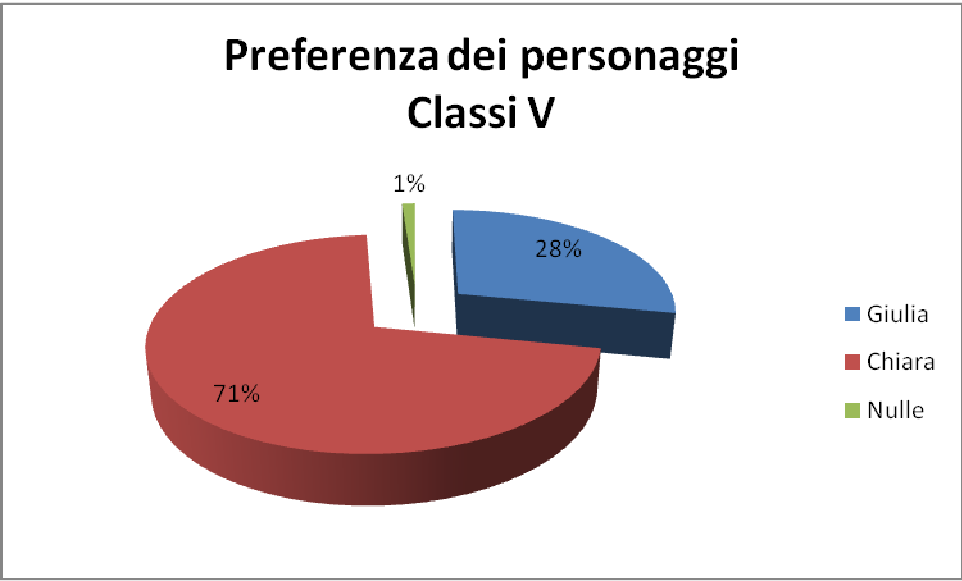


Grafico 24

Classe	Giulia	Chiara
II	<p>Aggettivi positivi bella (3); buona (2); simpatica (3); ricca (3); gentile (2); carina; educata; intelligente</p> <p>Aggettivi negativi Bruttina (4); maleducata; antipatica (4); monella; <i>sporpagiona</i></p> <p>Aggettivi neutri Bassa</p>	<p>Aggettivi positivi Simpatica (9); Carina (4), ricca (4); gentile (3);bella (2); buona (2); spiritosa; attenta; generosa</p> <p>Aggettivi negativi Maleducata; bugiarda; brutta; monella; arrogante;</p> <p>Aggettivi neutri Alta</p>
V	<p>Aggettivi positivi Simpatica (15); ricca (4) bella (3); gentile (3); intelligente (3); spensierata (2); divertente (2); elegante (2); carina (2); <i>parlettiera</i>; spiritosa; <i>scherzona</i>; chiacchierona; ordinata; brava; genio; brava con le amiche; allegra; giocosa; <i>finà</i>; sportiva; responsabile; autonoma; semplice</p> <p>Aggettivi negativi Vanitosa(2); ineducata; scema; meno scherzosa; antipatica; presuntuosa; brutta</p> <p>Aggettivi neutri Alta (3); italiana (2); snella; seria; <i>desiderosa</i> (?); magra; grossa</p>	<p>Aggettivi positivi Simpatica (15); allegra (4); bella (3); spensierata (3); divertente (4); carina (2); brava; educata; allegra; gioiosa; vivace; amichevole; intelligente; ordinata; scherzosa; spiritosa; giocosa;elegante; gentile; bellina; socievole</p> <p>Aggettivi negativi Antipatica (2); svogliata; strana; brutta; pesante; meno simpatica; meno autonoma; povera (4)</p> <p>Aggettivi neutri Siciliana (2); alta; bassa; magra; giovane; di mezza età;</p>

Tabella 5: Caratterizzazione dei personaggi

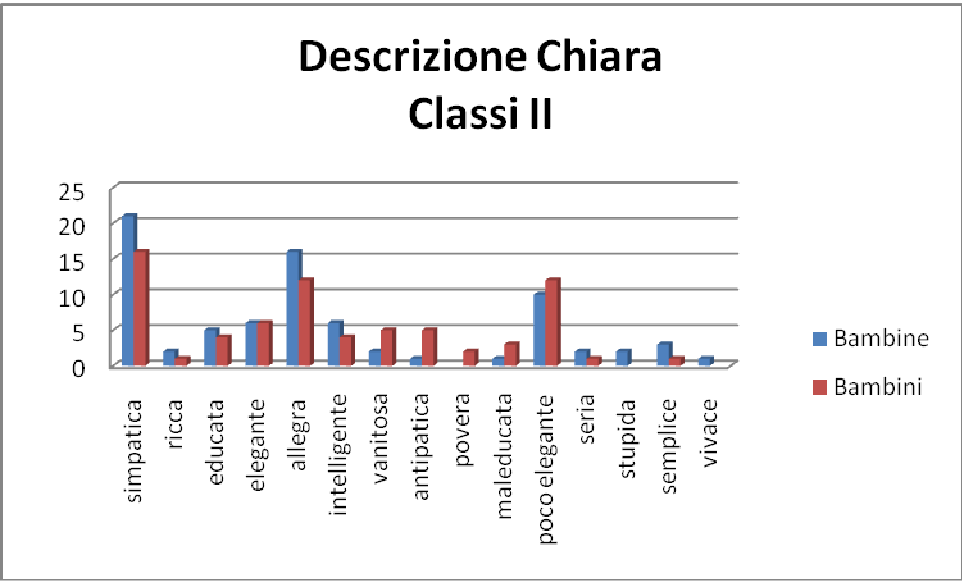


Grafico 25

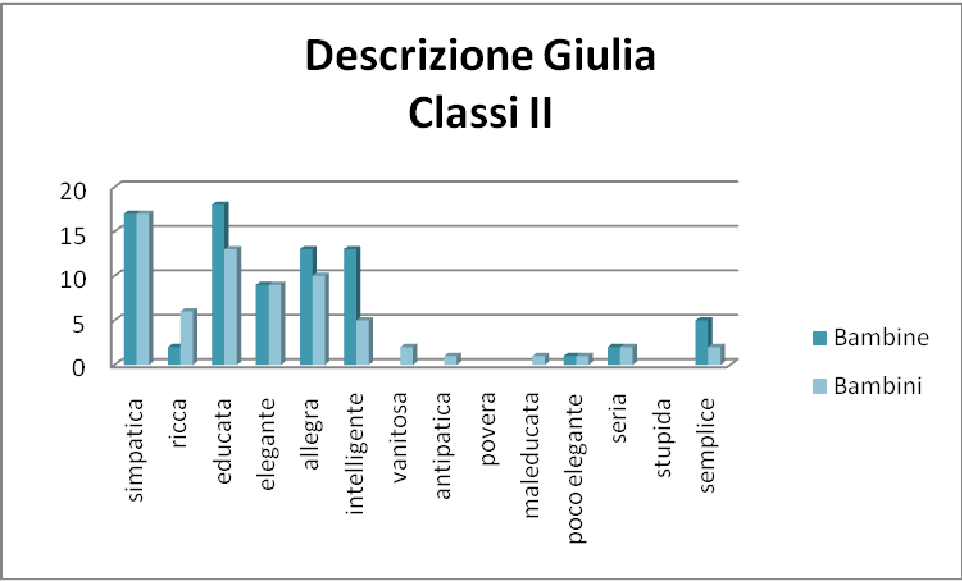


Grafico 26

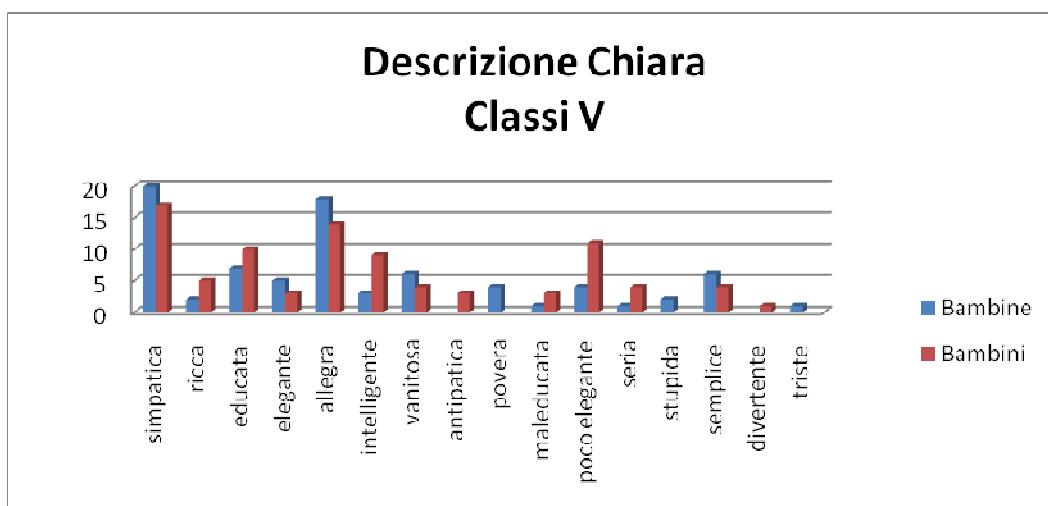


Grafico 27

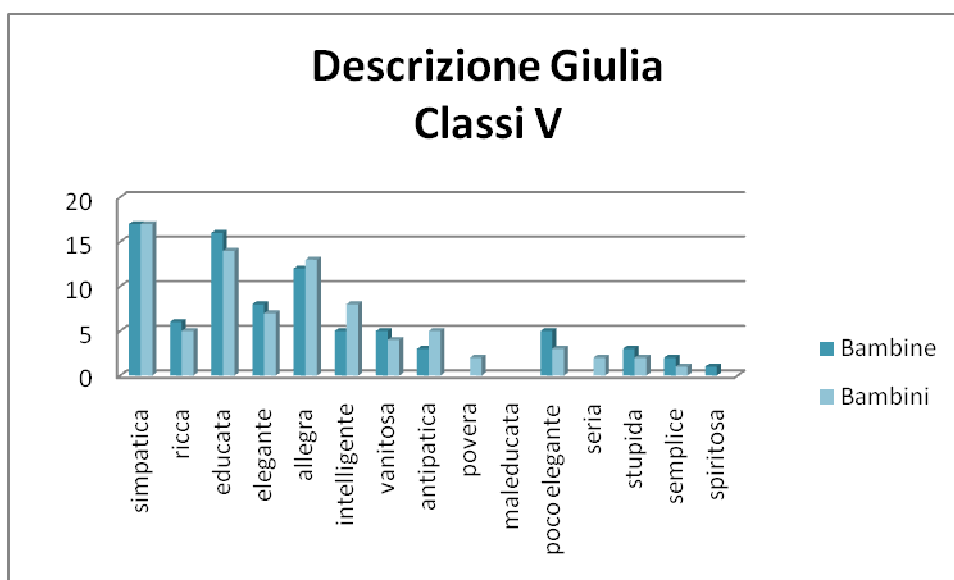


Grafico 28

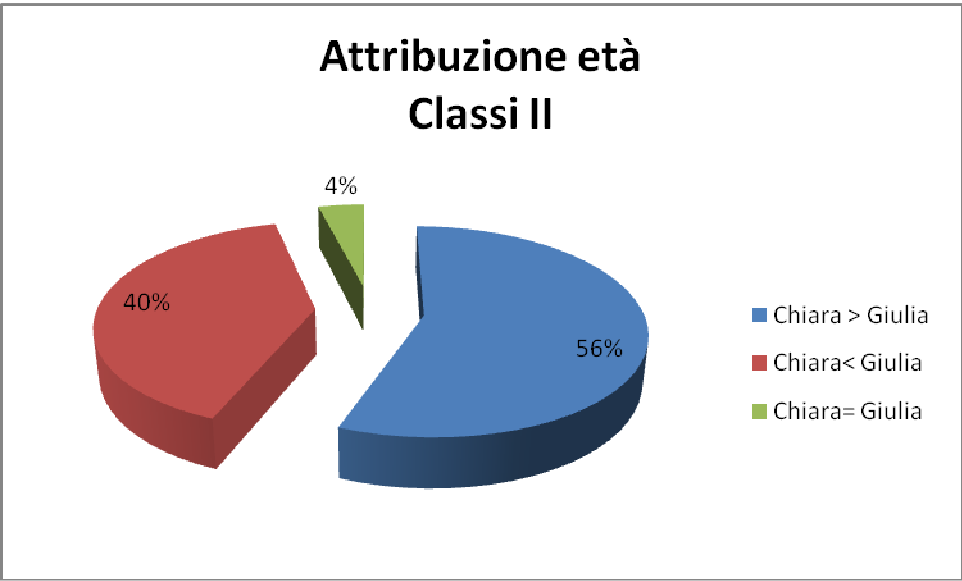


Grafico 29

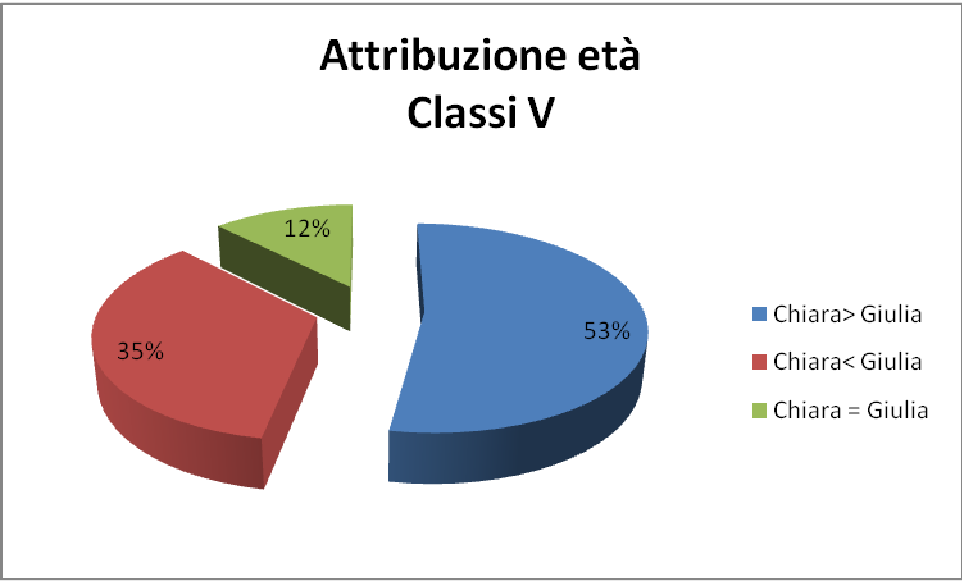


Grafico 30

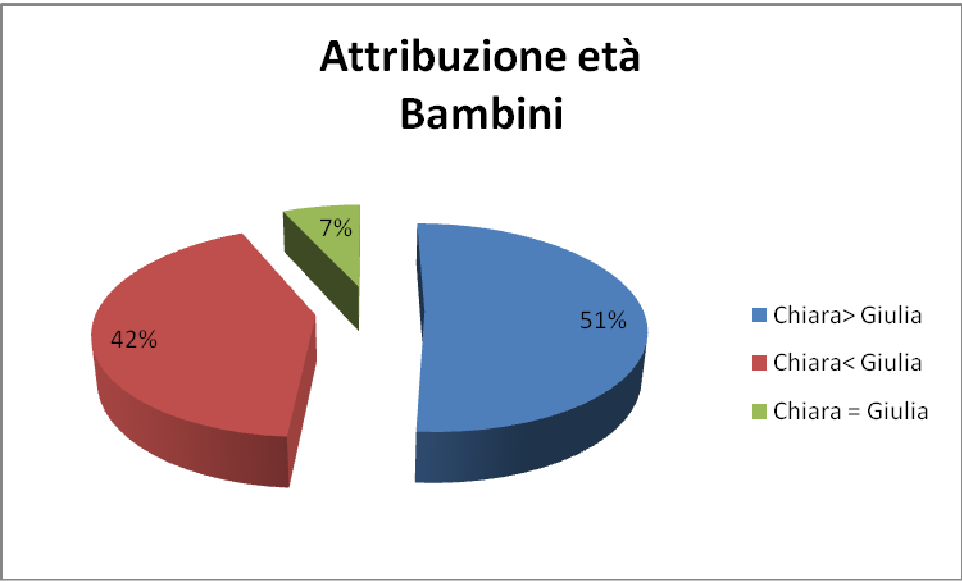


Grafico 31

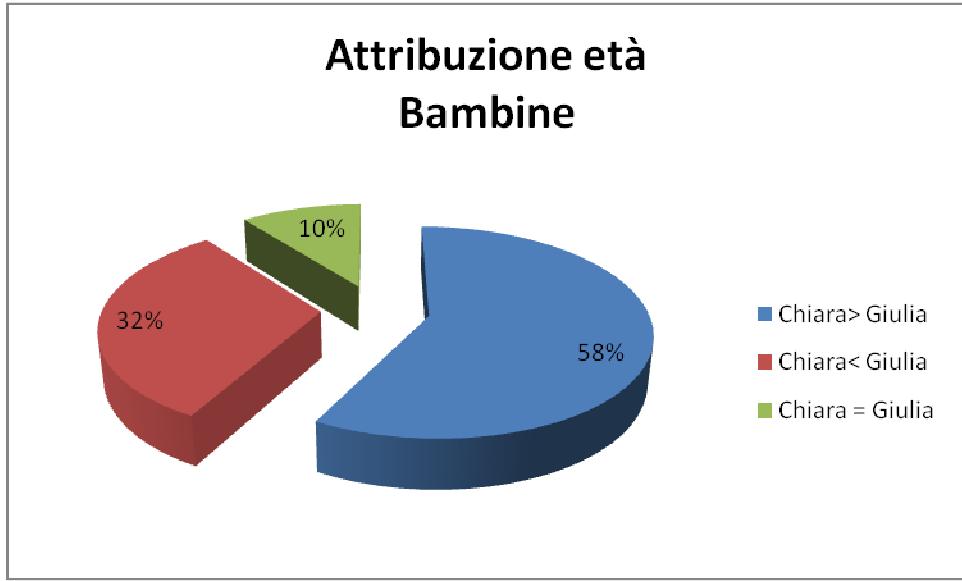


Grafico 32

Classe	Giulia	Chiara
II	<p>Livello A</p> <p>Livello B -Studentessa (11) -Poliziotta</p> <p>Livello C</p>	<p>Livello A -Direttrice</p> <p>Livello B -Studentessa (10) -Poliziotta</p> <p>Livello C -Cuoca</p>
V	<p>Livello A -Dottoressa -Stilista</p> <p>Livello B -Studentessa (11) -Insegnante (2) -Infermiera -Segretaria -Negoziante -Impiegata -Postina</p> <p>Livello C -Venditrice ambulante (lavora alla fiera) -Cuoca -Disoccupata -Barista</p>	<p>Livello A -Stilista -Proprietaria di un negozio -Medico -Scienziata -Matematico</p> <p>Livello B -Studentessa (9) -Commessa (2) -Nonna -Disoccupata -Infermiera -Impiegata -Impiegata all'università</p> <p>Livello C -Parrucchiera -Casalinga -Cameriera -Disoccupata -Barista</p>

Tabella 6: Attribuzione delle professioni

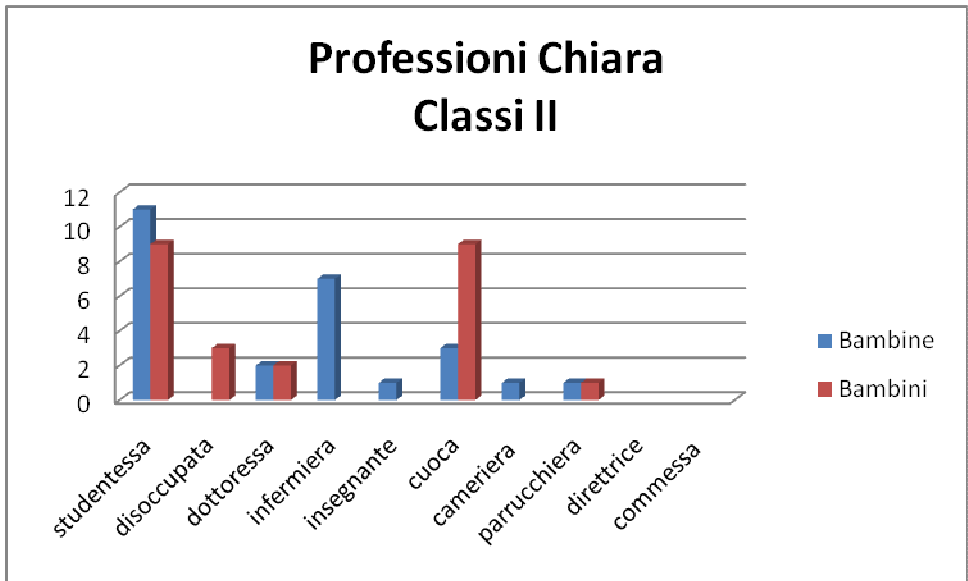


Grafico 33

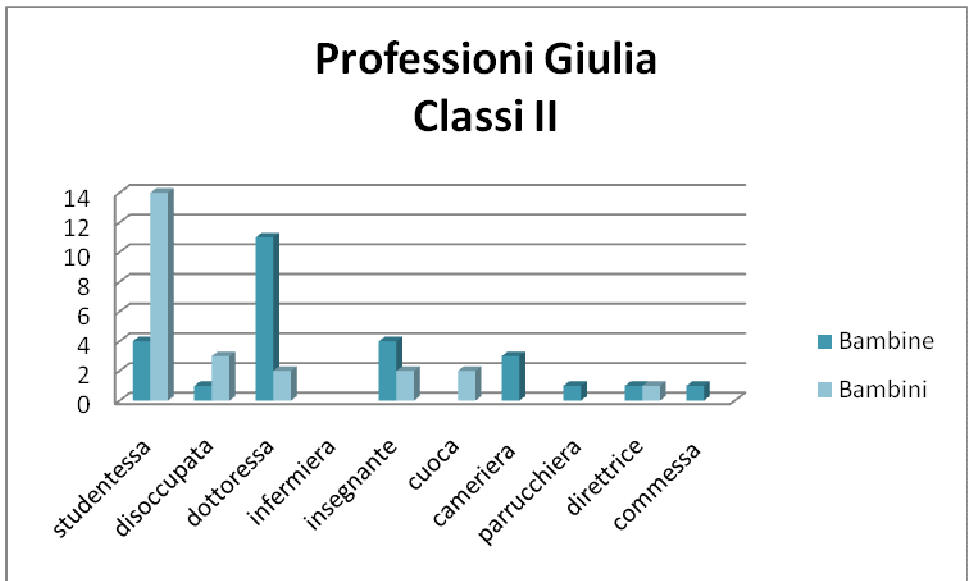


Grafico 34

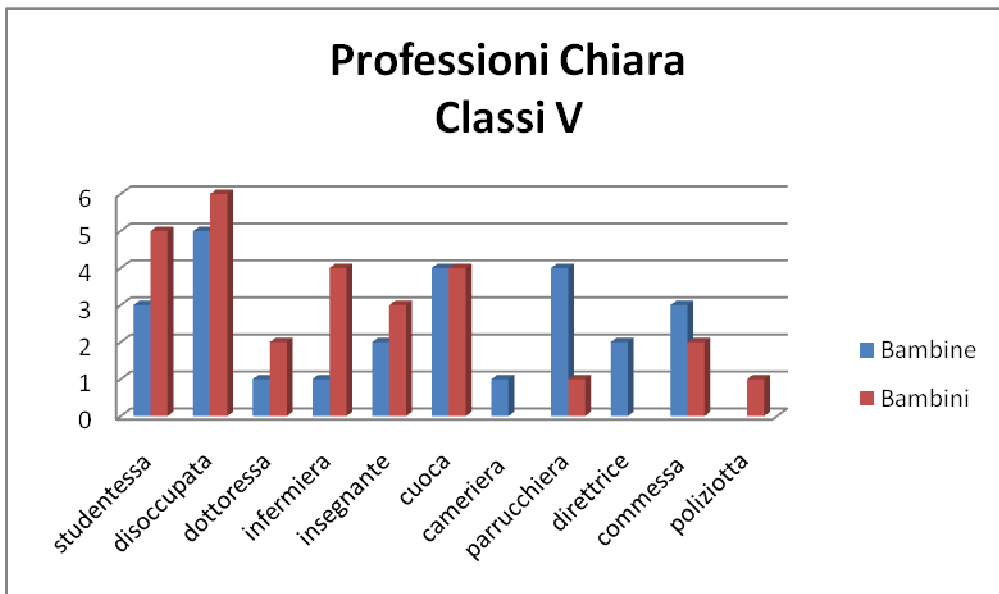


Grafico 35

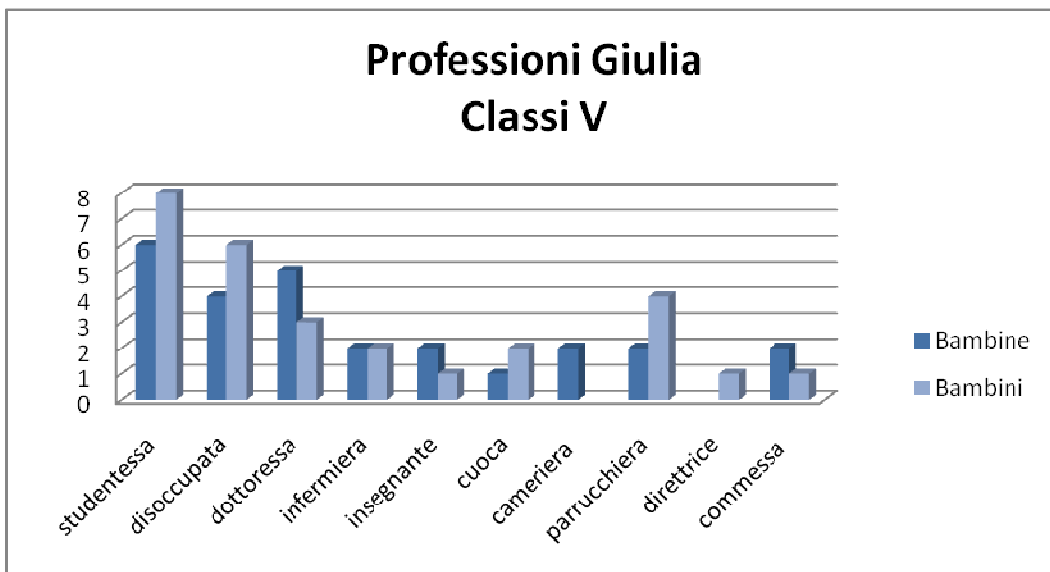


Grafico 36